

**Kristoffer Lågeide**

## **Breddeidrett - fra ideologi til praksis**

En kvalitativ studie av oppfatninger, gjennomføringer og erfaringer i det valgfrie programfaget breddeidrett.

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2016



## Sammendrag

I denne studien har jeg undersøkt tre praktiseringer av det valgfrie programfaget breddeidrett. Gjennom kvalitative semistrukturerte intervjuer har lærere og elever, fra utdanningsprogrammet for idrettsfag, bidratt til å belyse oppgavens problemstillinger. Det første formålet har vært å undersøke læreres oppfatninger av fagets hensikt, og hva som vektlegges i valg av innhold og arbeidsmåter. Det andre formålet har vært å undersøke elevers erfaringer med det opplevde læringsutbyttet. Goodlads læreplanteori, didaktisk litteratur, og et utdrag av John Deweys perspektiver om erfaring, har dannet oppgavens teoretiske ramme.

Undersøkelsen viser fellesnevner i lærernes oppfatninger av fagets hensikt, der det hovedsakelig skal: 1) referere til en bred elevgruppe, 2) utdanne ungdommer til ressurspersoner i lokale idrettsmiljøer og 3) bidra til økt interesse for idretter og trening gjennom et bredt spekter av aktiviteter. Studien viser til ulike oppfatninger i realiseringen av fagets hensikt, som resulterer i ulike praktiseringer og valg av innhold og arbeidsmåter. ”Breddeidrett A” virker å praktisere en skolekultur- og tradisjonsbasert undervisning med fordypning i to valgte idretter, der elevene får mye frihet. ”Breddeball” synes å ha en form for deduktiv didaktikk, der få tradisjonelle idretter vektlegges. ”Bredde-fitness” spisser undervisningen mot det innholdet og de mulighetene treningssenteret tilbyr. Denne praktiseringen har utelukket idrettsaktiviteter, og det er mye som tyder på at lærerens erfaringsbakgrunn har vært av stor betydning.

Funn i studien vitner om en praksis i ”breddeidrett A” og ”bredde-ball” som ikke imøtekommer lærernes beskrivelser om fagets hensikt. Elevene opplever undervisningen som ensidig, og erfarer breddeidrett som ”et avbrekk”, ”sløkt” og ”chill”. I ”bredde-fitness” virker elevenes læringsutbytte å handle om ferdigheter og kunnskaper om trening, der erfaringene videreføres til fritiden med tilknytning til arbeid på treningssenteret.

Studiens funn vitner om praktiseringer som i liten grad vektlegger læreplanens innhold, og breddeidrettsfaget synes å være påvirket av en manglende identitet og kunnskapskjerne.

Nøkkelord: breddeidrett, idrettsfag, læreplan, praktisering, læringsutbytte, identitet.

## Forord

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor idrettsvitenskap, med tilhørighet til seksjonen for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole (NIH).

En fem år lang studenttilværelse, er ved veis ende. Denne oppgaven er dermed et avsluttende ”bevis” på min utdanning, og det har vært en interessant og lærerik prosess. Å undersøke ulike praktiseringer av breddeidrettsfaget, har tilføyet nye erfaringer og kunnskaper som jeg tar med meg videre i yrkeslivet.

Studien ville ikke vært en realitet uten hjelp fra andre. Først og fremst vil jeg rette en takk til deltakerne i studien, uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til. En ekstra takk til lærerne som viste engasjement, interesse og fleksibilitet. Dere var til stor hjelp. Jeg vil også rette en takk til min veileder, førsteamanuensis Per Midthaugen, for at du alltid har vært tilgjengelig og engasjert i hva jeg har forsket på og skrevet om.

Linn: min ”master-partner” og gode venn. Tenk at vi kom i mål! Takk for at du alltid har vært tilgjengelig for mine spørsmål, takk for gode innspill og takk for at jeg fikk ditt selskap i store deler av masterskrivingen. Til tross for lange og slitsomme dager på ”kringla” og grupperom, har vi kommet oss gjennom med godt humør og masse humor. Tusen takk, og lykke til i nord!

Sist, og ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min kjære samboer Siri Nesje. I lange og slitsomme dager på skolen, har det vært en befrielse å komme hjem til deg. Tusen takk for at du har vist støtte, kjærlighet og forståelse, og kommet med gode og kloke ord når fortvilelsen meldte sin ankomst. Jeg vil også takke deg for faglige diskusjoner og korrekturlesing, det har vært til mer hjelp enn du kan forestille deg.

Oslo, 30 mai 2016

Kristoffer Lågeide

Kristoffer Lågeide

# Innhold

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Forord .....</b>	<b>4</b>
<b>Innhold .....</b>	<b>5</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>8</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valgt problemområde .....</b>	<b>8</b>
1.1.1 Tidligere forskning .....	9
<b>1.2 Hensikt og problemstillinger .....</b>	<b>10</b>
1.2.1 Sentrale begreper .....	10
<b>1.3 Oppgavens struktur .....</b>	<b>11</b>
<b>2. Teoretiske perspektiver.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 Utdanningsprogram for idrettsfag, LK06 og breddeidrett .....</b>	<b>13</b>
2.1.1 Utdanningsprogram for idrettsfag – hva og hvorfor? .....	13
2.1.2 ”Idrettslinja” i LK06 .....	14
2.1.3 Det valgfrie programfaget breddeidrett.....	15
<b>2.2 Skolekode og lærerrollen .....</b>	<b>17</b>
2.2.1 Skolekode .....	17
2.2.2 Lærerrollen og profesjonell kompetanse.....	18
2.2.3 Faglærer i idrettsfag – ”idrettslærer”.....	20
2.2.4 Ulike didaktiske perspektiver på undervisning og læring.....	23
<b>2.3 John Dewey og hans bidrag i forståelsen av erfaring .....</b>	<b>25</b>
2.3.1 Interessens betydning for læring .....	27
2.3.2 Erfaringens kvalitet .....	28
2.3.3 Refleksjonens karakter .....	30
<b>2.4 Oppsummering og sammenkobling .....</b>	<b>31</b>
<b>3. Metodiske overveielser og valg .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....</b>	<b>32</b>
<b>3.2 Kvalitativ metode .....</b>	<b>33</b>
3.2.1 Min forforståelse og betydning .....	33
<b>3.3 Utvalg av skoler og ulike praktiseringer av breddeidrett .....</b>	<b>35</b>
3.3.1 Valg og begrunnelser av deltakere .....	35
<b>3.4 Intervju som kvalitativ metode .....</b>	<b>38</b>
3.4.1 Intervjuguide .....	38
3.4.2 Prøveintervjuer .....	39
3.4.3 Gjennomføring av intervjuer.....	40
3.4.4 Transkribering.....	41

3.5 Analytisk strategi.....	42
3.6 Etske refleksjoner.....	44
<b>4. Resultater .....</b>	<b>48</b>
4.1 Presentasjon av lærere.....	48
4.2 "Breddeidrett er et fag for alle" – Målgruppe .....	49
4.3 "At de får mer aktivitet i hverdagen" – Mål for læring .....	50
4.4 Innhold og arbeidsmåter .....	51
4.4.1 Breddeidrett A: "Man kommer jo inn i en kultur" .....	51
4.4.2 Bredde-ball: "Jeg føler det kunne blitt mye bedre" .....	52
4.4.3 Bredde-fitness: "Å finne en spissing av faget" .....	53
4.5 Presentasjon av elever.....	55
4.6 "Jeg er en allsidig person" – Forventninger .....	56
4.7 Elevene erfarer .....	57
4.7.1 Breddeidrett A: "Egentrening, egentrening, egentrening" .....	57
4.7.2 Breddeidrett A: "Det har vært litt mer sånn avslappende fag" .....	58
4.7.3 Bredde-ball: "Bredde-ball er veldig glad i volleyball tror jeg" .....	59
4.7.4 Bredde-ball: "Yes, det blir en "chill" dag!" .....	60
4.7.5 Bredde-fitness: "Yoga var overraskende gøy!" .....	61
4.7.6 Bredde-fitness: "Så da tar jeg det jeg har lært, og viser andre" .....	61
<b>5. Analyse og diskusjon .....</b>	<b>63</b>
5.1 Langt fra ideologi til praksis? .....	63
5.1.1 Solåsen – kulturen lenge leve? .....	64
5.1.2 Gjengenåsen – læreren styrer skolekoden? .....	67
5.1.3 Ulik praktisering – samme formål? .....	71
5.2 Elevenes erfaringer med læringsutbyttet .....	72
5.2.1 Hva betyr elevenes forventninger for læringsutbyttet? .....	73
5.2.2 Rikere erfaringer, og i takt med fagets formål? .....	75
5.2.3 Et samspill mellom de interne og ytre vilkår? .....	81
5.3 Oppsummerende diskusjon – hva er faget breddeidrett? .....	83
5.3.1 Et speilbilde av "idrettslinjas" visjoner? .....	83
5.3.2 Relativt nytt fag – har det funnet sin identitet og kunnskapskjerne? .....	84
5.3.3 Breddeidrettsfagets fremtid .....	86
<b>6. Studiens reliabilitet og validitet.....</b>	<b>88</b>
6.1 Reliabilitet i kvalitativ forskning .....	88
6.2 Validitet i kvalitativ forskning .....	89
6.2.1 Intern validitet .....	89
6.2.1 Overførbarhet .....	91
<b>7. Oppsummering, implikasjoner og videre forskning.....</b>	<b>92</b>

<b>7.1 Oppsummering av mine funn.....</b>	<b>92</b>
<b>7.2 Studiens implikasjoner .....</b>	<b>94</b>
<b>7.3 Forslag til videre forskning .....</b>	<b>95</b>
<b>8. Litteraturliste .....</b>	<b>96</b>
<b>9. Vedlegg .....</b>	<b>101</b>

## 1. Innledning

Innledningen gir innblikk i personlige og faglige interesser og begrunnelser for valg av studiens tema og problematikk. Herunder presenteres bakgrunnen for valgt problemområde, hensikten med studien og problemstillinger. Avslutningsvis redegjøres det for sentrale begreper, og oppgavens videre struktur.

### 1.1 Bakgrunn for valgt problemområde

I min tid som faglærerstudent i kroppsøving og idrettsfag ved Norges idrettshøgskole (NIH), har oppmerksomheten vært mye rettet mot kroppsøvingsfaget. Gjennom undervisningstimer, samtaler og diskusjoner, har jeg tatt del i fagets mange ulike områder. Dette har utviklet refleksjoner og vurderinger om en bevisst undervisningspraksis i faget. Det jeg derimot har savnet, og som har lagt føringer for valgt tema i denne studien, er en større oppmerksomhet av faglige diskusjoner, formeninger og samtaler om utdanningsprogrammet for idrettsfag. Da problemområdet for min masteroppgave skulle bestemmes, valgte jeg derfor å rette oppmerksomheten mot dette utdanningsprogrammet. I en artikkel fra Aftenposten: *”Mange tenker på rosa og sminke, og tror vi bare leker oss”* (Ingebrigtsen, 2015), fikk jeg lese om hvordan *breddeidrettsfaget* ble utført på en av landets videregående skoler. Her viser det seg at faget benyttes som en invitasjon til treningssenteret, der *”fitness-trening”* er gjeldende. Breddeidrett blir tilbudt som et valgbart programfag i utdanningsprogrammet for idrettsfag, og i Kunnskapsløftet (2006) kan en lese følgende: *”Programfaget breddeidrett er et studietilbud til ungdom som ønsker allsidig aktivitet der de kan tilegne seg kunnskap om og ferdigheter i flere forskjellige idretter og aktiviteter”* (Utdanningsdirektoratet, 2006a). På bakgrunn av dette, og artikkelens innhold, ble jeg nysgjerrig på fagets muligheter: hvordan utføres breddeidrett, og hvilke aktiviteter og/eller idretter benyttes? Hvordan oppleves faget av lærere og elever? Med disse spørsmålene som utgangspunkt, ønsket jeg å studere andre forskningsoppgaver – for å undersøke om det har blitt problematisert tidligere.



### 1.1.1 Tidligere forskning

I søk etter tidligere forskning ble det oppdaget at breddeidrettsfaget er lite representert. Det er imidlertid fremmet ved noen anledninger, som en del av studier om utdanningsprogrammet for idrettsfag. I masteroppgaven ”*Hvorfor velger elever ”idrettslinja”?*” kommer det blant annet frem at innføringen av valgfagene, deriblant breddeidrett, synes å favne en bredere elevgruppe enn tidligere (Alderslyst, 2011). Uttalelser fra intervjuene indikerer at breddeidrett virker å tiltrekke de elevene som ikke har et toppidrettsfokus – de som ikke betraktes som elever med spesiell satsning på én idrett. Videre blir det i Audun Vetrhus’ masteroppgave (2011) påpekt at ulike profileringstaktikker, som utdanningsprogrammets hjemmesider benytter, har et stort fokus på de valgfrie programfagene - deriblant breddeidrett. I masteroppgaven til Malin Norheim (2013), kommer det frem i elevintervjuene at de oppfatter breddeidrett som det faget der det er størst mulighet for elevmedvirkning – i forhold til andre programfag på utdanningsprogrammet for idrettsfag.

Der forskning om breddeidrettsfaget blir synlig i større grad, er i Torstein Michael Dynnas oppgave: ”*Idrettsfag mellom politisk styring og marked*” (2011). I en casestudie om fem videregående skoler med utdanningsprogrammet for idrettsfag, undersøker han spesielt hvordan valgfagprogrammene topp- og breddeidrett er med på å profilere utdanningsprogrammet. I undersøkelsen kommer han blant annet frem til at breddeidrett synes for skolene å skulle være et tilbud til elever som ønsker å være mer i aktivitet, og ”ha et avbrekk” i skolehverdagen. I denne studien gir avdelingsledere og rektorer uttrykk for at breddeidrett er et programfag skolene ”må” tilby, ettersom mange elever ønsker dette faget. Det kommer i tillegg frem at selve aktivitetene det er snakk om, virker å være ulik fra skole til skole (Dynna, 2011).

Det er derimot mye som tyder på at disse forskningsoppgavene ikke belyser fagets virksomhet i tilstrekkelig grad, da det finnes lite beskrivelser om hvordan lærere og elever opplever fagets hensikt og betydning. Det er her min forskningsinnsats får sitt utspring, og det har lagt føringer for både valg og begrunnelser av problemstillinger i denne studien.

## **1.2 Hensikt og problemstillinger**

Studiens hensikt vil være å presentere forskning som kan bidra til å få økt innsikt i breddeidrettsfagets virksomhet. For å få økt innsikt er det valgt å inkludere både lærere og elever, som har tilhørighet på utdanningsprogrammet for idrettsfag. På bakgrunn av at oppfatninger, gjennomføringer og erfaringer virker å være lite problematisert i tidligere forskning, ønsker jeg å undersøke slike områder. Ved ulike praktiseringer av breddeidrett, ønsker jeg derfor å belyse følgende problemstillinger:

- 1) Hvordan oppfatter lærere hensikten med det valgfrie programfaget breddeidrett, og hva vektlegges i valg av innhold og arbeidsmåter i undervisningen?
- 2) Hvordan erfarer elever det opplevde læringsutbyttet i det valgfrie programfaget breddeidrett?

### **1.2.1 Sentrale begreper**

I problemstillingene er det noen begreper som bør avklares for å skape retning og forståelse for hva jeg ønsker å belyse i min studie. Min forståelse og bruk av disse begrepene er vesentlig for oppgavens teoretiske oppbygning og logikk.

#### **”Det valgfrie programfaget breddeidrett”**

Breddeidrett er et valgbart programfag som ble implementert i utdanningsprogrammet for idrettsfag, når Kunnskapsløftet (2006 [LK06]) ble gjeldende. Det er et fag ”...der et variert aktivitetstilbud, kombinert med systematisk trening og innsikt i trening, skal gi mulighet for egenutvikling gjennom bred og allsidig aktivitets- og idrettserfaring” (Enoksen, Brunes, Garthe, Tønnessen, 2009:15). I denne studien vil læreplanen i breddeidrett (LK06) være utgangspunktet for min forståelse av faget. Dette blir presentert i teorikapitlet, og er av betydning for studiens analyser og diskusjoner.

#### **”Oppfatte” og ”innhold og arbeidsmåter”**

Begrepene som benyttes i lærernes problemstilling henspiller på Goodlads (1979) nivåer om den ”oppfattede” og ”gjennomførte læreplanen”. I dette tilfellet handler disse nivåene om læreres forståelse av hensikten til breddeidrett, og valg av innhold og arbeidsmåter som iverksetter den forståelsen. Det er et sentralt poeng at lærerens gjennomførte læreplan også er en oppfattet plan (Goodlad, 1979), og det vil være av

betydning for analyser og diskusjoner som studien fremmer. I tillegg vil litteratur omkring skolens rolle bli inkludert, der begrepene skolekode og skolekultur kan avdekke forhold som påvirker lærernes oppfatninger og valg av innhold og arbeidsmåter.

### **”Erfaring”**

Slik det er brukt i denne oppgaven, er erfaring relatert til John Deweys begrep *experience*. Begrepet rommer både erfaring og opplevelse, der en opplevelse er noe en opplever i aktivitet eller handling som en senere kan reflektere og gjøre seg erfaringer fra (Steinsholt, 2010). *Opplevd læringsutbytte* handler derfor om hva elevene opplever som læring i breddeidrett, og et utvalg av Deweys teoretiske perspektiver vil benyttes for å forstå og tolke erfaringer med dette. Elevenes problemstilling tilskrives ”den erfarte læreplanen”, som blant annet tar sikte på erfaringer med lærerens oppfattede og gjennomførte læreplan (Goodlad, 1979).

### **1.3 Oppgavens struktur**

Studiens problemstillinger er forankret i deler av Goodlads (1979) fem læreplannivåer. Han poengterer at det er ulike forståelser av læreplanen, der hvert nivå kan representere ulike motsetninger og syn. Ved hjelp av Goodlads (1979) begrepssystem, vil denne studien presentere breddeidrettsfaget gjennom alle nivåer for læreplanforståelse. Dette er valgt for å fange en helhetlig mening om faget, som gjør seg gjeldende i tolkninger og diskusjoner.

I *teorikapitlet* presenteres fagets tilknytning til det som forklares om ”*ideenes*” og ”*formelle læreplan*” (Goodlad, 1979). *Ideen*es læreplan forteller om visjoner og tanker bak begrunnelser for fag i et samfunnsperspektiv (Lyngsnes og Rismark, 2007). Breddeidrettsfaget vil i den anledning bli presentert i lys av læreplanarbeidet med faget, og utdanningsprogrammet for idrettsfag. Den formelle læreplanen er stortingets endelige læreplandokument, som er det forpliktende grunnlaget for arbeidet i skolen (Gundem, 1998). Formålet med breddeidrettsfaget, hovedområder og kompetansemål kan tilskrives dette nivået, og blir presentert som en del av LK06. I likhet med problemstillingene vil resten av teorikapitlet være todelt. Der den første delen omhandler forskning og litteratur knyttet til skolen og lærerrollen, vil den andre delen representere Deweys bidrag i forståelsen av elevenes erfaringer. Det som fremmes her

vil ha tilknytning til den ”oppfattede”, ”gjennomførte” og ”erfarte læreplanen” (Goodlad, 1979).

I *metodekapitlet* vil jeg beskrive og begrunne de metodiske valgene som er tatt for oppgavens datainnsamling. Dette kapitlet inneholder også beskrivelser omkring min forforståelse og analysestrategi, samt etiske refleksjoner.

*Resultatkapitlet* har til hensikt å presentere deltakernes erfaringsnære beskrivelser av ulike temaer som studien har båret frem. Videre benyttes disse som utgangspunkt i et *analyse og diskusjonskapittel*, der hensikten er å analysere og diskutere i lys av de teoretiske perspektiver oppgaven bygger på, relevant litteratur og forskning, samt breddeidrettsfagets læreplan (LK06). Struktur og disposisjon blir forklart som en del av kapitlenes innledninger, og det foreligger en oppsummerende refleksjon om breddeidrettsfagets utdanningspolitiske ståsted.

Etter dette synliggjøres oppgavens styrker og svakheter, der jeg vurderer reliabilitet, gyldighet og overføringsverdi. Avslutningsvis oppsummeres studiens viktigste funn, der jeg inkluderer avsnitt om implikasjoner og forslag til videre forskning.

## 2. Teoretiske perspektiver

Første del av teorigapitlet inneholder tekst og litteratur som fremmer breddeidrettsfagets kontekst og ideologi. Her er det ønskelig å gjøre kort rede for hvilke faktorer som var av betydning for oppstarten til utdanningsprogrammet for idrettsfag, samt breddeidrettsfagets formelle læreplan i lys av LK06. Dette gjøres for å plassere utdanningsprogrammet i en utdanningspolitisk kontekst, der det blir enklere å forstå fagets tilhørighet. Videre vil jeg presentere litteratur som gir grunnlaget for analyse og diskusjon om lærerens ”oppfattede” og ”gjennomførte læreplan” (Goodlad, 1979). Her er hensikten å fremme litteratur om skolens og lærerens rolle som kan være av betydning for undervisning i breddeidrett. Del to av kapitlet presenterer teori tilknyttet elevenes ”erfarte læreplan” (Goodlad, 1979). Her gjør jeg rede for Deweys betydning i min studie, og hans teoretiske perspektiver som anvendes for å tolke og forstå erfaringer. Avslutningsvis foreligger det en kort oppsummering der jeg sammenkobler presentert litteratur og teori, og hvordan dette har betydning for å belyse studiens problemstillinger.

### 2.1 Utdanningsprogram for idrettsfag, LK06 og breddeidrett

#### 2.1.1 Utdanningsprogram for idrettsfag – hva og hvorfor?

Utdanningsprogrammet for idrettsfag, som på folkemunne har fått betegnelsen ”idrettslinja”, har i norsk videregående skole vært gjeldende fra 1970-tallet som et resultat av ”Steen-komiteens” arbeid (Kårhus, 2001). Tanken bak retningen var at den skulle ta hånd om en større del ungdommer: ”Skolen skulle åpnes for elever med et bredere spekter av motiver for videregående skolegang enn det gamle gymnaset og den tradisjonelle yrkesskolen” (Kårhus, 2001:202). Av den grunn ble ”idrettslinja” først og fremst forankret i ”en sosial- og utdanningspolitisk kontekst”, der formålet var å tilby kompetansegivende skolegang for elever som av ulike årsaker var ”skolelei” (Kårhus, 2001:202). Det var et sentralt faglig perspektiv å etablere et skoletilbud med innhold som kunne stimulere interessen for idrettslig aktivitet, fysisk aktivitet og trim, og gi kunnskaper som i den sammenheng skulle være hensiktsmessige for den enkelte og samfunnet. På bakgrunn av dette ble retningen begrunnet med et praktisk formål: ”For at et slikt bredt idrettslig opplegg skal ha sin fulle berettigelse, bør det også ha et mer praktisk siktemål. Dette kan bl.a. være å hjelpe til å dekke det store behovet for idrettsinstruktører i idrettsorganisasjonene” (KUD, 1969:75, sitert av Kårhus,

2001:203). Videre ble ”idrettslinjas” visjoner styrt mot det mange virket å bli mer og mer opptatt av fra midt på 1960-tallet, nemlig helsespørsmål og hvordan kompensere for en mer stillesittende, automatisert hverdag i velferdssamfunnet. På bakgrunn av dette ble utdanningsprogrammet også legitimert i en *helsekontekst*, der synet på idrett og fysisk aktivitet udiskutabelt ble oppfattet som noe sunt og positivt (Kårhus, 2001). Frem til 1983 figurerte ”idrettslinja” som et to-årig kombinert grunnkurs, der elevene kunne velge en allmenn- eller yrkesfaglig studieretning i 2.klasse. Kårhus (2001) konkluderte at kombinasjonen idrettsfag – yrkesfag forble mer visjon enn virkelighet, og som et resultat ble ”idrettslinja” tilbudt som et 3-årig sammenhengende løp mot generell studiekompetanse i studieåret 1983/84.

I årene som fulgte, med tilhørende reformarbeid og læreplanutvikling, ble det konstatert at ”idrettslinja” vokste og styrket sin posisjon som utdanningsprogram i den norske videregående skole. I strukturreformen av Reform 94 ble ”idrettslinja” styrket ytterligere som utdanningsprogram, der den overlevde den store reduksjonen av antall grunnkurs som skulle tilbys (Kårhus, 2001). Grunnen til ”overlevelsen” var at ”idrettslinja” hadde særlig effektiv og funksjonell gjennomstrømning frem til definert sluttkompetanse og at elevene ble rekruttert direkte fra ungdomsskolen (Kårhus, 2001). Det at studieretningen økte fra å bli tilbudt på to skoler i 1972-74 til 70 skoler ved inngangen til Reform 94, kan i tillegg ansees som en viktig faktor. I dag tilbyr 107 videregående skoler utdanningsprogrammet for idrettsfag<sup>1</sup>.

### **2.1.2 ”Idrettslinja” i LK06**

Kristin Clemet, som var utdanningsminister i forkant av LK06, ønsket at mer *tilpasset opplæring* skulle gi mer effektiv undervisning. I en slik sammenheng fremhever Erling Lars Dale (2010) tilpasset opplæring som en avgjørende faktor for Kunnskapsløftet som utdanningsreform. Ved å legge til rette for tilpasset opplæring, ønsket departementet at grunnopplæringen skulle styres gjennom klare mål, desentralisering av midler og systematisk måling av resultater (Baune, 2007). Det resulterte i større oppmerksomhet mot overordnede kompetansemål og mindre detaljstyring av faglig innhold i læreplanene. Dette igjen gir den enkelte skole og lærer frihet til selv å velge det

---

<sup>1</sup> Dette er tall hentet fra utdanning.no, som viser oversikt over antall utdanningsprogrammer i den norske videregående skole.

<sup>2</sup> Paradigme omfatter hele den virkelighetsforståelsen som ligger til grunn for forskningen, de begrepene

pedagogiske og faglige innholdet, som de mener er mest hensiktsmessig for at elevene skal oppnå kompetansemålene (Baune, 2007).

Når det gjelder utdanningsprogrammet for idrettsfag, førte LK06 til endringer i både tilbudsstrukturen og innhold. I tillegg til de obligatoriske fellesfagene aktivitetslære, idrett og samfunn, treningsledelse og treningslære, ble det innført nye valgfrie programfag i friluftsliv, lederutvikling, breddeidrett og toppidrett (Engvik, 2006). Det ble større frihet i hvilke valgfrie programfag skolene ønsket å tilby, og valg av innhold og arbeidsmåter tilknyttet disse. Innføringen av *toppidrett* ble i tillegg ansett som en viktig seier for idrettsbevegelsen, og de skolene som lenge hadde fremmet et bedre samarbeid mellom idrettsinteresserte ungdom kombinert med utdanning. Videre viste det seg at denne innføringen ble utslagsgivende for breddeidrettsfagets opphav og ideologi. Torfinn Overn (2005), en av medlemmene i læreplanutvikling for breddeidrett, påpeker at faget kom som en motsats til toppidrett. Her forklares det at faget skulle treffe allsidighet der målet var å: *”imøtekomme elever med et bredt spekter av idrettsfaglige interesser”* (Overn, 2005:29). Utdanningsprogrammet for idrettsfag kan dermed synes å være forankret i både en sosial-, utdannings- og helsekontekst, forklart av Kårhus (2001), og en toppidrettskontekst som følge av LK06.

### **2.1.3 Det valgfrie programfaget breddeidrett**

Som en del av ”den formelle læreplanen” (Goodlad, 1979) vil jeg i det følgende henviser til breddeidrettsfagets formål, hovedområder og noen eksempler på kompetansemål jeg mener fremmer dette nivået. Dette er hentet direkte fra Utdanningsdirektoratets hjemmesider om læreplan i breddeidrett (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2006a).

#### ***Formål:***

Formålet starter med å beskrive at ungdommens valg av idretts- og friluftslivsaktiviteter stadig er i endring, der vi finner tradisjonelle idretter sammen med nyere og mer moderne idretter og aktiviteter. Videre forklares det at programfaget er et: *”tilbud til ungdom som ønsker allsidig aktivitet der de kan tilegne seg kunnskap om og ferdigheter i flere forskjellige idretter og aktiviteter”*. Gjennom bred og allsidig aktivitets- og idrettserfaring skal breddeidrett gi ungdom muligheter til egenutvikling, skape opplevelser som styrker den enkeltes selvtillit og selvfølelse. Det skal gi innsikt i og forståelse for betydningen av å være i god fysisk form: *”Opplæringen skal videre bidra*

*til kunnskap om hvordan en gjennom allsidig og variert kroppsbruk kan utvikle og holde kroppen ved like. Dette kan være viktige bidrag til å forstå sammenhengen mellom fysisk aktivitet og helse*". Det fremmes at programfaget skal bidra til å utdanne aktive og bevisste ungdommer til ressurspersoner i lokale idrettsmiljøer, der det avslutningsvis forklares at: *"Aktiviteten skal gi utfordring, spenning, glede og mestring, og bidra til opplevelser og samhold i fellesskap med andre"* (Udir, 2006a).

#### **Hovedområder og kompetansemål:**

Programfaget er strukturert i tre hovedområder, der de utfyller hverandre og må ses i sammenheng. Innenfor hvert hovedområde er det utarbeidet kompetansemål som dekker hele skoleåret, henholdsvis *bredde1*, *bredde2* og *bredde3*. Det første hovedområdet er **idrettsaktiviteter**, der det omfatter idretter og aktiviteter fra ulike kulturer som blir drevet individuelt og i grupper. Noen eksempler på kompetansemål innenfor dette området er å *"demonstrere ferdigheter i minst en lagidrett og en individuell idrettsaktivitet"* (bredde1), *"videreutvikle..."* og *"mestre ferdigheter i to valgte idrettsaktiviteter"* (henholdsvis bredde2 og bredde3). I tillegg er kompetansemålene opptatt av å gjennomføre, anvende og gjøre rede for praktiske regelverk knyttet til idrettsaktivitetene. *"Rytmske aktiviteter"* er også en del av hovedområdet.

Det andre hovedområdet er **basistrening**. Dette omfatter allsidig utvikling av utholdenhet, styrke, spenst, hurtighet, bevegelse, koordinasjon, og psykiske egenskaper som er grunnleggende for ferdighetsutvikling i ulike idretter og aktiviteter. Kompetansemål tilknyttet dette området er blant annet *"gjennomføre trening av fysiske, psykiske og koordinative egenskaper"* (bredde 1), *"utarbeide, gjennomføre og vurdere en periodeplan for å utvikle fysiske, psykiske og koordinative egenskaper"* (bredde2) og *"utarbeide en årsplan med sikte på egenutvikling av fysiske, psykiske og koordinative egenskaper"* (bredde3).

Det tredje og siste hovedområdet er **fysisk aktivitet og helse**, der det omfatter helsefremmende aktiviteter for ulike målgrupper, og planlegging og gjennomføring av trening for å etablere sunne og varige vaner. Eksempler på kompetansemål er *"gjennomføre helsefremmede trening"* (bredde 1), *"planlegge og gjennomføre helsefremmede trening"* (bredde2) og *"planlegge, gjennomføre og vurdere lek og andre*



*helsefremmede aktiviteter rettet mot ulike målgrupper*” (bredde3). Faget blir tilbudt som et fem-timers fag, og det er avsluttende fra år til år (Udir, 2006a).

