

Caroline Løken

---

## Læreplanen som verktøy i aktivitetslære

En kvalitativ studie fra fire videregående skoler om oppfattelsen og gjennomføringen av faget aktivitetslære

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2017



## Sammendrag

Jeg har i denne studien valgt å undersøke fenomener knyttet til oppfattelse og gjennomføring av læreplanen i aktivitetslære. Faget er et felles programfag på idrettsfag, og kjennetegnes som et bevegelsesfag med mye bruk av kropp i et samhandlende læringsmiljø. Det foreligger lite forskning på idrettsfag, og ingen spesifikke studier rettet mot aktivitetslære. Formålet har vært å se på hvordan lærerne bruker læreplanen som verktøy i faget. For å belyse studien i en teoretiske innramming har jeg hovedsakelig benyttet Goodlad (1979) og Bjørndal og Lieberg (1978). I tillegg er annen støttelitteratur trukket inn for å belyse studiet.

For å hente inn data valgte jeg kvalitativ metode ved bruk av semistrukturert intervju. Fire strategiske fokusgrupper deltok for å illustrere oppgavens problemstilling. Lærerne i fokusgruppene underviser i faget på de skolene som tilbyr idrettsfag fra en region i Akershus fylke. Utvalget skulle gi meg data til å diskutere problemstillingen. Oppgaven er belyst ut fra hvordan lærerne formidler faget, men det er ikke nødvendigvis det elevene oppfatter i gjennomføringen av aktivitetslære.

Funn viser flere fellesnevner på tematikken, der fagets formål gjenspeiler informantenes oppfattelse av ett fag der elevene skal utvikle fysiske og sosiale ferdigheter. Selv om lærerne hadde ulik innfallsvinkel på hvilket mål de vektlegger, tyder det allikevel på enighet der ferdighetsutvikling fremstår mest sentralt. De sosiale målene blir viktige delmål. Dette viser til en læreplanen som kommuniserer åpne mål og mange muligheter i gjennomføringen av faget. Ved praktiseringen av faget har skolene et mangfoldig innhold, med varierende vekt på tradisjonelle og nye aktivitetsformer. Ulike skolekulturer kan være grunn til noen nyanseforskjeller. Hovedområdet idrettsaktiviteter er mest vektlagt. Lærerne er mindre bevisste på de grunnleggende ferdighetene når faget praktiseres, da de mener disse målene er mer knyttet til treningslære. I denne regionen viser funn lite samarbeid på tvers av skolene. Spesielt ett funn viser avvik mellom formell og gjennomført læreplan, og det gjelder den valgte idretten i Vg3. Praktiseringen av dette kompetansemålet kan føre til at retningslinjer for eksamen ikke blir fulgt opp.

Nøkkelord: aktivitetslære, idrettsfag, læreplan, oppfattelse og gjennomføring

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn og intensjon med prosjektet.....	7
1.2 Problemstilling .....	9
1.3 Tidligere forskning .....	9
1.4 Oppgavens struktur .....	10
<b>2. Teoretisk innramming</b> .....	<b>11</b>
2.1 Utdanningsprogrammet idrettsfag.....	11
2.1.1 Aktivitetslære – felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag.....	13
2.2 Læreplandimensjoner .....	17
2.2.1 Læreplanens fem ansikter.....	17
2.2.2 Læreplanens funksjoner i samfunnet .....	19
2.4 Den didaktiske relasjonsmodell.....	20
2.5 Skolekultur .....	24
2.6 Aktuelle Stortingsmeldinger .....	27
2.6.1 Lærerne - Rollen og utdanning – St.meld. nr. 11 (2008-2009).....	27
2.6.2 Kultur for læring – St.meld. nr. 30 (2003-2004) .....	28
2.6.3 Kvalitet i skolen – St.meld. nr. 31 (2006-2007) .....	29
<b>3. Metodiske overveielser og valg</b> .....	<b>30</b>
3.1 Teoretisk tilnærming .....	30
3.2 Kvalitativ forskning.....	31
3.2.1 Forskerrollen.....	31
3.3 Utvalg av informanter til fokusgrupper .....	32
3.4 Presentasjon av utvalgte skoler og lærere .....	33
3.5 Fokusgruppeintervju .....	36
3.5.1 Fordeler og begrensninger med bruk av fokusgrupper .....	37
3.6 Utforming av intervjuguide .....	38
3.6.1 Prøveintervjuer .....	38

<b>3.7</b>	<b>Gjennomføring av intervjuene.....</b>	<b>39</b>
3.7.1	Transkribering .....	41
<b>3.8</b>	<b>Analysen.....</b>	<b>41</b>
<b>3.9</b>	<b>Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....</b>	<b>42</b>
3.9.1	Reliabilitet .....	42
3.9.2	Validitet .....	43
3.9.3	Overførbarhet.....	44
<b>3.10</b>	<b>Etikk.....</b>	<b>45</b>
<b>4.</b>	<b>Funn og drøfting.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1</b>	<b>Oppfattelse av læreplanen.....</b>	<b>47</b>
4.1.1	Læreplanens frihet og realiserbarhet.....	48
4.1.2	Formålet med faget .....	50
4.1.3	Oppfattelse av kompetansemål .....	54
4.1.4	Kompetansemålenes mangfold, konkretisering og åpenhet.....	55
4.1.5	«Man kan alltid drøfte ordlyden» .....	57
4.1.6	Oppsummering .....	58
<b>4.2</b>	<b>Gjennomføring av læreplanen.....</b>	<b>59</b>
4.2.1	Undervisningsinnhold versus lærernes faglige- og idrettslige kompetanse.....	59
4.2.2	Undervisningsmetode .....	65
4.2.3	Bruken av de grunnleggende ferdighetene i undervisning. ....	67
4.2.4	Den valgte idretten i Vg3.....	69
4.2.5	Skolekultur.....	72
4.2.6	Samarbeid mellom lærere, fag og skoler .....	76
4.2.7	Elevenes muligheter for medbestemmelse i faget .....	81
4.2.8	Oppsummering .....	83
<b>5.</b>	<b>Avsluttende betraktninger og veien videre .....</b>	<b>85</b>
5.1	Veien videre.....	88
<b>6.</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>89</b>
<b>7.</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>95</b>

## Forord

Min faglige kompetanse har økt med tre fine år på Norges idrettshøgskole. Det å ha en bred og god forståelse av et fag som står sentralt på idrettsfag, både gjennom oppfattelse og gjennomføringen av faget opplever jeg som viktig kunnskap, og som gjør det lettere å forstå helheten i læreplanen.

Å skrive en oppgave på ett år var både utenkelig og surrealistisk, men har medført stor mestringsfølelse. Arbeidet har vært lærerikt ved å undersøke ulike praktiseringer av aktivitetslærefaget, og erfaringene jeg har fått med dette prosjektet vil jeg ta med meg videre i yrkeslivet.

Jeg ønsker å benytte anledningen til å takke personer som fortjener en ekstra oppmerksomhet. Først og fremst vil jeg takke skolene og lærerne jeg forsket på, som gikk inn med interesse og engasjement. Dere vet selv hvem dere er, tusen takk for at dere delte deres meninger om læreplanen og fagets mange muligheter. Jeg vil også takke min veileder, førsteamanuensis Inger-Åshild By både for din stødighet, gode veiledning og oppmuntrende kommentarer. Du har vært til stor hjelp!

Jeg vil takke familien for støtten og en ekstra takk til min mor for hennes store hjerte, trygghet og for at du har hatt troa på meg hele veien! «*Dette klarer du!*» er en setning jeg skulle likt å vite hvor mange ganger du har sagt!

Tusen takk alle sammen!

Oslo, mai 2017

Caroline Løken

# 1. Innledning

Innledningen gir innblikk i bakgrunn og intensjon av prosjektet, samt tidligere forskning på feltet og problemstillingen med tilhørende temaer. Hensikten er å begrunne valg av tematikk og avslutningsvis blir oppgavens struktur forklart.

## 1.1 Bakgrunn og intensjon med prosjektet

Interessen for utdanning rettet mot skoleverket har jeg hatt siden jeg var elev på idrettsfag. Etter videregående skole var jeg ett år lærerassistent på en barneskole og skolens fritidsordning. Praksisen herfra har vært nyttige erfaringer i min utdanning. Først med bachelor idrettsvitenskap på høgskolen i Lillehammer, deretter praktisk pedagogisk utdanning og nå master i idrettsvitenskap ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole. Allerede tidlig i masterstudiet falt ønsket på å studere noe innenfor sosiale fenomener, og jeg landet på idrettsfag og aktivitetslære. Interessen for læreplangjennomføring knyttes både til egen idrettsfaglige utdannelse og min erfaring som lærer, både i grunnskolen og videregående skole.

Aktivitetslære er et felles programfag i utdanningsprogrammet for idrettsfag, og jeg ble nysgjerrig på følgende muligheter gjengitt i formålet (LK06):

*Arbeidet med idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv skal legge grunnlag for prestasjonsutvikling, allsidig praktisk dyktighet og funksjonell kroppsbruk, og gi muligheter til å utvikle skapende og kreative evner. Opplæringen i programfaget skal fremme glede, spenning og utfordring, og bidra til opplevelser av mestring og utvikling av den enkeltes selvbilde (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2006, s. 2).*

I tankeprosessen om valg av problemstilling dukket spørsmålene om: Hvordan planlegges og gjennomføres aktivitetslære, og gir læreplanen rom for tolkning? Hvilke føringer, muligheter og begrensninger vil lærerne møte med læreplanen? Med dette som utgangspunkt startet prosessen med masterprosjektet.

I min videre yrkeskarriere, helst på en videregående skole med idrettsfag, vil tilegnet ny kunnskap rundt dette feltet forhåpentligvis bidra til bedre læring for elevene.

Intensjonen med prosjektet er å få innblikk i hvordan lærerne oppfatter og gjennomfører læreplanens mål i faget. Studiet innhenter data fra lærere ved fire videregående skoler i en region tilknyttet Akershus fylke. Hensikten er å presentere forskning som kan bidra til økt innsikt i fagets virksomhet. Jeg ønsker økt kunnskap om hvordan lærerne reflekterer over sine valg i undervisningspraksisen, enten det angår innhold, elevmedvirkning, metode eller samarbeid. Hensikten min er ikke nødvendigvis å være kritisk til de valg idrettslærerne gjør, men heller se på variasjonsbredden i mulig gjennomføring av læreplanen.

Fylkene er delt inn i regioner, og det er fritt skolevalg innenfor disse geografiske områdene. Elever kan søke seg til andre regioner i fylket, men skoleplass der får de kun om det er ledig plass. Elevene har tilbud om idrettsfag i alle regionene i Akershus. Elevene på studiets skoler vil muligens ha venner og bekjente på alle fire utvalgte skoler. Sett i lys av dette vil det være interessant å se på eventuelle ulike pedagogiske tilnærminger i aktivitetslære, men også hvor deltagende lærerne er i det profesjonelle fellesskapet internt på skolen og mellom skolene. Samarbeid og erfaringsutvikling mellom lærerne er viktig for kompetanseutvikling, og ifølge Stortingsmelding nummer [nr.] 11 (2008-2009) vil et slikt lagarbeid formidle bedre opplæring. Sett i lys av LK06, som gir økt handlingsrom for skolene og lærerne, vil dette kunne medføre økt variasjon mellom skoler og klasser når det gjelder både oppfattelse – og gjennomføring av læreplanen. Når det gjelder Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004), Kultur for læring, konkretiserer nettopp den også hvor viktig dette samarbeidet er for skoleutvikling.

Med fagets formål som utgangspunkt vil oppgaven ha både en samfunnsmessig og en didaktisk begrunnelse. Ved lite, mangelfull eller fravær av forskning på et felt vil det være viktig med økt kunnskap (Everett & Furuseth, 2012). Da jeg ikke har funnet forskning eksplisitt rettet mot læreplangjennomføring av aktivitetslære, vil forhåpentligvis min forskning bidra til å belyse interessante funn. Min master kan også få praktisk betydning for samfunnet eller en gruppe i samfunnet (Everett & Furuseth, 2012).



Øyvind Standal (2015) «åpner» opp for å bruke flere ulike pedagogiske tilnærminger i kroppsøving, og jeg ser ingen grunn til at ikke dette også kan overføres til aktivitetslære. Nye tilnærminger, men fortsatt innenfor læreplanens rammer, vil muligens gi en ny dimensjon om hvordan faget blir lagt opp. I denne oppgaven vil den didaktiske begrunnelsen være mest sentral. Den omhandler kartleggingen av virksomheten i aktivitetslære, dens særegenskaper og undersøke fenomener knyttet til praktisk gjennomføring. Hensikten blir derfor et forsøk på å belyse hvordan aktivitetslære, som er et sentralt fag på idrettsfag, realiseres i praksis.

Forhåpentligvis vil studiets lærere, også andre faglærere (som underviser i aktivitetslære), kunne sette læreplantolkning og gjennomføring inn i flere kontekster og utvikle sin didaktiske kompetanse. Det er også mulig oppgaven kan være et bidrag ved arbeidet med eventuelt revidering av læreplanen i faget.

## 1.2 Problemstilling

Jeg ønsker i studien å belyse hvordan aktivitetslære blir oppfattet og gjennomført ut fra læreplanen på fire videregående skoler i en region i Akershus fylke. Problemstillingen er todelt: *Oppfattelse av læreplanen og gjennomføring av læreplanen i aktivitetslære*. Den blir belyst med følgende undertemaer:

- A) Hvordan oppfatter idrettsfaglærerne læreplanens frihet, formål og kompetansemål?
- B) Hvordan planlegger og gjennomfører idrettsfaglærerne faget når det gjelder innhold, undervisningsmetoder og spesielt den valgte idretten i Vg3?

Sett i lys av læreplanen ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan informantene belyser tematikken, men også fenomener som lærernes idrettsfaglige bakgrunn, de grunnleggende ferdighetene, skolekultur, samarbeid og elevmedvirkning vil forhåpentligvis gi grunnlag for lærernes møte med læreplanen.

## 1.3 Tidligere forskning

Læreplanen i aktivitetslære har ikke blitt revidert siden innføringen av LK06. Det er lite forskning på idrettsfag, og jeg har ikke funnet noe spesifikt på aktivitetslære. Anders

Elverum (2010) har skrevet en studie om kjennetegn og kartlegging av elever som velger idrettsfag. Han kommer frem til at elevene trives godt med sitt valgte programområde, og elevene mener læringsutbytte er likt fordelt mellom kunnskap om kropp, trening og ferdigheter i idrett. Malin Norheim (2013) viser til funn om lite elevmedvirkning på idrettsfag, blant annet i aktivitetslære. Det kom frem at elevene ønsker mer innflytelse på undervisningen. Studiet til Audun Vetrhus (2011) «*Mye aktivitet og lite tavle- en kritisk diskursanalyse av informasjonsmateriale til videregående skoler med utdanningsprogram idrettsfag*» handler om oppstart og utvikling av idrettsfag og en kritisk analyse av hvordan idrettsfag presenteres og fremstår. Han har mest vektlegging på valgfagene breddeidrett, toppidrett, lederutvikling og friluftsliv enn de obligatoriske fagene som blant annet aktivitetslære. Aktivitetslære er nevnt noen ganger i disse studiene, uten å komme spesielt nærmere inn på selve faget. Torstein Michael Dynna (2011) kommer i «*Idrettsfag mellom politisk styring og marked*» frem til at aktivitetslære og valgfaget breddeidrett virker for noen elever vanskelig å skille, fordi fagene kan oppleves likt. Det samme kommer også Kristoffer Lågeide (2015) inn på i sin studie «*Breddeidrett- fra ideologi til praksis.*» Disse masteroppgavene belyser fenomener knyttet til idrettsfag, og jeg trekker noen elementer fra nevnte prosjekter inn i mine funn.

## **1.4 Oppgavens struktur**

Masteroppgaven er delt inn i fem kapitler. Etter innledningen blir prosjektets teoretiske innramming presentert. I tredje kapittel vil det bli gjort rede for bruk av kvalitativ forskningsmetode, presentasjon av utvalgte skoler og lærere, begrunnelse for valg av fokusgrupper, analytisk tilnærming, samt studiens kvalitet. Kapittel fire inneholder datamateriale som presenteres og drøftes opp mot problemstillingen med relevant teori. I femte kapittel vil henholdsvis funn, teori og tanker om lærerplanen i aktivitetslære oppsummeres, og aktuelle fenomener til videre forskning vil bli presentert.

## 2. Teoretisk innramming

Teorikapittelet inneholder litteratur som er relevant fundament i oppgaven. Idrettsfag og aktivitetslære blir belyst i et historisk perspektiv, samt hvilke politiske føringer som har gitt kjennetegn på faget. Videre redegjør jeg for hvordan læreplanen formidler formålet og hovedområdene. Læreplandimensjonene til John Goodlad (1979), Bjørg Brandtzæg Gudem (1990) og den didaktiske relasjonsmodellen til Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg (1978) blir sentrale opp mot analyse og diskusjon av mine funn. Gerhard Arfwedson (1984) og Bjørn Overland (2009) har teorier om ulike skolekulturer som kan gi særpreg i tillegg et skille mellom skolene. I tillegg bruker jeg også annen litteratur til støtte. Avslutningsvis refererer jeg til aktuelle Stortingsmeldinger, som omhandler lærerrollen, læringskultur og kvalitet i skolen. Jeg anser denne litteraturen som relevant opp mot de fenomener jeg belyser, og som påviser mye samsvar til mine funn.

### 2.1 Utdanningsprogrammet idrettsfag

Studieretning for idrettsfag kom inn i skolen på slutten av 1960-tallet. Arbeiderpartiet hadde regjeringsmakt og skolekomiteen (KUD 1969), også kalt for Steen komiteen, utformet utdanningspolitikken. Reiulf Steen var komiteens formann, og han ønsket å heve statusen til yrkesfag. Samtidig se utdanningsprogrammet i et helseperspektiv. Bakgrunn for opprettelsen av idrettsfag, også kalt idrettslinja, var å kombinere allmennutdanning med «praktisk innrettede fag som elevene var motivert for» (Kårhus, 2001, s. 202). Studieretningen begynte i 1974 som 2-årig kombinert grunnkurs etter Steenkomiteens arbeid med den nye videregående skolen. «Idrettslinja» skulle inneholde femti prosent idrettsfag og femti prosent allmenne fag, og aktivitetslære ble et obligatorisk programfag (Kårhus, 2016).

I årene mellom 1974 og 1984 kunne elevene velge en allmenn- eller yrkesfaglig studieretning i 2.klasse (Kårhus, 2001). Svein Kårhus (2001) mener Steenkomiteens arbeid med å opprette idrettsfag må knyttes til «en sosial- og utdanningspolitisk kontekst» (Kårhus, 2001, s. 202), og ikke i en idrettslig kontekst. Det var Arbeiderpartiet som innførte denne reformen. Partiet ønsket «å rive ned skillene mellom forskjellige skoleslag» (Kårhus, 2001, s. 202). Ønske om endringer kom også fra høyresiden, og da mest for å unngå nivåsenking av gymnaset. I tillegg var det viktig for

å redusere presset og tilpasse til mer fleksible utdanningsmuligheter. Derfor ble det 2-årige kombinerte grunnkurset et skolepolitisk kompromiss mellom Høyre og Arbeiderpartiet. Høyre mente en slik fagkombinasjon hindret nivåsenking for de tradisjonelle gymnaslinjene. I årene som fulgte ble idrettsfag utviklet til mer en allmennfaglig egenart, kombinert med idrettsteori og aktivitetslære. I 1984 ble idrettsfag godkjent som et 3-årig studieløp som ga generell studiekompetanse (Kårhus, 2001).

Helseperspektivet og tilbud til skoletrette elever har blitt, trukket inn i konteksten rundt opprettelsen av idrettsfag. Allerede på 1960 – tallet begynte mange å bekymre seg for et mer stillesittende velferdssamfunn (Kårhus, 2001). Bakgrunn for et nytt utdanningssystem i forbindelse med R94 var at daværende læreplaner var for upresise (Kirke- utdannings og forskningsdepartementet, [KUF], 1993b). I Reform 94 ble antall grunnkurs redusert. Det kom forslag fra departementet om å fjerne idrettsfag, men den var populær og studieretningen ble opprettholdt. Argumentet for å ta bort linja var at den var blitt for lik allmennfaglig studieretning, og at de rekrutterte elevene «like gjerne kunne gå der» (Kårhus, 2001, s. 207). Ikke bare var linja populær, men den viste også til positive gjennomføringsresultater (Kårhus, 2016). Faget var delt i to hovedmomenter, en idrettsdel og en friluftslivsdel. På grunnkursene (emnekurs i LK06) skulle elevene tilegne seg praktiske erfaringer og kunnskap i minst fem idretter i sal/hall, barmark, vann og snø/is (KUF, 1993a). Ved innføring av LK06 ble R94 kritisert for å være for presis, derfor ble det ved innføringen av LK 06 viktig med åpne læreplanmål. De kunne relateres til lokale forhold, og gi tolkningsrom for gjennomføring av fag, deriblant aktivitetslære. Opp mot tilsvarende mål i LK06 har basistrening kommet inn som ny hovedaktivitet, og i Vg1 blir det kun angitt minst en idrett i hver miljøkategori. Timetallet i faget har gått ned fra seks (R94) til fem uketimer (Udir, 2006).

Ved innføring av LK06 fikk idrettsfag følgende valgfag: toppidrett, breddeidrett, friluftsliv og lederutvikling. Disse valgfrie programfagene ble også tilbud til elever på utdanningsprogrammet for studiespesialisering. I den nye skolestrukturen fra 2006 fikk idrettslinja benevnelsen Utdanningsprogrammet for idrettsfag (Kårhus, 2016).

I løpet av de femti årene idrettsfag har eksistert som utdanningsprogram på videregående har ikke målet nødvendigvis vært å skape kretsmestere, norgesmestere eller verdensmestere (Kårhus, 2001). Ser man derimot på formålet i aktivitetslære i

LK06, kan det tyde på en endring med mer vektlegging på å utvikle idrettslige ferdigheter. Hovedområdene i faget «skal legge grunnlag for prestasjonsutvikling» (Udir, 2006, s. 2). Samtidig skal elevene oppleve et kreativt og skapende læringsmiljø. Dette viser en læreplan rettet både mot topp- og breddeutøvere. De valgfrie programfagene breddeidrett og toppidrett gjenspeiler også denne skolepolitiske utviklingen av idrettsfag. Ifølge Kårhus (2016) kan dette ses i lys av etableringer av både offentlige- og private idrettslige toppidrettstilbud, samt å tilpasse læreplanen mer i forhold til lokale forhold, elevenes interesser og lærernes idrettslige spesialkompetanse.

### **2.1.1 Aktivitetslære – felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag**

Formålet og hovedområder med utvalgte kompetansemål i aktivitetslære, er gjengitt fra Utdanningsdirektoratets hjemmesider om læreplanen i aktivitetslære (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2006a). Læreplanen i idrettsfag bygger på retningslinjer for videregående skole, og skal sikre nasjonal styring av opplæringen.

*Formålet* med aktivitetslære er knyttet til både nye og tradisjonelle former for aktiviteter og idretter ved allsidig bruk av kroppen, både gjennom spontan lek, målrettet trening og fysisk utfoldelse. Dette skal gi grunnlag for allsidig praktisk dyktighet, prestasjonsutvikling og funksjonell kroppsbruk ved bruk av kreative og skapende evner. Gjennom fellesskap, toleranse, kreativitet, fysiske egenskaper og samspill med både natur og mennesker, skal man ta vare på og utvikle verdier og etiske normer relatert til all idrettslig aktivitet (Udir, 2006). Faget skal også bidra til å «styrke idrettens rolle som kulturbærer i samfunnet» (Udir, 2006, s. 2). Her er man igjen inne på den skolehistoriske utviklingen idrettsfag har hatt, og som i dag viser til et viktig kulturelement i vårt samfunn, der idrett og friluftsliv er kjennetegn på vår kultur.

Ved siden av ferdighetsmål, inneholder faget også sosiale mål der elevene i fellesskap skal oppleve og utvikle toleranse, glede, spenning, økt selvbilde og lære å ta ansvar for andre (Udir, 2006). Når lærerne gjennomfører aktivitetslære må de forholde seg til læreplanen, som igjen må ses i sammenheng med blant annet opplæringsloven (1998), kapittel 3 (§ 1-3 til 3-16). I tillegg er faget også avhengig av skolens egne rammer, som utstyr, hallkapasitet og lærernes vektlegging av de ulike elementene i læreplanen. Derfor er opplæringsloven og læreplanen bare en av flere faktorer som påvirker

utformingen av opplæringen (Engvik, 2006). En av formålene ved innføringen av LK06 var intensjonen fra politisk hold om større frihet, tillit og ansvar til lærerne, skoleledelsene og skoleeierne (Engvik, 2006).

Mestring, motivasjon og læring er viktige elementer når ferdigheter skal utvikles. Ifølge Yngvar Ommundsen (1993) eksisterer det to ulike målperspektiver rundt mestringsevne. Individuer som har seg selv som referanse uten sammenlikning med andre, har høy grad av lærings- eller oppgaveorientering. Vektlegging på egne ferdighetsforbedringer etter god innsats oppleves som mestring, og konkurransesituasjoner blir en evalueringmulighet for egne prestasjoner. I det andre målperspektivet, prestasjonsorientering, vil individet fokusere på mestring i forhold til andre. Derfor vil elever med et slikt målperspektiv ikke nødvendigvis føle mestring til tross for fremskritt og nye ferdigheter. Individuer som utøver oppgave- eller læringsorientering vil sannsynlig utvikle høy selvvurdering og motivasjon for videre utvikling i forhold til de som er mer prestasjonsorienterte. De med lav tiltro til egne ferdigheter vil kunne få motivasjonsutfordringer i idrett (Ommundsen, 1993).

For å oppnå mestring er det viktig med et motiverende læringsklima, der trivsel og troen på egen innsats vil få betydning for ferdighetsutvikling. I dette ligger det pedagogiske utfordringer, blant annet hvilke læringsstrategier som best passer for å fremme læring i elevgruppen. Når det gjelder idrett er konkurranseelementer medvirkende til et prestasjonsorientert klima, der prestasjonen blir målt opp mot normative ferdigheter. Opp mot idrettsfag og aktivitetslære vil disse målperspektivene influere læringsklimaet i klassen, og desto viktigere oppgave blir det for lærerne å strukturere undervisningen slik at alle elevene opplever mestring der «læring, personlig fremgang og innsats belønnes» (Ommundsen, 1993, s. 4).

Elevenes bevegelseskompetanse i form av fysiske- og motoriske ferdigheter innebærer mestringsfølelse og motivasjon for bevegelsesaktivitet. Denne kompetansen innebærer en egenverdi, kroppslig allmenndanning og nytteverdi. Nytteverdien kan ses i lys av hvilken betydning god motorikk har for elevenes kulturelle- og helsemessige kapital (Ommundsen, 2013). Ommundsen (2013) setter nytteverdien inn i en kontekst for bevegelseskompetanse for barn og unge, men også fysisk velvære når man blir eldre.

Sett opp mot aktivitetslære vil det å mestre motoriske ferdigheter gi kompetanse også «for elevenes personlighetsutvikling, allmenndannelse og varig bevegelseslyst» (Ommundsen, 2013, s. 155). Ommundsen (2013) viser også til flere studier der gode motoriske ferdigheter bidrar til å stimulere og videreutvikle de grunnleggende ferdighetene. Norsk skole har de senere år fokusert mye på utvikling av lese-, skrive- og matematikkferdigheter, spesielt på grunn av resultatene i PISA-undersøkelsene. I et stadig mer stillesittende samfunn viser forskning blant annet til dårligere koordinative egenskaper hos barn- og unge, eksempelvis ved balanse- og kastferdigheter (Ommundsen, 2013). Idrettsfag kan med bevegelsesfagene aktivitetslære og bredde-topp bidra i denne inaktive levemåten i vår vestlige verden til å føle mestring av både fysiske- og kognitive ferdigheter.