Den formelle læreplanen fremmer dermed stor *bredde* i innholdet. Det skal inneholde idretter og aktiviteter som både utvikler ferdigheter og kunnskaper tilknyttet disse, og elevene skal få en forståelse av hva det betyr å være i god fysisk form. Det står derimot ikke hvilke idretter eller aktiviteter som skal benyttes, ei heller hvordan dette skal gjennomføres. På bakgrunn av dette kan det synes som at lærernes oppfattede og gjennomførte læreplan i breddeidrett, vil være av stor betydning for fagets hensikt og virksomhet, samt elevenes læringsutbytte.

## **2.2 Skolekode og lærerrollen**

Litteratur omkring skolekode og lærerens rolle, kompetanse og didaktiske arbeid vil forekomme for å få en forståelse av lærerens profesjonelle yrkesutøvelse. Her er målet å presentere ulike faktorer, som kan være av betydning for breddeidrettsfagets undervisningspraksis.

### **2.2.1 Skolekode**

Dagens skole er mer eller mindre autonome – de er lagt opp slik at nasjonale læreplaner formulerer formål og kompetansemål, men innhold og metoder er på lokalt ansvar (Annerstedt, 2007). Begrepet ”skolekode” referer til den enkelte skoles struktur, innhold, satsning og historikk, som er av betydning for læreres yrkesvirksomhet (Arfwedson, 1984). Arfwedson (1984) beskriver tre grupper av kontekstfaktorer med betydning for personalets arbeidssituasjon. Det er *systemkonteksten*, med prinsipielt samme innhold for alle skoleenheter innenfor vårt skolesystem – som reformer, rammer, regler og mål. Videre er det en *ytre kontekst*, med innhold som varierer fra skole til skole i pakt med opptaksområdets kjennetegn og egenskaper – sosiale, økonomiske og kulturelle forhold. Og til slutt en *indre kontekst*, basert først og fremst på faktorer som skolens historie og tradisjon, personalet, fasiliteter, materielle situasjoner osv.

Disse faktorene kan dermed være delaktige i lærerens valg og muligheter, og av den grunn kan dette ofte forklare hvorfor lærere ikke alltid utnytter sitt egentlige handlingsrom. Det at skoler er forskjellige skyldes at de blir styrt av ulike skolekoder,

og begrepet gjenspeiler først og fremst på et kollektiv fenomen som gjelder grunnoppfatninger på den enkelte skole, særlig blant lærerne (Hiim & Hippe, 2009). Den er derimot ikke fast, men under kontinuerlig prøving og stadfesting. Det er en samling av forestillinger hos aktørene ved skolen om hva som er mulig og umulig å gjøre (Arfwedson, 1984). I et analytisk perspektiv opererer Overland (2009) med to ulike skolekulturer: *harmonikultur* og *læringskultur*. I en harmonikultur inntar lærerne en form for tilskuerposisjon og deltar ikke aktivt i å beskrive, avvikle og erstatte lite hensiktsmessig praksis – det blir heller nærliggende å fortsette med det en har tradisjon for å gjøre for å ikke skape uro (Overland, 2009). I læringskulturen er bildet et annet. Der gis lærere mulighet til å foreta selvstendige valg, og på basis av innhentet informasjon iverksettes nødvendige forandringer for å forbedre praksis. En slik kultur er undersøkende, reflekterende og evaluerende (Overland, 2009).

Som en del av desentraliseringen i LK06 kan det vise seg at lærernes rolle, med innflytelse på valg av innhold og arbeidsmåter i fag, kan definere en skoles skolekode. For selv om lærere påvirkes av sin skole, og dens skolekode, kan i prinsippet enhver lærer påvirke sin skolekode: ”... *potensielle ”hovedrolleinnehavere” er lærere med særlig store kunnskaper/betydelig erfaring og/eller personlig tyngde*” (Arfwedson, 1984:75). Det blir derfor hensiktsmessig å ta dette i betraktning når læreres oppfatninger og valg av innhold og arbeidsmåter i breddeidrett skal utforskes.

## **2.2.2 Lærerrollen og profesjonell kompetanse**

*Læreren har avgjørende betydning for elevenes læring i skolen. Gode lærere gjennomfører opplæringen med struktur og engasjement. De er faglig dyktige, gir relevante og rettferdige tilbakemeldinger og tilpasser opplæringen til elever og fag (St.meld. nr. 11, 2008-2009).*

I hovedsak er det læreren som definerer hva som skjer i skolehverdagen, det vil si planlegging av innhold, arbeidsmetode, og vurderingspraksis (Annerstedt, 2007). For å utøve lærerrollen profesjonelt påpeker Dale (1989) at læreren må beherske tre kompetansenivåer, og at enhver lærer må kunne bevege seg uproblematisk mellom disse. Første nivået (K1) omhandler lærerens evne til å gjennomføre undervisning. Temaet her er lærerens praktiske tolkning av læreplanens formaliserende forventninger. Lærer- og elevrelasjonen står sentralt, der dyktighet og kvalitet i utformingen av læringsaktiviteter angir kompetansen på dette nivået (Dale, 1989). Det andre nivået

(K2) dreier seg om lærerens evne til å planlegge undervisning i henhold til de overordnede læreplanbestemmelsene. Det store spørsmålet på dette nivået, i følge Dale (1989), blir hvilke av de overordnede formålsbestemmelsene en skal prioritere, og hvordan den vedtatte læreplanen skal realiseres. Det tredje og siste nivået (K3) stiller krav til lærerens evne til kritisk refleksjon, hvor læreren reflekterer og begrunner sin egen praksis gjennom å kommunisere og konstruere didaktisk teori. En kan for eksempel foreta en kritisk analyse av vedtatte avgjørelser, diskutere begrepsanvendelser, eller rett og slett vurdere et undervisningsopplegg som tilfredsstillende eller utilfredsstillende. Ifølge Dale (1989) er det på det tredje nivået at flest lærere mangler tilstrekkelig kompetanse.

Alle de tre nivåene viser til kompetanse som er nødvendig for at en lærer skal kunne utøve og reflektere over ulike typer praksiser, hvilket er sentralt for læreres personlige utvikling. Med referanse til Dewey (1933; 1977) taler Dale (1993) om *handlingsrasjonalitet*:

*Jeg vurderer, med Dewey, lærerens handlinger som rasjonelle ut fra et samspill mellom tre kriterier: (1) evnen til å fastsette mål, (2) evnen til å forfølge målene i undervisningen, ved å bedømme klokt, velge ut og samordne midler for å nå målene, og (3) evnen til å virkeliggjøre de mål en har satt seg (Dale, 1993:20).*

Til tross for at Dale (1989) mener det er på K3 de aller fleste lærere mangler tilstrekkelig kompetanse, understreker han viktigheten av refleksjon som verktøy for å øke rasjonelle handlinger. Refleksjonen utøves for å virkeliggjøre undervisningens mål, og handlingsrefleksjonen i den profesjonelle praksisen har målrealisering som funksjon (Dale, 1993).

Lauvås og Handal (2004) har utviklet en handlings- og refleksjonsmodell der de deler lærerens helhetlige undervisningspraksis inn i tre praksisnivåer. Det første nivået (P1) omhandler gjennomføring av undervisning der læreren handler. Nivå to (P2) viser til lærerens praksisbaserte og teoretiske begrunnelser og refleksjoner basert på den undervisningen som gjennomføres. Det siste nivået (P3) dreier seg om hvilke verdier som danner grunnlaget for de valg som tas i undervisningen, der verdiene utgjør en sterk innflytelse på lærerens personlige undervisningspraksis. Alle disse nivåene refererer til den helhetlige undervisningspraksisen, som består av både handlinger i

undervisning til den bakenforliggende praksisteorien, hvilket baserer seg på den enkelte lærers personlige verdier, erfaringer og kunnskaper (Lauvås og Handal, 2004).

Dales (1989) kompetansenivåer, og Lauvås og Handal (2004) praksisnivåer, kan være verdifulle elementer i forståelsen av lærernes oppfatninger og gjennomføringer. Ved å ta disse nivåene i betraktning kan det si noe om deres helhetlige undervisningspraksis, som kan være av betydning for breddeidrettsfagets virksomhet og læringsutbytte.

### **2.2.3 Faglærer i idrettsfag – ”idrettslærer”**

Begrepet ”idrettslærer” er rettet mot yrkesgruppen som arbeider med undervisning i utdanningsprogrammet for idrettsfag. Det innebærer at det er et begrep som ble utviklet på bakgrunn av ”idrettslinjas” opprinnelse. I realiteten er det derimot ingen forskjell på utdanningen til en ”idrettslærer” og en kroppsøvlingslærer – de deler samme rammeplan. Av den grunn har jeg henvendt meg til litteratur som forsøker å belyse kroppsøvlingslærerens kompetanser, der det kan på bakgrunn av dette relateres til ”idrettslæreren”.

Læreryrket forutsetter at lærerne har tilegnet seg tilstrekkelig kunnskap om sitt fagområde gjennom lærerutdanningen (Bergem, 2012). Rammeplanen for 3-årig faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag fremlegger at en kroppsøvlingslærer/”idrettslærer”, skal ha en allsidig kompetanse for å være kvalifisert som lærer etter endt utdanning (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Denne allsidige kompetansen deles inn i fem ulike kompetanseområder: *faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Den faglige kompetansen er grunnlaget for den pedagogiske virksomheten, og stiller krav til at læreren skal kunne uttrykke og formidle sitt fag. Den didaktiske kompetansen innebærer at læreren skal kunne legge til rette for elevenes læring og utvikling, der valg av innhold, arbeidsmåter og fagspesifikke mål er sentralt. Som lærer må du kunne samhandle og kommunisere med alle instanser som tar del i skolen, dette krever sosial kompetanse. Læreryrket forutsetter daglig planlegging og oppdatering av kunnskaper, som fører til at læreren må besitte endrings- og utviklingskompetanse. Sist trenger lærere yrkesetisk kompetanse i all sin virksomhet, som innebærer lærerens innsikt i

egne holdninger og yrkets etiske utfordringer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

Læreren er den avgjørende faktoren for kvaliteten i skolen, og de fem kompetanseområdene er alle aspekter ved lærerens mangfoldige yrkeskunnskap. Den allsidige kompetansen gir læreren evner til å handle og reflektere, når han eller hun blir utfordret i ulike situasjoner i skolehverdagen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Kompetansene er viktige hver for seg, men det er summen av dem som danner grunnlaget for utøvelsen av lærerrollen (St.meld. nr. 11 (2008-2009)).

Videre omtaler Lyngstad (2013) *profesjonell kunnskap* som vesentlig for kroppsøvlingslærere, og hevder at denne kunnskapen både læres gjennom utdanningen og videre i yrkeslivet. I sin doktorgrad (Lyngstad, 2013) gir han en forståelse av kroppsøvlingslæreres profesjonelle kunnskap, hvilket han forklarer som en type kunnskap som utvikles på basis av praktiske erfaringer, og hjelper kroppsøvlingslæreren med å ta fornuftige valg i sin undervisningspraksis:

*Kunnskapen hjelper lærere til å foreta fornuftige valg omkring undervisningens mål, innhold og arbeidsmåter, og til å løse problemer som oppstår i selve undervisningssituasjonene. Denne kunnskapen er situert, dvs. den oppstår og formes i praksis. Til gjengjeld former den selv praksisen (Lyngstad, 2013:3).*

Læring av profesjonell kunnskap foregår dermed i et yrkeslangt perspektiv, fordi kunnskapen anses som individuell, praktisk, hverdagslig og levende. Av den grunn vil læring av profesjonell kunnskap aldri ta slutt så lenge kroppsøvlingslærere har elever og yrkespraksisen pågår (Lyngstad, 2013). Ved å overføre denne forståelsen til ”idrettslærere”, og spesielt de som har undervisning i breddeidrett, ønsker jeg å trekke frem en sentral kompetanse som avdekker undervisningens spørsmål om hva, hvordan og hvorfor: didaktisk kompetanse.

### **”Idrettslærerens” didaktiske kompetanse**

I Rammeplanen for lærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag (2003), blir didaktisk kompetanse beskrevet på denne måten:

*Kjernen i den didaktiske kompetansen er å kunne legge til rette for at elevene skal lære å lære, slik at de kan utvikle sin personlige danning og bidra til fellesskapet på en meningsfylt måte. Det dreier seg også om å kunne analysere*

*forutsetninger og behov hos barn og unge, velge og grunnleggende læringsinnhold, arbeidsmåter, bruk av læremidler og vurderingsformer og kunne utforme individuelle opplæringsplaner* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003:5).

I følge Lyngsnes og Rismark (2007) refererer didaktikk til alle overveielser som finner sted i undervisningen, og slik omfatter det teoretiske og praktiske spørsmål som er relevante for opplæring. Didaktisk kompetanse innebærer derfor kunnskaper og ferdigheter i å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring. Dette forutsetter bl.a. evne til å analysere og reflektere omkring mål for opplæringen, læreplanens innhold, elevforutsetninger, vurdering og rammer for opplæringen (Lyngsnes og Rismark, 2007).

Videre, i den didaktiske terminologi, skilles det gjerne mellom *allmenndidaktikk* og *fagdidaktikk*. Den allmenndidaktiske teorien forholder seg ikke til det substansielle innhold i undervisningen, den er abstrakt og generell og er anvendt på forskjellige fagområder (Rønholt, 2010). Fagdidaktikken forholder seg konkret til teorier og spørsmål vedrørende det innholdet en velger å undervise i, samt oppfatninger av hvorfor og hvordan en underviser i dette innholdet (Rønholt, 2010). Rønholt (2010), som har utdypet begrepet "idrettsdidaktikk", forklarer videre at den må kunne konkretisere *substansen* i faget, og forholde seg til denne og de eksisterende faglige diskurser. Det er imidlertid nødvendig å presisere at substansen er verken statisk eller ensformet: "*Den er kultur- og kontekstbundet og som sådan avhengig av det samfunn og den tid, vi lever i*" (Rønholt, 2010:67). Generelt sett i idrettsdidaktikken er substansen idrett, kropp og bevegelse (Rønholt, 2010). I følge Lyngstad (2013) har begrepet *fagdidaktisk kunnskap* innenfor den europeiske didaktikk-tradisjonen, blitt et begrep som dekker det sentrale området han tidligere omtalte som profesjonell kunnskap: "*Begrepet har blitt dekkende for overveielser og beslutninger vedrørende mål, innhold, arbeidsmåter, personforutsetninger og organisatorisk-materielle vilkår i kroppsøvningsundervisningen, og begrepet omfatter både planleggings- gjennomførings- og evalueringsfasen i undervisningsprosessen*" (Lyngstad, 2013:59). Den fagdidaktiske forskningen innebærer derfor analytiske studier av for eksempel spørsmål vedrørende et fags innholdsvalg, hvordan et undervisningsinnhold innenfor fagområder er vokst frem, hvordan det er forandret over tid, hvilke forskjellige tolkninger det har fått og får i læreplaner, veiledning av skolen som institusjon og organisasjon m.m. (Rønholt, 2010).

Gjennom et slikt perspektiv kan min studie dermed undersøke fagets praksis, og samtidig gi anledning til å stille spørsmål om de valg som er tatt i undervisningen. På denne måten kan det utvikles en fagdidaktisk kunnskap, som virker å være manglende i tidligere forskning om breddeidrett.

### **Den didaktiske relasjonsmodellen**

Siden hovedmomentet i didaktisk kompetanse er å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning forsøkte Bjørndal og Lieberg (1978) å gi lærere en forståelsesramme og et redskap de kunne ta i bruk i sin didaktiske virksomhet. Deres grunnleggende synspunkt var at undervisning er en ”levende dialog”: ”*Et skapende og dynamisk samspill mellom lærere og elever anser vi således for å være et av de viktigste kriterier for god undervisning*” (Bjørndal og Lieberg, 1978:22, sitert av Lyngsnes og Rismark, 2007:75). De påpeker at selv om de så på undervisning som en dynamisk og kreativ prosess, måtte den være planlagt og systematisk. Modellen er blitt modifisert og inneholder relasjoner mellom *mål, innhold, arbeidsmåter, forutsetninger, vurdering og rammefaktorer* (Lyngsnes og Rismark, 2007). Modellens utforming illustrer således et dynamisk syn på undervisningsprosessen, og det er et hovedpoeng at ingen av kategoriene kommer først. Det poengteres at en må se undervisning som en helhet, og at det er ikke mulig å ta avgjørelser omkring en relasjon uten at det påvirker de andre (Lyngsnes og Rismark, 2007).

Modellen kan i praksis understreke en rekke kompromisser som på sin måte avdekker breddeidrettsfagets særpreg – som igjen utvikler fagdidaktisk kunnskap. For å få innsikt i, og forståelse for, breddeidrettsfagets virksomhet vil relasjonene omkring *mål, innhold* og *arbeidsmåter* hovedsakelig trekkes ut. Dette gir holdepunkter som er forankret i didaktisk tenkning om undervisning, og kan benyttes som redskap i et forskningsperspektiv.

### **2.2.4 Ulike didaktiske perspektiver på undervisning og læring**

I det følgende ønsker jeg kort å presentere ulike perspektiver på didaktikk. Dette gjøres for å skape en oversikt og forståelse som jeg mener er hensiktsmessig, når jeg blant annet skal undersøke lærernes arbeidsmåter.

Gundem (1998) har presentert ulike didaktiske tilnærminger i undervisningssammenheng, som jeg ønsker å presentere. *Målorientert didaktikk* starter med å definere undervisningens mål, og søker deretter å utvikle undervisningsaktiviteter som leder til disse målene på den mest mulig effektive måten. Denne måten å undervise på legger størst vekt på at målene for undervisningen er kriterier for valg av undervisningsmateriell, arbeidsmåter og vurderingsmåter (Gundem, 1998). Et eksempel på dette kan være å benytte breddeidrettsfagets kompetansemål i bredde 3 om ”å mestre ferdigheter i to utvalgte idrettsaktiviteter” (Udir, 2006a), som et kriterium for utvelgelsen av innhold og arbeidsmetoder hvor hensikten er å utvikle ferdigheter i to idrettsaktiviteter på en mest mulig effektiv måte.

Gundem refererer til Skilbeck (1976) når hun beskriver en *situasjonsmodell* som plasserer læreplanutvikling og læreplanutforming i en kulturell kontekst eller sammenheng: ”Denne kulturelle kontekst er preget av fenomen som kulturelle verdier, tolkningsrammer og symbolske system knyttet først og fremst til elevenes erfaringsverden og sosiokulturelle miljø” (Gundem, 1998:178). Hun sier videre at det viktigste ut i fra denne modellen er å analysere den spesifikke situasjonen en er i: ”Det er den spesifikke skolesituasjon med skolens spesifikke lærere og elever som står i fokus” (Gundem, 1998:178). I den forbindelse sier Gundem (1998) at skolebasert læreplanutvikling er den sikreste vei for å fremme endring og nyskaping på skolenivå. I breddeidrett kan en slik tilnærming oppstå ved at lærere utvikler undervisning som tar sikte på sosiokulturell miljø, der det kan være klare forskjeller fra læreplanens (LK06) innhold.

I litteratursøk ble jeg oppmerksom på noe som ble kalt *kulturorientert didaktikk*. Dette blir forstått som en undervisningstilnærming som framhever betydningen av undervisningens kontekst. Det vil si elevenes samspill med, og avhengighet av, de sosiohistoriske omgivelsene de befinner seg i (Afdal, Haakedal, Leganger-Krogstad, 2007). I den forbindelse ble *kontekstuell didaktikk* trukket frem som en kulturorientert tilnærming. En kontekstuell didaktikk innebærer at alle aspekter ved undervisningen forstås og analyseres som kulturelle fenomener (Hiim og Hippe, 2009). Modellen forutsetter at kultur opptrer på ulike nivåer, noe som innebærer at det kan oppstå spenninger mellom disse. Eksempelvis kan fag og mål være forankret i en rikskultur, mens elever og lærere i større og mindre grad har basis i en lokalkultur. Denne kan til



dels stå for andre verdier og måloppfatninger enn det rikskulturen legger til grunn (Hiim og Hippe, 2009). Slik jeg ser det kan denne tilnærmingen ha likhetstrekk med det Gudem (1998) beskriver som situasjonsmodell.

Videre presenterer Gudem (1998) en tilnærming hun kaller *fagorientert didaktikk*, der det legges hovedvekt på fagets innhold. Undervisningens formål blir å la fagene forme elevene ved at de innvies i, og blir fortrolige med, den faglige tradisjonen: ”undervisningens HVA, dvs. mål og lærestoff, blir sett på som det viktigste i undervisningen” (Gudem, 1998:147). Når breddeidrett blant annet omfatter et bredt utvalg av idretter, kan den fagorienterte didaktikken representere valg av idretter som virker å være tradisjonsrike i skolesammenheng. Eksempler på dette kan være volleyball, innebandy, fotball og håndball, der det er allmenn kjent at disse ofte benyttes i idrettslige undervisningssammenheng. I praksis kan det bety at lærere velger slike idretter uavhengig av elevenes interesser, behov og ønsker, der målet er at elevene utvikler kunnskaper og ferdigheter innen dette. En didaktisk tilnærming som virker å være det motsatte av fagorientert didaktikk, er en *elevorientert didaktikk*. Denne tar utgangspunkt i elevene, der undervisningen baserer seg mye på elevenes forhold til innholdet i undervisningen (Gudem, 1998). En slik tilnærming virker å se vekk fra fagets historie og kultur, der elevenes interesser veier tyngst. Undervisningen vil rette oppmerksomheten mot elevenes deltakelse og betydning, og i breddeidrett kan denne tilnærmingen være synlig om elevene får mye frihet i selve undervisningen – der frihet i valg og gjennomføring står sentralt.

I breddeidrettsfagets gjennomføring kan disse tilnærmingene benyttes for å få økt forståelse for lærernes valg av arbeidsmåter, og dens mulige betydning for elevenes læringsutbytte. Når elevenes erfaringer skal undersøkes og diskuteres, kan det være hensiktsmessig å ta dette i betraktning. Videre ønsker jeg å gjøre rede for teoretiske perspektiver som tar sikte på å undersøke elevenes erfarte læreplan i breddeidrett, der opplevd læringsutbytte er sentralt.

### **2.3 John Dewey og hans bidrag i forståelsen av erfaring**

For å undersøke elevenes erfaringer, ønsker jeg å supplere min teoretiske del med en forståelse av *erfaring* som retter søkelyset mot handling og refleksjon. John Dewey

(1859-1952) mente at all læring skjer gjennom erfaring, og at uten erfaringer umuliggjøres læring (Lyngsnes og Rismark, 2007).

”Learning by doing” er kanskje det slagordet Dewey er mest kjent for, men det beskriver ikke hans tanker rundt læring og erfaring på en tilstrekkelig måte. I forlengelsen av slagordet beskriver han læring som en todelt prosess, bestående av ”*trying and undergoing*” (Dewey, 1961:317, sitert av Lyngsnes og Rismark, 2007:42). Det innebærer blant annet at aktivitet alene ikke utgjør erfaring, ei heller en handling. Det er relasjonen mellom kunnskap og handling som er det sentrale, og Deweys erfaringsbegrep inneholder derfor både handling og refleksjon (Lyngsnes og Rismark, 2007). Dewey (1916) hevder at erfaringens natur kan forstås bare ved å legge merke til at den omfatter et aktivt og et passivt element, som er kombinert på en spesiell måte. På den aktive siden består erfaringen i å *forsøke* – betydningen av dette ordet forklares nærmere ved hjelp av termen eksperiment. På den passive siden er den å *bli utsatt for*. Når vi erfarer noe, mente Dewey (1916) at vi handler i forhold til det, vi gjør noe med det; så blir vi utsatt for eller lider under konsekvensene: ”*We do something to the thing and then it does something to us in return; such is the peculiar combination*” (Dewey, 1916:146). Dewey (1916) mente at det er i forbindelsen mellom disse to fasene av erfaringen vi kan måle hvor fruktbar eller verdifull erfaringen er. Forandringen skapt av en handling, blir reflektert tilbake og skaper forandringer i oss. Dersom individet forstår denne forbindelsen har han lært noe – forbindelsen gir mening (Dewey, 1916). Som et eksempel forklarer Dewey (1916) at det er ingen erfaring når et barn stikker fingeren inn i en flamme. Det er derimot erfaring når bevegelsen blir forbundet med den smerten barnet blir utsatt for, som en følge av handlingen. Hvor sterke båndene er mellom erfaringens aktive og passive element, definerer erfaringens kvalitet og mulige læringsutbytte. Han mente at erfaring først og fremst er *aktiv-passiv*, det er ikke først og fremst kognitiv. Men *målet på verdien* av en erfaring, ligger i forståelsen av forbindelser eller sammenhenger som den fører til (Dewey, 1916). Gjennom refleksjon kan en person oppdage sammenhengen mellom elementene. Det er i oppdagelsen av nettopp denne sammenhengen, at tilegnelsen av kunnskap skjer og personen lærer.

Elevenes erfaringer i breddeidrettsfaget er forankret i deres opplevelser og refleksjoner av allerede gjennomført undervisning. For å kunne forstå de erfaringene, og om disse virker å utvikle elevene i samme retning som fagets formål, henvendes det til Deweys

begreper om *interesse*, *erfaringens kvalitet* og *refleksjon*. Læring er avhengig av refleksjonens karakter og hvilken kvalitet erfaringene har (Dewey, 1916; 1938).

Siden breddeidrett blir tilbudt som et valgbart programfag, er det enkelt å anta at *interesse* står høyt i elevenes begrunnelser. Dewey er selv opptatt av at undervisning skal ta utgangspunkt i interesse, og derfor vil jeg presentere hans tanker om dette.

### **2.3.1 Interessens betydning for læring**

Når Dewey (1916) beskriver elevers interesse, trekker han en parallell mellom holdningene til en tilskuer og holdningene til en deltager (Aarskog, 2014). For en tilskuer er alle utfall av handlingene like gunstige, fordi utfallet ikke har noen personlig innvirkning. En deltager vil derimot ha en interesse av utfallet av handlingen, nettopp fordi utfallet har en personlig innvirkning. I følge Dewey (1916) er det slik at når elever viser manglende interesse, er det på bakgrunn av at de har et tilskuer-forhold til undervisningen som blir presentert. Når eleven er interessert er det fordi det som blir presentert bidrar til et ønsket utfall. Når eleven ikke finner undervisningen interessant, behøver derfor ikke feilen ligge hos eleven. Det kan ligge i det faktum at det ikke samsvarer med elevens evner og behov (Dewey, 1916). Videre hevder han at det å skape interesse, og det å engasjere elevene, må bygge på en forståelse av at undervisningen først blir interessant for eleven når den selv ser undervisningens betydning for livet utenfor skolen. Hvis eleven ikke ser en slik relevans, blir det å skape interesse vanskelig.

Lyngsnes og Rismark (2007) refererer til Dewey når det blir sagt at skolen har en mulighet til å koble sin virksomhet til det levde liv, ved å knytte undervisningen til de interesser elevene allerede har. Ved å gjøre det, mente Dewey at læreren automatisk knytter undervisningen til noe som elevene oppfatter som relevant for sitt daglige liv. Videre, for å forstå hvordan Dewey mente at erfaringer kan ha en verdi, må en først undersøke erfaringens kvalitet (Aarskog, 2014). Deretter blir det nødvendig å forstå refleksjonens ulike karakterer, samt hvordan erfaringer og refleksjon virker sammen, for å undersøke retning og betydning i elevers erfaringer (Aarskog, 2014).

### 2.3.2 Erfaringens kvalitet

Erfaringens kvalitet er avgjørende for erfaringenes verdi. I denne sammenheng introduserte han to prinsipper som sammen gir lærere, og forskere, mulighet til å skille mellom de erfaringer som virker dannende, og de som ikke virker dannende. Disse prinsippene blir kalt: erfaringens kontinuitet og erfaringens samhandling (Aarskog, 2014).

#### Erfaringens kontinuitet

*”Just as no man lives or dies to himself, so no experience lives and dies to itself* (Dewey, 1938:27). Det at erfaringer ”lever videre”, er noe Dewey (1938) forklarer som erfaringens kontinuitet. Dette begrepet bygger på hans forståelse av *habit*. Dewey (1938) mente at det grunnleggende kjennetegnet ved en *habit* var at enhver erfaring som gjennomføres og gjennomgås, modifiserer den som gjennomfører og gjennomgår den, og at denne modifisering har innflytelse på kvaliteten av videre erfaringer. Slik forklarer Dewey det selv: *”it is a somewhat different person who enters into them.”* (Dewey, 1938:35). Menneskers *habits* dekker deres kultur og deres språk, hvordan mennesker tenker, og hvordan de handler. Menneskets personlighet, måten de oppfører seg, tenker og handler er derfor styrt av deres *habits*. Men *habits* er ikke konstante, de kan modifiseres og det kan dannes nye (Dewey, 1938). Denne evnen til modifisering av *habits*, utgjør det Dewey kalte menneskets *plastisitet* (Dewey, 1916). Nye *habits* dannes, eller gamle *habits* modifiseres, ved at personen erfarer og opplever nye erfaringer. Plastisiteten gjør oss i stand til å lære fra erfaring, og å bruke den tidligere erfaringen for å hankses med utfordringene i den neste. Plastisitet må derimot ikke forveksles med det å bli endret av ytre krefter, men det er kompetansen til å lære av erfaringer. Ved en høy plastisitet får vi en høy verdi på erfaringene våre. Vi lærer å lære (Dewey, 1916). En kan si at det er gjennom menneskets plastisitet, at vi kan forandre oss, utvikle oss, vokse og lære på et mentalt og intellektuelt nivå (Dewey, 1916).

Dewey (1938) sier videre at det er lærernes oppgave å vurdere om elevenes erfaringer leder til rikere erfaringer, og om disse virker å utvikle elevene i samme retning som utdanningens mål. Det hevdes at enhver erfaring kan sees på som en bevegelig kraft: *”Every experience is a moving force. Its value can be judged only on the ground of what it moves towards and into”* (Dewey, 1938:38). Når jeg skal skille mellom erfaringer som virker utdannende, og de som ikke gjør det, er det derfor viktig å vurdere hvilken

retning kontinuiteten i erfaringene tar. Erfaringer med utdannende verdi er erfaringer som bidrar til utvikling på følgende områder: 1) gir grunnlag for nye og rikere erfaringer, og 2) de beveger seg i samme retning som målet med utdanningen (Aarskog, 2014). Slik jeg forstår det kan jeg undersøke erfaringens kvalitet i breddeidrettsfaget, ved å vurdere om erfaringene utvider eller innskrenker muligheten for nyere og rikere erfaringer. Samtidig, via en analyse av erfaringens retning, kan jeg vurdere om de går i samme retning som fagets formål.