**Hovedområdene** i aktivitetslære er delt inn i tre: idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv. Faget har mange innfallsvinkler og muligheter. Elevene har aktivitetslære på alle tre trinn, og de får kjennskap og erfaring både med tradisjonelle og nye idretter. Idrettene blir som regel gjennomført som 20-timerskurs (Brunes, Enoksen & Sletten, 2012). De tre hovedområdene ses i sammenheng og utfyller hverandre.

Fag	Hovedområder			Timetall
Aktivitetslære 1	Idrettsaktiviteter	Basistrening	Friluftsliv	140 årstimer
Aktivitetslære 2	Idrettsaktiviteter	Basistrening	Friluftsliv	140 årstimer
Aktivitetslære 3	Idrettsaktiviteter	Basistrening	Friluftsliv	140 årstimer

**Idrettsaktiviteter** inneholder idretter og aktiviteter fra ulike kulturer i de forskjellige miljøkategoriene sal/hall, barmark, vann og snø/is. Regler, krav, fysiske- og sosiale ferdigheter er sentralt. Sentrale kompetansemål er å praktisere, planlegge, gjennomføre, vise, mestre, utøve og vurdere de ulike idrettsaktivitetene i miljøkategoriene. For eksempel «Praktisere dans fra ulike kulturer» (Aktivitetslære 1) og «vise ferdigheter i ulike former for idrettsaktiviteter på barmark og snø/is» (Aktivitetslære 3).

**Basistrening** er det andre hovedområdet, og omfatter allsidig utvikling av styrke, utholdenhet, hurtighet, spenst, koordinasjon, bevegelighet og psykiske egenskaper.

Kompetansemål knyttet til dette området om opplæring er at elevene blant annet skal kunne «gjennomføre fysiske, psykiske og koordinative egenskaper» (Aktivitetslære 1) og «lage og gjennomføre kortsiktige og langsiktige planer for allsidig og variert trening av basisegenskaper» (Aktivitetslære 3).

Det tredje hovedområdet er *friluftsliv*, som «omfatter ferdsel og aktiviteter i ulike naturmiljøer til forskjellige årstider» (Udir, 2006, s. 3). Forpliktende samarbeid, sikker ferdsel og naturopplevelser er sentralt. I kompetansemålene presiseres det at friluftsliv skal praktiseres både lokalt og nasjonalt, og «planlegge, gjennomføre og vurdere sikker ferdsel med overnatting ute i ulike naturmiljøer og årstider» (Aktivitetslære 3). Klassene gjennomfører flere og varierte turer i løpet av tre år, og får dermed kjennskap til turplanlegging, utstyr, mat og klær/fottøy.

Lærere, deriblant faglærere i aktivitetslære, har både en moralsk forpliktelse og ansvar for det som foregår i undervisningen. Læreplanen fokuserer på det som gjenspeiler tiden man er i og dette fremkommer både under fagets formål og hovedområder (Gundem, 1990). Helse- og livsstil får mer betydning i samfunnet generelt, og med «friluftsliv som en av tre hovedområder i faget viser det til en generell økende interesse i samfunnet. Samtidig som trening og god helse er viktig å fremme i et mer og mer stillesittende hverdag. Skolen skal utvikle gode holdninger, kunnskaper og ferdigheter innen idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv. Lærerne skal utvikle elevenes erfaringer og bli en del av deres dannelsesprosess. Målet er ikke bare å gi de muligheter til «å utvikle skapende og kreative evner» (Udir, 2006, s. 2), men også vise omsorg og respekt, samtidig utvikle en bred ferdighetskompetanse i kroppslige bevegelser.

Alt dette er satt inn i en kontekst som læreplanen i aktivitetslære formidler, og ifølge Gundem (1990) er læreplaner et «styringsinstrument». Det er den som kommuniserer til lærerne om fagets mål. LK06 har gitt lærerne mer pedagogisk frihet, der opplæringsloven og læreplaner er viktige førende dokumenter. Skolene utarbeider lokale planer og gjennomfører lokal praksis, der elevene når sentrale fastsatte kompetansemål (Stortingsmelding nummer 31, 2007-2008, heretter omtalt St.meld.nr). I motsetning til tidligere læreplaner inneholder LK06 få føringer om både innhold og bruk av metoder for å oppnå kompetansemålene for hvert trinn i videregående. For grunnskolen er det kompetansemål kun for 2. 4. 7. og 10. trinn, og bare etter 4. trinn i



kroppsøving (Udir, 2015). Stortingsmelding nr. 30 (2007-2008) konkretiserer også at det er utfordringer knyttet til lokal planlegging og gjennomføring av LK06. Det kan gi store variasjoner mellom skoler vedrørende kvaliteten på de lokale planene, noe som deretter også berører innholdet i opplæringen. Det forutsettes at det lokale ansvaret med læreplanene skal være innenfor rammene av kompetansemålene.

## 2.2 Læreplandimensjoner

Begrepet læreplan i nordisk tradisjon forbinder man i stor grad til et dokument fra sentrale skolemyndigheter, der oppgaven er å styrke virksomheten i skolen (Gundem, 1990). Læreplanen er et viktig verktøy for lærernes pedagogiske utøvelse, samtidig som: «Læreplaner er kombinert med en «*lisens*» til lærerne, som gir lærerne vidtrekkende funksjonell autoritet til å lage egne planer etter gitte rammevilkår. I denne lisensen ligger både forpliktelse og frihet» (Engvik, 2006, s. 25). I dette prosjekt ønsker jeg å studere denne friheten når det gjelder tolkning, planlegging og gjennomføring av aktivitetslære. Læreplanens funksjon er å legitimere innholdet i hvert enkelt fag og ved å angi mål for opplæringen gis det støtte til utformingen av undervisningsinnhold (Engvik, 2006). Den må ifølge Gundem (1990) ses i sammenheng ut fra både et historisk og et samfunnsmessig perspektiv.

I studiet vil det være naturlig og nyttig å bruke læreplandimensjonene til John Goodlad (1979). Den er et hjelpemiddel når funn og drøfting skal settes inn i en teoretisk sammenheng både ved utarbeidelse - og gjennomførelse av gruppeintervjuene og ikke minst i analyse – og diskusjonsdelen.

### 2.2.1 Læreplanens fem ansikter

Goodlad (1979) operer med ulike dimensjoner i læreplanen, også omtalt som «læreplanens fem ansikter» (Gundem, 1990, s. 42):

1. Den ideologiske læreplanen
2. Den formelle læreplanen
3. Den oppfattede læreplanen
4. Den gjennomførte læreplanen
5. Den erfarte læreplanen

### *Den ideologiske læreplanen*

Politikere og andre aktuelle aktører har ideologiske tanker for sin læreplanforståelse (Goodlad, 1979). Den blir aldri gjennomført, fordi den er utarbeidet etter idealistiske forestillinger uten hensyn til sosiopolitiske forhold, og hva som praktisk lar seg gjennomføre (Imsen, 2016). Ideenes læreplan vil hele tiden være preget av mange ulike strømninger av tanker og ideer om skolens utforming. De bygger på kultur, tradisjoner, politiske meninger, næringsliv og forskning som til enhver tid er rådende i det samfunnet læreplanen skal bli en del av (Lyngsnes & Rismark, 2007). Her vil både forskningsbasert viten, som Goodlad (1979) kaller «funded knowledge» og sunn fornuft, «conventional wisdom» gjøre seg gjeldende» (Gundem, 1990, s. 42).

### *Den formelle læreplanen:*

Den formelle læreplanen er den skriftlige læreplanen som blir offentlig vedtatt av Stortinget og publisert av Utdanningsdirektoratet. Den er nasjonal og har vært gjennom en demokratisk prosess (Imsen, 2016). Ideene i den ideologiske læreplanen vil være basis for den formelle læreplanen, og bygger derfor på kompromisser av interesser og strømninger som er gjeldende i samfunnet (Lyngsnes & Rismark, 2007). Dagens læreplan har vært lik siden LK06 ble innført. Den forklarer fagets formål, hovedområder og kompetansemål, men gir ikke spesifikke føringer for *hva* faget skal inneholde, og *hvordan* og *hvorfor* den skal gjennomføres.

### *Den oppfattede læreplanen:*

Den oppfattede læreplanen er slik den blir tolket av skoleledelsen og lærerne (Goodlad, 1979). Læreplanens åpne formuleringer (kap. 2.1) vil kunne føre til flere måter å oppfatte den på. Det kan igjen føre til ulik gjennomføring av faget ved den enkelte skole.

Lærernes tolkninger vil være preget av tidligere erfaringer og holdninger, og som de sannsynlig knytter til undervisningen (Imsen, 2016). «Nettopp fordi den formelle læreplanen inneholder kompromisser på ulike områder, gir den rom for ulike fortolkninger» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132). Derfor vil den aldri bli helt den samme for alle og bli oppfattet forskjellig på ulike nivåer, alt fra skolepolitikere, skoleledelse, lærere og foresatte til elever (Gundem, 1990). Tolkningen av læreplanen er

utgangspunkt for faglærerne i aktivitetslære når de skal planlegge, tilrettelegge, gjennomføre og vurdere læringen i faget.

#### *Den gjennomførte læreplanen:*

Den gjennomførte læreplanen er hvordan planen utføres hver dag med elevene i undervisningslokalet. Stikkord som undervisningsmetoder, vaner, variasjon og fornyelse gir gjennomføringsulikheter. Den faktiske gjennomførte læreplanen er derfor også en «oppfattet» læreplan (Goodlad, 1979). Den iverksatte undervisningen vil være forskjellig, men allikevel for det meste holde seg innenfor rammene til den formelle læreplanen (Gundem, 1990). Det er ikke bare lærernes forståelse og tolkning ved den gjennomførte læreplanen, men den vil også bære preg av andre forhold, eksempelvis tilgang til lærerkompetanse og læremidler (Lyngsnes & Rismark, 2007).

#### *Den erfarte læreplanen:*

Den erfarte læreplanen er hvilke erfaringer elevene sitter igjen med etter undervisningen (Goodlad, 1979). Hva lærer de og hvordan oppfatter de undervisningen? (Imsen, 2016). Den erfarte læreplanen vil være påvirket av måten lærerne oppfatter læreplanen, samtidig som elevenes erfaringer ikke alltid vil være i samsvar verken med den formelle eller den gjennomførte læreplanen (Gundem, 1990). Den erfarte læreplanen vil variere ut fra hvordan læreren underviser og de forutsetninger og den bakgrunn elevene møter undervisningen med (Lyngsnes & Rismark, 2007). I denne studien baserer funn seg kun på det lærerne erfarer av læreplanen og undervisningen.

### **2.2.2 Læreplanens funksjoner i samfunnet**

Når det gjelder det samfunnsmessige perspektivet rundt læreplanarbeid peker Gundem (1990) på tre funksjoner en læreplan har i forhold til samfunnet:

1. Læreplanens «avspeilende» funksjon: Ønsker hele tiden at læreplanen inneholder det verdifulle og passende som samfunnet ønsker skolen skal formidle. «Utvikling av holdninger, ferdigheter og kunnskap er preget av de rådende pedagogiske og det rådende skolepolitiske klimaet i samfunnet» (Gundem, 1990, s. 33).
2. Informere og formidle funksjonen: Læreplanen skal ved siden av å være et speilbilde av prioriteringer innen materielle, religiøse og ideologiske verdier,

også gi informasjon og «sikre en iverksetting og formidling som ivaretar den» (Gundem, 1990, s. 34). På den måten blir læreplanen bindeleddet mellom samfunn og skole.

3. Den styrende funksjon: Er overordnet de to andre funksjonene, der læreplanen er som et styringsinstrument for lærerne. «Læreplanen skal styre og til dels være en kontrollinstans når det gjelder det som foregår i klasserommet (Gundem, 1990, s. 35).

Læreplanen er ment som et arbeidsverktøy for læreren, og så lenge vi bor i et demokratisk samfunn vil læreplanene bli laget som følge av demokratiske prosesser. Ifølge Britt Ulstrup Engelsen (2015) er læreplanen et plandokument, der målene er retningslinjer for innhold, metode og undervisning. Men selv om læreplanen gir råd og veiledning, binder ikke dette lærerne til bestemte undervisningsmodeller og læringsaktiviteter (Engelsen, 2015). Det er lærernes tolkninger av målene som skal føre til læring. Da må de være realiserbare for alle elevene, og som er kjennetegn ved fellesskolen. Intensjonen med en læreplan er at den skal gi like muligheter, uansett geografisk og sosial bakgrunn (Engelsen, 2015). En læreplan som er oppnåelig og bindende for alle, gir et likeverdig skoletilbud.

Ifølge Gundem (1990) er læreplanen et redskap for myndighetene til å styre skolens innhold. Det er et avhengighetsforhold der realiseringen av læreplaner i mer eller mindre grad er avhengig av at lærerne retter seg etter de i undervisningen. Måten undervisningspersonalet oppfatter læreplanene vil være skolens «væremåte» når de iverksettes. Min vektlegging er på fenomenet om hvordan idrettsfagslærere bruker læreplanen som et verktøy, og se på hvordan «aktivitetslærekulturen» er ved skolene. Men som beskrevet, kan læreplaner oppfattes forskjellig, og derfor gir det rom for nyanser for gjennomføringen av faget.

## **2.4 Den didaktiske relasjonsmodell**

Den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal & Lieberg (1978) er ifølge Engelsen (2015) den modellen som i størst grad tilfredsstiller kravene til et nyttig redskap for planlegging av undervisning. Innen didaktisk litteratur er modellen ofte beskrevet og omhandlet, og blir sett på som det «didaktiske fellesgodset» i Norge (Lyngsnes &

Rismark, 2007, s. 77). De didaktiske hovedkategoriene er læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, faginnhold, metode og vurdering, og henger sammen i en likeverdig helhetlig kontekst. Disse kategoriene skal hjelpe studenter og lærere «til å planlegge, gjennomføre, vurdere og kritisk analysere undervisning og læring på en systematisk og reflektert måte» (Hiim & Hippe, 2006, s. 17).

### *Læreforutsetninger*

Dagens skole er preget av idealet om enhetsskolen, der skolen hele tiden skal bidra med å jevne ut sosiale ulikheter. Likheter og likeverd er viktige prinsipper, både i utdanningssituasjoner og i det norske samfunnet ellers (Imsen, 2016). Prinsippet om tilpasset opplæring er derimot viktig (Imsen, 2016). Elevenes forutsetninger blir en viktig betingelse for undervisning og læring. Læreforutsetningene til elevene omfatter forhold som «forutsetninger, kunnskaper og erfaringer, evner og hjemmebakgrunn» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 81). Lyngsnes og Rismark (2007) redegjør for disse elementene i tråd med både Piagets og Vyotskys tenkning, hvor man må vite om elevenes kognitive «ståsted» og utviklingsnivå for «å kunne planlegge opplæring som passer for den enkelte» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 81). Ved siden av elevenes læringsforutsetninger er også samspillet mellom elev og lærer viktig for lærings situasjonen. Det gjelder blant annet lærerens holdninger, innsats og atferd sammen med faglig- og pedagogisk kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Hele tiden må læreforutsetningene knyttes til de andre kategoriene i relasjonsmodellen, og fungerer det ikke tilfredsstillende kan kartleggingen av læreforutsetninger til elevene bli for dårlig. Samtidig er dette hele tiden i en endringsprosess der: «den enkelte elev etter hvert lærer å vurdere sine egne læreforutsetninger på en realistisk måte, i samarbeid med lærer og medelever» (Hiim & Hippe, 2006, s. 19). Jeg forutsetter at mine utvalgte informanter har kompetansen som skal til for å ta de riktige valgene for best læring.

### *Rammefaktorer*

Skolen som en undervisnings- og læringsarena har mange rammefaktorer som setter begrensninger for den daglige driften. Lyngsnes og Rismark (2007) redegjør for flere påvirkende faktorer. Klassestørrelse og timeantall i hvert enkelt fag er detaljerte rammefaktorer, mens mer diffuse som oppfattelse av tid, oppdaterte lærebøker og

mangelfullt utstyr er rammefaktorer hver lærer kan oppfatte ulikt. Men rammefaktorer kan også gi skolen bedre muligheter, som å låne utstyr av en bedrift eller ved samarbeid med lokalmiljøet. Uansett er det viktig å kartlegge hva man har og ikke har.

Rammefaktorer er «ressurser, kunnskaper og verdier» (Hiim & Hippe, 2006, s. 19) lærerne har og som kan begrense eller muliggjøre læring. Økt læringsutbytte hos elevene blir det når man ser mulighetene som er tilstede i læringsmiljøet (Hiim & Hippe, 2006). Rammefaktorene til mine utvalgte skoler og faglærere vil bli belyst ut fra både muligheter og begrensinger for læring i aktivitetslære.

### *Mål*

Undervisningsmålene er mål som elevene skal sitte igjen med av kunnskaper, ferdigheter og holdninger etter avsluttet læreprosess. Målene kan ses på som en kontrakt mellom elev og lærer og skal fremme ansvarlighet, motivasjon og relevans hos elevene. Det er også viktig at målene er forenlig med læreforutsetninger og rammefaktorer (Hiim & Hippe, 2006). Læreplanen i aktivitetslære (LK06) gir faglærerne vide fullmakter til å lage egne planer etter gitte rammevilkår. I dette ligger det både forpliktelse og frihet. Forpliktelse ovenfor læreplanstoffet som er gitt av politiske myndigheter, og frihet i forhold til måten lærerne formidler lærestoffet i aktivitetslære til elevene (Engevik, 2006).

I aktivitetslære er det for det meste åpne og vide målformuleringer. Ved å bruke begreper som «praktisere ulike lekaktiviteter» (Vg1), «vise ferdigheter i idrettsaktiviteter i ulike miljøkategorier» (Vg2) og «praktisere friluftsliv med rot i lokale og nasjonale tradisjoner» (Vg3) (Udir, 2006, s. 4-5). Dette viser til at opplæringen kan inneholde mange valg.

### *Innhold*

Mål og faginnhold henger nøye sammen, og faginnholdet er den synlige praktiseringen og tilretteleggingen av undervisningen. Innholdet i undervisningen må være relevant for elevene og passe til elevenes læreforutsetninger (Hiim & Hippe, 2006). Både Lyngsnes og Rismark (2007) og Engelsen (2015) peker på ulike prinsipper som kan avgjøre hva innholdet i faget skal være. Engelsen (2015) bruker fire forhold: fagets egenart, samfunnets interesser, elevenes behov og yrkesfunksjoner.

Aktivitetens egenart gjenspeiles i bruk av mye kropp og bevegelse, og er et kjennetegn på vår kultur. I de grunnleggende ferdighetene i idrettsfag: uttrykke seg muntlig og skriftlig, kunne lese, regne og bruke digitale verktøy vil man også gjenkjenne samfunnets interesser (Udir, 2006 og Lyngsnes & Rismark, 2007). «Hva elevene trenger av kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å mestre utfordringer i framtidssamfunnet» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 95). Fagets formål har derfor både idrettsfaglige ferdighets- kunnskaps- og holdningsmål gjennom blant annet prestasjonsutvikling, mestre idretter og motvirke fordommer og diskriminering (Udir, 2006). Samtidig kommer det tydelig frem i opplæringsloven (1998) §9a og læringsplakaten (Udir, 2006b) at elevenes forutsetninger og interesser må ivaretas. Elevene på idrettsfag, og på andre utdanningsprogram, må forholde seg til «et definert faginnhold, men en kan finne innslag der elevene selv kan påvirke innhold» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 96). Dette finner vi eksempelvis i kompetansemålet under idrettsaktiviteter i Vg3, «mestre ferdigheter som er sentrale i en valgt idrettsaktivitet» (Udir, 2006, s. 5). Læreplanen viser nettopp til elevenes innflytelsesmulighet på opplæringen. Læreplanen legger også opp til lokale tilpasninger, og blir som en del av skolekulturen ved blant annet at friluftsliv skal kunne praktiseres i lokale tradisjoner (Udir, 2006).

### *Metode*

Læreren tilrettelegger undervisningen for optimal læring for elevene. Utfordringen kan være hvilke metoder som passer best til hver enkelt elev/elevgruppe. Tilrettelegging for best mulig læringsutbytte involverer mange faktorer, alt fra tradisjonell klasseromsundervisning, prosjektarbeid, gruppesammensetninger til pultplassering (Lyngsnes & Rismark, 2007). Aktivitetens lærer har mye kroppslige ferdighetsutviklingsmål elevene skal få opplæring i. Tradisjonelle undervisningsmetoder benevner Annerstedt (2007) som deduktive og induktive. Ved deduktiv metode blir elevene instruert direkte av lærerne med innhold og planlegging. Elevene øver til neste instruksjon blir gitt. Induktiv metode tar elevene mer ansvar for sin egen utvikling, hvor elevene finner egne løsninger, og er involvert i planlegging og gjennomføringen av undervisningen.

Hvilke metoder som velges i opplæringen (aktivitetens lærer) må ses i lys av viktige særtrekk ved LK06 (Imsen, 2016). En idrettsklasse har mye fysisk aktivitet sammen, og

der vil gruppedynamikk og lærernes evne til å oppfatte, forstå og løse eventuelle utfordringer knyttet til sosiale relasjoner være viktige faktorer i opplæringen. Et godt læringsmiljø må skapes og utvikles, og valg av den mest hensiktsmessige metoden kan være en av faktorene ved gjennomføring av optimal undervisning. Samtidig er en differensiert og tilpasset opplæring nødvendig og er nedfelt opplæringsloven § 1-3 (1998), der elevene skal kunne «oppleve gleden med å mestre og nå sine mål» (Imsen, 2016, s. 401). I tillegg må elevene lære seg metoder, og gjennom trygghet vil de forhåpentligvis få læringsutbytte, enten i hallen eller i klasserommet.

### *Vurdering*

Vurdering handler om forhold med undervisningsprosessen, målene for læringsaktiviteten og til elevens læring (Hiim & Hippe, 2006). Lærernes tolkning av læreplanen gjenspeiler hvordan gjennomføringen av undervisningen fører til grunnlaget for vurdering (Goodlad, 1979).

Den didaktiske relasjonsmodellen virker som et samspill mellom faktorene i modellen, og inngår i en helhetstenking. Valgene innenfor en kategori vil også få innvirkning på de andre kategoriene i modellen (Engelsen, 2015). I en planleggingsfase må man veksle mellom kategoriene: «I arbeid med læreplaner kan man derfor ikke gjøre seg ferdig med en didaktisk kategori om gangen» (Engelsen, 2015, s. 47). Engelsen (2015) legger vekt på at relasjonsmodellen viser viktigheten av en opplæring innen det normative for skole og utdanning, men også innenfor samfunnets rammer og krav.

## **2.5 Skolekultur**

For å forstå en skoles funksjonsmåte er det nødvendig å sette seg inn i den daglige virksomheten ved skolen. Det vil ved enhver arbeidsplass komme til syne et mønster som blir et særpreg ved skolen, og viser et skille fra andre. Skolekultur eller «skolekoden» (Arfwedson, 1984) viser til struktur, innhold, materielle forhold, historie og personalet hver enkelt skole innehar. Arfwedson (1984, s. 25) bygger skolekodebegrepet på «menneskers tanker og atferd som et produkt ikke bare av individuell psykologisk legning, men også av normal innlæring og tilpasning til handlingsmønstre av ulike slag i ulike sammenhenger.»



En skole vil være preget av det nærsamfunnet den forholder seg til, enten sosiale, økonomiske eller kulturelle forhold. Elevene på videregående har fritt skolevalg innenfor en region i fylket, så i forhold til elever på grunnskolen blir «nærsamfunnet» et videre begrep i min analyse. Samtidig med skolenes indre og nærliggende kontekst, vil de i tillegg ha et felles innhold med andre der den formelle tilhørigheten knytter seg til det rådende nasjonale skolesystemet, som læreplaner, timeplaner og lønninger (Arfwedson, 1984).

I et fellesskap av lærere på en idrettsfagseksjon, vil arbeidsoppgaver flettes i hverandre der elevene er deres målgruppe. Påvirkninger i skolens mangfoldighet skaper et «varemerke» over tid og gir strukturelle kjennetegn, og danner en skolekode (Arfwedson, 1984).

Skolens spilleregler vil helst være i samsvar med ro og uten konflikter. Etablerte rutiner og tilpasninger som fungerer bra, byttes ikke ut før det «nye» kan erstatte det «gamle» uten at det skaper for store problemer. Et ønske om stabilitet preger slike skoleenheter, og gjenkjennes ofte ved eldre og godt etablerte skoler. Mens nye skoler etablerer sin egen praksis, selvfølgelig innenfor gitte rammer, og veien til skolekoden kan være problematisk. Her møtes og utfordres forskjellige meningsgrupper, og denne «sosialiseringsprosessen» må både eldre og nyutdannede lærere ved skolen gjennom før praksis etableres (Arfwedson, 1984). Skolene i mitt prosjekt er fra ganske nye til de eldste i regionen, så skolekodene er både i «støpeskjeen» og godt etablerte.

Nye og eldre skoler er et moment, men alder og yrkeserfaring er også elementer som kan ha innvirkning på skolens virksomhet (Arfwedson, 1984). Eldre skoler har vanligvis høyest gjennomsnittsalder på lærerne, og det kan påvirker skolekoden. Ifølge Arfwedsons (1984) vil man komme ut med følgende tendenser:

1. I en stabil skolekode er det et eldre etablert læringsmiljø med begrenset lærer- og elevomsetning.
2. I motsetningskoler er det et eldre læringsmiljø preget av varierende læreromsetning og motsetninger i skolekoden.

3. I forandringsskoler er det et ungt læringsmiljø med høy lærer- og elevomsetning og er preget av en åpen skolekode (Arfwedson, 1984, s. 62-63).

I nevnte miljøer vil det over tid være prosesser som påvirker skolens kultur, for selv stabile skoler er ikke uten endringer (Arfwedson, 1984). Overland (2009) redegjør også for ulike skolekulturer, og deler de i harmoni – og læringskultur. I en harmonikultur har lærerne nærmest en tilskuerposisjon og deltar lite med å beskrive, avvikle og erstatte eksisterende praksis, men heller fortsette med den tradisjonen som skolen innehar. Dette for å unngå uro. Et annet perspektiv er i en læringskultur, der lærerne får mulighet til å ta selvstendige valg. Ny informasjon iverksetter forandringer for å forbedre praksisen, og på den måten blir denne kulturen undersøkende, reflekterende og evaluerende (Overland, 2009).

Skolekultur har historisk vært preget av lærernes individualistiske behov. Andy Hargreaves (1996) har nesten en bibelsk tilnærming når han nevner bevegelsen for effektive skoler som mål for dagens skoleutvikling. Her skal man enes i en misjon om felles målsettinger, og de som ikke vil være med benevnes som tvilere og kan nærmest bli anklaget for kjetteri. Hargreaves teori er fra 1996, men allikevel aktuell i dagens skolekultur. Sett i lys av viktige skolepolitiske mål er nettopp samarbeid, team- og lagarbeid som utvikler læringsmiljøet. Disse synspunktene blir lagt vekt på både i Stortingsmelding nr. 11 og nr. 30, og blir nærmere beskrevet under 2.5.

Hargreaves (1996) operer med fire former for skolekultur: individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering. Individualismen kjennetegnes ved privatpraktiserende lærere, som helst vil undervise alene uten pedagogisk innblanding fra andre. En lærer som utøver en form for individualisme i skolen vil bli kalt en kjetter, en sviker i misjonen. Samarbeidskulturen blir i skolen fremhevet som positiv. I felleskap vil det blant lærerne skapes mer refleksjon, læring og støtte til nyskapning og skoleutvikling. I en påtvunget kollegialitetskultur vil ikke lærerne oppleve frivillighet og utviklingsorientert læringsklima. Noe man gjør i en samarbeidskultur. Lærerne føler seg bundet til fellesskapets normer for samarbeid, og påtvunget å være tilstede i kollegiet selv utenom undervisningstimene. Balkaniseringskulturen baserer seg på grupperinger som samarbeider innenfor skolen. Disse undergruppene, kan være egne fagseksjoner, og kan være negativt for læringsmiljøet. Det er uheldig om miljøene

utvikler spesielle mønstre, som blir stabile over tid, og lærernes identifisering kun er i denne gruppa. Det kan oppstå samlingssted for egeninteresser, nærmest delkulturer innenfor samme skole (Hargreaves, 1996).