### **Erfaringens samhandling**

”... *experience does not occur in a vacuum. There are sources outside an individual which give rise to experience*” (Dewey 1938:40). Det andre prinsippet som er viktig å poengtere for å forstå kvaliteten på en erfaring, er interaksjonsprinsippet – eller erfaringens samhandling. I følge dette prinsippet er erfaringer en samhandling mellom individet (interne vilkår) og miljøet (ytre vilkår) (Aarskog, 2014). Konsekvensene av dette er at en erfaring både er avhengig av individet som gjør erfaringen med dets behov, holdninger, interesser, ønsker og evner, og av det som individet samhandler med. I følge Dewey (1938) er det slik at hvis en gruppe elever skal gjennomgå nøyaktig det samme undervisningsopplegget (ytre vilkår), vil bare noen av elevene lære noe. Grunnen er at bare noen elever har et slikt samspill mellom de ytre vilkår og elevens interne vilkår, og at det er disse elevene som lærer. Uten et samspill mellom de to vilkårene, kan elever ikke ha en normal erfaring - en erfaring der eleven evner å se sammenhengen mellom det aktive og passive elementet i erfaringen. Dewey (1938) mente at elevene heller ikke lærer, om de ikke ser sammenhengen mellom det aktive og det passive elementet av en erfaring. Ut fra et slikt syn mente han at utdanningen måtte ta utgangspunkt i elevens interne vilkår, når lærere skal velge de ytre forholdene – altså når lærere skal velge alt fra metode til undervisningsmateriell. Det er i tillegg slik at når de interne vilkårene legger føringer for utvelgelse av de ytre vilkår, er det mer sannsynlig at erfaringene oppleves som behagelige for elevene (Aarskog, 2014).

### **Prinsippenes sammenkobling**

Slik jeg tolker det kan de to prinsippene åpne muligheten for å undersøke kvaliteten på en erfaring. Interaksjonsprinsippet forteller om elevenes erfaringer gir mulighet for læring, og samtidig sannsynligheten for at de erfaringene oppleves som behagelige. Slik Dewey (1916) beskriver er det å ”lære fra en erfaring”, å foreta en forbindelse bakover

og fremover mellom det vi foretar oss med ting, og det vi nyter eller lider som en konsekvens av dette. Det vi opplever blir læring – en oppdagelse av hvordan ting henger sammen (Dewey, 1916). Kontinuitetsprinsippet, på sin side, forklarer hvordan den nåværende erfaringen påvirker kommende erfaringer, og hva som er viktig for at en erfaring skal ha utdannende verdi. Det er imidlertid viktig at disse to prinsippene ikke sees på som to adskilte deler av erfaring, like lite som at erfaringens passive og aktive del er adskilt: ”*They intercept and unite*” (Dewey, 1938:44).

### **2.3.3 Refleksjonens karakter**

I tillegg til interesse og erfaringens kvalitet, fremhever Dewey (1916) refleksjonens ulike karakterer som en sentral faktor for læring. Ingen erfaring av betydning, er mulig uten et visst element av refleksjon. Dewey (1916) mente at alle våre erfaringer har en fase med det vi kaller prøve- og feile-metoden. Vi gjør noe, og om det mislykkes gjør vi noe annet, helt til vi kommer over noe som virker. Deretter benytter vi den måten, som gjør at noe virker, som en tommelfingerregel til fremtidige handlinger. Dewey (1916) skriver at når refleksjonsnivået er lavt, ser vi at en viss handling er forbundet med konsekvenser, men vi skjønner ikke hvordan. Vi ser på den måten ikke detaljene i forbindelsen. Når refleksjonsnivået er høyt, derimot, driver vi observasjonen lenger. Vi analyserer for å se akkurat hva som ligger imellom, slik at vi kan forbinde årsak og virkning, aktivitet og konsekvens (Dewey, 1916). Denne utvidelsen av vår innsikt, mente Dewey (1916) gjør at vi kan forutse ting mer nøyaktig og mer utfyllende. Han sier at hvis vi vet i detalj hva resultatet avhenger av, kan vi undersøke om de nødvendige betingelsene er til stede. Hvis noen av betingelsene mangler, og vi vet hva som trengs for å få den forventede effekt, kan vi arbeide for å skaffe det. På samme måte kan vi fjerne noen av betingelsene, hvis de kan komme til å gi uønskede resultater.

Ved å oppdage de nærmere forbindelsene mellom våre handlinger og følgene av dem, mener Dewey (1916) at en får tydeliggjort tanken som er opptatt med prøve- og feile-metoden. Og når tanken er tydeligere, får den relativt større verdi. Dette fører til at erfaringens kvalitet forandres, og forandringen er så betydningsfull at vi kan kalle denne typen erfaring refleksiv, eller *overveiende refleksiv* (Dewey, 1916). Det er her det oppdages spesifikke forbindelser mellom det vi gjør, og konsekvensene av det, slik at det dannes en sammenheng.

## **2.4 Oppsummering og sammenkobling**

Oppgavens fremstilling er forankret i Goodlads læreplanteori (1979), og breddeidrettsfaget presenteres i fem nivåer av læreplanforståelse. ”Ideenes” og ”den formelle læreplanen” representerer fagets læreplanarbeid, tilhørighet på utdanningsprogrammet for idrettsfag og det offentlige læreplandokumentet (LK06). Den ”oppfattede”, ”gjennomførte” og ”erfarte læreplanen” tilskrives studiens vektlegging av empiribaserte analyser og tolkninger. Dette er valgt for å fange en helhetlig mening om faget, som gjør seg gjeldende i tolkninger og diskusjoner.

Et viktig og sentralt poeng i denne studien, er at den gjennomførte læreplanen også er en oppfattet plan, fordi den eksisterer kun som en tolkning eller erfaring hos de som har observert undervisningsforløpet (Goodlad, 1979). Det innebærer at presentert litteratur og forskning knyttet til lærerrollen, representerer en helhetlig teoretisk ramme for deres oppfatning av fagets hensikt og valg av innhold og arbeidsmåter. Elevenes erfaringer med undervisningen blir derfor verdifulle når målet er å undersøke disse nivåene.

Deweys prinsipper om erfaringens kontinuitet og samhandling, samt refleksjonens karakter og interessens betydning, blir benyttet for å undersøke betydning og retning elevenes erfaringer viser til. I tillegg er elevenes erfaringer et samspill mellom individet og miljøet. For å forstå elevenes erfaringer er det sagt at det er viktig å både utforske samspillet mellom hva som skjer (erfaringens aktive element), hvilke konsekvenser dette får (erfaringens passive element), og i hvilke sammenheng, og i hvilke miljø, erfaringer skapes og foregår (Aarskog, 2014). Dewey påpeker at det er vesentlig å ha kjennskap til deltakernes erfaringsbakgrunn, fordi de erfaringene mennesker bærer med seg som habits og kunnskap får betydning for nye erfaringer (Dewey, 1938). Elevenes opplevelser av undervisningen i breddeidrett vil danne erfaringsbakgrunnen, og elevenes refleksjoner over læringsutbyttet viser til kvaliteten på erfaringene.

### 3. Metodiske overveielser og valg

”Skal man forske på det som skjer i skolen, må man anvende samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder” (Christoffersen og Johannessen, 2012:16). I vitenskapen handler en samfunnsvitenskapelig metode om hvordan vi skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen kan analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser. De viktigste kjennetegnene ved en slik forskningsmetode er: ”åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon” (Christoffersen og Johannessen, 2012:16). Dette kapitlet vil derfor inneholde slike kjennetegn. På den måten blir det enklere å forstå hvordan jeg har tenkt, vurdert og benyttet ulike metoder, for å skape materialet som belyser studiens problemstillinger.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen har betydning for hva forskeren søker informasjon om, og danner utgangspunktet for den forståelsen han eller hun utvikler (Thagaard, 2013). I denne studien er oppfatninger, opplevelser og erfaringer sentralt, og av den grunn mener jeg at et fortolkende paradigme<sup>2</sup> er mest nærliggende for min vitenskapelige tilnærming. Begreper som er benyttet i den sammenheng er *fenomenologi* og *hermeneutikk*. Der fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer, bygger hermeneutikken på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng vi studerer: ”*Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende*” (Thagaard, 2013:41). Min metodiske tilnærming trekker vekselvis på fenomenologien, der jeg ønsker å forstå deltakernes dypere meninger, og hermeneutikken, der jeg søker å forstå meningene i lys av breddeidrettsfagets helhet. *Siden studiens formål indikerer en helhet som fenomenologien ikke kan utdype på en tilstrekkelig måte, vil den hermeneutiske tilnærmingen være av større betydning for hva jeg søker en forståelse for.*

---

<sup>2</sup> Paradigme omfatter hele den virkelighetsforståelsen som ligger til grunn for forskningen, de begrepene en beskriver verden med og de metoder en bruker for å undersøke (Chalmers, 1995).



### **3.2 Kvalitativ metode**

For å få fylldige beskrivelser om det jeg ønsker å undersøke i denne studien, mener jeg det er hensiktsmessig å benytte en kvalitativ metode. Kvalitativ metode har som en viktig målsetting å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og de kvalitative tilnærmingene gir grunnlag for fordypning i de sosiale fenomenene vi studerer (Thagaard, 2013). Utfordringen til denne type metode er derimot knyttet til den prosessen som hele tiden skjer i søken på svaret. Metodiske tilnærminger kan justeres underveis i forskningsprosessen, ved at ny kunnskap kommer til (Grønmo, 2004). I følge Thagaard (2013) baserer kvalitative metoder seg videre på et subjekt-subjekt forhold, mellom forskere og de personene vi studerer. Dette prinsippet utvikler en forståelse for at jeg som forsker, vil være aktivt involvert i forskningsprosessen. Derfor ser jeg det som en nødvendighet at jeg først reflekterer over, og utdyper, hvilke konsekvenser min forforståelse har for forskningsprosessen, samt eventuelle justeringer som er blitt gjort ved at ny kunnskap kom til. Forforståelse kan oppfattes som forskerens forestillinger om, og erfaringer fra, det området forskningen baserer seg på (Thagaard, 2013).

#### **3.2.1 Min forforståelse og betydning**

Forforståelsen for mitt vedkommende omhandler erfaringer som elev fra utdanningsprogrammet for idrettsfag, og forestillinger, kunnskaper og erfaringer jeg har tilegnet meg som lærerstudent i praksisfeltet. Dette er eksempler på "bagasje" med overbevisninger og fordommer jeg som forsker tar med meg inn i forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Jeg forsto tidlig at jeg ønsket en idrettsrettet utdanning, og på bakgrunn av opplevelser og erfaringer som elev fra utdanningsprogrammet, ble faglærer i kroppsøving og idrettsfag et relevant alternativ. Da jeg startet med faglærerutdanningen, ble verdien av å ha erfaringer fra "idrettslinja" overført i en pedagogisk og didaktisk kontekst. Gjennom pedagogikk- og didaktikkfagene fikk jeg utviklet et repertoar av undervisningsmetoder, og begynte å reflektere over hvordan jeg praktiserte undervisningen. Jeg oppfattet at en bred og allsidig aktivitets- og idrettserfaring var både nyttig og motiverende i mine studier.

I utdanningen ble jeg først og fremst kjent med formålet til kroppsøvingfaget, og fagets mange områder, som fordret til både spennende og kvalitetsrike samtaler og

diskusjoner. Jeg opplevde derimot at faglige diskusjoner, formeninger og samtaler om utdanningsprogrammet for idrettsfag, ble overskygget av den store oppmerksomheten for kroppsovingsfaget. Når det ble tid for praksis i den siste perioden av bachelorprogrammet, fikk jeg derimot mulighet til å tilbringe seks uker på en skole som tilbyr idrettsfag. Gjennom disse ukene fikk jeg innsikt i utdanningsprogrammets virksomhet, og denne gangen var det fra et lærerperspektiv. Dette bidro i høy grad til en økt interesse og motivasjon, og da problemområdet for masteroppgaven skulle utvikles, var det ingen vanskelig avgjørelse å ta utgangspunkt i utdanningsprogrammet for idrettsfag. En medvirkende årsak til at oppmerksomheten blir rettet mot det valgfrie programfaget breddeidrett, er derimot forankret i nysgjerrighet. Til tross for mine erfaringer som både elev og praksisstudent, fikk jeg aldri muligheten til å bli involvert i breddeidrettsfaget. Det innebærer at jeg ikke kan relatere til erfaringer som omhandler undervisningspraksis i faget. Når Olsson og Sørensen (2013) fremhever viktigheten av at ens personlige erfaring ikke må få lov til å overskygge og påvirke objektiviteten i resultattolkning, anser jeg dette som en faktor av betydning. Selv om objektivitet er ”umulig” i kvalitativ forskning, på grunn av forskerens subjektive og faglige forhold til analyse og tolkning (Kvale og Brinkmann, 2009), har dette hatt betydning for studiens problemstillinger.

Samtidig har jeg, gjennom utdanningen, utviklet en interesse og kompetanse innenfor idrettsrelatert undervisning. Det betyr at min forforståelse har påvirket mine metodiske valg, og studiens teoretiske forankring. Her er forforståelsen primært hentet fra min utdanningsbakgrunn, og hva jeg har ansett som hensiktsmessig litteratur for å belyse problemstillingene. I henhold til den kunnskapen som kan komme i forskningsprosessen (Grønmo, 2004), har dette hatt betydning i min studie. I prosjektets startfase var jeg opptatt av å få innsikt i store deler av breddeidrettsfaget – i form av oppfatninger, gjennomføringer og erfaringer. Jeg oppdaget at den store mengden med informasjon var nyttig for å fremme studiens hensikt, men at det også var behov for komprimering. Det innebærer at min forforståelse, og den forståelsen som er videreutviklet, har hatt betydning for hva jeg anser som sentrale temaer, samt analyse og tolkninger av disse. Dette forklares nærmere i den analytiske strategien (kap. 3.5).

### **3.3 Utvalg av skoler og ulike praktiseringer av breddeidrett**

*”Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver”* (Thagaard, 2013:60).

Siden min studie omhandler et fag som kun er å finne på videregående skoler, ble det klart at det er slike skoler jeg måtte kontakte for å kunne ta et strategisk valg. I følge Thagaard (2013) er det et godt utgangspunkt for kvalitativ forskning at en søker etter så mange typer informasjon og forskjellige synspunkter som mulig. I tillegg til en allmenn forståelse av at fag utføres ulikt fra skole til skole, søkte jeg derfor etter informasjon og synspunkter fra flere hold. Etter at min studie ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) startet jeg derfor å kontakte en rekke skoler på Østlandet via mail og telefon. I denne prosessen var hensikten å kartlegge breddeidrettsfagets struktur og utførelse. Ved å få en beskrivelse av dette, kunne jeg gjøre et valg som forsterket muligheten til å få så mange typer informasjon, og forskjellige synspunkter som mulig (Thagaard, 2013). Gjennom denne prosessen fikk jeg indikasjoner på om lærere virket å være interesserte i å delta, og i den forbindelse viste jeg til et informasjonsskriv som presenterte studiens innhold og hensikt [vedlegg 1]. Det ble også forklart at jeg ønsket å inkludere elevenes erfaringer, der jeg sendte et informasjonsskriv som omhandlet deres deltakelse [Vedlegg 2]. I oktober/september 2015 hadde to skoler, med til sammen tre ulike praktiseringer av breddeidrett, sagt seg villige til å delta i min studie.

#### **3.3.1 Valg og begrunnelser av deltakere**

I tillegg til et strategisk utvalg, vil det i kvalitative prosesser være hensiktsmessig å søke tilstrekkelig dybde i de sosiale fenomener vi undersøker. En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg, er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013). Valget av å inkludere flere praktiseringer, i tillegg til både lærere og elever, ga føringer for antall deltakere. For at dette ikke skulle gå på bekostning av å gjennomføre omfattende analyser, ble det bestemt å inkludere én lærer og to elever pr. praktisering. Begrunnelsen for dette skyldes blant annet breddeidrettsfagets struktur og undervisning, samt tilgjengeligheten på antall lærere og elever pr. praktisering.

### **Lærere**

På skole 1, som jeg videre har kalt *Solåsen*, var det kun én lærer som hadde hatt ansvar for breddeidrett over flere år. Det ble derfor hensiktsmessig å inkludere denne læreren i min studie, da jeg søkte etter lærere med tilstrekkelig erfaringsbakgrunn fra både bredde1, bredde2 og bredde3. På skole 2, som er gitt navnet *Gjengenåsen*, ble det forklart at breddeidrettsfaget ble tilbudt som to retninger: *bredde-ball* og *bredde-fitness*. Innhold, struktur, elevtilhørighet og gjennomføring, ga grunnlag for at jeg kunne betrakte disse retningene som to forskjellige praktiseringer av faget. Av den grunn ble både lærere og elever utvalgt på bakgrunn av deres tilhørighet i de ulike praktiseringene, noe som igjen begrenset utvalgets størrelse og muligheter. I dette tilfelle ble det inkludert én lærer med lang fartstid i breddeidrett, som hadde undervisning tilknyttet bredde-ball, og én lærer med hovedansvaret for bredde-fitness.

### **Elever**

I elevenes tilfelle var det et ønske å inkludere de som hadde tilstrekkelig med erfaringsbakgrunn fra breddeidrettsfaget. Som Dewey (1916;1938) presiserer, er tidligere erfaringer avgjørende for å forstå nåværende erfaringer. Av den grunn oppfattet jeg det som hensiktsmessig at elevenes erfaringsbakgrunn strakk seg over minst et år, og at de gikk på VG2 eller VG3. Siden breddeidrett er et avsluttende fag fra år til år, er det derimot ingen garanti for at elever har vært tilknyttet faget kontinuerlig over flere år. Eksempelvis kan elever velge toppidrett i VG1, breddeidrett i VG2 og toppidrett i VG3 igjen. Jeg søkte dermed etter elever som hadde valgt breddeidrettsfaget både i VG1, VG2 og (hvis mulig) VG3.

På Solåsen var det syv elever som hadde gjennomført bredde1, bredde2 og påbegynt bredde3. Av de syv ble det inkludert to elever – en jente og en gutt. Selv om jeg i studien ikke hadde kjønnsrelaterte forskjeller som primær forskningsinteresse, ble det valgt en fordeling mellom jenter og gutter der det var mulig. Dette for å få både gutters og jenters stemme som grunnlag i forståelsen av deres erfaringer. På Gjengenåsen ble utvalgsprosessen tilknyttet de to praktiseringene jeg henviste til tidligere. På bredde-ball ble utvalget representert av to jenter fra VG3, som begge hadde gjennomført breddeidrettsfaget alle årene. På bredde-fitness ble det utvalgt to elever fra VG2, en jente og en gutt.

I denne prosessen opplevde jeg at det var nødvendig å få hjelp av lærerne til utvelgelsen av elever. Siden breddeidrettsfagets praktiseringer ga utfordringer i henhold til de kriteriene jeg ønsket, anså jeg lærernes kjennskap til strukturen og elevenes tilhørighet som verdifulle.

### **Lærernes tilknytning til elevene**

Siden Goodlads (1979) læreplannivå om ”den erfarte læreplanen” virker å være mest påvirket av lærernes ”oppfattede” og ”gjennomførte læreplan” (Lyngsnes og Rismark, 2007), søkte jeg etter lærere og elever som var direkte tilknyttet hverandre. På denne måten kunne jeg oppnå en forståelse om breddeidrettsfagets virksomhet der lærere og elever innenfor samme praktisering hadde lik erfaringsbakgrunn, og jeg anså dette som hensiktsmessig i utforskning av blant annet innhold og arbeidsmåter. Som en del av prinsippet om *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2013), ble dette imidlertid ikke tilfellet for bredde-ball. Elevene hadde hatt to forskjellige lærere i løpet av bredde1, bredde2 og bredde3, og ingen var tilgjengelige for intervju. På bakgrunn av dette ble læreren i bredde-ball inkludert som en faktor av hvem som var tilgjengelige, og villige, til å delta.

### **Flere skoler og praktiseringer av breddeidrett?**

I forskningsprosessen søkte jeg deretter å oppnå det som kalles et ”metningspunkt”. Begrepet retter oppmerksomheten mot at vi kan foreta beslutninger om utvalgets størrelse i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Etter å ha fullført intervjuene på Solåsen og Gjengenåsen, som hadde tre praktiseringer og til sammen ni deltakere (tre lærere og seks elever), besluttet jeg i samråd med veileder å avslutte datainnsamlingen. Vi ble enige om at flere deltakere ville gått på bekostning av å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013). I tillegg anså jeg innsamlet data som tilstrekkelige til å både belyse studiens problemstillinger, og å få innsikt i breddeidrettsfagets virksomhet.

Solåsen og Gjengenåsen representerer dermed tre ulike måter å praktisere breddeidrettsfaget på, de er lokalisert på forskjellige steder på Østlandet, og tilbyr utdanningsprogrammet for idrettsfag. Deltakerne representerer faktorer som er av betydning for å belyse problemstillingene, der tilhørighet, erfaringsbakgrunn, variasjon og dybde er utvelgelseskriterier.

### **3.4 Intervju som kvalitativ metode**

I mitt forsøk på å innhente beskrivelser om breddeidrettsfaget, har jeg valgt *intervju* som en kvalitativ tilnærming. I forlengelsen av å forstå de sosiale fenomener som kvalitativ metode tar utgangspunkt i, vil intervju baseres på samme faktorer. Det gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i deltakernes oppfatninger, tanker og erfaringer: ”Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen” (Thagaard, 2013:95). Videre anså jeg *delvis strukturert intervju* som det riktige valget (Thagaard, 2013). Denne type intervju innebærer at jeg har fastsatt noen temaer på forhånd, men at rekkefølgen på temaene bestemmes underveis. Samtidig åpner denne fremgangsmåten opp for at deltakerne kan fremme andre temaer av betydning (Kvale og Brinkmann, 2009). Som et resultat av den manglende forskningen på breddeidrettsfaget, og det faktum at min forforståelse er preget av lite erfaringer, anså jeg dette som en viktig og hensiktsmessig egenskap.

#### **3.4.1 Intervjuguide**

For å gjennomføre et godt delvis strukturert intervju, er det viktig å utforme en gjennomtenkt intervjuguide på forhånd: ”En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt” (Kvale og Brinkmann, 2009:143). I min studie er de først og fremst utformet med bakgrunn i relevant litteratur og teori, der det refereres til både lærere og elever [vedlegg 3 og vedlegg 4]. De ferdigstilte intervjuguidene består av hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Hovedspørsmålene danner grunnlaget og kjennetegnes som relativt åpne: de blir benyttet for å introdusere temaene en ønsker å få besvart i løpet av intervjusamtalen (Thagaard, 2013). Oppfølgingsspørsmål benyttes for å få detaljert informasjon om det intervjupersonen forteller, og brukes når det føles viktig og interessant å få høre mer om for eksempel et tema, et begrep eller en hendelse (Thagaard, 2013). For lærernes del har jeg valgt å ta utgangspunkt i didaktisk litteratur, der de ulike elementene i den didaktiske relasjonsmodellen ble benyttet som temaer (Bjørndal og Lieberg, 1978). Dette ble gjort for å dekke områder ved undervisning jeg anså som viktige, når oppfatninger og valg av innhold og arbeidsmåter skulle utforskes.

I elevenes intervjuguide er hovedspørsmålene forankret i didaktiske betraktninger om undervisning, der temaene er inspirert av samme relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg, 1978). Videre, som oftest gjenspeilt i oppfølgingsspørsmålene, er Deweys (1916;1938) teorier om interesse, refleksjon og erfaringens kvalitet benyttet som inspirasjon. I likhet med Dewey anser jeg elevenes erfaringsbakgrunn og refleksjoner som viktige, for å forstå hvordan nåværende erfaringer kan måles i verdi og retning. Av den grunn valgte jeg spørsmål som trekker ut elevenes forventninger, opplevd undervisning, hva de mener de har lært og hvordan læringen kan utnyttes. I tillegg åpner begge intervjuguidene opp for temaer/områder deltakerne anser som sentrale.

### **3.4.2 Prøveintervjuer**

Kvale og Brinkmann (2009) sier at det ikke finnes noen standardprosedyrer eller regler for utførelsen av et forskningsintervju, men de mener at forskerens kvalifikasjoner har betydning for datainnsamlingen. De fremhever at intervjueren i et forskningsintervju må kontinuerlig foreta raske valg mellom hva det skal spørres om, og hvordan. Videre må intervjueren kunne hjelpe intervjupersonene til å uttrykke sin egen fortelling, og samtidig rette oppmerksomheten mot forskningens hensikt. Intervjueren må øve seg opp til å huske det som er blitt sagt, koble dette til det som blir sagt senere, og være i stand til å klargjøre og utdype meningene til deltakerne underveis. Det å tilegne seg slike kvalifikasjoner er noe Kvale og Brinkmann (2009) hevder at krever trening, og jeg hadde derfor til hensikt å gjennomføre prøveintervjuer – der jeg kunne øve, reflektere og få tilbakemeldinger. Det sies at prøveintervju kan gi forskeren bedre selvtillit i intervjusituasjonen, gi mulighet til å forbedre innhold, formulering og rekkefølgen av ulike spørsmål, og tydeliggjøre betydningen av å stille gode oppfølgingsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg valgte derfor å gjennomføre et prøveintervju for både lærer og elev, der hensikten var å trene meg opp til senere intervjuer på de aktuelle skolene.

I forsøket av å knytte prøveintervjuet nært opp mot de faktiske intervjuene som skulle gjennomføres, kontaktet jeg en lærer med erfaring fra breddeidrettsfaget på en annen skole, og en elev som tidligere hadde gjennomført undervisning i faget. Jeg opplevde at intervjuene hadde god flyt, der det ved flere anledninger ble naturlig å la intervjupersonene bevege seg over i temaer som hadde en annen rekkefølge i intervjuguiden. Jeg fikk dermed trening i å håndtere et delvis strukturert intervju, der

mine evner til å plukke opp det som blir sagt, ble satt på prøve. Jeg ble oppmerksom på at deltakernes oppfatninger og erfaringer, var direkte tilknyttet den gjennomføringen de hadde vært igjennom. På bakgrunn av dette ble jeg enda mer klar over at min evne til å følge opp beskrivelser, blir viktig når de aktuelle deltakerne skulle intervjues. I tillegg ga intervjupersonene tilbakemeldinger som hjalp meg til å klargjøre enkelte spørsmål, som ikke opprinnelig var med i intervjuguiden. På bakgrunn av disse prøveintervjuene, ble jeg mer selvsikker på intervjuguidens muligheter til å belyse mine problemstillinger.

### **3.4.3 Gjennomføring av intervjuer**

De aktuelle intervjuene ble utført på skolenes fasiliteter, der jeg i forkant avtalte et tidspunkt som gikk på deres premisser. Jeg ville utføre intervjuet på et sted og til en tid som gjorde det komfortabelt for de involverte, som er hensiktsmessig for den videre samtalen (Thagaard, 2013; Kvale og Brinkmann, 2009). Etter at samtykkeerklæringen var lest og underskrevet, startet jeg intervjuet med å fortelle kort om studiens hensikt og informerte om anonymisering og konfidensialitet. Jeg understreket at de til enhver tid kunne trekke seg som deltakere, uten forklaring og negative konsekvenser. Deretter viste jeg til en båndopptaker som lå plassert på bordet, forklarte hvorfor jeg benyttet den, og at opptakene og personopplysninger blir slettet etter studiens slutt. Intervjuene med lærerne varte fra 60-75 minutter, og elevenes varte fra 40-45 minutter.

#### **Lærerintervjuer**

Intervjuene opplevdes som spennende, læringsrikt og informativt. Lærerne kom med mange lange og utfyllende svar, som ga muligheter til å gripe fatt i deler av svarene med direkte koblinger til temaer jeg ønsket å prate mer om. Det ble vist stor entusiasme for det aktuelle problemområde, og deres refleksjoner og beskrivelser ble umiddelbart oppfattet som relevante for studiens hensikt. Ved flere anledninger gikk samtalen over på andre temaer, men jeg sørget for å lede samtalen tilbake til de aktuelle temaene, når det var behov for det. På den måten oppnådde jeg sammenhengende fortellinger og beskrivelser, som gir et helhetsbilde av de ulike temaene. Dette er i følge Kvale og Brinkmann (2009) ønskelig i kvalitative intervjuprosesser, da senere analyser har godt av slike utfyllende svar. Ved intervjuenes slutt ble det spurt om lærerne ønsket å tilføye noe mer, eller berøre temaer som ikke var blitt tatt opp. Lærerne ga derimot inntrykk for at det ikke var noe nytt å ta opp.



### **Elevintervjuene**

På Solåsen fikk jeg anledning til å møte alle elevene som var aktuelle for intervjuer, et par uker i forveien. Her presenterte jeg hensikten og omfanget av prosessen, ved å gi de et informasjonsskriv som et skriftlig bevis på det jeg informerte om. Av den grunn var elevene allerede kjent med bakgrunnen til min tilstedeværelse når intervjuene skulle gjennomføres, og læreren hjalp til med å avklare tid og sted på et av skolens grupperom. På Gjengenåsen ble det, i et godt samarbeid med læreren fra bredde-ball, avtalt tid og sted for elevenes intervjuer på skolens fasiliteter. Elevene fra bredde-ball ble intervjuet på lærerens kontor, og elevene fra bredde-fitness ble intervjuet i en flerbrukshall skolen benyttet til undervisning et par kilometer fra skoleområdet. Elevene hadde i forkant mottatt informasjonsskrivet som var sendt til læreren, og var informert om intervjuprosessen innhold og hensikt.

Under intervjuene var oppmerksomheten rettet mot deres forventninger til faget, hvordan gjennomføringen er foregått og opplevd, samt refleksjoner over fagets læringsutbytte. Jeg opplevde selv at samtalen stort sett fløt bra, og elevene hadde mye å si om undervisningen. Det var derimot store ulikheter i elevenes refleksjoner over læringsutbytte, noe jeg oppfattet som interessant. På bakgrunn av dette forsøkte jeg derfor å stille oppfølgingsspørsmål som utfordret deres refleksjonsevne, og det kom blant annet en tilbakemelding om at: *"det var veldig mye "hvorfor" og "hvordan"-spørsmål, og ikke "hva"-spørsmål. Så det var litt utfordrende"*. Det var en strategi jeg på forhånd hadde bestemt kunne være relevant og hensiktsmessig, på bakgrunn av Deweys (1916;1938) forståelse av erfaringens kvalitet. I hans teorier er refleksjon en viktig faktor, og ved å få elevene til å reflektere over opplevd læringsutbytte, håpet jeg å få nok grunnlag til å tolke og forstå elevenes erfaringer. Til tross for at det muligens var noe utfordrende for enkelte av elevene, opplevde jeg at det ikke var av betydning for deres komfort, og samtalen flyt og hensikt. Elevene uttrykte en glede over å kunne bidra med refleksjoner og erfaringer, og de viste stor entusiasme når ulike temaer ble fremmet. Intervjuene ble avsluttet med et spørsmål om de ønsket å tilføye noe, men på samme måte som lærerne var det ikke noe nytt å tilføye.