## **2.6 Aktuelle Stortingsmeldinger**

Stortingsmeldinger legger føringer for offentlige virksomheter på et gitt felt. Det er valgt ut tre Stortingsmeldinger som jeg mener har betydning for studiet.

### **2.6.1 Lærerne - Rollen og utdanning – St.meld. nr. 11 (2008-2009)**

Skolen ønsker lærere med gode formidlingsevner basert på engasjert og strukturert opplæring. Stortingsmelding nr. 11 viser klart at opplæringen skal være i samsvar med læreplanmålene, samtidig være tilpasset elevenes behov og forutsetninger. Elevene skal oppleve mestring på faglige utfordringer, samt være inkludert i et sosialt fellesskap. Det å tilhøre en gruppe er et fokusområde for departementet, og derfor blir organiseringen av opplæringen også viktig for å ivareta elevenes sosiale tilhørighet. Stortingsmeldingen legger klare føringer om fornyelse og videreutvikling av lærernes kompetanse gjennom hele sitt yrkesaktive liv. Det gjelder både de grunnleggende- og faglige målene, der lærerne er del av et profesjonelt fellesskap. På skolen skal man ha et lagarbeid som utvikler kompetansen hos de ansatte og kommer til nytte i opplæringen. Gode lærere ser muligheter for endring og utvikling, og har mål om ny kunnskap. De skal tilpasse og gi relevante og rettferdige tilbakemeldinger til elevene. Elevene er en sammensatt gruppe både faglig og sosialt, og det er viktig å bruke mangfoldet til å utvikle et miljø preget av toleranse og respekt (St.meld. nr. 11, 2008-2009).

Skolen ønsker å tilstrebe seg kompetente lærere. Forskning viser nettopp til en positiv sammenheng mellom faglig- og didaktisk kompetanse hos lærerne og elevenes læringsutbytte. «Forskning viser også at elevene er tjent med lærere som er tydelige ledere og har en læringsorientert vurderingspraksis» (St.meld. nr. 11, 2008-2009, s. 13). Det er heller ikke tvil om god faglig kompetanse gir lærerne trygghet i yrket de utøver. Det gir de mer mulighet til å differensiere, improvisere og variere undervisningen i forhold til kompetansemålene.

Lærerrollen er alltid i en endringsprosess, enten det dreier seg endringer knyttet til rammebetingelser eller til lærernes egen utvikling. Forhold i lokalsamfunnet, ved skolens ledelse eller i kollegiet kan prege skolehverdagen. Lærerne skal ikke lenger bare være fagformidlere, men også formidle holdninger om blant annet integrering og inkludering. De grunnleggende ferdighetene skal integreres i alle fag, men bruk av digitale verktøy, kan være en utfordring for mange lærere (St.meld. nr. 11, 2008-2009). «Lærerne må kunne planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere læringsarbeid» (St.meld. nr. 11, 2008-2009, s. 13). De skal være synlige og ansvarlige ledere for et best mulig læringsmiljø, der alle elevene er inkludert og mål for opplæringen blir ivaretatt.

### **2.6.2 Kultur for læring – St.meld. nr. 30 (2003-2004)**

Skolen må skape kultur for læring. Stortingsmelding nr. 30 (s. 12, 2003-2004) definerer dette som: «En betingelse for god læring er et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats.» Det bygger selvtillit og troen på egne evner. For å få til dette er både det fysiske og det sosiale miljøet en forutsetning for å lykkes. Krav til lærernes kompetanse er både til faglig og pedagogisk kompetanse, der målet er å ha kompetente, ambisiøse og engasjerte lærere i et samarbeidende fellesskap. Hele tiden må skoleledelsen stimulere til læring ved å oppfordre til «relasjon over læringsbygging og teamarbeid» (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 27). Stortingsmeldingen beskriver videre at, «I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organisasjonsformer» (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 27). Meldingen fokuserer på god kultur for læring krever gode rammebetingelser, tilstrekkelig kompetanse og ikke minst positive holdninger til skoleutvikling. Stikkord er blant annet likeverd, inkludering og tilpasset opplæring.

Forskning viser til hemmende forhold for opplæringen. Eksempelvis vil en skoleledelse som unngår å legge seg opp i pedagogisk arbeid gi lærerne følelse av manglende støtte til opplæringen. Forhold rundt organisasjonsformer, læringskultur og ledere som forholder seg positivt til «hvordan opplæringen bør gjennomføres og forbedres» (St.meld. nr.30, 2003-2004 s. 28), vil være utviklende for skolens virksomhet.

### **2.6.3 Kvalitet i skolen – St.meld. nr. 31 (2006-2007)**

Stortingsmelding nr. 31 (2006-2007) omhandler kvalitet i skolen. Formålsparagrafen og opplæringsloven med både generelle og spesifikke læreplaner skal gi kvalitet og kompetanse. Formålet er å styrke og heve det faglige nivået for alle elevene. Dette oppnås på bakgrunn av flere påvirkelige faktorer på elevenes gjennomføring, læring og mestring. I meldingen kommer det klart frem hvor viktig det er å tette hull i LK06. Spesielt lærernes kompetanse og samspill med elevene, men også kompetanseutvikling, kollegiesamarbeid og oppfølging fra ledelsen. Dette ligger både på lokalt og nasjonalt nivå, og alt fra barnehagen legges det grunnlag for læring og trivsel. Trivselsfaktoren i samspillet mellom elev-lærer er: «Lærere som klarer å etablere en god relasjon til elevene ved for eksempel å vise respekt for elevenes egne initiativer, oppnår bedre resultater med elevenes læring i fag, selvtillit, motivasjon og sosial kompetanse» (St.meld. nr. 31, 2006-2007, s. 26).

Ifølge forskning viser Stortingsmelding nr. 31 (2006-2007, s. 30), til at det er hvor «godt undervisningen gjennomføres», som legger grunnlaget for god læring og ikke hvilke undervisningsmetoder som brukes. Meldingen inneholder politiske føringer Kunnskapsdepartementet formidler om læring. Lærerne skal inneha faglig- og pedagogisk kompetanse. Det må være samsvar mellom læreplan og opplæring, deriblant tilpasse undervisningen til hver enkelt elev. Et godt læringsmiljø utvikles gjennom lagarbeid og samarbeid i alle ledd, der trivsel skaper og utvikler læring i skolen.

For å få økt forståelse av oppfattelse og gjennomføring av læreplanen i aktivitetslære, har den blitt beskrevet inn i et teoretisk rammeverk. For å belyse flere aspekter rundt tematikken har også teoretisk støtte blitt benyttet. Et sentralt poeng i oppgaven er at den gjennomførte læreplanen også er en oppfattet plan. Med læreplanen som verktøy vil den gitte opplæringen ha ulike dimensjoner, men forhåpentligvis oppfylle målene i faget. Lærernes tolkninger og refleksjoner sammen med anvendt litteratur og tidligere forskning vil kunne gi ny kunnskap om aktivitetslære.

### **3. Metodiske overveielser og valg**

I forskningslitteraturen blir metode beskrevet på flere måter, men «det viktigste spørsmålet med en metode er om den hjelper deg til å få svar på forskningsspørsmålene dine» (Everett & Furuseth, 2012, s. 128). Steinar Kvale & Svend Brinkmann (2009) referer til den opprinnelige betydningen av ordet metode som «veien til målet.» Metoden blir derfor et hjelpemiddel for forskeren til å undersøke fenomener og virkeligheten på.

Dette kapittelet vil innledningsvis omhandle valgt teoretisk tilnærming. Deretter en beskrivelse av kvalitativ forskning og forskerrollen. Videre vil jeg presentere utvalget av skoler og informanter. Kapittel 3.5 omhandler bruk av fokusgruppeintervju, samt redegjørelse for arbeidet med utforming av intervjuguide, prøveintervju, gjennomføring av intervjuene og transkriberingen. Min analytiske tilnærming blir belyst, og avslutningsvis vurderer jeg oppgavens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

#### **3.1 Teoretisk tilnærming**

Ved fenomenologiske studier ønsker forskeren å oppnå kunnskap knyttet til perspektiver rundt de personene som studeres. Det blir utviklet en generell forståelse av det som blir undersøkt (Thagaard, 2013). Jeg ønsket å belyse hvordan lærerne i aktivitetslære oppfattet og gjennomførte faget, og som kunne gi grunnlag for en forståelse. Her er det ikke en sannhet, men hermeneutiske tilnærming, der fenomenene tolkes på flere måter (Thagaard, 2013). Intensjonen var å forstå meningene til informantene om fenomener, og med en hermeneutisk tilnærming søkte jeg å forstå helheten i faget. Ifølge Cecilie Neumann og Iver Neumann (2012) går fenomenologien og hermeneutikken hånd i hånd, der hermeneutikken kan ses på som «fetteren til fenomenologien.» Forankret i et teoretisk rammeverk ble innsamlet data analysert og drøftet.

Den personlige kontakten som skapes mellom forsker og intervjupersonen vil gjenspeile hva som blir fortalt og hvordan. Her er igjen fenomenologien og hermeneutikken som ligger til grunn for at forskeren skal kunne innhente relevant kunnskap og informasjon (Thagaard, 2013).

## 3.2 Kvalitativ forskning

Ifølge Tove Thagaard (2013) er kvalitativ metode mest hensiktsmessig for gitt studie, da den gir forståelse for og fordypning av sosiale fenomener. Innenfor samfunnsvitenskapene har kvalitative metoder blitt mer akseptert. Kvalitative tilnærminger gir grunnlag for analyse og økt innsikt og forståelse av tematikken. Innhenting av data på metoden kan være observasjon, intervju og verbale og visuelle uttrykksformer (som tekst og videoanalyse) (Thagaard, 2013). Forskeren får materiale for tolkning og analyse, og knytter det opp mot relevant litteratur. Målet er å få en utvidet forståelse av det som blir undersøkt, gjennom kjennskap til personer eller grupperes erfaringer, opplevelser, tanker, oppfatninger, handlinger og verdier rundt en problemstilling. Disse ikke-målbare egenskapene er godt egnet til å studere sammenhengen i komplekse kulturelle- og sosiale helheter (Laake, 2008).

Kjennetegn på kvalitativ metode er å komme nærmere inn på fenomener og kan betraktes fra forskerens synsvinkel. Der det ikke er naturlig å observere atferd, egner intervju seg godt for å oppnå innsikt i hvordan datakilden tenker og vurderer. Hensikten er å få beskrivelser av informantenes livsverden, da det gir grunnlag for videre analyse (Kvale, 2001). Ved intervju får man kunnskap om enkeltpersoners opplevelser og refleksjoner over sin egen situasjon, mens observasjon synliggjør mer hvordan personer forholder seg til hverandre (Thagaard, 2013). Et semistrukturert intervju gir best grunnlag for tilnærming og økt forståelse på oppgavens valgte fenomener ved læreplanen. Slike intervjuer beskriver Kvale og Brinkmann (2009) lik en samtale. Her knyttes temaer fra dagliglivet til intervjupersonens egne beskrivelser (undervisning i aktivitetslære). Det er mulig med oppfølgingsspørsmål for å belyse temaene ytterligere, noe jeg opplevde som nyttig flere ganger under intervjuene. Enten det var for å få flere opplysninger ved stilte spørsmål eller spørsmål som skulle belyse tematikken nærmere.

### 3.2.1 Forskerrollen

Forskerrollen føles intensivt, uforutsigbart og vanskelig (Hammersley & Atkinson, 1996). Det er derfor viktig å være fleksibel og ha evnen til god dømmekraft i de kontekster man befinner seg i. Klarer man disse utfordringene vil det være en styrke i forskningsarbeidet. Når tillit og fortrolighet skal skapes vil holdninger til forskeren og ha en betydning, men som regel vil forskeren bli møtt med åpenhet og aksept

(Thagaard, 2013). utfordringer kan oppstå underveis, og endringer kan være en ny livssituasjon, eller informasjonen i forkant ikke har vært tilfredsstillende for mottakerne. For å unngå slike situasjoner bør forskeren tenke på tidsperspektivet når data skal samles inn, og bruke mye tid på alle mulige scenarier som kan oppstå. Heldigvis opplevde jeg ingen episoder som utfordret min forskerrolle, verken med forespørselen til utvalgte skoler eller i forbindelse med intervjuene, og jeg tror den konsentrerte gjennomføringen av intervjuene innenfor en kort tidsperiode, forebygget eventuelle utfordringer. Jeg ble møtt med åpenhet og interesse for prosjektet, også på skolen der en annen lærer deltok på vegne av den utvalgte gruppen (lærerne i Vg3).

Å forstå objektene sine perspektiver ser Thagaard (2013) på som et subjekt-subjekt forhold mellom forskerne og objektene. Det jeg har tilegnet meg av erfaringer, fordommer og overbevisninger forut for forskningsarbeidet vil kunne påvirke meg i forskningsprosessen. Min bakgrunn som elev på idrettsfag, student på idrettsvitenskap, PPU og master kroppsøving og idrettsfag har dermed gitt meg innsikt og erfaring inn i forskerrollen. Dette har gitt meg nærhet på feltet, men muligens kan dette føre til at jeg tar ting for gitt. Nettopp det å være klar over nærheten, gir meg også mulighet til å ta avstand.

### **3.3 Utvalg av informanter til fokusgrupper**

Den sosiale enheten en studie tar utgangspunkt i, betegnes som en analyseenhet, og i samfunnsvitenskapelig forskning finnes det flere slike enheter (Grønmo, 2014). Det kan være meninger, handlinger eller aktører. Analyseenheter i denne oppgaven var lærerne på skolene i utvalgt Akershusregion som tilbyr idrettsfag. Jeg ønsket å ha med begge lærerne i aktivitetslære i Vg3. Argumentet for dette strategiske utvalget er at det er hensiktsmessig for å belyse temaet og utvikle kunnskap. Samtalen, betegnet som et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009) ved hver skole, ga meg mer forståelse av fenomenene jeg skulle studere. For selv om lærerne trolig er enige om en felles læringsplattform vil nyanser mellom de bli en del av analysen. Om de har ulikt ståsted når det gjelder utdanning, ansiennitet, alder, kjønn og erfaring, vil det kunne gi meg bredere oppfattelse, flere innfallsvinkler, ideer og synsvinkler på måten faget gjennomføres i forhold til læreplanen (Thagaard, 2013). Dette er også i samsvar med:



«En hensiktsmessig måte å rekruttere deltakerne på er å rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor vi kan finne potensielle deltakere» (Thagaard, 2013, s. 61).

Nytenking sammen med tradisjonell gjennomføring av faget vil eventuelt komme tydeligere frem når begge faglærerne er med i samtalen, men den med mest erfaring, har trolig en bredere oppfattelse av læreplanen (Thagaard, 2013). Lærere med liten erfaring kunne vært en variabel, men det viste seg at samtlige intervjuobjekter i denne studien hadde forholdsvis mye erfaring. Samtidig bestod fokusgruppene kun av menn. Det er en variabel med driftstiden til skolene, med den eldste skolen med idrettsfag fra 1988, og den sist etablerte med utdanningsprogrammet fra 2006.

### **3.4 Presentasjon av utvalgte skoler og lærere**

For å sikre skolene og lærerne anonymitet i prosjektet fikk de fiktive navn. Utvalgte skoler er A, B, C og D, og navn på lærerne ved de enkelte skolene har samme forbokstav som sine skoler. Ved skole A har informantene fått navnene Are og Ali, skole B Bendik og Børre, skole C Carl og Conrad og ved skole D er det Daniel. Ved å bruke samme forbokstav på skolene og skolenes informanter gir det meg og andre lesere av oppgaven en bedre oversikt og kontroll av hvilke skole og fokusgruppe som hører sammen.

Alle skolene i denne regionen ligger landlig til og har gode forhold for friluftsliv. De har tilfredsstillende uteområder både til ski og skøyter, og bare skole D har reisevei for å praktisere langrenn. De har en eller flere idrettshaller, og tre av fire skoler har tilgang til godt utstyrte styrkerom. Skole A har flere små saler de disponerer, og skole C har et brytehus rett ved skolen. Skole D kan benytte ishall, mens de andre får sprøytet is på skolens nærområde. Skolene disponerer baner med løpe – og fotballbaner. Både skole A, B og C har tilgang til svømmehall, mens skole D reiser ut av kommunen for svømmeundervisningen.

Seksjonene har felles arbeidsrom, og ved skole A er det fem menn og en kvinne som underviser i aktivitetslære. Idrettsseksjonen består av syv menn og fire kvinner. På skole B er det fem menn og en kvinne som underviser i aktivitetslære, og seksjonen består av åtte menn og fire kvinner. Skole C har forholdsvis lite idrettsmiljø og alle på seksjonen,

fire menn og en kvinne, underviser i faget. Ved skole D er det tre menn og en kvinne som underviser i aktivitetsslære, og fire menn og en kvinne tilhører seksjonen.

**Are** er 49 år, utdannet adjunkt, og har undervist tretten år i aktivitetsslære. Han er også lærer i treningslære, idrett og samfunn, og kroppsøving. Han trives med å undervise i faget for det «er et fag som hele tiden er i endring.»

**Ali** er 40 år, utdannet lektor i idrettspsykologi. Han har erfaring med aktivitetsslære fra en annen skole, og vært ansatt ti år ved skole A. Han underviser også i psykologi, historie, idrett og samfunn og kroppsøving. Ali trekker frem variasjon og muligheten for fordypning som positive sider ved aktivitetsslære.

**Børre** er 40 år, utdannet adjunkt, og har undervist i aktivitetsslære i ti år. I tillegg underviser han i treningslære, idrett og samfunn, toppidrett, breddeidrett og kroppsøving. Børre har stor interesse for idrett og trives spesielt med å undervise i aktivitetsslære.

**Bendik** er 39 år, utdannet lektor, og har undervist elleve år i aktivitetsslære. Han er også lærer i treningslære og kroppsøving. Bendik trekker frem alle de pedagogiske mulighetene man har i aktivitetsslære, som variasjon, aktiviteter, friluftsliv og en unik elevgruppe.

**Carl** er 33 år, utdannet lektor med etterutdannelse i veiledningspedagogikk. Han har undervist åtte år i aktivitetsslære på skole C. Carl er også lærer i breddeidrett, idrett og samfunn og kroppsøving. Han trekker frem bra elever, mye aktivitet, variasjon og spennende jobb på idrettsfag og aktivitetsslære.

**Conrad** er 33 år, utdannet lektor, med etterutdannelse i veiledningspedagogikk. Conrad har undervist i aktivitetsslære ved skolen i ni år, og er i tillegg lærer i toppidrett og kroppsøving. Han har alltid vært interessert i idrett, og i aktivitetsslære får man gode relasjoner til elevene. Conrad liker å undervise, og trives med emnekursene i faget.

**Daniel** er 35 år, utdannet adjunkt, og vært ansatt ved denne skolen i ti år. Han har erfaring med aktivitetsslære fra en annen skole. Daniel underviser også i treningslære, idrett og samfunn, treningsledelse, breddeidrett og kroppsøving. Tilfeldigheter førte til

at han dette skoleåret ikke underviser i faget, (men Vg3- lærerne hadde ikke mulighet til å delta). Daniel ble inspirert til å bli lærer på idrettsfag da han selv gikk der, og trekker frem elevene, gode kollegaer og en aktiv hverdag.

Fokusgruppene bestod av tre grupper med lærerne i Vg3 ved samme skole. Jeg har valgt å bruke begrepet fokusgruppe også ved skole D, selv om informanten bare var en person. Han brukte flertallspronomenet vi under hele intervjuet, for å understreke skolens felles synspunkter og refleksjoner rundt mine spørsmål. Deltakeren fra skole D underviste ikke i aktivitetslære i år, men har undervisningserfaring fra alle tre trinn. Det var tydelig han hadde diskutert med lærerne i Vg3 før han kom til intervjuet. På grunn av tidspress hadde de ikke anledning til å delta. Det var viktig for meg å få med skole D i prosjektet, da jeg ønsket å involvere alle skolene med idrettsfag i prosjektets utvalgte region.

Informantene i studiet var kun menn mellom 33 – 49 år, og med snittalder på 40 år. De hadde undervisningsansiennitet i aktivitetslære fra ni til tretten år, og to av lærerne hadde undervist i faget ved andre skoler. I fokusgruppene var det lærere med både bachelorgrad og mastergrad. Mulig det kan være en svakhet i prosjektet at kun menn var representert. I ett av prøveintervjuene deltok en kvinne, men dataene herfra ble ikke bearbeidet. Jeg merket ikke vesentlige forskjeller på tankegangen, og tror derfor ikke det har gitt store implikasjoner for datainnsamlingen.

Mangfoldet av synspunkter og vurderinger om et avgrenset tema, vil ifølge Grønmo (2004) ofte være formålet når flere personer blir intervjuet samtidig. Det forutsettes ved gruppeintervjuer at forskeren finner en balanse ovenfor ulike innspill fra intervjupersonene, samtidig med en helhetlig styring av samtalen (Grønmo, 2004). Thagaard (2013) bruker også benevnelsen fokusgrupper om gruppeintervjuer, og de «kan være nyttige for å få innsikt i holdninger og meninger hos personer innenfor det feltet som studeres» (Thagaard, 2013, s. 99). Da jeg knytter meg mye til Thagaard (2013) sin litteratur, vil det også være mest naturlig å bruke ordet fokusgruppe om mine intervjuobjekter.

Et strategisk utvalg av informanter som hadde fulgt klassene fra Vg1, var ønskelig for å oppnå mest mulig om fagets innhold og form. Det viste seg at en eller begge lærerne hadde fulgt klassene i tre år.

### **3.5 Fokusgruppeintervju**

Jeg har valgt en kvalitativ metodisk tilnærming med fokusgrupper ved bruk av semistrukturerte intervjuer. Problemstillinger ved kvalitativ forskning inneholder en form for analytisk beskrivelse, og den metodiske tilnærmingen bærer preg av fleksibilitet og nærhet til kildene. Det metodiske opplegget kan endres underveis og tilpasses nye erfaringer (Grønmo, 2004). Det vil si at prøveintervjuene var mine «forsøkskaniner» der spørsmålsformuleringen kunne endres, flyttes, fjernes eller legges til.

Utvalgte skoler hadde i underkant av tretti elever i hver klasse, og to lærere var undervisningsansvarlige. Derfor ble det naturlig å få begge med på et fokusgruppeintervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er mellom seks og ti personer den mest vanlige benevnelsen på en fokusgruppe. Derfor kan min bruk av fokusgruppe diskuteres, da det kun var to deltakere med i hvert intervju. Det er mulig fokuspar hadde vært bedre, men jeg velger fokusgruppe da jeg som intervjuer betraktet meg som en del av gruppen. I tillegg hadde informantene lang undervisningserfaring, også i samarbeid med andre lærere, og kunne dermed bringe mange innfallsvinkler inn i intervjuene. De belyste spørsmålene ut fra sine og kollegers erfaringer, og kunne på den måten «vise til sosialt samspill» (Kval & Brinkmann, 2009, s. 297).

En mulig svakhet med begrepet fokusgruppe blir det når en av de fire utvalgte skolene kun hadde med en lærer i intervjuet. Jeg valgte allikevel å bruke fokusgruppe, både på grunn av at begrepet fokusgruppe passet inn i mitt prosjekt, og at jeg også ved skole D opplevde svarene ble gitt ut fra et helhetlig aktivitetslæremiljø ved skolen.

I en slik intervjusituasjon vil gruppen gi respons på hverandres synspunkter og det synliggjøres ulike holdninger. Samtalen mellom gruppedeltakerne kan derfor bidra til å utdype relevante temaer i prosjektet (Thagaard, 2013). Det er viktig med god

gruppedynamikk, som optimal kommunikasjon, at alle er aktive og ingen må være dominerende i gruppa. Dette utfordrer forskeren til å finne balansen mellom innspillene som fremkommer i fokusgruppeintervjuet (Grønmo, 2004).

Ved bruk av fokusgrupper i kvalitativ forskningsarbeid, vil det muligens bidra til å utvikle kunnskap i større grad som er preget av mangfold og nyanser enn med individuelle intervjuer. Fokusgrupper er best egnet til å finne data om gruppers tolkninger, samhandlinger og normer, men mindre egnet når det gjelder svar på individets livsverden (Strøm, 2014). Jeg ønsket lærerne skulle diskutere åpent og reflekterende med hverandre, der jeg var en utspørrende og lyttende nøytral ordstyrer, også kalt moderator (Bjørklund, 2015). Denne gruppedynamikken opplevde jeg troverdig og innsamlet data ga trolig mer materiale til analyse og drøfting.

### **3.5.1 Fordeler og begrensninger med bruk av fokusgrupper**

I den kvalitative metoden er tilnærmingen til kilden synlig ved nærhet og sensitivitet (Grønmo, 2004). Jeg arbeidet direkte med kildene, både via mail og telefonsamtale i forkant av intervjuene. Fokusgruppeintervjuene ga meg raskt resultater og deltakerne belyste mine spørsmål, og intervjuene varte omtrent en time. Jeg enset interaksjonen mellom dem, og intervjuformens fleksibilitet førte muligens til et mer komplekst forståelsesbilde av temaene jeg ønsket belyst (Bjørklund, 2015). Ved nesten alle spørsmålene til fokusgruppene opplevde jeg en reflekterende dialog, også da jeg kom med oppfølgingsspørsmål. Dette følte jeg ga en større helhetlig forståelse på oppgavens problemstilling.

Utfordringer ved slike fleksible opplegg kan være om mye endres underveis, og da vil forskeren risikere å miste perspektiver til undersøkelsens problemstilling (Grønmo, 2004). Bruk av intervju kan bli misbrukt og svar kan bli forvrengt. Moderator kan ha fordommer og en skjult agenda. «Det betyr at det kan trekkes feilaktige slutninger og/eller at resultatene over-/underanalyseres» (Bjørklund, 2015, s. 47).

En annen begrensning er moderators egnethet i rollen som leder av en fokusgruppe. Ordstyreren kan være nervøs og uerfaren, som igjen kan føre til vanskeligheter med analyse – og drøftingsdelen. Viktige data kan bli utelatt og forskningen vil ikke føre

frem til ny kunnskap (Bjørklund, 2015). Jeg prøvde derfor hele tiden å fokusere på ro rundt samtalen, og konsentrerte meg om hva de sa, og om eventuelle oppfølgingsspørsmål var nødvendig før jeg gikk videre med intervjuguiden.

### **3.6 Utforming av intervjuguide**

Det semistrukturerte fokusintervjuet ble valgt som fremgangsmåte på bakgrunn av troen på en uformell tilnærming ville gi meg både flere innspill og nyanser på tematikken (Thagaard, 2013). En intervjuguide ble benyttet som hjelpemiddel for å få informantene i tale, og for å få et best mulig gjennomtenkt intervju var det viktig å bruke tid på intervjuguiden. «En intervjuguide er et manuskript som strukturer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) sikret intervjuguiden meg at alle temaene ble tatt opp, samtidig som jeg kunne være fleksibel i forhold til rekkefølge og innspill fra intervjupersonene. Intervjuguiden ble utformet med både hovedspørsmål og underspørsmål (vedlegg 4).

Hovedspørsmålene beskriver et tema og er ganske åpne. Underspørsmålene blir mer som oppfølging av hovedtemaet, for å få mer detaljerte beskrivelser fra intervjuobjektene (Thagaard, 2013). Studiet fokuserte på litteratur knyttet til læreplanen og praktiseringen av faget. Dette preget også utformingen av intervjuguiden. Den gjennomgikk mange rettinger og tilføyelser og ble først etter prøveintervjuene ferdig utformet. Jeg forberedte meg godt med intervjuguiden. Samtidig måtte jeg innstille meg på å stille tilleggs spørsmål og få uventede innspill fra lærerne.

#### **3.6.1 Prøveintervjuer**

Det var viktig i min prosess som fersk forsker å foreta prøveintervjuer i forkant av fokusgruppeintervjuene på de utvalgte skolene. Dette forarbeidet hjalp meg med selvtilliten rundt det å mestre et slikt arbeid, og med utformingen av intervjuguiden. I etterkant endret jeg på noen spørsmål for å gjøre de mer forståelig, og noen spørsmål om vurdering ble fjernet. De var overflødige i forhold til temaene jeg ønsket belyst.