#### **3.4.4 Transkribering**

*"Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen"* (Kvale og Brinkmann, 2009:187). Ved å transkribere fra muntlig til skriftlig form, sikres det at

intervjusamtalene blir strukturert og bedre egnet for analyse. Det ble tidligere nevnt at jeg benyttet lydopptak under intervjuprosessene, og dette ble anvendt som verktøy i transkriberingen. Ved å bruke lydopptak får en mulighet til å konsentrere seg om intervjuets emner og dynamikk, og det gir anledning til å lytte på samtalene igjen og igjen (Thagaard, 2013). Videre er det et spørsmål om transkriberingens detaljerte overføring. Skal jeg ta med pauser, mumling, forstyrrelser og følelsesuttrykk, eller er dette unødvendig? Kvale og Brinkmann (2009) mener det ikke finnes noen korrekte standardsvar på slike spørsmål, men at det er avhengig av hva transkripsjonen skal brukes til. Der oppmerksomheten i mitt tilfelle var rettet mot intervjupersonenes fortellinger, og ikke en detaljert språklig analyse eller konversasjonsanalyse, ble det et valg av å minimere slike uttrykk. Det som derimot ble etterstrebet, var å overføre deltakernes setninger og fortellinger som et direkte utsnitt. Lærernes og elevenes sitater i det endelige resultatet er derfor preget av en muntlig fremtoning, noe som er vanlig i kvalitative analyseprosesser (Kvale og Brinkmann, 2009). Det er med utgangspunkt i det transkriberte materialet, at jeg startet med den videre analysen.

### **3.5 Analytisk strategi**

*”Analyse skal bygge bro mellom rådata og resultater ved at materialet blir organisert, fortolket og sammenfattet”* (Malterud, 2011:91). Thagaard (2013) poengterer at kvalitative prosesser er preget av til dels flytende overganger, mellom produksjon av data og analyse. I denne studien har jeg utviklet en forståelse for hva materialet virker å uttrykke ved å reflektere over min forforståelses betydning, gjennomføre intervjuer, transkribere, skrevet utfyllende notater, reflektert over innholdet i materiale, og koblet det mot teoretiske perspektiver. Når jeg i dette delkapitlet skiller analyse fra datainnsamlingen, er det derfor viktig å poengtere at det representerer en del av den helhetlige analysen. Her ønsker jeg å gjøre rede for den analytiske strategien i det ferdigstilte transkriberte materialet.

Gjennom hele analyseprosessen har det vært en intensjon å kunne belyse individuelle beskrivelser. Samtidig har det vært et mål å utvikle en forståelse for hvordan disse beskrivelsene belyser breddeidrettsfagets hensikt, innhold, arbeidsmåter og læringsutbytte. Det har dermed vært et ønske om å analysere materialet på en måte som virker å representere det Thagaard (2013) mener er en kombinasjon mellom

*personsentrert og temasentrert analyse*. Der den personsentrerte analysen gir helhetlige perspektiver i forhold til de personene dataene representerer, vil den temasentrerte tilnærmingen gi en utdypende forståelse av temaene i materialet. Disse to modellene indikerer ulike fremgangsmåter for tolkning av data, og de er egnet for å utfylle hverandre: ”... når vi i analysen skifter oppmerksomheten fra temaer til personer, kan vi oppnå en forståelse av dataens meningsinnhold og samtidig få oversikt over materialet” (Thagaard, 2013:189). Dette er noe jeg så på som ønskelig i min studie.

Deltakernes beskrivelser ble først og fremst fordelt på bakgrunn av tilhørighet, der jeg fikk oversikt over de tre praktiseringene min studie har undersøkt. Deretter tok jeg utsnitt fra det transkriberte materialet, og sorterte de med fargekoder under sine respektive temaer. Dette ble gjort for at jeg kunne holde oversikt over hvem som uttrykte hva innenfor hvert tema, som i følge Thagaard (2013) kalles *kategorisering*. På bakgrunn av dette arbeidet ble det utformet noen temaer som deltakerne virket å være mest opptatt av å diskutere, og hva jeg mente var hensiktsmessig for studiens formål. For lærernes del ble først deres oppfatninger av fagets hensikt fordelt i temaer om *målgruppe* og *mål for læring*. Deretter, for å få frem helhetlige beskrivelser om gjennomføringen av faget, ble det siste temaet *innhold* og *arbeidsmåter*. For elevenes del ble det *forventninger*, *opplevd undervisning* og *opplevd læringsutbytte*. Disse er derfor studiens sentrale temaer.

Til tross for at Thagaard (2013) mener at analyse i prinsippet ikke kan skilles fra tolkning, hevder hun at det i praksis kan skilles mellom en *deskriptiv* og en *tolkende fase*. Hun fremhever at i de innledende fasene er analysen preget av et deskriptivt formål, der hensikten er å skaffe oversikt over sentrale temaer i materialet. Ved at jeg kategoriserte materialet, med fargekoder, kan dette relateres til en slik fase. Begrepet *erfaringsnære* beskrivelser kan i den sammenheng benyttes, og det handler primært om beskrivelser som forskeren mener at deltakerne umiddelbart gir uttrykk for (Thagaard, 2013). Resultatkapitlet i denne oppgaven representerer i så måte en deskriptiv analyse, der deltakernes erfaringsnære beskrivelser av studiens sentrale temaer presenteres.

Beskrivelsene ble deretter tilføyet tekst som var ment å beskrive meningsinnholdet i utsnittene. En slik prosess hvor jeg betegner utsnitt av tekst med ord som beskriver meningsinnholdet i hele utsnittet, er det Kvale og Brinkmann (2009) kaller

*meningskoding*. Jeg valgte å gjøre en slik koding for å systematisere deler av tekst innunder de ulike temaene jeg mente var sentrale i deltakernes beskrivelser: ”Målet er å utvikle kategorier som gir en fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes” (Kvale og Brinkmann, 2009:209). Begrepet som videre gjenspeiler forskerens synspunkt blir betegnet som den tolkende fasen, der *erfaringsfjerne* beskrivelser blir presentert (Thagaard, 2013). I denne oppgaven vil disse bli synliggjort i analyse og diskusjonskapitlet, der jeg tolker og diskuterer deltakernes beskrivelser. De beskrivelsene som fremmes i resultatkapitlet blir dermed overført til spørsmål i diskusjonskapitlet som er av tolkende karakter, der jeg inkluderer litteratur og forskning som oppgaven bygger på. Jeg har derfor, som Thagaard (2013) mener er hensiktsmessig, analysert materialet på ulike nivåer. Jeg har i tillegg forsøkt å spore sammenheng og mønstre mellom beskrivelsene og breddeidrettsfagets virksomhet. På denne måten, som Thagaard (2013) mener er selve formålet med kvalitativ analyse, har jeg forsøkt å skape en forståelse av det som går utover de beskrivelsene jeg fikk om deltakernes egne situasjoner. For å kunne fremheve meninger i materialet har jeg dermed undersøkt dette ved å gå frem og tilbake – fra å forstå deler av materialet, til en helhetlig forståelse. I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan en slik prosess oppfattes som arbeid i en hermeneutisk sirkel: ”Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten....” (Kvale og Brinkmann, 2009:216). Den hermeneutiske sirkel, eller spiral, åpner dermed opp for en stadig dypere forståelse av meningen. I en slik tolkningsprosess har jeg derfor forsøkt å *rekontekstualisere* de deskriptive beskrivelsene til meningsbærende tekst (Thagaard, 2013). Dette har igjen gitt grunnlaget for å kunne forstå hvordan deltakernes beskrivelser, fremmer breddeidrettsfagets betydning i en utdanningspolitisk kontekst. Analyse- og diskusjonskapitlet har derfor en oppsummerende refleksjon og diskusjon i avslutningen, som forsøker å se helheten av mine tolkninger i henhold til breddeidrettsfagets utdanningspolitiske ståsted.

### **3.6 Ethiske refleksjoner**

I all vitenskapelig virksomhet kreves det at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i et forskningsmiljø, og de omgivelser en skal forske på (Thagaard, 2013). Jeg ønsker her å fremme etiske betraktninger som gjorde seg gjeldende ved

oppstarten og underveis i studien, samt i etterkant av resultater og tolkninger. Jeg vil derfor ta opp noen spesifikke etiske dilemmaer jeg har reflektert over, som kanskje ikke er gjeldende i andre studier.

Før datainnsamlingen startet var første steg å melde forskningsoppgaven til personvernombudet, som i dette tilfelle er NSD. For å få godkjenning ble det sendt inn en studiebeskrivelse, to intervjuguider (lærer og elev), to informasjonsskriv (lærer og elev) og samtykkeerklæring. Når jeg startet med å kontakte skoler og lærere kunne jeg dermed henvise til et NSD-godkjent informasjonsskriv, der en samtykkeerklæring måtte leses og underskrives før intervjuene startet [Vedlegg 5]. Informasjon om studiens hensikt, konfidensialitet, anonymisering og frivillig deltakelse ble også muntlig forklart i forkant av hvert intervju. Med utgangspunkt i dette ble deltakernes personvern forsøkt sikret, noe Kvale og Brinkmann (2009) anser som en god etisk fremgangsmåte. For å ivareta forskningsetiske retningslinjer, har jeg videre lagt vekt på tre etiske grunnprinsipper: *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser* (Thagaard, 2013).

Prinsippet om informert samtykke går ut på at deltakerne skal orienteres om hva deltakelsen innebærer. Den skal være basert på frivillighet, der de skal ha muligheten til å trekke seg fra studien uten negative konsekvenser (Thagaard, 2013). Ved at deltakerne fikk et informasjonsskriv om studiens hensikt, og en samtykkeerklæring som måtte underskrives, mener jeg å ha ivaretatt dette prinsippet på en forsvarlig måte. Jeg var i tillegg opptatt av å gjenta informasjonen i forkant av intervjuene, der deres frivillighet ble utdypet. Både lærere og elever signerte samtykkeerklæringen før intervjuene startet.

For å sikre konfidensialiteten i en kvalitativ forskningsstudie, foreligger det et krav om at deltakerne ikke må identifiseres (Kvale og Brinkmann, 2009). For å unngå at deltakerne kan bli gjenkjent av andre har anonymiseringen foregått ved at det gjennom transkripsjon og resultater, er utdelt fiktive navn på både skoler, deltakere og enkelte begreper. Jeg har ansett at bakgrunnsinformasjon om skole og deltakere, som blir presentert i resultatene, er av en tilstrekkelig anonymisert art. Der har jeg vært bevisst på beskrivelsenes muligheter for gjenkjenning. På Gjengenåsen, der de opererer med to praktiseringer kalt ”bredde-ball” og ”bredde-fitness”, kontaktet jeg lærerne pr. mail for å få samtykke i benyttelsen av disse begrepene. Jeg informerte om at en inkludering av

praktiseringenes aktuelle navn kunne svekke anonymiteten, men at det forsterket studiens diskusjoner. Det viste seg at blant annet elevenes forventninger, som er et sentralt tema, var bundet til praktiseringens navn og historikk. Det følte også hensiktsmessig å beholde navnene, da det gir en meningsfull beskrivelse av retningene. Deltakerne ble videre informert om at størrelsen på det området som skolen befinner seg i (Østlandet), og at andre skoler benytter samme navn, styrker anonymiteten. På den måten reflekterte jeg over konsekvensen av å benytte de aktuelle navnene, og jeg anså bruken av disse som tilstrekkelig anonymisert. Det å inkludere deltakerne i avgjørelsen, anså jeg dermed som etisk anliggende.

Det tredje grunnprinsippet for en etisk forsvarlig forskningspraksis, er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne (Thagaard, 2013). I mitt tilfelle ble deltakerne gjort oppmerksom på forskningens konsekvenser både ved utlevert informasjonsskriv, og som muntlig informasjon i forkant av intervjuene. Slik jeg vurderte forskningens mulige konsekvenser, omhandlet disse for det meste intervjuprosessen varighet og resultatenes fremvisning. Jeg var derimot bevisst over studiens muligheter til å berøre sensitive temaer og områder, og av den grunn fremhevet jeg prinsippet om konfidensialitet. Mitt inntrykk var at både lærere og elever opplevde det som positivt å delta og at de virket engasjerte for forskningens mål og hensikt.

På bakgrunn av at utvelgelsesprosessen innebar hjelp fra lærere, og at antall deltakere er én lærer og to elever pr. praktisering, er det en sjanse for at deltakerne i min studie kan kjenne igjen seg selv. I den forbindelse forstår jeg det som nødvendig å reflektere over beskrivelsenes tolkninger, og muligheten for at deltakerne opplever disse som fremmedgjørende og provoserende (Thagaard, 2013). Den kunnskapen jeg har utviklet med henblikk på dataene, er et resultat av en gjensidig påvirkningsprosess mellom min faglige forankring og tolkningen av mønstrene i dataene. I følge Thagaard (2013) vil forskerens perspektiv som oftest være forskjellig fra deltakernes forståelse, fordi forskeren studerer deltakernes situasjon utenfra. Når muligheten er til stede for at deltakerne kan kjenne seg igjen, utvikler det dermed et etisk ansvar hos meg i redegjørelsen av resultater og analyse. Kvale og Brinkmann (2009) sier i den forbindelse at etisk ansvarlighet innebærer å markere et tydelig skille mellom forskerens eget perspektiv, og presentasjonen av den forståelsen deltakerne har av sin situasjon. Ved å presentere resultatene med en deskriptiv analyse i resultatkapitlet, mener jeg å

kunne vise til et klart skille mellom deres og mine beskrivelser. At jeg gikk grundig gjennom lydopptak og transkribering i etterkant av analysen, har i tillegg forsterket forsøket av å ivareta deltakernes erfaringsnære perspektiver. Slik jeg ser det, oppfatter jeg resultatene og tolkningene som presentert på en etisk forsvarlig måte. Jeg mener videre at både de deskriptive og tolkende analysene ikke påfører deltakerne negative konsekvenser, men at det gir plass for en forståelse som er relevant i en faglig sammenheng.

## 4. Resultater

I denne delen av oppgaven blir formålet å presentere empiri med en deskriptiv forankring i analysen. Kapitlet blir delt i ulike seksjoner der lærernes erfaringsnære beskrivelser om *målgruppe, mål for læring og innhold og arbeidsmåter*, kommer i forkant av elevenes beskrivelser om *forventninger, opplevd undervisning og opplevd læringsutbytte*. I forsøket på å gjøre resultatene så oversiktlig som mulig, slik at leseren forstår hvilke praktiseringer det refereres til, blir noen av temaene presentert i forhold til praktiseringene: *breddeidrett A, bredde-ball og bredde-fitness*. Bakgrunnsinformasjon om skolene, lærerne og elevene, vil presenteres for å belyse faktorer som kan ha betydning for videre analyse og tolkning.

**Solåsen videregående skole** er en middels stor skole med det jeg opplever som gode fasiliteter og utstyrsmuligheter. De har en egen avdeling for ”idrettslærere” som er lokalisert utenfor selve skolen, og er i direkte tilknytning til flerbrukssal, treningsrom og skog og mark. I breddeidrett er det kun én praktisering som utføres, og det har i denne studien fått navnet *breddeidrett A*.

**Gjengenåsen videregående skole** er en forholdsvis stor skole med det jeg opplever som gjennomsnittlig tilgang til fasiliteter og utstyr. Skolen inneholder to små gymsaler, og ”idrettslinja” har et samarbeid med et treningssenter og en flerbrukshall som ligger noen kilometer unna skoleområdene. Skolen har to ulike praktiseringer av breddeidrett: *bredde-ball og bredde-fitness*.

### 4.1 Presentasjon av lærere

Kåre, lærer breddeidrett A – Solåsen, har en utdanning som kvalifiseres til Lektor i kroppsøving og idrettsfag, i tillegg til etterutdanning i kontaktlærer/klasseledelse og veiledningspedagogikk. Han har arbeidet på Solåsen i flere år og har alle årene vært tilknyttet breddeidrettsfaget. Kåre elsker jobben som idrettslærer og trekker frem variasjonen mellom de ulike idrettsfagene, og elev-typene som tilskrives utdanningsprogrammet, når han forklarer sin kjærlighet til arbeidet.



Til tross for usikkerhetsmomenter i utdanningsveien valgte Johanne, lærer bredde-ball – Gjengenåsen, å bli faglærer ved å ta en mastergrad og PPU<sup>3</sup>. Hun har tidligere spilt håndball, og er ellers glad i å være i aktivitet. Hun trives veldig godt i rollen som faglærer i studieprogrammet for idrettsfag, og trekker frem faktorer som ”*variasjonen mellom idrettsfagene*”, og ”*det sosiale*”, som avgjørende for hennes trivsel.

Caroline, lærer bredde-fitness – Gjengenåsen, er en treningsinteressert lærer som har utdanning i fagene kroppsøving og fysisk aktivitet og helse. Hun har vært en aktiv arbeider for treningsbransjen i over 20 år, og jobber som instruktør på et kommersielt treningssenter ved siden av sin stilling som faglærer i idrettsfag. Hun har tidligere erfaring som toppidrettslærer, men har funnet seg til rette i breddeidrettsundervisning med hovedsatsning på bredde-fitness.

#### **4.2 ”Breddeidrett er et fag for alle” – Målgruppe**

Uavhengig av hvilken praktisering lærerne er tilknyttet, viser sitatet i overskriften et representativt syn på spørsmålet om hvilke elever faget er ment for. De forteller umiddelbart at breddeidrett er et fag der elevenes forutsetninger ikke bør være preget av en eller annen form for spesiell ferdighet eller kunnskap, men at det skal ligge en interesse for det å være i fysisk aktivitet. Slik Johanne (bredde-ball) forklarer, er det et håp om at elevene er interessert i ballspill: ”*Jeg tenker jo at idrettsbakgrunnen behøver ikke å være stor, men være glad i aktivitet og mye forskjellig ballspill, kan ikke være der bare for å drive med kanonball, da har du bomma litt*”. I henhold til Carolines situasjon, og hennes tilknytning til bredde-fitness, forklarer hun at praktiseringen kan treffe en bredere elevgruppe:

*Vet du hva, det vi ser er at ALLE typer elever gjør det. Du har topp-fotball elever som spiller for mye fotball på fritiden som bruker det her for å bygge opp fysikken sin i stedet, og få god kunnskap om hvordan de skal gjøre det riktig da. Og du har de elevene som ikke driver med noe, men som er på treningssenteret en til to ganger i uka og synes det er en ålreit måte å trene på. Du har på en måte hele bredden (Caroline, bredde-fitness).*

---

<sup>3</sup> Praktisk-pedagogisk utdanning – ettårig lærerutdanning som kvalifiserer for arbeid på mellomtrinnet og ungdomstrinnet i grunnskolen, og i videregående opplæring.

Både Johanne (bredde-ball) og Kåre (breddeidrett A) oppfatter også faget som et godt tilbud til toppidrettsutøvere. Kåre mener blant annet at faget kan gi en annen kompetanse av å være med andre, for ”*du får så mye av den andre idretten på kvelden*” (Kåre, breddeidrett A).

#### **4.3 ”At de får mer aktivitet i hverdagen” – Mål for læring**

Jeg hadde et åpent spørsmål til lærerne: *hva er målet med å tilby breddeidrett?* Kåre (breddeidrett A) sier blant annet:

*Ønsket er at du finner deg noe du kan trives med, at det skal gi de kunnskap på forskjellige idretter som de kanskje ikke kjenner fra før... Prøve å få litt mer fokus over på at faget skal ha livslang idrettsglede* (Kåre, breddeidrett A).

I tillegg til dette håper han at faget kan fremstå som en ”*slags ambassadør for uorganisert idrett*”, der han oppfatter faget som en ”*praktisk balast*” i henhold til å lære ulike idretter. På den måten forklarer han at elevene kan utvikle en forståelse for ulike samfunnsbehov, der de senere kan få en posisjon eller rolle som har med dette å gjøre: ”*Kanskje et springbrett videre inn i den uorganiserte idretten; friluftsliv; breddeidrett; treningssenteret*”. Johanne (bredde-ball) prater også mye rundt fagets betydning i form av elevenes interesse for fysisk aktivitet. Hun sier det er et mål at elevene opplever glede av å være med i et bredt utvalg aktiviteter, der faget kan få de til å være aktive, like det å være i aktivitet og bevare aktiviteten I tillegg sier hun følgende: ”*Jeg synes det skal være fokus på å ha det gøy, det er veldig mye press ellers i hverdagen med karakterer og ting... Oppleve glede av å gjøre litt andre ting*”.

Caroline (bredde-fitness) tenker først og fremst at undervisningen skal lære elevene å ta vare på kroppen sin, og trene riktig. Hun viser videre til en oppfatning av at faget kan introdusere elevene for treningssenteret, og at det treffer ulike elevtyper: ”*det er ikke alle elevene som vil holde på med ball og de finner noe annet som gjør at de får trent, og at de får mer aktivitet i hverdagen – der ligger grunntanken*”. Caroline (bredde-fitness) forklarer at faget kan også gi elevene arbeid innenfor treningsbransjen, der målet er å utvikle en egenferdighet og grunntanke som er riktig for blant annet rollen som treningsveileder, gruppeinstruktør eller personlig trener [PT]. Hun ønsker at breddeidrettsfaget skal tilby noe annet enn idretter, der hun sier følgende: ”*Ballidretter? Nei det får de nok av i aktivitetslæra*” (Caroline, bredde-fitness).

## 4.4 Innhold og arbeidsmåter

I henhold til valg av innhold og arbeidsmåter, vil videre presentasjoner forholde seg til lærernes tilknytning av praktisering. Jeg vil her presentere praktiseringene hver for seg, da det gir oversikt over hvem som utfører hva.

### 4.4.1 Breddeidrett A: ”Man kommer jo inn i en kultur”.

På Solåsen arbeider Kåre med én praktisering av breddeidrett, der den har vært gjeldende helt siden hans tiltredning som ”idrettslærer” på skolen. Han forklarer at undervisningens innhold og arbeidsmåter allerede var satt på plass, og at hans oppgave ble å videreføre denne praktiseringen. Slik det har vært en god stund forteller Kåre at bredde1 har undervisning for seg selv, og bredde2 og bredde3 har undervisning sammen. I bredde1 er året delt opp i tre ulike emnekurs der første emnet omhandler *idretter*. I dette emnet skal de gjennom ulike idretter der målet er å gå i dybden på disse: ”Hvis du i kroppsøving har kanskje volleyball tre ganger har du i breddeidrett ti ganger da, at du prøver å lære litt” (Kåre). Det andre emnet i bredde1 beskriver han som ”basistrening” der det handler om utholdenhet, styrke og bevegelighet. Her jobber elevene blant annet med trening av egne planer. Det siste er ”fordypningsmetoden”<sup>4</sup> der alle ulike treningsrapporter, treningsplaner og lignende samles.

Videre forklares det at bredde2 og bredde3 er tilknyttet to idretter som elevene skal velge når skoleåret starter, en individuell- og en lagidrett. Her forklarer han at det i aller største grad handler om å lage en stor perm, der det samles periodeplaner, øktplaner og treningsrapporter som utelukkende er knyttet til de to valgte idrettene – en videreføring av nevnte ”fordypningsmetoden”. Denne metoden består i stor grad av frihet for elevene: ”Ja det har vært veldig elevstyrt frem til nå, nesten utelukkende... Det er jo noen rammer med valg av idretter som de velger, men ellers mye frihet” (Kåre). Han forklarer at denne metoden består av ”basistrening” og ”ferdighetstrening” i to valgte idretter. Metoden gir elevene ansvar for timene, og har i følge Kåre kommet som et forsøk på å gjøre faget litt annerledes enn andre fag. Som han sier ønsker han at faget ikke ”trækker i idrettslinjesalaten”, og referer mest til konkurransen mellom breddeidrett og aktivitetslære. I tillegg forsøker denne praktiseringen å se

---

<sup>4</sup> Et fiktivt begrep jeg har benyttet, og benytter senere, for å beskrive denne gjennomføringen.

sammenhenger med treningslære: ”...at det de [elevene] lærer kanskje i treningslære gjør vi litt i praksis i bredde og aktivitetslære. Og at de da i bredde og topp har lagd litt planer (Kåre).

Samtalen utviklet videre i en retning som omhandler Kåres nåværende situasjon, der han forklarer at det har vært et ønske å forandre gjennomføringen. Det innebærer et mindre trykk på ”fordypningsmetoden”, og større oppmerksomhet på forskjellige idretter, samt flere lærerstyrte timer. Slik forklarer han tankene bak dette:

*Det er basert på at elever ikke er så veldig flinke, og egendrevet. Karakterene ble heller ikke så høye da... Jeg hadde også inntrykket at folk ikke fikk ut sitt potensiale, så de fikk ikke noe betalt for å surre rundt... Jeg så at de klarte ikke å trene sånn på egenhånd, så de måtte ha litt innspill der pluss at da vil jeg nå få frem formålet bedre da. For når de velger selv blir det veldig mye av det samme (Kåre).*

Han forteller at han ”bare forespeilet til folk, og folk er liksom bare enige” når han selv så behovet for en forandring og tok initiativ. Kåre sier at hans tanker om revurderingen enda ikke har trådd i kraft, men at skolen i nærmeste fremtid vil se en forandring av både innhold og arbeidsmåter.

#### **4.4.2 Bredde-ball: ”Jeg føler det kunne blitt mye bedre”.**

Slik Johanne forklarer har det skjedd en forandring i gjennomføringen av breddeidrett de siste årene. Johanne påpeker at det vært mye frem og tilbake i henhold til undervisningsopplegget, men at de nå har satt en ramme som de virker å være fornøyde med: ”Det er mye bedre tilbud til elevene, så vil jeg jo tro at vi har fått flere elever ved å tilby det vi tilbyr”. Det refereres her til valget av å splitte faget i to retninger. Hun forklarer videre at bredde-ball stort sett skal handle om innhold og gjennomføring knyttet til ulike ballaktiviteter, men at den i tillegg skal referere til elever som ønsker ”bredde”. Hun fremmer at bredde-ball kan tilby aktiviteter som for eksempel klatring, bueskyting og curling, der forsøket er å ikke ha de samme aktivitetene som aktivitetslære:

*Noe vil det jo bli, men at vi kanskje prøver å gjøre breddefaget litt mer attraktivt på en annen måte, så vi kanskje kjører litt utenfor de vanlige idrettene på bredde pluss de vanlige... Det skal være forskjellig, vi tenker på de elevene som ønsker å ha bredde (Johanne).*

Samtidig påpeker hun at det har vært litt mindre variasjon enn ønsket og at gjennomføringen stort sett har handlet om kjente idretter, samt basistrening, som fordeles på to økter per uke. En dag er forbeholdt idrettsaktiviteter der det velges ulike temaer: ”kanskje volleyball, innebandy, kjører seks, syv, åtte ganger med vært tema”, og en dag i uka er mer rettet mot basis og lek: ”Men der blir det litt mer rom for gøy, kanonfotball, lek osv.” Hun sier videre at det er helt klart at praktiseringen har mer å gå på ”for det finnes så mye mer der ute”, men at lærerressurser, fasiliteter og utstyr ofte ”bremser valgmulighetene”: ”Vi har ikke akkurat de beste fasilitetene her på skolen, så vi er jo avhengig av andre arenaer, og det er jo det som litt styrer hvordan vi kan legge opp faget”. På spørsmål om hvordan planleggingen av gjennomføringen foregår forteller hun at det har vært en manglende kontinuitet i lærerarbeidet, der det gjerne er de lærerne som er satt inn i faget som avgjør – og det har variert. Hun sier at fagets mål er å tilby bredde og variasjon av både kjente og ukjente idretter, men at det er lettere sagt enn gjort i selve gjennomføringen:

*Jeg håper jo at det her kan fortsette og at vi kan videreutvikle faget til at det blir enda mer bredt egentlig... Jeg trives godt i faget, men jeg har ikke helt den der godfølelsen om at jeg føler at vi har truffet – eller jeg føler at det kunne blitt mye bedre (Johanne).*

#### **4.4.3 Bredde-fitness: ”Å finne en spissing av faget”.**

Det å dele faget i to praktiseringer har i følge Caroline gitt elevene et bredere tilbud enn hva som har vært tilfelle på skolen tidligere. Hun påpeker at visjonen med faget, sett under ett, er å tilby bredde, og at de praktiseringene skaper nettopp dette. I tillegg er begge lærerne samstemte på en annen faktor for splittelsen, at det har med elevenes interesse å gjøre: ”Noen liker å holde på med ballidretter, og noen liker å trene på treningssenter – slikt gir vi et tilbud til alle typer forutsetninger” (Caroline). Hun forklarer først og fremst at navnet *fitness* kom på bakgrunn av mangelen på et bedre navn: ”Det er i utgangspunktet et fag som er rettet mot treningsbransjen, så bredde-fitness er egentlig et misvisende uttrykk, for vi holder ikke på med fitness”. Videre forklares det at praktiseringen hovedsakelig er opptatt av to ulike retninger: ”trening-individuell” og ”trening-gruppe”<sup>5</sup>. Det betyr at når elevene velger bredde-fitness, står de

---

<sup>5</sup> Fiktive begreper jeg bruker for å beskrive retningene.

overfor et nytt valg mellom undervisning knyttet til trening i gruppe, og trening individuelt. På spørsmålet *hvorfor har du valgt å gjøre det på denne måten?* får jeg følgende:

*Vi vil gå dypere inn på gruppe og individuell da. Du ser jo bare hvor lang tid bredde1 virkelig bruker på å få god teknikk i styrke, både med stenger og med apparater og så videre. De kommer jo inn og tror de er verdensmestere fordi de har trent på senter tidligere, og så kommer de inn og vi begynner å plukke dette litt fra hverandre, og så stiller de spørsmål og får de til å tenke litt riktig (Caroline).*

Caroline forklarer at det første året bar preg av lite lærerressurser og i den forbindelse var hun alene om ansvaret for gjennomføringen av bredde-fitness. På bakgrunn av dette forklarer hun at ”trening-gruppe” og ”trening-individuell” har bestått av undervisning sammen og hver for seg, der innholdet i timene har handlet om blant annet *yoga, crossfit<sup>6</sup>, TRX<sup>7</sup>, spinning, løping, aerobic og styrketrening*.

Når vi snakker om planleggingen av innholdet og strukturen i faget, finner jeg ut at det var Caroline selv som ønsket en slik praktisering. Ideen om bredde-fitness kom på bakgrunn av et ønske om ”å finne en spissing av faget”, der hun utviklet ideene når hun arbeidet for en annen skole. Caroline viser således et sterkt engasjement for denne type praktisering, der hun ved flere anledninger forteller at en slik type spissing av breddeidrett på mange måter ”befinner seg i gråsonen” fordi praktiseringen har valgt å utelukke hovedområdet *idrettsaktiviteter* (Udir, 2006a). Dette har ført til et arbeid med å lage en lokal forankret læreplan. På den måten sier hun at bredde-fitness inkluderer elevenes karakterer fra aktivitetslære og kroppøving for å oppfylle kravene til dette hovedområdet. Hun sier at retningen ønsker å rette oppmerksomheten mot treningssenterets innhold og muligheter og sier følgende: ”*hadde det ikke vært for breddeidrett, kunne jeg ikke holdt på sånn*”.