Prøveintervjuene er viktige for å øve inn struktur og få trygghet til gjennomføringen av intervjuene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) vil de sikre forskeren trening i å oppfatte, forstå og koble svarene opp mot hverandre, og gi forskeren mer kunnskap på

feltet. Jeg lærte meg spesielt å ha fokus på gode oppfølgingsspørsmål for å få frem både bredde og dybde på svarene de ga meg. Når to personer er med på intervjuet, er det også viktig å få begge sine synspunkter og vurderinger (Grønmo, 2004).

Jeg gjennomførte to prøveintervjuer før den endelige intervjuguiden ble ferdig. Det ga meg både ro og trygghet om mine spørsmål var relevante og godt nok utformet i forhold til problemstillingen, og om spørsmålene ble forstått. Prøveintervjuene ble et viktig justeringselement frem mot den ferdige intervjuguiden. Intervjuene var med personer jeg hadde kjennskap til, og som jeg visste ville gi meg konstruktive og nyttige tilbakemeldinger, noe jeg også fikk. Det gjaldt både spørsmålsutformingen, spørsmålsrekkefølgen og råd om tilleggsspørsmål. Det første intervjuet var med en kollega, mens det andre var med to lærere som i flere år har hatt aktivitetslære sammen. Før prøveintervjuene hadde jeg også flere småintervjuer med en venn som er nyutdannet, og er ofte vikar i aktivitetslære. Deltakerne i begge prøveintervjuene hadde undervist i aktivitetslære på alle trinn, så jeg følte meg godt forberedt til å intervju fokusgruppene. For å få med meg erfaringene fra prøveintervjuene, gjennomførte jeg intervjuene i løpet av kort tid.

### **3.7 Gjennomføring av intervjuene**

De aktuelle intervjuene ble gjennomført til avtalt tidspunkt i trygge rammer og kjente fasiliteter på skolene. Tid og sted var ønsket av intervjupersonene, noe som er hensiktsmessig for samtalen (Thagaard, 2013). Da samtykkeerklæringen (vedlegg 2) var lest og underskrevet, informerte jeg om studiets hensikt, konfidensialitet og anonymisering. Opplysninger ble også gitt om at de til enhver tid kunne trekke seg som deltakere, uten å få negative konsekvenser og uten forklaring. Jeg henviste til en lydopptaker på iPaden som lå på bordet, og informerte om hvorfor jeg benyttet den. Personopplysninger og lydopptakene skal bli slettet etter studiets slutt.

Hvert gruppeintervju varte omtrent en time, og jeg passet på å få begge informantene i tale til alle temaene. Samtalene foregikk i en åpen atmosfære der læreplanens innhold, oppfattelse og gjennomføring ble belyst fra flere sider. Flere ganger i løpet av intervjuene ble ikke guiden fulgt slavisk, men jeg klarte allikevel å følge opp og unngikk for mye gjentakelser. Jeg fikk føle på nytten av prøveintervjuene, og det å være

godt forberedt. Ikke bare være forberedt på spørsmålene jeg ønsket svar på, men også huske hva som var blitt sagt og ha oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Å forholde seg til to informanter samtidig, ga meg ikke bare utfyllende svar, men også enkelte nyanser informantene imellom på samme skole. Disse nyansene gikk mest på konkretisering av svar og eksempler på belyste fenomener, men jeg tror ingen av informantene satt igjen med en følelse av og blitt «overkjørt» av sin medinformant.

Jeg opplevde en god gruppedynamikk i fokusgruppene der de utfylte hverandre i samtalen om oppgavens tematikk. Erfaringene jeg sitter igjen med bruk av fokusgrupper i en semistrukturert kontekst, kan tyde på at jeg har fått samlet inn mer data enn om jeg kun hadde forholdt meg til en lærer ved alle skolene. For selv om intervjuet med Daniel varte omtrent like lenge som ved de andre skolene, og han formidlet mye «vi gjør», sitter jeg allikevel igjen med inntrykk av noe mer utfyllende data fra de tre andre intervjuene.

Jeg ønsket «intervjuet som en dynamisk, meningsskapende prosess med fokus på hvordan uformell utveksling og gjensidig åpenhet bidrar til å utdype meningsinnholdet i det som blir sagt» (Thagaard, 2013, s. 105). Samtidig var det viktig å skape et tillitsforhold med fortrolighet og åpenhet for begge parter. Forhåpentligvis klarte jeg å skape engasjement hos mine informanter ved selv å vise dette, både med kontakten i forkant og ved selve gjennomføringen av gruppeintervjuene. «Å ta regi over intervjusituasjonen innebærer å utforme kontakten med intervjupersonen på en slik måte at denne føler seg trygg og har lyst til å dele erfaringer og synspunkter med forskeren» (Thagaard, 2013, s. 109).

Informantene ga noe nølende og uklare tilbakemeldinger om de grunnleggende ferdighetene i læreplanen. Dette var et litt ubekvemt tema å bli spurt om da samtlige fokusgrupper innrømmet lite bevissthet rundt disse målene. Her måtte jeg mer aktivt inn i samtalen enn ellers, samtidig som det var viktig å fokusere kun på svarene lærerne ga, uten at de skulle føle ubehag med situasjonen. Intensjonen var ikke å få fokusgruppene til å føle seg ukomfortable, og jeg oppfattet heller ikke at samtalene bar preg av det.



### 3.7.1 Transkribering

Det å benytte seg av lydopptak, vil gi forskeren mulighet til å høre intervjuet flere ganger, men også gjøre det om til skriftlig ved å transkribere. Transkribere er å skifte fra en form til en annen, fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg gjorde dette rett etter hvert intervju, og i løpet av to uker hadde jeg både gjennomført og transkribert fire fokusgruppeintervjuer. Det var en omfattende og tidkrevende prosess, men heldigvis opplevde jeg ingen tekniske utfordringer under intervjuene og ved transkriberingen.

Fokuset mitt var å få så mye som mulig av lærernes egne hele historier. Derfor valgte jeg å ta med latter og pauser i transkriberingen, men fjernet det ved sitatreferansene i funn og diskusjonsdelen. For å sikre anonymiteten til informantene skrev jeg dialektbruk om til bokmål. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) blir dette å regne som å meningstette materialet. Dette muntlige materialet er et kjennetegn for kvalitativ metode. Transkriberingsmaterialet ble et viktig utgangspunkt for analyse- og diskusjonsdelen, der mange av meningsutvekslingene er referert i sitatform.

## 3.8 Analysen

«Analyser av samtaler gir særlig interessant utgangspunkt for å studere hvordan personer skaper en forståelse av sin virkelighet gjennom måter de ordlegger seg på» (Thagaard, 2013, s. 124). Med dette utgangspunktet vil analyseprosessen være en overgang mellom data og resultater. Det innsamlede datamaterialet fra fokusgruppene blir strukturert, tolket og sammenfattet (Thagaard, 2013). Når intervjuene er gjort er det for sent å tenke på hvordan materialet skal analyseres (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor hadde jeg analysen i tankene under både intervjuene og transkriberingen.

Til sammen fikk jeg 58 sider transkribert datamateriale, og jeg kategoriserte dataene etter temaer, skoler og intervjuobjekter. Kategoriseringen var nødvendig for å få oversikt over hvem som sa hva og hvilken skole de representerte (Thagaard, 2013). Ved tre av fire skoler ble informasjonen fra samtalen kategorisert i to «svarbokser».

I min temasentrerte analytiske tilnærming ønsket jeg å gå i dybden på enkelte fellestrekk og ulikheter som fremkom i intervjuene. En kritikk av en slik tilnærming har

vært at den ikke viser et helhetlig bilde når man velger ut enkelte «dybdedykk» innen hvert tema. For å få ivareta det helhetlige bilde er det viktig å sette de utvalgte temaene inn i den sammenhengen den er et utsnitt av (Thagaard, 2013). Oppfattelse og gjennomføring av læreplanen i aktivitetslære ble mine to hovedtemaer. Undertemaene til oppfattelse av læreplanen ble knyttet til hvordan faglærerne oppfatter formålet – og kompetansemålene i faget. Undertemaene til gjennomføringen av læreplanen ble undervisningsinnhold, metoder, de grunnleggende ferdighetene, den valgte idretten i Vg3, samarbeid og elevenes medbestemmelse i faget. Alle kategoriserte temaer i funn- og drøftingsdelen ble belyst ut fra fagets tre hovedområder: idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv.

### **3.9 Reliabilitet, validitet og overførbarhet**

«I kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet problematiske, siden et møte med forskeren og informantene alltid er i en unik tidsbestemt situasjon» (Postholm, 2010, s. 169). Derfor vil det i alle kvalitative studier være nødvendig å kvalitetssikre studiet, og da er reliabilitet, validitet og overførbarhet sentrale begreper (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) presiserer dette videre med å vurdere objektiviteten med kunnskapen som er hentet inn ved bruk av intervju. Intensjonen min var å fremme pålitelig kunnskap (reliabilitet), gyldighet (validitet) og hvordan funn og tolkninger vil kunne gi relevans i andre sammenhenger.

#### **3.9.1 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, der man vurderer kvaliteten og troverdigheten til kildene og dataene i prosjektet (Thagaard, 2013). Dersom kildene ikke er pålitelige, vil de heller ikke være egnet til forskningens analyse av problemstillingen (Everett & Furuseth, 2012). Ved min kvalitative tilnærming var tillit et viktig element. Balansegangen mellom det å skape gode relasjoner med informantene i feltet, samtidig unngå å påvirke de svarene de gir, kan være utfordrende og krevende. Jeg som forsker må tydelig «argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Hvor gode data har forskeren fått? Argumentasjon skal overbevise den kritiske leser om kvaliteten på forskningen, og dermed også verdien av resultatene» (Thagaard, 2013, s. 202).

Under alle intervjuene prøvde jeg å opptre på en måte som skulle gjøre intervjupersonene trygge ved blant annet å forklare om deres anonymitet og rettigheter. Da ikke alle svarene var helt i samsvar med målene i læreplanene, følte jeg de ga meg ærlige svar. Jeg har tidligere i metodedelens gitt en omfattende beskrivelse av hvilke utvalg som lå bak utformingen av intervju spørsmål, transkribering og analysestrategier. Dette styrker studiets reliabilitet (Thagaard, 2013), men intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene må i denne konteksten ikke gi resultater som speiler mine oppfatninger (Thagaard, 2013). I tre av fire valgte analyseenheter ble to faglærere intervjuet samtidig, og dette vil ifølge Grønmo (2004) gi forskeren ett større mangfold av synspunkter og vurderinger. Derfor mener jeg reliabiliteten i denne studien trolig er enda mer styrket med bruk av semistrukturerte fokusgruppeintervjuer. Samtidig som jeg gjennom hele masterperioden leste mye litteratur om feltet for å danne meg grunnlag for videre arbeid. Transkriberingen gjorde jeg selv. Jeg ble dermed godt kjent med innsamlet data før den videre analysen.

### **3.9.2 Validitet**

Validiteten handler om forskningens gyldighet, der man ser på om studien virkelig dreier seg om det den skal dreie seg om (Kvale & Brinkmann, 2009). I hvor stor grad er det gyldighet i mine tolkninger av svarene fokusgruppene gir ved intervjuene? Tilbakemeldingene må ha relevans i forhold til mine problemstillinger (Everett & Furueth, 2012). Validiteten ved prosjektet kontrolleres ved blant annet å undersøke om intensjonen ved prosjektet har blitt oppfylt. Er innsamlet data relevant for det jeg skal undersøke? Derfor handler validiteten om kritiske vurderinger av analyseprosessen (Thagaard, 2013).

Ved valg av en seminstrukturert intervjuform og med intervjuguide som hjelpemiddel, var målet å bruke de mest hensiktsmessige og relevante spørsmålene som kunne belyse studiets formål. Min erfaring som elev, praksisstudent og lærer i feltet kan både være en fordel og en ulempe. Kjennskap til belyste fenomener kan influere min forståelse, og ifølge Kvale og Brinkmann (2009) har forskeren et godt utgangspunkt om han/hun har kjennskap til fenomenene som studeres. Samtidig var jeg oppmerksom på min kunnskap innen feltet ikke måtte gå utover gyldigheten i studien. Selv om jeg til tider gjenkjente

enkelte kontekster det ble diskutert om, var det allikevel nødvendig å utøve varsomhet i utspørringen for ikke å påvirke fokusgruppens forståelse av fenomenene de drøftet.

### 3.9.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om tolkningene som kommer frem i studiet kan være relevante og gyldige også ved tilsvarende prosjekter (Thagaard, 2013). Dette mener Kvale og Brinkmann (2009) først avgjøres etter at reliabilitet og validitet er sikret. De fenomenene jeg studerte: oppfattelse og gjennomføring av læreplanen i aktivitetslære, ga grunnlag for funn og videre analyse. Erfaringene til mine utvalgte fokusgrupper kan være representative trekk også hos andre lærere i aktivitetslære, både på samme skole eller ved andre med idrettsfag. Annen relevant forskning rundt idrettsfag som jeg har referert til, vil mulig også gi nyttig erfaring. Overførbarheten kan på den måten knyttes til gjenkjennelse, der andre lærere i faget kjenner igjen tolkningene som kommer frem (Thagaard, 2013).

I denne kvalitative metoden benyttet jeg syv deltakere i fire til dels semistrukturerte intervjuer. Jeg ser det kan være begrensninger med dette antallet i forhold til overførbarhet, men på en annen side tror jeg studien kan belyse fenomener som bidrar til å se læreplanen i aktivitetslære på en bredere måte, og kan ha overførbarhet også til andre lærere i idrettsfag og aktivitetslære.

Logikk og språkbruk er viktig for teoretisk drøfting og argumentasjon, og bygger på tre prinsipper (Grønmo, 2004). Det første omhandler prinsippet om *presisjon* av begreper og språklige formuleringer, og jeg har tidligere redegjort for den oppfattede og gjennomførte læreplanen i aktivitetslære. De er viktige begreper både for innhenting av data og drøftingsdelen. Det andre prinsippet handler om *gyldighet* i argumentasjon. Grønmo (2004) presiserer dette ved at argumentasjonen må være holdbar og inneha logikk. «Spørsmålet om sammenheng mellom premisser og konklusjoner må i første rekke vurderes ut fra rent logiske kriterier» (Grønmo, 2004, s. 28). I diskusjonsdelen blir resultater analysert og drøftet opp mot teoretiske tilnærminger. Det tredje prinsippet for drøfting er om *fullstendigheten* i argumentasjonen. Det er viktig å få med betraktninger av alle relevante momenter, og argumentasjonen må ta hensyn til mange samfunnsforhold (Grønmo, 2004). Derfor er tidligere eller tilnærmet lik forskning på

feltet av betydning, både i forhold til like funn, men også nye momenter knyttet til eget datamateriale.

### **3.10 Etikk**

«All forskning som gjøres med mennesker har etiske implikasjoner» (Everett og Furuseth, 2012, s. 136). I min kvalitative forskning, som innebærer analyse ved menneskelige prosesser, oppstår det ved gruppeintervjuene et nært forhold mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne (Postholm, 2010). Studiet har behov for data, som igjen blir vurdert med et kritisk blikk for å bli overbevist om at jeg kan bruke innhentet materiale. Datainnsamlingen må være hensiktsmessig, som tilstrekkelig mengde (for meg: intervjupersoner) med nødvendige kvaliteter (for meg: kompetansen) (Everett & Furuseth, 2012). Under hele prosjektet forholdt jeg meg til etiske prinsipper som gjelder for forskning, og da metoden inneholder personopplysninger kommer dette under personopplysningloven fra 2001 (Thagaard, 2013). Derfor sendte jeg i god tid før intervjuene en søknad til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) og fikk den godkjent (vedlegg 6). Forskningsetikken skal sikre forsvarligheten av den vitenskapelige virksomheten som drives, og personvernet til mine informanter er særskilt viktig. Dette sikres med viktige etiske prinsipper som informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for de som deltar i studiet (Thagaard, 2013).

Prinsippet om informert samtykke for mine informanter omfattet at de fikk en grundig informasjon hva deltakelsen gikk ut på, om målsettinger og fremgangsmåter. Jeg sendte skriftlig forespørsel til rektor ved hver skole, og tok ikke kontakt med utvalgte lærere før godkjenning fra den enkelte rektor var på plass. Informantene skulle oppleve frivillighet før de skrev under på samtykkeerklæringen (vedlegg 2), og jeg måtte vise respekt for intervjupersonenes private grenser. Prinsippet om konfidensialitet vil være å sikre anonymitet for informantene. Det ble sikret ved bruk av fiktive navn, både på utvalgte skoler og lærere som deltok. Strenge krav om fiktive navn og min taushetsplikt skal da gjøre det vanskelig å identifisere dem. Prinsippet om konsekvenser for å delta i forskningsprosjektet skal også sikre informantene at de ikke utsettes for uheldige konsekvenser, som skader eller andre belastninger (Thagaard, 2013).

Som nevnt må forskningen være knyttet til avveininger rundt omfanget av personlige og nærgående grenser. Forskerens respekt for disse må hele tiden være tilstede, slik at den som blir intervjuet, i etterkant ikke vil komme til å angre på det som har blitt formidlet (Thagaard, 2013). Jeg måtte vise varsomhet og skjønn som begge parter respekterte, samtidig få til et tilfredsstillende forskerarbeid. Ved for nære og følelsesmessige relasjoner må deltagerne hele tiden vite om muligheten til å trekke seg eller melde fra om at personlig data ikke skal med. Her er det en balanse mellom et ønske om ikke å presse grenser, men allikevel knytte bånd til deltagerne. Derfor er det viktig med autonomi, slik at vi ikke utsetter de for noe som vil kunne gå utover deres etiske prinsipper. Jeg måtte hele tiden legge vekt på å føre en konstruktiv samtale, der deltakerne ikke skulle føle det var belastende å delta. Ønske om å følge forskningens etiske regler må hele tiden være grunnfundamentet ved forskningsarbeidet, der både redelighet og nøyaktighet er sentralt for forskerrollen. Plagiat er selvfølgelig uakseptabelt, samtidig som kildebruken må være riktig (Thagaard, 2013).

Gjennom hele intervjuprosessen og transkriberingen var jeg opptatt av å ivareta fokusgruppens egne perspektiver uten påvirkning fra meg. Derfor har jeg i analyse- og diskusjonsdelen valgt å ta med mange sitater som viser direkte hva de formidler med oppfattelse og gjennomføring av læreplanen. Dermed blir mine tolkninger sikret på en etisk forsvarlig måte.

## 4. Funn og drøfting

I dette kapittelet blir funn omhandlet i kontekst med analytiske refleksjoner. Intensjonen er å skape en bredere forståelse og kjennskap til informantenes beskrivelser av mine fenomener. For å få frem funn i en helhetlig sammenheng har jeg valgt å slå sammen funn og drøfting. Det vil hindre mye gjentakelser og skape oversikt over funn og diskusjon.

Sitater fra lærerne står i kursiv, og funn og drøfting blir fremlagt tematisk, men det kan allikevel være temaer som kan gå litt inn i hverandre. Fokusgruppene oppfattelse av læreplanen er delt inn i følgende temaer: læreplanens frihet, læreplanens realiserbarhet, formålet med faget, kompetansemålene og ordbruken. Videre har jeg satt opp følgende temaer når det gjelder skolens tilbakemeldinger på gjennomføringen av faget: undervisningsinnhold, metoder, de grunnleggende ferdighetene, den valgte idrett i Vg3, skolekultur, samarbeid og elevenes medbestemmelse.

Jeg vil belyse funn opp mot det anvendte teoretiske- og metodiske rammeverket som er i kapittel to og tre. Jeg velger å vise både likheter og forskjeller på lærernes synspunkter og refleksjoner rundt svarene de gir på tematikken i intervjuene. Jeg har valgt å benevne læreplanen som et verktøy, der delene er både åpne og sammensatte, men allikevel med felles mål. Det skal føre til læring i utviklende læringsmiljøer.

De utvalgte skolene har fått benevnelsene A, B C og D. På skole A deltar Are og Ali, fra skole B deltar Børre og Bendik, fra skole C deltar Carl og Conrad og fra skole D deltar Daniel. Nærmere beskrivelse av skolene og lærerne er i avsnitt 3.4.

### 4.1 Oppfattelse av læreplanen

Jeg har som i del to valgt å skille oppfattelse og gjennomføring av læreplanen i aktivitetlære, og på den måten analysere hvordan fokusgruppene på den ene siden oppfatter og tolker læreplanen og deretter hvordan faget planlegges og gjennomføres. Lærernes tolkninger og forståelse av læreplanen overføres til undervisningen. Hensikten med intervjuene var å få økt forståelse av hvordan dette styringsdokumentet kommuniserer til fokusgruppene. Jeg må i denne studien ta med at svarene lærerne gir,

ikke nødvendig er nøyaktig slik de praktiserer faget med elevene. Samtidig har jeg heller ingen grunn til å ikke tro på det de svarer.

#### **4.1.1 Læreplanens frihet og realiserbarhet**

LK06 beskriver den kompetansen elevene skal ha når opplæringen er avsluttet. Det er mange måter å nå dette, og opplæringsloven og læreplaner er bare to av faktorene som påvirker elevenes kompetanseutvikling (Engvik, 2006). Som tidligere nevnt ble det gitt tydelig politisk føring med mer frihet og ansvar til skoleledelse og lærere ved innføringen av LK06. Gunnar Engvik (2006, s. 25) poengterer dette som en lisens som «gir lærerne vidtrekkende funksjonell autoritet til å lage egne planer etter gitte rammevilkår.» Det å overlate det faglige innholdet mer til skoleeierne og den enkelte lærer blir også synlig i mine funn.

Samtlige fokusgrupper er svært tydelige på denne friheten læreplanen gir. «*Den er veldig fri og jeg opplever den enda mer fri enn det den var før. I Reform 94 var den mer styrende*» (Carl). På skole B formidler både Børre og Bendik: «*Vi gjør forskjellig fra år til år, men er innenfor læreplanen og føler egentlig vi har mye frihet.*» Dette gjenspeiler oppfattelsen av den formelle læreplanen i LK06. Noe av kritikken fra lærerne av Reform 94, og som ga utslag i frustrasjon, var nettopp for omfattende læreplaner.

Skolene samsvarer positivt til elevenes muligheter til å nå kompetansemålene i faget. «*Det er et fag med forholdsvis gode karakterer, med mange firere og femmere, og det vil jo si at elevene når målene bra*» (Carl). Det har gjennom flere reformer blitt utarbeidet realistiske læreplanmål, der elevene har forutsetninger for å oppnå målene i faget.

*Det er gode forutsetninger for å klare det, og det er jo høyt timetall i faget og absolutt muligheten til å jobbe og utvikle seg innenfor alle områdene. Vi har ikke dårlig tid her, så hvis man planlegger, så rekker man gjennom. Jeg må si i forhold til andre læreplaner på idrettsfag, mener jeg denne kanskje er av de bedre læreplanene, i alle fall innenfor de praktiske. Den er dekkende om samarbeid og vise respekt, og dette er vi nødt til å gjøre i alle mulige timer (Daniel).*



I aktivitetslære ønsker man at «elevene skal oppnå samlet kompetanse gjennom praktisk erfaring med ferdigheter i og kunnskap om ulike aktiviteter og treningsformer i miljøkategoriene sal/hall, barmark, vann og snø/is» (Udir, 2006, s. 2). Gjennom alle intervjuene var det en «rød» tråd om mulighetene for lærerne å gjøre egne pedagogiske valg for å nå fastsatte kompetansemål, som angir innhold og mål for opplæringen. Det er opp til hver enkelt skole/fagseksjon å utarbeide egne års- og periodeplaner (St.meld. nr. 31, 2007-2008).

*Jeg føler den gir nok muligheter for frihet, det er ingen sterke føringer som har gjort at vi måtte ha valgt bort noe. Det står for eksempel i idrettsaktiviteter at man kan åpne for flere ting enn bare de kjente idrettene. Du kan faktisk hente inn nye idretter også. Det kommer an på hva du gjør med begrepet da (Ali).*

Friheten læreplanen gir er for det meste å angi mål for opplæringen, eksempelvis: «vise ferdigheter i minst en idrettsaktivitet fra hver miljøkategori» (Udir, 2006, s. 4), gir en oppfattelse for mange muligheter til å planlegge og gjennomføre faget. Fokusgruppene mener nettopp alle valgmulighetene i forhold til aktiviteter gir et utviklende og spennende læringsmiljø.

«Realiserbarhet er derfor et viktig krav til en læreplan» (Imsen, 2016, s. 285), og informantene er tydelige på læreplanens gode realiserbarhet, der de ulike målene gir flere tolkningsmuligheter. Læreplanens mange åpne formuleringer fører til lokale varianter av både oppfattelse og gjennomføring av faget (Goodlad, 1979).

*Den er ganske fin å realisere, absolutt. Det er ingen store utfordringer med den planen sånn som jeg ser det. Vi lurte litt på et par av læreplanmålene, hvordan gjør vi de. Men jeg synes vi gjennomfører optimalt både idrettsaktiviteter og stort sett basistrening, og friluftsliv synes jeg er bra, for der har vi funnet gode løsninger for oss (Daniel).*

Ifølge Engelsen (2015) er læreplanen et plandokument der målene veileder for innhold, metode og undervisning. Engvik (2006) skriver om en åpen og fri læreplan, men samtidig følger det og en forpliktelse med undervisningsplaner som er underlagt gitte

rammevilkår. Eksempelvis for aktivitetslære gjelder det å følge opp kompetansemålene innenfor de tre hovedområdene: idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv. Styr av rammevilkår, beskriver Daniel: *«og så lenge de skal mestre ferdigheter og vise ferdigheter, så er det viktig at de får fremgang og at vi trener og gjør ting ordentlig. Så det synes jeg så absolutt.»* Her er Daniel også inne på organisering og metoder, som i 4.2.2 blir belyst opp mot funn. Sett i lys av tilbakemeldingene fra lærerne kan det tolkes at rammefaktorene (Bjørndal & Lieberg, 1978) ved skolene er akseptable ut fra deres oppfattelse om tilfredsstillende realiserbar læreplan. I introduksjonen av skolene og lærerne henviser de til tilstrekkelige fasiliteter for undervisningen, enten det er hallkapasitet, uteområder eller utstyr som baller, racketer og turnmatter. I et utviklende læringsmiljø blir det økt læringsutbytte når man ser de eksisterende rammene er tilstrekkelige (Hiim & Hippe, 2006).

Når en læreplan bærer preg av frihet til de som utøver faget, kan det muligens også være derfor de oppfatter den som realiserbar. Med større frihet blir det opp til den enkelte skole og idrettsseksjon å praktisere faget ut fra gjeldende åpne og frie føringer læreplanen gir.

#### **4.1.2 Formålet med faget**

Kompetansemålene, sammen med fagets formål, skal bidra til utvikling og økt fagkompetanse. By (2015) hevder det er viktig å se formål og kompetansemål i en helhetlig sammenheng. Denne helhetstanken beskriver By (2015) i forhold til kroppsøvningsfaget, men jeg ser også denne koblingen gjeldende i aktivitetslære. For det første ser man tydelig vektlegging i formålet på allsidig idrettslig bevegelse, der *«Arbeidet med idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv skal legge grunnlag for prestasjonsutvikling, allsidig praktisk dyktighet og funksjonell kroppsbruk, og gi mulighet til å utvikle skapende og kreative evner»* (Udir, 2006, s. 2). Samtidig ser man i kompetansemålene tydeligere konkretisering av hvilke mål opplæringen skal føre til innunder de tre hovedområdene (Udir, 2006). Man må tolke kompetansemålene med grunnlag i fagets formål (By, 2015). Interessant blir det også når Carl sier *«Det er en utvikling man har hatt som lærer, at formålene blir viktigere enn kompetansemålene.»* Oppfattelse av åpne formuleringer i fagets formål og kompetansemål gir lærerne flere valgmuligheter innenfor opplæringen i aktivitetslære.