---

<sup>6</sup> Crossfit er en treningsform med høy intensitet, som bygger på elementer fra styrkeløft, turn og mange andre øvelser.

<sup>7</sup> TRX er en form for trening som bruker ”slynger” til redskap.

#### **4.5 Presentasjon av elever**

**Siri, Solåsen – breddeidrett A**, spiller for en lokal håndballklubb. Hun valgte utdanningsprogrammet for idrettsfag fordi hun har vært aktiv i håndballen siden tidlig alder, og hennes fremtidsplaner er forankret i et ønske om å utdanne seg i militæret eller som lærer på idrettshøgskolen.

**Raymond, Solåsen – breddeidrett A**, valgte utdanningsprogrammet for idrettsfag fordi han er en aktiv person som liker å trene. Han har tidligere drevet med friidrett, men for øyeblikket driver han med uorganisert trening der det meste handler om styrkeøkter på treningsstudio. Fremtidsplanen er rettet mot militæret og krigsskolen.

**Susanne, Gjengenåsen – bredde-ball**, har tidligere spilt håndball, men sluttet da videregående startet fordi hun ble ”lei” og det ble ”*litt for seriøst*”. På fritiden trener hun på treningssenter. Susanne valgte å begynne på ”idrettslinja” siden hennes venner valgte denne utdanningsveien, og har frem til nå ingen klare fremtidsplaner.

**Guro, Gjengenåsen – bredde-ball**, har tidligere spilt håndball med en relativt høy satsning, men måtte vike fra idretten grunnet skade. Dette var en medvirkende faktor for valg av utdanningsprogram, og idrettsfag ble valgt på bakgrunn av programmets tilbud om mye fysisk aktivitet i skolehverdagen. Fremtidsplanene er rettet mot en lærerutdanning innenfor idrettskonteksten.

**Gunnar, Gjengenåsen – bredde-fitness**, har valgt ”trening-individuell” og er veldig fornøyd med valg av utdanningsretning, fordi han har drevet med idrett siden han var en liten. På fritiden er han selv ansvarlig for den treningen han gjennomfører, som stort sett foregår på treningsstudio. Han trekker frem ”Calisthenics”<sup>8</sup> som den type trening han er mest opptatt av, og fremtidsplanen er rettet mot arbeid som PT.

**Linn, Gjengenåsen – bredde-fitness**, påpeker at all den aktiviteten i skoletiden som utdanningsprogrammet tilbyr, var grunnen til valg av idrettsfag. Hun danser på fritiden

---

<sup>8</sup> En sport hvor du bruker egen kroppsvekt som belastning.

og driver med trening i forhold til dette. Hun er ansatt som gruppeinstruktør på et treningsstudio i fritiden, har valgt ”trening-gruppe” og har ingen klare fremtidsplaner.

#### 4.6 ”Jeg er en allsidig person” – Forventninger

Siri (breddeidrett A) sier at hun er allsidig, liker mange forskjellige aktiviteter og siden hun driver med håndball på fritiden, synes hun det blir mye å ha toppidrett i tillegg: ”*Det er mye større sjans for at jeg går lei, og det vil jeg ikke*”. Disse beskrivelsene representerer de elevene som holder på med idrett ved siden av studiene: Siri (breddeidrett A), Guro (bredde-ball) og Linn (bredde-fitness). Når det gjelder Raymond (breddeidrett A), Susanne (bredde-ball) og Gunnar (bredde-fitness), er deres forventninger forankret i en tilværelse uten organisert idrett på fritiden, og av den grunn så de ikke noe grunn til å velge toppidrett – representert av Susannes (bredde-ball) svar om begrunnelse for valg av programfag: ”*At jeg ikke gikk på noen spesiell idrett nå, så var ikke noe grunn til å ta topp, så da tok jeg bredde som er liksom innom ulike aktiviteter*”.

Både Raymond, Siri, Susanne og Guro (breddeidrett A og bredde-ball), forklarer at det først og fremst var forventninger om variasjon av både kjente og ukjente idretter som styrte valget, og at de gjennom dette så en fremtid som åpnet nye dører. Slik Guros (bredde-ball) svar på *hva forventet du og hvorfor forventet du akkurat dette?*, kan det på mange måter representere disse elevenes mer nyanserte ønsker:

*På en måte at breddeidrett representerer et fag der vi får muligheten til å prøve nye ting og idretter, har kanskje amerikansk fotball eller noe sånt i stedet for vanlig fotball liksom, eller tennis eller noe sånt, som man ikke kan. Man åpner øyne litt for hva som finnes av aktiviteter, og brått så finner man noe som man virkelig liker å holde på med, og som man fortsetter å holde på med. Og så lærer man å utfordre seg selv på litt flere ting (Guro, bredde-ball).*

I tillegg til dette kommer det frem en forventning om at faget skulle være litt ”sløkkere” enn andre fag, noe de hadde hørt fra tidligere elever. Slik Susanne (bredde-ball) sier: ”*Jeg forventet at det ikke skulle være så seriøst, du skulle ikke være best da, men heller spille for å spille på en måte. Litt ”sløkking” og ”chille”, for å være ærlig*”. Linn (bredde-fitness) viser til samme oppfatning: ”*Jeg hørte jo at breddeidrett var for de som skulle ha det veldig ”sløkt” da. Selv om det kanskje ikke var det, så fikk vi en oppfattelse av det før vi begynte*”.



Elevene på bredde-fitness hadde fått en forklaring på at innholdet i timen var rettet mot treningsbransjen. Når interessen for dette var til stede sier Gunnar (bredde-fitness): ”når du får det du vil holde på med i undervisning, da blir du liksom helt konsentrert og vil få med deg alt”, og viser til forventninger som var mer spesifikke: ”Jeg forventet at lærerne skulle lære oss å trene selvstendig på treningssenter, at jeg kom til å få kunnskap om kroppen under trening, og hvordan man skal veilede andre”. Linn (bredde-fitness) forklarer hvordan bruken av ”fitness” ble oppfattet:

*Jeg hadde veldig mye forventninger om styrke og sånn der du ser på studio liksom, knebøy med vekter og sånn der muskler og sånn. Det var fordi det hette fitness... Så det var litt sånn sjokk når vi kom inn og begynte med dans og musikk liksom, jeg fikk liksom den: åja, på bredde-fitness så er det mer enn bare vekter og sånn da” (Linn, bredde-fitness).*

Elevenes forventninger er, i tillegg til deres forhold til idretter og interesser, opptatt av at faget skal inneholde idretter og aktiviteter som kan utnyttes på fritiden ved å oppleve allsidighet og variasjon. For breddeidrett A og bredde-ball skal det komme gjennom variasjonen av både kjente og ukjente idretter, og for bredde-fitness skal introduksjonen av varierte treningsmetoder på treningssenteret, føre til en bedre forståelse av å kunne trene riktig og veilede andre.

## **4.7 Elevene erfarer**

I forbindelse med temaene *opplevd undervisning* og *opplevd læringsutbytte* mener jeg det er hensiktsmessig å presentere elevenes erfaringer i henhold til praktiseringens tilhørighet. Dette gjøres for å skape oversikt, slik at erfaringene presenteres på bakgrunn av hva de har vært gjennom.

### **4.7.1 Breddeidrett A: ”Egentrening, egentrening, egentrening”.**

Noe av det elevene virket å være mest opptatt av i gjennomføringen, var nettopp praktiseringens tilknytning til ”fordypningsmetoden”. De forklarer at de trivdes mer i bredde1, der det var mer variasjon i undervisningen og kommer med eksempler som utholdenhetstrening, fotball, innebandy og badminton. Samtidig hadde de utfordringer med å skille mellom aktivitetslære og breddeidrett på den tiden, der de forklarte at innholdet var preget av de samme idrettene og aktivitetene. Raymond sier følgende: ”det eneste jeg mener er at i aktivitetslære, da var alle sammen der, det er egentlig det”,

og refererer til sin klasse og breddeidrettsfagets organisering, som går på tvers av klasser og trinn. Slik Siri forklarer var det derimot en stor overgang fra bredde1 til bredde2: *”Det gikk fra lærerstyrte økter og litt perm, til veldig mye perm og egentrening som ble veldig mye kjedeligere, og da ble jeg litt skuffa og nedfor av faget”*.

Videre forklarer Siri at det har vært veldig opp til elevene hva undervisningstimene skal inneholde, og hva de skal gjøre. Hun spesifiserer at det skal handle om de to idrettene som er valgt ut i ”fordypningsmetoden”, og at hun har fått en følelse av at det er *toppidrett* hun driver med – bare med en fordypning av to idretter. På spørsmål om hun setter opp timene selv, får jeg følgende: *”Ja, i hvert fall hvordan jeg skal trene, som utholdenhet, spenst, altså det velger jeg selv, og så må jeg tenke på i forhold til sesong, og det blir jo litt toppidrett egentlig”*. Hun har valgt håndball og badminton.

Raymond forteller at den store friheten har vært *”deilig”*, og sier følgende: *”Noen ganger gjør jeg det jeg skal, noen ganger gjør jeg ikke det jeg skal”*. I tillegg forteller han at mesteparten av undervisningen har foregått på skolens treningsrom, der han løfter vekter og trener utholdenhet. Raymond har også valgt håndball og badminton.

På spørsmål om hva de mener undervisningen har handlet mest om, og hva de mener har vært manglende, får jeg følgende svar: *”PERM, de kjedelige tingene egentlig. Savner mer variasjon. Tror ikke det er alle som gjør det, jeg gjør hvert fall det”* (Siri). Raymond beskriver det slikt på spørsmål om hva han skulle ønske at faget var mer opptatt av: *”Flere kjente og ukjente idretter, ikke den permen, den blir kjedelig”*.

#### **4.7.2 Breddeidrett A: ”Det har vært litt mer sånn avslappende fag”.**

Raymond forklarer at undervisningen har vært gøy fordi det har vært basert på frihet og avslapning. Når jeg spør om han kan beskrive hva han spesifikt har lært, får jeg følgende: *”Jeg kan vel egentlig bare si at jeg lærte noen forskjellige idretter, klart å lage øktplaner, permer, mål for trening og sånn sett”*. I den forbindelse hadde jeg to oppfølgingsspørsmål til Raymond: *har denne læringen kommet direkte fra breddeidrett? Og hvordan kan kunnskap om det du forteller benyttes?* Da forteller han at det er hovedsakelig fra treningslære den største kunnskapen om trening har kommet, og etter en lang tenkepause sier han at kunnskapen kan brukes hvis han en dag har lyst til å bli kroppsøvingslærer – noe han ikke hadde planer om. Når jeg spurte om han for

eksempel hadde klart å finne ut av hva slags utholdenhetstrening som passer til de idrettene han hadde valgt, svarer han: *"Det har jeg ikke"*. Det kom frem at han ønsket å velge friidrett, siden han har drevet med det tidligere, men ønsket ikke å være alene om valget og fulgte i andres fotspor.

I Siris tilfelle var det utfordrende å sette fingeren på akkurat hva hun sitter igjen med, men sier følgende: *"Jeg har lært å prioritere hvert fall, trening, ehm hvordan jeg skal legge opp trening"*. Siri fikk deretter samme oppfølgingsspørsmål som Raymond. Her forteller hun at det heller har vært et resultat av alt som foregår på "idrettslinja", og at slik kunnskap kan benyttes hvis hun blir introdusert for nye og andre idretter, der hun plukker opp grunnprinsipper om treningsplanlegging som kan videreføres. Hun er videre opptatt av å reflektere rundt læringsutbytte av det ønskede innholdet:

*Jeg får glede av alle idretter, det er hvert fall det jeg gjør, kunne litt om alle idretter. Hvis du for eksempel er med venninner eller kompiser, og så skal vi drive med en idrett da, så har jeg litt peiling liksom... Du får jo trening på mange forskjellige måter da, kan jo hende at du åpner øyne for andre idretter, og vil starte med den idretten fordi du synes det er gøy. Jeg glemmer jo litt at jeg trener når jeg er med i idretter, for jeg synes det er gøy rett og slett (Siri).*

Elevene forklarer at det var utfordrende å komme med konkrete refleksjoner over læringsutbytte, som var et direkte resultat av breddeidrettsundervisningen. De var derimot opptatt av å reflektere rundt det som var manglende i praktiseringen, der et savn av flere, både kjente og ukjente, idretter og lærerstyrte undervisningstimer var gjeldende.

#### **4.7.3 Bredde-ball: "Bredde-ball er veldig glad i volleyball tror jeg".**

Guro forklarer at innholdet har båret preg av lange perioder med noen få idretter, som de også hadde vært gjennom i aktivitetslære. En periode hadde de volleyball i både aktivitetslære og breddeidrett, som førte til at hun mistet motivasjonen, og en betraktning som utviklet et savn av effektivitet, variasjon og ukjente idretter. Samtidig fortelles det om et lærerskifte i faget det siste året, som læreren i bredde-ball forklarte tidligere. Utskiftningen hadde ført til nye opplevelser:

*Det burde jo vært litt sånn at vi kan se an litt hvilke idretter som skal benyttes i timen, og høre hva elevene vil, og det gjorde faktisk den læreren vi har nå. Da*

*spurte den liksom, hva vil dere ha, vil dere ha innebandy eller vil dere bowle eller noe lignende, og da ville jo alle ha bowling ikke sant (Guro).*

Hun forteller videre at den nye læreren fremmet et forslag om å samle elevene på kveldstid for å delta på en ”*proff innebandykamp*”, noe Guro følte var en god ide for innhold i bredde-ball: ”*Vi som har gått her i tre år bare: ”wow” liksom, det var ikke vi vant til. Og den læreren sa at det gjorde dem med gruppa i fjor og sånn da, og det var jo kult da!*”.

Susanne forklarer at hun synes innholdet i bredde-ball har vært mye likt innholdet i aktivitetslære. Den eneste forskjellen var at hun følte de gikk enda dypere i aktivitetslære og at det var ”*mer seriøst*” i den undervisningen. Når jeg spør *hva mener du med det?*, sier hun at det er fordi ”toppidrettselever” også er en del av det fagprogrammet, og det hever nivået. Hun sier at valget av å benytte bowling i bredde-ball hadde ført til gode opplevelser, og i likhet med Guro synes hun dette valget var et passende innhold for faget. Guro sa blant annet: ”*det er jo det breddeidrett skal handle om*”, og forklarer at det er den undervisningen hun satt størst pris på fordi det var noe ”*annerledes*”.

#### **4.7.4 Bredde-ball: ”Yes, det blir en ”chill” dag!”.**

Elevene på bredde-ball forklarer at de har utfordringer med å sette fingeren på nøyaktig hva som er utbytte av undervisningen i breddeidrett. Det som derimot kommer frem, og som sitatet i overskriften forteller, er at de opplever undervisningen som et avbrekk fra mer teoritunge fag. Slik forklarer Guro sammenhengen: ”*Nei, det blir litt mer sånn at vi bruker faget til å koble ut. Vi får en liten avkobling fra teoretiske fag*”. For elevene var det å være i breddeidrett en anledning til å ”*bare ha det gøy*”, og dette førte til en studiehverdag preget av fysisk aktivitet og avkobling. Susanne er ærlig i sin sak i den forbindelse: ”*Jeg går på bredde fordi jeg synes det er sløkt, helt ærlig*”, og forklarer at den ”*sløkke*” undervisningen har ført til at hun kan slappe mer av i hverdagen. I tillegg forteller hun om den positive effekten av hva det innebærer å ha mye fysisk aktivitet i skolehverdagen, der hun sier: ”*Jeg merker jo det på for eksempel at jeg nettopp har operert da, så kommer jeg meg fort fordi jeg har vært så aktiv. Så jeg får jo goder av det på en måte*” (Susanne). Hun forteller derimot at dette er et resultat av hele utdanningsprogrammets satsning på fysisk aktivitet. Guro forklarer at undervisningen har fått henne til å oppleve glede av å trene der hun sier: ”*det gir et positivt inntrykk av*

*trening som en positiv ting da, ikke noe slitsomt*”, men påpeker også at hele utdanningsprogrammet skal få æren for en slik erfaring.

#### **4.7.5 Bredder-fitness: ”Yoga var overraskende gøy!”.**

Det at yoga ble introdusert var noe begge elevene opplevde som både spennende, gøy og lærerikt. På spørsmålet om hvorfor Linn synes yoga var så gøy og lærerikt svarte hun at det fikk henne til å ta bort tankene fra karakterer og mas, og at hun bare ”*var i nuet*”. En opplevelse hun forteller har fått henne til å være mer avslappet i stressende situasjoner. For Gunnars del bar bredden preg av et mangfold av treningsaktiviteter han synes var både varierende og spennende. Det var spesielt én undervisningstime som gjorde inntrykk:

*Og så hadde vi en som driver med street-workout og sånn der som hadde undervisning med oss i en time, den lærte jeg utrolig mye av, og når det er sånn type trening så var jeg helt i hundre... Jeg fortalte han liksom at jeg liker å drive med den type trening og sånn, så da ga han meg øvelser som jeg kunne gjøre hjemme uten å være avhengig av ulike stenger og sånn (Gunnar).*

Videre forklarer han at den siste tiden har handlet mye om treningsveiledning, der han utvikler og utfører treningsøkter for både seg selv og andre. Han synes at det var mer gøy i bredden, der variasjonen var større, men at han er glad for å lære mer om å veilede andre. Linn viser til lignende oppfatning, der hun på sin side ønsket at hun var en del av undervisningen til ”*trenings-individuell*”: ”*De kunne kanskje kombinert gruppe og individuell mer, for det hadde vært spennende*”. Samtidig forteller elevene at de er veldig fornøyd med innholdet så langt, der de har fått prøve mange ukjente aktiviteter – og at det har levd opp til forventningene.

#### **4.7.6 Bredder-fitness: ”Så da tar jeg det jeg har lært, og viser andre”.**

Gunnar forteller at han aktivt bruker det som er lært i undervisningen når han trener både for seg selv, og med andre. Han er i tillegg opptatt av hva den kunnskapen kan brukes til, og referer til sine fremtidsplaner: ”*All den kunnskapen jeg får her i undervisningen kan jeg ta med meg inn i den PT-jobben jeg ønsker. Og det er jo virkelig ikke dumt å ha kunnskap om riktig kosthold, holde seg i form og alt sånn der, for det er jo noe alle bør kunne*”. Når han hjelper foreldrene sine med å trene, sier han følgende: ”*Det er øvelser jeg har lært her, og jeg kan bruke et treningsprogram jeg har brukt her i undervisningen – bare tilpasse det litt til foreldrene mine*”.

Når Linn reflekterer over læringsutbyttet, forteller hun at hun nettopp har fått arbeid på et kommersielt treningssenter. Hun forklarer at hun benytter innholdet fra bredde-fitness i tilknytning til sitt arbeid, og når jeg spør hvordan det benyttes sier hun følgende: *”For eksempel core-brett, som er det jeg skal instruere i nå da, så lærer jeg dem – da bruker jeg den erfaringen og teknikken jeg har fra timene, teknikken i styrkeøvelser og sånne ting”*. I tillegg forklarer Linn at de øvelsene hun har gjennomgått i undervisningen er noe hun bruker for å vise andre venninner. Hun poengterer følgende: *”Da hjelper jeg de til å trene og sånne ting, På en måte motivere andre. Og det er veldig gøy for da får du vist at du får bruk for det du har lært”*. Hun føler i tillegg at undervisningen har fått henne til å få mer flyt i treningshverdagen, noe som blant annet ble beskrevet når vi snakket rundt spørsmål om kropp, muskler og trening: *”Det merka jeg når jeg begynte i fjor, det var ikke noe grunn til at jeg skulle bli tynnere eller sterkere, jeg synes det var kjempe gøy, og jeg fikk det til!”*

Gunnar forklarer at undervisningen har økt selvtilliten hans i forhold til egen kropp, noe som har ført til større aksept av hans egen og andres kroppsfasong og oppbygning: *”Så det jeg har lært er at kroppspresset der finnes egentlig ikke, fordi vi er såpass gode venner, det er godt miljø og alle respekterer hvordan vi alle ser ut”*.

## 5. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet blir formålet å analysere og diskutere de empiriske funn som kom frem i resultatkapitlet. I lys av de teoretiske perspektiver oppgaven bygger på, relevant litteratur og forskning, samt breddeidrettsfagets læreplan (LK06), vil jeg belyse studiens problemstillinger:

- 1) Hvordan oppfatter lærere hensikten med det valgfrie programfaget breddeidrett, og hva vektlegges i valg av innhold og arbeidsmåter i undervisningen?
- 2) Hvordan erfarer elever det opplevde læringsutbyttet i det valgfrie programfaget breddeidrett?

Det vil være en tredelt prosess, der jeg først analyserer og diskuterer lærernes beskrivelser. Senere vil elevenes erfaringer undersøkes, og avslutningsvis fremmer jeg en oppsummerende refleksjon som diskuterer breddeidrettsfagets utdanningspolitiske ståsted og utfordringer. For å vise hvilke beskrivelser analyse og diskusjon tar utgangspunkt i, vil noen av deltakernes sitater blir gjentatt.

### 5.1 Langt fra ideologi til praksis?

Siden læreplanen er det forpliktende grunnlaget for arbeid i skolen (Gundem, 1998), vil jeg innlede med følgende spørsmål: er lærernes oppfatning av fagets hensikt i tråd med hva formålet (LK06) beskriver? Som et overordnet resultat av empirien er det mye som tyder på at lærernes oppfatninger er av lik karakter på tvers av praktiseringene, og en kan spore mønstre mellom deres beskrivelser og fagets formål. Fellesnevnerne blant lærerne er at det elevene gjennomfører i fagets undervisning, skal ønskelig engasjere de til å fortsette å være i aktivitet på fritiden og bevare gleden av å trene. Jeg tolker det som at deres oppfatninger om hensikten tyder på et mål om en helsefremmende effekt i et livslangt perspektiv. En slik forståelse kan på mange måter reflektere helheten av hva formålet med breddeidrett forsøker å beskrive, som blir synligere i følgende setninger: ”gi elevene innsikt i og forståelse for å være i god fysisk form”, ”planlegge og gjennomføre trening for å etablere sunne og varige vaner”, og ”kunnskap om hvordan en gjennom allsidig og variert kroppsbruk kan utvikle og holde kroppen ved like” (Udir, 2006a). Når det blir sagt at faget kan brukes som en *ambassadør* (Kåre, breddeidrett A) for uorganisert idrett der elevene selv finner engasjement i den lokale idrettskulturen,

kan det virke som at det er en gjenspeiling av følgende setning det forsøker å sikte til: ”*utdanne ungdommer til aktive og bevisste ressurspersoner i lokale idrettsmiljøer*” (Udir, 2006a). Lærerne på Gjengenåsen virker å vise til samme oppfatning, når de reflekterer over fagets betydning for elevenes fremtid. I bredde-fitness er det mye som tyder på at styringen mot treningsbransjen, og det poenget at denne styringen gir muligheter for utvikling av ressurspersoner til treningssenteret, er et produkt av samme formål. Dette blir representert i målet om å gi elevene en riktig grunntanke om trening, som videre kan benyttes i blant annet PT-yrket og som gruppeinstruktør. Det kan derfor synes som at treningssenteret representerer et ”*lokalt idrettsmiljø*” (Udir, 2006a). I følge Johanne (bredde-ball) kan det virke som at elevene, gjennom ulike ballaktiviteter og idretter, engasjeres til å bevare og utforske aktiviteten/idretten – som igjen kan bære frukter for det lokale idrettsmiljøet. I tillegg skapes det engasjement til deltakelse av begivenheter som den lokale idretten har å tilby – en invitasjon til et lokalt idrettsmiljø.

Materialet i min studie viser videre til tre ulike praktiseringer av breddeidrettsfaget, noe jeg mener kommer klart frem i resultatkapitlet. Hva er avgjørende faktorer for de ulike praktiseringene? Virker det å samsvare med hvordan de oppfatter fagets hensikt? Videre er et viktig og sentralt poeng i min analyse og diskusjon, at den gjennomførte læreplanen også er en oppfattet plan fordi den eksisterer kun som en tolkning eller erfaring hos de som har observert undervisningsforløpet (Goodlad, 1979). Det innebærer at jeg kan utvikle en dypere forståelse av lærernes oppfatninger, ved å diskutere deres forståelse av fagets hensikt og de valg som er tatt av innhold og arbeidsmåter. Elevenes opplevelser av undervisningen er også en del av kommende analyse og diskusjon, og det som presenteres kan tilskrives den oppfattede og gjennomførte læreplanen av breddeidrett.

### **5.1.1 Solåsen – kulturen lenge leve?**

På Solåsen forteller læreren først og fremst om en praktisering som var gjeldene før han ble ansatt, at han kom inn i en kultur og at han videreførte undervisningen. Hva legges i begrepet kultur, og hva betyr det for undervisningen? Hargreaves (1996) hevder at skolekulturen er et av de aspektene ved lærerens arbeid som har størst pedagogisk betydning, og Overland (2009) opererer med begrepene *harmoniskultur* og *læringskultur* når ulike skolekulturer beskrives. I en harmoniskultur blir det nærliggende å fortsette med det en har tradisjon for å gjøre, for å ikke skape uro (Overland, 2009). Kåres bruk



av ”kultur”-begrepet kan virke å representere skolens tradisjoner for utøvelsen av breddeidrett, der satsningen på ”fordypningsmetoden” er i stor grad gjeldende. Det kan tyde på at skolekulturens indre kontekst er vektlagt i fagets innhold og arbeidsmåter, der skolens tradisjon og historie er sentrale faktorer (Arfwedson, 1984). Som et overordnet resultat av empirien fra Solåsen er det mye som tyder på at den type praktisering har vært gjeldende i en lang periode, og at Kåres situasjon synes å ha vært del av en harmoniskultur (Overland, 2009). Nyansatte lærere, uavhengig av arbeidserfaring, inntar ofte en slik posisjon i både redsel av å skape konflikter, og for etter hvert å finne sin faglige praktiske yrkesteori<sup>9</sup> (Hiim & Hippe, 2009).

### **Et problem- og prosjektorganisert innhold?**

Den satsingen som har vært gjeldende kan dermed virke å være forankret i breddeidrettsfagets kompetansemål for idrettsaktiviteter i bredde2 og bredde3: ”videreutvikle ferdigheter i to valgte idrettsaktiviteter” og ”mestre ferdigheter i to valgte idrettsaktiviteter” (Udir, 2006a). Det som tilsynelatende kan utkrystallisere en form for didaktisk tilnærming i arbeidsmåtene, er valget av å gi elevene mye frihet. Spesielt i bredde2 og bredde3 fikk elevene utfordringer knyttet til det å ta selvstendige valg, om både hvilke idretter de ville fordype seg i, og hvordan de utvikler ferdigheter og kunnskaper til disse idrettene. En slik forståelse kan virke å ha tilknytning til en elevorientert didaktikk, der undervisningen baseres på elevenes forhold til innholdet i undervisningen (Gundem, 1998). Dette kommer i tillegg frem i elevenes beskrivelser, der det fortelles at de legger opp timene selv. Samtidig kan det virke som at praktiseringen har en tilnærming til problem- og prosjektorganisert innhold. Hovedsaken i et slikt innhold er at det blir organisert omkring temaer, oppgave og spørsmål som angår eleven, der det kreves aktiv deltakelse og medbestemmelse (Hiim og Hippe, 2009). Det er også et hovedanliggende at elevene får muligheter til å gjøre realistiske erfaringer som en del av arbeidet (Hiim og Hippe, 2009). Når praktiseringen virker å være tilknyttet kompetansemålene om det å videreutvikle, og mestre ferdigheter, i to utvalgte idrettsaktiviteter (Udir, 2006a), kan det vitne om en slik tilnærming. Det virker derimot å hvile et ansvar på elevene om å utvikle undervisningsaktiviteter som leder til målene på en effektiv måte – som videre kan

---

<sup>9</sup> I følge Lauvås og Handal (2004) utgjør praktisk yrkesteori (PYT), den enkelte lærers forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet.

tydeliggjøre den elevorienterte didaktikken. Dette har ført til inntrykk og reaksjoner hos elevene som kan synes å sidestille breddeidrett med toppidrettsfaget, der det hovedsakelig handler om treningsplanlegging, testing og ferdighetstrening. Det kommer også frem i lærerens forklaring om at det de lærer i treningslære overføres til planarbeid i bredde- og toppidrettsfaget. Når Kåre sier at det er gjort et forsøk om å lage en praktisering som *”ikke trækker i idrettslinjesalaten”* refererer han til det felles programfaget aktivitetslære. Slik jeg ser det, kan det hende at vektleggingen av *”fordypningsmetoden”* derimot har tråkket i *”toppidrettsalaten”*, der følgende setning fra toppidrettsfagets formål kan være gjeldende: *”analysere en treningsperiode med hensyn til gjennomført trening og måloppnåelse”* (Udir, 2006b). Dette mener jeg blir tydeliggjort på bakgrunn av elevenes erfaringer, der de sier at *”det blir jo litt toppidrett egentlig”*.

### **En lysere fremtid i vente?**

I Kåres oppfatning av breddeidrettsfagets hensikt, fremmes det et begrep som omhandler *”livslang idrettsglede”*. Her forteller han at en bredde i idretter, gjerne idretter som elevene ikke kjenner fra før, skal utvikle interesse for aktiviteter og idretter som videreføres til fritiden. Det virker som at disse beskrivelsene forsøker å oppnå læreplanens mål om bred og allsidig aktivitets- og idrettserfaring, og en vektlegging av hovedområdet *”idrettsaktiviteter”* (Udir, 2006a). Forvirringen rundt dette beror seg derimot på det valget som er tatt om praktiseringens innhold og arbeidsmåter, med særlig tilknytning til *”fordypningsmetoden”*. Vil en kunne oppnå ønsket utbytte med det Kåre oppfatter som fagets hensikt, når gjennomføringen kun sirkulerer rundt to idretter? Mye tyder på at det blir utfordrende å finne en direkte sammenheng mellom lærerens intensjoner og valg av denne type praktisering. En slik oppfatning virker også å være gjeldende i hans videre refleksjoner. Han forteller at fremtidige mål for faget er å justere trykket på det som kan virke å være en tradisjonell, kulturbasert undervisning, og heller rette oppmerksomheten mot mer variasjon, flere lærerstyrte timer og flere idrettsaktiviteter. Oppfatninger av innholdet og arbeidsmåtene som har vært gjeldende, har dermed blitt overført til en situasjon der det er oppdaget en utfordring med praktiseringen. Det kan virke som at Kåres evaluering av elevenes situasjoner og læringsutbytte, er avgjørende for denne handlingen. Når Lauvås og Handal (2004) snakker om praksisnivå 2 (P2), der lærerens praksisbaserte og teoretiske begrunnelser og refleksjoner baserer seg på den undervisningen som gjennomføres, virker det som at

Kåre har fått en oppfatning av at breddeidrett ikke fører til den kunnskapen og læringen som er ønsket. Av den grunn reflekterer og vurderer han sin egen praksis og elevens måloppnåelse, som i følge Dale (1989) tilskrives kompetansenivå 3 (K3). Trekket dette mot den didaktiske relasjonsmodellen, der relasjonene påvirker hverandre, kan evalueringen indikere en forandring som gjør at blant annet *mål* forandres (Lyngsnes & Rismark, 2007). Det er her det synes som at hans utsagn: ”*da vil jeg nå få frem formålet bedre*” har sitt utgangspunkt, for slik jeg tolker det, indikerer han at tidligere arbeid trenger forandring. Ved å ta elevenes erfaringer om gjennomføring med i diskusjonen kan dette virke å være gjeldene, da beskrivelser som ”skuffa ” og ”nedfor” var fremtredende når ”fordypningsmetoden” startet for fullt i bredde2/bredde3. Det virker dermed som at Kåre har utviklet en kunnskap gjennom yrkeslivet, noe Lyngstad (2013) betrakter som profesjonell kunnskap.