Samtidig skal formålet informere og formidle kunnskap som samsvarer med samfunnsmessige forhold (Gundem, 1990). Læring om funksjonelle kroppslige bevegelser handler ikke bare om idrett, men også om livslang læring, blant annet hvor viktig trening er for fremtidig god helse. Formålet er å skape bevegelsesglede, mestringsopplevelser og inspirasjon til fysisk aktivitet også senere i livet (Udir, 2006). Dette igjen kan settes inn i en samfunnsfaglig kontekst, der læreplanen plikter å følge opp målene samfunnet har utformet. Skolepolitiske retningslinjer er nedfelt i læreplanene. Når det gjelder andre mål i læreplanen, som samarbeid, omsorg og egenrefleksjon vil de være knyttet til å: «utvikle skapende og kreative evner» (Udir, 2006, s. 2). Mange av lærerne kommer inn på allsidighet som en positiv faktor ved idrettsfag, og Are belyser dette med, «å mestre mye, sånn at de slipper å være tilskuer til livet, men heller være en deltager.» Igjen viser læreplanen hvilke verdier den gjenspeiler, og er «pedagogiske retningslinjer i det rådende skolepolitiske klimaet i samfunnet» (Gundem, 1990, s. 33-34). Samfunnets interesser (Engelsen, 2015) blir også en del av det Are formidler. Engelsen (2015) peker på fagets egenart og samfunnets interesser. Aktivitetslære skiller seg ut med bruk av mye fysisk aktivitet og faget tilfører samfunnet verdier og egenskaper i en helsefremmede kontekst.

«Å være tilskuer» (Are) er en passiv aktør i idretten, og nettopp ønske om økt kompetanse om trening og idrettsaktiviteter belyser Elverum (2010) i sin studie om årsaken til hvorfor elever søker idrettsfag. Den kompetansen de får på idrettsfag, kan de ta med seg resten av livet. Gode motoriske ferdigheter gir elevene både en egenverdi, med økt bevegelseskompetanse, og en nytteverdi i lys av en helsemessig kapital (Ommundsen, 2013). Sett i et historisk perspektiv ble verdien av fysisk aktivitet allerede på 1960-tallet diskutert og var en av begrunnelsene til opprettelsen av idrettsfag (Kårhus, 2001). Tilrettelegging med blant annet tilbud om idrettsfag på videregående og flere obligatoriske kroppsøvingstimer i grunnskolen og videregående kan være noen av tiltakene til å få barn og unge til å føle glede og mestring ved fysisk aktivitet, samtidig som dette gir helseeffekt for en selv og en «gevinst» også for det samfunnet de lever i. Livsmestring i et kunnskapsbasert samfunns- og arbeidsliv, som både informantene i denne studien, formålet i aktivitetslære, Ommundsen (2013) og Kårhus (2001) formidler, ser man også konkretisert i Ludvigsenutvalget (NOU, 2015: 8). Det er nødvendig å stille krav til hver enkelt for å utvikle sin kompetanse gjennom hele livet, der læringsprosessene inngår i samhandlende og motiverende miljøer. Mitt inntrykk er

at fokusgruppene oppfattelse av formålet med faget er i tråd med rådende samfunnsverdier.

Oppfattelse om faget skal vektlegge prestasjonsutvikling eller mer sosiale ferdigheter, som glede, toleranse og samarbeid, kan knyttes til Goodlads (1979) tanker om læreplanen. Der han beskriver hvordan læreplaner kan oppfattes forskjellig, men samtidig være innenfor rammeverket for fagets formål. I formålet for faget står det utvikling av både fysiske prestasjoner og sosiale mål i en likestilt kontekst (Udir, 2006). Funn viser det kan være ulike oppfatninger ved disse målene. Skole A og til dels skole B har vektlegging på prestasjonsutvikling, mens skolene C og D mener muligens glede, samarbeidsevne og gjensidig respekt er mer sentrale formål. Vektleggingen av de ulike formålelementene er knyttet til den rekkefølgen fokusgruppene redegjør sine tanker og refleksjoner. «*Jeg tenker vi har mest fokus på prestasjonsutvikling og allsidig praktisk dyktighet*» (Are). Både skole A og B er tydelige på at elever med allsidige ferdigheter har «*gode forutsetninger for å få gode resultater*» (Ali).

Når jeg setter skole B med til dels fokus på prestasjonsutvikling, er at Børre først kom med «*fremme glede, spenning og utfordring er kanskje det aller viktigste.*» Han mener de fremmer mer glede i idrettsaktivitetene, mens prestasjon er tydeligere i basistrening og friluftsliv. Denne skolen har valgt:

*Gått litt vekk fra fotball og håndball, men gått mer inn på sykling, curling, ting som de ikke er så gode på, men som de kanskje kan bruke når de er blir litt større. Eksempelvis sykle Birken når de blir tretti* (Børre).

Derimot er de første svarene fra både skole C og D tydelige på ikke-prestasjonselementer, men kommer etter hvert inn på prestasjonsutvikling som en naturlig del av fagets formål.

*Det er en utvikling man har hatt som lærer også kanskje, at formålene er viktigere enn kompetansemålene, i hvert fall med helheten av faget. Så vil jeg tro at den prestasjonsutviklingen, kanskje får mindre og mindre plass. Vi har det, men ikke der hovedfokus er, også med tanke på vurdering blir*

*det heller den store biten, toleranse, fair play, samarbeid og de tingene der*  
(Carl).

Carl er her inne på det By (2015) hevder om helhetstanken med formål og kompetansemål, der kompetansemål må tolkes ut fra fagets formål. Samtidig som skole C først understreker at de ikke fokuserer på ferdigheter og prestasjonsutvikling i idrettsaktivitetene, oppfatter de allikevel ferdigheter som sentralt i både friluftsliv og basistrening (som skole B). Målet for basistrening viser til «allsidig utvikling av utholdenhet, styrke, spenst, hurtighet, koordinasjon og psykiske egenskaper som er grunnleggende for ferdighetsutvikling i ulike idretter og aktiviteter» (Udir, 2006, s. 2). Her viser læreplanen til konkret utvikling av fysiske ferdigheter, mens målet for friluftsliv ikke spesifikt nevner ferdighetsutvikling (Udir, 2006).

Skolenes oppfattelse av fagets formål ved prestasjonsutvikling og sosiale mål indikerer trolig kun nyansforskjeller. For funn i oppgaven og egen skolehistorikk med aktivitetslære viser pedagogisk praksis der elevene øver for å utvikle fysiske ferdigheter, mens målene om fair play, toleranse, glede og samarbeid blir en naturlig del av det sosiale læringsmiljøet i faget. Dette ses i lys av blant annet Alis kommentar «*Vi har de i bakhodet når vi har undervisning*» etter Ares svar på at det er prestasjonsutvikling og allsidig praktisk dyktighet som mest er i fokus. Mens Carl mener emnekurs som går over lengre tid «*blir det en prestasjonsutvikling, ferdighetsutvikling - vi ser på det også.*» Tidligere hadde skole C mer vektlegging på ferdighetsprøver på slutten av hvert emnekurs, men har moderert seg på det. De ser heller litt mer på andre formål, «*men vi er jo på ferdighet også, det kommer litt naturlig.*» Videre er også skole D først og fremst på: «*Vi er ikke så opptatte av alt som er så veldig formelt. Vi er opptatt av at elevene skal trives sammen og utvikles som en gruppe*» (Daniel). Men Daniel sier senere at det skal være:

*Et visst nivå på idrettsaktiviteter. Vi har emnekurs der vi vurderer deres ferdigheter. At elevene går helhjertet inn i noe, og prøver å bli så gode som mulig. Vi vil at elevene skal ha det hyggelig og morsomt, samtidig som det også er viktig at vi stiller krav til elevene våre* (Daniel).

Sett i lys av tilbakemeldingene på hva fokusgruppene oppfatter av fagets formål er det liten tvil om læreplanens oppfattelsesmuligheter. Ifølge Lyngsnes og Rismark (2007) inneholder læreplaner kompromisser på ulike områder som gir grunnlag for tolkninger, for oppfattelse av hva som skal vektlegges av de ulike formålene og hvordan de skal gjennomføres viser læreplanen ikke til. Fagets inndeling i tre hovedområder er utgangspunkt for innholdet i faget, samtidig som faglærerne skal bidra til å forme et godt læringsklima for alle elever.

#### 4.1.3 Oppfattelse av kompetansemål

Aktivitetlære inneholder tre hovedområder for opplæringen: idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv, og kompetansemålene til hvert hovedområde viser hva elevene skal kunne. Et overordnet spørsmål var: «Hvordan oppfatter dere kompetansemålene innenfor de tre hovedområdene?». Fokusgruppene ga mange tilbakemeldinger, alt fra god realiserbarhet (nevnt i 4.1.1), mange valgmuligheter, for mye teori til utfordringer med valgt idrett i Vg3. Når man vet den formelle læreplanen kan tolkes ulikt (Goodlad, 1979), er dermed elevene prisgitt skolens aktivitetlæretadisjoner.

Skole B og C kommer inn på aktivitetlære opp mot treningslære, og Børre svarer at noen av kompetansemålene kan «*kanskje bli litt teoretiske, blir kanskje litt nærmere treningslære, i alle fall noen av dem*», og «*basistrening ligner kanskje mest på treningslære*» (Bendik). De skriftlige kompetansemålene blir også oppfattet mest opp mot treningslære, eksempelvis en skriftlig arbeidskravsanalyse, men de blir også brukt ved innlevering av egentreningsrapporter og logger fra turer, samtidig skal: «*Vi skal ikke teoretisere dette faget*» (Børre).

*Vi bruker kanskje litt mindre tid på de typiske treningslæremålene som er i faget, og tar de heller med i treningslære. Men så får de muntlig eksamen og da må vi ta inn de tingene. Har hatt eksempler på at elever kommer etter eksamen og sier vi ikke har drøftet så mye om systematisk utvikling og trening, og som sensor har stilt spørsmål om. Som eksaminator har vi ikke hatt så mye fokus på det (Carl).*

Lærerne mener allikevel formål og kompetansemål viser til et bevegelsesfag og ikke et teoretisk fag. Dette finner vi også igjen i navnet på faget: aktivitetslære. Elevene skal lære om aktiviteter, der hovedområdene er idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv. Samtidig må mål og faginnhold i hovedområdene være forenlig med læreplanen (Bjørndal & Lieberg, 1979).

#### **4.1.4 Kompetansemålenes mangfold, konkretisering og åpenhet**

Skole A og B mener læreplanen inneholder tilstrekkelig med kompetansemål: «*Det er greit som det er, sånn som vi tenker at vi vil jobbe med faget*» (Are), og Bendik uttrykker «*akkurat passe*». Derimot svarer skole A og D at noen kompetansemål føles overflødige, og begge kommer inn på rytmiske aktiviteter.

*Hvis jeg skulle valgt en av de, så hadde jeg kanskje tenkt dans. Det har så sterk egenstemme i læreplanen, det er så spesifikt, mens idrettene er ikke så spesifiserte. Det er litt misforhold i det, at kanskje dans bør nedtones litt (Ali).*

Kompetansemålene for dans og rytmiske aktiviteter er mål på alle trinn under idrettsaktiviteter, og i Vg3 er det i tillegg et mål for opplæringen i basistrening. Elevene skal kunne «praktisere dans fra ulike kulturer» (Vg1), «skape dans og delta i dans som andre har laget» (Vg2) og «vise tekniske ferdigheter i dans fra ulike kulturer» (Vg3). Fra basistrening i Vg3 «skal elevene kunne anvende rytmiske aktiviteter til musikk for å utvikle basisegenskaper» (Udir, 2006, s. 5). Kompetansemål som omhandler rytmiske aktiviteter i basistrening ser skole D mindre nytte av:

*Jeg synes også det er unødvendig å anvende rytmisk aktivitet til musikk for å utvikle basisegenskaper. Det blir veldig styrende at du må høre på musikk for å drive basistrening, og det er jo ikke alle som liker å ha musikk på når man trener (Daniel).*

Daniel sin skeptiske holdning til bruk av musikk ved basistrening er i kontrast med trendene man opplever på treningssentrene. Musikk anvendes her som bakgrunnslyd i salen eller bevisst bruk i timer med spinning, aerobic og step. Ifølge Arild S. Foss

(2008) viser forskning at det er ingen god ide å trene i taushet. For musikk har for mange en motiverende effekt og kan bidra til mer trening, og dermed utvikle fysisk kapasitet.

Med grunnlag i uttalelsene Ali og Daniel kommer med, kan det være flere argumenter som ligger til grunn for deres ytringer. Det ene kan være manglende tradisjon for dans og rytmiske aktiviteter ved skolen, som dermed blir et kjennetegn for skolens kultur (Arfwedson, 1984). Mulig det også er manglende faglig- og pedagogisk kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2007) og generell liten interesse for dette emnet. Det kan også ses i lys av rammefaktorene til Hiim og Hippe (2006, s. 19) der «ressurser, kunnskaper og verdier» til lærerne kan begrense eller muliggjøre læring. Mindre vektlegging på musikk i undervisningen, kan skyldes lærerne opplever musikk mer som støy enn ett hjelpemiddel når basistreningen gjennomføres. Derfor kan det her ses uklarheter mellom hva læreplanen kommuniserer lærerne, og det som blir gjennomført.

For å lykkes med dans- og rytmeaktiviteter, men også alle andre aktiviteter i faget, er det viktig med kultur for læring, noe som også Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004, s. 12) formidler med: «En betingelse for god læring er et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og legger til rette for innsats.» Det er mulig innvendingene til Ali og Daniel, som også Are er inne på, at de kun ønsker mindre vekt på disse kompetansemålene. Samtidig som både Ali og Børre hevder målene er for spesifikke i forhold til de mer åpne målene under idrettsaktivitetene. «*Vise tekniske ferdigheter i dans fra ulike kulturer er mer punktlig, og ulike kulturer er flertall. Da bør vi eksempelvis ha tre eller fire, som sving, salsa og tango*» (Børre).

Skole A og B kommenterer i tillegg friluftslivsmålene. Ali oppfatter de for ambisiøse når det gjelder både «lokale og nasjonale tradisjoner» (Udir, 2006, s. 5). «*Jeg tenker kanskje at på friluftsliv kunne man kuttet ut en av de*» (Ali). Fra Ali sin side er det ikke ønske om mindre vekt på friluftsliv, men heller mer frihet ved gjennomføringen av dette hovedområdet, spesielt i Vg3. LK06 sine åpne formuleringer på kompetansemålene kan ifølge Ali bli enda friere på kompetansemål knyttet til friluftsliv. Mulig det har sammenheng med at friluftsliv i nærmiljøet er kompetansemål i Vg1, mens det i Vg2 skal være «rot i lokale tradisjoner» (Udir, 2006), og dette blir oppfattet for styrende.



Børre derimot mener kompetansemålene i friluftsliv burde være mer spesifikke når det gjelder antall overnattinger «*Det er en kjent debatt helt tilbake fra R94 til LK06. Fra krav i R94 om tre overnattinger i Vg3, til mer åpent nå*» (Børre). Med mer frihet vil det muligens bli flere lokale varianter av oppfattelse av antall overnattingsturer.

Hver skole kan individuelt vurdere hvor mange overnattinger som er nødvendig for å oppnå opplæring i friluftsliv i henhold til kompetansemålene. Samtidig kan også hver enkelt skoleledelse legge føringer ut fra rammene de har (Udir, 2006, Lyngsnes og Rismark, 2007). Rammefaktorer gir både muligheter og begrensninger, og som regel må skoleledelsen prioritere ut fra hva de oppfatter og mener er nødvendig for undervisningen. Det kan være faktorer som utstyr, vikarutgifter eller tap av annen undervisning.

#### **4.1.5 «Man kan alltid drøfte ordlyden»**

Fokusgruppene mener som nevnt under 4.1.3 og 4.1.4 kompetansemålene stort sett er tilstrekkelig konkrete og mange nok, men oppfattelse og tolkning av enkelte ord og begreper i målene er diffuse. «*Mestre ferdigheter, hva menes med det?*» (Børre). «*Å mestre ferdigheter, hvilket nivå er det på? Er det å få det til eller kunne spille på et lag i nærheten, eller delta på en turnering, hvor man klarer seg sånn tålig greit?*» (Are).

Samtlige fokusgrupper nevner ordet «mestre» som problematisk. Carl sier det «*er et ullent verb å bruke*», mens Are mener «*man kan alltid drøfte ordlyden, men er ikke sikkert at en annen ordlyd ville gjort faget noe bedre eller dårligere.*» Bendik er også inne på dette «*Man bruker jo verb som mestre, vise ferdigheter og vi tolker selv hvor mye tid vi vil bruke da.*» Bendik er her inne på hvor mange timer de setter av til hvert emnekurs, og hvor mye elevene da skal mestre etter avsluttet kurs, som vanligvis er på tyve timer (Brunes, Enoksen & Sletten, 2012).

Når det gjelder læring vil det i den innholdsmessige dimensjonen utvikles innsikt, forståelse og evner hos elevene. Det blir viktig «å øve opp mestring i form av de ferdighetene og måtene å forholde seg på som setter oss i stand til å takle tilværelsens praktiske utfordringer» (Illeris, 2015, s. 46). Det er liten tvil om at verbet å mestre er viktig i forbindelse med denne dimensjonen og «Gjennom den prøver vi generelt å skape mening og mestring og styrker dermed vår funksjonalitet, det vil si vår evne til å

fungere hensiktsmessig i de omgivelsene vi befinner oss i» (Illeris, 2015, s. 49). Det å oppleve mestring, faglige utfordringer og tilpasset opplæring blir også konkretisert i Stortingsmelding nr. 11 (2008- 2009). Mestring finner man både i fagets formål og i kompetansemålene «Opplæringen i programfaget skal fremme glede, spenning, utfordring og bidra til opplevelser av mestring og utvikling av den enkeltes selvbylde» (Udir, 2006, s. 2).

I kompetansemålene er det ikke bare verbene mestre og vise som blir gjentatt flere ganger, men praktisere og gjennomføre er også brukte aktivitetsord som nevnes. Til tross for flere verb om bevegelse, opplevde jeg først og fremst diskusjon i fokusgruppene ved begrepene mestre og vise. Mestringsbegrepet har Ommundsen (1993 og 2013) beskrevet i forhold til elevenes egen utvikling og i forhold til andre, og slik jeg har forstått det, er informantene i denne studien mest opptatt av elevenes egne ferdighetsforbedringer.

Tilbake til sitatet fra Are om «å mestre mye senere i livet», kan vi også gjenkjenne Kårhus (2001) sin intensjon med idrettslinja. Målet var ikke å skape norgesmestre, men den skulle heller være rettet mot en helseutviklende studieretning, og et alternativ til å få generell studiekompetanse. I dette faget skal elevene lære å praktisere aktiviteter, men samtidig også utvikle fysisk og sosial kompetanse (Udir, 2006).

Elever på idrettsfag er en sammensatt gruppe, og ut fra læreplanen, både den generelle og i aktivitetslære, blir det viktig for lærerne å formidle faget slik at alle elevene får til mestring gjennom en læring som fører til personlig fremgang i et inkluderende klima. Læringen bør foregå i et mest mulig lærings- eller oppgaveorientert miljø, der mestring blir en egenverdi for den enkelte elev (Ommundsen, 1993). Og ut fra funn har trolig fokusgruppene oppfattet læreplanens formål og kompetansemål ganske entydig der elevenes egne mestringsferdigheter skal utvikles.

#### **4.1.6 Oppsummering**

I samtalene belyser fokusgruppene ulike sider ved oppfattelse av læreplanen, og først og fremst mener de den er realiserbar og gir lærerne mye frihet ut fra formuleringene i fagets formål og kompetansemål. Det blir noe frustrasjon med målene for rytmiske aktiviteter, friluftsliv og at enkelte mål blir for teoretiske. De antyder målene med faget

rettes mest mot prestasjonsutvikling, men samtidig er de også opptatt av de sosiale målene. De oppfatter fagets mange muligheter der formålet er sentralt. Lærerne gir uttrykk for utfordringer og frustrasjon av enkelte ord og begreper i målene, noe som kan gi ulik oppfattelse, og dermed også variasjon i gjennomføringen av aktivitetslære.

## **4.2 Gjennomføring av læreplanen**

Goodlad (1979) presiserer at den gjennomførte læreplanen også er en oppfattet plan. Derfor er det naturlig at mine funn gir ulike svar, når man kjenner til mulighetene innenfor læreplanen. Ikke desto mindre vil nyanser kunne belyse bredden av hvordan fokusgruppene oppfatter og gjennomfører faget. Jeg ønsket svar på hvordan idrettslærerne organiserer faget med blant annet innhold, metode og den valgte idretten i Vg3. Samtidig må jeg ta forbehold om de i praksis gjennomfører aktivitetslære slik de formidler i intervjuene. Oppgaven viser ikke til elevenes erfarte læreplan (Goodlad, 1979), men jeg har ingen grunn til ikke å tro på fokusgruppene.

### **4.2.1 Undervisningsinnhold versus lærernes faglige- og idrettslige kompetanse**

Hovedområdene idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv blir beskrevet i læreplanen, men den gir ikke føringer på vektleggingen mellom dem. Gjennomføringen av de tre hovedområdene avspeiler fagets «identitet» ved de fire utvalgte skolene, og de må ses i sammenheng og utfylle hverandre (Udir, 2006). Mine funn viser mye lik praktisering av hovedområdene, men også noen nyanseforskjeller mellom skolene. Det gjelder blant annet hvilke emnekurs faglærerne velger, den valgte idretten i Vg3, organiseringen av basistreningen og praktisering av turer. De utvalgte skolene har mest vektlegging på idrettsaktiviteter, mens basistrening kan være knyttet til idrettsaktiviteter i samme tidsperiode eller som egne emnekurs. I friluftsliv legger skolene opp til to turer hvert skoleår.

Fokusgruppene formidler de har en tilnærmet lik treårsplan, der emnekursene er planlagt til trinnenens kompetansemål. Skole A sier de har en «*løs plan i forhold til hvilke aktiviteter vi skal kjøre på de ulike årene*» (Ali). Mens skole B og D ønsker å se faget over tre år. «*Vi har prøvd å lage en plan hvor det er faste kurs på faste år*»

(Bendik). Samtidig påpekes det utfordringer med en fast plan, og begrunner det med lærernes kompetanse og hensyn til elevgruppene fra år til år.

Spesielt lærerne på skole B mener fastlagte 3-årsplaner ikke nødvendigvis er det beste for læringsmiljøet, men de har ikke belegg for om elevene mener det samme. Bendik påpeker tomrom på planen blir dekket av lærernes bakgrunn og interesser. Det kan være emnekurs som terrengsykling, rulleski eller ishockey. Derfor blir årsplaner på skole B formet av hvilke lærerteam som har de ulike trinnene. «Eks tennis, har du en lærer som er kjempegod i det. Så får du en gylden mulighet for å gjennomføre det» (Bendik).

*Det er forskjeller. Jeg kunne ikke hatt årsplanen til to av mine kollegaer. Det hadde ikke vært noe gøy for meg å jobbe, og elevene hadde nok merket det også, og de hadde ikke syns det hadde vært noe gøy. Men de syns det er gøy når mine kollegaer har opplegget, for det er deres opplegg og dette gløder de for (Børre).*

Her er fokusgruppene inne på lærernes kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2007) og i hvilken grad faget gjennomføres ut fra lærernes idrettslige bakgrunn. «Nei, det gjør jo ikke det. Det styres av at vi skal gjennom alt» (Conrad), mens skole B «Ja, jeg tror det» (Bendik). Børre svarer ut fra hva elevene ville sagt, «Jeg tror de vil si det, selv om vi kanskje ikke sier det. De sier nok at vi er ballopptatt. De merker forskjell på oss og det går nok på hvordan jeg uttrykker meg.»

*Både ja og nei, og som nevnt tidligere har vi en del faste kurs på de ulike trinnene som vi gjennomfører uavhengig av hvem som er lærer, og så har vi noen aktiviteter som er litt mer lærerkompetanseavhengig. For eksempel golf, sykling og kampsport (Are).*

Selv om Conrad mener faget ikke styres av kompetansen den enkelte faglærer innehar, men heller lærerplanen, viser de andre fokusgruppeintervjuene til en tilnærming opp mot teorien til Hiim og Hippe (2006). Trolig vil lærernes egne idrettsinteresser «farge» det faglige innholdet og gjennomføringen i aktivitetslære. Når Are uttaler at de har mange faste kurs sammen med noen variabler avhengig av lærernes kompetanse, vil et mangfold av kompetanse i en idrettsseksjon muligens gi et bredere

undervisningsinnhold. Men dette forutsetter godt samarbeid og erfaringsutveksling mellom lærerne på idrettsseksjonen.

En lærer på idrettsfag vil som regel ha både en faglig - og en idrettslig bakgrunn. Intervjuobjektene i denne studien har utdannelse på bachelor - eller masternivå. Idretter de utøver/har holdt på med er alt fra ballidretter til sykling, langrenn og kampsport. Gode personlige ferdigheter i idrett er ingen ulempe, men det er heller ikke et nødvendig krav. Det som er viktige forutsetninger for å lykkes som lærer baserer seg mer å forstå individuelle forskjeller og interesser hos elevene (Annerstedt, 2007). Det å vise at man som idrettslærer ikke nødvendigvis mestrer alt, kan bidra til elevenes aksept for at man ikke trenger å ha gode ferdigheter i alle hovedområdene. Dette kommer også Børre inn på: *«vi har aktiviteter som vi ikke er helt sikre på selv, at elevene ser at vi ikke er gode i alt. At vi kanskje kløner litt med fotballen eller annet... vi er ikke eksperter på alt. Det er en fin greie at de kan se at vi ikke behersker alt, for de skal gjøre mye de ikke behersker selv.»* Bendik avslutter med: *«trenger ikke være verdensmestere i alt.»*

I henhold til St.meld. nr. 11 (2008-2009), som vektlegger en opplæring som samsvarer med læreplanmål og tilpasset elevene, skal lærerne føle de får brukt sin kompetanse på en best mulig måte. Dette vil igjen komme elevene til gode. For å utøve sin daglige pedagogiske virksomhet vil valg og vurderinger den enkelte lærer tar, forme undervisningen. Skole B mener lærernes kompetanse er styrende for deler av undervisningsinnholdet, spesielt i idrettsaktivitetene. Der de får best læringsmiljø når de bruker «ressurser, kunnskaper og verdier» (Hiim & Hippe, 2006, s. 19) hvert enkelt team har, mens spesielt skole C, mener disse egenskapene bør være tilstrekkelig uavhengig hvem som underviser på trinnene. Her er det ikke noe som tilsier hvem som gjør det riktig i forhold til læreplanen, der det ikke blir lagt slike føringer. Det er grunn til å tro at alle skolene gjennomfører undervisningsinnholdet i samsvar med gjeldende læreplaner. De ønsker å gi et best mulig undervisningstilbud til alle elevene. Ut ifra Lyngstad (2013) anvender han i sin doktorgrad begrepet profesjonell kunnskap, der kroppsøvlingslærere, som også kan være lærere i aktivitetslære, opparbeider seg praktiske erfaringer gjennom sin utdanning og arbeidsutøvelse. Dette bidrar til å ta fornuftige valg når faget gjennomføres.

**Idrettsaktiviteter** «omfatter idretter og aktiviteter fra ulike kulturer som blir drevet i miljøkategoriene sal/hall, barmark, vann og snø/is. Krav og regler knyttet til de ulike idrettsaktivitetene og systematisk ferdighetsutvikling står sentralt, ved siden av sosiale ferdigheter» (Udir, 2006, s. 2). Samtlige fokusgrupper mener de har tilstrekkelig hallkapasitet og barmarkmuligheter for å gjennomføre kompetansemålene.

*Vi har aktivitetslære inne i form av badminton, innebandy, dans eller volleyball. Og vi har gress, kunstgressbane for fotball. Vi har is til skøyter og snø til langrenn» (Are). «Livredning og svømming i sjøen eller i svømmehall (Ali).*

Daniel presiserer dette:

*Vi har fotball både inne og ute. Bruker alle tre hallene her, og vi har gode gressanlegg med to kunstgressbaner. Vi har tennisbaner og løpebane, så vi har bra med anlegg her, og det gir oss mange muligheter.*

Skole D er den eneste med utfordringer i miljøkategoriene snø, is og vann. Vi «kjører for å få snø.. og ut av kommunen for å svømme» (Daniel). Selv om skole D har utfordringer klarer de allikevel å dekke kompetansemålene med bruk av fagdager til svømmehall og steder for skigåing. Skole A viser til få problemer med å tilfredsstille alle miljøkategoriene. Informantene formidler gode rammevilkår for å oppfylle kravene til de ulike miljøkategoriene, med tilstrekkelige fasiliteter inne og ute (Bjørndal & Lieberg, 1978).

**Basistrening** «omfatter allsidig utvikling av utholdenhet, styrke, spenst, hurtighet, bevegelighet, koordinasjon og psykiske egenskaper som er grunnleggende for ferdighetsutvikling i ulike idretter og aktiviteter» (Udir, 2006, s. 2). Fokusgruppene mener de har tilstrekkelig med utstyr, eksempelvis der stepkasser og bokseputer gir variasjonsmuligheter med kreative og oppfinnsomme øvelser for styrke – og utholdenhetstrening. Variasjonen ligger i tidsbruken på hovedområdene og lengden på emnekursene, spesielt på egentreningsperiodene i Vg2 og Vg3. Skole A, C og D har emnekurs med egentrening på 20-30 timer. Daniel påpeker at dette er mer enn nok: «Vi har kanskje rundt tyve timer på andre trinn og tretti timer på tredje. Vi opplever at det

*er maks, hvis ikke faller kvaliteten veldig. Elevene liker best å gjøre ting sammen og synes det er litt mas å levere øktplaner.»*

Skole B skiller seg litt ut når det gjelder timeplanen i aktivitetslære. Skolen har to timer fast i uken til basistrening, men de er fleksible med bruken av de. Bendik og Børre opplever denne ordningen som effektiv og ryddig for elevene. «*Basistrening er veldig mye, det er ikke bare fitness, det er også mye grunntrening*» (Bendik). De andre skolene peker også på bredden i dette hovedområdet, både ved grunntrening, teknikk, metodelæring, ressurstrening og fitnesstrenden. Elevene skal bli bevisste på treningsprinsipper, samtidig gjennomføre mye grunntrening opp mot idrettsaktiviteter knyttet til de ulike emnekursene, eller rettet mot idretten elevene utøver i fritiden.

**Friluftsliv** «omfatter ferdsel og aktiviteter i ulike naturmiljøer til forskjellige årstider. Naturopplevelse, sikker ferdsel og forpliktende samarbeid står sentralt» (Udir, 2006, s. 3). I tillegg til turene kommer for- og etterarbeid, ved for eksempel mat og sovegrupper, fordeling av utstyr og ruteplanlegging. Turene har varighet mellom en til fem overnattinger. Skole B er eneste skolen med eget emnekurs i friluftsliv, og Børre mener: «*Vi har friluftsliv på nærmere 1/3 her, mer enn andre skoler.*» Dette er kun en antagelse fra skole B, da også de andre fokusgruppene mener de bruker tid utenom turene, til for- og etterarbeid, og kortere turer i nærmiljøet. Skole D har fagdager omtrent hver femte uke, og disse dagene brukes til skidager, svømming og friluftsliv.

Igjen blir det i fokusgruppene pekt på læreplanens «tolkningsrom», og denne gangen til gjennomføringen av ulike naturmiljøer knyttet til kompetansemålene om både lokalt og nasjonalt friluftsliv (Udir, 2006).

*Lokalt for meg er nært. Nært skolen, også kanskje ikke så mye arbeid, mens nasjonal er mer fjellturer, ski med ryggsekk altså mer eksotiske ting da. Vi har ikke hengt oss så mye oppi det. Jeg skjønner ikke helt hvor de har fått lokalt fra. Lokalt i Norge er veldig likt, bygge gapahuk i nærheten her, i Elverum eller Finnmark. Det er ikke store forskjeller (Bendik).*

Fokusgruppene mener de er flinke til å dekke ulike naturmiljøer og har en del like destinasjoner på turene, der spesielt Nordmarka, Østmarka, Hardangervidda og

Jotunheimen blir nevnt. De har turer ved vann med kajakk, kano eller seiling. Alle nevner langrennstur og alpintur, kombinert med snøhuletur. Antall døgn per tur varierer, men det kom tydelig frem ønske om mer friluftsliv, både med flere dags- og overnattingsturer.

Det ble mye diskusjon i fokusgruppene om antall overnattinger på turene, og som ofte er et diskusjonstema i seksjonene, ikke minst med skoleledelsen. Den kan ha innvendinger og begrensninger som nettopp går på behovet for antall overnattingdøgn, da dette berører økonomi og tap av annen undervisning for elevene. En rammefaktor som økonomi (Lyngsnes & Rismark, 2007) kan være styrende for gjennomføringen av friluftsliv.

Innholdet i friluftslivsdelen vil være preget av hvordan seksjonen ved hver enkelt skole prioriterer sine økonomiske betingelser (Lyngsnes & Rismark, 2007), men også hvordan de gjennomfører kompetansemålene, samtidig som de skal «vurdere og kritisk analysere undervisning og læring på en systematisk og reflekterende måte (Hiim & Hippe, 2006, s. 17). Mine funn, som viser noen ulike praktiseringer, der spesielt skole B skiller seg ut, kan også være på grunn av skolekoden Arfwedson (1984) opererer med. Ved godt etablerte skoler (som skole D, men også skole A og C) er skolekoden trolig mest å føre tidligere friluftslivspraktiseringer videre, mens skole B, som er forholdsvis ny, er mer åpen for endringer. Det blir synlig ved skole B med bruken av egne emnekurs til friluftsliv. Børre peker på at de er trendy *«friluftliv har det blitt gjort mye trendy, gjort mye nye ting, surfing, teambuilding og Trysilturer med juving.»*

Når læreplanen åpner opp for å ta inn både tradisjonelle og nye emnekurs, kan man også se dette i lys av hvilke rolle skolen har i forhold til det samfunnet den er en del av. Ifølge Gundem (1990) vil de valgene lærerne tar når det gjelder faglig innhold, også vise til et samfunnsmessig perspektiv da læreplanen i aktivitetslære og avspeiler rådende samfunnsforhold. Mangfoldet av aktiviteter ser man i dagens ungdoms- og idrettskultur der de driver med fotball, håndball og volleyball, men også med skateboard, terrengsykling og golf.

Når lærerne er trygge i sine didaktiske beslutninger vil de ofte videreføre de rutinene og tradisjonene som de er sikre på, men innenfor komfortsonen kan de allikevel prøve ut



nytt og være kreative. Tidligere vaner blir derfor lettere å vende, når læreren omgir seg med kjente betingelser som gir elevene læring (Lyngstad, 2013). Dette tror jeg også kan settes inn i konteksten om tradisjonell- eller nytenking i forhold til valg av emnekurs, der fokusgruppene i mer eller mindre grad er nytenkende innenfor sine trygge rammer med valg av aktiviteter i emnekursene.

#### 4.2.2 Undervisningsmetode

Metoder og strategier for et godt pedagogisk læringsmiljø for å oppnå et spesielt mål er også personlighetsavhengig. Lærerne anvender metoder ut fra hva som passer best for seg selv og for den enkelte elevgruppen man har (Annerstedt, 2007). Gunn Imsen (2016) mener metoder i opplæringen må ses i lys av viktige særtrekk ved LK06, som ikke har konkrete føringer på bruk av undervisningsmetoder. Annerstedt (2007) referer til flere arbeidsformer, men ser man i lys av kroppsøving og bevegelsesfagene, toppbredde og aktivitetslære, er induktiv og deduktiv metode trolig mest vanlig. Ved den deduktive innlæringen får elevene undervisning (instruksjon) opp mot ferdige løsninger, mens induktiv innlæring baserer seg mer på å gi elevene åpne instruksjoner hvor de kan komme frem til egne løsninger, en mer åpen og veiledende undervisning.

Fokusgruppene uttrykker bruk av induktiv og deduktiv metode i forhold til klasser, trinn og undervisningsinnhold. «*Det er litt variasjon. For når du har holdt på med vise, forklare og formidle, så blir det litt at du kanskje underviser litt mer tilrettelegging når du har kommet deg inn i noe*» (Conrad). Denne utviklingen i emnekursene påpeker også Are, «*Det er alltid en viss utvikling gjennom et kurs, hvor man kanskje starter med introduksjon, og har en slags overgang mot å bli en mer tilrettelegger og veileder utover i kurset.*» I egentreningsperiodene har elevene mye frihet og Daniel mener: «*man mer er en veileder, også kanskje du går inn og veileder elevene på øktplaner og det man gjør nede i hallen og prøver å tilrettelegge mest mulig.*» På friluftsliv tilrettelegger lærerne i starten av emnet, og åpner for mer elevstyrt praksis utover i emnekurset. Spesielt skole A og D påpeker en slik metodetilnærming.

*Ved friluftsliv styrer vi en del først. Styrer planleggingen, men så er det sånn at elevene selv gjennomfører turen uten at vi nødvendigvis er for mye tilstede.. Det er litt opp til hver enkelt om hvordan man gjør det da.*

*At man senere trekker seg litt mer tilbake igjen og elevene prøver litt mer (Daniel).*

Skolene er opptatt av mye bevegelse og at «*elevene må selv kjenne på kroppen hvordan det føles og gjøres*» (Bendik). Han spesifiserer dette sammen med terrengsykling, volleyball og parkour ved å «*kjenne på boksen hvordan det føles*» (Bendik). For eksempel at lærerne viser smash i volleyball, deretter øver elevene selv.

*Vi har fokus på at elevene er mye i aktivitet og at elevene skal få prøve mye den aktiviteten vi driver med, så det blir ofte slik at elevene får prøve en del, så går vi inn, det er jo en del veiledning og instruksjon i forbindelse med det, men hovedfokuset i øktene er at elevene er i aktivitet og prøver ting selv og sammen med andre uten at vi er direkte inne hele tiden og rettleder de på det (Ali).*

Ifølge Imsen (2016, s. 421) er det et allment mål, «at elevene skal få plikter og lære å ta ansvar», men selvfølgelig må de hele tiden vurdere den mest hensiktsmessige arbeidsformen i forhold til elevgruppene de har (Lyngsnes & Rismark, 2007). «I lærende organisasjoner legges det til rette for fleksibilitet i arbeidsmåter og organisasjonsformer» (St.meld. nr. 30, 2003-2004, s. 27). Forskning viser at det ikke er hvilke undervisningsmetoder som brukes, men «hvor godt undervisningen gjennomføres» (St.meld. nr. 31, 2006-2007, s. 30). Derfor er tilrettelegging av den pedagogiske virksomheten som til enhver tid finner sted i aktivitetslære avhengig av mange faktorer, der elevforutsetninger må være sentralt for gjennomføringen av faget (Imsen, 2016). I den gjennomførte undervisningen, som skal legge vekt på formålet i faget, skal elevene føle spenning, mestring og ferdighetsutvikling (Udir, 2006), og dette målet er i tråd med «*at elevene er mye i aktivitet*» (Ali). Valg av undervisningsmetoder vil kun være et redskap som må tilpasses eleven/elevgruppen man har. På den måten er LK06 tilrettelagt for mange variabler og innfallsvinkler, både med innhold og undervisningsmetoder.

Ut fra funn antar jeg at lærerne ofte anvender en veilederrolle, spesielt i Vg3. Dette samsvarer også med Stortingsmelding nr. 11 (2008- 2009, s. 41) som mener læreren i

dagens skole mer er en «tilrettelegger for elevenes læring.» Det blir videre også pekt på en lærerrolle som mer skal rettlede og inspirere.

#### **4.2.3 Bruken av de grunnleggende ferdighetene i undervisning.**

Ved spørsmålet angående hvordan de grunnleggende ferdighetene (Udir, 2006) kan brukes i undervisningen, blir det litt opphold i samtalen. Jeg må konkretisere og gi eksempler på grunnleggende ferdigheter, men allikevel må de tenke seg om før de svarer.

*Det har vi lite fokus på, det må jeg bare si. Det er vi ikke så veldig opptatt av. Vi er ikke så veldig beviste på det, det må jeg ærlig innrømme. Men noe indirekte blir det. Det blir jo skrevet rapporter, øktplaner, arbeidskravsanalyse og egentrening (Daniel).*

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) formidler hvilke kompetanse en lærer bør inneha, ved blant annet viktigheten av å formidle de grunnleggende ferdighetene inn i alle fag. Mine informanter innrømmer derimot at dette er de lite bevisste på. Det kan se ut som lærerne nedprioriterer målet, og derfor vil det muligens ikke samsvare med retningslinjene i LK06 der de fem grunnleggende ferdighetene skal inkluderes i alle fag (Udir, 2006).

I Christer Nannestad (2015) sin studie: «Hva tenker lærere om formålet faget kroppsøving, og hva gjør de for å nå målet» er tilsvarende funn i tråd med funn i denne oppgaven. Kroppsøvlingslærere i studien til Nannestad (2015) mener de «muligens er innom det i løpet av skoleåret» (Nannestad, 2015, s. 74). Det virker som intervjuobjektene i både Nannestad (2015) og denne studien ikke er målrettet på disse målene, og som fremkommer i sitatet til Daniel.

Lærerne nevner bruk av innleveringer på It's learning, eksempelvis rapporter og treningsplaner. «Man kommer jo inn på de fleste grunnleggende ferdighetene i organiseringen da, ved skriftlig innleveringer i friluftsliv, planer i egentrening og de tingene der» (Carl). «Vi bruker jo pulsklokker, hvis vi kan kalle det for digitalt verktøy» (Are). Men til tross for lite bevissthet rundt de grunnleggende ferdighetene, påpeker Are viktigheten av at elevene faktisk kan de «det er jo viktig at elevene kan uttrykke seg

*muntlig, skriftlig og kunne lese, men vi går ikke inn og retter, veileder på skriftlig språk nei» (Are).*

Bruk av film i undervisningen blir av flere nevnt. Elevene filmer hverandre og kan studere teknikk og samtale om det de observerer. *«Film har vi faktisk gjort en del, prøver at elevene skal gi tilbakemelding til hverandre ved hjelp av film, og erfaringsmessig er det noen som bruker det godt» (Ali).* Lærerne legger også ut teknikkfilmer på It's learning, der elevene kan studere riktige bevegelser før de prøver selv. *«Vise gode eksempler på hvordan man gjør ting» (Carl),* og flere av de andre skolene gjør det samme. *«Youtube film legger vi ut ofte til elevene, som viser teknikk, inspirasjons video» (Bendik).* Skole C gir filmoppgaver til elevene på turer, og ved skoleavslutningen blir det god stemning når filmene vises. *«Vi har jobbet med film og bilder fra turer, og noen lager film fra hver tur, som vi sitter og hygger oss med til jul og sommer» (Conrad).*

Med bruk av film i undervisningen er personvernet særs viktig, og den enkelte faglærer plikter å informere om skolens dataregler. De må selvsagt opptre innenfor gitte etiske grenser i den daglige pedagogiske virksomheten (Imsen, 2016). Det ble ikke utdypet noe videre om dette i intervjuene, men en etisk forsvarlig måte de kan løse det på er å be elevene bruke sin egen mobil når de selv blir filmet. Da kan de velge å beholde eller fjerne det som er filmet av dem. Når elevene i Vg3 fyller 18 år, bestemmer de dette selv.

Sett i lys av læreplanen (Udir, 2006), Annerstedt (2007) og Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) reflekterer også Ludvigsen (NOU 2015: 8, s. 34), over nødvendigheten av de grunnleggende ferdighetene «for at den enkelte kan mestre arbeidslivet og delta som kritisk og reflektert samfunnsborger.» Grunnen til lite bevissthet på disse målene er trolig tosidig. På den ene siden er grunnleggende ferdigheter mer en naturlig del i andre fag enn aktivitetslære, som setter fysiske aktiviteter i sentrum for opplæringen. På den andre siden kan de kanskje også oppfatte denne delen av læreplanen som mindre viktig å vektlegge. Fokusgruppene innrømmer lite vektlegging på nevnte mål, og opp mot Goodlad (1979) viser funn at den oppfattede læreplanen ikke samsvarer helt med den gjennomførte. Dermed trolig også avvik fra den formelle læreplanen.

#### 4.2.4 Den valgte idretten i Vg3

Jeg ønsket spesielt i studiet å rette fokuset mot følgende kompetansemål: «mestre ferdigheter som er sentrale i en valgt idrett» (Udir, 2006, s. 5). Målet er en av fem kompetansemål under idrettsaktiviteter i Vg3. Funn viser at gjennomføringen av dette målet har ulike praktiseringer, også når det gjelder eksamen.

Skole A har innarbeidet faste rutiner med organiseringen av målet. Skole A legger opp til elevvalg ut fra en av idrettene de har i Vg3, og har to fordypningsperioder med valgt idrett. Men om dette er et reelt fritt valg for alle elevene, blir ikke nevnt i samtalen.

*Vi tar utgangspunkt i elevenes idretter, også har vi emnekurs med de idrettene, slik at vi organiserer det litt tradisjonelt, med at elevene kan velge dette til sin spesialidrett til eksamen. Vi har også enda en periode i mai der de kan fordype seg i sin idrett opp mot eksamen (Ali).*

Eksamen organiserer de ved «at de må velge idrett ut i fra det vi har hatt i aktivitetslære tidligere. Sånn at det ikke er helt fritt hvor man kan velge i «hytt og pine» (Are). Ali referer også til fylkets retningslinjer for eksempel «At de ikke får velge helt fritt. Det er jo egentlig en felles politikk i fylke.» Retningslinjene (vedlegg 5) viser ikke direkte til dette, og det ville vært avvik fra den formelle læreplanen (Udir, 2006) og Goodlad (1979).

Skole D tar også utgangspunkt i emnekurs de har hatt, men i motsetning til elevenes egne idrettsvalg ut fra emnekurs i Vg3, «trekkes» det ut kun en «valgt» idrett klassen fordyper seg i. «Vi trekker en av de idrettsaktivitetene vi har hatt. Så velger vi hvilken de skal opp i. I fjor valgte vi volleyball. Vi velger for de. Vi har valgt å definere hvilken idrettsaktivitet de skal opp de. De kan velge en av de idrettene vi har hatt det året» (Daniel). Den valgte idretten blir da ved både A og D – skolene valgt ut fra emnekurs de har i Vg3. Ved skole A får elevene individuelle valgmuligheter fra gitte emnekurs, mens på skole D styrer lærerne «trekket» inn mot en idrett som alle kan bli trukket ut til ved eksamen.

Skole B har ingen faste rutiner ved gjennomføringen av valgt idrett: «Ikke noe system fra år til år, veldig forskjellig, men vi diskuterer med lærerne som hadde det året før»

(Børre). Når det gjelder eksamen mener Børre «*det er ulikt hva vi gjør. Kjørt mye volleyball på tredje. Valgte idretten har vi valgt sammen med elevene. Men vi vet jo at det ikke er det som er meningen med læreplanen, men later som at vi ikke har skjønt det.*» Skole B knytter den valgte idretten til basistreningen, uavhengig om det har vært emnekurs i idretten. «*De får velge fritt, men de får ikke dratt og ridd nei. Da må de trene basistrening opp mot ridning*» (Børre). Ut fra tilbakemeldingene er det skole B som har færrest timer med valgt idrett i Vg3.

Når det gjelder gjennomføringen av eksamen som elevene kan bli trukket ut til, praktiserer skole B, som skole D, en «valgt» idrett for alle ved eksamen. Alle fokusgruppene kommer inn på tidligere praksis, selvvalgte egne idretter og hvilke utfordringer det kunne gi:

*Man kan jo ha et smutthull, og kanskje legge opp til to, tre treningsøkter i sin aktivitet hvor elevene trener sin idrett. Man krysser av på listen at ok, da har vi gjort det. Men vet at noen skoler har lagt opp til at man kan trene sin idrett. Så da har man reist av gårde for å se sykling og ridning, men veldig mye arbeid og organisering. Risikerer å ha eksamen fra kl halv ni, til ni på kvelden. Det er jo noe med rammene rundt også. Vi setter rammer, eks basistrening med valgt idrett er det enklere å se ferdighetene da. I hvert fall hvis elevene kan velge ett av to kurs for eksempel (Bendik).*

Hvis ikke målene er gjennomgått eller det er andre avvik må dette meldes sensor før eksamen. I retningslinjene for eksamen i Akershus fylkeskommune (AFK, 2016, s. 7) § 3.3 skal sensorene «ha en samtale om organiseringen av eksamen før forberedelsesdelen. Eksaminator tar kontakt med ekstern sensor.» Det er i denne kontakten det bør meldes om forhold rundt eksamensavviklingen, for «sensorene skal tilrettelegge eksamen og forholdene under eksaminasjonen slik at eksamenskandidaten får vist sin kompetanse i faget (AFK § 3.7, 2016, s. 8). Tanken er nok at elevene ikke skal lide om lærerne ikke har gjort alt riktig opp mot eksamen.

Skole C er positive til at de elevene selv velger ønsket idrett, både ved gjennomføringen av kompetansemålet og opp mot eksamen: «*vi vil gjerne at elevene skal ha det de driver med. Vi vil ikke sette noen stopper, hvis det er mulig å gjøre i stand til et eller annet. Vi*

*vil at elevene skal få lov til å gjøre det de har lyst til å gjøre» (Conrad). Carl mener allikevel «det egentlig ikke vært noen rammer.» Conrad påpeker videre: «men vi har prøvd å veilede de inn.» Dette kan tyde på ulike praktiseringer fra år til år.*

Sett i lys av praksisen med valgt idrett i Vg3, gir tre av fire skoler (mulig også fire) elevene ingen reel mulighet til å velge egen idrett til eksamen. Det vil være nærliggende å tro et tettere samarbeid mellom skolene er nødvendig. Ved to av skolene styrer lærerne til og med valget så mye at hele klassen «velger» samme idrett (skole B og D), og ulik gjennomføring skaper ikke bare en forskjell, men trolig også en urettferdig forskjell. Det gjelder spesielt der alle elevene i en klasse må ta samme idrett. Det strider ikke bare mot læreplanmålet (Udir, 2006), men også i forhold til opplæringsloven §9a (1998), der interesser og forutsetninger til elevene skal ivaretas. Skolenes rammevilkår (Lyngsnes & Rismark, 2007) vil muligens være en begrensende faktor for optimal praktisering av den valgte idretten. Eksempelvis mangel på utstyr til elevenes ønskede idretter eller manglende økonomi til å reise dit elevene trener. Ifølge Gudem (1990) skal læreplanen virke som en kontrollfunksjon der skolen sikres de samme gjeldende prinsipper uavhengig av hvor elevene går på skole. Dette gir samfunnet en styringsfunksjon ovenfor skolene med blant annet en lik eksamensgjennomføring for alle elevene.

Kvalitet i skolen er basert på opplæringsloven, formålsparagrafer og generelle – og spesifikke læreplaner. Kompetanseutvikling for lærerne innebærer også å følge de retningslinjer som ligger i LK06, og oppfattelsen av fagets mål må bli tolket innenfor gjeldende rammer når faget gjennomføres. Det kan oppnås med godt samarbeidsklima innad ved hver skole og mellom skoler med idrettsfag. Ikke minst er dette viktig for å sikre en mulig og rettferdig eksamensgjennomføring for elevene, uavhengig hvilke skole de er elev ved.

Mine funn om ulik praksis ved den valgte idretten i Vg3, kan gjenspeiles i skolenes kultur. Ifølge Arfwedson (1984) vil hver skole skape sitt «varemerke», en såkalt skolekode, og det kan også gjelde praktiseringen av dette kompetansemålet. Innarbeidende rutiner (skole A og D) tar tid å endre og muligens vil alle være i en harmoniskultur (Overland, 2009), som vil bevare eksisterende praksis, og da kan

samarbeid med andre skoler bli utfordrende. I alle når man ser til skole B og C, som mer utøver en uforutsigbar praksis med kompetansemålet.

Gjennomføringen av kompetansemålet med valgt idrett i Vg3 synes å ha avvik fra den formelle læreplanen (Goodlad, 1979). Lærerne praktiserer den på sin måte slik at undervisningen ikke samsvarer med gjeldende krav til intensjonen i læreplanen om «et definert faginnhold, men kan finne innslag der elevene selv kan påvirke innhold» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 96). Det blir derfor uheldig for elevene når mål i læreplanen ikke blir gjennomført (selv når målene er oppfattet) på en tilfredsstillende måte, verken med undervisningen eller i forhold til eksamen.

#### **4.2.5 Skolekultur**

Når det gjelder valg av emnekurs i idrettsaktivitetene, mener skolene A, C og D de er tradisjonelle i sine valg, men har også innslag av nye trender. Disse svarene stemmer også overens med studiet til Lågeide (2016), som viser det er tradisjonelle idretter som mest går igjen i emnekursene, både i valgfaget bredde og i aktivitetslære. «*Det er de tradisjonelle som er hovedinnholdet totalt sett*» (Are) mens «*Vi er bevisste på å krydre det litt, få inn litt golf, terrengsykling og roing, men stort sett er det tradisjonelt*» (Ali). Skole C sier også: «*Vi er tradisjonelle, vi må jo kunne si det, men vi er kanskje ikke så tradisjonelle i måter å gjøre det på da. Vi er opptatt av å tenke profesjonalitet*» (Conrad). Carl trekker frem tidligere erfaringer og hva elevene gir uttrykk for: «*Vi har tro på å gå gjennom de tradisjonelle idrettene, og det er etter min erfaring det elevene liker også*» (Carl). Det er skole D som viser mest til valg av tradisjonelle emnekurs.

*Vi har noe fornyelse, som tennis, og klatring, men vi er dårlig på Harry Potter spill. Vi bruker ikke så mye tid på det, vi prioriterer det bort. Vi ønsker å undervise i idretter som er definert som idretter. Ja, vi er nok litt klassiske der, altså tradisjonelle* (Daniel).

I motsetning til A, C og D - skolene viser svarene fra Børre og Bendik en annen tendens.



*Vi er ganske flinke til å fornye oss, kanskje ikke nødvendigvis at vi følger fitness og helsestudio, for følger ikke den trenden. For eksempel skal vi neste uke ha longboard, som vi ikke har hatt før (Bendik).*

Loangbord inngår i emnekurset hjul-brett. I dette kurset tar elevene med eget utstyr, alt fra sykkel, rulleski til rulleskøyter. Skolen prøver å være trendy, noe Bendik presiserer med «*Tror ikke elevene skal kalle oss for gammeldagse. Det er ikke bare ballspill*». Fokusgruppen uttrykker fornyelse og nytenking i deres pedagogiske virksomhet, eksempelvis har skole B innført en egen aktivitet som er oppkalt etter skolens navn (B-ball). Andre nye aktiviteter er nevnt tidligere under friluftsliv: juving, surfing og teambuilding.

Sett i lys av svarene fra fokusgruppene, mener jeg lærernes forståelse og gjennomføring av hovedaktivitetene er i samsvar med fagets formål: «Tradisjonelle idretter og nyere former for idretter og aktiviteter, har blitt en sentral del av kulturen i Norge» (Udir, 2006, s. 2). Samtidig viser også funn til innholdsulikheter mellom skolene, noe som trolig kan ses i lys av kulturen hver enkelt skole innehar.

Selv om skole B i utgangspunktet kan virke som den mest «nytenkende» og trendy skolen, med mer vektlegging på alternative aktiviteter, viser de også i løpet av intervjuet til sine tradisjonelle emnekurs som håndball, fotball, volleyball, friidrett og dans. Dette tolker jeg som skolen prøver å kombinere tradisjonelle aktiviteter med nyere aktivitetsformer, som emnekurset hjul-brett.

Børre og Bendik er faglærere ved den sist etablerte videregående skolen i oppgavens utvalgte region. Den ble etablert for omlag ti år siden i nye og moderne lokaler. Mulig dette kan ha en innvirkning på hvordan de ønsker å formidle aktivitetslære. Man kan anta at yngre faglærere er mer formidlere av nye aktivitetsformer, men Børre og Bendik er ikke blant de yngste av mine intervjuobjekter. Går man tilbake og ser på tilbakemeldinger fra Daniel, skolen som gir tilbakemelding med mest bruk av tradisjonelle emnekurs, er dette den eldste videregående skolen i regionen. Den har tilbudt idrettsfag siden 1984, da linja ble godkjent som 3-årig studieløp med generell studiekompetanse (Kårhus, 2001). Om dette kun er tilfeldig, vites ikke, men en etablert

skolekultur over flere år har muligens opparbeidet en oppfattelse av hvordan faget «best» formidles.

Som nevnt tidligere belyser Arfwedson (1984) med bruk av skolekoder, der hver enkelt skole i sin virksomhet har sin egen funksjonsmåte. Det er mest den indre konteksten som utgjør skolenes ulikheter og nyanser med praktiseringer av aktivitetslære, og spesielt er det forhold mellom fokusgruppene fra skole B og D som belyser dette. Jeg vil derfor sette skole D inn i Arfwedsons (1984) skolekodesammenheng som en stabil skole. Ved denne skolen er det over tid etablert tradisjoner, Daniel gir uttrykk for få endringer i gjennomføringen av faget, mens i B – skolen, som er den nyeste, vil mer ekspansjon og forandring være tilstede (Arfwedson, 1984). Jeg oppfatter dette ved svarene Bendik og Børre gir, eksempelvis på å være trendy i faginnholdet. Ifølge Arfwedson (1984) har denne skolen en mer åpen skolekode. Når det gjelder skole A og C, som har hatt idrettsfag nesten like lenge som skole D, opplever jeg funnene mest lik en stabil skolekode.

«Aktivitetlærekulturen» ved mine utvalgte skoler kan i mer eller mindre grad også knyttes opp til harmoni- eller læringskulturen som Overland (2009) opererer med. Harmonikulturen vil helst fortsette med tradisjonelle praktiseringer, noe skole D kan være en representant for. Trolig kan skolens historie og fagmiljø være preget av lang tradisjonell pedagogisk praktisering, og det kan vanskeliggjøre for nyansatte lærere (uavhengig av tidligere arbeidserfaring) å tilpasse seg eksisterende kultur (Hiim & Hippe, 2009). I motsetning til skole D, kan skole B stå som en representant for en læringskultur. Denne skolekulturen fremmer mer muligheter for endringer for å bedre praksis (Overland, 2009). Både Bendik og Børre vektla skolens interesse av å følge trender i tiden, og skole B fulgte ikke alltid opp tidligere valg av emnekurs. Emnekurset brett-hjul og aktivitetene B – ball og juving er eksempler på fornybar tenkning i denne læringskulturen.

Skole A og C vektlegger både en harmoni- og en læringskultur (Overland, 2009). Ved gruppeintervjuene herfra kom det frem meningsytringer som knyttes til bevaring av eksisterende praksis, men også nytenking og forandringer for å videreutvikle opplæringen i faget. Dette kan ses i lys av St. melding nr. 30 (2003-2004), som viser til godt læringsmiljø utvikles når både det fysiske og sosiale miljøet bidrar til utvikling av

evner og god trivsel skapes. Det kan se ut som alle fokusgruppene ønsker å bruke sin faglige- og pedagogiske kompetanse, enten det er ved nåværende praksis eller nytenking.

Hvilke kultur som råder på idrettsfagseksjonen kan dermed gi nyanser i fagets innhold, og i en slik kulturell kontekst vil det selv innenfor samme region gjøre utslag på skolenes gjennomføring av aktivitetslære, enten det er valg av emnekurs eller antall overnattinger. Det virker som gjennomføringen av læreplanen ved skolene er preget av lærernes holdninger og tidligere erfaringer. I dagens skole skal læreplanen avspeile samfunnet den er en del av, og det skal utvikles holdninger, ferdigheter og kunnskap (Gundem, 1990). Eksempelvis er nye trender i norsk kultur og viktig å formidle i skolen, som i aktivitetslære. Fokusgruppene nevner aktiviteter som klatring, frisbee, golf, terrengsykling, kampsport, tennis, bungee strikker, parkour, terrengsykling og juving som nye aktiviteter. Ikke alle, som tennis, frisbee og golf, kan beskrives som nye aktivitetsformer, men heller nye tilbud skolene tidligere ikke har tilbudt.

For å kunne opprettholde et godt undervisningstilbud i aktivitetslære, med både tradisjonelle og nye aktivitetsformer, vil også rammefaktorer som utstyr og tilgang på passende undervisningslokaler gi muligheter, men også begrensninger av faginnhold (Bjørndal & Lieberg, 1978). En annen viktig faktor er også lærernes «ressurser, kunnskap og verdier» (Hiim & Hippe, 2006, s. 19). Dette sammen med skolekulturen og nevnte rammefaktorer, kan fokusgruppenes svar avspeile både likheter og noen ulikheter når det gjelder undervisningsinnholdet i aktivitetslære.

Til tross for nyanser av praktiseringer synes lærernes valg allikevel i tråd med fagets formål (LK06). De ønsker i mer eller mindre grad å gjennomføre emnekurs med nyere former for idretter og aktiviteter, samtidig som tradisjonelle idretter også ivaretas. Ut fra intervjuene og svarene de avgir er det ikke lett å se om skole B egentlig er så annerledes enn de andre. Bortsett fra aktiviteten «B-ball», juving på tur og emnekurset brett-hjul, synes funn å indikere små forskjeller mellom skolene.

Opp mot Hargreaves (1996) teorier om skolekultur tolker jeg fokusgruppenes redegjørelser også i en bevegelig mosaikk-kultur i kontekst mellom individualisme og kultur for samarbeid. Skolene C og D samarbeider om til dels likt innhold i

aktivitetslære, uavhengig av lærerteam og lærernes idrettslige bakgrunn, mens Are og Børre mener de både samarbeider om til dels likt innhold, men samtidig vil valg av enkelte emnekurs bære preg av hvilket lærerteam klassene har. Eksempelvis med emnekursene golf, sykling og av dans. Samtidig blir det under intervjuene reflektert mye over hva og hvordan «vi» og «oss» gjennomfører faget, og trolig indikerer dette et klima av fellesskap i en samarbeidende kultur.

Jeg hadde ingen spesifikke spørsmål om hvordan lærerteamene i aktivitetslære ble satt sammen. Trolig er dette mest en administrativt oppgave, men muligens også ønsker fra lærerne. Intervjuobjektene i denne studien ga ingen generelle føringer, antagelser eller ytringer om misnøye ved sammensetningen av lærerteam. Men om dette skulle oppleves vanskelig og utfordrende for enkelte lærere, kan man knytte det til en påtvunget kollegialitetskultur (Hargreaves, 1996).

#### **4.2.6 Samarbeid mellom lærere, fag og skoler**

Samarbeid, som nevnt i 4.2.5 og 4.2.5, kan være både nyttig og nødvendig. Samtidig kan det vise kjennetegn på skolens kultur, og består av «de viktigste verdier, holdninger og handlingsmønstre som ei gruppe lærere har felles» (Imsen, 2016, s. 528).

Fokusgruppene er opptatt av variasjonen i faget, men å gå inn i hverandres undervisning, eksempelvis å bytte timer, synes det å være lite av. Samtidig uttrykker Daniel «*Vi har litt kursing på hverandre*», men å bytte timer fortsetter han med «*Ikke noe annet enn han andre læreren i faget nei*» (Daniel).

*Vi har gjort det noen ganger, og prøvd å få til det. Vi bytter noen timer. Både ved interesse og sykdom. At vi bytter for gøy da, Jeg har for eksempel vært mye med i parkour og terrengsykling for å støtte de andre. Vi prøver å benytte hverandres kompetanse, men vi har ganske full hverdag. Når vi lager årsplan, så er det ikke det vi tenker på først. Nå skal vi prøve å ha taekwondo, og da er det mulig vi kanskje tar en annen lærer inn her som har svart belte i det (Bendik).*

Variasjonsbredden som er i aktivitetslære setter informantene stor pris på, og informantene på skole C mener lærere skal kunne undervise i alt, uavhengig av kompetansen man har i emnet på undervisningsplanen.

*Jeg er for det at er du utdannet som idrettslærer, så skal du kunne undervise i alt. Det er ikke toppidrettsnivå her, det er en av mine fanesaker med idrettsfag. Alle diskusjoner knyttet til idrettsfag er ofte knyttet til toppidrett. Jeg mener aktivitetslære og treningslære er kjernen bak idrettsfag. Derfor skal du kunne undervise i alle fag, og du er ikke ekspert selv i alle idretter, også bruker vi selvfølgelig hverandre. Vi har en orienteringsløper, og selvfølgelig bruker vi hans kompetanse, men jeg skal ha den kompetansen til å gjennomføre timene i orientering selv (Carl).*

Dette samsvarer ikke med hva informantene fra skole B mener. De mener tvert imot at en årsplan på deres skole er preget av hvilket lærerteam klassen har. Sett i sammenheng med fagets formål: «Opplæringen i programfaget skal gi bred erfaring knyttet til allsidig kroppsbruk og praktisk idrettslig aktivitet» (Udir, 2006, s. 2), og rammefaktorene til Bjørndal og Lieberg (1987) vil faget være underlagt den kompetansen den enkelte faglærer innehar, og skal være tilstrekkelig for fagets gjennomføring. På den andre siden er det også viktig å se på de mulighetene som er tilstede i et læringsmiljø, som nettopp samarbeid og utveksling av ulike erfaringer lærerne mellom. Oppfordring til samarbeid for å utvikle en best mulig kultur for læring, kommer frem i St. melding.nr. 30 (2003-2004, s. 27), hvor det blir oppfordret til «bevissthet og relasjon over læringsstrategier, til nettverksbygging og teamarbeid.»

Aktivitetslære er knyttet til programfaget **treningslære**, og i fagets formål pekes det på at praksis og teori henger sammen: «Programfaget treningslære er satt sammen av delene fra mange fagområder, og det gir gode muligheter til å integrere praksis og teori. Kompetanse i programfaget skal oppnås gjennom praktisk erfaring med, ferdighet i og kunnskap om treningsprinsipper, aktiviteter, treningsformer og treningsmetoder» (Udir, 2006a, s. 1). Fokusgruppene så fordelene med samarbeid mellom disse programfagene,

og det er bare skole C som ikke har samme faglærer i aktivitetslære og treningslære på samme trinn.

*Før hadde vi at den som hadde treningslære hadde også klassen i aktivitetslære på samme trinn. Som vi mente var en fornuftig løsning. Nå har vi ikke fått til det, det er ikke vi som styrer, det er ledelsen som styrer. Det er de som har gått inn og det er vel timefordeling og hele den pakka der, som har blitt en endring de siste tre årene. Det vil si at man må prate mye mer sammen. Når du har treningslære og ikke aktivitetslære, så må samarbeidet mellom de lærerne bli tettere (Carl).*

Skole B har utarbeidet en oversikt som gjør det mulig både for lærere og elever å koble undervisningen i fagene tettere sammen. «Vi er lærere i begge fag, og de samme elevgruppene. For oss består årsplanen av begge deler, vi lager de sammen, også setter vi de to øktene ved siden av hverandre» (Bendik).

Skole A mener dette samarbeidet er viktigst i Vg1 og Vg2. Da «henviser de til treningslære i aktivitetslæretimene, spesielt også i egentreningsperiodene» (Ali). Are kommer også med ett poeng: «Jeg opplever at elevene har litt sånn båstenkning. Aktivitetslære er aktivitetslære, og treningslære er treningslære. Det er vanskelig å få de til å se at det er to sider av samme sak. Det skjønner de først når de er ferdig». Det å se helheten mellom fagene er viktig, men det krever tilrettelegging. Studiet til Dynna (2011) belyser nettopp nødvendigheten av samarbeid mellom treningslære og aktivitetslære. Elevene bør lære det teoretiske i treningslære først, for så å koble det til praksis i aktivitetslære. Han mener den «koblingen er helt avgjørende for at elevene skal få en forståelse av de ulike emnene» (Dynna, 2011, s. 70).

Studiet til Lågeide (2016) viser til det valgfrie programfaget breddeidrett, der formålet, også kan trekkes opp mot aktivitetslære. I aktivitetslære og breddefaget er idrettsaktiviteter og basistrening hovedområder i læreplanen, og sammen med treningslære vil de tre programfagene inneha mål om blant annet treningsplanlegging (Udir, 2006a og 2006b). Det fremstår som om samarbeid er nødvendig for å få til en læringskultur til det beste for elevenes måloppnåelse, der skolene hensiktsmessig tilrettelegger opplæringen. Enten det handler om timeplanlegging, teamarbeid eller

undervisningsinnhold. Begrensede faktorer bør være færrest mulig. Hvis lærerne opplever utviklende samarbeid, vil det også kunne gagne elevenes gjennomføring av opplæringen.

Oppfordring og mål om samarbeid i skolen, enten i ulike faglige team, opp mot foresatte, næringsliv eller mellom skoler, samsvarer med skolepolitiske føringer. Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) refererer til at kvalitet i skolen skapes med felles innsats når alle ledd trekker i samme retning. Forvaltning av kunnskap krever kompetanse og styring av opplæringen, med eksempelvis kollegiesamarbeid. I et slikt læringsklima vil elevene trolig forstå at fagene henger sammen, og aktivitetslære bør integreres med treningslære, enten det er med samme lærer eller i samarbeid med en kollega. «Gode lærere er bidragsytere i et profesjonelt fellesskap» (St.meld nr.11, 2008-2009, s. 4).

Elevene kan bli trukket ut til muntlig-praktisk eksamen i Vg2 og Vg3 (Udir, 2006), og den gjennomføres etter retningslinjer utarbeidet av fylkeskommunen (AFK, 2016). Men i regionen tyder det på lokale forskjeller angående eksamensgjennomføringen. «*Vi kjenner folk på alle skolene, og vi snakker med de om eksamen, men det vil være lokale forskjeller* (Carl). Eksamensavviklingen ved skolene bør være preget av likhet, og det synes som dette elementet burde bedres, for her er det «*ingen offisielt samarbeid*» (Børre). Det kan være en fordel at lærerne kjenner hverandre, for da kan muligens samarbeidet gå lettere. Eksamen og vurdering er viktig for elevene, og forskjeller som oppleves i strid med retningslinjer bør de jobbe med for å unngå lokale forskjeller. «*Det er ikke noe samarbeid, det er bare dialog mellom sensorene, bortsett fra på nettverksdagen, men så kjører man sitt eget løp uansett*» (Bendik). Dette kan tolkes som om det er helt opp til ansvarlig skole hvordan gjennomføringen av eksamen foregår. Det er ikke nødvendigvis feil om skolene ikke har lik praktisering av eksamen, bare gjeldende retningslinjer blir fulgt (AFK, 2016). Om forskjellene er av en slik art at eksempelvis eksamensoppgavene ikke har samme taksonomi eller den valgte idretten i Vg3 blir «valgt» av lærerne ved enkelte skoler blir det ikke bare urettferdig, men feil eksamensavvikling. For ytterligere konkretisering angående eksamen er det også laget retningslinjer for lokale eksamener på idrettsfag i forbindelse med en nettverksdag (Vedlegg 5).

Aktivitetslære 2: Elevene viser ferdighet i en idrett. I tillegg trekkes eleven ut i enten basistrening rettet mot en fritt valgt idrett, friluftsliv eller dans. Dette trekkes 48 timer før eksamen. 48 timer før eksamen trekker elevene et emne de må forberede på å bli hørt i.

Aktivitetslære 3: Elevene viser ferdigheter i en valgt idrett. I tillegg trekkes elevene ut i en annen idrett, basistrening, friluftsliv eller dans. 48 timer før eksamen trekker elevene et emne de må være forberedt på å bli hørt i (Vedlegg 5).

Disse retningslinjene gir elevene ved alle idrettsfagskolene de samme prinsippene. Eksamen bør oppleves rettferdig og forutsigbar for alle, uavhengig hvilke skole elevene går på. Til tross for retningslinjer for å kvalitetssikre eksamen viser også studiet til Maryam Sarwar (2012) som omhandler, «*En analyse av Politihøgskolens læreplan i etterforskningsemne*», ulik forståelse og gjennomføring av eksamen. I denne studien mener også informantene samarbeid er viktig og nødvendig, men tradisjon er hinder for å utvikle en samarbeidskultur ved gjennomføring av eksamen.

Funn indikerer også forskjeller når det gjelder å delta på kurs, der fokusgruppene C og D formidler økonomi som en begrensende faktor for kursdeltakelse, mens A og B mener de får melde seg på alle kurs de ønsker. Fylket arrangerer en nettverksdag i året, der idrett – og kroppsøvingslærere møtes til foredrag og fysiske aktiviteter. Denne dagen er obligatorisk. Når det gjelder kurs spesielt for idrettsfag, får skolene delta med en eller to lærere hvert år på Lillehammerkurset, men «*det handler om økonomi, at det er dyrt å sende oss på kurs. Til Lillehammerkurset sender vi kun en, vi skulle gjerne sendt flere dit*» (Daniel). Det synes som skole A og B opplever mer støtte fra skoleledelsen til kursvirksomhet. «*Vi kunne sikkert meldt oss på hva vi ville, eksempelvis Elexiakurs eller kurs fra håndballforbundet*» (Børre).

*Hvis det dukker opp noen fagkurs på et område du vil, så fins det muligheter for det. Finner du det selv, ved nettsider eller tilbud fra de som skal holde og arrangerer kursene, får vi dra på de kursene hvis vi vil det, og om vi mener det er nødvendig* (Are).



Trolig vil disse forskjellene være mindre om skoleledelsene kunne samarbeide om hvordan kursmidler fordeles. Skolene skal ha de samme rammebetingelsene, men hvordan ressursene blir fordelt mellom avdelingene er skoleleders ansvar (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Skolenes samfunnsmessige oppgave er å skape et naturlig bindeledd opp mot rådende samfunnsmessige interesser, og samarbeid er en av de sosiale ferdighetene som står i formålet (Udir, 2006). Dette viser en del av skolens «avspeilende» funksjon (Gundem, 1990) og i Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) formidles læreren som del av et fellesskap. I den refereres det også fra en Fafo- undersøkelse i forbindelse med innføringen av LK06 «at samarbeid og erfaringsutvikling mellom kollegaer internt på skolen og mellom skoler har økt» (St.meld.nr. 11, 2008-2009, s. 45).

Samarbeid, enten det handler om faglige utvekslinger eller eksamensavvikling, vil trolig bidra til en bedre fellesskapsfølelse mellom skolene, og ikke minst kvalitetssikre gjennomføringen av faget. I tillegg vil seksjonen og skolens evne til samarbeid være i tråd med samfunnets interesser.

#### **4.2.7 Elevenes muligheter for medbestemmelse i faget**

I en lærers didaktiske arbeid når undervisning planlegges, er det mange momenter som må ivaretas, deriblant: «Hvordan kan elevene trekkes aktivt med i planleggingsarbeidet?» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 126). Samtidig må faglærerne være bevisste på planen for undervisningen ikke nødvendigvis blir det som finner sted, men være åpen for justeringer, deriblant innspill fra elevene eller uventende hendelser skjer (Lyngsnes & Rismark, 2007).

I et utviklede læringsmiljø må målene ha relevans hos elevene, og i den sammenheng kan aktiv elevpåvirkning oppfylle elevenes behov. Da både formål og kompetansemål (Udir, 2006) gir lærerne vide fullmakter til utformingen og gjennomføringen av faget, vil elevenes ønsker og interesser kunne berike læringsmiljøet. Fokusgruppene mener i mer eller mindre grad elevene blir involvert. «Ja, i forbindelse med egentrening i basistrening» (Are), «og litt på ønske i forhold til idrettene, men ikke så mye» (Ali). «Hvis man tenker interesse i forhold til hva de har lyst til av kurs, så gjør vi nok ikke

*det. Da hadde vi hatt tyve ulike interesser og da hadde man vært like langt. Da hadde du måtte ta et valg for dem» (Are).*

Bakgrunnen for fleksibiliteten angående noen ulikheter i årsplanene viser til lærernes hensyn i forhold til både mål, innhold og læreforutsetninger. Det å tilrettelegge undervisningen til elevgruppen man til enhver tid har, forutsetter lærernes evne til å lage planer ut fra kunnskaper, erfaringer og forutsetninger elevene har (Lyngsnes & Rismark, 2007). Dette krever faglig- og pedagogiske kompetanse. Faglærerne må ivareta elevenes behov og interesser, og dette belyses også i opplæringsloven (1998) og læringsplakaten (Udir, 2006b).

*De får være med til dels å bestemme noe, men ikke planlagt ut ifra forutsetninger, det blir en hensikt vi tar når vi har planlagt timene. Så tar du hensyn til forutsetningene, men vi dropper ikke svømming på grunn av forutsetninger, da hadde vi løst den situasjonen når vi hadde begynt å ha svømming, men ikke noe vi tar hensyn til i selve planleggingen (Carl).*

Skole B svarer et klart «ja» (Børre), men utdyper ikke svaret mer, men Bendik bekrefter svaret med et nikk, og dette kan tyde på at denne skolen involverer elevene i planleggingen av faget. Fokusgruppene A, C og D mener elevenes interesser i liten grad blir en styrende faktor når innholdet i aktivitetslære planlegges, men samtidig er de klar over hva som er de mest aktuelle idrettene i denne regionen. Jeg vet ikke hva elevene ville svart, men ut fra studiet til Norheim (2013), ønsker elevene på idrettsfag mer elevmedvirkning, spesielt i aktivitetslære og treningslære. Tilsvarende funn ved lite elevinnflytelse på undervisningen finner man henholdsvis også i studiene til Nannestad (2015) og Engvik (2000). I kroppsøving mener lærerne det går unødvendig tid bort til diskusjon, tid som bør brukes til aktivitet (Nannestad, 2015). Engvik (2000) sin hovedoppgave i didaktikk, omhandler læreplanarbeidet i idrettsfag i R94, og studiet sammenligner aktivitetslære, idrett, kultur og samfunn og ledelse. Minst elevmedvirkning kom frem i aktivitetslære. Nannestad (2015) og Engvik (2000) sine funn samsvarer også med funn i denne oppgaven. Engvik (2000) antyder årsaken til dette kan være relatert til fagets egenart med vektlegging på ferdigheter og holdninger i idretter, og faglige emner blir mer naturlig å drøfte med kollegaene enn elevene.

Man kan diskutere i hvor stor grad elevmedvirkning bidrar til et mer inkluderende læringsmiljø, for er det kun de som roper høyest som alltid får gjennom sine ønsker og behov, er mulig ekskluderende for andre. Et slikt ekskluderende moment, kan trolig gi utfordringer i elevgruppen og læringsmiljøet vil lide.

Ifølge opplæringsloven (1998) § 1-2 skal skolen legge til rette for elevmedvirkning, slik at «skolen og lærebedriften skal forberede elevene på deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser og stimulere til samfunnsengasjement både nasjonalt og internasjonalt» (Udir, 2006b, s. 4). Mine funn og andre studier viser at lærerne i idrettsfag og kroppsøving muligens bør utvikle en tradisjon rettet mot mer inkluderende læringsmiljø, der elevene deltar aktivt i beslutningsprosesser som gjør elevene mer bevisste på egne læringsprosesser. Igjen kan det se ut som skole B har en skolekultur som skiller seg litt ut i forhold til de andre. Om det er på grunn av skolens korte historie og mindre etablert praksis, i en såkalt læringskultur (Overland, 2009) vites ikke, men i et slikt miljø vil det muligens være lettere å innarbeide en slik praksis i forhold til de mer etablerte skolene som mer har kjennetegn som harmoniskoler (Overland, 2009).

Hvordan elevmedvirkning blir en del av undervisningen i andre fag, inngår ikke i denne studien, men ifølge Skaalvik og Skaalvik (2014) vil elevene oppleve en større indre motivasjon om de får mulighet til å medvirke i læringsprosessene. Ved økt motivasjon vil elevene oppleve både mestring og glede, elementer som er viktige mål i opplæringen, og ifølge Are vil de også slippe å være tilskuere senere i livet.

#### **4.2.8 Oppsummering**

Empiriske funn viser til en gjennomføring av aktivitetsslære som indikerer både likheter og forskjeller mellom utvalgte skoler i regionen. Som i en verktøykasse, der man kan velge mange praktiske og nyttige redskaper, kommuniserer også læreplanen i aktivitetsslære et mangfold av muligheter for valg av innhold og metoder. Skolens faglige innhold kan ses i lys av hvilke skolekultur den enkelte skole innehar, enten det er med valg av tradisjonelle eller nye emnekurs, friluftsturer eller gjennomføringen av den valgte idretten i Vg3. Informantene mener samarbeid mellom skolene på idrettsfag og opp mot treningslære er viktig, men praktiseringene viser ulikheter. Forklaringen på dette kan ses i lys av skolens kultur, men også til rammebetingelser som økonomi og timeplanlegging. Samtidig virker det som skolene praktiserer aktivitetsslære i kontekst

som gir elevene læring. Informantene beskriver et fag som er populært hos elevene og gjennomføres for det meste i tråd med fagets formål. Funn viser avvik fra målene om grunnleggende ferdigheter og den valgte idrett i Vg3. Lærerne og andre studier viser til lite elevmedvirkning i faget, men i Vg3 bør kompetansemålet om valgt idrett gjennomføres sammen med elevene. Det er viktig å formidle at i denne studien refereres det kun til hva fokusgruppene, lærerne i aktivitetslære, formidler under intervjuene. Sett i lys av dimensjonen til Gudem (1990) om læreplanens samfunnsmessige perspektiv, tror jeg lærerne forvalter den oppgaven gjennom både tradisjonelle og nyere former for aktiviteter og idretter, og formidler kunnskap og ferdigheter om livslang læring og gode samfunnsborgere.

## 5. Avsluttende betraktninger og veien videre

Formålet med denne studien har vært å belyse hvilke erfaringer lærerne i aktivitetslære har med læreplanen. Hensikten var å få fokusgruppene reflekser om problemstillingen: *Oppfattelsen av læreplanen og gjennomføringen av læreplanen i aktivitetslære*

Et sentralt trekk ved kvalitativ forskning er forskerens ønske om å utvikle forståelse av fenomenene som studeres (Thagaard, 2013). I dette kapitlet oppsummerer og vurderer jeg om studien har belyst sentrale aspekter knyttet til problemstillingen. Inn i denne konteksten er mine funn forankret til et teoretisk rammeverk, til læreplandimensjonene til Goodlad (1979) og modellen til Bjørndal og Lieberg (1978). For å belyse oppgaven bredest mulig har jeg i tillegg supplert annen didaktisk og pedagogisk litteratur. Ifølge Goodlad (1979) er en gjennomført læreplan også en oppfattet læreplan, for den er en tolkning av de som utøver undervisningen.

Fire skoler ble strategisk valgt ut for å belyse deres virksomhet opp mot problemstillingen. Det er bare de utvalgte skolene (A, B, C og D) som har idrettsfag i denne Akershusregionen. Derfor var det viktig å få samtlige med i prosjektet.

### ***Den oppfattede læreplanen***

Arbeidet med denne masteroppgaven viser en fellesnevner i lærernes oppfatninger av fagets hensikt, der fokuset er både på prestasjonsutvikling og sosiale ferdigheter i et godt læringsmiljø. Fokusgruppene oppfatter realiserbare mål i læreplanen innenfor gitte rammer (Bjørndal & Lieberg, 1978). De vil formidle faget med mål om økt interesse og kunnskap om fysisk aktivitet, også for fremtiden (Gundem, 1990). Til tross for funn av noen ulike praktiseringer gis det inntrykk av at formålet oppfattes å ligge underforstått i kompetansemålene, og er sentralt i planleggingen av faget. Om formålet med faget er å fokusere på prestasjonsutvikling eller glede, toleranse, gjensidig respekt og samarbeid (Udir, 2006) har fokusgruppene ulik innfallsvinkel på. Deres betraktninger utover i samtalen kan allikevel tolkes som utvikling av fysiske ferdigheter blir stående igjen som det mest sentrale formålet med faget. Mulig skole C og D oppfatter disse målene

noe annerledes enn skole A og B, men dette ses kun i lys av hvordan intervjuet tok form med disse målene.

Selv om fokusgruppene mener kompetansemålene er realiserbare og mange nok, antyder de at noen av de bør omformuleres. Det gjelder spesielt målene for rytmiske aktiviteter, friluftsliv og de teoretiske. Lærerne er opptatt av begrepsbruken i læreplanen, der tolkninger av ord kan diskuteres og gi ulike oppfatninger. Det var spesielt *mestre* og *vise* som ble mye omtalt. Læreplanen utdyper ikke spesifikt betydningen av begrepene.

Det lærerne uttrykker om oppfattelse av målene i faget, belyser læreplanen i aktivitetslære med stort rom for tolkninger. Dette samsvarer med Engvik (2006), som mener den er åpen og fri, og gir lærerne mye ansvar for utformingen av faget. Samtidig ligger også forpliktelse til å følge gitte retningslinjer og som gagnar samfunnsmessige perspektiver (Gundem, 1990). Fagets egenart (Engelsen, 2015) oppfatter lærerne dithen som bidrag til helsefremmede faktorer i et livslangt perspektiv.

### ***Den gjennomførte læreplanen***

Ut fra Goodlads (1979) dimensjoner ønsket jeg også å undersøke hvordan aktivitetslære blir planlagt og gjennomført der fokusgruppene utøver sitt daglige møte med elevene. Ville funn vise avvik fra Goodlad (1979) om at en gjennomført læreplan også er en oppfattet læreplan. I denne studien er ikke elevenes erfaringer med, derfor må jeg ta forbehold om det lærerne sier, ikke nødvendigvis er slik de gjør det i praksis.

Skolene introduserer elevene for et mangfold av idretter og aktiviteter, der nyansene går mest på hvilke emnekurs de gjennomfører. Alle har tradisjonelle emnekurs, men spesielt skole B mener de er trendy og nytenkende, eksempelvis med brett/hjul kurset. Bakgrunn for ulik praksis kan kobles til skolekulturen, og man kan muligens beskrive skole B med kjennetegn på ekspansjon og forandring (Arfwedson, 1984) og utøver en læringskultur (Overland, 2009).

Når det gjelder læreplanens krav til aktiviteter i ulike miljøkategorier (Udir, 2006) opplever fokusgruppene få utfordringer. Det begrunner de med tilstrekkelig tilgang på saler, uteområder og svømmehall, men skole D må organisere skolehverdagen ekstra for

å få til ski – og svømmeundervisning. Disse utfordringene knyttes til rammefaktorer som økonomi og timeplan (Bjørndal & Lieberg, 1978).

Deltakerne i prosjektet opplever gjennomføringen av de mer teoretiske læreplanmålene i faget mer egnet opp mot treningslære. Derfor er det ved tre av skolene samme lærer i nevnte fag på samme trinn. På skole C er dette også ønskelig, men skoleledelsen klarer ikke alltid å få det til når timeplanen legges. Informantene uttrykker derimot det er ekstra viktig med lærersamarbeid mellom treningslære og aktivitetslære, så teoretiske mål blir gjennomgått i ett eller begge fagene (Bjørndal & Lieberg, 1978).

Det er lite samarbeid mellom skolene, noe som kan skape utfordringer ved gjennomføring av eksamen. Spesielt krevende er det ved måten skolene velger å gjennomføre den valgte idretten i Vg3 (Udir, 2006). Funn viser ulik praktisering, fra at alle må velge lik idrett (skole B og D), valg ut fra emnekurs gjennomført i Vg3 (skole A) til fritt valg av idrett innenfor veiledning ved skole C.

Funn viser samstemthet, med noen få avvik, der den gjennomførte læreplanen i aktivitetslære er lik den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979). Det er avvik ved gjennomføringen av den valgte idretten i Vg3. Tre av skolene (muligens også fire) oppfatter kompetansemålet i den formelle læreplanen på en måte, men gjennomfører ikke målet i henhold til rådende retningslinjer. Dette avviket vil muligens gi ulik eksamensavvikling. Tilsvarende ses også ved de grunnleggende ferdighetene, der fokusgruppene meddeler lite vektlegging, da de mener disse målene er mer aktuelle i treningslære. Dermed har de oppfattet målene, men velger ikke å gjennomføre de i henhold til den formelle læreplanen (Goodlad, 1979).

I kapittel 1.3 redegjør jeg for forskning som relateres til oppgaven, og som viser til lite tidligere forskning, spesielt rettet mot aktivitetslære. Dermed kan de belyste områdene i denne studien vise til ny kunnskap. Tatt i betraktning at det bare er lærere som har vært informanter ved innsamlet data, vil allikevel fagpersoner på idrettsfag og aktivitetslære få kjennskap til nyttige erfaringer på det studerte feltet. Sannsynligheten for gjenkjennelse av læreplanens oppfattelse og gjennomføring av faget er trolig tilstede i andre regioner. Det kan være aktuelt med en debatt rundt kompetansemålet med den valgte idretten i Vg3, spesielt med tanke på skolenes gjennomføring av målet opp mot

eksamen. Læreplanen kan bli et enda bedre verktøy på dette målet, der lærernes praktiseringer inneholder reelle frie muligheter av valgt idrett for hver enkelt elev.

Etter å ha studert læreplanens innvirkning på undervisningen i aktivitetslære gjennom et teoretisk rammeverk, tidligere forskning og fokusgruppens refleksjoner, mener jeg funn indikerer et fag der lærerne uttrykker de er opptatte av formålet med faget. Fokuset er å utvikle elevenes fysiske- og sosiale kompetanse. Lærerne mener de pedagogiske valgene med innhold i hovedområdene idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv gir et godt læringsutbytte for elevene. Læreplanen som verktøy viser til mange åpne og frie mål, som gir lærerne mange valgmuligheter med faget. I denne studien har jeg benyttet en hermeneutisk tilnærming om fenomener knyttet til oppfattelse og gjennomføring av læreplanen i aktivitetslære. Målene kan tolkes på flere måter, og det er ingen bestemte sannheter opp mot fagets gjennomføring (Thagaard, 2013).

## **5.1 Veien videre**

Når jeg avslutningsvis ønsker å formidle forslag til videre forskning, er det på grunnlag av flere aspekter som dukket opp underveis i arbeidet med prosjektet. På grunn av lite forskning på fenomener knyttet til idrettsfag, og ingenting direkte opp mot aktivitetslære er det ønskelig med flere studier på feltet. Faget er godt innarbeidet, men nettopp derfor kan forskning belyse sider som kan være nødvendig å se nærmere på. Det kan være aktuelt å studere hvordan elevene opplever møte med læreplanen i faget. Andre interessante studier kunne være å belyse elevenes valg av valgt idrett i Vg3, eller undersøke hvilke erfaringer elevene har med nye aktiviteter kontra tradisjonelle. Hovedområdet friluftsliv har mange innfallsvinkler som kan studeres nærmere. Både hvordan området organiseres og praktiseres, fra dagsturer, overnattingsturer og til oppfattelse av lokal og nasjonalt friluftsliv.



## 6. Litteraturliste

Akershus Fylkeskommune [AFK], (2016). *Retningslinjer for eksamensgjennomføring*.

Hentet 02.12.2016.

file:///D:/loca0205/Downloads/Retningslinjer%20for%20eksamens  
gjennomføring%20okt%202016.pdf

Annerstedt, C. (2007). *Att (Lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare  
AB

Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Oslo: Nanum Norli

Bjørklund, O. (2015). *Fokusgruppe- Noen metodiske betraktninger*. Økonomisk  
Fiskeriforskning. Hentet 01.11.16

<https://www.nofima.no/filearchive/Oddrun%20Bjorklund.pdf>

Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1979). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske  
emner og begreper*. Oslo: Aschehoug

Brunes, O. A, Enoksen, E. og Sletten, S-H. (2012). *Aktivitetslære*. Oslo: Gyldendal  
Undervisning

By, I-Å. (2015). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i grunnskolen og  
videregående skole*. 2.utgave. Oslo: Norges idrettshøgskole.

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

- Engelsen, B.U. (2015). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor?* 7. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Engvik, G. (2006). *Læreplanarbeid i idrettsfag*. NTNU: Trondheim
- Engvik, G. (2000). *Læreplanarbeid i Studieretning for idrettsfag – en solskinnshistorie i Reform 94? En beskrivelse og undersøkelse av bakgrunnen for læreplanarbeidet i idrettsfag i R94*. Hovedoppgave fra Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet, Trondheim.
- Everett, E. & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgave: Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foss, S. A. (2008). *Mer utholdende med musikk*. Hentet 29.04.2017 fra <http://forskning.no/psykologi-sport/2008/10/mer-utholdende-med-musikk>
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry: The of Curriculum Practise*. New- York. McGraw-Hill Book Company.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gundem, B.B. (1998). *Skolens oppgave og innhold*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B (1990). *Læreplanpraksis g læreplanteori- En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*, 2.utg. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen. En didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Samfunds litteratur
- Imsen, G. (2016). *Lærernes verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993a). Refom94. *Læreplaner for videregående opplæring- Studieretning for idrettsfag*. Oslo.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1993b). *Bakgrunn og innhold- generell etterutdanning*. Oslo.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Oversatt av Anderssen, T.M. & Rygge, J.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kårhus, S. (2001). «*Idrettslinja*» i den videregående skole: *Utdanning og skolepolitisk kontekst*. (s.201-210). Norsk pedagogisk Tidsskrift. Nr. 2-3.
- Kårhus, S. (2016). *Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystemet. Fagfellevurdering*. (s.37-48). Norsk pedagogisk tidsskrift.
- Laake, P., Olsen, B.R. & Benestad, H.B. (Red.). (2008). *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktiske arbeid*. 2.Utgave. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvfingsfag. Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Lågeide, K. (2016). *Breddeidrett – fra ideologi til praksis*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

- Nannestad, C. (2015). *Hva tenker lærere om formålet i faget kroppsøving, og hva gjør de for å nå formålet?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Neumann, C. B. & Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk
- Norheim, M. (2013). *Elevmedverknad på idrettsfag: Ei kvalitativ undersøkning med åtte elever på idrettsfag*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- NOU 2015: 8. *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. Oslo.  
Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.  
Hentet 15.05.2017 fra  
<https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk- motorisk ferdighet gjennom kroppsøving- et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 155-166. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (1993). *Mestring, motivasjon og læring hos barn og unge i kroppsøving og idrett – et sosialkognitivt perspektiv*. Dragvoll: Norsk senter for barneforskning
- Overland, B. (2009). *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Opplæringslova. (1998). *Elevane sitt skolemiljø*. Trådt i kraft 1.april 2003. Sist endret 1.februar 2017.Hentet 31.08.2016 fra  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#§9a-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#§9a-1)
- Opplæringslova. (1998). *Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring*. Trådt i kraft 1.august 2009. Hentet 01.05.2017 fra  
[https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

Opplæringslova. (1998). *Innholdet i opplæringa*. Trådt i kraft 1. august 2009. Hentet 01.05.2017 fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

Posthom, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rønebeck, A.E. & Rønebeck, N-F. (2010). *Kroppsvingsfaget etter kunnskapsløftet læreplanoppfatning*. Rapport. Alta: Høgskolen i Finnmark.

Sarwar, M. (2012). *En analyse av Politihøgskolens læreplan i etterforskningsemnet*. Masteroppgave fra Universitetet i Oslo. Oslo

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlag.

Standal, Ø. (2015). *Kroppleg læring og pedagogisk praksis i kroppsving*. Forkortet versjon av foredrag fra kroppsvingskonferansen på NIH.

St. meld. Nr. 11 (2008-2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 31.08.2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

St.meld. Nr. 20. (2006-2007). *Kunnskap gir muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 31.08.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/sec1>

St.meld. Nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kulturdepartementet. Hentet 31.08.2016 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

St.meld. Nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet: 31.08.2016 <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?ch=1&q=>

Strøm, T.E. (2014). *Bruk av fokusgrupper*. Hentet 01.11.2016. Fra <https://blogg.hioa.no/bloak/2014/02/03/bruk-av-fokusgrupper/>

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

Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2006). *Læreplan i aktivitetslære – felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet 17.04.2016 [http://www.udir.no/kl06/IDR1-01/Hele/Komplett\\_visning](http://www.udir.no/kl06/IDR1-01/Hele/Komplett_visning)

Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2006a). *Læreplanen i treningslære- felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag*. Hentet 02.01.17 <http://www.udir.no/kl06/IDR2-01/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2006b). *Prinsipper for opplæringsloven – Læringsplakaten*. Hentet 15.01.2017 <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/laringsplakaten/>

Utdanningsdirektoratet [Udir]. (2015). *Læreplanen i kroppsøving*. Hentet 10.01. 17 <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

## **7. Vedlegg**

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv om lærernes deltakelse

**Vedlegg 2:** Samtykkeerklæring

**Vedlegg 3:** Intervju objektenes bakgrunn

**Vedlegg 4:** Intervjuguide

**Vedlegg 5:** Retningslinjer for lokale eksamen på idrettsfag. Akershus fylkeskommune

**Vedlegg 6:** Kvittering og godkjenning på e-post fra NSD

## **Vedlegg 1: Informasjonsskriv om lærernes deltakelse**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:**

*Tolkning og gjennomføring av læreplanen i aktivitetslære på idrettsfag.*

### **Bakgrunn og formål:**

Som masterstudent ved Norges idrettshøgskole ønsker jeg, Caroline Løken, å gjennomføre en kvalitativ forskningsstudie i aktivitetslære, og ønsker å intervju faglærerne i Vg3- trinnet ved deres skole.

Intensjonen med prosjektet er å få innblikk i hvordan lærerne tolker og gjennomfører læreplanens formål i aktivitetslære på idrettsfag ved fire videregående skoler i Akershus fylke. Jeg ønsker å få økt innsikt og læring i hvordan lærerne reflekterer over sine valg i undervisningspraksisen, enten det er valg av innhold eller metode. Hensikten min er ikke å være kritisk til de valg idrettslærerne gjør ved hver enkelt skole, men heller se på variasjonsbredde i mulig gjennomføring av læreplanen.

Det er lite forskning på idrettsfag, og jeg har ikke funnet noe spesifikt på aktivitetslære. Derfor håper jeg dette studiet kan være til hjelp ved evaluering og videre arbeid på feltet, både for meg og andre knyttet til faget.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Ved å delta i dette prosjektet vil intervju inngå som et viktig element. I en samtale med meg skal du/dere besvare og diskutere ulike spørsmål knyttet til gjennomføringen av aktivitetslære. Intervjuet vil vare ca en time, og vil bli tatt opp.

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

Som masterstudent og forsker er jeg underlagt taushetsplikt, og alle krav til anonymitet vil bli fulgt. Prosjektet er meldt inn til NSD.

Planen er å levere masteroppgaven mai 2017.



### **Frivillig deltakelse.**

Du deltar frivillig i prosjektet, som innebærer at du kan trekke ditt samtykke når du selv ønsker det. Dersom du skulle trekke deg, vil alle opplysninger knyttet til deg ikke bli brukt i studien.

Jeg håper du vil være informant for mitt masterprosjekt, og jeg legger ved en samtykkeerklæring som må leses og underskrives. Om du har behov for ytterligere informasjon rundt prosjektet, ta kontakt med:

Caroline Løken

Masterstudent ved Norges Idrettshøgskole - Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Tlf: 48033200

E-post: [carolineloken@gmail.com](mailto:carolineloken@gmail.com)

### Veileder:

Førsteamanuensis Inger- Åshild By

Tlf: 92400871

E-post: [i.a.by@nih.no](mailto:i.a.by@nih.no)

## Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studien

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

Navn på deltaker .....

(Blokkbokstaver)

Dato .....

Signatur .....

### Vedlegg 3: Intervjuobjektets bakgrunn

## Intervjuobjektets bakgrunn

- Alder .....
- Kjønn .....
- Hvilken formell lærerutdannelse har du?

.....

- Hvor lenge har du undervist i aktivitetslære ved denne skolen?

.....

- Har du undervist i aktivitetslære ved andre skoler? Ring rundt

---

<b>Ja</b>	<b>Nei</b>	<b>Evt hvor mange år:</b>
-----------	------------	---------------------------

---

- Hvilke andre fag underviser du i?

.....

- Hvorfor ville du bli idrettsfaglærer?

.....

- Trives du som lærer på idrettsfag? Hvorfor?

.....

## Vedlegg 4: Intervjuguide

# Intervjuguide for lærerne

## Innledning

- Presentasjon av meg selv
- Informere om oppgaven - hensikt og problemstilling
- Informere om lydopptaker
- Informere om min taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering av personopplysninger og at prosjektet er godkjent av NSD.
- Opplyse om frivillig deltagelse, og at det er mulig å trekke seg.

## 1. Læreplanen i aktivitetslære

- Oppfatter dere læreplanen i aktivitetslære realiserbar, eller vanskelig realiserbar?
- Opplever dere eventuelle utfordringer/ikke utfordringer?
- Gir læreplanen rom for frihet eller for mye styring?

## 2. Formål ved faget

- Hva har dere mest fokus på når det gjelder fagets formål ut i fra det som står i læreplanen?
  - Prestasjonsutvikling
  - Allsidig praktisk dyktighet
  - Funksjonell dyktighet
  - Utvikle skapende og kreative evner
  - Fremme glede, spenning og utfordring
  - Samarbeid
  - Ta ansvar og vise omsorg
  - Fremme respekt, toleranse og omsorg

### *Kompetansemålene i aktivitetslære*

- Hvordan oppfatter dere kompetansemålene innenfor de tre hovedområdene?
- Er de dekkende for fagets innhold?
- Er de realiserbare eller ikke?
- Er kompetansemålene konkrete?
- Er det for få eller for mange kompetansemål?
- I hvilken grad føler dere at elevene har muligheten til å nå kompetansemålene?
- Er det kompetansemål innenfor de tre hovedområdene, som blir mer vektlagt enn andre?
  - Hvorfor denne vektleggingen?
- Hvordan gjennomfører dere skriftlige kompetansemålene?
  - Hvordan er vektleggingen her i forhold til de praktiske kompetansemålene?
  - Er dette systematisk fra år til år og hovedområde til hovedområde?

### **3. Undervisningsinnhold**

- Hvordan deler dere opp de tre hovedområdene i faget: idrettsaktiviteter, basistrening og friluftsliv?
  - Hvorfor denne fordelingen?
- Hvordan fordeles hovedområdene og emner over tre år?
- Har dere to eller skolen en helhetlig treårsplan?
  - Begrunnelsen for at dere gjør det slik?
- Er dere tradisjonelle i aktivitetsformene på de tre hovedområdene, eller er dere flinke til å fornye dere og gjennomføre «nye» aktiviteter, eks «lifestyle sport», parkour, rompeldunk, amerikansk fotball eller rugby?
- Samarbeider dere med andre kollegaer på skolen ved planlegging og gjennomføring av faget?
  - Bruker dere kompetansen til andre faglærerne/eksterne instruktører?
- Får dere tilbud om kurs for å utvikle/fornye deres kompetanse?
  - Utenom nettverksdagene?

### *Idrettsaktiviteter*

- Hvordan oppfyller dere de ulike miljøkategoriene når det gjelder idrettsaktivitet over tre år? (Sal, hall, barmark, vann, snø og is).
- Hvordan organiserer dere «den valgte idretten» i Vg3?
- Hvorfor og på hvilket grunnlag?
- Får de velge fritt eller innenfor rammer gitt av dere/skole?
- Har dere en fast ordning på dette elementet ved gjennomføring av eksamen?
- Kan elevene velge sin valgte idrett på eksamen, eller kan de velge helt nytt/, eller blir det satt faste rammer?
- Er det samarbeid med de andre skolene med gjennomføringen av dette?

### *Basistrening*

- Hvordan gjennomfører dere basistreningen?
- Ved egne emnekurs? Eller fletter dere det inn under idrettsaktiviteter?
- Hvor mye egentrening legger dere opp til i Vg2 og Vg3?

### *Friluftsliv*

- Hvordan gjennomfører dere lokal og nasjonal friluftsliv?
- Er det noe form for organisert samarbeid om fagets innhold og gjennomføring mellom skolene i regionen?
- Hvor mange overnattingsturer har dere i løpet av tre år?
- Hvilke naturmiljøer bruker dere på turene?

### *Samarbeid med treningslære*

- Hvordan organiserer dere samarbeidet med treningslære og aktivitetslære?
- Hvorfor og på hvilket grunnlag?
  - Når dere går gjennom eksempelvis spenst- og hurtighets kapittelet, blir da dette gjennomført i samme periode i aktivitetslære?
  - Har dere praktiske treningslære undervisningstimer?

- Har dere samme faglærer i disse to fagene på samme trinn?
- Varierer denne ordningen fra år til år?

#### 4. Metode

- Hvilke undervisningsmetoder bruker dere mest?
- Gjennomføres faget mest med læreren som formidler kunnskap og ferdigheter eller er læreren mer en tilrettelegger for elevenes læring?
  - Begrunnelser for disse valgene av metode  
(Er det mest at læreren viser og elevene øver deretter eller gir dere eksempelvis spillerom for prøving og feiling med elevene – altså ansvar for egen læring)

#### 5. Rammebetingelser

- På hvilke måter styrer rammebetingelsene deres gjennomføringen av læreplanen?
- Har skolen det utstyret som kreves for å nå målene i læreplanen?
  - Hvis ikke, hvorfor dette?
- Har dere tilgang til arealene som trengs for å oppfylle målene i læreplanen? For eks. sal, uteområder, baner og natur (skøytebaner og skiløyper).
  - Hva med svømming i Vg1?
- Er det nok timer til å gjennomføre målene i læreplanen?
- Hvordan fordeles de fem timene på timeplanen?

#### 6. Grunnleggende ferdigheter

- Hvordan integrerer dere de grunnleggende ferdighetene i henhold til kompetansemålene?
  - Hvorfor?
- Har de noen konsekvenser for fagets innhold?  
(Digitale verktøy, regne, lese, utrykke seg muntlig og skriftlig)

- Hva med film i undervisning?
- Treningsplanlegging?
- Utrykker de seg muntlig med regler, teknikk og taktikk til dere? Eller er dette bare noe som blir vist i praksis

## **7. Elev og lærer forutsetninger**

- Styres gjennomføringen av faget mye av idrettslærernes faglige og idrettslige bakgrunn?
- Blir planer utarbeidet ut fra elevenes forutsetninger/interesser?
- Involveres elevene i planarbeidet av faget?
- Har dere samme faglærere fra vg1-vg3 i aktivitetslære?

## **8. Vurdering**

- Har idrettsseksjonen utarbeidet egne vurderingskriterier i aktivitetslære på de tre hovedområdene på alle tre trinn?
- Er det evt samarbeid om dette mellom de ulike skolene i regionen?

## **9. Læreplanen**

- Har dere utfordringer etter Kunnskapsløftet 06? Evt hvorfor?
- Hvor fornøyde er dere med læreplanen i aktivitetslære?
  - Ser dere behov for endringer av læreplanen?
  - Hvorfor og hvordan?

## **10. Avslutning**

- Noe mer dere vil tilføye som vi ikke har snakket om?

**Takk for deltakelse i mitt prosjekt!**



**Vedlegg 5: Retningslinjer for lokale eksamener på idrettsdag. Akershus fylkeskommune**

**Retningslinjer for lokale eksamener på idrettsfag.**

**Akershus fylkeskommune.**

Målet med dette skrevet er å lage en felles mal for lokale eksamener for alle skolene med idrettsfag i Akershus. Det er viktig at rammene er så vide at alle skoler ser at de kan bruke dem, men de må ikke være så vide at de ulike skolene har veldig forskjellige eksamener.

Det er fortsatt en del arbeid som gjenstår i de ulike fagene. F.eks. må man definere temaer for den muntlige høringen i alle fag. Dette overlates til den enkelte faglærer, men kanskje kan vi gi hverandre noen tips, f.eks. på nettverksmøte? Vi tenker oss at rammene skal gjelde fra og med eksamen våren 2016, men at man gjerne allerede i år kan prøve å tilpasse seg retningslinjene så godt det lar seg gjøre.

Vi vil gjerne påpeke betydningen av en god kommunikasjon mellom faglærer / eksaminator og sensor. Viktig info kan være:

- Hvordan har man kommet fram til tema / problemstilling (IS)?
- Hvordan har de idrettene / aktivitetene det skal vises ferdighet i blitt valgt ut?
- Hvor omfattende har undervisningen vært i aktuelle idretter?

**Idrett og samfunn.**

Elevene får beskjed om faget 48 timer før eksamen. Kontakt med lærer er ikke nødvendig. 24 timer før eksamen får elevene et emne de skal være forberedt på til eksamen. I tillegg får de en problemstilling, eller hjelp til å lage en problemstilling denne dagen. Dagen er en obligatorisk forberedelsesdag, der elevene får veiledning av en faglærer.

Inntil 10 minutter av eksamenstiden kan avsettes til presentasjonen fra eksamenskandidaten. Den øvrige tiden (ca. 20 minutter) brukes av eksaminator og

ekstern sensor til samtale med eksamenskandidaten om presentasjonen og øvrige deler av temaet/problemstillingen.

### **Aktivitetslære 2.**

Elevene viser ferdighet i 1 idrett. I tillegg trekkes eleven ut i enten basistrening rettet mot en fritt valgt idrett, friluftsliv eller dans. Dette trekkes 48 t. før eksamen. 48 timer før eksamen trekker elevene et emne de må være forberedt på å bli hørt i.

### **Aktivitetslære 3.**

Elevene viser ferdighet i en valgt idrett. I tillegg trekkes eleven ut i en annen idrett, basistrening, friluftsliv eller dans. 48 timer før eksamen trekker elevene et emne de må være forberedt på å bli hørt i.

### **Bredde 1.**

Elevene viser ferdighet i en individuell idrett, og en lagidrett. Disse trekkes 48 t. før eksamen. Da trekker elevene også et emne de må være forberedt på å bli hørt i på den muntlige delen av eksamen. Det vil være naturlig at en del av dette handler om det eleven har gjort i den praktiske delen.

### **Bredde 2.**

Elevene viser ferdighet i 2 idretter. Begge idretter skal være idretter elevene er kjent med fra VG1. I stedet for en av idrettene, kan elevene trekkes ut til å vise ferdigheter i rytmiske aktiviteter. 48 timer før eksamen trekker elevene et emne de må være forberedt på å bli hørt i.

### **Bredde 3.**

Elevene viser ferdigheter i 2 idretter, eller 1 idrett og basistrening. Disse idrettene skal elevene være kjent med fra VG 1 eller VG2. Disse bestemmes ved slutten av 1. termin. 48 timer før eksamen trekker eleven et emne de må være forberedt på å bli hørt i.

## **Topp 1.**

Elevene viser ferdighet i 1 idrett. 48 timer før eksamen trekker elevene et emne de må være forberedt på å bli hørt i.

Laget av Jørgen Neumann, nettverksleder i kroppsøving/idrettsfag Akershus fylke.

## Vedlegg 6: Kvittering og godkjenning fra NSD på e-post



Inger-Åshild By  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole  
Postboks 4042, Ullevål stadion  
0806 OSLO

Vår dato: 13.09.2016

Vår ref: 49496 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>49496</i>	<i>Hvordan tolker lærere på vg3 læreplanen i aktivitetslære?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Inger-Åshild By</i>
<i>Student</i>	<i>Caroline Løken</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeplikt, 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, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29  
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17  
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no  
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 49496

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- det må forklares at rådata anonymiseres, og lydopptak slettes innen 31. mai 2017.
- utsagnet "Dersom du skulle trekke deg, vil alle opplysninger knyttet til deg ikke bli brukt i studien" endres til "dersom du skulle trekke deg, vil alle personopplysninger om deg bli slettet".

Revidert informasjonsskriv skal sendes til [personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no) før utvalget kontaktes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet.

Personvernombudet anbefaler at masterstudent rutinemessig minner lærerne om at de har taushetsplikt under intervjuene, og således ikke kan oppgi informasjon om enkeltelever. Vi legger til grunn at involverte skoler godkjenner prosjektet.

Forventet prosjektslutt er 31.mai 2017, jf. informasjonsskriv. 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 lyd-/bilde- og videoopptak