Kåres oppfatning kan både relateres til læringskulturen fordi den tar sikte på å ta selvstendige valg for å iverksette nødvendige forandringer (Overland, 2009), og det Lauvås og Handal (2004) betrakter som en profesjonsrettet yrkespraksis der læreren tar ansvar for læringen som skjer. Når resultatet blir en endring, viser Kåre en kompetanse som er av stor betydning for lærernes oppgaver i skolen: ”*endrings-og utviklingskompetanse*” (Rammeplanen for Faglærerutdanningen, 2003). Slike evalueringer, vurderinger og forandringer retter dermed oppmerksomheten mot lærerens rolle for undervisning i breddeidrett på Solåsen– en faktor som virker å være av stor betydning for fagets fremtidige planer. Som han sier selv er det han som så utfordringen, og har iverksatt det han anser som nødvendige tiltak.

### **5.1.2 Gjengenåsen – læreren styrer skolekoden?**

Når det gjelder Gjengenåsen kommer det klart til syne at de fortsatt er i startfasen av en nylig renovert praksis. Deres avgjørelse av å dele faget i to hovedretninger ble initiert for kort tid siden, og det er mye som tyder på at det er et resultat av én lærers drivkraft til å finne en ny vei i faget. I læringskulturen bevilges det stor plass til fleksibilitet, nytenkning og framtidorientering (Overland, 2009), noe jeg fikk inntrykk av var beskrivende for denne situasjonen. I dette tilfelle ønsker jeg å trekke frem det Arfwedson (1984) beskriver som skolekode, og læreres betydning for påvirkning av sin egen skolekode. Ikke alle kan ha innflytelse, men noen skiller seg ut: ”*Potensielle ”hovedrolleinnhavere” er lærere med særlig store kunnskaper/betydelig erfaring*

og/eller personlig tyngde” (Arfwedson, 1984:75). En slik uttalelse kan virke å være beskrivende for det som skjer på Gjengenåsen. Slik jeg tolker det, har Carolines (bredde-fitness) bakgrunn som idrettsinstruktør, og engasjement i treningsbransjen, påvirket hele fagets struktur og gjennomføring. Av den grunn er det mye som tyder på at bredde-fitness er et direkte resultat av Carolines (bredde-fitness) interesser, erfaringer, ferdigheter og kunnskaper. At undervisning preges av læreres egenskaper og erfaringer, er både belyst og poengtert ved flere anledninger (Goodlad, 1979; Lauvås og Handal, 2004; Lyngsnes og Rismark, 2007). I dette tilfellet mener jeg poenget blir enda synligere. Det kan virke som at Carolines (bredde-fitness) vurderinger og refleksjoner av breddeidrettsfagets tidligere praksis (K3), og hennes syn på fagets muligheter i treningsbransjen, har resultert i en stor endring. Dette har igjen ført til en *nytenkning* som ikke har vært tidligere praksis på skolen – et begrep relatert til læringskulturen (Overland, 2009). Når Lyngstad (2013) sier at profesjonell kunnskap utvikles på basis av praktiske erfaringer, kan det tyde på at Caroline (bredde-fitness) relaterer avgjørelsen til nettopp dette: ”Denne kunnskapen er situert, dvs. den oppstår og formes i praksis. Til gjengjeld former den selv praksisen” (Lyngstad, 2013:3). På samme måte har Johanne (lærer bredde-ball) en bakgrunn bestående av håndball og kjærlighet for generell trening. Det er da lite overraskende, som et resultat av de faktorer jeg har fremmet, at hun er en av de ansvarlige for bredde-ball – som retter oppmerksomheten mot ballspill og basistrening. Lærernes erfaringsbakgrunn og kompetanser, virker derfor å være av stor betydning for de ulike praktiseringene breddeidrett tilbyr på denne skolen. Ved at de spiller på hverandres kompetanser og bakgrunn kan det, slik Overland (2009) beskriver, også vise tegn på fleksibilitet.

### **Bred og allsidig aktivitets- og idrettstilbud?**

For breddeidrett i sin helhet på denne skolen, virker det å treffe mange sentrale områder med formålet til faget. Du har på den ene siden et tilbud til elever som liker ballaktiviteter, basis og lek (bredde-ball), og på den andre siden et tilbud til elever som er interessert i treningsprinsipper og treningsveiledning (bredde-fitness). Når det i tillegg deles inn i ”trening-individuell” og ”trening-gruppe”, tolker jeg det som at tilbudene refererer til en bred elevgruppe, og i samme omgang treffer fagets formål om blant annet ”bred og allsidig aktivitets- og idrettserfaring” (Udir, 2006a). Dette er også en oppfatning av faget ved tidligere forskning (Alderslyst, 2011). Basert på lærernes utsagn om breddetilbud på skolen, virker det å representere en oppfatning om at

breddeidrett skal bety *bredde* i ordets rette forstand. Det som derimot kan bli utslagsgivende for opplevelsen av bredde i faget, omhandler valget av å splitte det til to praktiseringer som skaper to helt ulike retninger. Mye tyder på at bredde-ball vektlegger læreplanens hovedområder: ”idrettsaktiviteter” og ”basistrening”, og bredde-fitness reflekteres av en tilknytning til ”basistrening” og ”fysisk aktivitet og helse”, samt formålets setning om: ”planlegge og gjennomføre trening for å etablere sunne og varige vaner” (Udir, 2006a). Kan fagets muligheter til å tilby ”bred og allsidig aktivitets- og idretts erfaring” (Udir, 2006a), forsvinne i det øyeblikket elevene velger den ene eller den andre retningen? Hvis svaret er ja vil det kunne få et motsigende forhold mellom (1) lærernes begrunnelse for splittelsen - der tilbudet referer til bredde, og (2) aktuell utførelse - der retningene refererer til en vektlegging av spesifikke områder i læreplanen. Når det i tillegg deles inn i gruppe og individuell på bredde-fitness, kan det virke som at bredden i innholdet innskrenkes enda mer – noe som kommer frem når Caroline (bredde-fitness) ønsker å gå i dybden. Dybde kan tolkes som det motsatte av bredde.

På den andre siden kan en splittelse av breddeidrett vise til en oppfatning om at faget er til for elevers egne interesser. Når Caroline (bredde-fitness) forsøker å skape en retning for elever som ikke vil holde på meg ball, og når Johanne (bredde-ball) påpeker at elevene skal oppleve glede av ballidretter, kan det tolkes som at elevenes forutsetninger og interesser vektlegges i valg av innhold. Kan splittelsen da, totalt sett, øke elevenes muligheter for læring – siden det retter oppmerksomheten mot noe de er interessert i? Å ta utgangspunkt i elevenes interesser er nemlig noe Dewey (1916;1977) fremhever som et viktig prinsipp for læringens kvalitet, et poeng jeg undersøker nærmere i punkt 5.2 *Elevenes erfaringer med læringsutbyttet*.

### **En kontekstuell og fagorientert didaktikk?**

Både lærer og elever på bredde-fitness nevner at det er stor bredde i undervisningen, og kommer med eksempler som yoga, crossfit, spinning, styrkeløft, step-kasse og egentrening. Men kan det være at bredde i den forstand oppfattes som ulike måter å trene på og ikke innhold? Det kan virke som at dette er tilfellet, i motsetning til en betydning om at bredde betyr ulike arenaer, ulike idretter, ulike aktiviteter og ulike regler. Det blir sagt at substansen i fagdidaktikken er: ”... kultur-og kontekstbundet og som sådan avhengig av det samfunn og den tid, vi lever i” (Rønholt, 2010:67). Innholdet

i bredde-fitness kan dermed vitne om en substans som er kulturbundet, der læreren anser riktig grunntrening og treningsprinsipper på treningssenter som en viktig del av det samfunnet vi lever i. Dette kan igjen gjenspeile en form for didaktisk vinkling som virker å treffe en kulturorientert didaktikk (Afdal et al, 2007). I den forbindelse kan en kontekstuell didaktikk, der alle aspekter ved undervisningen forstås og analyseres som kulturelle fenomener, virke å være gjeldende (Hiim og Hippe, 2009). Modellen forutsetter at kultur opptrer på ulike nivåer, noe som innebærer at det kan oppstå spenninger mellom disse. Eksempelvis kan fag og mål være forankret i en rikskultur, men elever og lærere i større og mindre grad har basis i en lokalkultur. Denne kan til dels stå for andre verdier og måloppfatninger, enn det rikskulturen legger til grunn (Hiim og Hippe, 2009). En slik didaktisk tilnærming kan synes å være beskrivende for bredde-fitness, og deres satsing på det de virker å være mest opptatt av: treningskulturen. Et poeng Caroline (bredde-fitness) fremhever ved flere anledninger under intervjuet, er hennes arbeid med å lage en lokal tilpasset læreplan. Målet med dette er å få frem hennes visjon og tilspising av faget, og som samtidig legitimerer bruken av bredde-fitness i breddeidrettsfagets læreplan. Dette vitner om det Gudem (1998) beskriver som en situasjonsmodell i didaktikken, der læreplanutvikling befinner seg i en kulturell kontekst. Det virker som at Caroline (bredde-fitness) har vurdert den situasjonen skolen befinner seg i, og sett seg nødvendig å iverksette endringer og nyskaping på skolenivå (Gudem, 1998). Innholdet virker i tillegg å være organisert omkring yrkesfunksjoner, der det er opptatt av praktiseringens muligheter for arbeid i treningsbransjen: ”*Prinsippet om funksjonsorganisering innebærer at det faglige innholdet er organisert omkring arbeidsoppgaver i yrket*” (Nilsson, 2000, sitert av Hiim og Hippe, 2009:83). Dette kan virke å være gjeldende når det er et siktemål å gi elevene kunnskaper og ferdigheter for blant annet PT-yrket og gruppeinstruktører, som igjen kan sammenlignes med breddeidrettsfagets mål om aktive og bevisste ressurspersoner i lokale idrettsmiljøer (Udir, 2006a).

Bredde-betydningen i bredde-ball-praktiseringen kan umiddelbart forstås som en kontekst basert andre prinsipper. Når læreren kommer med et ønske om kjente og ukjente aktiviteter, alt fra volleyball til bueskyting og curling – i tillegg til basistrening, kan bredde-betydningen få et annet syn. Det er derfor grunnlag for å si at det kan vinkles mot ulike arenaer, idretter, aktiviteter og regler, og fremme betydningen av ”*en bred og allsidig aktivitets- og idrettserfaring*” (Udir, 2006a). Men med både lærerens og

elevenes beskrivelser i betraktning, er det mye som tyder på at dette er byttet ut med en fordypelse av mer kjente og tradisjonelle idretter. På bakgrunn av dette, i henhold til breddeidrettsfagets didaktiske tilnærming, kan det i bredde-ball virke som at undervisningen er preget av en deduktiv arbeidsmetode der læreren selv velger innholdet (Gundem, 1998). Det vises i elevenes forklaringer om at undervisningen ofte sirkulerte rundt volleyball og innebandy, som virker å være godt brukte idretter i både kroppsøvings- og idrettsfagssammenheng. En slik tilnærming kan assosieres med en fagorientert didaktikk, der det legges hovedvekt på den faglige tradisjonen (Gundem, 1998). Det kan synes som at bredde-ball forsøker å videreføre de tradisjonelle idrettene, som har vært en del av idrettsundervisningen allerede før breddeidrettsfaget ble et tilbud. Det er derfor mye som tyder på at praktiseringen er opptatt av et fag- og vitenskapssentrert innhold. Dette er en innholdstradisjon som har vært dominerende i utdanningssystemet, og som vektlegger praktiske ferdigheter på basis av hva som er kjent (Hiim og Hippe, 2009). Når Johanne (bredde-ball) viser til en oppfatning om at rammefaktorer er av betydning for valg av innhold, sikter dette inn mot skolens ”*ytre kontekst*” (Arfwedson, 1984). Hun sier nemlig at fasilitetene ”*styrer litt hvordan vi kan legge opp faget*”, og fremmer her en utfordring som mange skoler står overfor.

### **5.1.3 Ulik praktisering – samme formål?**

Det at skoler er forskjellige skyldes i følge Arfwedson (1984) en styring av ulike skolekoder, og det er en samling av forestillinger hos aktørene ved skolen om hva som er mulig og umulig å gjøre. Den største forskjellen på skolene virker å ligge i den kulturen og koden som gjør seg gjeldene. På Gjengenåsen er det mye som tyder på at Carolines (bredde-fitness) engasjement for treningskulturen tilskrives skolens ulike praktiseringer, der hun er ”*hovedrolleinnehaver*” for skolens skolekode (Arfwedson, 1984). At det har betydning for innholdet i bredde-ball, som vektlegger et helt annet hovedområde enn bredde-fitness, kan virke som en meningsfull betraktning. På Solåsen kan det være grunnlag for å si at Kåre (breddeidrett A) har deltatt i en harmonikultur, der en tradisjonsrik undervisning har vært gjeldende i lang tid (Overland, 2009). Slik jeg tolker det, har disse faktorene hatt betydning for vektleggingen av innhold og arbeidsmåter. At aktivitetene som velges er ulike, har i tillegg blitt en oppfatning om breddeidrett ved tidligere forskning (Dynna, 2011). Det virker dermed som at lærerne vektlegger læreplanens hovedområder i liten grad, og det har utviklet en forståelse om at

det ikke siktes mot samme formål i sammenligning av praktiseringene. Dette mener jeg er synliggjort i valget av å analysere innholdet mot breddeidrettsfagets læreplan (LK06). Dale (1989) presenterer lærernes kompetansenivå 2 (K2) med følgende spørsmål: hvilke av de overordnede formålsbestemmelsene skal en prioritere, og hvordan skal den vedtatte læreplanen realiseres? På bakgrunn av de analysene og diskusjonene jeg har fremmet, som har handlet om lærernes prioriteringer, er det mye som tyder på at praktiseringene i breddeidrett A og bredde-ball presenterer en praksis som ikke er i tråd med deres forståelse av hensikten. At det er tilfelle har vist seg å være en vanlig betraktning i læreplanforståelse: ”*What teachers percieve the curriculum of their classrooms to be, and what they actually are teaching, may be quite different things*” (Goodlad, 1979:62). I bredde-fitness er det derimot en klar intensjon, der innhold og arbeidsmåter på mange måter underbygger lærerens visjon. Når elevenes erfaringer skal analyseres, mener jeg det er hensiktsmessig å videreføre den kunnskapen som er utviklet ved lærernes situasjon. Ved å ha undersøkt lærernes handlingsrasjonalitet – der evnen til å fastsette mål og evnen til å forfølge mål har vært faktorer av betydning – kan elevenes erfaringer om læringsutbyttet fortelle om lærernes evne til å virkeliggjøre målene (Dale, 1993). Jeg har frem til nå fremmet elevenes erfaringer ved noen anledninger, men det har handlet om å tolke og diskutere vektleggingen av innhold og arbeidsmåter. Med bakgrunn i blant annet følgende betraktning: ”*Livet i klasserommet preges av læreren og av de valg vedkommende gjør*” (Damsgaard, 2010:35), vil jeg presentere del to av kapitlet: elevenes erfarte læreplan.

## **5.2 Elevenes erfaringer med læringsutbyttet**

Noe av det mest sentrale Goodlad (1979) poengterer i læreplanforståelse, er betydningen av elevenes erfaringer. I beslutningsprosesser av læreplaner vil *det personlige nivået* være bundet til elevenes erfaringer og opplevelser av læreplanen – og til den betydning læreplanen får for dem (Gundem, 1998). Det å undersøke hva elevene erfarer vil være en viktig faktor for breddeidrettsfagets oppnåelse, så vel som fagets helhetlige forståelse og virkning. Det nivået som den kommende diskusjonen kan tilskrives, er derfor elevenes forhold til den erfarte læreplanen.

Den teoretiske forankringen i denne delen av oppgaven, er bundet til Deweys teorier om *experience*. Elevenes erfaringer fra breddeidrett vil derfor analyseres med utgangspunkt



i hans forståelse av at all læring skjer gjennom erfaring, og at uten erfaring umuliggjøres læring (Lyngsnes og Rismark, 2007). Videre er hensikten å benytte elementer fra hans teorier for å diskutere hvilken retning erfaringene kan ta: om de virker å lede til rikere erfaringer og om de virker å utvikle elevene i samme retning som fagets formål.

### **5.2.1 Hva betyr elevenes forventninger for læringsutbyttet?**

God kvalitet på erfaringer vil i følge Dewey (1916;1938) være basert på erfaringenes kontinuitets- og interaksjonsprinsipper. Kontinuiteten forteller om erfaringenes muligheter til rikere erfaringer, og om de utvikles i en retning av betydning. Interaksjonsprinsippet er bygget på forholdet mellom elevers behov, holdninger, interesser, ønsker og evner (interne vilkår), og det elevene samhandler med (ytre vilkår). I følge Dewey (1977) har skolen en mulighet til å koble sin virksomhet til det levde liv, ved å knytte undervisningen til de interesser elevene allerede har. På den måten vil elevene få en opplevelse av at det de blir undervist i, er relevant for sitt daglige liv. Slik jeg tolker det blir denne muligheten en realitet når breddeidrett blir tilbudt som et valgbart programfag. Det øker muligheten for at elevene får et fag i studiehverdagen, der det som læres bort er forankret i noe de er interessert i. Det etterlater dermed et godt utgangspunkt for at undervisningen gir muligheter for erfaringer av god kvalitet. Det som gjenstår er elevenes evne til å se sammenhengen mellom aktivitet og konsekvens, om undervisningen er opplevd som tilfredsstillende, og bruken av erfaringer i det levde liv. Slik jeg tolker Dewey er interesse en samhandling med forventninger, som kan knyttes til elevenes interne vilkår. Elevenes begrunnelser og forventninger gir indikasjoner på hva fagets ønskede læringsutbytte skal være, og da kan det å ta utgangspunkt i slike beskrivelser enten øke eller innskrenke mulighetene for erfaringer av god kvalitet.

#### ***”Allsidighet og variasjon”***

Samlet sett er det gjerne noen begrunnelser som går igjen hos elevene, og de virker å være bundet til deres *habits*. Som Dewey (1938) påpeker er det tidligere erfaringer som former og utvikler våre *habits*, og vil være avgjørende i fremtidige tanker og handlinger. Først og fremst er begrunnelsene forankret i et ønske om allsidighet og variasjon av aktiviteter. De ytrer et ønske om å kunne være del av et fag som beriker deres studiehverdag med fysisk aktivitet og trening. Samtidig viser det seg at de elevene som driver med organisert idrett på fritiden, ønsker å være del av et fag som tilsynelatende

forhindrer muligheten til å gå lei av sin idrett. De som ikke er i organisert idrett på fritiden så ingen andre alternativer som fristet mer, der de sier at det var *"et enkelt valg"*. Deres begrunnelser virker å være forankret i et perspektiv som går vekk fra spesialiseringen av én idrett, noe som virker å være et riktig bilde basert på blant annet følgende setning fra formålet: *"Programfaget breddeidrett er et tilbud til ungdom som ønsker allsidig aktivitet der de kan tilegne seg kunnskap om og ferdigheter i flere forskjellige idretter og aktiviteter"* (Udir, 2006a).

### ***Elevenes forventninger i lys av lærernes oppfatninger, og fagets formål***

Guros (bredde-ball) forklaring om at hun forventet både kjente og ukjente idretter, at det kan åpne dører for en interesse av de idrettene på fritiden, og at hun får utfordringer på noe som er ukjent, representerer i så måte hvordan elevene fra både breddeidrett A og bredde-ball ønsket å være en del av. Disse forventningene er på mange måter et utdrag av hva formålet med breddeidrett ønsker, som blant annet det å gi *"muligheter til egenutvikling gjennom bred og allsidig aktivitets- og idrettserfaring"* (Udir, 2006a). Et resultat som kan gi muligheten til å bevare og utvikle aktiviteter/idretter, som igjen utvikler elevene i en retning mot *"å utdanne aktive og bevisste ungdommer til ressurspersoner i lokale idrettsmiljøer"* (Udir, 2006a). I tillegg viser elevenes forventninger en samme vinkling av faget som lærerne er opptatt av: fokus på idrettsaktiviteter. Det er videre en oppfatning om at elevene på bredde-fitness hadde forventninger som var mer spesifikke, der de visste at undervisningen var rettet mot treningsbransjen. Ser en deres forventninger mot fagets formål, kan det relateres til målet om å *"gi innsikt i og forståelse for betydningen av å være i god fysisk form"* og *"planlegge og gjennomføre trening for å etablere sunne og varige vaner"* (Udir, 2006a).

Det elevene forventer kan gi indikasjoner på at elevene allerede hadde vurdert faget før de valgte det. Og på bakgrunn av denne vurderingen stiller de forventninger som både er abstrakte og spesifikke. Abstrakte i form av variasjon og allsidighet, og spesifikke i form av å befinne seg i samme retning som praktiseringens vektlegging. Ønsket om å finne en aktivitet eller idrett som en liker å holde på med i fritiden, som er tilfelle for breddeidrett A og bredde-ball, virker å være i tråd med hva lærerne i samme praktisering uttrykker. På samme måte forklarer elevene på bredde-fitness om en interesse og forventning som helt klart korresponderer med lærerens hensikt om den type spissing av faget. Det kan dermed synes som at lærernes beskrivelser om

oppfatninger av breddeidrettsfagets hensikt, imøtekommer elevenes forventninger i stor grad.

### **5.2.2 Rikere erfaringer, og i takt med fagets formål?**

Videre skriver Dewey (1916) at når refleksjonsnivået er lavt ser vi at en viss handling er forbundet med konsekvenser, men vi skjønner ikke hvordan. Vi ser på den måten ikke detaljene i forbindelsen. Når refleksjonsnivået er høyt, derimot, driver vi observasjonen lenger. Vi analyserer for å se akkurat hva som ligger imellom, slik at vi kan forbinde årsak og virkning, aktivitet og konsekvens (Dewey, 1916). For at jeg kan analysere og diskutere om elevenes erfaringer virker å utvikle de i samme retning som fagprogrammets mål, må jeg først og fremst ta utgangspunkt i opplevd læringsutbytte. Videre vil elevenes refleksjoner om læringsutbyttet belyses via Deweys forståelse av erfaringenes kontinuitet og samhandling. På den måten kan erfaringens kvalitet gi indikasjoner på om det kan utvikles til rikere erfaringer. Dewey (1916) mente at det er i forbindelsen mellom det aktive og passive elementene i en erfaring jeg kan måle hvor fruktbar, eller verdifull, erfaringen er. I dette tilfellet referer det til den undervisningen elevene har gjennomført, og elevenes refleksjoner om dette.

### **Breddeidrett A – hva har ”fordypningsmetoden” ført til?**

Den arbeidsmåten som virker å finne sted på breddeidrett A, har gitt elevene stor frihet i undervisningen. Deweys (1938) syn på frihet er både kompleks og sammensatt, men hans teorier rundt dette styrer mot at det er ved fornuftige og reflekterte valg - valg som er fattet på bakgrunn av predikasjon av mange ulike alternativer og konsekvenser – som gir frihet. Valget av å gi frihet vil i tillegg stille større krav til elevenes refleksjoner, der det i følge Dewey (1916;1938) må være en forbindelse mellom aktivitet og konsekvens. Som Raymond påpeker vil han beskrive faget som ”*avslappende*”, fremfor ”*kunnskapsrikt*”. Samtidig sies det at han har lært å ”*lage mål for trening*”, noe som umiddelbart trekkes mot en mulighet for rikere erfaringer, og i samme utvikling som formålet ønsker om å ”*planlegge og gjennomføre trening for å etablere sunne og varige vaner*” (Udir, 2006a). Det kan antas at en slik ferdighet har stor overføringsverdi til andre opplevelser og utfordringer som kommer senere i livet, som blant annet egen treningsplanlegging – noe Raymond er opptatt av. Dewey (1938) påpeker at en god kvalitet på en erfaring, derimot er avhengig av at eleven selv ser en forbindelse mellom aktivitet og konsekvens, og relevansen til det levde liv. Når Raymond svarer ”*det har*

*jeg ikke*” på spørsmål om utholdenhetstrening i de idrettene han har valgt, vil en da kunne ha vanskeligheter for å se at elevens erfaringer har utviklet han i samme retning som målet med utdanningsprogrammet. I tillegg vil en på bakgrunn av dette være utfordrende å se om elevens erfaringer med dette området, kan føre til rikere erfaringer. Når eleven ikke ser en forbindelse på det som tilsynelatende er av stor betydning for praktiseringen til breddeidrett A, som virker å sikte på følgende mål: *”mestre ferdigheter i to valgte idrettsaktiviteter”* (Udir, 2006a), vil det kunne virke som at eleven ville hatt utfordringer med å benytte disse erfaringene i en senere anledning. Dette på bakgrunn av at det ikke er en forbindelse mellom aktivitet og konsekvens (Dewey, 1916). Kan hans manglende læring ha sammenheng med hva han egentlig ønsket å velge som idrett til *”fordypningsmetoden”*? Det kommer frem at Raymond hadde lyst til å velge friidrett, en idrett han hadde en interesse for i tidligere alder, men at valget havnet på badminton fordi det hadde vært *”kjedelig å være alene”*. Dewey (1938) mener, med utgangspunkt i dette, at elevens motivasjon til å oppnå et læringsutbytte blir innskrenket. Hvis eleven hadde valgt friidrett, kunne mulighetene for at han hadde fått en forståelse av utholdenhetstrening i håndball og badminton vært større? Som igjen kunne utviklet til rikere erfaringer? I følge Dewey er svaret på dette: ja. For som han påpeker vil det å ta utgangspunkt i interesse forsterke mulighetene for erfaringer av kvalitet, og dermed føre til rikere erfaringer. På den måten kunne hans kunnskaper om utholdenhetstrening i friidrett, hatt overføringsverdi til for eksempel nevnte håndball og badminton. Dermed kan det virke som at det er en sammenheng mellom Deweys forståelse og elevens erfaringer.

### **Har Siri skjont det?**

Siri har på sin side refleksjoner som umiddelbart kan analyseres som et årsak-virkningsforhold med det opplevde læringsutbytte og konsekvens av den. Når hun forteller at det å sette opp mål for trening kan utnyttes i andre tilfeller, der nye og ukjente idretter blir introdusert, får det en relevans for muligheten til rikere erfaringer. Når det i tillegg utvikles i samme retning som det å *”planlegge og gjennomføre trening for å etablere sunne og varige vaner”* (Udir, 2006a), oppfattes erfaringen som nyttig og av god kvalitet – hun ser forbindelsen. Hvor mye av dette som kan relateres til breddeidrettsfagets undervisning er derimot en annen sak. Siri kommer frem til at det kan heller være et resultat av utdanningsprogrammet som en helhet. Et poeng som fratar fagets påvirkning for Siris læring. Dewey (1916) sier derimot at hvis vi vet i detalj hva

resultatet avhenger av, kan vi undersøke om de nødvendige betingelsene er til stede. Hvis noen av betingelsene mangler, og vi vet hva som trengs for å få den forventede effekt, kan vi arbeide for å skaffe det. Siris erfaringer med undervisningsopplegget i breddeidrett A, virker å være opptatt av elementer som har hemmet hennes læring. I forklaringene om hva elevens ønskede innhold kan ha av betydning for henne, får jeg indikasjoner på at hennes refleksjoner ser forbindelser mellom aktivitet og konsekvens, og som samtidig beveger seg mot breddeidrettsfagets mål. De samme betraktningene viser Raymond til, da han får spørsmål om ønsket innhold og hvorfor. Det blir da, i følge Dewey, lærerens og skolens rolle å imøtekomme elevenes interne vilkår, slik at erfaringene får en bærekraftig utvikling. For når elevenes refleksjoner over ønsket innhold går i samme retning som fagets formål, og ikke mot en utvikling uten relevans, ville det ikke da vært hensiktsmessig å oppfylle deres ønsker?

Elevenes erfaringer med breddeidrett på denne skolen virker dermed å være opptatt av det som har vært manglende i undervisningen. Erfaringene bærer preg av et misforhold mellom elevenes interne og ytre vilkår (Dewey, 1916), der den forventede deltakelsen ikke sto i samsvar med den gjennomførte undervisningen. På bakgrunn av dette, som Dewey forutså, kan det ha påvirket elevenes muligheter for rikere erfaringer og utvikling i samme retning som programfagets mål. Ved valg av et problem- og prosjektbasert innhold er hovedhensikten at utdanningen skal være meningsfylt for eleven, at den skal være relevant for samfunnet, og at den skal gi muligheter for å lære gjennom deltakende erfaring (Hiim og Hippe, 2009). Mye tyder derfor på at ”fordypningsmetoden” ikke har ført til den læringen den var ment å gjøre, på bakgrunn av et overordnet inntrykk om at elevene ikke så relevansen av denne type undervisning. Med unntak av Siris refleksjoner om treningsplanlegging, virker det som at praktiseringen i liten grad ha fått de til å se forbindelse mellom den aktive og passive delen av erfaringene, som blir gjenspeilet i elevenes refleksjoner.

### **Bredde-ball: et fag med rekreasjonsverdi?**

I stor likhet med breddeidrett A er elevene på bredde-ball opptatt av samme faktorer for opplevd læringsutbytte. Slik elevene uttrykker virker det å være vanskelig å skille innholdet i breddeidrett med innholdet i aktivitetslære, og at de etter hvert mistet motivasjonen fordi undervisningen fastholdt på idretter de allerede har vært gjennom mange ganger. Basert på både dette, og tidligere analyse av samme erfaringer for

breddeidrett A, kan det virke som at det er sammenhenger som styrer mot en uoverensstemmelse mellom de interne og ytre vilkår. I følge Dewey (1916) vil det hemme mulighetene for at det de erfarer oppleves som behagelige, og av den grunn ikke gi elevene erfaringer av utdannende verdi. Det som derimot virker å komme frem i denne praktiseringen, er elevenes refleksjoner over breddeidrettsfagets betydning som et rekreasjonsmiddel. Når Guro sier at hun bruker faget til å få et avbrekk fra teoretiske fag, og Susannes forklaring om at hun går på bredde fordi hun synes det er ”sløkt”, er det andre elementer med undervisningen som erfaringene er opptatt av. Det kan derfor være grunnlag for å si at praktiseringen, i sin helhet, har ført til mindre press og stress for elevene i en allerede hektisk hverdag. Det er med andre ord en forbindelse mellom aktivitet og konsekvens som kan utvikles til rikere erfaringer. Det at de erfarer faget som ”et avslappende fag” kan på mange måter gi positive ringvirkninger, men som Dewey (1916) påpeker, må elevene selv se den forbindelsen for at erfaringene skal være av god kvalitet. Slik refleksjonene påpeker, og som jeg selv fikk inntrykk av, virker det som at dette er tilfelle for elevene på bredde-ball. Når Susanne blant annet sier at det kan få henne til å slappe mer av i hverdagen, kan det virke som at praktiseringen utgjør en forskjell i elevens levde liv. Samtidig trekker Guros forklaring om å få en liten avkobling mot samme formål. Å utvikle egenskaper som gjør det enklere for enhver person å kunne stresse ned situasjoner, eller rett og slett slappe mer av, er noe en kan anta er en god egenskap å ha. Denne forbindelsen ble i tillegg oppdaget av elevene gjennom undervisningen i breddeidrett. Det som derimot er av betydning for erfaringens kvalitet i utdanningssammenheng, og som Dewey (1916) presiserer er en nødvendighet for erfaringer av utdannende verdi, er om disse erfaringene utvikler elevene i samme retning som breddeidrettsfagets formål. I lys av formålet kan det dermed virke som at erfaringene ikke samsvarer med ønskede måloppnåelser. For til tross for erfaringens muligheter for at rikere erfaringer er til stede, kan det tyde på at disse ikke går i samme retning som er ønsket av fagprogrammet.

### **Overskygget av utdanningsprogrammets helhet?**

På den andre siden viser spesielt Susanne en forbindelse mellom aktivitet og konsekvens, som utvikler eleven i samme retning som fagets formål. På spørsmål om hva all den aktiviteten i breddeidrett har hatt av betydning for henne, forklarte hun at det har resultert i et aktivt liv der hun enklere kan komme tilbake i form når hun hadde operert. Dette kan på mange måter gjenspeile formålets setning om ”å gi innsikt i og

*forståelse for betydningen av å være i god fysisk form*” (Udir, 2006a). I følge Dewey (1916) viser slike refleksjoner at eleven klarer å forbinde aktivitet med konsekvens i et bredere perspektiv, og av den grunn vil muligheten for rikere erfaringer være betydelig større. Når det i tillegg går i samme retning som et av målene i breddeidrett, vil en slik erfaring kunne gi bevis på at det de har gjennomført har ført til læring. Det som derimot tar æren litt vekk fra breddeidrettsfagets betydning for hennes læring, er at en slik erfaring kan virke å referere til utdanningsprogrammet som en helhet. Det er et poeng Susanne selv resonerer frem, når jeg spør hvor den forståelsen har kommet fra. En kritikk til et fag- og vitenskapssentrert innhold, som praktiseringen virker å vektlegge, er at den kan medføre til at undervisningen blir fremmed for elevenes livserfaringer (Hiim og Hippe, 2009). Når elevene er deltakere at et utdanningsprogram som har et mangfold av idrettsinnhold i andre fag, virker det derfor som at innholdet i breddeidrett ikke har ført til de ønskede måloppnåelsene.

#### **Bredde-fitness: fremtidens personlige trenere og instruktører?**

I motsetning til de to andre praktiseringene, bærer disse elevenes erfaringer preg av et årsaks-virkningsforhold der de forbinder aktivitet og konsekvens på en refleksiv måte. Ved å oppdage nærmere forbindelser mellom deres handlinger og følgende av dem, kan vi kalle denne typen erfaring refleksiv – eller overveiende refleksiv (Dewey, 1916). Det er her det oppdages spesifikke forbindelser mellom det vi gjør, og konsekvensene av det, slik at det dannes en sammenheng. Forandringen skapt av en handling blir reflektert tilbake og skaper forandringer i oss, dersom individet forstår denne forbindelsen har de lært noe – forbindelsen gir mening (Dewey, 1916). Når elevene forklarer at de tar med seg kunnskaper og ferdigheter videre til situasjoner de selv er opptatt av, kan det oppfattes som at det har skjedd en forandring – der de utnytter det som er lært i det levde liv. Ved lærerens valg av å velge et innhold som tyder på å være organisert omkring yrkesfunksjoner, kan det virke som at det er en klar kobling fra intensjon til praksis. Det kommer frem i Gunnars ønske om en PT-kunnskap, og det faktum at Linn allerede har fått jobb på et treningssenter som gruppeinstruktør.

#### **Kompetanser på et høyere nivå enn forventet?**

Erfaringer med utdannende verdi, er ifølge Dewey (1938), erfaringer som bidrar til utvikling som gir grunnlag for nye og rikere erfaringer, og som samtidig beveger seg i samme retning som målet med utdanningen. På bakgrunn av elevenes refleksjoner kan

det dermed virke som at de utvikles i samme retning som breddeidrettsfagets formål med blant annet følgende måloppnåelser: ”gi elevene innsikt i og forståelse for å være i god fysisk form”, ”få kunnskap om hvordan en gjennom allsidig og variert kroppsbruk kan utvikle og holde kroppen ved like” og ”planlegge og gjennomføre trening for å etablere sunne og varige vaner” (Udir, 2006a). Gunnars uttalelse om blant annet å ”tilpasse det litt til foreldrene mine” og Linns beskjed om å ”motivere andre” gir indikasjoner på at erfaringene de har fra undervisningen, har utvidet tankegangen slik at de forstår de ulike behovene og forutsetningene andre mennesker har. Det er mye som tyder på at deres erfaringer leder til rikere erfaringer, siden de forbinder nåværende kunnskap om trening til andre områder. På den måten kan de utvikle nye erfaringer basert på de gamle. Det å hjelpe andre mennesker med trening, kan derimot virke å være en kompetanse som er kommet på bakgrunn av lærerens vektlegging av innhold og arbeidsmåter. Det er ikke et mål som virker å være gjeldende i læreplanen til breddeidrett, bortsett fra følgende setning fra kompetansemålene i fysisk aktivitet og helse i bredde3: ”planlegge, gjennomføre og vurdere leik og andre helsefremmende aktiviteter rettet mot ulike målgrupper” (Udir, 2006a). Når elevene fortsatt går på VG2, der kompetansemålene for bredde3 enda ikke skal være gjeldende, kan det virke som at undervisningen har utviklet elevene til å få kompetanser på et høyere nivå enn hva som er forventet på den tiden.

### **Et positivt syn på kropp**

Et annet område som utkrystalliserte seg i elevenes erfaringer, var deres oppfatning av undervisningens betydning for synet på kropp og eget selvbilde. Gunnars uttalelse om at han hadde fått et mer reflektert syn på både sin og andres kroppsfasong og utseende, og Linns beskjed om at det skulle handle om å ha det gøy fremfor å bli tynn og sterk, virker å utvikle elevene i en retning som presenteres av formålets setning: ”Opplæringen skal skape opplevelser som styrker den enkeltes selvtillit og selvfølelse” (Udir, 2006a). Når da elevene i tillegg har reflektert rundt forståelsen av dette, der de presenterer det som et resultat av undervisningen, vil det i følge Dewey (1938) være tegn på et forhold mellom aktivitet og konsekvens. At dette vil lede til rikere erfaringer, er en oppfatning som virker å være gjeldende. Det må vel være et godt resultat at elevene utvikler respekt for andres kropp og utseende? I dagens samfunn, som krever mye av ungdommenes syn på kropp, muskler og helse, vil det være enkelt å anta at slike erfaringer leder til rikere erfaringer. I henhold til formålets setning om at: ”Aktivitetene skal gi utfordring,



*spenning, glede og mestring*” (Udir, 2006a), kan det virke som at det er tilfellet i denne praktiseringen. Både Gunnar og Linn viste stor entusiasme under intervjuene, og de refererte ved flere anledninger til opplevelser som viser til slike beskrivelser.

### **5.2.3 Et samspill mellom de interne og ytre vilkår?**

Belyses elevenes forklaringer fra Deweys (1916) perspektiv om menneskets plastisitet – der den gjør oss i stand til å lære fra erfaring – vil det i følge han være basert på elevenes individuelle evne til refleksjon over læringssituasjoner. Som det i tillegg kommer til uttrykk i Deweys (1938) teori om interaksjonsprinsippet, vil elever som opplever de samme ytre vilkår ikke nødvendigvis sitte igjen med samme erfaringer og læring. Det vil med andre ord bety at elevene kan vise til erfaringer av ulik kvalitet basert på samme praktisering, og av den grunn utvikles i ulike retninger. Det som derimot kommer frem i mitt materiale, er en tilsynelatende sammenheng mellom elevenes erfaringer i samme praktisering. Med unntak av et område i breddeidrett A, der Siri virker å ha noe større evne til å oppdage aktivitet og konsekvens i takt med formålet enn Raymond, bærer erfaringene stort sett preg av samme faktorer innad i praktiseringene. Til og med på tvers av de praktiseringene som sirkulerer rundt læreplanens satsning på ”*idrettsaktiviteter*” og ”*basistrening*” (breddeidrett A og bredde-ball), virker det å være en del samme erfaringer og refleksjoner. Elevene forklarer blant annet at det var utfordrende å komme frem til eksplisitte opplevelser som har ført til læring, og ved flere anledninger klarte de ikke å skille mellom innholdet i breddeidrett og aktivitetslære. Materialet mitt tyder på at de virket å være mer opptatt av hva som har vært manglende i undervisningen, fremfor hva som har vært av betydning. Det kommer frem i deres beskrivelser som: ”*vi har dessverre bare hatt kjente idretter*”, ”*jeg føler det har vært litt likt aktivitetslære*”, ”*skulle ønske det var mer variasjon*” og ”*da ble jeg litt skuffa og nedfor av faget*”. Allikevel, som kan være et resultat av elevenes plastisitet, kan en spore enkelte erfaringer av god kvalitet. De erfaringene som derimot virker å være av betydning, utvikles mot noe som kan synes å ikke være i takt med breddeidrettsfagets formål. Et eksempel her er bredde-ball-elevenes forståelse av at faget er benyttet som en avkobling fra teoretiske fag. En forståelse som og ble oppdaget i blant annet Raymonds erfaringer om breddeidrett A. At det er en ulempe, trenger det ikke å være, for mange gode kunnskaper og ferdigheter kan forekomme utover selve formålet. Men i forhold til studiens kontekst, som undersøker elevenes erfaringer i lys

av breddeidrettsfagets formål, kan det virke som at erfaringene representerer andre områder – som for eksempel nevnte rekreasjon og avslapning.

Når det gjelder elevene fra bredde-fitness kommer det derimot frem klarere sammenhenger mellom valg av innhold og gjennomføring, og elevenes ønsker, behov og forventninger. Disse elevene virket i tillegg å se komplekse sammenhenger i sine erfaringer, og det går frem ved at elevene spesifikt forklarer hvordan de utnytter det de har erfart. Når de i tillegg utvikles i samme retning som fagets formål vil det, i følge Dewey (1938), være erfaringer av god kvalitet i utdanningskontekst. I denne praktiseringen virker det i tillegg å være sammenhenger mellom begge elevers erfaringer og plastisitet. Det kan være grunnlag for å si at erfaringene har utviklet de til å lære på et mentalt og intellektuelt nivå, noe som i følge Dewey (1916) kan kjennetegne plastisitet av høy verdi. Dette indikerer igjen en modifisering av habits (Dewey, 1938), der de via undervisningen har kommet ut som en litt annen person – med nye kunnskaper, ferdigheter og kompetanser.

#### **Bør lærerne lytte til elevenes erfaringer?**

De elevene jeg opplevde som mindre reflekterte er på sin side elever som ikke klarte å se sammenhenger mellom det de har vært gjennom, og bruken av dette i senere liv. I deres forklaringer ble det gjort et forsøk på å se sammenhengen, men at forsøket resulterte i noe de selv ikke forsto på en tilstrekkelig måte. Raymonds (breddeidrett A) forklaring på hvordan han benytter kunnskaper og ferdigheter fra det å ”lage mål for trening”, kan være et godt eksempel. I følge Dewey (1916) er det å tilfeldig teste seg frem, et kjennetegn på refleksjon på lavt nivå. Samtidig er det bemerket at elevenes refleksjoner over ønsket innhold og gjennomføring i breddeidrett A og bredde-ball, viser tegn på klarere forbindelser og sammenhenger. I deres forklaringer kommer det frem beskrivelser av breddeidrett som korresponderer både med lærernes uttalte forståelse av fagets hensikt, og store deler av fagets formål. Der forstår elevene årsak og virkning, aktivitet og konsekvens, og det kan vise til refleksjoner på høyt nivå. Tidligere forskning viser at breddeidrett blir oppfattet som det faget med størst grad av elevmedvirkning (Norheim, 2013). Kanskje det burde blir mer gjeldende i valg av innhold på disse praktiseringene også? Når refleksjonene i tillegg virker å være på samme nivå som fagprogrammets ansvarlige aktører, vil det vel ikke oppfattes som ubetydelige eller uhensiktsmessige?

Som Dewey (1938) presiserer er enhver erfaring et samspill mellom elevenes interne og ytre vilkår – altså mellom elevenes evner, behov, forventninger, ønsker og interesser, og det miljøet de samhandler med. Det kan dermed synes som at forskjellen i elevenes erfaringer ligger først og fremst i innholdet og gjennomføringen - elevens ytre vilkår. Der det ikke er et samspill mellom elevenes interne og ytre vilkår, vil elevene i følge Dewey (1938) ikke ha samme mulighet til å lære, noe som virker å være aktuelt for elevene på breddeidrett A og bredde-ball. Elevenes erfaringer fra bredde-fitness, viser derimot et klart samspill mellom deres interne og ytre vilkår. Som Dewey (1938) predikerte, besitter de derfor erfaringer av høyere kvaliteter. Slik jeg tolker det, kan det ha sammenheng med Gunnars klare tale: ”Når du får det du vil holde på med i undervisning, da blir du liksom helt konsentrert og vil få med deg alt”.

### **5.3 Oppsummerende diskusjon – hva er faget breddeidrett?**

Til nå har jeg presentert tolkninger og diskusjoner av oppfatninger, gjennomføringer og erfaringer, som i sin helhet forteller mye om breddeidrett som fag. Jeg anser derfor dette som et godt grunnlag til å løfte videre diskusjoner i en utdanningspolitisk kontekst: hva er egentlig faget breddeidrett? Hva betyr de ulike praktiseringene og erfaringene for faget? I den anledning blir det nærliggende å inkludere både utdanningsprogrammets visjoner, og fagets initierte begrunnelse som fag.

#### **5.3.1 Et speilbilde av ”idrettslinjas” visjoner?**

I lærernes tilfelle blir breddeidrett først og fremst beskrevet som ”*et fag for alle*”. Det blir fortalt at faget, uavhengig av praktisering, referer til en bred elevgruppe der viktigste forutsetning omhandler elevenes interesse for fysisk aktivitet. Som et resultat av denne oppfatningen kan breddeidrett, i en utdannings- og sosialpolitisk kontekst, virke å representere ”idrettslinjas” initierte begrunnelse som utdanningskonsept – der målet sirkulerte rundt samme ideologi (Kårhus, 2001). På den måten kan faget bidra til en økt satsning av sosialpolitiske mål, der hensikten er å motivere elever til fortsettelse av skolegang etter grunnskolen (Kårhus, 2001). Det at utdanningsprogrammet skulle referere til elever med toppidrettsstatus, var aldri et politisk mål i seg selv i oppstartsfasen (Kårhus, 2001). Når det derimot ble et resultat av toppidrettsfagets innføring i LK06, kan utdanningsprogrammet bli sett på som et studiested for to målgrupper: 1) den allsidige ungdommen med en generell interesse for kombinasjonen

av utdanning og fysisk aktivitet, og 2) idrettssatsende ungdom med mål om å kombinere utdanning med sin idrett. Når toppidrettsfaget skulle referere til ungdommer med følgende beskrivelser: ”... *få muligheter til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt*” (Udir, 2006b), ble breddeidrett et fag som skulle treffe allsidigheten. Her skulle ulike interesser og ønsker om å drive idrettslig/fysisk aktivitet være gjeldende (Overn, 2005). I lærernes beskrivelser fremmes det derimot et syn om at breddeidrett kan treffe både allsidighet og toppidrett. De begrunner dette med at ”toppidrettsselever” får muligheten til å utvikle ferdigheter på andre arenaer, der oppmerksomheten rettes mot variasjon av idretter (breddeidrett A og breddeball) og kunnskap om fysisk aktivitet og helse (bredde-fitness). Denne forståelsen gjør at breddeidrett kan tilskrives en enda bredere elevgruppe, som i realiteten referer direkte til alle målgruppene i utdanningsprogrammet for idrettsfag.

En annen faktor som er både gjensidig og av betydning for fagets rolle på ”idrettslinja”, er lærernes oppfatninger av fagets mulige bidrag til helsefremmende effekt i et livslangt perspektiv. Der refereres det til formålets setninger omkring 1) sunne og varige vaner for fysisk aktivitet og 2) ressurspersoner i lokale idrettsmiljøer (Udir, 2006a). Trekker vi dette mot utdanningsprogrammets andre visjoner, kan det gjenspeile dets opprinnelige ønske om å 1) legitimeres i en *helsekontekst* – der målet var å forbedre den generelle folkehelsen, og 2) bidra til utvikling av ressurspersoner i den lokale idrettskulturen (Kårhus, 2001). Med utgangspunkt i dette kan det virke som at lærernes oppfatninger av breddeidrett på mange måter representerer alle idrettslinjas visjoner – rent utdanningspolitisk. Samtidig viser lærernes oppfattede/gjennomførte læreplan, og elevenes erfarte læreplan, at breddeidrett utføres og oppleves med ulik hensikt og betydning. Mye tyder på at faget er benyttet som en kasteball mellom lærere av ulike interesser og kunnskaper, der innhold og arbeidsmåter avgjøres uten hensyn til læreplanens innhold. Av den grunn fremmes problematiseringen rundt fagets identitet og kunnskapskjerne.

### **5.3.2 Relativt nytt fag – har det funnet sin identitet og kunnskapskjerne?**

Breddeidrettsfagets ulike praktiseringer – representert i min studie – kan også ha sammenheng med fagets historie i norsk videregående skole. For i et historisk perspektiv, der fag som blant annet kroppsøving har eksistert i lang tid, er breddeidrett

et relativt nytt fag (2006). Den fagdidaktiske kunnskapen i breddeidrett, som jeg tidligere har antydnet som mangelfull, har gjort det utfordrende å utvikle en forståelse for fagets identitet og kunnskapskjerne før denne studien ble gjort. Et fagdidaktisk spørsmål er: Hvordan legitimeres og begrunnes faget? (Lyngsnes og Rismark, 2007). På grunnlag av mine tolkninger vil jeg dermed forsøke å fremme noen refleksjoner rundt dette.

### **Utfordringen til breddeidrett A og bredde-ball**

I breddeidrett A og bredde-ball, der praktiseringene beskjeftiger seg med idrettsaktivitetens rolle og betydning, ble innholdet ved flere anledninger forvekslet spesielt med aktivitetslære – som er et felles programfag på utdanningsprogrammet for idrettsfag. Utfordringen til slike praktiseringer blir dermed knyttet til valg av idretter og aktiviteter, som gir faget en klar identitet på utdanningsprogrammet. Lærerne i min studie virker i tillegg å være opptatt av nettopp dette – det å *”gjøre breddefaget mer attraktivt”, ”bli kjent med idretter elevene ikke har vært borte i før”* og *”ikke trække i idrettslinjesalaten”*. Det samme viser elevenes forventninger, der de ønsker å bli kjent med idretter som virker *”uvanlige”* i idrettslig utdanningssammenheng. Det står derimot ingenting i læreplanen som krever at innholdet må være preget av idretter og aktiviteter med utradisjonell karakter, men kanskje dette må til for å hindre at fagets innhold blir erstattet med en identitet som gjenkjennes i aktivitetslære? Læreplanen gir nettopp rom for slike muligheter, da det ikke fremmer et bestemt innhold. Basert på valg av innhold, og elevenes erfaringer, virker det som at de ikke har klart å velge en substans som gir faget en egen posisjon. Slik jeg tolker det er elevenes erfaringer preget av denne utfordringen, der koblingene og likhetene til aktivitetslære gjør det vanskelig å skille fagene. Jeg antar at en identitet som gir breddeidrett en egen posisjon, som kanskje kan skapes via utradisjonelle idretter og aktiviteter, er nødvendig for å klargjøre en klar kunnskapskjerne. For hva slags erfaringer, kunnskaper og ferdigheter kan tilskrives breddeidrettsfaget, når elevene opplever innholdet som likt med andre fag? Er det ønskelig, i utdanningssammenheng, å legitimere breddeidrett med beskrivelser som *”avbrekk”, ”avslapning”* og *”chill”*? Selv om det kan være *”deilig”* for elevene, kan det virke som at det ikke er et ønsket læringsutbytte – slik jeg tolker både læreplanen og lærernes uttalte oppfatninger av fagets hensikt.

### **Bredde-fitness: et representativt bilde av fagets læreplan?**

På bredde-fitness kan det spores en klar og rød tråd fra lærerens begrunnelser for valgt

innhold og arbeidsmåter, til elevenes refleksjoner av opplevd læringsutbytte. Her viser elevenes erfaringer at det er sammenheng mellom læringsutbytte og hva læreren ønsker faget skal bety for de involverte. På bakgrunn av dette kan det virke som at undervisningen som gjennomføres på bredde-fitness, viser til innhold og arbeidsmåter som gir faget en klar identitet og kunnskapskjerne som skiller seg fra andre fag i samme utdanningsprogram. Men, er egentlig bredde-fitness et representativt og helhetlig bilde av fagets læreplan? Når læreren ønsker å utvikle en lokalforankret læreplan, der målet er å benytte deler av ideologien i breddeidrett som ankerfeste til et helt nytt fag, kan det være grunnlag for å si at det ikke er det. Når læreplanen i faget fremhever betydningen av *bred og allsidig aktivitets- og idretts erfaring* (Udir, 2006a), vil det i tillegg virke som at retningen mangler et stort område. Læreren legitimerer derimot dette med: ”*idretter? Nei det får de nok av i aktivitetslæra!*”. Kanskje hun har et poeng? På bakgrunn av de faktorene som er fremmet om breddeidrett A og bredde-ball, virker det nettopp som en hensiktsmessig oppfatning. Så det er muligens ikke så rart at bredde-fitness klarer å opprettholde en klarere rød tråd fra intensjon til opplevd praksis? Det kan antas at jo mer tilspisset et fag er, desto bedre vil mulighetene for å oppnå et læringsutbytte være. Når læreren hovedsakelig ønsker å ”gå i dybden” på ”trening-gruppe” og ”trening-individuell”, kan det dermed gi et godt utgangspunkt for å skape en identitet og kunnskapskjerne som ikke er å finne i andre fag.

### **5.3.3 Breddeidrettsfagets fremtid**

Ser vi skolene under ett, der bredde-ball og bredde-fitness representerer to sider av samme fag for elevene, gir det indikasjoner på at Gjengenåsen tilbyr noe som refererer til elevenes forutsetninger, ønsker, behov og interesser, i større grad enn Solåsen. Når breddeidrett blir tilbudt som et valgbart programfag, der intensjonen er å velge ut i fra interesse, står Gjengenåsen dermed sterkt som bidragsyter til at elevene får en skolehverdag basert på nettopp dette. Videre kan breddeidrettsfagets identitet og kunnskapskjerne bli en konkurranse mellom lærernes handlingsrasjonalitet – evnen til å fastsette, forfølge mål og virkeliggjøre mål (Dale, 1993) – der valg av innholdet blir nøkkelen. Der virker det som at bredde-fitness har utviklet en praktisering som gir elevene bærekraftig læring, og en retning som virker å være unikt på utdanningsprogrammet. Samtidig kan praktiseringens valg av å utelukke idrettsaktiviteter, representere en konkurranse av urettferdig karakter. Praktiseringen har

unngått den utfordringen breddeidrett A og bredde-ball står overfor – nettopp forsøket av å tilby bred og allsidig idrettserfaring. I tillegg virker det som at læreplanens hovedområde ”fysisk aktivitet og helse” (Udir, 2006a), er bredt representert i fagets læreplan. Det kommer særlig frem i beskrivelser fra formålet som: ”*gi innsikt i og forståelse for betydningen av å være i god fysisk form*” og ”*bidra til kunnskap om hvordan en gjennom allsidig og variert kroppsbruk kan utvikle og holde kroppen ved like*” (Udir, 2006a). Der bredde-fitness benytter treningssenteret for å utvikle slike forståelser og kunnskaper, forsøker breddeidrett A og bredde-ball å utvikle dette gjennom idretter. Det kan oppfattes som en enklere oppgave for bredde-fitness – noe som viser seg i elevenes erfaringer.

Jeg har tidligere referert til kroppsøvingfagets og breddeidrettsfagets historikk, et poeng jeg ønsker å avslutte med. For til tross for kroppsøvingfagets lange fartstid i den norske grunnskolen, viser det seg at spørsmål om fagets legitimering til stadig debatteres i blant annet et helse- vs. dannelsesperspektiv (Ommundsen, 2008). Det er riktignok kontekstbasert, fordi kroppsøving er et obligatorisk fag gjennom hele grunnskolen, men av den grunn kan en forstå at det kan være et legitimeringsbehov også i breddeidrett - som har betydelig mindre fartstid å referere til. At det virker å være utfordrende å spore breddeidrettsfagets identitet og kunnskapskjerne, kan dermed sammenlignes med legitimeringsbehovet for kroppsøving. Siden kroppsøvingfaget har vært gjenstand for revidering i gjeldende læreplan, som kan antas er gjort for å styrke fagets identitet og kunnskapskjerne, kanskje breddeidrettsfaget hadde fått utbytte av noe slikt også? Når Caroline (bredde-fitness) sier: ”*hadde det ikke vært for breddeidrett, kunne jeg ikke holdt på sånn*”, reiser det spørsmål om hva det betyr for fagets identitet. Dette kan dermed være en viktig diskusjon for fagets fremtid.

## 6. Studiens reliabilitet og validitet

Jeg har valgt å gå gjennom vurderinger om reliabilitet og validitet i etterkant av mine tolkninger, fordi jeg mener at begrepene gir mer mening når funnene er presentert og diskutert. Det er på bakgrunn av at vurderinger om dette innebærer blant annet gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2013).

Vurderingene gir dermed beskrivelser som fremmer studiens svakheter og styrker.

### 6.1 Reliabilitet i kvalitativ forskning

I utgangspunktet er begrepet reliabilitet knyttet til andre forskeres muligheter til å reprodusere de resultatene som fremkommer, og er en viktig metodisk redegjørelse for kvantitative forskningsdesign (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning oppfattes dette som lite relevant fordi situasjoner som deltakerne befinner seg i, deres tanker og uttalelser rundt et fenomen, og forskerens fortolkning av det deltakerne gir uttrykk for, ikke vil være lik fra situasjon til situasjon (Thagaard, 2013). Reliabilitet i kvalitativ forskning kan derimot knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av studien gir inntrykk for at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2013). I den forbindelse refererer Thagaard (2013) til Silverman (2011) der *gjennomsiktighet* er et begrep for en fremgangsmåte hvor forskningens reliabilitet kan styrkes. Det innebærer å gi en detaljert beskrivelse av den forskningsstrategi, og de analysemetoder jeg har benyttet meg av, samt forforståelsens betydning. Gjennomsiktighet bør i tillegg gjøre seg gjeldende for det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for mine tolkninger (Thagaard, 2013).

Mitt metodekapittel legger dermed føringer for om forskningen virker å bære preg av gjennomsiktighet, der en kritisk leser kan trinn for trinn avgjøre forskningens reliabilitet. Slik jeg oppfatter den i min studie hviler jeg derfor på de refleksjonene jeg har forsøkt å dele omkring dette, og hvordan empirien er tolket. Jeg mener jeg har klart å tydeliggjøre hvilke teoretiske perspektiver som er benyttet, og hvordan dette har påvirket valg og de tolkningene som er gjort. Samtidig har jeg beskrevet hvordan forforståelsen har påvirket min interesse, de mulige fordommer jeg gikk inn i denne studien med og hvordan forståelsen som utviklet seg underveis har påvirket studiens problemstillinger. Thagaard (2013) referer til Seale (1999) når hun understreker at det må tydeliggjøres hva som er data hentet fra feltet, og hva som er forskerens



fortolkninger av disse. Ved å gjøre dette får leseren en bedre oversikt og mulighet for kritisk gjennomgang av studiens reliabilitet. Ved å presentere erfaringsnære beskrivelser i et eget kapittel, har jeg forsøkt å følge dette prinsippet på en tilstrekkelig måte. Samtidig er jeg bevisst på min kompetanse i forskningssammenheng, der jeg tidligere ikke har utført eller vært del av verken intervjusituasjoner eller omfattende analyseprosesser. Dette kan dermed svekke reliabiliteten i denne studien, men jeg har forsøkt å trene meg opp til intervjusituasjoner, lytte til den metodelitteraturen jeg har valgt og vurdert dette opp mot råd fra veileder. Jeg har derfor forsøkt å følge ulike retningslinjer for å vise til en gjennomsiktighet som styrker oppgavens reliabilitet, og det blir videre opp til leseren å avgjøre om dette er gjort på en pålitelig og tillitvekkende måte.

## **6.2 Validitet i kvalitativ forskning**

Thagaard (2013) påpeker at en kan vurdere validiteten med henblikk på spørsmål om resultatene representerer den virkeligheten vi har studert. I den anledning velger jeg å først reflektere over studiens *interne* validitet. Den gir en vurdering om tolkningene innenfor en enkelt studie virker å være gyldig (Thagaard, 2013). Videre vil jeg vurdere studiens *overførbarhet*. Her er målet å vurdere om tolkningene innenfor denne studien, kan ha gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2013).

### **6.2.1 Intern validitet**

Studiens interne validitet hviler også på prinsippet om gjennomsiktighet, slik jeg gjorde rede for i oppgavens reliabilitet. I følge Thagaard (2013) gjør dette det mulig for leseren å sette seg inn i hvordan fortolkningsprosessen har foregått, og på bakgrunn av dette kan leseren selv bedømme studiens interne validitet. Ved å gjøre rede for hvordan jeg har tenkt og gjennomført analysen av mitt materiale, har jeg fulgt et prinsipp som gir leseren en mulighet til å bedømme studiens interne validitet – i tillegg til reliabiliteten. Den litteraturen jeg har benyttet som teoretisk ramme har også betydning for studiens gyldighet (Thagaard, 2013). Ved å ta utgangspunkt i didaktisk litteratur, mener jeg å ha benyttet en ramme som får frem lærernes oppfatninger og valg av innhold og arbeidsmåter. Å tolke deres beskrivelser gjennom skolekode og lærerens rolle, kompetanse, didaktiske arbeid og praktiske yrkesteorier, mener jeg har vært et hensiktsmessig valg for å belyse lærernes situasjon. Deweys forståelse om refleksjon,

interesse og erfaringens kvalitet er benyttet som analytisk ramme i elevenes erfaringer, og jeg mener at disse har gitt meg en dypere forståelse av hvordan elevene erfarer breddeidrett. Det teoretiske rammeverket har også bidratt til å utvikle diskusjoner og refleksjoner om breddeidrett som fag, og jeg mener derfor at valgt litteratur har vært hensiktsmessig.

Den interne validiteten har sammenheng med de resultater som fremkommer, og hvordan disse virker å beskrive virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013). Jeg har derfor bevisst valgt å lese gjennom det transkriberte materialet i etterkant av tolkningene, og sammenlignet disse med det jeg har fremmet. På bakgrunn av dette mener jeg selv at jeg på en helhetlig måte, har presentert lærernes og elevenes beskrivelser. Samtidig vil jeg fremheve det som omhandler den gjennomførte læreplanen på bredde-ball. Det er mange forhold som spiller en rolle i den gjennomførte læreplanen, blant annet at den eksisterer kun som en tolkning eller erfaring hos den som har observert undervisningsforløpet (Gundem, 1998). Det er med andre ord lærerens beskrivelser som dekker dette nivået, der deres forklaringer på valg av innhold og arbeidsmåter danner et bilde av gjennomføringen. Dette kan imidlertid vise til en mangelfull helhet, fordi jeg selv ikke har observert eller erfart undervisningsforløpet. Det hadde derfor vært ideelt å benytte observasjon som et metodisk virkemiddel, for å få større innsikt. En slik metodisk tilnærming har som mål å få informasjon om handlinger og aktiviteter som deltakerne vanligvis tar for gitt, men som er viktig for den forståelse vi utvikler (Thagaard, 2013). På bakgrunn av oppgavens rammer og størrelse, valgte jeg derimot å ikke gjøre dette. Det som imidlertid kan styrke dette området, er valget av å inkludere elevenes erfaringer med gjennomføringen. Siden det eksisterer som nettopp en tolkning eller erfaring hos den som har observert undervisningsforløpet, antar jeg at elevenes beskrivelser beriker dette nivået.

En annen faktor for studiens interne validitet, er relasjonen mellom læreren i breddeball, og elevene som er intervjuet fra samme praktisering. Som det er forklart tidligere har ikke læreren ansvaret for elevenes undervisning, og det kan dermed gi mangelfulle beskrivelser når jeg inkluderer deres erfaringer med gjennomføringen. Jeg oppfattet derimot at lærerens rolle i bredde-ball virket å representere skolens valg av praktisering. Når det i tillegg forekommer tolkninger om lærerens oppfatninger og elevenes erfaringer av den samme praktiseringen på den samme skolen, mener jeg at det

er grunnlag for å tolke beskrivelser på en hensiktsmessig måte. Det er derimot tatt i betraktning at studiens resultater og tolkninger om innholdet og arbeidsmåter i breddeball kan vise til mangelfulle relasjoner.

### **6.2.1 Overførbarhet**

Overførbarhet kan betegnes som en rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen som er knyttet til en enkel studie, settes inn i en videre sammenheng (Thagaard, 2013). Det innebærer at mitt forsøk på å tolke, analysere og diskutere deltakernes erfaringsnære beskrivelser, har gitt grunnlag til å vurdere om det som er kommet frem kan overføres til andre sammenhenger. Overførbarhet kan i tillegg begrunnes ved at forskeren kan argumentere for at det som avdekkes i analysen, er noe forskeren mener er det vesentlige, karakteristiske og vanligste hos sine deltakere. Kvale og Brinkmann (2009) betegner en slik argumentasjon som analytisk generalisering, og hevder at analytisk generalisering kan gi en kvalitativ studie overføringsverdi til lignende situasjoner.

Ved å undersøke denne studiens resultater, mener jeg at analysene argumenterer for noen vanlige og karakteristiske trekk – både ved lærernes og elevenes situasjoner. Som et eksempel kan jeg trekke frem lærernes forståelse av breddeidrettsfagets hensikt. Når breddeidrett fordrer til så stor tolkning og avklaring som den gjør, slik jeg ser det, fremmes det allikevel sentrale trekk som kan antas å ha gyldighet i andre sammenhenger. Det vises til forståelser som virker å være gjeldende på tvers av skolene, og som samtidig gjenspeiler fagets formål (LK06). Elevenes forventninger og erfaringer virker også å inneholde en del vanlige og karakteristiske trekk – spesielt innad i praktiseringene. Jeg antar derfor at en del av mine tolkninger om dette er relevante for andre som går gjennom lignende undervisning.

Det er tatt i betraktning, at selv om det er forskeren som i første omgang må argumentere for eller mot studiens mulige overførbarhet, kan leseren ha mulighet for å bedømme dette (Thagaard, 2013). Overførbarhet kan også knyttes til gjenkjennelse. Det innebærer at personer med erfaringer fra de fenomener som studeres, bør kunne kjenne seg igjen i de tolkningene som fremkommer (Thagaard, 2013.). Dette gjelder både fagpersoner og generelle lesere, og av den grunn oppfordrer jeg leseren selv til å avgjøre om mine tolkninger kan virke å ha overføringsverdi.

## 7. Oppsummering, implikasjoner og videre forskning

### 7.1 Oppsummering av mine funn

I min studie har jeg undersøkt breddeidrettsfagets virksomhet ved tre praktiseringer: *breddeidrett A*, *bredde-ball* og *bredde-fitness*. Med inspirasjon fra Goodlads (1979) begreppssystem, supplert av en teoretisk ramme i didaktisk og pedagogisk litteratur og forskning, har studien undersøkt læreres oppfatning av fagets hensikt, hvordan innhold og arbeidsmåter er vektlagt, og hvordan elever erfarer det opplevde læringsutbyttet.

Undersøkelsen viser fellesnevner i lærernes oppfatninger av fagets hensikt, der det hovedsakelig skal 1) referere til en bred elevgruppe, 2) utdanne ungdommer som ressurspersoner i lokale idrettsmiljøer og 3) bidra til økt interesse for idretter og trening på fritiden. Sentrale funn vitner om at lærernes beskrivelser om fagets hensikt gjenspeiler breddeidrettsfagets formål (LK06) i stor grad. Elevenes forventninger virker å imøtekomme lærernes oppfatninger om fagets hensikt, der de fremhever ”variasjon” og ”allsidighet” som sentrale faktorer. Elevene ønsker å utvikle kunnskaper og ferdigheter som videreføres til fritiden, der dette skal skje gjennom et bredt utvalg av både kjente og ukjente idretter, aktiviteter og trening. Studien viser videre at det vektlegges ulikt i lærernes målrealisering, der det har ført til praktiseringer som virker å sikte til forskjellige mål. Videre ønsker jeg å presentere praktiseringene hver for seg, der funnene sammenkobler lærernes valg av innhold og arbeidsmåter med elevenes erfaringer.

#### **Breddeidrett A**

I denne praktiseringen av breddeidrettsfaget kan det virke som at undervisningen er mest opptatt av læreplanens kompetansemål om å videreutvikle, og å mestre, ferdigheter i to valgte idrettsaktiviteter (Udir, 2006a). Dette har resultert i en praktisering jeg har valgt å kalle ”fordypningsmetoden”. Her skal elevene planlegge treningsøkter, lage øktplaner, skrive treningsrapporter og utføre undervisningstimene med stor frihet og medbestemmelse, i to valgte idretter. Mye tyder på at det er en kultur- og tradisjonsbasert undervisning, som har vært gjeldende i en lang periode. Elevenes erfaringer vitner om et savn av mer deduktiv undervisning, der læreren presenterer og instruerer ulike idretter og aktiviteter av både kjent og ukjent karakter. Dette har ført til

undervisning som virker å være preget av et misforhold mellom elevenes interne og ytre vilkår, og lærerens forståelse av fagets hensikt. Elevene erfarer breddeidrettsfaget som mer ”avslappende”, enn ”kunnskapsrikt”.

### **Bredde-ball**

Denne praktiseringen tar sikte på å introdusere elevene for et mangfold av idretter og aktiviteter, som tilsynelatende omhandler ”ballaktiviteter”. Gjennom en fagorientert og deduktiv didaktikk, har elevene blitt kjent med idretter som volleyball og badminton, samt basistrening. Læreren i faget forteller at det er ønskelig å introdusere elevene for flere typer idretter og aktiviteter, men at det har båret preg av de mer tradisjonelle idrettene – som i tillegg tilbys i det felles programfaget aktivitetslære. Elevenes erfaringer virker å være preget av den manglende variasjonen, og undervisningen tyder på et motsigende bilde av lærerens forståelse av fagets hensikt. På bakgrunn av dette viser elevenes erfaringer at faget oppleves som en ”avkobling fra teoretiske fag”, der beskrivelser som ”slækt” og ”chill” er fremtredende. Elevenes erfaringer forteller derimot at breddeidrettsfaget har utviklet et syn på trening som noe positivt, men at dette må bli forstått i lys av hele utdanningsprogrammets innhold og betydning.

### **Bredde-fitness**

I et forsøk på å gjøre breddeidrettsfaget annerledes i den konteksten programfaget for idrettsfag befinner seg i, har læreren valgt å spisse undervisningen mot treningsbransjens innhold og muligheter. Ved å vektlegge læreplanens hovedområde om ”fysisk aktivitet og helse” (Udir, 2006a), har innholdet vært preget av et tilbud som refererer til elevenes interesser for trening på treningssenteret. I det som virker å være undervisning sterkt preget av lærerens erfaringsbakgrunn, kommer det frem eksempler på innhold som crossfit, yoga, TRX, egentrening og spinning. Elevenes erfaringer vitner om et årsaks-virkningsforhold mellom opplevd læringsutbytte og utnyttelse av dette, som har resultert i erfaringer av gode kvaliteter. Gjennom undervisningen kan det virke som at de har utviklet erfaringer som bevisstgjør deres forhold til fysisk aktivitet og helse, der riktige grunnprinsipper for riktig trening står i fokus. Dette har igjen ført til ferdigheter og kunnskaper som videreføres til deres levde liv, der de utnytter erfaringene både individuelt og sammen med andre.

Avslutningsvis har refleksjoner omkring breddeidrettsfagets plass og betydning i en utdanningspolitisk kontekst blitt fremmet. Det er et helhetlig inntrykk at faget viser til en manglende identitet og kunnskapskjerne, der praktiseringenes vektlegging har ført til en mangelfull helhet som ikke treffer alle hovedområdene i fagets læreplan. Det indikerer en utfordring for de praktiseringene som velger idrettsaktiviteter, der fagets undervisning ofte ble forvekslet med andre programfag. Mye tyder på at bredde-fitness, med et innhold preget av en tilspising mot treningskulturen, har skapt en identitet og kunnskapskjerne som gjør seg unikt på utdanningsprogrammet. I forhold til læreplanen er det derimot ikke et innhold som treffer sentrale mål og hovedområder. Det er på bakgrunn av dette at det er fremmet en diskusjon som utfordrer fagets fremtid, og et legitimeringsbehov.

## **7.2 Studiens implikasjoner**

Som presentert innledningsvis i denne oppgaven, er breddeidrettsfaget lite representert i tidligere forskning. De områdene denne studien har problematisert om oppfatninger, gjennomføringer og erfaringer, kan dermed vise til ny kunnskap. Jeg ser det som sannsynlig at denne studien kan bidra med nyttig informasjon til fagpersoner med interesse for breddeidrettsfagets virksomhet, samt andre aktører som er involvert på utdanningsprogrammet for idrettsfag. Studiens funn viser hvordan breddeidrett oppfattes, gjennomføres og erfares i tre ulike praktiseringer, som igjen øker sannsynligheten for at den gjenkjennes på andre skoler. Av den grunn håper jeg at inkluderingen av elevenes erfaringer, kan gi kunnskap som utfordrer faglæreres refleksjoner over egen undervisningspraksis i breddeidrettsfaget. Ved å presentere breddeidrettsfaget i Goodlads begrepssystem (1979), håper jeg at det har gitt en helhetlig mening om fagets virksomhet.

Ved å reflektere over breddeidrettsfagets posisjon i en utdanningspolitisk kontekst, har jeg diskutert et mulig legitimeringsbehov. Ved å ta denne studiens funn i betraktning, kan det med bakgrunn i dette utvikle en debatt om behovet for en revidering av fagets læreplan er nødvendig. Kunnskapen som prosjektet har båret frem, har utviklet en mening om at et slikt tiltak kan være hensiktsmessig for å styrke fagets identitet og kunnskapskjerne. I læreplanarbeid blir det sagt følgende: *"In recent years (...) several of that diverse group of curriculumists (...) have brought increased attention to students as*

*potential generators and not merely passive recipients of curricular ends and means*” (Goodlad, 1979:345-346). Studiens inkludering av elevenes erfaringer med læringsutbyttet, kan dermed være verdifulle for aktører av betydning for læreplanarbeid i faget. Alt i alt håper jeg denne studien kan være et nyttig bidrag på veien mot å utvikle en mer bevisst praktisering av breddeidrettsfaget.

### **7.3 Forslag til videre forskning**

Ved å trekke frem mine betraktninger om et legitimeringsbehov for faget, mener jeg at dette kan være et godt utgangspunkt for videre forskning: Hvilket innhold kan skape en klar identitet og kunnskapskjerne i breddeidrettsfaget? Hvordan kan faget fremme bredde uten at det går på bekostning av ressurser, rammefaktorer og arenaer? Er løsningen å kombinere innholdet til de tre praktiseringene denne studien har undersøkt? På den måten ville alle hovedområder med faget blitt inkludert: kan det gi breddebetydningen en et godt utgangspunkt? Det hadde derfor vært interessant å studere hvordan flere skoler velger å gjennomføre breddeidrett, der målet ville vært å undersøke en praktisering som forsøker å oppfylle alle hovedområdenes krav – som faget forankres i. Det er også en oppfatning at ved å benytte samme problemstillinger som denne studien belyser, kan den fagdidaktiske kunnskapen i breddeidrett undersøke fagets identitet og kunnskapskjerne, og hvordan de gjør seg gjeldende på andre skoler.

## 8. Litteraturliste

- Aarskog, E. (2014). *"Jeg vil velge selv" - Et kvalitativt aksjonsforskningsprosjekt om elevers valgmulighet i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Afdal, G., Haakedal, E., Leganger-Krogstad, H. (2007). *Tro, livstolkning og tradisjon. Innføring i kontekstuell religionsdidaktikk*. Oslo, Tano Aschehoug.
- Alderslyst, B. (2011). *Hvorfor velge "idrettslinja"?: en studie av forhold som har påvirket elevers begrunnelser for valget av utdanningsprogrammet idrettsfag i Hedmark*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare AB.
- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Tanum Norli.
- Baune, T. A. (2007). *Den skal tidlig krøkes- : skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bergem, T. (2012). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (utg. 2). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*. København: Gyldendal.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A., (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.



- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole: Med pedagogikk som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet: På vei mot felles kvalitetsansvar?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle lærer: Profesjonalitetens mange ansikter*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dewey, J. (1916) Democracy and education, I: E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 53 – 66). 1. utgave, 5. opplag 2007. Gyldendal Norsk Forlag AS 2001.
- Dewey, J. (1938) *Experience and education*, New York: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1977) John Dewey, the middle works, 1899-1924, *volume 4: Essays on Pragmatism and Truth 1907-1909*. Southern Illinois University Press.
- Dynna, T. M. (2011). *Idrettsfag mellom politisk styring og marked*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Elverum, A. (2010). *En studie av elever ved studieretningen på idrettsfag*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Engvik, G. (2006). *Læreplanarbeid i idrettsfag*. Trondheim: NTNU.
- Enoksen E., Brunen A. O., Garthe I., Tønnesen E., (2009). *Breddeidrett*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practise*. McGraw-Hill, New York.

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder*. 2.opplag 2007, Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hargreaves, A. 1996. *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hiim, H. og E. Hippe (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ingebrigtsen, P. 2015. *Mange tenker på rosa og sminke, og tror vi bare leker oss*. Hentet 01. oktober 2015 fra: [http://www.aftenposten.no/100Sport/sprek/--Mange-tenker-pa-rosa-og-sminke\\_-og-tror-vi-bare-leker-oss-540841\\_1.snd](http://www.aftenposten.no/100Sport/sprek/--Mange-tenker-pa-rosa-og-sminke_-og-tror-vi-bare-leker-oss-540841_1.snd)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kårhus, S. (2001) "Idrettslinja" i den videregående skole: Utdannings og skolepolitisk kontekst. (201-210). *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr. 2-3.
- Lauvås, P og Handal, G. (2004). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. 3. Opplag. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Lyngsnes K. og Rismark M. (2007) *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Norheim, M. (2013). *Elevmedverknad på idrettsfag: Ei kvalitativ undersøking med åtte elevar på idrettsfag*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2013): *Forskningsprosessen: kvalitative og kvantitative perspektiver*. (1. utg.). 5. Opplag. Oslo Gyldendal Norsk Forlag AS,
- Ommundsen, Y. (2008). *Hvorfor vi har et kroppsøvingfag*. *Bedre skole*, 5(2), 78-82.
- Overland, B. 2009. *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Overn, T. (2005). Nye læreplaner, utdanningsprogram idrettsfag. 55 nr. 4. (S. 28-30). I: *Kroppsøving*.
- Rønholt, H. (2010). *Grundlag for en idrætsdidaktik*. I: H. Rønholt og B. Peitersen *Idrætsundervisning – en grundbog i idrætsdidaktik* (s. 67 – 87). 2. udgave 3. Oplag. Museum Tusulanums Forlag og Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- St.meld. nr 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 10. januar 2016 fra: [https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/st\\_m200820090011000dddpdfs.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/st_m200820090011000dddpdfs.pdf)
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. I: K.Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s.101-120). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskingsdepartementet. (2003). *Rammeplan for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag*. Hentet 25. februar 2016 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdf/v/175791-2rammeplan\\_2003\\_faglaererutd\\_kroppsovingidrettsfag.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdf/v/175791-2rammeplan_2003_faglaererutd_kroppsovingidrettsfag.pdf)

Utdanningsdirektoratet [Udir] (2006a). *Læreplan for breddeidrett – formål*. Hentet fra:  
<http://www.udir.no/kl06/IDR6-01/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet [Udir] (2006b). *Læreplan for toppidrett – formål*. Hentet 04.  
mars 2016 fra <http://www.udir.no/kl06/IDR5-01/Hele/Formaal>

Vetthus, A. (2011). *Mye aktivitet og lite tavle: en kritisk diskursanalyse av  
informasjonsmateriellet til videregående skoler med utdanningsprogram  
idrettsfag*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

## **9. Vedlegg**

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv om læreres deltakelse og samtykkeerklæring.

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv om elevenes deltakelse.

**Vedlegg 3:** Intervjuguide lærere.

**Vedlegg 4:** Intervjuguide elever.

**Vedlegg 5:** Kvittering og godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

## Vedlegg 1:

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Breddeidrett – fra ideologi til praksis” -om læreres og elevers opplevelser av faget

#### **Bakgrunn og formål:**

Formålet med «Breddeidrett – fra ideologi til praksis» er å undersøke et fag som er lite representert i tidligere forskning om studiehverdagen på idrettsfag ved videregående skoler. Jeg ønsker å belyse hvordan breddeidrett oppfattes og hva slags funksjon det har for deltakerne i praksis. Studiet vil ta utgangspunkt i både lærere og elever som til daglig er en del av breddeidrettsfaget og vil sirkulere rundt følgende områder: ”Lærerens forståelse og gjennomføring av breddeidrett” og ”elevenes erfaring av breddeidrett”. Studiet er en masteroppgave ved Norges idrettshøgskole.

#### **Til lærere:**

Du får denne henvendelsen fordi jeg mener det er viktig at læreres opplevelse og gjennomføring av undervisningen i breddeidrett må komme frem for å få et bilde av hvordan faget fungerer i praksis. Oppgaven min trenger stemmer fra lærere som arbeider tett med faget, og derfor ønsker jeg å høre om du vil delta.

Jeg har benyttet meg av strategisk utvalg til studien hvor praktisering av faget og geografisk område er konkretisert. Du arbeider for tiden på videregående skole – studieretning idrettsfag – på Østlandet og har undervist i breddeidrett i to år eller mer. Det etterstrebes likevekt hva gjelder kjønn i studien.

#### **Hva innebærer deltakelse for deg?**

Deltakelsen i dette studiet vil for deg innebære å delta i et intervju der du skal besvare og fortelle om ulike spørsmål omkring breddeidrett. Jeg ønsker å gjennomføre intervjuet basert på undervisningens betydninger og prinsipper, så temaene vil handle mye om din oppfattelse av breddeidrett og hvordan det arbeides i faget. Det du snakker om vil registreres i form av notater og lydopptak. Selve intervjuet vil ha en varighet på omtrent én time og gjennomføres kun én dag.

**Hva skjer med informasjonen om deg?**

Det er kun meg selv og veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Personopplysninger/lydopptak vil bli lagret adskilt i et låst skap for å ivareta konfidensialitet. I studien vil du som deltaker anonymiseres både i rådata og publikasjon, og vil derfor ikke kunne gjenkjennes. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2016 og ved prosjektets slutt skal dine personopplysninger og lydopptak slettes.

**Frivillig deltakelse.**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Kristoffer Lågeide: tlf. 46965211, e-post: [kristoffer\\_lageide@hotmail.com](mailto:kristoffer_lageide@hotmail.com)

Veileder:

Førsteamanuensis Per Midthaugen: tlf. 23262404/ 97687607, epost: [per.midthaugen@nih.no](mailto:per.midthaugen@nih.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2:

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### ”Breddeidrett – fra ideologi til praksis”

#### -om læreres og elevers erfaring av faget

#### **Bakgrunn og formål:**

Formålet med prosjektet er å undersøke et fag som det er lite forskning på fra før av. Ingen har tidligere forsøkt å finne ut av hvordan breddeidrett oppfattes og hva slags funksjon det har for deltakerne i praksis. Det har jeg lyst til å gjøre noe med. Studiet vil ta utgangspunkt i både lærere og elever som til daglig er en del av breddeidrettsfaget og vil handle om følgende områder: «Hvordan lærerne oppfatter faget og hva hensikten er» og ”Hvordan elevene erfarer breddeidrett”. Studiet er en masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole.

#### **Til elevene:**

Du får denne henvendelsen fordi jeg mener det er viktig at dine erfaringer og opplevelser av breddeidrett må til for å få vite hvordan faget fungerer i praksis. Jeg ønsker derfor å høre hva du har å fortelle meg om faget. Jeg har benyttet meg av et strategisk utvalg til studien hvor alder og geografisk område er konkretisert. Du går på videregående skole – idrettslinje - på Østlandet og er i ditt siste år på breddeidrett. Det vil etterstribes likevekt hva gjelder kjønn i studien.

#### **Hva innebærer deltakelse for deg?**

Deltakelsen i dette studiet vil for deg innebære å delta i et intervju der du i en samtale med meg skal besvare og diskutere ulike spørsmål omkring breddeidrett. Det du snakker om vil registreres i form av notater og lydopptak. Selve intervjuet vil ha en varighet på maks en time og gjennomføres kun én dag.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Det er kun meg selv og veileder som vi ha tilgang til dine personopplysninger. Personopplysninger/lydopptak vil bli lagret adskilt i et låst skap for å ivareta konfidensialitet. I studien vil du som deltaker anonymiseres både i rådata og publikasjon, og vil derfor ikke kunne gjenkjennes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2016 og ved prosjektets slutt skal dine personopplysninger og lydopptak slettes.

**Frivillig deltakelse.**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Kristoffer Lågeide: tlf. 46965211, e-post: [kristoffer.lageide@gmail.com](mailto:kristoffer.lageide@gmail.com)

Veileder:

Førsteamanuensis Per Midthaugen: tlf. 23262404/ 97687607, epost: [per.midthaugen@nih.no](mailto:per.midthaugen@nih.no)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Vedlegg 3:**

#### **Intervjuguide – lærere:**

##### **Introduksjon:**

- Ønske velkommen til intervjuet, tilby noe å drikke, og presentere meg selv.
- Informere om formålet med prosjektet/intervjuet.
- Opplyse om at intervjuet blir tatt opp på lydbånd og notat, min taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering og igjen minne om at prosjektet er meldt inn til NSD.
- Informere om frivillig deltakelse og at intervjuet er semistrukturert.

##### **1. Bakgrunn og beskrivelse:**

###### **a. Vi kan starte med at du forteller litt om din vei til der du er i dag?**

- Utdanning, arbeidserfaring, idrettsforhold
- Idrettslærerrollen: Hvilke fag underviser du på denne skolen? Noen du foretrekker mer enn andre? Hvorfor/hvorfor ikke?

###### **b. Kan du si litt om hvordan faget breddeidrett utføres på skolen?**

- Beskrivelse av planlegging, hvem som tar avgjørelser og hvordan dette oppleves.
- Har elevene noen alternativer å velge mellom?

###### **c. Hvilke elever er faget ment for?**

- Hva tror du de elevene forventer?

**d. Hva tenker du om elevenes forutsetninger i faget?**

- Påvirker dette planleggingen og gjennomføringen, evt. hvordan/hvordan ikke?

**2. Hensikten med faget – mål, innhold og arbeidsmetoder:**

**a. Hva er hovedhensikt/visjon med faget (oppfatning)? Hva er målet med å tilby breddeidrett?**

- Forventninger om læringsutbytte for elevene
- Hva vil du trekke frem som det viktigste at elevene skal sitte igjen med etter å ha deltatt i breddeidrett?

**b. Hva velges av innhold og arbeidsmåter?**

- Hvorfor?

**c. Har noe forandret seg underveis?**

- Hvordan og hvorfor/ hvorfor ikke?

**b. Kan du fortelle litt om hva du tror elever sitter igjen med av læring?**

- Har det levd opp til forventningene?
- Har du noen konkrete situasjoner der du mener at elevene har lært noe som er i tråd med fagets hensikt?
- *På hvilken måte kan innholdet i timene få betydning for elevenes fremtid?*

**e. Vi skal snakke litt om vurdering i breddeidrett: kan du dele noen tanker rundt det å vurdere i faget?**

- Er det noe som skiller seg ut i forhold til andre fag?
- Noen spesifikke utfordringer med vurdering knyttet til breddeidrett?

**3. Avslutning:**

**a. Hvis du hadde hatt frie tøyler, hvordan ville et optimalt breddeidrettsfag sett ut for deg?**

- Er det noe du ønsker skulle vært annerledes enn det som gjøres i dag? Hvorfor, hvorfor ikke?

**b. Noe mer du har lyst til å tilføye som ikke har kommet frem?**

Avslutte med å takke for intervjuet og deltakelsen av prosjektet.

#### Vedlegg 4:

##### Intervjuguide – elevene.

- Ønske velkommen til intervjuet, tilby noe å drikke, og presentere meg selv.
- Informere om formålet med prosjektet/intervjuet.
- Opplyse om at intervjuet blir tatt opp på lydbånd og notat, min taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering og igjen minne om at prosjektet er meldt inn til NSD.
- Informere om frivillig deltakelse og at intervjuet er semistrukturert.

##### Introduksjon:

#### **1. Hvordan har det vært å være elev på idrettslinja?**

- a. Hvorfor ble det idrettslinja?
- b. Hvordan trives du med de ulike fagene på idrettsfag?
- c. Hvilke(t) fag foretrekkes mest, hvorfor?

#### **2. Driver du med noen form for aktivitet på fritiden? Organisert? Noe du styrer selv? Planlegger du aktiviteter på egenhånd utenom dette?**

##### Om breddeidrett: Forventninger.

#### **1. Var det ulike alternativer innenfor breddeidrett som du kunne velge?**

##### **Hva tenkte du når du skulle velge evt mellom valgfagene?**

- a. Hva var valget basert på?
- b. Skulle du ønske det var flere alternativer? Hvorfor/hvorfor ikke? Og evt. hva ville du skulle vært et alternativ?

#### **2. Hva slags forventninger hadde du da du valgte breddeidrett?**

- a. Hvorfor valgte du breddeidrett? vs. Toppidrett – hva var utslagsgivende? Var det et enkelt valg? Utdyp.
- b. Var det klart for deg hva du skulle gjennom når du valgte faget?

**Erfaringer: mål, innhold og arbeidsmetoder.**

- 1. Hva har du vært gjennom i breddeidrett? Hva har du gjort?**
  - a. Hva slags idretter/aktiviteter/teori –
  - b. Hva har du likt mest/minst? –Fra vg1 osv
  - c. Hvordan har undervisningen foregått?
  
- 2. Klarer du å fortelle hva du har lært etter å ha valgt breddeidrett?**
  - a. Hvilke aktiviteter/idretter har ført til mest læring? hvorfor?
  - b. *Kan du beskrive en konkret situasjon/undervisningstime som du husker best? Hva var spesielt med denne situasjonen/undervisningen?*
  - c. Hva mener du har vært minst lærerikt? Hvorfor?
  
- 3. Er det noe fra undervisningen i breddeidrett du tar med deg videre i fritiden din når du trener/driver med aktivitet?**
  - a. Hva spesifikt tar du med? Evt. hvorfor ikke?
  
- 4. Hva føler du at faget har handlet mest om?**
  - a. Har faget levd opp til de forventningene/tankene du hadde om breddeidrett fra starten av? Utdyp
  - b. Er det noe du har savnet?
  - c. Hva er forskjellen på breddeidrett og andre praktiske fag (toppidrett, aktivitetslære)?
  - d. Hvordan har undervisningen påvirket ditt forhold til helse og fysisk form? Hvordan/hvordan ikke? På hvilken måte har det blitt vektlagt? Er det mye fokus på helse?

5. **Har dine tanker om breddeidrett forandret seg underveis?**
  - a. Hvordan og hvorfor/hvorfor ikke?
  
6. **Vi skal snakke litt om vurdering: hvordan oppleves det å bli vurdert i breddeidrett? Er det forskjell fra andre fag?**
  - a. Er vurderingskriteriene godt forklart?
  - b. Er du selv med i vurderingen av deg selv?
  - c. Hva slags tilbakemeldinger får du, hvordan får du de?
    - i. Underveis, samtaler etc.

**Avslutning:**

1. **Hva mener du undervisningen bør inneholde for å få mest ut av faget?**
  - a. Hvordan føler du at skolen din har lyktes med dette?
  
2. **Er det noe du ønsker å tilføye i henhold til de erfaringene du sitter igjen med etter å ha valgt breddeidrett?**
  - a. Det sosiale
  - b. Lærer – elev-relasjon.
  - c. Utstyr og fasiliteter (lokal samhandling)

Takke for intervjuet og deltakelsen og igjen informere om at det er frivillig å være med.



## Vedlegg 5:

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47 55 58 21 17  
Fax: +47 55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr. 985 321 884

Per Midthaugen  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole  
Postboks 4042, Ullevål stadion  
0806 OSLO

Vår dato: 18.08.2015      Vår ref: 44200 / 3 / LT      Deres dato:      Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44200	<i>Breddeidrett - fra ideologi til praksis</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per Midthaugen</i>
Student	<i>Kristoffer Lågeide</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

Avdelingskontorer / District Offices:  
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kyrrsvarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsdmsa@svt.uio.no

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 44200

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

Forventet prosjektslutt er 20.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak



