

Mathias Havneraas

E-sports legitimitet som toppidrettsfag i videregående skole

En kvalitativ studie som undersøker læreres tanker om læringsutbyttet og gjennomføringen av e-sport, og i hvilken grad e-sport kan legitimeres som toppidrettsfag.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2021

Sammendrag

E-sport har utviklet seg til et populærkulturelt fenomen, og de siste årene har det vært en tydelig økning i antall skoler som tilbyr e-sport som en del av programfaget toppidrett. Formålet med studien er å se på lærere sine meninger om hvordan e-sport gjennomføres som fag og hvilket læringsutbytte som oppstår. I den forbindelse drøftes e-sport sin legitimitet som en del av toppidrettsfaget. Studiens to problemstillinger er: «Hva tenker lærere om læringsutbyttet og gjennomføringen av e-sport som toppidrettsfag?» og «I hvilken grad kan e-sport legitimeres som en del av programfaget toppidrett?» Det er brukt en samfunnsvitenskapelig metode med semistrukturerte intervju for å belyse problemstillingene. Utvalget består av fem lærere som underviser i e-sport toppidrett, og data er samlet inn fra ulike skoler og forskjellige deler av landet. Gjennom en temasentrert analyse er lærernes erfaringer drøftet opp imot læreplan, relevant forskning, samt Goodlads læreplannivåer og Arnolds bevegelsesdimensjoner som oppgavens teoretiske rammeverk.

Studiens funn viser at flertallet av lærerne mener det er noe uklare retningslinjer i læreplanen for e-sports gjennomføring som toppidrettsfag. Det kan ses igjen gjennom lærernes ulike praksis, og det varierer om basistreningen gjennomføres som en del av faget. Det kan være en svekkelse for fagets legitimitet, da det er konkrete kompetansemål om basistrening i læreplanen. Lærerne bruker læreplanen i ulik grad for fagets gjennomføring, og praksis baseres ofte på egen praksisteori. Det kan se ut som noen har en ubevisst kobling til læreplanen, da mesteparten av gjennomføringen er i tråd med lærerplanen i toppidrett. Læringsutbyttet lærerne beskriver kan knyttes opp mot kompetansemål og «om faget» i læreplanen. Det rapporteres om et bredt utvalg egenskaper, som sosiale, kroppslige og motoriske ferdigheter elever kan dra nytte av i og utenfor skolen. Lærerne er ikke i tvil om at e-sport bør være en del av toppidrettsfaget, men noen føler e-sport trenger mer tid for å etablere seg i skolen før det kan legitimeres på lik linje med andre idretter i faget. Likevel viser studiens funn i sin helhet en sammenheng om at e-sport kan legitimeres som toppidrettsfag. Studiens videre implikasjoner kan skape bevissthet rundt læreres tanker om e-sport og hvordan e-sport toppidrett kan gjennomføres i tråd med læreplanteksten. Studien kan i tillegg bidra til innspill for «ideens læreplan» og «formell læreplan» neste gang læreplanen i toppidrett skal revideres.

Nøkkelord: E-sport, toppidrett, idrettsfag, læringsutbytte, Goodlads læreplanteori, Arnolds bevegelsesdimensjoner

Innhold

Sammendrag	3
Innhold.....	4
Forord	7
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn og formål.....	8
1.2 E-sport i en utdanningskontekst.....	9
1.3 Programfaget toppidrett.....	10
1.4 Tidligere forskning.....	11
1.5 Problemstilling	12
1.6 Oppgavens struktur	13
2. Teori.....	15
2.1 Goodlads læreplannivåer	15
2.2 Fenomenet e-sport.....	17
2.2.1 E-sports utvikling og historie	17
2.3 E-sport i Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen	18
2.4 Begrepsavklaring	21
2.5 Arnolds bevegelsesdimensjoner	23
2.5.1 Læring om bevegelse.....	23
2.5.2 Læring i bevegelse.....	24
2.5.3 Læring gjennom bevegelse	27
3. Metode	29
3.1 Kvalitativ tilnærming	29
3.1.1 Egen forforståelse.....	30
3.2 Datainnsamling.....	31
3.2.1 Intervjuguide	32
3.2.2 Pilotintervju	33
3.2.3 Utvalg av informanter.....	34
3.2.5 Transkribering	37
3.3 Analyseprosess.....	38

3.4 Reliabilitet, validitet og overførbarhet	40
3.4.1 Reliabilitet	40
3.4.2 Validitet	41
3.4.3 Overførbarhet	42
3.5 Etske refleksjoner	43
4. Resultater	46
4.1 Presentasjon av utvalg	46
4.2 Fagets gjennomføring	48
4.2.1 Interne og eksterne samarbeid	49
4.2.2 Læringsmetoder	51
4.3 Læringsutbytte	52
4.3.1 Kroppslig læring og fysisk aktivitet	53
4.3.2 Motoriske ferdigheter	55
4.4 Læreplan	56
4.4.1 Fagfornyelsen og Kunnskapsløftet	58
4.4.2 Vurdering	59
4.5 E-sports legitimitet som toppidrettsfag	60
4.5.1 Lærerens rolle i faget	62
5. Diskusjon og analyse	65
5.1 Fagets gjennomføring	65
5.1.1 Lærernes forhold til læreplanen	66
5.1.2 Lærerrollen	69
5.2 Læringsutbytte	73
5.2.1 Læring <i>om</i> bevegelse	74
5.2.2 Læring <i>i</i> bevegelse	74
5.2.3 Læring <i>gjennom</i> bevegelse	77
5.3 Oppsummerende diskusjon	80
5.3.1 Sammenheng mellom «formell», «oppfattet» og «gjennomført læreplan»	80
5.3.2 E-sports legitimitet som toppidrettsfag	82
6. Oppsummering av funn og veien videre	85
6.1 Oppsummering av funn	85
6.2 Tanker om videre forskning	86

Litteraturliste.....	88
Vedlegg 1	92
Vedlegg 2	95
Vedlegg 3	98

Forord

Innleveringen av masteroppgaven symboliserer et veiskille i livet mitt. Det markerer at en lang studietilværelse er over, og til høsten starter en ny jobbhverdag. Det har vært et spennende og lærerikt år, men samtidig et krevende og spesielt år jeg alltid vil huske.

Masteroppgaven er skrevet under en pandemi, og hele prosessen er gjort fra hjemmekontor. Det siste året har vært vanskelig for mange, med permitterte jobber og lite mening i hverdagen. Jeg er takknemlig for muligheten til å bruke et år på å fordype meg innenfor et tema jeg finner interessant, og det har bidratt til en hverdag med meningsfulle arbeidsoppgaver. Det har også vært noen utfordrende perioder, hvor jeg har kjent på savnet om å arbeide rundt mine medstudenter på NIH. Når jeg reflekterer tilbake på det siste året har jeg likevel erfart mye. Jeg har utviklet en bedre arbeidsmoral, blitt flinkere til å planlegge og lært å ta ansvar for egen læring. Dette er egenskaper jeg ønsker å ta med meg videre i livet og inn i jobbsammenheng som kroppsøvlingslærer. I dag kjenner jeg på en mestringsfølelse og en stolthet over å ha kommet i mål med oppgaven, da jeg vet hvor mye arbeid som ligger bak.

Det er flere personer som fortjener en stor takk for sine bidrag til oppgaven. Først og fremst vil jeg takke min veileder Per Midthaugen. Takk for at du har pushet og motivert meg til å levere gjennom hele året slik at jeg nå har kommet i mål. Du har vært en viktig samtalepartner og jeg setter pris på ditt engasjement og dine gode innspill.

Videre vil jeg takke informantene for deres deltakelse. Uten dere ville ikke studien vært mulig å gjennomføre. Takk for gode intervju. Takk for deres interesse om oppgavens tema. Takk for muligheten til å få et innblikk i hverdagen deres. Til slutt vil jeg rette en takk til min gode venn Ivar Borge Nore, som har satt av tid til å bidra med korrekturlesingen. Dine innspill og kloke ord har vært viktige og har bidratt til å løfte oppgavens helhet.

Oslo, 31. mai 2021

Mathias Havneraas

1. Innledning

Våre liv blir stadig mer preget av en digitalisert verden. Skjermer, smarttelefoner og nettbrett er en del av vår hverdag, og dataspill er en kjent aktivitet for mange. De siste årene er dataspill i et konkurransesystem blitt populært, og kalles i dag for e-sport. E-sport har utviklet seg til en global gigantindustri. Over 70 millioner mennesker ser på e-sport, og i de største e-sport arrangementene er seertallene på høyde med Stanley cup-finalene i hockey (Wingfield, 2014). Med 1,7 milliarder mennesker som spiller dataspill er det forståelig at det er en voksende interesse for e-sport (Zhouxiang, 2016, s. 2187). Det kan virke som e-sport og dataspill har blitt enda mer populært på grunn av tiden vi lever i. Covid-19 pandemien har ført til sosial distansering, og vi lever i en digitalisert verden mer enn noen gang. I løpet av de siste årene har flere videregående skoler begynt å tilby e-sport som idrett under programfaget toppidrett. Det har ført til at jeg har fått flere tanker og problemstillinger om tema. Vil skoler som tilbyr e-sport sette krav til samme gjennomføring som i tradisjonelle idretter? Hvordan vil det fungere i praksis og gjennomføre e-sport med kompetansemål som er tenkt for andre idretter som fotball og håndball? Vil det tiltenkte læringsutbyttet som oppstår i e-sport være forenlig med læreplanen i toppidrett? Dette er spørsmål og tanker som har dukket opp etter at e-sport i skolen ble valgt som tema for masteroppgaven.

1.1 Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å se nærmere på e-sport i en utdanningskontekst. Det vil være ønskelig å se på e-sports læringsutbytte og gjennomføring, og knytte det opp mot læreplankteksten for programfaget toppidrett. E-sport er tilsynelatende en stillesittende aktivitet. Er læringsutbyttet i e-sport forenlig med toppidrett i en utdanningskontekst? Ved å diskutere fagets gjennomføring og læringsutbytte opp imot læreplanens formål, ønsker studien å belyse e-sport sin legitimitet som toppidrettsfag. I april 2020 ble den nye læreplanen, «Fagfornyelsen» (LK-20), innført. Det vil være interessant å se e-sport i lys av den nye læreplanen kontra den gamle, «Kunnskapsløftet» (LK-06). Ved utviklingen av LK-06 var ikke e-sport i skolen et tema. Det har endret seg, og tar LK-20 mer høyde for e-sport enn LK-06? E-sport er et relativt nytt fenomen i skolen. Det kan bety at det fortsatt er mye tematikk innenfor feltet det ikke er nok kunnskap om, og det kan være ulike meninger blant lærere om e-sport som toppidrettsfag. Denne studien kan være samfunnsnyttig ettersom e-sports legitimitet vil diskuteres i en utdanningskontekst. Studiens empiri kan ha nytteverdi for

politikere som bestemmer utdanningsplaner, men også for lærere, elever og foreldre som er involvert i faget på daglig basis.

1.2 E-sport i en utdanningskontekst

I 2015 la dictionary.com til begrepet «e-sport» i sin database. Det ble sett på som en milepæl som indikerte at e-sport fikk anerkjennelse og oppmerksomhet (Zhouxiang, 2016, s. 2186). Det finnes mange definisjoner for e-sport, men ingen felles enighet (Hilvoorde & Pot, 2016, s. 15). Flere definisjoner legger vekt på konkurranseaspektet: «Competitive tournaments of video games, especially among professional gamers» (Zhouxiang, 2016, s. 2186). I forklaringen til samme definisjon står det at e-sport krever ferdigheter, strategier, taktikk, konsentrasjon, kommunikasjon, koordinering, teamarbeid og intensiv trening. Med dette kan e-sport tolkes som en sammensatt idrett hvor det stilles krav til mange forskjellige ferdigheter og flere av dem kan relateres til andre idretter. E-sport er en paraplydefinisjon for ulike typer spill og de mest kjente kategoriene er førstepersons skytespill, sanntid strategispill, og sportspill (Zhouxiang, 2016, s. 2192). Kjente skytespill er Call of Duty og Counter Strike (CS), mens League of Legends (LoL) er et populært strategispill og FIFA er kanskje det mest kjente sportspillet. En fellesnevner for spill i e-sport er at det handler om å beseire andre med avgrenset tid og plass hvor man konkurrerer individuelt eller i et lag (Jonasson & Thiborg, 2010, s. 288).

I Norge var folkehøgskoler først ute med å tilby e-sport i en utdanningssammenheng. I 2013 annonserte Lundheim- og Buskerud folkehøgskole e-sportlinjer, og interessen var enorm (Sjursen, 2014). Den første videregående skolen som startet med e-sport var Garnes videregående skole i 2016 (Tangedal, 2016). Ved å søke på internett ser man at mange flere skoler tilbyr e-sport som toppidrett i dag. Flesteparten av skolene har startet opp relativt nylig, og det har vært en markant utvikling for e-sport i skolen de siste årene. Flere skoler satser tungt, og Tiller videregående skole er først ute med å starte et utdanningsprogram som heter idrettsfag e-sport. De utvidet e-sport i skolen fra et 5-timers programfag til et utdanningsprogram, hvor eneste idretten som tilbys er e-sport (Horne, 2020). Det er ulike typer skoler som tilbyr e-sport. Noen har en tradisjonell idrettslinje, hvor e-sport tilbys som en toppidrett på lik linje med andre idretter, mens andre skoler uten idrettsfag tilbyr e-sport toppidrett som et eget programfag. I store e-sportnasjoner som Sør-Korea og USA har tilbudet

om e-sport i skolen kommet enda lenger. I 2014 ble universitetet i Pittsburgh de første til å anerkjenne e-sport som en universitetsidrett med muligheten til fullt stipend (Wingfield, 2014). Studenter klassifiseres som toppidrettsutøvere, får økonomisk støtte til å satse, og representerer skolen i store turneringer på lik linje med andre idretter. Anerkjennes e-sport på samme måte i den norske skolen og verdsettes utøvere i e-sport som i andre idretter?

1.3 Programfaget toppidrett

Toppidrett er et programfag som tilbys i videregående skole på alle tre klassetrinn. Det er satt av 140 timer til faget i året. I LK-20 for toppidrett står det følgende i første avsnitt av «fagets relevans og sentrale verdier»:

Toppidrett handler om systematisk og målrettet trening som skal bidra til å øke elevenes bevissthet rundt egen utvikling. Elevene skal få mulighet til å lære om, forstå og utvikle forhold som har betydning for en konkurranseutøver. Dette innebærer at elevene skal tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som påvirker evnen til å tenke langsiktig, bevare motivasjonen og mestre idrettshverdagen over tid.

(Utdanningsdirektoratet, 2020k)

På bakgrunn av denne beskrivelsen kan toppidrett forstås som utvikling av konkurranseutøvere. Det er interessant at spesifikke resultater eller målsetninger ikke nevnes, men heller begreper som holdninger, motivasjon og bevissthet. I neste avsnitt av «fagets relevans og sentrale verdier» står det blant annet at toppidrettfaget skal «bidra til ansvar for egen læring og utvikling av toleranse for andres syn og verdier» (Utdanningsdirektoratet, 2020k). I tillegg skal faget oppmuntre til å være nytenkende og utforskende innenfor sin idrett og inspirere elever til å utvikle egenskaper som tålmodighet, positiv innstilling og endringsvilje (Utdanningsdirektoratet, 2020k). På bakgrunn av beskrivelsene kan det sies at toppidrettsfaget består av mer enn bare konkurranse og ferdighetsutvikling. «Fagets relevans og sentrale verdier» er en del av «om faget» i læreplanen for toppidrett. De andre delene, «kjerneelementer», «tverrfaglige temaer» og «grunnleggende ferdigheter», vil presenteres i teorikapittelet og når studiens empiri drøftes (Utdanningsdirektoratet, 2020k).

«Kunnskapsløftet» vil i løpet av de neste årene gradvis fases ut med «Fagfornyelsen» og vil iverksettes på ulike tidspunkt avhengig av klassetrinn. I skoleåret 20/21 tas den i bruk av 1.-9. trinn og Vg1. I skoleåret 21/22 tas den i bruk av 10. trinn og Vg2. Til slutt vil den tas i bruk

av Vg3 i skoleåret 22/23. I løpet av de neste tre årene er lærere på videregående skole nødt til å forholde seg til to læreplaner. Det kan være en utfordring for toppidrettslærere, da faget ofte undervises på tvers av trinn. Det betyr at man underviser elever med to forskjellige læreplaner i samme undervisningstime. Det vil være interessant å se om undervisningen i e-sport toppidrett endres ved ny læreplan og hvilke tanker lærerne har om de ulike planene.

1.4 Tidligere forskning

Tidligere forskning vil presenteres for å gi en oversikt over hva som er gjort innenfor temaet.

Empiri det vises til kan drøftes i analysekapittelet og sammenlignes med egne resultater.

Våren 2020 gjennomførte jeg et litteraturstudium hvor målet var å finne forskning om læringsutbyttet i e-sport. Det meste av publisert forskningslitteratur som handler om e-sport og læringsutbyttet er sett fra et idrettslig perspektiv. På verdensbasis finnes det en del forskning om e-sport fra et idrettsperspektiv, men ikke i en utdanningskontekst. Forskning på dataspill, sett i en utdanningskontekst, handler ofte om spill som tverrfaglig verktøy og kalles for «edutainment», som er en blanding av education og entertainment (Egenfeldt-Nielsen, 2006, s. 188). Studier fra en idrettskontekst ser på hvilke ferdigheter som er viktige for å lykkes som e-sportutøver, og det er få fenomenologiske studier som tar for seg subjektive opplevelser. I et kvalitativt studium rapporteres det at i et profesjonelt e-sportlag, bidrar e-sport til å utvikle sosiale og koordinative egenskaper (Ashley, et al., 2018). En annet studie fra USA har sett på læringsutbyttet i e-sport som fritidstilbud etter skoletid. Studien varte i seks måneder i form av observasjon og intervju av lærere, elever og foreldre. Det rapporteres om elever som blir bedre til å kommunisere og ta egne beslutninger og viser mer ansvar for egen læring (Cho, et al., 2019, ss. 6-7). Det er også gjort større kvantitative studier og mange omhandler ikke e-sport direkte, men dataspills generelle effekt. I en studie ble det forsket på barns tverrfaglige og kognitive egenskaper med dataspill hvor det var ønskelig å se på spillevaner i sammenheng med mentale helse. Resultatene viser til en positiv korrelasjon mellom dem (Kovess-Masfety, et al., 2016). Samtidig finnes det andre studier som mener det ikke finnes noen sammenheng mellom spill og kognitive egenskaper (Unsworth, et al., 2015).

Hovedsakelig er publisert forskning fra USA og overføringsverdien til en norsk skolesammenheng er diskutabel. Den eneste vitenskapelige forskningslitteraturen fra Norge om e-sport i en utdanningskontekst, er to masteroppgaver. Den ene oppgaven har et

elevperspektiv hvor elever blir intervjuet og observert i undervisningen. Formålet i studien var å se på hvilken mening elever finner med e-sport i skolen. Reppe (2018) konkluderer med at aktivitet i e-sport kan bidra til samme type verdi som annen idrett og handler om mer enn selve aktiviteten som bedrives i form av å være et erfarende menneske (Reppe, 2018). Den andre studien har et todelt lærer- og elevperspektiv og er gjennomført på én skole med intervju og observasjon. Tema var hvordan undervisningen i e-sport gjennomføres og hvordan elevene og lærer opplever læring og utvikling i faget (Åmodt, 2020). Hans resultater viser at e-sport som toppidrett har noen utfordringer når det kommer til kjønnsperspektiver, definisjon av e-sport som idrettsfenomen, e-sportens kommersialisering og hvordan læringsmålene operasjonaliseres (Åmodt, 2020, s. 73). Likevel viser studien at e-sport kan bidra til læring og utvikling ved hjelp av varierte undervisningsmetoder og idrettskunnskap i bunn (Åmodt, 2020, s. 3).

1.5 Problemstilling

I tidligere studier har e-sport blitt sett mest fra et elevperspektiv med en enkelt skole som utvalg. I denne studien er det ønskelig å sette søkelys på lærerperspektivet for å finne ut mer om fagets læringsutbytte og gjennomføring. I tillegg vil det drøftes hvor legitimt e-sport er som toppidrettsfag i den videregående skolen. Sett i en utdanningskontekst, vil det bli interessant å høre lærernes meninger om e-sports formål. To problemstillinger som er knyttet tett til hverandre vil presenteres. Det vil innhentes data fra lærernes erfaringer om læringsutbyttet og gjennomføringen av faget, som vil danne grunnlaget for diskusjonen om e-sports legitimitet som en del av toppidrettsfaget. Den første problemstillingen vil basere seg på lærernes beskrivelser, mens den andre problemstillingen i større grad vil benytte beskrivelsene til en mer overordnet diskusjon om e-sports legitimitet.

- Hva tenker lærere om læringsutbyttet og gjennomføringen av e-sport som toppidrettsfag?
- I hvilken grad kan e-sport legitimeres som en del av programfaget toppidrett?

For å se på lærernes praksis i faget er gjennomføringen en del av den første problemstillingen. Er det store ulikheter, og gjennomføres faget etter læreplanens retningslinjer? Lærernes

forhold til læreplanen vil presenteres, i tillegg til deres tanker om hvor tilpasset den er for e-sport. Det vil også ses på hvilke erfaringer de har fra å undervise i faget med ny og gammel læreplan. Lærerrollen vil diskuteres for å vurdere om lærernes bakgrunn og kompetanse kan ha betydning for fagets gjennomføring. Læringsutbytte er valgt i problemstillingen for å se hva lærerne mener er sentralt å lære i faget, og hvilke læringsutbytter de erfarer elevene sitter igjen med. Hvordan e-sport gjennomføres som fag og fagets læringsutbytte vil bidra til diskusjonen om e-sport sin plass i toppidrett, og derfor ha betydning for den andre problemstillingen.

Problemstillingen som omhandler e-sports legitimitet som toppidrettsfag vil drøftes ved at lærernes meninger om gjennomføring og læringsutbytte ses i lys av læreplanteksten, utvalgte begreper og tidligere forskning. Goodlads læreplannivåer og Arnolds bevegelsesdimensjoner vil være sentrale for diskusjonen og er oppgavens teoretiske rammeverk. Problemstillingen er formulert for å gi en helhetlig inngang til diskusjonen. Formuleringen «i hvilken grad» er brukt for at studiens diskusjon kan belyses fra flere sider, både det som er med å legitimere e-sport sin plass, og de synspunktene som kan gjøre legitimeringen av e-sport mer utfordrende for toppidrettsfaget. Forhåpentligvis vil det gjøre at flere perspektiver fanges opp og bidra til en nyansert legitimeringsdebatt rundt e-sport i skolen.

1.6 Oppgavens struktur

I oppgavens innledning presenteres studiens bakgrunn og formål. E-sport er introdusert og satt i en utdanningskontekst ved å knytte det opp mot utdanningsprogrammet toppidrett. Videre er det gjort rede for tidligere forskning innenfor tematikken. Studiens formål og tidligere forskning er fremmet for å bygge opp under studiens problemstillinger. Videre i oppgaven vil hvert kapittel ha en innledende tekst for å forklare struktur og mening. Teorikapittelet viser til relevante begreper og teorier som vil være viktig for å diskutere oppgavens problemstillinger. E-sports historie og utvikling vil presenteres for å gi en dypere forståelse av temaet. Det vil vises til forskjeller mellom ny og gammel læreplan, og til «Fagfornyelsen» i sin helhet, for å knytte læreplanen opp mot det teoretiske rammeverket som kan bidra til å diskutere studiens empiri. Metodekapittelet presenterer oppgavens praktiske gjennomføring og hvilke metodiske valg som er tatt. Videre vil resultatkapittelet vise til studiens datamateriale hvor informantenes meninger og erfaringer fremlegges ut i fra ulike tema. I analyse og diskusjonskapittelet vil

datamaterialet diskuteres i lys av teoretiske perspektiver og begreper, relevant litteratur og læreplanverket. Problemstillingene vil drøftes i en oppsummerende diskusjon, før oppgavens avsluttes med tanker om veien videre for e-sport i skolen.

2. Teori

For å belyse studiens problemstillinger vil resultatene diskuteres i lys av relevant teori. Innledningsvis vil det vises til Goodlads læreplanteori. Goodlads litteratur er mer et system enn en teori, og hans læreplannivåer er tenkt som et godt verktøy for å skape oversikt og ses som studiens teoretiske rammeverk (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132). Videre i kapittelet vil det ses på e-sports utvikling og historie for å få en forståelse av e-sport som idrett. Resten av oppgaven vil ses i en utdanningskontekst og læreplan presenteres for å vise til konteksten e-sport settes inn i. Ny og gammel læreplan presenteres for å se hvilke forskjeller som finnes. E-sport som idrett og læreplan som utdanningsforskrift viser til to forskjellige kontekster, men senere vil de temaene diskuteres sammen. Goodlads læreplanteori vil ikke kunne belyse studiens problemstillinger på egenhånd, derfor vil Ommundsens fysisk-motoriske ferdighetsbegrep og Arnolds teori om bevegelse presenteres. Teoriene er valgt på bakgrunn av en tiltenkt diskusjon med studiens resultater, hvor de kan bidra til å belyse studiens problemstillinger.

2.1 Goodlads læreplannivåer

Det er ønskelig å studere lærere sine meninger om e-sport toppidrett. Da vil det være naturlig å spørre om deres tanker angående fagets gjennomføring og læringsutbytte. Til dette vil Goodlads læreplanteori være et nyttig rammeverk for studien. Goodlad opererer med fem læreplannivåer: «Ideens læreplan», «formelle læreplan», «oppfattende læreplan», «gjennomførte læreplan» og «erfarte læreplan». De ulike læreplannivåene vil brukes når e-sports gjennomføring og legitimitet skal diskuteres.

«Ideens læreplan» omfatter ideer om skole og utdanning som diskuteres før utformingen av læreplandokumentet. Goodlad kaller ideene for «funded knowledge» som kan relateres til sunn fornuft. Det er ideer som vil påvirkes av tradisjon, religion og kultur (Lyngsnes & Rismark, 2007, ss. 131-132). «Ideens læreplan» kan være nyttig for å se etter forskjeller mellom «Kunnskapsløftet» og «Fagfornyelsen». I dag har e-sport en annen status i samfunnet og skolen enn da «Kunnskapsløftet» ble diskutert og utformet. Kulturer og tradisjoner utvikler seg hele tiden, og det vil være nye fenomener og trender som dukker opp. Det vil være interessant å se om «Fagfornyelsen» legger til rette for e-sport i toppidrett på en annen måte

enn det LK-06 tidligere gjorde. Den «formelle læreplan» er selve læreplandokumentet Stortinget har vedtatt. En læreplan har en kontekst der sterke samfunnsmessige interesser virker inn. Det er mange aktører med ulike meninger som vil være med i prosessen for å utforme den «formelle planen», og den vil derfor tolkes og oppfattes ulikt. Dette kaller Goodlad for læreplanens sosiopolitiske side (Imsen, 2016, s. 267). Den «oppfattede læreplan» er hvordan en lærer tolker den «formelle læreplanen» og vil være spesielt interessant å se nærmere på i studien. «Den oppfattede planen vil aldri være helt den samme for alle lærere. Blant annet vil deres egne og arbeidsplassens holdninger, verdier og kompetanse spille inn» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132). Det er ønskelig å stille spørsmål om den «oppfattede læreplan» for å se om det er forskjell for hvordan lærerne tolker læreplanen.

Den «gjennomførte læreplan» er den faktiske undervisningen som blir gjennomført. Ut fra læreres fortolkning av læreplan vil undervisningen kunne bli svært forskjellig. Andre forhold, som læreres kompetanse og elevers motreaksjoner, vil påvirke den «gjennomførte læreplan» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132). Læreres erfaring vil også spille en rolle. «Goodlad hevder at lærere nokså tidlig tilegner seg et begrenset repertoar av undervisningsmetoder, og holder seg til disse» (Imsen, 2016, s. 280). Den «oppfattede læreplan» og «gjennomførte læreplan» er brukt mye med tanke på utarbeidelsen av studiens intervjuguide, ettersom det er tenkt at spørsmål om de to læreplannivåene vil bidra til å belyse studiens problemstillinger. Den «erfarte læreplan» er det elever erfarer og opplever i læringssituasjoner. En utfordring for lærere er å påse at elevers opplevelse av den «erfarte plan» er i samsvar med læreres mening om den «oppfattede» og «gjennomførte plan». Det er et dynamisk forhold mellom de ulike nivåene. «Forskning viser at det ofte er stor forskjell mellom det lærer tror de gjør, og det elevene mener lærere gjør» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132). Selv om den «erfarte læreplan» ser på elevers mening vil det fortsatt være noe aktuelt i studien, da det er ønskelig å vite hva lærere selv tror elever erfarer i undervisningen.

Den «formelle», «oppfattede» og «gjennomførte læreplan» vil være viktig for studien. Det er tre nivåer lærere må ta høyde for i undervisningen. Tolkning av den «formelle plan» vil ha betydning for læreres praksis. Det vil ses på hvilke krav den «formelle læreplanen» stiller til e-sport som toppidrettsfag, hvordan lærere oppfatter kravene og setter dem i praksis. «Ideens læreplan» vil brukes når det drøftes hvordan e-sport som kulturelt fenomen har oppstått i skolen. Goodlads læreplannivåer vil brukes underveis i teori og diskusjonskapittel og som et

teoretisk rammeverk for oppgaven.

2.2 Fenomenet e-sport

E-sports inntog i skolen kan ses i lys av «ideens læreplan» som påvirkes av tradisjon, religion og kultur (Lyngsnes & Rismark, 2007, ss. 131-132). E-sport er en del av populærkulturen og «ideens læreplan» kan ha blitt påvirket av utviklingen. I innledning ble det nevnt at det ikke finnes en felles definisjon for e-sport (Hilvoorde & Pot, 2016, s. 15). Tidligere e-sportutøver Schenkuizen sammenligner e-sport med sjakk, bare mer komplisert fordi avgjørelser må tas veldig hurtig (Hilvoorde & Pot, 2016, s. 15). Wagner (2006), definerer e-sport som: «An area of sport activities in which people develop and train mental or physical abilities in the use of information and communication technologies» (Wagner, 2006, s. 3). Jenny et al. (2017, s. 4) kritiserer Wagners definisjon fordi den utelater konkurranse, et aspekt de mener e-sport er sentrert rundt. Derfor har de valgt å definere e-sport som «organisert spillkonkurranser». På verdensbasis er det uavklart om e-sport skal defineres som en idrett. Det kan defineres som fysisk, konkurransedyktig, standardiserte regler og en institusjonalisert aktivitet (Jonasson & Thiborg, 2010, s. 287). Hovedargumenter mot e-sport som idrett er det antatte fraværet av fysisk aktivitet, mangel på institusjonalisering og negativ stimulering av god oppførsel (Hilvoorde & Pot, 2016, s. 15).

2.2.1 E-sports utvikling og historie

E-sport ble et verdensomspennende og globalt fenomen på 2000-tallet da flere land fra Asia begynte å satse tungt i spillbransjen. Pengesterke selskaper som Red Bull startet egne lag og ansatte spillere på heltid. Det førte til at den økonomiske gevinsten og interessen for e-sport økte betraktelig. Gamere ble nå sett på som toppidrettsutøvere og kunne trene opp til 14 timer om dagen (Segal, 2014). En av faktorene til at e-sport har blitt så populært er tilgjengeligheten og den eksklusive tilgangen publikum får til konkurranser. Fans kan følge utøvere til enhver tid over strømsplattformer som Twitch (Heaven, 2014). Denne tilgjengeligheten er ikke like vanlig i andre idretter. Det ville fått mye oppmerksom hvis LeBron James gikk med videokamera på trening og fans fikk et innblikk i hans perspektiv (Wingfield, 2014).

E-sports historie og utvikling har vært preget av å jobbe for anerkjennelse, da dataspill har fått mye negativ omtale og et dårlig rykte. Dataspill ble sett på som en avhengighetsskapende

aktivitet med manglende virkelighetsoppfatning, siden det tok plassen fra viktigere aktiviteter som å være fysisk aktiv og sosial (Jonasson & Thiborg, 2010, s. 287). Anti-spillkampanjer rapporterte om barn som ble spillavhengige og fikk psykiske problemer som depresjon, angst, lærevansker og voldelig oppførsel. Begrepet «elektronisk heroin» ble brukt i Kina for å fordømme den voksende spillindustrien (Zhouxiang, 2016, s. 2187). Senere vokste det fram et mer positivt engasjement for dataspill, spesielt dataspill i en organisert konkurranseform (Witkowski, 2012, s. 350). Et motsvar til e-sport som stillesittende aktivitet er ifølge Hilvoorde og Pot (2016) at motorikk kan betraktes som en grunnleggende bevegelsesferdighet. De argumenterer for at det kreves motoriske ferdigheter i e-sport som kan betraktes som fysiske eller nesten atletiske ferdigheter. Bevegelsesferdigheter i e-sport kan føre til at sosiale og pedagogiske verdier oppstår. De mener det vil få konsekvenser for unge hvis synet på e-sport blir for snevert, da det alltid vil være millioner av mennesker som spiller dataspill (Hilvoorde & Pot, 2016, s. 14). Det kan være viktig å fokusere på de pedagogiske mulighetene som finnes, og ikke de som avgrenser. I følge Hilvoorde og Pot (2016, ss. 19-20) bør det legges til rette for e-sportkonkurranser med meningsfylte opplevelser som har verdi utenfor en virtuell kontekst.

2.3 E-sport i Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen

I innledningen ble «fagenes relevans og sentrale verdier» fra LK-20 presentert. For å sette e-sport i en utdanningskontekst vil det ses på flere deler av læreplanen. I studien vil det tas utgangspunkt i «Fagfornyelsen» ettersom den snart trer i kraft for alle klassetrinn. Likevel vil det vises til sammenligninger mellom de to læreplanene for å se om «ideens læreplan» har bidratt til endringer (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132). I LK-20 finnes det flere punkter som er samlet under betegnelsen «om faget». I tillegg til delen om «fagets relevans og sentrale verdier» er det «kjerneelementer», «tverrfaglige temaer» og «grunnleggende ferdigheter». «Kjerneelementer» og utvalgte kompetansemål fra LK-20 vil sammenlignes med LK-06. Til slutt vil kompetansemål og resten av «om faget» fra LK-20 presenteres. Å studere den «formelle læreplanen» med tanke på e-sport betyr at e-sport kobles opp mot de skriftlige læreplandokumentene Stortinget har vedtatt (Imsen, 2016, s. 267).

Vi i en overgangsperiode hvor to læreplaner brukes om hverandre. For skoleåret 20/21 er det kun 1. klasse som bruker LK-20 på videregående skole. Det vil antas at lærere har mest

erfaring med LK-06. Derfor kan sammenligningsgrunnlaget mellom de to planene være relativt liten for øyeblikket. Likevel er det ønskelig å se på hovedtrekkene i planene og hvilke begreper og vektinger som kan være annerledes. I LK-20 beskriver to «kjerneelementer» faget: Det er «ferdighetsutvikling i egen idrett» og «kunnskap om ferdighetsutvikling». I LK-06 brukes begrepet «formål» for å beskrive faget. Det er valgt sitat fra LK-06 og LK-20 for å vise til ulik bruk av begreper. Et utdrag fra «formål» i LK-06 er:

Opplæringen i programfaget toppidrett kan bidra til at Norge får bevisste idrettsutøvere som kan oppnå gode resultater både regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Unge idrettsutøvere som ønsker å satse på måltrettet og systematisk trening innen konkurranseidrett, skal gis muligheter til det. Gjennom programfaget toppidrett skal ungdom få muligheter til å kombinere videregående opplæring med idrett på høyt prestasjonsnivå, regionalt, nasjonalt og internasjonalt.

(Utdanningsdirektoratet, 2016b)

Det legges vekt på resultater og prestasjoner og begrepet konkurranseidrett brukes. Det kan sammenlignes med Olympiatoppens definisjon på toppidrett. De definerer det som «trenings- og forberedelsesarbeid på linje med de beste i verden, avhengig av den enkelte idretts egenart og utbredelse. Arbeidet fører til jevnlig prestasjoner på internasjonalt toppnivå. Idretten er for disse utøverne en hovedbeskjeftigelse» (Olympiatoppen, u.d.). Man kan se at beskrivelsen av prestasjoner på ulike nivåer går igjen. I utdrag fra LK-20s «kjerneelementer» står det:

Kjerneelementet ferdighetsutvikling i egen idrett handler om at det legges til rette for at den enkelte elev kan utvikle ferdigheter og egenskaper som vil kunne føre til at eleven presterer bedre i konkurranser. (Utdanningsdirektoratet, 2020j)

Kjerneelementet kunnskap om ferdighetsutvikling handler om å legge til rette for at elevene skal lære om forhold som påvirker prestasjon. Gjennom praktisk erfaring, identifisering, fordypning og refleksjon skal elevene tilegne seg kunnskap om ferdighetsutvikling, restitusjon og prestasjon. (Utdanningsdirektoratet, 2020j)

«Kjerneelementene» handler også om å prestere i konkurranse, men det nevnes ikke på hvilket nivå og det kan se ut som fokus er mer rettet mot utvikling i stedet for prestasjon. I «kunnskap om ferdighetsutvikling» kan det virke som egenutvikling og prosessen står i fokus. Prestasjon nevnes, men er ikke så fremtredende og elevene skal lære om hva som påvirker en prestasjon. Det kan tolkes som at refleksjon, fokus på egne prestasjoner og læring står sterkt i den nye læreplanen. I LK-20 er «tverrfaglige temaer» innført, mens «grunnleggende

ferdigheter» ble revidert spesifikt for hvert enkelt fag. I LK-06 var de «grunnleggende ferdighetene» skrevet generelt for alle idrettsfag. I overordnede del av LK-20 er det tre «tverrfaglige temaer», «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». I toppidrettsfaget er det kun «folkehelse og livsmestring» som er nevnt:

I toppidrett handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om hva som skaper god psykisk og fysisk helse. Videre handler det om å utvikle et positivt selvbilde, en trygg identitet og andre egenskaper som har betydning for mestringen av eget liv i en toppidrettshverdag. (Utdanningsdirektoratet, 2020a)

Begreper som livsmestring, god psykisk og fysisk helse og et positivt selvbilde kan diskuteres senere i studien for å belyse e-sports legitimitet som toppidrettsfag. I «grunnleggende ferdigheter» vil det være spesielt to som kan være viktige for e-sport. «Digitale ferdigheter i toppidrett innebærer å bruke digitale hjelpemidler i arbeidet med faget. Dette omfatter å bruke ulike digitale verktøy, medier og ressurser til å skape, analysere, vurdere, søke, navigere og sortere» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Disse ferdighetene blir sett på som hjelpemidler for å arbeide med faget, ikke ferdigheter som er nødvendig for å utføre det. I e-sport kan «muntlige ferdigheter» også være viktige:

Muntlige ferdigheter i toppidrett innebærer å beskrive og forklare teknikker, ferdigheter og treningsmetoder i, og opplevelser og erfaringer fra, ulike treningsformer. Videre innebærer det å oppmuntre sin egen og andres idrettsutvikling i trening og konkurranse. Utviklingen går fra å kunne bruke hverdagsspråk til å kunne bruke gradvis mer presist idrettsvitenskapelig språk. (Utdanningsdirektoratet, 2020b)

«Muntlige ferdigheter» i toppidrett består av mer enn bare kommunikasjon mellom utøvere. Det finnes aspekter her som kanskje kan overføres til e-sport, som å oppmuntre til andres idrettsutvikling i trening og konkurranse, samt bruke et presist idrettsvitenskapelig språk.

Budskap og innhold i de to læreplanene er relativt like, men kan gi rom for ulik tolkning. I LK-20 er et kompetansemål for Vg1 at elever skal: «Kjenne til ulike treningsformer, metoder, tester og øvelser som er relevant for ferdighetsutvikling i idretten og kunne bruke disse for å utvikle sin egen ferdighet» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I e-sport vil det muligens være en utfordring for lærere å ha kjennskap til treningsformer og tester innenfor ulike spill, men med riktig kunnskap vil faget kunne gjennomføres som det er beskrevet i kompetansemålet.

Et lignende eksempel fra LK-06 i Vg1 er at elever skal: «Forklare hovedtrinnene i en utviklingstrapp for ferdighetsutvikling i spesialidretten» (Utdanningsdirektoratet, 2016a). En utviklingstrapp gjør kompetansemålet relativt spesifikt. Det kan virke som kompetansemålet i LK-20 er mer åpent, noe som gir rom for tolkning av et bredere utvalg idretter. Til slutt er det valgt ut kompetansemål fra Vg1 i LK-20 som det er tiltenkt å se på sammen med studiens empiri i analyse og diskusjonskapittelet.

Vise god samhandling og respektfull treningsatferd som bidrar til aktivitetsglede og et godt lærings- og utviklingsmiljø. (Utdanningsdirektoratet, 2020c)

Gjennomføre basistrening og skadeforebyggende tiltak som gir grunnlag for økt treningsbelastning. (Utdanningsdirektoratet, 2020c)

Basistrening forbindes kanskje ikke med e-sport, men er det en del av undervisningen når e-sport går under toppidrettsfaget. En forskjell mellom LK-06 og LK-20 kan ses ved kompetansemålet fra LK-20 om «samhandling», som går igjen i kompetansemålene til alle klassetrinnene. I Vg3 skal elever kunne «opptre på en måte som fremmer treningsarbeider og samhandlingen, og som bidrar til et trygt, positivt og godt utviklingsmiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). De tre hovedgrenene til LK-06 sine kompetansemål er treningsplanlegging, basistrening og ferdighetsutvikling, og «samhandling» eller lignende begrep om samarbeid nevnes ikke i LK-06.

2.4 Begrepsavklaring

Det vil være vanskelig å belyse studiens problemstillinger med kun Goodlads teoretiske rammeverk. Goodlads læreplanteori kan være en god plattform for å undersøke hvordan lærere praktiserer og forstår læreplanen i toppidrett, mens andre begreper og teorier vil kunne bidra til å drøfte læreres erfaringer om læringsutbytte og e-sports legitimitet som toppidrettsfag. Det er valgt å se på læringsutbyttet i lys av Arnolds bevegelsesdimensjoner. Når det er valgt en bevegelsesteori for å forklare læring vil det være naturlig å definere «bevegelse» som begrep. «Bevegelse» defineres fra en fysikk-mekanisk kontekst (Store norske leksikon, 2020), og definisjonen er vurdert til å ikke ville passe inn i oppgavens kontekst. For å skape en nyansert diskusjon er det valgt å bruke tre begreper som kan beskrive «bevegelse» på ulike måter, og som representerer forskjellige kontekster. De vil defineres og presenteres slik at de blir enklere å forholde seg til i diskusjonskapittelet. Begrepene kan tolkes noe likt, men de er valgt for å bidra til en bred forståelse av hvordan «bevegelse» kan

tolkes. Et av begrepene er «fysisk aktivitet». Det er et begrep som ser «bevegelse» fra en fysiologisk kontekst, og begrepet er valgt fordi det har en tydelig definisjon:

Fysisk aktivitet er en enhver kroppslig bevegelse utført av skjelettmuskulatur som resulterer i en økning i energiforbruket utover hvilenivå. Fysisk aktivitet benyttes som overordnet begrep og inkludere alle former for fysisk utfoldelse, som for eksempel arbeid, idrett, mosjon, friluftsliv, lek, trening, trim, kroppsøving og fysisk fostring. (Bahr, 2020)

I definisjonen kan det tolkes som kroppslig bevegelse kan bety mye, men for at det skal kunne defineres som «fysisk aktivitet» er man avhengig av energiforbruk i skjelettmuskulaturen. Et annet begrep som kan forklare bevegelse er «kroppslig læring». I «kroppslig læring» er subjektet i fokus og det handler om «bevegelse» og læring i en utdanningskontekst. Begrepet er hentet fra Utdanningsdirektoratets forslag til kjerneelementer for kroppsøvingfaget i LK-20. «Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Begrepet viser til tydelige læringsutbytter og kan forhåpentligvis diskuteres med lærernes erfaringer av læringsutbytte i e-sport.

Det siste begrepet er «fysisk-motoriske ferdigheter». Det kan knyttes til «bevegelse» ved at det legges vekt på læring gjennom motorikk. Begrepet er fra et utdanningsperspektiv og har likhetstrekk med «kroppslig læring», fordi en del av «kroppslig læring» er allsidig motorisk læring. Den største forskjellen mellom begrepene er «fysisk motoriske ferdigheter» er en ferdighet, mens «kroppslig læring» er et mer overordnet begrep for læring. Ifølge Ommundsen (2013) kan en fysisk-motorisk bevegelse kalles for en ferdighet. Ommundsens «fysisk-motoriske ferdigheter» kan ikke forstås i en snever forstand som kun spesifikke, tradisjonsbundne, idrettslige ferdigheter. Begrepet er vidt og samtidig kulturelt og sosialt inkluderende (Ommundsen, 2013, s. 58). "Nyere forskning underbygger ellers at en kroppsøvingundervisning med fysisk-motorisk ferdighet som sentreringspunkt, også er grunnlaget for økt fysisk aktivitet blant elevene, deres fysiske og mentale helse så vel som kognitive funksjoner og prestasjoner i skolen" (Ommundsen, 2013, s. 157). Ommundsen mener at «fysisk-motoriske ferdigheter» er den primære legitimeringen for kroppsøving i skolen. Han kaller kroppsøving for et fysisk-motorisk danningsfag. Kroppsøving er ikke det samme som toppidrettsfaget, men det er likheter og elementer som kan overføres mellom dem. «Fysisk-motoriske ferdigheter» er ikke et begrep som nevnes i kompetansemålene til

toppidrett i LK-20 (Utdanningsdirektoratet, 2020j), noe som kan være en utfordring for overførbarheten mellom kroppsøving og toppidrett. Likevel kan Ommundsens «fysisk-motoriske ferdigheter» ses i lys av «tverrfaglige temaer» om «folkehelse og livsmestring» som det er vist til i kapittel 2.3, og handler blant annet om å skape god psykisk- og fysisk helse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette er egenskaper som kan knyttes mot «fysisk-motoriske ferdigheter» som Ommundsen mener bidrar til økt fysisk- og mental helse. Selv om det ikke er valgt å definere «bevegelse» som begrep, vil det brukes mye videre i oppgaven som en samlebetegnelse for «fysisk aktivitet», «kroppslig læring» og «fysisk-motoriske ferdigheter». I tillegg brukes «bevegelse» aktivt av Arnold i sine bevegelsesdimensjoner og det vil være naturlig å bruke «bevegelse» når hans teori forklares og brukes. I neste avsnitt presenteres Arnolds bevegelsesdimensjoner, og disse kan ses i sammenheng med de tre presenterte begrepene.

2.5 Arnolds bevegelsesdimensjoner

Den skotske filosofen og pedagogen Peter Arnold har hatt stor innflytelse på læreplaner i kroppsøvingsfaget (Ommundsen, 2013, s. 158), og hans arbeid blir ofte sett på som en «gullstandard» innenfor kroppsøvingsfaget og dens læreplanutforming (Stoltz & Thorburn, 2017, s. 377). Arnold har laget en tilnærming som viser en sammenheng mellom bevegelse og læring. Han har utviklet tre dimensjoner for bevegelse som kalles læring *i*, *om* og *gjennom* bevegelse. De tre dimensjonene er gjensidige og overlapper hverandre i ulike situasjoner. Dimensjonene gir mulighet til å kategorisere ulike former for læring. Om-dimensjonen og i-dimensjonen av bevegelse har til felles å være utdannede dimensjoner i kroppsøving, fordi de fører til forståelse og kunnskap i faget. Læring *gjennom* bevegelse påvirker i større grad elevers danning, også utenfor kroppsøvingsfaget (Arnold, 1988, s. 106). Arnolds tolkning av bevegelse kan gi mulighet til å se på læringsutbyttet fra bevegelse fra flere perspektiv.

2.5.1 Læring *om* bevegelse

Læring *om* bevegelse handler om den teoretiske kunnskapen man tilegner seg før en bevegelse utføres. Det er ønskelig med kunnskap som omhandler bevegelse og aktivitet i form av ord og uttrykk. Ifølge Arnold er dimensjonen teori om bevegelse som kommer til uttrykk gjennom kroppsøving (Arnold, 1979, s. 169). Arnold hevdet at kunnskap om bevegelse er et viktig aspekt for en kroppsøvingslærer. Uten den vil det som læres bort i praksis føles mer

irrasjonelt. Man er nødt til å ha et vitenskapelig og teoretisk grunnlag for å kunne observere bevegelser med forståelse. Det gir en bedre mulighet til å analysere, vurdere og evaluere det som gjennomføres i faget. (Arnold, 1991, s. 72). For å bevege seg er man nødt til å ha kunnskap om kroppen, som anatomiske, fysiske og fysiologiske betingelser. For eksempel kunnskap om restitusjon og forstå hvorfor kroppen reagerer forskjellig på ulike treningsmengde. Kroppsøvingfaget, som Arnold kaller bevegelsesfaget, inneholder både teori og praksis og der sistnevnte til en viss grad bør prioriteres.

The prime task of the teacher is to initiate pupils into a selection of a culture's physical pursuits by teaching how to participate in them successfully. If this is to be accomplished, skill, or procedural knowledge, must take precedence over knowledge, or what I have called theory. (Arnold, 1991, s. 73)

Som lærer er man nødt til å ha kunnskap om fagets innhold, men også kompetanse i hvordan kunnskap læres bort. Læring *om* bevegelse kan bety kunnskap om hvordan bevegelser kan påvirke interaksjoner og kommunikasjon med andre. Læring *om* bevegelse er ikke-deltakende, baseres på kunnskap og man trenger ikke delta i den praktiske utøvelsen av en bevegelse (Arnold, 1988, s. 106). «Knowledge is of inestimable worth in helping to inform and guide practice. Here, the "in" dimension of the movement curriculum needs to count theory as a part of its practice» (Arnold, 1991, s. 72). Om-dimensjonen er viktig siden den har tilhørighet til i-dimensjonen. Det som læres teoretisk i klasserommet i om-dimensjonen testes og utøves i praksis i kroppsøvingstimene ved i-dimensjonen.

2.5.2 Læring *i* bevegelse

Ifølge Arnold er læring *i* bevegelse et kjerneelement for kroppsøving. I dimensjonen er fokuset rettet mot den faktiske bevegelsen som utføres gjennom handling, og kan knyttes opp mot «fysisk aktivitet». Konkrete bevegelser som er beskrevet i læreplanen inngår i dimensjonen. Som nevnt innledningsvis overlapper de ulike dimensjonene og i en sammenkobling av dimensjonene kan læring *om* bevegelse ses på som en forberedende fase, og læring *i* bevegelse er da en gjennomførende fase. Denne type sammenheng mellom teori og praksis kan skape gode forberedelser, noe som kan gi et bedre utgangspunkt til den praktiske gjennomføringen. Arnold beskrev sammenhengen mellom i- og om-dimensjonene som:

There is thus no artificial and watertight divide between the dimensions. The notion of 'in' movement without the employment of some rational knowledge would be intellectually vacuous just as without some utilization of movement as means it would fail to reach certain of its objectives. (Arnold, 1988, s. 112)

Læring innenfor i-dimensjonen kan omtales som bevegelsesferdigheter.

Bevegelsesferdigheter i i-dimensjonen har Arnold delt inn i tre kategorier som er:

«prerequisite skills», «contextual skills» og «expressive skills». Begrepene er hentet fra hans modell «The three dimensional model of the curriculum» (Arnold, 1988, s. 121). Arnold hevdet at det er fullt mulig å tilegne seg kompetanse om en aktivitet, uten å nødvendigvis ha ferdighetene til å delta. Likevel vil det gi liten mening å vite hvordan en aktivitet skal gjøres, uten å faktisk kunne gjennomføre den i praksis. Videre skriver Arnold at målet med i-dimensjonen er at elever kan sette i gang med en rekke kulturelle, fysiske aktiviteter hvor de kan delta på en måte som er tilfredsstillende, intelligent og kunnskapsrik (Arnold, 1988, s. 127).

«Prerequisite skills» er oversatt til «forutsatte ferdigheter» som er grunnleggende ferdigheter elever må ha for å kunne delta i aktiviteten. For eksempel er man nødt til å kunne sparke en ball og løpe for å delta i en fotballaktivitet. Et annet ord Arnold brukte om «forutsatte ferdigheter» er basisferdigheter. Det er innforståtte ferdigheter som er en del av identiteten til aktiviteten (Arnold, 1988, s. 128).

Den andre kategorien er «contextual skills», oversatt til «kontekstuelle ferdigheter». I denne kategorien gjelder det å bruke intelligente ferdigheter som må brukes riktig ut ifra en gitt kontekst. Det er komplekse ferdigheter som handler om å bruke riktig teknikk til riktig tid. «Kontekstuelle ferdigheter» er vanskeligere å trene på og de kan være mer utfordrende å vurdere enn «forutsatte ferdigheter». I en aktivitet er det ofte uforutsette situasjoner som gjør det vanskelig å forberede seg på hva som vil skje og da stilles det krav til en perseptiv og intelligent respons som ikke er preget av rutine og drill. Likevel mente Arnold at det vil hjelpe de «kontekstuelle ferdighetene» å trene opp de «forutsatte ferdighetene». Ulike situasjoner kan til en viss grad forutses og trenes på, slik at når lignende situasjoner oppstår i en konkurransesituasjon er man mer forberedt på det som vil komme (Arnold, 1988, s. 129).

Contextual objectives can be seen as various forms of skilled ability which can, in some degree, be planned for and discriminatingly implemented in terms of moves, tactics, ploys and strategies, all of which presuppose a mastery of prerequisite skills.

All this can be taught on the basis of: given this situation these responses are often appropriate. (Arnold, 1988, s. 129)

Den siste kategorien er «expressive skills», oversatt til «ekspressive ferdigheter». Det handler om å kunne uttrykke seg kreativt gjennom bevegelse. «Ekspressive ferdigheter» er ikke bevegelser som kommer til uttrykk ved følelser, som når man hopper av glede eller skjelver av frykt. Det er en ferdighet som må ses i kontekst med gitte kriterier i en aktivitet. Arnold bruker dans og turn som eksempler på aktiviteter (Arnold, 1988, s. 131).

I neste kapittel vil læring *gjennom* bevegelse presenteres, en dimensjon som har fokus på danning og eksterne mål. For i-dimensjonen er fokuset på den interne læringen som skapes av selve aktiviteten. Læringsutbyttet kommer fra verdien som selve bevegelsen skaper og for at en bevegelse skal ha en læringseffekt er det viktig at bevegelsene gir en indre verdi for elevene. Derfor må bevegelsen som utføres være meningsfull og bety noe for hver enkelt for at læring skal oppstå. Aktiviteter som gjennomføres må ha en objektiv verdi sett utenfra og en subjektiv verdi innenfra (Arnold, 1988, s. 111). Ifølge Arnold er det noen spesifikke grunner til hva som gjør læring *i* bevegelse hensiktsmessig sett fra et utdanningsperspektiv. En grunn er når bevegelsene er et verdsett aspekt av vår kulturarv. En annen grunn er at bevegelse kan eksemplifisere kunnskap og forståelse med en forenklet praktisk tilnærming i stedet for en teoretisk. Arnold mente at lærings situasjoner oppstår i de beskrevne situasjonene hvis de entres og forfølges for egen skyld, ikke på grunn av eksterne fordeler, bevisste eller ubevisste en bevegelse kan gi. Det stilles også krav til lærere om at undervisning om bevegelse læres bort på en moralsk og akseptabel måte for at utdanningen skal være lærerik. (Arnold, 1988, s. 111).

Arnold kalte kompetanse for «skill» og definerte det som en bestemt form for prosessuell kunnskap. «Skill» kan bety en utdannet kapasitet, en kompetanse eller en teknikk. Begrepet «skill» kan ses fra et elevperspektiv som en teknikk eller ferdighet. Fra et lærerperspektiv kan det også være undervisningsferdigheter. "Teaching skill in movement is, or should be, more than a mindless piece of drill or a specifically learned pattern of behavior. Rather, it implies thoughtful action and an exemplification of intelligent practice" (Arnold, 1991, s. 73). Det forklarer ferdighet på en måte som kan være relevant for idretter hvor det å tenke selvstendig er viktig. Arnold forklarte kompleksiteten til en ferdighet ved å bruke fotball som eksempel.

In soccer, as in other games where there is an open and constantly changing environment, it is not simply a mastered set of appropriate basic skills that is required but their relevant and coordinated development in the game as it unfolds. The good player will not only be skillful in the sense of having mastered certain basic moves but will be able to perceive what needs to be done at a given moment and direct imagination and energy toward its achievement. (Arnold, 1991, s. 74)

Spillrommet er i konstant endring og det er mange variabler man ikke kan kontrollere, som for eksempel med- og motspillere. «Skill» bidrar til at bevegelse kan tolkes på ulike måter, og det perseptuelle aspektet er viktig. For å utføre en ferdighet er det ikke nok å øve med en drill. Man er nødt til å vurdere når og hvor ferdigheten skal utføres, og ha evnen til å ta selvstendige valg til rett tid under press. Ved å ha presentert «skill»-begrepet til Arnold er det mulig å se en tilknytning til begrepet «kontekstuelle ferdigheter» i dimensjonen læring *i* bevegelse. Det er mange likhetstrekk mellom ferdighetene, hvor fokus er på å bruke riktig teknikk til riktig tid. Likevel er det valgt å presentere «skill»-begrepet for seg selv for å gi ferdighetene en dypere forståelse.

2.5.3 Læring gjennom bevegelse

Læring *gjennom* bevegelse skapes i likhet med i-dimensjonen av den aktiviteten som gjennomføres (Arnold, 1979, s. 171). Som lærer er man nødt til å spørre seg hvordan man får elever til å forstå hva de har lært gjennom å bruke kroppene sine. I en utdanningskontekst blir læring *gjennom* bevegelse oppfattet som instrumentell for formålet til faget kroppsøving. Målet med aktivitetene og bevegelsene er ikke bevegelsene i seg selv, men eksterne og instrumentelle mål. Dannelse står derfor sterkt i dimensjonen og ifølge Arnold kan dette hjelpe til å fremme pedagogiske mål som egentlig ikke er formålet. Læring *gjennom* bevegelse kan forsterke fysiske, intellektuelle, sosiale og emosjonelle egenskaper i elever gjennom fysisk aktivitet (Arnold, 1988, s. 110). For eksempel lærer elever om sosiale normer ved å stå i kø i en turnøvelse. Arnold sto for en holistisk kroppstilnærming som vil være interessant å se i sammenheng med begrepet «kroppslig læring». Mennesket blir sett på som en helhet hvor hodet og kropp hører sammen, og Arnold mente kroppslig læring er essensiell og utvikler mange andre deler av oss. Kroppsøving burde være utdanning *gjennom* fysisk aktivitet, ikke *av* fysisk aktivitet, som i dualismen. Med et holistisk syn kan gjennom-dimensjonen fremme andre nødvendige eller ønskelige mål av en ikke-pedagogisk art. Det er derfor Arnold mente at gjennom-dimensjonen er fleksibel og tilpassningsdyktig (Arnold, 1988,

s. 108).

I læring *gjennom* bevegelse kan læring forstås ved to ulike måter: «The illustrative function» og «the referent function» (Arnold, 1979, s. 173). Den «illustrative funksjonen» er når bevegelser kan vise til læring fra en annen kontekst. Det er et perspektiv som gir mulighet for tverrfaglig læring. Funksjonen kan bidra til at teoretisk kunnskap blir mer levende ved at den settes ut i en praktisk sammenheng, noe som vil føre til at læringen blir mer meningsfull for elevene. Det kan føre til at man får nye perspektiver på læring som tidligere har vært presentert på en mer teoretisk måte (Arnold, 1988, ss. 108-109). Et eksempel er hvis elever må bruke matematikkferdigheter for å regne ut gjennomsnittshastigheten når de løper 200 meter. I den «refererende funksjonen» handler læring om hvis elever møter utfordringer så må de løse problemet med kunnskaper fra en annen kontekst (Arnold, 1988, s. 109), for eksempel hvis elever er uenige i en konkurransesekvens. For å løse opp i problemene er elevene nødt til å lære seg fair-play og god lagånd, og de må tilegne seg kunnskap om etikk og sosiale normer i bevegelseskonteksten. På grunn av konkurranseaspektet ved toppidrettsfaget kan det være en arena hvor den «refererende funksjonen» av læring *gjennom* bevegelse kommer til syne, og danning og adferd utvikles. For at fysiske aktiviteter skal ha effekt på læring og skape erfaringer, vil lærerens kunnskaper, ferdigheter og kreativitet være avgjørende. Det er viktig at læreren klarer å se forskjell på de to funksjonene i læring *gjennom* bevegelse (Arnold, 1988, s. 110), og på den måten kan legge opp et variert og hensiktsmessig undervisningsopplegg.

3. Metode

I metodekapittelet vil det ses på hvilken vitenskapelig forskningsmetode som er brukt i studien. Metodiske overveielser og hvilke valg som er tatt for å belyse studiens problemstillinger vil presenteres. «Å bruke en metode kommer fra det greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål» (Johannessen et al., 2016, s. 25). For å svare på oppgavens problemstillinger vil det brukes en samfunnsvitenskapelig metode med en kvalitativ tilnærming, da det er ønskelig å studere lærere sine tanker og erfaringer. «Det dreier seg om å samle inn, analysere og tolke data, og dette er en sentral del av empirisk forskning. De viktigste kjennetegnene ved empirisk forskning er systematikk, grundighet og åpenhet» (Johannessen et al., 2016, s. 25). Oppgavens kvalitative tilnærming vil gjennomgås, etterfulgt av en diskusjon om hvorvidt min for forståelse kan ha betydning for studiens empiri. Videre vil den metodiske prosessen gjøres rede for, som inneholder intervjuguide, rekruttering av deltakere, intervjuenes gjennomføring og transkribering. Relevant metodelitteratur vil brukes til å redegjøre for valgene som er tatt, før studiens analyseprosess belyses. En overgang fra studiens analyseprosess vil vise til oppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet. Til slutt vil det reflekteres omkring etiske valg som er tatt for å sikre at studien har tatt høyde for de etiske krav som stilles.

3.1 Kvalitativ tilnærming

For å skape best mulig forutsetninger for å belyse studiens problemstillinger er det valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitative tilnærminger kan knyttes til fortolkende perspektiver som fenomenologi og hermeneutikk. «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2018, s. 36). Studien har fenomenologiske trekk ettersom læreres erfaringer og meninger rundt e-sport som toppidrettsfag vil tolkes. Fenomenologi handler om å studere verden slik mennesker oppfatter den ved å beskrive subjektets egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisonter (Johannessen et al., 2016, s. 78). I følge Thagaard (2018) fremhever hermeneutikk fortolkningen av menneskers tanker ved å se etter en dypere mening enn det som er åpenbart. I hermeneutikken handler det om å forstå delene i lys av en helhet. «En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer» (Thagaard, 2018, s. 37). En fenomenologisk tilnærming

brukes for å studere lærernes meninger, i samsvar med en hermeneutisk tilnærming, hvor deres tanker om tematikk innenfor toppidrettsfaget vil diskuteres for å skape en helhet. Lærernes meninger og erfaringer vil ikke være nok i seg selv, da studiens formål har som hensikt å søke en dypere forståelse, noe som en hermeneutisk tilnærming kan bidra til.

«Kvalitative metoder egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det derfor stilles særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet (Thagaard, 2018, s. 12). I følge Thagaard (2018) kan utformingen av en studie endres underveis, og nye erfaringer kan innhentes. "Kvalitative tilnærminger gir grunnlag for at vi kan fordype oss i og utføre intensive analyser av de sosiale fenomener vi studerer" (Thagaard, 2018, s. 12), og derfor kan det være en fordel å inneha sosiale ferdigheter for å innhente ønskelig data. "Tradisjonelt har kvalitative metoder blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres, som ved deltakende observasjon og intervju" (Thagaard, 2018, s. 11) Som forsker har det vært ønskelig å ta aktiv del i forskningsprosessen. Kvalitativ metode baseres på et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og deltaker hvor kontakten med deltakere i felten har betydning for hvordan data utvikles (Thagaard, 2018, s. 16). Forskerens rolle vil ikke bare avhenge av sosiale relasjoner og kompetanse, men også forskerens forforståelse.

3.1.1 Egen forforståelse

Å vise til egen forforståelse for tema er viktig for studiens helhet. «Alle mennesker møter verden med en forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger om virkeligheten, som vi, svært ofte ubevisst, bruker til å tolke det som skjer rundt oss» (Johannessen et al., 2016, s. 34). En forskers forforståelse vil kunne påvirke hva forskeren observerer, samt hvordan disse observasjonene vektlegges og tolkes. Man starter sjeldent med blanke ark og velger heller ikke et tema helt uten oppfatninger eller forventninger til resultater (Johannessen et al., 2016, s. 35). I analyseprosessen var det viktig at jeg tenkte over min forforståelse da resultatene skulle behandles, slik at forforståelsen ikke avgjorde hvilke data som skulle brukes og presenteres. I tolkningsprosessen av data kan tillagte meninger og forhåndsoppfatninger ha innflytelse på hva man jeg som forsker legger vekt på (Johannessen et al., 2016, s. 35). Det samme gjelder for leseren av et vitenskapelig studium: «En teoretisk lesning kan imidlertid også medføre ensidige fortolkninger, der leserne bare får øye på de aspekter ved fenomenene som kan ses gjennom deres teoretiske linser» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 244). Som masterstudent vil det være naturlig å velge et tema man finner interessant og implisitt vil ha

meninger om. Jeg har alltid vært interessert i dataspill og gjennom oppveksten har dataspill alltid vært hobby og fritidsaktivitet. De siste årene har jeg blitt fascinert av profesjonaliseringen og utviklingen av dataspill, uten at jeg har egne erfaringer eller opplevelser fra e-sport. Det at e-sport anerkjennes som idrett av flere skoler og har fått toppidrettsstatus synes jeg er interessant. «Den bagasjen forskeren bringer med seg, kan være basert på egne erfaringer og oppfatninger eller på forskningsbasert kunnskap» (Johannessen et al., 2016, s. 35). På videregående gikk jeg fotball toppidrett og derfor har jeg egne erfaringer om hvordan toppidrettsfaget gjennomføres. Med tanke på mine erfaringer og interesser har jeg opparbeidet meg en forforståelse med tanker og meninger om e-sport og toppidrettsfaget. Min forforståelse for e-sport som idrett er begrenset på grunn av manglende erfaring, og det har vært viktig å ta høyde for. Min forforståelse kan ha hatt betydning for studiens analyse hvis kun tema jeg så som interessante og viktige ble trukket frem. En løsning kan være å ha et kritisk blikk overfor egen skriving ved å falsifisere og utvikle alternative tolkninger. Det kan føre til avstand fra egen tolkning og motvirke teoretisk ensidighet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 244). Forforståelsen har bidratt til at jeg i utgangspunktet har hatt et positivt inntrykk av e-sport som toppidrett. For å skape best mulig forutsetninger til å diskutere ulike perspektiv av lærernes erfaringer og meninger, har det vært viktig å ha en så nøytral holdning som mulig gjennom hele forskningsprosessen.

3.2 Datainnsamling

For å innhente data på en mest hensiktsmessig måte har intervju blitt valgt som kvalitativ tilnærming. «Intervju gir grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser. De begivenheter og erfaringer som intervjupersonene forteller om, er forankret i hendelser i deres liv, og preges derfor av den forståelse de har av sine opplevelser» (Thagaard, 2018, s. 89). Intervju ble valgt fordi det er ønskelig å forske på læreres meninger om e-sport. Observasjon ville ikke bidra til å belyse studiens problemstillinger på samme måte og ble derfor valgt bort. Intervju var også den mest hensiktsmessige metoden for datainnsamling med tanke på at vi er i en pandemi. Det har ført til at nesten alle intervjuene ble gjennomført med videosamtale. Det er en mulig svekkelse, ettersom jeg kan ha mistet noe av den medmenneskelige kontakten gjennom dataskjermen. For å skape best mulig kontakt var det viktig at jeg lyttet oppmerksomt og viste interesse, forståelse og respekt for det informantene sa (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). Det kan tenkes å være lettere vet et fysisk møte, men jeg følte det

gikk fint og jeg fikk ikke inntrykk av at informantene delte mindre på grunn av det. En fordel med videosamtale var muligheten til å rekruttere informanter med store geografiske avstander (Thagaard, 2018, s. 111), som førte til at store deler av landet er representert i studien, uten tanke på eventuelle reise- og tidskostnader.

Intervjurollen kan ha innflytelse på en studies resultater. Det var ønskelig at jeg fikk god kontakt med informantene slik at de fortalte det de faktisk mente, og derfor ble det valgt en semistrukturert intervjuform. Semistrukturert intervju ble brukt fordi tema skulle forstås ut i fra informantenes perspektiv. Intervjuene lignet på vanlige samtaler, men formålet var å opptre som i profesjonelle intervju. Planlagte tema ble skrevet ned i intervjuguiden, men underveis var det åpent for å bytte mellom tema hvis det var naturlig i samtalene. Formålet var å innhente lærernes fortolkninger av meningen med fenomenene som var beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Det neste avsnittet presenterer datainnsamlingsprosessen bestående av planleggingsfase, gjennomføring av intervju, og etterarbeid.

3.2.1 Intervjuguide

Med en semistrukturert tilnærming til intervju var det viktig å lage en intervjuguide som bidro til å skape struktur og et støttepunkt i datainnsamlingen. Både underveis i intervjuene, i transkribering og analyseprosessen. En intervjuguide for et semistrukturert intervju inneholder en oversikt over emner med spørsmål som skal dekkes. Det kan variere om spørsmålenes rekkefølge er forutbestemt eller om man velger å bruke skjønn underveis og endrer rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). I mitt tilfelle var utgangspunktet å følge et fast oppsett med spørsmål, men å ha åpning for å koble spørsmål til andre tema enn det som var tiltenkt.

I første fase kom jeg frem til noen hovedtema som intervjuene skulle handle om. Temaene hjalp meg med å skape struktur videre i studien. Spørsmålene i intervjuguiden ble valgt for å belyse oppgavens problemstillinger og med tanke på det teoretiske rammeverket. Goodlads læreplanteori ble brukt for å sikre at de ulike nivåene av læreplanen ble diskutert. I tillegg var flere spørsmål om læringsutbyttet utformet med tanke på Arnolds bevegelsesdimensjoner. Hovedtemaene i intervjuguiden var bakgrunn, gjennomføring av faget, læringsutbyttet, læreplan, vurdering og e-sports legitimitet som toppidrettsfag (se vedlegg 2). Andre fase var å formulere spørsmål og oppfølgingsspørsmål hvis informantene svarte kort eller på siden av det tiltenkte tema. Oppfølgingsspørsmålene var gode holdepunkter som sørget for at samme

tematikk ble tatt opp i hvert intervju. Samtidig bidro det til aktiv lytting hvor jeg fikk vist interesse for det informantene sa (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 151). Før pilotintervjuet ble noen spørsmål i intervjuguiden omformulert, ettersom de var litt for teoretisk anlagt. Det var ønskelig å lage forståelige og åpne spørsmål så informantene ikke ville misforstå eller overkomplisere tema. «Når vi spør om intervjupersonens erfaringer, er det viktig at spørsmålene er så konkrete som mulig (Thagaard, 2018, s. 93). Temaene hadde en tiltenkt rekkefølge med tanke på oppbygningen av intervjuene. Det skapte et dramaturgisk aspekt av oppbygningen som betyr at intervjuene ble strukturert med en emosjonell stigning som avtok mot slutten (Thagaard, 2018, s. 100). Intervjuguiden startet med spørsmål om informantens bakgrunn og fagets gjennomføring. Tanken var at det opplevdes som enklere tema, hvor informantene fikk prate om egne liv og ble komfortable med meg og intervjusituasjonen. «De første par minuttene av et intervju er avgjørende. Intervjupersonene vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjuere, før de begynner å snakke fritt og legge frem sine opplevelser og følelser for en fremmed» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 141). Senere i intervjuene ble det stilt noen mer utfordrende spørsmål om e-sports legitimitet og status som toppidrettsfag. «Avslutningen av intervjuet bør preges av en nøytral og avslappet atmosfære» (Thagaard, 2018, s. 101). Intervjuene ble rundet av med spørsmål rundt tanker om fremtiden og veien videre.

3.2.2 Pilotintervju

I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap gjennom sosiale interaksjoner. For produksjon av data er man avhengig av intervjuers ferdigheter og situerte personlige vurderinger med hensyn til hvordan spørsmål stilles (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Derfor var det viktig å øve på rollen som intervjuer før datainnsamlingen. Det var planlagt å gjennomføre pilotintervju for å teste intervjuguide, men og for å få erfaring i en intervjusituasjon. Det første intervjuet som ble gjennomført var klassifisert som et pilotintervju, og informanten godkjente dette på forhånd. I forkant av pilotintervjuet øvde jeg på gjennomføringen med en medstudent. Det bidro til at jeg ble tryggere i rollen som intervjuer og mer kjent med intervjuguide og spørsmål. Det opprinnelige pilotintervjuet bidro til det samme, men bekreftet også at spørsmålene ga svar på tiltenkte tema for å diskutere problemstillingene. «Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet. Omfattende trening er nødvendig for å bli en høyst kvalifisert intervjuer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 98).

Informanten sa i etterkant at han var fornøyd med gjennomføringen og likte at jeg ga et lite sammendrag etter hvert tema for å dobbeltsjekke at det som ble sagt ikke var misforstått. Pilotintervjuet bidro også til at jeg fikk øvd på ulike teknikker for å få flyt i intervjuet, for eksempel å få oversikt over neste spørsmål. Underveis noterte jeg ned stikkord fra svarene for å vise at jeg var oppriktig interessert. Å notere er en teknikk som kalles «prober», og anvendes for å skape flyt i en samtale og gi informanten oppmuntrende respons, som spørsmål eller kommentarer som uttrykker at vi lytter oppmerksomt (Thagaard, 2018, s. 96). En erfaring var at jeg noen ganger tok litt for mye del i intervjuet, slik at det ble mer en samtale. Jeg lærte at det var viktig å ha fokus på å lytte og i mindre grad kommentere informantens mening, spesielt hvis det var et utsagn jeg var enig i.

I etterkant av intervjuet ble det bestemt at pilotintervjuet skulle være en del av resultatene. Det oppsto utfordringer med rekrutteringen og det var nødvendig å bruke pilotintervjuet for å få et større utvalg. Bakgrunnen til informanten i pilotintervjuet er også annerledes i forhold til resten av utvalget. Gjennomføringen ble veldig lik de andre intervjuene, og det ble ikke gjort noen endringer i intervjuguide fra pilotintervju til de egentlige intervjuene. Det var avgjørende for at pilotintervjuet i det hele tatt kunne vurderes som en del av utvalget. I sum utgjør alle disse faktorene at data fra pilotintervjuet er inkludert i utvalget på lik linje med de andre intervjuene.

3.2.3 Utvalg av informanter

I rekrutteringsprosessen var kriteriet for å delta i studien at man hadde erfaring som lærer på videregående skole og undervisning i toppidrett e-sport. Det var ønskelig å ha et bredest mulig utvalg med informanter fra ulike skoler og landsdeler. Planen var i utgangspunktet å ha seks informanter og én ekstra til pilotintervju. Tanken bak å velge informanter fra ulike skoler er at det er gjort lignende studier om e-sport, men kun på enkelte skoler. Et strategisk utvalg ble utført for å sikre informanter med bakgrunn og erfaring fra e-sport. «Strategisk utvelging er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54). For å oppnå et bredt utvalg var det også ønskelig å rekruttere informanter med geografisk spredning. «For å oppnå bredde i utvalget kan vi i utgangspunktet definere bestemte kategorier som skal være representert i utvalget, og så velge ut deltakere innenfor hver av disse kategoriene» (Thagaard, 2018, s. 55). Informantene som har deltatt er fra Østlandet,

Vestlandet, og Midt-Norge. Det er store forskjeller mellom informantenes bakgrunn, og utvalget består av blant annet en utdannet idrettslærer og en tidligere profesjonell e-sporttrener og -utøver. Utvalget vil presenteres nærmere i resultatkapittelet.

Første del av rekrutteringsprosessen var å kartlegge aktuelle skoler som tilbyr e-sport som toppidrett. Med hjelp fra veileder kom jeg i kontakt med en representant for «Nasjonal Forening for Idrettsfag i videregående skole», som ga meg en oversikt over de 14 skolene som tilbød e-sport toppidrett for skoleåret 20/21. Da søknad for studien ble godkjent (se vedlegg 3) av Norsk senter for forskningsdata (NSD), startet jobben med å kontakte rektor eller avdelingsleder på ulike skoler hvor min kontaktinfo og infoskriv (se vedlegg 1) ble sendt ut via e-post. Avdelingsledere og rektorer kan ses på som portvakter, siden jeg var avhengig av deres tilbakemelding og info om aktuelle lærere som kunne delta. Portvakter er personer innenfor et miljø som skaffer adgang til felten, og det er personer som har myndighet til å åpne eller blokkere tilgangen til et miljø (Thagaard, 2018, s. 65). Tilbakemeldingene om å delta i studien var positive i begynnelsen, flere svarte raskt og responsen var god. I utgangen av oktober 2020 hadde fem informanter meldt sin interesse. Etter et par måneder med rekrutteringsarbeid, kom det ikke flere positive tilbakemeldinger. Noen sa kanskje, men endte opp med å trekke seg eller ikke svare. På grunn av en del manglende tilbakemeldinger for å delta i studien endte jeg opp med fem informanter, og alle som meldte seg ble derfor inkludert i studien.

En utvelgelsesprosess i et kvalitativt studium har en flytende praksis. Utvalg av informanter kan suppleres underveis på bakgrunn av den informasjon man har fra et tidligere stadium. «På denne måten kan vi styrke utvalgets egnethet for å utvikle forståelsen av de fenomenene vi studerer» (Thagaard, 2018, s. 54). Med tanke på utvalgets ulike bakgrunn, geografiske tilhørighet og intervjuenes varighet, blir fem informanter ansett som et tilfredsstillende utvalg for studien. «I prosessen med rekruttering av deltakere kan vi vurdere størrelsen på utvalget i forhold til et metningspunkt. Når vi kommer frem til at studier av flere personer ikke kan synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene vi studerer» (Thagaard, 2018, s. 59). Studien kunne nok hatt flere deltakere for å nå sitt metningspunkt, samtidig må det tas høyde for tiden som er til rådighet i et masterprosjekt. «En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser» (Thagaard, 2018, s. 59).

3.2.4 Gjennomføring av intervju

I intervju skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom intervjuer og informantens synspunkter. Den personlige kontakten og innsikten i informantens livsverden gjør det spennende og berikende å intervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 135). Gjennomføringen av intervjuene gikk bra, og jeg var opptatt av å skape en relasjon til informantene. Alle lærerne virket åpne og ærlige i svarene sine, og tilbakemeldingene var at de følte det var naturlige samtaler. De opplevde spørsmålene som relevante og mulige å svare på, til tross for at de ble spurt om noen ukjente tema i sammenheng med e-sport. Det følte som jeg lyktes med å skape en god relasjon til samtlige informanter. «Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan ikke overvurderes. Hvis vi ikke lykkes med dette, får intervjuet en dårlig kvalitet» (Thagaard, 2018, s. 105).

For å sikre en likest mulig gjennomføring for hvert intervju var det viktig å følge intervjuguiden. I forkant av intervjuene ble samtykkeskjema gjennomgått med informantene slik at det ikke skulle misforstås hvilke premisser som var lagt. Diktafon ble brukt underveis for å sikre data. Tidsrammen til intervjuene var i utgangspunktet satt til mellom 60 og 90 minutter. Samtlige intervju varte minst 90 minutter, og noen varte opp imot 105 minutter. Siden det var lagt opp til semistrukturerte intervju hendte det at vi sporet av tema, men det førte som oftest til utdypede meninger og resonnementer. Et semistrukturert intervju er preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølgen og formuleringen av spørsmål, så kan man følge spesifikke svar som gis samt de historiene informanten forteller (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 138). Noen ganger fikk jeg spørsmål om bekreftelse fra informantene, som: «Var dette svar på spørsmålet ditt?» De fikk beskjed om at det ikke fantes gale svar og jeg var kun opptatt av deres mening. «Målet er at intervjupersonen ikke påvirkes til å svare på spørsmålene ut fra den oppfatningen hun eller han kan ha av våre verdier og synspunkter» (Thagaard, 2018, s. 108). Det var viktig at informantene følte de kunne svare ærlig uten at det fantes en fasit. Som intervjuer må man ha evnen til å oppfatte hva et svar betyr, og se hele horisonten av mulige betydninger. Det krever kunnskap og interesse om tematikken og den menneskelige interaksjonen under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, ss. 146-147).

Det hendte jeg tok meg selv i å stille ledende spørsmål hvis jeg ble for ivrig og lot forforståelsen skinne gjennom. Jeg prøvde å være oppmerksom på å ikke dele for mye av egne meninger i frykt for å endre informantens svar. Likevel er ikke egne meninger ensbetydende med dårlig intervjuteknikk. En hermeneutisk tilnærming fremhever betydningen

av at forskeren kan presentere sine tolkninger i løpet av intervjuet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan en hermeneutisk tilnærming omfatte spørsmål hvor forskeren formidler sin forståelse av meningen med det informantene har sagt. Påstanden er imidlertid omdiskutert og var noe jeg prøvde å unngå (Thagaard, 2018, s. 101). I etterkant la jeg merke til noe inkonsekvent oppsummering av hvert tema, hvor jeg stilte for få kontrollspørsmål angående informantenes svar. Likevel ble det gjort en oppsummering etter hvert intervju, da det var viktig at informantene følte de hadde formidlet det de ønsket (Thagaard, 2018, s. 101). I etterkant av hvert intervju ble det brukt noen minutter på å notere ned stikkord om hvordan det hadde gått. Notatene ble brukt til å gjenkalle atmosfæren og beskrev mine umiddelbare inntrykk etter intervjuene, noe som kunne hjelpe i transkribering og analysefasen.

3.2.5 Transkribering

Transkriberingen foregikk parallelt med datainnsamlingen fordi det var ensformig arbeid og utfordrende å sitte med over en lengre periode. «Transkribering betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Transkribering ble gjennomført på den gammeldagse måten ved at jeg hørte gjennom lydopptak og skrev ned alt som ble sagt, da jeg ikke fant noen reelle alternativer som var like nøyaktige. «Lydopptak i intervjusituasjonen gir den mest fylldige informasjonen om dialogen mellom forsker og intervjuperson» (Thagaard, 2018, s. 111). Underveis i intervjuene ble stikkord notert ned som en sikkerhet i tilfelle lydopptaker ikke skulle fungere, samtidig som det var tenkt som en teknikk for å vise at jeg fulgte med. Lydopptak ga muligheten til å spole frem og tilbake for å høre setninger flere ganger, og det ble lett å få med seg detaljer som ordbruk og tonefall. Transkribering til en skriftlig form bidrar til at stemmeleie og åndedrett går tapt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). For å gjøre forskjellen minst mulig mellom muntlig og skriftlig form, var det viktig å skrive ned absolutt alt som ble sagt. Det samme gjaldt ordlyder og lengre pauser som kunne bidra til å gjøre teksten mer levende. «Vi prøver å gjenskape det sosiale samspillet i intervjusituasjonen, og tar så fylldige notater som mulig om intervjusituasjonen som helhet» (Thagaard, 2018, s. 111) Derfor er direkte sitat fra resultatkapittelet preget av et muntlig språk. De transkriberte resultatene var blant hovedkomponentene i den nesten fasen, nemlig analysen.

3.3 Analyseprosess

Målet med analysen var å tolke og se sammenhenger mellom informantenes utsagn. Det var ønskelig å sette empirisk data inn i studiens teoretiske kontekst. «De dataene som er resultater av feltarbeidet, preges av den forståelse vi utvikler mens vi er ute i felten» (Thagaard, 2018, s. 151). Tanker om analysen startet allerede ved utvelgelse av teori og utforming av intervjuguide, selv om analyse og diskusjonsdelen ikke startet før data var transkribert og kodet. Derfor ble intervjuguiden og studiens teoretiske rammeverk valgt med tanke på analyse og diskusjon. Det er valgt å presentere et diskusjon- og analysekapittel og et resultatkapittel hver for seg. Det er gjort for å kunne vise til mest mulig relevant empiri i resultatkapittelet, noe som kan bidra til oppgavens helhet uten at hver enkelt tematikk nødvendigvis vil gjengis og diskuteres. Å slå sammen resultat- og analysekapittel kunne gitt fare for at en del av resultatene hadde forsvunnet. Deler av resultatene vil fortsatt presenteres i analysekapittelet og blir satt i en diskusjonskontekst for å bidra til en mer nyanserte drøftelse. Videre i kapittelet vil analytisk tilnærming, koding av temaer, og tolkningsprosessen fra analysen presenteres.

Det var viktig å vite hva som skulle analyseres før det ble bestemt hvordan det skulle analyseres. «Når det ikke er angitt noe mål, er det vanskelig å vise veien dit» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 199). De fenomenene som undersøkes i studien omhandler ulike temaer som har en sammenheng med problemstillingen. Det er valgt å bruke en temaanalytisk tilnærming som gir fordypet forståelse av temaene fra datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 177). «Når vi utfører temaanalyser, retter vi oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet. Vi analyserer data om hvert tema fra alle deltakerne» (Thagaard, 2018, s. 170). For å kunne analysere transkribert data, var det viktig å finne en metode for sortering og koding. Programmet MAXQDA (versjon 20.3.0) er brukt som hjelpemiddel og bidro til å gi oversikt ved at intervjuene ble kodet med fargekoder. «Bruk av dataprogrammer i kvalitativ analyse forenkler prosessen med å klassifisere dataene» (Thagaard, 2018, s. 178). Kodebetegnelser bidro til at det ble enklere å søke i teksten og finne utdrag som beskrev de temaene kodene ga uttrykk for (Thagaard, 2018, s. 153). Fargekodene ble delt opp i seks temaer som var inspirert fra temaene i intervjuguiden. Underveis oppsto det underkategorier i noen tema hvor det ble plassert mye data. For at temaene skal kunne forankres empirisk, mener Thagaard at det er viktig å anvende lignende tema som informantene benytter seg av (Thagaard, 2018, s. 154). På bakgrunn av dette ble hovedtemaene i kodingen: «Presentasjon av lærerne»,

«gjennomføring av fag», «læringsutbytte», «kroppslig læring», «læreplan», og «legitimering». Et eksempel på underkategorier var under temaet legitimering. Her ble tekst kodet etter «motargumenter», «lærerens rolle», «skolens rolle», og «e-sports utvikling og fremtid».

I en temaanalyse hvor det er ønskelig å sammenligne data mellom informanter er det viktig at det finnes tilstrekkelig data i alle temaene. «De temaene vi analyserer, bør inneholde utfyllende beskrivelser fra alle deltakerne» (Thagaard, 2018, s. 172). Det var ikke alltid tilfelle for studiens data. Noen av informantene hadde få meninger eller erfaringer fra diverse tematikker, men stort sett var det ikke et problem. Thagaard mener at kategorisering av data kan være et analytisk hjelpemiddel, men også en begrensning. Koding av data fremhever mønstre av sentrale perspektiver i analysen, men kan også stenge for andre perspektiver. Fastsatte kategorier kan redusere oppmerksomhet ovenfor data som ikke er inkludert i kategoriene (Thagaard, 2018, ss. 154-155). Etersom hovedkategoriene til kodingen var så omfattende og brede, var det aldri i en situasjon hvor jeg følte at data ikke ble inkludert.

I studiens analytiske prosess ble empiri diskutert i lys av teori og begreper. Begreper fra annen teori som knyttes til empirisk data kalles for en deduktiv tilnærming. «Begrepene bidrar til at vi kan gjenkjenne mønstre i dataene og knytte perspektiver fra analysen av våre data til annen relevant teori» (Thagaard, 2018, s. 172). En analyse er preget av en teoretisk og empirisk forankring, og det er forskjellig i hvilken retning et studium plasserer seg (Thagaard, 2018, s. 187). Studiens analyse er preget av begge forankringene, og det er vanskelig å si om den ene tar mer plass enn den andre. I tillegg til en deduktiv tilnærming er det i analysen sett på empirisk data for å finne meningen til informantene med meningsfortolkning. Det handler om en dypere og mer kritisk fortolkning av datamaterialet. Man går utover det som er direkte sagt for å finne meningsstrukturer og sammenhenger som ikke fremtrer i resultatkapittelet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 214). Temaene som er brukt i analysen er alle deler av en større sammenheng. Problemstillingen om e-sports legitimitet som toppidrettsfag er et sammensatt fenomen og kan ikke besvares med å diskutere kun ett tema. Derfor var det viktig å analysere ulike kategorier av fenomenet e-sport. I en meningsfortolkning som kalles «den hermeneutiske sirkel» har man et utgangspunkt hvor forståelsen av en tekst er uklar og intuitiv. Da tolkes helheten i forskjellige deler, og ut fra fortolkningene settes delene sammen til nye relasjoner for helheten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216). I studiens analyse foregikk det en kontinuerlig prosess mellom å tolke deler og helhet, hvor kategorier i e-sport var deler

og problemstillingen om e-sports legitimitet var helheten. Å gå frem og tilbake på den måten kan knyttes opp mot den hermeneutiske sirkel. På samme måte vil analyse- og diskusjonskapittelet oppsummeres for å vise til sammenhengen og mellom delene og helheten, hvor diskusjonen av ulike temaer er delene og oppsummeringen er helheten.

3.4 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

For å vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning må man se på studiens troverdighet.

Troverdighet gir et utgangspunkt for at andre forskere kan vurdere fremgangsmåtene i et studium og de resultatene som kommer frem. Reliabilitet, validitet og overførbarhet er viktige elementer som må vurderes for å sikre at forskning er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 181). Dette kapittelet vil derfor presentere de tre begrepene.

«Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246). Begrepene vil bidra til å vurdere studiens metodiske styrker og svakheter.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsresultatenes troverdighet og hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre. Man må stille spørsmål om en informant ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). En grunn til at det er skrevet et metodekapittel er for å se på reliabiliteten i alle faser av studien: gjennomføringen av intervjuene, i transkriberingen og i analysen. Reliabilitet er viktig for studiens pålitelighet. Kvale og Brinkmann (2009) mener at det bidrar til å motvirke en vilkårlig subjektivitet. Likevel er de oppmerksomme på at for stort fokus på reliabilitet kan motvirke kreativ tenkning og variasjon, og at det er viktig som intervjuer å følge sin egen intervjustil og ha muligheten til å improvisere underveis (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Det kan tenkes at det beste vil være å finne en gylden middelvei.

Etter gjennomføringen av studiens pilotintervju satt jeg igjen med en følelse av det ble brukt for mange prober som var positivt ladet (Thagaard, 2018, s. 96), og jeg følte at mine meninger skinte for mye gjennom. Det kan svekke studiens reliabilitet og var ønskelig å unngå.

Samtidig var det lagt opp til et semistrukturert intervju som førte til at deler av intervjuene ble

til samtaler, og som gjorde det vanskelig å reprodusere og gjennomføre likt hver gang. Hvis målet hadde vært å gjennomføre like intervjuer hvor informantene sa de samme tingene måtte jeg ha laget et manus, og intervjuene ville blitt klassifisert som strukturerte. For å sikre at studien har en best mulig reproduserbarhet, har det vært viktig å skrive et metodekapittel som beskriver alle fasene av gjennomføringen. «Hensikten med denne redegjørelsen er at vi gjør forskningsprosessen gjennomsiktig» (Thagaard, 2018, s. 200). Mine teoretiske valg er begrunnet for å vise hvordan de har påvirket analysen av problemstillingene. Innledningsvis er begreper definert, og det er forklart hvorfor de er valgt. Jeg har ingen erfaringer med å studere et fenomen med en kvalitativ tilnærming, noe som kan være en svakhet for studiens reliabilitet. Samtidig har jeg prøvd å beskrive gjennomføringen på en måte som gjør at leseren selv kan vurdere om det er gjort på en tillitsfull måte.

3.4.2 Validitet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) handler validitet i samfunnsvitenskapen om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke et fenomen. Validitet kan defineres som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). Et forhold som kan svekke studiens validitet er at det ikke blir forsket på elevers tanker og meninger. Selv om e-sports legitimitet som toppidrettsfag er i hovedfokus, tas det også utgangspunkt i lærernes opplevelser av elevers læringsutbytte i e-sport. Det vil være læreres meninger om hva de tror elever føler, som i beste fall kan gi en pekepinn på elevers subjektive opplevelser. «Å validere er å kontrollere» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254). Det vil være vanskelig å studere et fenomen uten en forforståelse. Derfor har jeg prøvd å være klar over egen forforståelse gjennom hele oppgaveprosessen. I studiens forberedende fase ble informasjon om e-sport innhentet, og mitt inntrykk er at media ser e-sport fra et positivt perspektiv. Det kan ha påvirket min forforståelse, og det har vært viktig å hele tiden begrunne valg som er tatt og sørge for at forforståelsen ikke har bidratt til avgjørelser.

Det kan være utfordrende å forstå erfaringer fra et ukjent miljø ettersom jeg ikke har noen tilknytning til miljøet det er forsket på. Det kan bety at forforståelse ikke har blitt påvirket av miljøet på forhånd, og jeg representerer en utenforstående part. I følge Thagaard (2018) behøver ikke en tilknytning til et forskningsmiljø være ensbetydende positivt eller negativt. En fordel er at man kan forstå informantenes situasjon basert på lignende erfaringer. En

ulempe med en sterk tilknytning er at nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer kan overses (Thagaard, 2018, s. 190).

Informantene er en del av miljøet det forskes på og det kan tenkes å føre til mest positive beskrivelser om e-sport. I analysen har jeg etterstrebet å diskutere flere vinklinger av temaet. Det utvikles en forståelse når antagelser diskuteres med personer i felten og deres reaksjoner kan vurderes. På denne måten kan forståelsen av informantenes situasjon tilegnes (Thagaard, 2018, s. 190). Selv om alle informantene har like synspunkter behøver det ikke å gjøre studien mindre valid, da formålet har vært å belyse deres meninger. «Vi forsterker verdien av egne tolkninger ved å vise til at alternative tolkninger er mindre relevante» (Thagaard, 2018, s. 189). Det har vært viktig å ikke la seg rive med og kun se etter de positive sidene ved e-sport, men stå i en mest mulig nøytral posisjon for å komme dypere inn i fenomenet. Det kan føre til mindre feilkilder og en mer troverdig forskningsprosess som gjør at påstander kan overleve falsifiseringsbestrebelse. Som forsker vil man ha et kritisk syn på egne fortolkninger, og uttrykker eksplisitt sine perspektiver på temaet som studeres. Det må utøves med kontroll for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254). Samtidig er det viktig at tolkninger er begrunnet og ifølge Thagaard (2018) skal det i prinsippet finnes dokumentasjon for enhver tolkning av dataene. Studiens begreper og teoretiske rammeverk har bidratt til dette.

3.4.3 Overførbarhet

Etter en studies reliabilitet og validitet er vurdert som pålitelige, gjenstår det å se om resultatene kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264).

Overførbarheten til en studie handler om at tolkningen som utvikles kan være relevant i andre sammenhenger. «Tolkningens overføringsverdi tar utgangspunkt i den studien som gir grunnlag for tolkningen» (Thagaard, 2018, s. 194). I diskusjon omkring overførbarheten vil utvalget være avgjørende. Argumentasjon for overførbarheten bør knyttes mot spesielle trekk ved utvalget (Thagaard, 2018, s. 195). For øyeblikket tilbys ikke e-sport på så mange skoler og e-sport i skolen er fortsatt en relativt smal tematikk. Høsten 2020 fikk jeg en liste fra representant for «Nasjonal Forening for Idrettsfag i videregående skole» om at det var 14 skoler som tilbydde e-sport som toppidrettsfag for skoleåret 20/21. 5 av 14 skoler har dermed deltatt i studien. Utvalgets bakgrunn er relativt ulik, og deres geografiske tilhørighet er spredt. Dette er faktorer som vil bidra til studiens overførbarhet, som betyr at utvalget i studien kan

være relativt representativt for andre lærere i e-sport toppidrett. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2009) for statistisk generalisering. Det er en formell og eksplisitt overførbarhet som representerer informanter som er tilfeldig valgt fra en gruppe av befolkningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 266). Det vil være avvik fra utvalgets meninger og studiens resultater, så det kan ikke konkluderes med en enstydig overførbarhet. Likevel er det sannsynlig at andre lærere i e-sport vil kjenne seg igjen i studiens resultater, og trolig vil det finnes en overførbarhet til andre skoler som tilbyr e-sport toppidrett. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) kalles denne type overførbarhet for en naturalistisk generalisering. Det er kunnskap basert på personlige erfaringer som kan uttrykkes gjennom ord, og går fra å være stilltiende kunnskap til eksplisitt, konkret kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 266). Det er mer usikkert hvor representativt studien vil være for andre idretter i toppidrettsfaget og andre fag i skolen, da mange av rammevilkårene for gjennomføringen av faget vil være annerledes. Leseren vil ikke ha grunnlag til å vurdere analysen ut i fra egen erfaringsbakgrunn. Prinsipielle teoretiske perspektiver kan bidra til at leseren kan knytte tolkningene mer mot egne erfaringer. «Fenomener som synes ulike på overflaten, kan likevel ha fellestrekk fordi de beskriver forskjellige nyanser som gir grunnlag for gjenkjennelse» (Thagaard, 2018, s. 195). De teoretiske rammevilkårene som er valgt for studien kan knyttes opp mot et generelt utdanningsperspektiv og er ikke nødvendigvis knyttet direkte mot toppidrettsfaget. Goodlads læreplanteori vil ha en overføringsverdi til alle skolefag, mens Arnolds bevegelsesdimensjoner og Ommundsens «fysisk-motoriske ferdigheter» har en tilhørighet til kroppsøvfingsfaget.

3.5 Etske refleksjoner

«Etske retningslinjer for forskningsvirksomhet krever at vi utviser redelighet og nøyaktighet i hvordan vi presenterer forskningsresultatene, og hvordan vi vurderer andre forskeres arbeid» (Thagaard, 2018, ss. 20-21). Kapittelet vil være en gjennomgang av studiens etske retningslinjer som har blitt fulgt gjennom forskningsprosessen. «Etske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulig etske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). I studien er det behandlet data som har tilknytting til informantene. For å verne om dem er det spesielt tre etske retningslinjer som er viktige: «Informert samtykke», «konfidensialitet» og «konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter»

(Thagaard, 2018, s. 22). Mine refleksjoner vil belyses ut ifra etiske dilemma som har oppstått underveis og i etterkant av datainnsamlingen.

I forskningsprosjekter som behandler personopplysninger, må det tas høyde for personopplysningsloven fra 2001. Det betyr at studien var meldepliktig og måtte godkjennes av NSD før oppstart (Thagaard, 2018, s. 22). Før rekrutteringsprosessen kunne starte ble informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide sendt inn til NSD for godkjenning i oktober 2020. «Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakernes informerte samtykke» (Thagaard, 2018, s. 22). Informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 1) ble sendt ut til informantene før intervju. «Informert samtykke» betyr at samtykket er fritt og at det er uten tvang og ytre press, mens informert er at deltakerne vet hva det innebærer å delta (Thagaard, 2018, s. 23). Samtykkeskjema ble gått gjennom i forkant av hvert intervju for å sikre at informantene hadde fått med seg premissene for studien. Denne gjennomgangen var planlagt som et eget punkt i intervjuguiden (se vedlegg 2). Først ble det informert om at samtalen ville bli tatt opp, før formålet med intervjuet og studien ble presentert. Videre ble konfidensialiteten forklart med tanke på informantenes rett om anonymitet. Til slutt ble informantene spurt om de hadde noen spørsmål til informasjonsskrivet, før båndopptakeren ble slått på og intervjuene startet. Selv om kravet til signert samtykke er innført i starten av studien er det viktig å reflektere over etiske dilemma som kan oppstå. Det er viktig å være bevisst på det etiske ansvaret gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 24).

Det andre punktet om «konfidensialitet» handler om at informantenes identitet forblir privat gjennom studien (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). For å sikre anonymiteten blir informantene presentert med fiktive navn, og det er prøvd å begrense informasjonen om bakgrunn og erfaringer i resultatkapittelet. Samtidig kan pseudonymer bidra til at oppmerksomheten rettes mot å se etter mønstre i dataene fremfor å prøve og tyde hvilke situasjoner og personer det er snakk om (Thagaard, 2018, s. 25). En motsatt effekt er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) at informanter som har brukt tid på studie vil krediteres med navn som i et journalistisk intervju (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91). Det har vært en utfordring å finne en balanse mellom anonymiseringen av utvalget, men samtidig ha med nok informasjon om deres bakgrunn, siden det er viktig for å kunne diskutere sammenhenger mellom deres bakgrunn og meninger. For sitater som kan tolkes som litt kontroversielle, er det valgt å ikke presentere som et direkte sitat, selv om navnet er fiktivt. Det har vært en

utfordring å finne en balansegang for når navn skal nevnes og ikke, og hele tiden tenke over hvem som kan forstå utvalgets egentlige identitet. Det kan være en utfordring å bevare anonymiteten når det forskes på små og gjennomsiktige miljøer (Thagaard, 2018, s. 25). Det har vært et etisk dilemma for studien, da miljøet for e-sport i skolen er lite og det finnes få skoler fra ulike landsdeler. Derfor har det vært viktig med en balansegang mellom å presentere informantenes bakgrunn og bevare deres anonymitet.

Det siste punktet handler om menneskeverd og informantenes konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s. 26). Dette punktet henger sammen med at konfidensialiteten blir ivaretatt. «Man bør forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse både med hensyn til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 91). For å verne om menneskeverd i forskning må det tas hensyn til personlig integritet, sikre frihet og selvbestemmelse, respektere privatliv og unngå skade. Urimelig belastning for informantene må unngås, da forskning kan fremme menneskeverd, men også true det (NESH, 2016). Jeg opplevde at alle informantene var fornøyd med gjennomføringen og at alle etiske retningslinjer ble ivaretatt. Det ble heller ikke tatt opp konfliktylt tematikk som informantene kunne oppleve som traumatiserende i ettertid. Det har vært viktig å ta stilling til etiske dilemma som har dukket opp underveis, som eksempelet om anonymisering. Til de etiske dilemmaene har veilder vært en godt støttespiller og diskusjonspartner underveis.

4. Resultater

I dette kapittelet vil resultatene fra datainnsamlingen fremlegges. Innledningsvis vil utvalget presenteres for å gi en forståelse av hvordan deres meninger kan ha en sammenheng med erfaring og bakgrunn. Datamaterialet som legges frem er tenkt å bidra til å belyse oppgavens problemstillinger. Studiens empiri vil presenteres ut ifra tema som er valgt for å skape oversikt i kapittelet, og tema har tilhørighet til intervjuguide og den temasentrerte analysen. Lærernes meninger er delt opp i kategoriene: «fagets gjennomføring», «læringsutbytte», «læreplan» og «e-sports legitimitet». Flere av kategoriene vil ha underkategorier hvor spesifikke tema vil presenteres hver for seg. Det er for eksempel et eget kapittel om «Fagfornyelsen» og «Kunnskapsløftet» under kategorien læreplan. Empiri som presenteres i kapittelet vil ikke nødvendigvis drøftes i analyse- og diskusjonskapittel, men er inkludert fordi den kan ha betydning for problemstillingene, oppgavens helhet og e-sport som fenomen.

4.1 Presentasjon av utvalg

Det er brukt fiktive navn for å beholde anonymiteten til utvalget. Utvalget har geografisk spredning, ettersom lærere tilhører skoler fra Oslo, Vestlandet, Innlandet og Trøndelag. Lærernes bakgrunn og tidligere erfaringer er relevant sett i sammenheng med deres tanker og meninger.

Lærer 1 – Ivar

Ivar har en bachelor i idrett med vekt på trenerrollen og et årsstudium i pedagogikk. I etterkant tok han PPU (praktisk pedagogisk utdanning) for å bli lærer. Ivar har bred erfaring fra både barneskole og ungdomsskole, men har også jobbet mange år som idrettslærer på videregående skole. Tidligere har han undervist i fotball toppidrett, men for noen år siden byttet han til e-sport toppidrett. Ivar har aldri drevet med e-sport på et høyt nivå og omtaler seg selv som en hobbygamer.

Lærer 2 – Kristian

Kristian går under tittelen trener, men ønsker på sikt å ta en lærerutdanning. Han har ingen tidligere erfaring fra skolen. Han har erfaring fra rollen som trener i League of Legends, og han har trent profesjonelle lag i utlandet. Kristian har fra ung alder vært fascinert av dataspill

og ser ikke på seg selv som den idrettslige typen. Han har ikke undervist i e-sport toppidrett så lenge, og hans ekspertise ligger i den spilltekniske delen av faget.

Lærer 3 – Vetle

Vetle er utdannet som faglærer i musikk. Han er relativ fersk som lærer i e-sport toppidrett og er opptatt av å øke e-sportengasjementet i lokalmiljøet. Vetle har ikke vært profesjonell e-sportutøver, men karakteriserer seg selv som over gjennomsnittet interessert i dataspill. På et tidspunkt var han rangert som topp 1% i verden i spillet Dota 2. Han har ingen idrettslig bakgrunn, men har lært seg mye idrettsteori på egenhånd.

Lærer 4 – Nikolai

Nikolai jobber hovedsakelig som medieproduksjonslærer, men har tidligere erfaring som spillutvikler. Nikolai har alltid hatt et forhold til gaming og synes internettkulturen er spennende. Han har ikke undervist i e-sport lenge, men har et overordnet ansvar for planleggingen og den administrative delen av faget. Han samarbeider med en e-sporttrener som bidrar med det spilltekniske i undervisningen. Nikolai er opptatt av å bygge lagfølelse og skoleidentitet.

Lærer 5 – Johann

Johann er utdannet sosionom. Han er en tidligere profesjonell utøver i Counter Strike. Han har vært i Norgestoppen i mange år og har erfaring fra internasjonale konkurranser. Han underviser i e-sport på fulltid, men har en kroppsøvlingslærer som tar seg av basistreningen i faget. Johann har utviklet samarbeid med skoler i Skandinavia og han har laget en teoribok for e-sport toppidrett som ikke er gitt ut enda.

Utvalget har ulike bakgrunn og erfaring med e-sport. Alle har et forhold til e-sport, men fra ulike nivåer. Kun én av lærerne har en idrettsfaglig bakgrunn, noe som kan virke uvanlig for et toppidrettsfag. Tre av fem skoler tilbyr e-sport som en del av et større idrettstilbud og har en tradisjonell idrettslinje, mens de andre tilbyr e-sport som eneste idrett for programfaget toppidrett.

4.2 Fagets gjennomføring

I denne delen vil lærernes undervisningspraksis presenteres. Felles for alle skolene er at de tilbyr Counter Strike (CS) og League of Legends (LoL), og majoriteten av elevene spiller et av disse spillene. Tre skoler tilbyr andre spill i tillegg, men det gjelder bare for noen elever og utgjør ingen stor andel av klassene. Spill som nevnes er FIFA, PlayerUnknown's Battlegrounds, Fortnite, Dota 2, Rocket League og Super Smash Bros. Johanns kriterier for om et spill klassifiseres som e-sport er at «det må være et lagspill, og det må være konkurransebasert. Det må inneholde kommunikasjonsegenskaper, og samarbeidsegenskaper. Praktiske egenskaper og tekniske ferdigheter må kunne vurderes» (Johann).

Lærerne forteller om et fem timers programfag som gjennomføres to til tre økter i løpet av uken. Johann er den eneste som underviser i faget hver dag, fordi han har mange elever og flere klasser. Alle utenom Kristian underviser i andre fag i tillegg. Et fellestrekk for gjennomføringen av e-sport toppidrett er at alle lærerne ønsker å ha noe teoretisk undervisning i en av øktene hver uke. Selv om det er satt av fem timer til e-sport i uken sier lærerne at de og elevene legger ned mer tid enn dette fordi de spiller kamper mot andre lag og skoler på kveldstid. «Elevene styrer det selv, men jeg er inne og sjekker resultater. Er det en stream så ser jeg på. Resultatene ligger ute så man ser på det i etterkant. Så er det ofte mye som skjer på kveldstid» (Ivar).

Alle er generelt veldig positive til gjennomføringen av faget. For å få et hovedinntrykk av dette ble lærerne spurt om å rangere fra en til seks hvor gjennomførbart de synes e-sport er som toppidrettsfag. Det ga et gjennomsnittsvar på fem og en variasjon fra fire til seks. De lærerne som ikke ga e-sport toppkarakter sier at e-sport er en ny idrett og de behøver noen år for å tilpasse og finjustere faget for optimal gjennomførbart. «Det tror jeg vil skje naturlig etter hvert, men det vil også skje gjennom arbeid ved å se på andre land. Vi tar inn nye erfaringer og produserer bedre innhold som tiden går» (Johann). Lærerne hadde lite negativt å si om gjennomføringen. Alle er enige om at det burde settes av mer tid til faget. Ivar synes det kan være utfordrende hvis teknologien ikke stemmer. Nikolai sier at hvis han må grave, så er det et fag hvor det behøver mer kompetanse fra lærerens side, noe Ivar også kan kjenne på. Kristian og Johann, som har mye erfaring, synes de største utfordringene er nivåforskjellen på elevene og tilpasset opplæring. Kristian legger til:

Det er gjennomførbart, men det ville ikke vært det hvis elevene ikke var interesserte. Så en fallgrube og grunnen til at det ikke blir toppkarakter er fordi det kan bli et fag som folk ser på som litt sånn avslappet, og ikke så farlig med. Så elevene bare møter opp og tror de kan game og sånn. (Kristian)

Lærerne ble spurt: «Hvordan foregår normalt en undervisningstime i e-sport toppidrett?»
Noen har et detaljfokus i spillene mens andre har mer fokus på overordnede læreplanmål.

Ja, hele faget er jo egentlig delt inn i 3 kompetansemål, det er delt inn i basistrening, treningsplanlegging og ferdighetsutvikling. Vi bruker cirka 20-25% av tiden på fysisk basistrening eller teori rundt basistrening. Så på onsdager har vi ofte en fysisk økt på opp imot en time. Så er det gjerne opp på datarommet etterpå. (Ivar)

Et annet svar på samme spørsmål er:

Ja så de har først 15 min oppvarming, i LoL går de inn i «practice tool» og varmer opp med komboer eller mer generelt mekaniske ferdigheter. I CS varmer de opp med reaksjonstid og starter hjernen litt med å spille «alle mot alle». Få opp reaksjonen og huske hvor folk kan komme fra. Etter det går vi mer inn i spesifikke situasjoner, da har vi et tavleopplegg. (Kristian)

En forskjell på undervisningspraksisen er hvor mye fokus lærerne har på å gjennomføre basistreningen. For noen er det et fast innslag i faget hver uke, eller én gang i måneden. For andre gjennomføres basistreningen sporadisk, gjerne hvis det er lagt opp til det i en periodeplan. For én skole er basistreningen fraværende og det fysiske innslaget er tøyning i oppvarmingen til spilløktene. Det argumenteres for at det ikke er nok tid til å gjennomføre basistreningen, da tiden de har til rådighet må prioriteres til å spille sammen og øve som et lag. Lærerne som gjennomfører lite basistrening forteller at de kompenserer for mangelen ved å prate om viktigheten av fysisk aktivitet i den teoretiske undervisningen.

4.2.1 Interne og eksterne samarbeid

Lærerne ble spurt om de har noe samarbeid med andre lærere med tanke på planlegging, gjennomføring eller vurdering i faget. Bakgrunnen for spørsmålet er om lærerne får støtte fra skolen, og om de er avhengig av eksterne samarbeid for å kunne gjennomføre et komplekst fag som krever ulik ekspertise. Her er det store forskjeller blant lærerne. Noen har tette samarbeid med andre lærere. Andre har ikke samarbeid med lærere i det hele tatt, men med

andre eksterne aktører, som e-sporttrenerne og foredragsholdere. Ivar benytter seg lite av samarbeid, utenom den tekniske hjelpen fra IKT-avdelingen, noe som har gjort gjennomføringen mye enklere for ham. Det hender at han henter inn foredragsholdere til spesialfelt i et spill, men det økonomiske er en utfordring og eksterne bidrag er tuftet på frivillighet. Etersom Kristian ikke har en lærerutdanning, er han avhengig av et tett samarbeid med avdelingsleder for idrettsfag. Han får relativt frie tøyler til hvordan han ønsker å gjennomføre faget, men må til en viss grad forholde seg til kompetansemålene og rapporterer jevnlig til avdelingsleder. Kristian styrer basistreningen selv, men sier at han får hjelp av idrettslærere til å planlegge øktene og sette opp program. Videre ble han spurt om det er han selv som gjennomfører den teoretiske delen av basistreningen:

Nei, når det kommer til teorien, fysisk trening, det er ikke meg. Det dekkes ikke direkte her. Men vi har kosthold-, ernæring- og trenerorganisasjoner som har vært innom her og hatt foredrag om disse tingene, i forbindelse med trening og søvn. Hvis jeg eller elevene skulle lure på noe, har vi en full idrettsavdeling som er villige til å hjelpe og har gode svar. (Kristian)

Ved å fordele gjennomføringen av faget på denne måten får Kristian fokusere mer på sin trenerrolle, og kan detaljstyre elevene i spillene med sin ekspertise.

Vetle derimot ønsker mer samarbeid med andre lærere og det er noe han savner:

Ja, jeg har lyst til å få til et mer tverrfaglig opplegg, så det blir bedre for dem. Den kompetansen jeg sitter på er jo det jeg har lært eller erfart selv. Jeg har jo ikke noe formell utdanning i styrketrening. Jeg er god på det fordi jeg har gjort det mye, men det er kanskje ikke godt nok da. (Vetle)

I tillegg har han prøvd å få til noe tverrfaglig med andre fag, men føler ikke han har fått helt gjennomslag ennå. «Det tror jeg har med den eldre garde. Jeg har invitert til åpen kveld for kollegaene, hvor jeg ga en innføring i spillene våre også skulle de få prøve selv» (Vetle).

Videre sier han at i starten det var skepsis til e-sport blant kollegaer, men at det har blitt mye bedre. Nikolai forteller at han har et tett samarbeid med en trener skolen har ansatt for å følge opp CS-gruppen. Treneren tar seg av den tekniske spildelen. Det gjør at Nikolai kan ha fokus på å planlegge kamper og turneringer, samt markedsføre e-sport på skolen og gjøre e-sport mer publikumsorientert.

Vi har for eksempel hatt flere foredrag fra eksterne om kommunikasjon. Så alt som ligger rundt selve spillingen bruker jeg mye tid på. Vi har en in-game leader som tar seg av strategien til laget. LoL kan jeg ikke så mye om, så vi prøver å finne en coach som kan være med én gang i uka. Det er mange i miljøet som synes det er gøy at det skjer noe på skolen, så de kommer. Foreløpig har det ikke vært så mye så jeg er mest opptatt av at analyseverktøyene fungerer. Så får de finne ut av det mer sammen.

(Nikolai)

Johann benytter seg også av gjesteforelesere, gjerne proffspillere som forteller om sin hverdag. Utenom dette har de en egen kroppsøvingslærer med 20 års erfaring som håndballtrener som de bruker i basistreningene. Foruten om dette føler Johann at han har nok erfaring til å undervise i alle spillene de tilbyr, samt den teoretiske delen om fysisk aktivitet og helse.

4.2.2 Læringsmetoder

Læringsmetode benyttes som begrep gjennom hele studien og blir brukt i intervjuguiden. Formålet med begrepet er hvilke strategier eller metoder lærerne bruker i undervisningen for å fremme læring. Metoder de nevner er selvvurdering, elevmedvirkning, problemløsende oppgaver, samspill og selvevaluering. Det er merkbart at lærerne bruker ulike læringsmetoder ut ifra den kompetansen de føler de har innenfor spillene. Noen er opptatt av å gi elevene frihet og ansvar, mens andre er mer detaljstyrende i undervisningen. Ivar mener elevene vet best hva de trenger å jobbe med, og ansvar for egen læring gjør at elevene blir flinke til å evaluere seg selv. «Vi har brukt mye tid på elevmedvirkning, elevene setter egne mål og følger opp» (Ivar). Nikolai gir også elevene ansvar i undervisningen:

Jeg er mest opptatt av at analyseverktøyene fungerer. Så får de finne ut av det mer sammen. Jeg dikterer ikke innholdet i analysene, men passer på at de har verktøy de kan bruke for å få en dypere forståelse av hvor de treffer og hvor de bommer. (Nikolai)

Kristian følger opp sine elever tettere og bruker en del tester i løpet av året. Ved siden av periodiske tester, får de kontinuerlig tilbakemeldinger for å hele tiden vite hva de må jobbe med. Vetle er opptatt av å variere mellom lærer- og elevmedvirkning. «Elevene har etterlyst mer direkte tilbakemeldinger, at jeg ser de spille og gir tilbakemeldinger. Det er noe jeg kommer til å gjøre fremover. Ellers så er jeg med på det de gjør, jeg hører hva de har å si» (Vetle). Johann ønsker også en variert undervisning med fokus på helheten:

Når jeg planlegger undervisningen så går det ut på å følge kompetansemålene som toppidrett har forskrevet. Først og fremst gjelder det å få opp nivået på spillerne generelt, men også få en forståelse for selvevaluering og for eksempel 24 timersutøveren. Altså fokusere på alt utenfor spillingen eller e-sporten og få det til å gi bedre prestasjoner i spillingen. (Johann)

Flere av lærerne er enige om at man får et nært forhold til elevene, på en annen måte enn i andre fag. Nikolai forteller at det er et fag hvor han står litt likt som elevene og ofte kan mindre. Derfor har han omformet rollen sin litt, og det kan være utfordrende. Han forteller at det er gøy å ikke være i en tradisjonell lærerrolle, men at man er en del av en gjeng som arbeider mot å nå sine mål sammen (Nikolai).

4.3 Læringsutbytte

Lærerne ble spurt om det potensielle læringsutbyttet elever får ved å gå e-sport toppidrett, og om de har lagt merke til noen positiv eller negativ utvikling hos elevene. Alle lærerne forteller om et godt miljø i klassene. De er enige om at e-sport toppidrett er en veldig fin sosialiseringarena, til tross for at mange av elevene går på tvers av klassetrinn og studieretning. Ved at elevene trives og er genuint interessert i faget, skapes gode muligheter for læring. «En positiv ting kan kanskje være at elevene har fått større refleksjonsevne, fordi de lærer det gjennom noe de liker» (Vetle). Han opplever mer aktive elever og sier at de ikke bare spiller, men trener. Videre sier Vetle at de har flere tankeprosesser som de ikke hadde tidligere, at de analyserer mer og er reflekterte. Ivar mener elevene lærer i et annet miljø enn det de ellers gjør på skolen. Ved å arbeide i lag blir de gode på gruppeprosesser. «De blir mer voksne, de tar ansvar og kan løse opp i små konflikter selv» (Ivar).

Da lærerne skulle svare på om de hadde observert noen negativ utvikling var det ingen som hadde noe helt konkret å komme med. Flere måtte tenke seg nøye om, og ofte endte det negative opp med å være noe positivt. Det ble spurt om de har opplevd spilleavhengighet blant elevene, og Ivar og Nikolai forteller at de har opplevd det motsatte. Nikolai kan se muligheten for avhengighet i faget, men at det vil være lett å avdekke. Han har oversikt over hvor mye tid elevene har lagt ned i spillene og mener faget er et hjelpemiddel for å avdekke spillavhengighet. Ivar forteller at elever som spiller mye dataspill er i en risikogruppe for stillesitting. Han hevder at basistreningen er en fin introduksjon til trening. «De blir glade i å

trene. De får mer kunnskap og kommer i et miljø som er glad i å trene, vi trener sammen som en gruppe. Det tror jeg mange setter pris på» (Ivar). Én nevner noe mer spesifikt da han ble spurt om han har lagt merke til noe negativ utvikling hos elevene:

Ja altså noe har jeg sett, og da kommer jeg inn på det med søvn. For noen elever, selv om de klarer å komme seg hit og starte uken, så er de trøtte. Selvfølgelig i denne alderen kan du bli veldig konsumert av å gjøre en ting du liker. (Kristian)

Johann forteller at den eneste utfordringen han har hatt er hobbyspillere. «Det man ser er jo at noen elever ikke forstår sammenhengen. De forstår ikke at gaming er en sport, de tror gaming er noe man gjør på fritiden og er som en avslappingsgreie» (Johann). Han har pratet med toppidrettslærere fra andre idretter, og en viss prosent av elevene vil alltid falle av, uavhengig idrett. Han mener forskjellen er at e-sport ikke har det samme fundamentet bak seg som for eksempel fotball, og derfor er e-sport mer sårbar for å ikke bli tatt på alvor.

Lærerne ble spurt hvilket læringsutbytte de ønsker elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang, hvis man ser bort ifra kompetansemålene i læreplanen. Fire av fem nevner samarbeid i svaret sitt. Nikolai ønsker at de få være en del av et lag og oppleve å være med på et lag som fungerer. I tillegg til samarbeid nevner flere kommunikasjon, og Johann forteller om overføringsverdien til e-sport hvor kommunikasjon og samarbeid kan bidra til andre situasjoner. Johann håper elevene sitter igjen med høy selvtillit, en god gjennomføringsevne og at de stoler på seg selv. Han tror læringsutbytte i e-sport er viktig for videre studier og for arbeidslivet. «Er du sterkt mentalt når du langt i e-sport. Det samme gjelder i livet, er du sterkt mental og finner lyset i tunellen og står imot motstand i livet ditt så har du allerede mye erfaring med dette» (Johann). Det er enighet blant lærerne om at e-sport bidrar til sosialt læringsutbytte, og lærerne har fokus på egenskaper som kommunikasjon og samarbeid.

4.3.1 Kroppslig læring og fysisk aktivitet

E-sport er en tilsynelatende stillesittende fysisk aktivitet, men vil elevene likevel kunne oppleve noen form for «kroppslig læring» eller «fysisk aktivitet»? Lærerne ble spurt hva de tenker om begrepet «kroppslig læring». I tillegg ble de spurt hvordan de opplever e-sport kan bidra til «kroppslig læring», hvis man ser bort i fra basistreningen i faget. Spørsmålet ble stilt åpent, og begrepet ble ikke definert i den hensikt å se hvilke assosiasjoner de fikk.

Ivar, med sin idrettsfaglige bakgrunn kobler «kroppslig læring» opp mot bevegelse. Han tenker at det er summen av alle aktivitetene man har gjort. «Hvis du har en bred bevegelseserfaring ved at du har drevet med mye forskjellige idretter gjennom oppveksten, kan det bidra til kroppslig læring» (Ivar). Han sier videre at å prøve mange forskjellige idretter vil gi bedre koordinasjon, og derfor være mer egnet til å lære seg nye teknikker og bevegelser. Han er usikker på hvor god den koblingen er, knyttet opp mot for eksempel CS, med raske og presise musebevegelser. «Det kan umulig være negativt. Alt må jo være positivt. Hvis du har god persepsjon i ballspill og oppfatter forskjellige inntrykk, så må jo det til en viss grad være overførbart til å oppfatte sanseintrykk på skjermen» (Ivar). Vetle sier at «kroppslig læring» er noe man har fysisk erfart selv og som man lærer noe av. «Ved å sove godt i en uke spiller man jo mye bedre enn når man sitter oppe og gamer til klokken fire om morgenen. Det er jo kroppslig læring da» (Vetle). Johann nevner det mentale aspektet med e-sport når han blir spurt om «kroppslig læring». Han forteller at når man er i en presset situasjon i et spill vil kroppen produsere mye adrenalin, og at en slik situasjon vil være «kroppslig læring». I pressede situasjoner jobber elevene hans med å kontrollere emosjonelle følelser og handle rasjonelt når de spiller (Johann).

Kristian er litt usikker på hva han tenker om tematikken: «Jeg vil anta at det har noe med gym og gjøre, eller mer i retning noe med helsesøster. I utgangspunktet antar jeg at det handler om å være i bevegelse og ikke stillesittende og slike ting da» (Kristian). Da han blir spurt om hvordan e-sport kan bidra til «kroppslig læring» er han opptatt av at elevene modererer kroppsbruken foran skjermen og lærer seg å bruke gode sitteposisjoner. Nikolai er inne på samme tematikk og nevner at det kan være evnen til å gjøre skadeforebyggende tiltak. «Sitter man mye stille må man vite når man skal gjøre tiltak» (Nikolai). «Kroppslig læring» og «fysisk aktivitet» blir nevnt i andre deler av intervjuene, spesielt ved spørsmål om e-sports definisjon og legitimitet. Alle nevner i løpet av intervjuet at det foregår «fysisk aktivitet» i e-sport, og det er en mental påkjenning å spille over en lengre periode.

Den fysiske treningen er viktig, det merker du spesielt på toppidrettsutøvere som spiller 6 timer om dagen i turneringssammenheng og man blir ekstremt mentalt slitent. Er du dårlig i kroppen i tillegg går ikke det. Det merker jeg på elevene her også, men når vi spiller lenge blir de slitne på slutten av kampene. Men det reduserer de med fysisk trening og ved å være i form. I tillegg tenker du bedre når du trener, det er ganske åpenbart. Blodet pumper rundt og man fungerer bedre. Den fysiske delen

virker ikke å være til stede, men jeg mener at den absolutt er der. Bare fordi man ikke trenger fysisk styrke i en kampsituasjon, så er fysisk trening viktig generelt. (Kristian)

I likhet med Kristian forteller Vetle om hvor mentalt utslitt man bli av e-sport.

Hvis man sitter lenge så blir man fort sliten for du må holde konsentrasjonen så lenge. Det erfarte jeg selv forrige måned. Da deltok jeg i NM-kvalik i Dota, da satt vi 7 timer tror jeg og spilte. Jeg var helt kjørt etterpå. Så jeg vil påstå det var kroppslig læring, for da kjente jeg at jeg måtte ha mat og hvile. Så jeg tenker konsentrasjon da, og tålmodighet, det er noe man må lære seg. Det er hvert fall en viktig ferdighet å ha med seg videre i livet. (Vetle)

Det er enighet blant lærerne at e-sport bidrar til «fysisk aktivitet», spesielt hvis man må opprettholde konsentrasjonen over lengre tid. Nikolai forteller om lignende observasjoner hvor elever har høy puls og svetter på ryggen i intense kamper. Han mener det er en stor fysisk påkjenning å spille tre CS-kamper på rad (Nikolai). «Fysisk aktivitet» brukes som argument når de skal redegjøre for hvorfor e-sport er legitimt som idrett.

4.3.2 Motoriske ferdigheter

Det er lettere for lærerne å koble motoriske ferdigheter opp mot e-sport, sammenlignet med «kroppslig læring». Det er enighet blant lærerne at motoriske ferdigheter er en stor del av læringsutbyttet. Ferdigheter som nevnes er en ekstrem øye-hånd-koordinasjon, reaksjon og persepsjon. Ivar argumenterer for at «fysisk aktivitet» finnes i e-sport ved å se på motoriske ferdigheter:

På grunn av den komplekse motorikken som utøves i e-sport vil jeg absolutt si at det er et fysisk aspekt der som gjør at du kan kalle det en idrett. For de som er uenige får prøve å sette seg ned å sikte presist en mot en. Ikke bare musebevegelsene, men du skal samkjøre bevegelser med en høyre og venstre arm på et tastatur med en mus, og med flere fingre som gjør bevegelser på tastaturet så skjer det jo enormt mye. (Ivar)

I tillegg til den komplekse motorikken forteller Ivar om at e-sport er særegent i forhold til andre idretter fordi man må jobbe med flere ulike prosesser samtidig. Han forteller at man kartlegger informasjon, samtidig som man er nødt til å kommunisere presist utad, noe som er en unik og kompleks situasjon. Johann svarer noe av det samme:

Ja. De blir gode vet du. Der har du veldig mange som er knalldyktige på motoriske ferdigheter. Spesielt øye-hånd-koordinasjon er noe de praktiserer nesten hele tiden når de spiller. Jeg tenker at mange blir for eksempel flygeledere. De har egenskaper hvor de kan multitaske med hendene samtidig som de tanker rasjonelt og tenker klart. Så jeg tenker jo at det er en av de sterkeste sidene ved e-sporten, de motoriske ferdighetene. (Johann)

Lærerne virker enstemmige i at motoriske ferdigheter i e-sport brukes i komplekse situasjoner hvor det er nødvendig med mentale, fysiske og motoriske egenskaper. Ved å presentere resultatene fra gjennomføringen og læringsutbyttet i faget, har den «erfarte læreplan» og «gjennomførte læreplan» blitt sett på. Den «erfarte læreplan» omhandler elevens erfaringer, mens her har lærernes tanker om elevens erfaring blitt presentert. Videre vil det ses på et annet nivå i Goodlads læreplanteori (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132). I neste kapittel vil den «oppfattede læreplan» ses på ved å vise til lærernes tanker om læreplanen i toppidrettsfaget og hvordan den er tilpasset e-sport.

4.4 Læreplan

Læreplan og fagets gjennomføring er de to temaene hvor det er mest ulike oppfatninger blant lærerne. Det kan være naturlig ettersom lærernes tolkning av læreplanen og deres praksis henger sammen, noe som kan ses i lys av Goodlads «oppfattede» og «gjennomførte» læreplannivåer (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132). I kapittelet vil lærernes tanker om læreplanen presenteres, og om de synes den tar høyde for e-sport som toppidrettsfag. Deretter vil det vises til kompetansemål lærerne ser på som viktige, eller utfordrende, for faget. Det vil også være interessant å se på hvordan lærerne har løst overgangsperioden mellom LK-06 og LK-20. Til slutt vil det settes søkelys på vurderingspraksisen i faget.

Det er delte meninger rundt om læreplanen tar høyde for e-sport som toppidrettsfag. Noen mener læreplanen fungerer fint, mens andre synes deler av planen har et forbedringspotensial. Ivar forteller at alle kompetansemålene kan tilpasses e-sport, og de passer godt inn fordi de generelt handler om å jobbe for å bli bedre. «Man lærer å vite hva man skal gjøre for å bli bedre, som er felles for alle idretter» (Ivar). Johann deler synspunktet og synes alle retningslinjene for toppidrett kan settes inn i e-sport, fordi det er en naturlig sammenheng der. Det eneste han savner er egne vurderingskriterier, og han har vært nødt til å lage det selv. På

lik linje med de andre lærerne ser ikke Nikolai noe problem med å tilpasse kompetansemålene til e-sport, men han har et litt mer delt syn på læreplanen:

Vi tolker den konteksten vi er i også viser det seg at ja, det gir mening. Så pleier å gå helt fint. Men som sagt ser jeg ikke helt verdien av mange av de kompetansemålene som er til e-sport, fordi e-sport er sin egen greie. Det som er fint med det er at det tvinger samtlige e-sportlinjer til å tenke fysisk helse og ikke bare spilling. (Nikolai)

Han synes mye i læreplanen gir mening for e-sport hvis han sammelinger med sjakk, men at den likevel har noen svakheter. Nikolai forteller at læreplanen ikke tar høyde for at man sitter stille foran en skjerm i mange timer, og hva det kan gjør med kroppen og helsen. Ideelt ser han for seg en mye mindre læreplan, med fem til seks overordnede hovedpunkter. Vetle synes heller ikke det er noe problem å bruke læreplanen, men føler den har noen mangler. Han ønsker at det fantes en tilpasset e-sportutgave av læreplanen i toppidrett, hvor det er utdypet litt med tanke på dataspill.

Læreplanen er skreddersydd for fotball, håndball og ski. Den er ikke skrevet for CS. Jeg har gjort et arbeid ved å tolke kompetansemålene, jeg har laget et stort ark hvor jeg satt opp kompetansemålene, opp mot e-sport. Hva betyr det her i e-sport? Så har jeg gått gjennom med elevene for å høre hva de synes burde være med. Sånn har jeg gjort det da, for å tolke læreplanen. For jeg har jo måttet gjøre det selv. (Vetle)

Kristian føler læreplanen for toppidrett generelt ikke tar nok høyde for e-sport. Hovedsakelig synes han at det legges for mye vekt på fysiske krav, med tanke på det de faktisk rekker å gjennomføre av basistrening. Han er enig med Nikolai i at det ikke legges nok vekt på at idretten gjennomføres digitalt. Kristian trekker også frem positive egenskaper ved læreplanen og synes det er bra at kommunikasjon, samarbeid og lagspill nevnes.

Spørsmålet for min del er om er det bedre å separere e-sport fra toppidrett og ha det som et idrettsfag med egen læreplan, eller prøve å endre den læreplanen vi har for å tilpasse den til digital idrett. Det er spørsmål vi tok opp i fjor til den nye læreplanen. Vi fant ikke noe løsning da, og det er litt derfor at jeg har fått kjøre litt fritt løp her, så lenge jeg er innom noen basiskrav, som basistrening for eksempel. (Kristian)

Kristian diskuterer om e-sport bør være en del av toppidrettsfaget, noe som kan ses opp imot problemstillingen om e-sports legitimitet. De andre lærerne ble også spurt om de kunne tenkte seg en egen læreplan som gikk utenfor toppidrettsfaget, som for eksempel et breddefag eller

mediefag. Det er en enighet om at de ønsker å beholde e-sport som toppidrettsfag. Noen ønsker heller en egen versjon av toppidrettsplanen, med tilpassede vurderingskriterier.

Den nye læreplanen er laget også med tanke på e-sport, hvorfor står det ikke mer om det under digitale ferdigheter? Det eneste som står er at i toppidrett skal man bruke digitale hjelpemidler i arbeid med faget. Her mangler det det lille ekstra med tanke på e-sport. Kompetansemålene er ikke irrelevant, de er kjempebra. Alt passer til e-sport, men resten av læreplanen, det mangler litt. (Vetle)

Da lærerne skulle trekke frem kompetansemål som de ser på som utfordrende eller spesielt viktige, er det få av lærerne som nevner noe spesifikt. Ivar trekker frem en utfordring han hadde med den tidligere læreplanen, men som har blitt endret i LK-20. Et problem med LK-06 er at man skal lage en utviklingstrapp hvor man forklarer hovedtrinnene for ferdighetsutvikling den enkelte idretten. Dette finnes ikke i e-sport, og han synes det kan være spesielt utfordrende hvis det skal lages spesifikt for hvert enkelt spill. Nikolai synes kompetansemål som omhandler ernæring er viktigst. Han mener e-sport appellerer til en målgruppe hvor søvndisiplin og ernæring er viktige tema. Vetle er inne på samme område når han forteller om fokus på belastning og restitusjon, og Johann bruker begrepet «24 timers-utøver».

4.4.1 Fagfornyelsen og Kunnskapsløftet

Lærerne underviser i en overgangsfase hvor LK-06 og LK-20 brukes om hverandre. De ble spurt om det har endret undervisningen deres, og om de har merket noen forskjeller mellom de to planene. Majoriteten av lærerne har ikke noe forhold til å bruke begge planene. Flesteparten merker ingen endring, mens én var ikke klar over at det fantes en ny læreplan. Tre av lærerne bruker kun LK-06, mens Vetle bruker kun LK-20. Han forklarer at det er første året de tilbyr e-sport, og ingen av elevene har gått toppidrett tidligere. Da gjorde skolen et valg og lot alle elevene starte i toppidrett 1, uavhengig av opprinnelig klassetrinn. Johann er den eneste læreren som for øyeblikket underviser og forholder seg til begge planene. Han synes ikke det er noen utfordring, for han kjenner elevene sine godt og vet hvem som tilhører hvilken plan. Han føler vurderingen er vektlagt noe ulikt i planene. I LK-06 er vurderingen mer resultatorientert, mens i LK-20 er det helheten som ses på i en løpende vurdering. Neste avsnitt vil ta for seg lærernes tanker om vurdering generelt, ikke bare i lys av gammel og ny

læreplan.

4.4.2 Vurdering

Det er ulik vurderingspraksis blant lærerne. De fleste synes vurdering i faget generelt kan være en utfordring, og mange savner klarere retningslinjer. Lærerne ble først spurt om hvordan de gjennomfører vurderingen og hvilke kriterier de følger, og felles for alle er at samarbeid og kommunikasjon er vurderingskriterier som verdsettes høyt. Johann forteller hva han prioriterer:

Kommunikasjon og samarbeid teller mest. Nummer to er taktikk og analyse, hvordan du analyserer eller produserer en taktikk, analyserer enn kamp, eller spillestilen til en proffspiller. Det får de skriftlige oppgaver om. Tekniske ferdigheter, det teller veldig lite i forhold, fordi det er ikke alle som får spille mer enn en time om dagen. Da er det veldig unaturlig og urettferdig for elevene som har enormt god kommunikasjon, er fokusert, men ikke har de tekniske ferdighetene helt inne ennå. Da er det vondt for de og ikke få så god karakter på grunn av det det. Så der har vi en balanse. (Johann)

Lærerne vektlegger ferdigheter litt forskjellig, men alle er enige om at tekniske spillferdigheter ikke er den viktigste egenskapen. Vetle mener det er vanskelig å lage målbare prøver og tester i faget. Han setter derfor holdninger og innsats høyt, og er opptatt av at elevene viser progresjon. Veien mot målet er viktigere enn selve resultatet. Ivar forteller at ferdigheter er en del av en helhetlig vurdering. E-sport er en del av toppidrettsfaget, og elevene må vise ferdigheter, både spilltekniske og innenfor kommunikasjon og basistrening. Alle lærerne benytter seg av underveivurdering. Johann bruker skriftlige prøver i tillegg og forteller at det er prøver som er tilpasset elevens spill. Kristian forteller at han også har praktiske prøver. «På starten av året tester vi *last hitting* i LoL, som er en basistest. Senere på året har vi mer makrotesting med mer problemløsende oppgaver. I tillegg får de litt teoretiske tester» (Kristian).

4.5 E-sports legitimitet som toppidrettsfag

E-sports legitimitet som toppidrett er valgt som et eget avsnitt i kapittelet fordi lærerne ble spurt om e-sports definisjon og status som toppidrettsfag, og det bygger direkte opp under én av problemstillingene for studien. I kapittelet vil også lærernes tanker om ulemper ved e-sport toppidrett presenteres. Ingen av lærerne er i tvil om at e-sport bør defineres som idrett, og alle lærerne er enige om at deres skole deler dette synet. E-sport toppidrett er ikke et initiativ de har tatt selv, men noe skoleledelsen har bestemt. Flere mener det er et svar på en oppfattet etterspørsel. «Det er mange grunner. Den enkleste grunnen er at det er en enormt stor vekst i den næringen. E-sport er en enorm industri som krever mange aktører» (Nikolai). Nesten alle trekker frem faktoren om at e-sport kan bidra til å forhindre frafall i skolen.

Når jeg snakker med elevene så sier de som oftest at eneste grunnen til at de går på skolen nå, det er at de går på e-sport. Jeg tenker jo det at vi har nådd det målet med å forsøke å redusere frafall ved å høre på elevene. Nå har vi ikke kjørt noen undersøkelse eller forskning på det, men tilbakemeldingene gjennom disse årene har vært at hvert fall 50% ikke hadde gått på skole, hadde det ikke vært for e-sporten. Så det er noe å tenke på. (Johann)

I tillegg til å argumentere for e-sports bidrag til lavere frafall i skolen, er et fellestrekk for lærerne at de bruker «fysisk aktivitet» som argument for hvorfor e-sport skal defineres som idrett.

Det er fysiske bevegelser som er avhengig av utfallet, og i mine øyne er det ikke er noe tvil. Det går på rene ferdigheter, det er lite flaksbasert, det er den beste som vinner og det er dine fysiske reaksjoner og det du gjør som er avgjørende. Da må det falle under definisjonen av idrett. (Ivar)

Vetle forteller om konkurranseinstinkt som bidrar til å definere e-sport som idrett. «Det er kompetitiv utøvelse på et høyt nivå. Det er sånn jeg ser på det som idrett» (Vetle). Nikolai sier at e-sport er en paraplybetegnelse for mange forskjellige konkurranseformer, som strategisk tenkning, fysisk presisjon og reaksjon.

Ja det er en idrett. Den selvdisciplinen og den treningsmengden du må legge ned for å konkurrere på toppnivå er helt absurd. Gå å se på en av disse topplagene i CS så ser du jo, det er jo idrettsutøvere. Det er bare at idretten utøves på millimeterne, ikke på meterne. Men ja uten tvil. Det kommer litt an på om du definerer idrett som

lungekapasitet, så kanskje ikke. Men hvis du definerer idrett som en fremvisning av ferdigheter så er det ingen tvil. (Nikolai)

Johann argumenterer for at e-sport har mange likhetstrekk med andre idretter. Han mener at hvis man har forståelse for e-sport, så forstår man sammenhengen mellom e-sport og idrett. Han viser til et eksempel i spillet Dota 2, som han definerer som en blanding av basketball og sjakk. Man må gjøre de samme repetisjonsøvelsene, og man må gjennom de samme trinnene som i ordinær idrett for å nå langt i e-sport. «Jeg vil si at e-sport både er sport og vel så det fordi man bruker så mye mental kapasitet» (Johann).

Da lærerne ble spurt om e-sports status i toppidrettsfaget, sammenlignet med ordinære idretter, mener alle at det bør defineres som en idrett, men at det ikke er helt på høyde med andre idretter ennå. Tre av fem lærere mener e-sport ikke har funnet sin plass i faget ennå, og kan forstå at det ikke blir vurdert like legitimt som andre idretter. Mye av begrunnelsen handler om tid, da e-sport ikke har vært en del av toppidrettsfaget så lenge. Vetle forteller at e-sport plutselig fikk toppidrettstatusen i fanget, og at det trengs en modningsfase før det er helt på høyde med tradisjonelle idretter. Noe de savner er klarere retningslinjer for vurdering og en mer tilpasset læreplan. Kristian forteller at han synes det for øyeblikket er vanskelig å legitimere e-sport på linje med fotball og ski, både fordi e-sport er så nytt, og at man fortsatt lærer om den. Han tror det vil bli viktig å bruke en amerikansk modell for å øke legitimiteten. Ved å satse på skolelag og skape mer interesse rundt skoleturneringer vil legitimiteten øke. Nikolai deler de samme tankene og er opptatt å utvikle e-sport som skoleidrett.

Videre ble lærerne spurt om de ser noen ulemper ved e-sport som toppidrettsfag. Her har nesten ingen noe å tilføye, og det var kun én lærer som kom med et konkret eksempel på en negative side. Han forteller at for noen elever kan det bli for mye spilling, og at de kan bli veldig opphengt i det. Han kan tenke seg at hvis man har en klasse med elever som sliter sosialt, kan det slå ut negativt. Da det ble spurt om de har møtt motstand til e-sport som toppidrettsfag, forteller alle lærerne at kollegaer generelt er positive til e-sport. Nikolai og Vetle er de eneste som forteller om skepsis som de har opplevd fra andre lærere. Nikolai forteller at det ofte handler om eldre lærere som ikke vet hva e-sport handler om og det skal lite til for å endre deres mening når de faktisk ser hva som gjøres i faget. Vetle har opplevd noe skepsis blant andre toppidrettslærere, og han har inntrykk av at de er redde for å miste

elever til e-sport fra andre toppidrettstilbud. Han har fått høre at «hvis man går på toppidrett så går man på toppidrett, da bruker man ikke tiden på dataspill» (Vetle). Så selv om utdanningsdirektoratet har gitt e-sport toppidrettsstatus føler han ikke at alle deler samme tankegang. Johanns erfaring med motforestillinger er fra foreldre: «Å høre at de sitter så mye i ro når de spiller. Det er det eneste jeg har vært borti, og det er veldig enkelt å forklare disse menneskene hvordan det fungerer» (Johann). Ivar forteller at han ikke har møtt noen særlige motforestillinger, men at rektor og avdelingsleder har opplevd hoderisting og negativitet da de fortalte om sin e-sportsatsning på samlinger med andre idrettskoler. Ivar tror fordommene fremdeles henger igjen mange steder.

Lærerne ble så spurt hva de tenker vil skje hvis e-sport mister sin toppidrettsstatus og blir et mediefag. Alle lærerne er klinkende klare på at de vil beholde statusen som toppidrett. Uten den vil ikke e-sport blitt tatt seriøst på samme måte.

For min del hadde det mistet mye av fundamentet det trenger for å faktisk ha en effekt på elevene. Så den veien tror jeg hadde vært veldig negativ. Spesielt til utvikling av elevene selv. Jeg tenker jo det at både for foreldre og elever hadde det slått negativt ut, fordi hvis det hadde blitt et mediefag så blir det fort et hobbyfag og da blir det fort useriøse ting. Det jeg har fått beskjed om av andre som har besøkt, for eksempel folkehøgskoler.. Så satt de der, eller nesten lå og spilte. Med masse cola og chips og var den stereotypiske spilleren som e-sport tar avstand fra. Jeg tenker at hvis det mister toppidrettstatusen sin så mister det mye av sin legitimitet da. (Johann)

Ivar støtter dette og sier det er viktig for e-sport å sidestille seg med idrett som fotball og langrenn. Da kan de vise at de er like seriøse og jobber som de gjør, men med andre arbeidskrav.

4.5.1 Lærerens rolle i faget

Det er enighet blant lærerne om at det er nødvendig å ansette både profesjonelle e-sporttrenerne og fagutdannede idrettslærere for å øke e-sports legitimering i faget. Lærerne ble også spurt om hvordan deres rolle kan endre legitimiteten til e-sport som toppidrettsfag. Alle er til en viss grad positive til profesjonelle e-sport trenere i faget og mener det kan bidra til å legitimere toppidrettstatusen enda mer. Likevel er alle opptatt av at den pedagogiske lærerutdannelsen må ligge i bunn. Idrettslæreren Ivar ser på ekstern ekspertise som en styrke,

men mener man må ha en god plan for hvordan faget skal gjennomføres. Han kan se for seg en fordeling hvor faglærer har overordnet pedagogisk ansvar, mens en trener kan ta seg av detaljstyring innenfor spill.

Det vil jo være positivt for folks syn på det og. At det kommer en tidligere proff spiller. Det er som at du har en erfaren eliteserietrener i fotball for toppidrett. Det vil jo bare styrke det. Så må man bare huske å ha med det helhetlige bildet, det er det som er budskapet. (Ivar)

Ivar sier videre at lærerutdannelsen er nødvendig, og han kan ikke helt se for seg at en trener styrer en klasse alene uten den kompetansen en lærerutdanning gir. Kristian har derimot ikke en lærerutdanning og har ansvar for en klasse alene. Kristian tror det er et spørsmål om tid før det kreves en pedagogisk utdanning for å ha det ansvaret han har i dag. Han tror vi vil se en vekst av tidligere e-sportspillere og -trenere som utdanner seg som lærere for å kunne undervise i e-sport.

Det er veldig mange som spiller og driver med dette, og det blir bare flere og flere. Det er ikke så mange år tilbake siden du ikke så at det var norske proffer i e-sport i utlandet, og nå har det plutselig blitt en del. Så med videre utvikling vil du se at det vil bli en del coacher som driver med dette i utlandet, som finner ut at de vil dra hjem til Norge og drive med dette i skolen. Da vil det nok også være flere idrettslærere som har utdypning innenfor felter som er relevante. Som kan sparre mer av hverandre. (Kristian)

Vetle mener det er på tide å få på plass en høyere utdanning som er skreddersydd for e-sport, for eksempel en bachelorgrad. Han er litt usikker på å bytte ut idrettslærere med e-sporttrenere og sier som de andre at det er viktig å ha en lærerutdanning på plass. Nikolai forteller om en skepsis til å la e-sporttrenere ta over, og mener for øyeblikket at det kan være skummelt.

Når neste generasjon kommer om 20 år så ja fint. De kommer til å ha en forankring i fysisk helse, men de fleste e-sport utøverne som er gamle nok til å bli lærere nå kommer fra en ukultur med lite søvn og cola. En usunn tilnærming til faget med mye grinding, som man kaller det. Jeg ville absolutt ha en noen som har et litt mer helhetlig syn på helse enn bare en e-sportutøver, foreløpig, inntil vi får hamret inn i e-sporten at fysisk helse er en viktig del av å være en idrettsutøver. Så der vil jeg være litt forsiktig med, jeg vil ikke kvitte meg med kroppsøvingslæreren for å si det sånn. (Nikolai)

Johann er en tidligere e-sportutøver som har tatt en lærerutdannelse. Han ser litt annerledes på det. Han mener at en idrettslærer uten erfaring fra e-sport ikke vil ha nok kompetanse i faget, noe som kan slå feil ut etter hvert. «Det er viktig å ha vært en utøver i et lag for å faktisk få med seg hele pakken. Jeg tenker at på noen skoler er det mye selvstendig arbeid hvor elevene gjør mye arbeid selv» (Johann). Han tror at legitimiteten til faget vil øke utad ved å ha utdannede lærere og idrettslærere, men innad i e-sportmiljøene så mister faget legitimiteten sin. Lærerne er i grove trekk enige i at en e-sportlærer bør ha en kombinert bakgrunn innenfor e-sport og læreryrket. Likevel er det ulike meninger om hvilke egenskaper som verdsettes høyest. I resultatkapittelet har lærernes tanker og meninger fra de semistrukturerte intervjuene blitt presentert. Disse tas med videre til neste kapittel, der de drøftes og analyseres i lys av oppgavens teoretiske rammeverk.

5. Diskusjon og analyse

I dette kapittelet er formålet å se nærmere på empiriske funn som er gjort i studien, og som en overgang fra resultatkapittelet vil data diskuteres og analyseres. Begreper og teori som er presentert og definert i studien er rammeverket for resultatenes drøfting. For å belyse studiens problemstilling om e-sports legitimitet, vil fagets gjennomføring diskuteres og knyttes opp mot læreplanen i toppidrett og læreplanens overordnede del. I tillegg vil lærerens rolle drøftes med tanke på e-sports legitimitet. Videre vil det handle om læringsutbyttet i faget, hvor problemstillingen vil diskuteres i lys av Arnolds bevegelsesdimensjoner. En diskusjon om e-sports læringsutbytte vil også bidra til fagets legitimeringsdebatt. Temaene læringsutbytte og legitimitet er tett koblet sammen og har betydning for hverandre, og vil derfor ofte diskuteres i en sammenheng. Avslutningsvis vil hovedpoeng fra analysen trekkes frem i en oppsummerende diskusjon av kapittelet.

5.1 Fagets gjennomføring

Innledningsvis vil lærernes oppfattelse av læreplanen i toppidrett diskuteres, samt hvorvidt den er tilpasset e-sport. Deres forhold til kompetansemål og «om faget» vil presenteres i samme kontekst. Videre vil lærernes erfaring med LK-06 og LK-20 diskuteres. For å se om det er en sammenheng mellom «formell» og «gjennomført læreplan», vil lærernes beskrivelser av fagets gjennomføring diskuteres i lys av læreplanen for toppidrettsfaget og den overordnede delen av LK-20. Hensikten er for å se hvorvidt lærerne har en bevisst kobling mellom læreplan og gjennomføring, og hva det kan ha og si for fagets legitimitet. Goodlads teoretiske rammeverk brukes ved at lærernes «oppfattede læreplan» diskuteres for å se hvilken kobling det er mellom den «formelle læreplan» og «gjennomførte læreplan» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132). Til slutt vil lærerrollen diskuteres. Lærernes læringsmetoder vil belyses for å se om de har noen sammenheng med deres bakgrunn og erfaring med e-sport. Tematikken diskuteres for å belyse hvordan lærerrollens posisjon kan bidra i legitimeringsdebatten om e-sport som toppidrettfag.

5.1.1 Lærernes forhold til læreplanen

For noen av lærerne finnes det likhetstrekk med tanke på ønskede endringer av den «formelle læreplan» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132). Alle lærerne synes kompetansemålene i læreplanen fungerer fint for e-sport, men noen ønsker at de «grunnleggende ferdighetene» fra toppidrettsplanen kunne vært mer tilpasset. Vetle og Nikolai trekker frem det som er beskrevet om «digitale ferdigheter», som hovedsakelig er et hjelpemiddel for tradisjonelle idretter, og de «digitale ferdighetene» beskrives ikke som en aktivitet i seg selv (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Med tanke på lærernes tilbakemeldinger kan det se ut som om flere har god oversikt over «om faget» i læreplanen. Det kan virke som at ikke alle har like god oversikt over samtlige kompetansemål, siden gjennomføringen av faget er ulik med tanke på hvor mye vekt som legges på basistreningen. Det virker som lærerne er klar over kravet til basistrening, men prioriterer det bort (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Flere sier at de tolker og tilpasser kompetansemålene for at de skal gi enda mer mening for e-sport. I studien til Arnesen et al. (2013, s. 18) har de sett på vurderingspraksisen til seks kroppsøvlingslærere etter at LK-06 ble innført. Det var én lærer som ikke endret sin vurderingspraksis overhodet etter ny læreplan. Læreren argumenterte for eksisterende praksis ved at læreplanen hadde så vide rammer og ga rom for tolkning (Arnesen et al., 2013, s. 23). Det samme kan være tilfelle for noen av lærerne i denne studien, da de er klar over kompetansemålene, men tilpasser undervisningen etter egne erfaringer. Læreren som forteller at det ikke gjennomføres noe basistrening sier det samme som læreren i studiet til Arnesen et al. (2013, s. 23), at læreplanen kan tolkes fritt og man kan alltid argumentere for egen undervisningspraksis. Lærernes ulikheter i den «oppfattede læreplan» kan skape utfordringer for en felles forståelse av sammenhengen mellom «formell» og «gjennomført læreplan» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132).

Når lærerne blir bedt om å trekke frem viktige eller utfordrende kompetansemål, er det ingen som nevner noen spesifikke mål fra læreplanen. Noen svarer at det ikke er noen spesielle mål som er mer utfordrende eller viktige, mens andre trekker frem spesifikke tema, som lagarbeid og restitusjon. Én forteller at han ikke bruker så mye tid på å studere kompetansemålene og er mer opptatt av at undervisningen flyter og gjennomføres etter planen. Ulike forhold til læreplanen er ikke presentert i tidligere forskning om e-sport i en utdanningskontekst. Åmodt intervjuet en lærer som fulgte alle kompetansemål, i sin masteroppgave. «Både lærer og elever har fortalt hvordan undervisningen blir lagt opp med fokus på treningsplanlegging, basistrening og ferdighetsutvikling som er de tre hovedområdene innenfor faget» (Åmodt,

2020, s. 49). Det varierer hvor mye lærerne bruker og støtter seg til læreplanene. Noen bruker kun LK-06 fordi de har hatt et tilbud om e-sport i flere år, og kun har elever som går toppidrett 2 og 3. Andre bruker kun LK-20 fordi tilbudet om e-sport er nytt, og hele klassen har startet med toppidrett 1. Jeg fikk inntrykk av at lærernes undervisningspraksis ikke er særlig berørt av ny læreplan, og de har få konkrete eksempler på forskjeller mellom planene som påvirker deres undervisningspraksis. Én av lærerne er heller ikke klar over at det har kommet en ny læreplan. På bakgrunn av studiens resultater kan det virke som om ikke alle lærerne har oversikt over alle delene av læreplanen i toppidrett. Brukes egentlig læreplanen aktivt for å gjennomføre faget, og hvilken kobling er det mellom gjennomføringen og læreplanen?

Den «formelle læreplan» vil diskuteres sammen med lærernes uttalelser om fagets gjennomføring. Når lærerne blir bedt om å beskrive faget og hvilket læringsutbytte de anser som viktigst, uten å legge kompetansemålene til grunn, sier 4 av 5 at samarbeid er et læringsutbytte de verdsetter høyt. Lærerne forteller at kommunikasjon er et annet viktig læringsutbytte for e-sport. Alle har observert en sosial utvikling hos elevene sine. Som vist tidligere er en forskjell mellom læreplanene at begrepet «samhandling» brukes i kompetansemålene til LK-20 for alle tre trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020c), men nevnes ikke i kompetansemålene til LK-06. Kompetansemålet om «samhandling» kan bidra til å legitimere e-sport som toppidrettsfag. Det finnes andre steder i «Fagfornyelsen» som trekker frem sosial kompetanse. Punkt 2.1 om «sosial læring og utvikling» fra overordnede del av læreplanen viser til et læringsutbytte som kan knyttes opp mot lærernes beskrivelser om samarbeid:

Elevers identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen. (Utdanningsdirektoratet, 2020e)

Det viser betydningen av sosial læring og dens samspill med faglig læring. Flere lærere har lignende observasjoner om elever i e-sport, som presterer bedre og møter opp mer på skolen. Nesten ingen av lærerne har fått med seg hvilke konkrete forskjeller som er mellom planene, men de er likevel opptatt av ett læringsutbytte som «Fagfornyelsen» beskriver. Uten å tenke på læreplanen forteller de at det viktigste læringsutbyttet i e-sport er samarbeid. Lærernes

viktigste læringsutbytte har samme formål som kompetansemålet om «samhandling», uten at de har nevnt det som et spesifikt kompetansemål. Lærenes svar kan tydes som at det er en ubevisst kobling mellom kompetansemål og hva de ser på som et viktig læringsutbytte i faget. Med tanke på uendret praksis og lite kunnskap til ny læreplan, kan Arnesen et al. (2013, s. 18) vise til lignende funn, hvor en lærer ikke endret undervisningspraksis da LK-06 var ny. De mener det kan skyldes lærerens egen bakgrunn, rammer og praksisteori. Det kan være samme tilfelle for denne oppgavens empiri, hvor det fremstår som at noen av lærerne beholder sin individuelle undervisning- og vurderingspraksis til tross for ny læreplanreform.

For å dra nytte av det sosiale læringsutbyttet, forteller lærerne at det er ønskelig at elevene tar ansvar for egen læring. Selvevaluering og refleksjon er mål omtrent alle lærerne vil at elevene skal sitte igjen med, og dette er egenskaper som er viktige for «kjerneelementer» i toppidrett. I kjerneelementet «kunnskap om ferdighetsutvikling» handler selvevaluering om å lære om forhold som påvirker prestasjonsevnen, og at refleksjon og ansvar for egen utvikling er viktig (Utdanningsdirektoratet, 2020j). I studiens empiri er det vist til flere eksempler hvor lærerne mener e-sport bidrar til refleksjon og ansvar for egen læring. Det andre kjerneelementet om «ferdighetsutvikling i egen idrett» handler blant annet om å legge til rette for å utvikle ferdigheter som kan føre til prestasjoner i konkurranser (Utdanningsdirektoratet, 2020j). Flere av lærerne forteller at konkurranseaspektet i e-sport er viktig. Alle deltar i ulike konkurranser og skoleturneringer, og jeg fikk inntrykket av at det for noen av lærerne ligger litt ekstra prestisje i å slå andre skoler.

Selvevaluering og refleksjon er også viktige deler av kompetansebegrepet fra overordnet del av læreplanen. «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Siste del av kompetansebegrepet kan ses i lys av lærernes beskrivelser av hvordan selvevaluering og refleksjon brukes aktivt i e-sportundervisningen. For øvrig kan resten av beskrivelsen til kompetansebegrepet ses i sammenheng med læringsutbyttet lærerne mener oppstår i e-sport. Vetle forteller om overføringsverdien av ferdigheter fra e-sport og et ønske om å anvende det i andre sammenhenger i det virkelige liv:

De sitter jo på en stor kompetanse, si i LoL. Det er hundrevis av karakterer som de vet alle ferdighetene til, de vet akkurat hva de gjør. Så hvis jeg som lærer klarer å flytte

kompetansen de har der og strategien de bruker litt ubevisst, fra spillet over til noe reelt i det virkelige liv. Da har jeg løst noe stort føler jeg. (Vetle)

I kapittelet er lærernes beskrivelser av fagets gjennomføring og læringsutbytte diskutert med tanke på det som er nedskrevet i LK-20. Det er vist at lærernes tanker om faget har en tilknytning til både kompetansemål og overordnet del av læreplanen. For lærerne er samarbeid og kommunikasjon viktige egenskaper i e-sport, og er knyttet opp mot det nye kompetansemålet i LK-20 om «samhandling». De nevnte egenskapene kan også knyttes opp mot «sosial læring og utvikling» i overordnet del som viser betydningen av sosial læring og dens samspill med faglig læring (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Refleksjon og selvevaluering er knyttet opp mot kompetansemålet om å analysere og reflektere over egne prestasjoner. Kompetansebegrepet fra overordnet del beskriver «kompetanse» som evnen til å tenke kritisk (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Kompetansebegrepet viser også til å anvende ferdigheter i kjente og ukjente situasjoner, og kan sammenlignes med hvordan lærerne ser på overføringsverdien av ferdigheter i e-sport. I intervjuene fikk jeg inntrykk av at ikke alle lærerne hadde studert læreplanen så nøye, og lærernes uttalelser om fagets gjennomføring og læringsutbytte, sett i sammenheng med læreplanen, viser at det ofte kan være en ubevisst kobling mellom «formell læreplan» og «gjennomført læreplan». Siden ikke alle lærerne bruker læreplanen aktivt til undervisningsplanleggingen, kan det virke som den «formelle læreplan» ligner mer på den «gjennomførte plan» enn den «oppfattede plan». (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132) Det viser hvordan lærerne oppfatter de ulike nivåene, og hvordan de tre nivåene til Goodlad hører sammen.

5.1.2 Lærerrollen

Det kan tenkes at lærerne i e-sport har forskjellige læringsmetoder, med tanke på deres ulike bakgrunn. Lærerne forteller om få retningslinjer for e-sport, da det er relativt nytt i en utdanningskontekst. Flere av lærerne finner derfor egne veier, og undervisningspraksisen påvirkes av deres erfaring og bakgrunn. Siden faget er relativt nytt, kan det også tenkes at få har kunnskap til å undervise i e-sport. For flere skoler er e-sport ukjent og ikke en del av deres «skolekode». Arfwedson forklarer «skolekode» som skolens tradisjoner i form av regler og mønstre (Arfwedson, 1984, s. 51). Lærere kan påvirke «skolekoden», og som lærer kan man skille seg ut ved å være innflytelsesrik og ha kunnskap og erfaring om et spesifikt felt. Det kan føre til at man får spesielle oppgaver som ikke kan utføres av andre (Arfwedson, 1984, s. 75). Det kan tenkes at lærerne i e-sport får ekstra frie tøyler og blir ansett som eksperter

innenfor sitt fagfelt av skoleledelsen. Derfor kan de forme og gjennomføre faget som de selv ønsker. En av lærerne forteller at han får lov til å være i fred av skoleledelsen og kan følge et egenkomponert opplegg.:

Nå spurte jeg om å få ha den gjengen for meg selv, så hadde jeg en teamleder som nikket og sa at det hørtes fornuftig ut. Fordi første året skulle vi gjøre alt mulig og det var ikke oppskriften til suksess. Så andre året skal vi rett og slett bare være fokusert på målet. Nå skal vi være blant topp 3 skolene til våren, og for å få til det må vi legge opp et ganske stramt løp. Da må vi isolere oss å være konsentrerte, så derfor har vi ikke noe samarbeid. (Nikolai)

Dette gjelder ikke for alle lærerne i studien. Andre forteller at de er i kontinuerlig samarbeid med andre lærere, trenere eller avdelingsledere. I hvilken grad kan lærerrollen og dens ulike praksiser ha betydning for e-sports legitimitet? S»kolekode» kan være en ekstern faktor som påvirker lærernes valg av læringsmetoder (Arfwedson, 1984, s. 51). I tillegg til «skolekode» kan lærernes tilnærminger ses i lys av begrepet «praksisteori». Praksisteori er «privat, tankemessig beredskap med elementer fra egen erfaring, ispedd informasjon om andres erfaringer, satt inn i en ramme av teoretisk kunnskap og innsikt ordnet etter verdier vi oppfatter som viktige» (Lauvås & Handal, 2000, s. 180). Ved hjelp av «praksisteori» kan lærernes valg av praksis begrunnes ved at de verdsetter og bruker sin egen kunnskap og erfaring. For eksempel vil en lærer med bakgrunn fra e-sport verdsette kompetanse om spill høyt, da det vil være naturlig å verne om de verdier man selv ser på som viktige.

Noen av lærerne forteller at de har overordnet rolle i undervisningen og detaljstyrer ikke elevene så mye. Det fører til at elever får ansvar for egen læring og må løse situasjoner på egenhånd. Andre lærerne har en tilnærming med tettere oppfølging og ønsker mer kontroll over elevene. Det kan være i form av treningsdagbøker eller testing, og de gir ofte tilbakemeldinger på spilltekniske ferdigheter. Ulik lærerrolle avhenger av hvor mye kunnskap og erfaring lærerne har med e-sport. Lærerne med mye erfaring i e-sport involverer seg mer i det spilltekniske enn for eksempel en idrettslærer, som med sin «praksisteori» har mer kontroll over basistreningen og teori som omhandler den idrettslige delen av faget (Lauvås & Handal, 2000, s. 180). Det er også ulike vurderingspraksiser i faget. Noen har et mer resultatorientert fokus, og én lærer bruker testing aktivt for å måle spilltekniske ferdigheter. Likevel er alle lærerne enige om at spilltekniske ferdigheter ikke er det viktigste vurderingskriteriet. En av lærerne ser helt bort i fra ferdigheter, og fokuserer heller på

kommunikasjon og samhandling, hvor læringsprosessen og veien til målet er viktigere enn selve resultatet. Det viser at en lærers «praksisteori» kan ha betydning for gjennomføringen av faget, og lærerne har ulike tilnærminger i undervisningen. Dette har ofte sammenheng med deres bakgrunn og erfaring (Lauvås & Handal, 2000, s. 180). Det er vanskelig å konkludere med at ulike «praksisteori» vil være utelukkende positivt eller negativt for e-sports legitimitet. En av lærerne nevner at han jobber med å utarbeide en teoribok for e-sport toppidrett. Dette er et initiativ som kan bidra til en felles forståelse for lærerne og en «praksisteori» som skaper likere retningslinjer for faget.

Lærerne deler sine tanker om hvilken erfaring og bakgrunn de foretrekker hos en e-sportlærer. Tema er aktuelt for å se hvilken kompetanse lærerne mener styrker fagets legitimitet. Som vist i resultatkapittelet er alle lærerne enige i at det må være en god balanse mellom å ha kunnskap om e-sport og en pedagogisk utdanning. Alle mener at mer ekspertise i e-sport er positivt for fagets legitimitet, men at det må stilles krav til en lærerutdanning i bunn. Ivar med sin idrettsbakgrunn forteller at han gjerne skulle hatt mer kunnskap om e-sport, men mener det helhetlige bildet, det idrettslige og det faglige også er viktig. De andre lærerne har mer kunnskap og erfaring med e-sport, men mindre med idrett. Johann forteller om viktigheten av å kunne sitt fag og inneha kompetanse om e-sport:

Elevene er gode til å gjennomskue hvis du ikke er flink i sporten. Med en gang du mister det, så mister du tilliten til elevene for å faktisk høre på det du sier. Så forteller du de om kosthold og ernæring, men de vet at du ikke har peiling på spillet eller ikke har gjort noe stort innenfor spillet. Det vil resultere i at elevene ikke hører på det som blir sagt og følger ikke like tett opp som en lærer som har vært e-sport coach. (Johann)

Lærerne verner om sin egen «praksisteori», på samme måte som Ivar synes den idrettsfaglige delen er vel så viktig for faget (Lauvås & Handal, 2000, s. 180). Johann tror at legitimiteten til e-sport vil være ulik ut ifra forskjellige perspektiv. Legitimiteten vil øke eksternt fra et utdanningsperspektiv ved å ha kompetente idrettslærere, men internt i et e-sportmiljø vil fagets legitimitet synke hvis læreren ikke har nok kompetanse om spill. Dette viser igjen hvordan «praksisteorien» kan ha betydning for e-sport toppidretts legitimitet, samt at det finnes ulike meninger ut ifra hvilket miljø man tilhører (Lauvås & Handal, 2000, s. 180). Flere av lærerne henter inn eksternt hjelp til de områdene hvor de mangler kompetanse. Noen ønsker hjelp til det spilltekniske, mens andre har idrettslærere som underviser i eller planlegger basistreeningen. De fleste har ett eller annet faglig hull hvor de trenger assistanse

for å tilfredsstill alle krav som stilles til faget, sett fra både et e-sportfaglig- og idrettsfaglig perspektiv. Med utgangspunkt i at begge perspektivers legitimitet skal tilfredsstill, kan e-sport ses som et komplekst og utfordrende fag å undervise i.

For å diskutere lærerrollen og e-sports legitimitet vil det ha betydning hva lærerne selv tenker om e-sport. Alle lærerne definerer e-sport som idrett, noe som kanskje er naturlig når de underviser i faget og tilhører «skolekoder» som anerkjenner e-sport. Det kan tenkes at en lærer vil favorisere sitt eget fag. Ifølge resultatene stemmer denne antakelsen, da lærerne har lite negativt å si om e-sport. Vetle forteller at ikke alle andre lærere deler dette synet, og han opplever at andre idrettslærere ikke ser på e-sport som like legitimt som tradisjonelle idretter i toppidrett. Det kan virke som det stereotypiske synet fortsatt finnes, og at e-sport som idrett fortsatt har en vei å gå. Da lærerne ble spurt om å rangere e-sport som et toppidrettsfag sammenlignet med tradisjonelle idretter, er ikke alle like enstemmige som ved spørsmålet om e-sports definisjon. Det skyldes nok ikke at de er usikre på e-sport som idrett, men at det er en ny idrett i skolesammenheng. Det viser at det finnes usikkerhet med tanke på gjennomføringen av faget. Åmodt viser til en lignende påstand i sin masteroppgave; «Som nevnt i innledningen dreier det seg her om en aktivitet som er såpass ny at det ikke er noen godt innarbeidede rutiner eller løsninger» (Åmodt, 2020, s. 47). E-sport trenger en mer utbredt felles forståelse som fag, med felles retningslinjer hvor «praksisteori» og «skolekode» ikke avgjør på egenhånd hvordan faget skal utøves i praksis.

Som vist i innledningen har e-sport vokst til et globalt fenomen og utvikles stadig på ulike arenaer. Ved å knytte e-sport opp imot «ideens læreplan» kan det se ut som e-sport har fått fotfeste i skolen med tanke på hvordan «Fagfornyelsen» er mer tilpasset gjennomføring av e-sport. Goodlad beskriver «ideens læreplan» som ideer om skole og utdanning som påvirkes av tradisjon, religion og kultur (Lyngsnes & Rismark, 2007, ss. 131-132). E-sport som idrett blir stadig større, og det merkes at flere medier har fått øynene opp for e-sports popularitet og økonomiske vekst. Med en mer tilpasset læreplan og lærernes utsagn om e-sport i skolen, kan det virke som at e-sport som fenomen har blitt en større del av vår kultur, og på denne måten hatt betydning for «ideens læreplan». På sikt kan dette også påvirke de andre læreplannivåene i større grad.

5.2 Læringsutbytte

En av problemstillingene i studien handler om hvilket læringsutbytte som finnes i e-sport som toppidrettsfag. Lærernes beskrivelser av læringsutbyttet vil diskuteres i lys av Arnolds bevegelsesdimensjoner. Som vist i innledningen er det i tidligere forskning skrevet svært lite om sammenhengen mellom bevegelse og læring i e-sport. Begrepene som er presentert i teorikapittelet vil bidra til å belyse sammenhengen mellom bevegelse og læringsutbytte i e-sport. Innledningsvis vil begrepene «kroppslig læring», «fysisk aktivitet» og «fysisk-motoriske ferdigheter» kobles opp mot Arnolds bevegelsesdimensjoner og studiens empiri. Deretter vil Arnolds bevegelsesdimensjoner drøftes opp imot det empiriske datamaterialet.

«Kroppslig læring» beskrives i Arnolds gjennom-dimensjon. Arnold mente kroppslig læring er essensiell og utvikler mange andre deler av oss enn kun selve aktiviteten (Arnold, 1988, s. 108). Da lærerne ble spurt om å se etter paralleller mellom e-sport og «kroppslig læring» er det få som har konkrete tanker om temaet, og det virker ikke som det finnes en bevisst kobling mellom de to begrepene. Sitater som kan knyttes opp mot «kroppslig læring» er hentet fra andre deler av intervjuene, som for eksempel når lærerne argumenterer for hvorfor de ser på e-sport som en idrett og de forteller om «fysisk aktivitet» som oppstår. For at læring skal begrunnes ved hjelp av Arnolds bevegelsesdimensjoner kan det forstås som at «movement» er et krav. “As a subject of study movement is concerned with human motion in all its richness and diversity” (Arnold, 1988, ss. 106-107). Arnolds utsagn kan gi rom for tolkning. Flere av lærerne forteller om situasjoner hvor e-sport bidrar til «fysisk aktivitet», spesielt i konkurransesituasjoner hvor konsentrasjon og intensitet må opprettholdes over lengre perioder. Åmodt viser til lignende sitat i sin studie. «Men vi målte jo pulsen på dem her, og de var oppe i godt over 160 i puls underveis på en økt, kom ikke her og si at de ikke bruker kroppen sin da når de har så høy hjertefrekvens på det de gjør» (Åmodt, 2020, s. 55). Betyr det at aktivitet i e-sport kan defineres som «fysisk aktivitet»? Vil e-sport være avhengig av å klassifiseres som en «fysisk aktivitet» for å legitimeres som toppidrettsfag? I tidligere forskning rapporteres det at motoriske ferdigheter utvikles i e-sport (Ashley, McKinley, & Richard, 2018). For å diskutere motoriske ferdigheter vil det ses i lys av Ommundsens fysisk-motoriske ferdighetsbegrep, som bidrar til økt fysisk aktivitet, fysisk og mentale helse, kognitive funksjoner og prestasjoner i skolen (Ommundsen, 2013, s. 157). Begrepene «kroppslig læring», «fysisk aktivitet» og «fysisk-motoriske ferdigheter» vil benyttes videre i

diskusjonen sammen med Arnolds bevegelsesdimensjoner.

5.2.1 Læring om bevegelse

Læring *om* bevegelse handler om å tilegne seg teoretisk kunnskap om bevegelse. Ifølge lærerne ivaretas om-dimensjonen i e-sport. Det kan knyttes til teori som elevene lærer om basistrening, kosthold eller restitusjon. Basistreningen er den delen av faget hvor det foregår synlig «fysisk aktivitet». Det varierer hvor mye basistrening som gjennomføres, men alle lærerne er opptatt at elevene får en teoretisk innføring i «fysisk aktivitet». Én av lærerne forteller om utfordringer med basistreningen, da de ikke har noen basistrening annet enn tøyning. Læreren sier de ikke har nok tid, ettersom e-sport bare er et fem timers programfag. Likevel forventer han at de mer seriøse spillerne har et treningsprogram ved siden av fordi det er vanskelig å kreve noe mer i timene enn at de prater om det. Læring *om* bevegelse bidrar til teoretisk kunnskap om treningsmetoder, øvelser og kosthold, slik at det hvert fall legges til rette for egentrening. Vil det være nok for å tilfredsstille kravene som er satt for basistrening i faget toppidrett? I kompetansemål for toppidrett 1 står det at «et mål for opplæringen er at eleven skal kunne gjennomføre basistrening og skadeforebyggende tiltak som gir grunnlag for økt treningsbelastning» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Ved å ikke gjennomføre denne delen kan det tenkes at man stiller seg litt på utsiden av faget og dens normer. For liten tid til å gjennomføre de kravene som er satt er et argument. Det kan tenkes at basistreningen må gjennomføres på regelmessig basis for at e-sport skal opprettholde og utvikle sin legitimitet i faget, og det må kanskje forventes at alle deler av toppidrettsfaget gjennomføres. Arnold argumenterer for at kunnskap *om* bevegelse er viktig, men at det er essensielt for en lærer å ha evnen til å vite hvordan bevegelse skal læres bort i praksis (Arnold, 1991, s. 73). Flere av lærerne forteller at de ikke har noe særlig forhold til eller kunnskap om idrett, og det kan være en av grunnene til at det ikke gjennomføres så mye basistrening. Empirien viser at det ikke er noen sammenheng mellom utførelse av basistrening og lærerens bakgrunn, ettersom flere gjennomfører basistreningen ved å samarbeide med skolens kroppsøvingslærer.

5.2.2 Læring i bevegelse

Læring *i* bevegelse er det direkte utbyttet man får av fysisk aktivitet og de bevegelsene som utøves *i* aktivitet. Arnold omtaler dette som rene bevegelsesferdigheter (Arnold, 1988, s. 112). For e-sport vil det være naturlig å knytte læring *i* bevegelse opp mot de motoriske ferdighetene som kan ses gjennom Ommundsens fysisk-motoriske ferdighetsbegrep. «Fysisk-

motoriske ferdigheter» er et bredt begrep om «bevegelse», som kulturelle- og inkluderende egenskaper, og har betydning for mer enn bare tradisjonelle idrettslige ferdigheter (Ommundsen, 2013, s. 58). Det gir muligheten til å se motoriske ferdigheter i e-sport gjennom «fysisk-motoriske ferdigheter», ettersom Ommundsen er opptatt av at ferdighetene bidrar til å øke mental helse, kognitive ferdigheter og tverrfaglige skoleprestasjoner (Ommundsen, 2013, s. 157). Dette kan ses i lys av lærernes uttalelser om at e-sport bidrar til at elever er mer aktive på skolen, blir mer interessert i trening og utvikler sosiale ferdigheter. Dermed kan nytteverdien til de motoriske ferdighetene i e-sport forklares gjennom Ommundsens (2013) «fysisk-motoriske ferdigheter», som også kan ses i sammenheng med Utdanningsdirektoratets definisjon av «ferdighet». I læreplanens overordnede del står det at «ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Det kan tolkes som at «ferdigheter» har en bred betydning. Fellestrekk mellom «fysisk-motoriske ferdigheter» og læreplanens «ferdigheter» er at begge omtaler kognitive ferdigheter og er opptatt av inkludering og sosiale ferdigheter.

Læring i bevegelse har tre ferdighetskategorier som kan diskuteres med studiens resultater. «Forutsatte ferdigheter» er grunnleggende basisferdigheter elever må ha for å kunne delta i en aktivitet (Arnold, 1988, s. 121). Det vil være en viktig ferdighet for alle idretter. I e-sport kan det handle om å ha øye-hånd-motorikk til å spille med tastatur og datamus, og uten basisferdighetene vil forutsetningene for å lykkes være lave. «Kontekstuelle ferdigheter» handler om å ha forståelse for spillet og bruke de «forutsatte ferdighetene» til riktig tid. Ifølge lærerne er dette en verdsatt ferdighet i e-sport. Ivar forteller at e-sport er spesielt fordi det foregår så mange prosesser, samtidig som man er nødt til å ta riktig valg. Arnold skriver at det er vanskelig å vurdere de «kontekstuelle ferdighetene», da uforutsette hendelser oppstår og det ikke finnes en fasit for å løse enhver situasjon (Arnold, 1988, s. 129). Lærerne forteller om lignende utfordringer med å vurdere elevs ferdigheter i e-sport. Nikolai illustrerer et eksempel ved at det ikke er hensiktsmessig å gi karakter på grunnlag av antall «headshots» i en CS-kamp. Lærerne ser mer på det helhetlige bildet og er opptatt av samarbeid og utvikling. På samme måte som «kontekstuelle ferdigheter», vil det i e-sport sjeldent være en riktig og en gal løsning, og et element som med- og motspillere vil alltid påvirke resultatene.

Arnolds «skill»-begrep ligner på «kontekstuelle ferdigheter» og kan bidra til å beskrive e-sport. Persepsjon er viktig i «skill» og handler om å vise evnen til å vurdere noe som er i

konstant endring, med mange ukontrollerbare variabler. (Arnold, 1991, s. 74). «Skill» kan ses i lys av kompetansebegrepet fra overordnet del av læreplanen: «Kompetanse er å kunne anvende ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Johann sammenligner en utøver i e-sport med en flygeleder. I begge rollene stilles det høye krav til å «multitaske» med en ekstrem finmotorikk og øye-hånd-koordinasjon, samtidig som det må tenkes rasjonelt for å ta riktige valg. «Kontekstuelle ferdigheter» og «skill» kan sammenlignes med et annet utsagn fra Johann:

Jeg vil si at e-sport både er sport og vel så det fordi man bruker så mye mental kapasitet. Folk som har spilt en turnering som varer i 6 timer for eksempel, de er fullstendig utslitt. Du kan se for deg for eksempel en hund da som er veldig energisk. Hvis du går en lang tur med den hunden så blir ikke den sliten, hvis den sniffer rundt omkring bruker den mye hjernekapasitet og da blir den veldig fort sliten. Man må huske på at hjernen bruker mye kalorier og bruker mye energi fra kroppen. Det er en trening det også. (Johann)

Dette mener han er sammenlignbart med e-sport, ettersom det er mange sanseinntrykk som tas inn samtidig og raske beslutninger er nødt til å gjøres med tanke på det som er oppfattet. Ved å studere en e-sportutøver i aktivitet er det vanskelig å argumentere for synlig «fysisk aktivitet». Definisjonen som er presentert i teorikapittelet viser at «fysisk aktivitet» er en enhver kroppslig bevegelse utført av skjelettmuskulatur som resulterer i en økning i energiforbruket utover hvilenivå (Bahr, 2020). Det kan sammenlignes med at man blir mentalt sliten i e-sport, men mangelen på kroppslig bevegelse utført av skjelettmuskulatur, gjør det vanskelig å konkludere med hvorvidt «fysisk aktivitet» utøves i e-sport. Johanns sammenligning med e-sport og hunden på tur kan gi mer mening ved å se på «kroppslig læring». I e-sport bli man mentalt sliten og opplever mange sanseinntrykk, noe som kan bidra til å utvikle kroppsbevissthet, som er en del av «kroppslig læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

Den siste kategorien for i-dimensjonen er «ekspressive ferdigheter», hvor man lærer av å uttrykke seg kreativt gjennom bevegelse. Med begrenset «fysisk aktivitet» i e-sport kan det tenkes at kategorien ikke vil være så aktuell. Ifølge lærerne uttrykker elevene mye følelser og viser ulikt kroppsspråk foran PC-skjermen avhengig av hvordan det går i spillet. «Ekspressive ferdigheter» handler om bevegelser satt i en kontekst med gitte kriterier, som for eksempel kreativ dans (Arnold, 1988, s. 131), og derfor er det usikkert hvor aktuelt «ekspressive

ferdigheter» er for e-sport. For Arnold er det viktig at bevegelse har en subjektiv verdi for at det skal ha en læringseffekt i i-dimensjonen. (Arnold, 1988, s. 111). Flere av lærerne tror at e-sport gir elevene subjektiv verdi. Johann opplever elevene som engasjerte når de er i en komfortabel situasjon og får utvikle sin lidenskap. Vetle forteller at elevene får en bedre refleksjonsevne av å lære gjennom en aktivitet de liker, og med Arnolds meningsfylte bevegelser er det mulig å se en sammenheng med lærernes utsagn. Læring *i* bevegelse gjør det mulig å se på læringsutbytte i e-sport, som bidrar til å utvikle både «fysisk-motoriske ferdigheter» og «kroppslig læring» gjennom aktivitet i et meningsfullt og trygt miljø (Arnold, 1988, s. 111). I neste avsnitt vil læring *gjennom* bevegelse diskuteres sammen med studiens empiriske data. I- og gjennom-dimensjonene har et fellestrekk ved at begge er avhengig av at bevegelse som gjennomføres må ha en subjektiv mening for at læring skal oppstå.

5.2.3 Læring *gjennom* bevegelse

Læring *gjennom* bevegelse er avhengig av den fysiske aktiviteten som gjennomføres i faget (Arnold, 1979, s. 171). Læring *gjennom* bevegelse oppstår ikke av seg selv gjennom fysisk aktivitet som i læring *i* bevegelse, men er et skjult læringsutbytte som følge av en bevegelse. Læring *gjennom* bevegelse kan forsterke fysiske, intellektuelle, sosiale og emosjonelle egenskaper i elever gjennom fysisk aktivitet (Arnold, 1988, s. 110). De nevnte egenskapene som oppstår i dimensjonen kan drøftes med tanke på lærernes uttalelser om læringsutbyttet i e-sport. Fysiske egenskaper som oppstår i e-sport, er gjort rede for i læring *i* bevegelse ved «kroppslig læring» og «fysisk-motoriske ferdigheter». I gjennom-dimensjonen står dannelse sterkt, og videre vil det fokuseres på de intellektuelle, sosiale og emosjonelle egenskapene som oppstår *gjennom* bevegelse. (Arnold, 1988, s. 110) Dette kan knyttes opp mot lærernes erfaringer, hvor alle forteller om sosialt læringsutbytte som en stor del av e-sport.

I det sosiale, veldig. Det er som sagt noen av elevene som begynte i fjor som har blitt veldig mye mer åpne, de har, hva skal jeg si. Det virker som de har fått mye flere gode venner av det jeg har observert. Det tror jeg er viktig. Også har de blitt flinkere til å møte opp på skolen. Det her har blitt et insentiv for dem til å møte opp og gjøre det de skal. (Kristian)

Elevene opplever et sosialt læringsutbytte ved at de trives godt og er genuint interesserte i faget. Både Kristian og Johann forteller at e-sport bidrar til at elevene møter opp på skolen og blir mer aktive. Det stereotypiske bildet av «gamere» som sitter alene på rommet uten venner,

stemmer ikke overens med det lærerne forteller om miljøet som er i e-sport. Lignende funn rapporteres fra tidligere forskning om e-sport som fritidsaktivitet, hvor elevene ble bedre på å kommunisere og ta egne beslutninger. De fikk bedre relasjoner til andre og tok mer ansvar for egen læring (Cho et al., 2019, ss. 6-7). I gjennom-dimensjonen finnes den «illustrative funksjonen», et perspektiv som viser til tverrfaglig læring. Tverrfaglig læring vil ha større effekt hvis kunnskapen er mer levende og meningsfull for elevene (Arnold, 1988, ss. 108-109). Johann forteller om lignende opplevelser i e-sport, som viser til meningsfull kunnskap som kan skape tverrfaglig verdi.

Det jeg ser er at elevene for det første har et veldig bra miljø og de utvikler seg spesielt med det å fremføre presentasjoner og gjøre ting foran klassen mens alle ser på. Det er et godt eksempel. Veldig mange i den alderen har gjerne en utfordring når de skal forklare ting foran en stor klasse, men når de er på sin plattform og snakket om sin egen lidenskap så brytes denne barrieren litte granne, som gjør at de blir veldig engasjert og føler seg veldig naturlig i situasjonen når de står og presenterer. Dette føler jeg er overførbart til andre situasjoner, men også andre fag. (Johann)

Utsagnet er rettet mot å fremføre presentasjoner, men poenget er at elevene får utfolde seg på en trygg plattform og får følelsen av å prestere i et kjent miljø, noe som de kan ta med seg inn i andre situasjoner. Alle lærerne forteller om sosiale læringsutbytter, som bedre kommunikasjonsevne og selvtillit. Reppe rapporterer om lignende egenskaper i sin masteroppgave: «Å være god i CS handler om å være en god lagspiller. Sammen med laget må man legge strategier, før og underveis i spillet, og ha god kommunikasjon» (Reppe, 2018, s. 52) Ved å bruke den «illustrative funksjonen» kan det se ut som sosiale egenskaper har en positiv tverrfaglig effekt og overføres til andre situasjoner. Den «illustrative funksjonen» bidrar også til å se læring i e-sport opp mot «grunnleggende ferdigheter» i overordnet del av læreplanen. Noen av lærerne synes ikke «digitale ferdigheter» i toppidrett tar nok høyde for e-sport, da det er beskrevet som digitale hjelpemidler. Det er digitale verktøy som brukes til å skape, analysere, vurdere, søke, navigere og sortere (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Selv om lærerne synes «digitale ferdigheter» kunne vært mer tilpasset, kan det argumenteres for at e-sport hvert fall dekker mer enn det som er kravet for de «digitale ferdighetene» i faget.

Videre vil Arnolds «refererende funksjon» (Arnold, 1988, s. 109) ses i lys av studiens resultater. Hvis elever møter på en utfordring i faget er den nødt til å løse problemer med kunnskap fra en annen kontekst. Noen av lærerne er bevisst på å gi elevene ansvar innad i

gruppene sine, slik at det kan oppstå sosiale gnisninger som elevene må finne ut av på egenhånd. Ivar sier han har flere elever som går idrettsfag og har drevet med andre idretter tidligere, og i en konkurransesituasjon er de nødt til å bruke fair play som de har lært i andre idretter. De må overføre kunnskap til e-sport som er tillært i en annen kontekst. En annen overføringsverdi fra andre idretter kan være når elevene er nødt til å fungere som et lag for å oppnå suksess i e-sport. Da kan det være en fordel å komme fra en lagidrett hvor man er vant til å samarbeide. Ivars bruk av læringsmetoder kan knyttes opp mot «Fagfornyelsens» overordnede del 1.6 om «demokrati og medvirkning». Der står det innledningsvis at «opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd» (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Ved at elevene får mye ansvar må de løse og finne ut av problemer i fellesskap, og e-sport har muligheten til å være en plattform hvor det utvikles demokratiske verdier som elever kan ta med seg videre i livet og få bruk for i andre sammenhenger.

Ved å diskutere empiri i lys av Arnolds gjennom-dimensjon kan det vises til at det oppstår sosialt læringsutbytte i e-sport som har verdi i en skolekontekst. Det sosiale læringsutbyttet kan bidra til e-sports legitimitet ved å se på «tverrfaglige temaer» i læreplanen for toppidrett. I «folkehelse og livsmestring» er fokuset å utvikle et positivt selvbilde og skape en god psykisk- og fysisk helse, noe som et sosialt læringsutbytte kan bidra med (Utdanningsdirektoratet, 2020a). «Folkehelse og livsmestring» er det eneste temaet som er nedskrevet i «tverrfaglige temaer» for toppidrettsfaget. E-sport kan også kobles til «tverrfaglige temaer» i overordnet del av læreplanen, punkt 2.5.2 «demokrati og medborger», hvor det står at «demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Utdanningsdirektoratet, 2020h). E-sport kan derfor bidra til flere tverrfaglige temaer enn det som er nedskrevet i «Fagfornyelsen» for toppidrettsfaget. Kristian merker at elevene åpner seg mer opp og er blitt mer sosiale, og Ivar forteller om elever som har blitt mer glad i å trene på grunn av et godt miljø og mer kunnskap om trening. Ved flere anledninger forteller lærerne om et sosialt læringsutbytte, og det virker som elever opplever mye livsmestring ved å aktivisere seg i e-sport.

Det er vist at det sosiale læringsutbytte kan være positivt for læreplanens beskrivelse av «folkehelse og livsmestring» E-sport en aktivitet hvor man utenifra kan observere minimal

«bevegelse», og derfor kan det være vanskelig å se hvordan e-sport bidrar til folkehelse uten at basistreningen gjennomføres i faget. Flere av lærerne gjennomfører ikke basistreningen i tråd med lærerplanens beskrivelser, men kan e-sport fortsatt bidra til «folkehelse og livsmestring»? Det er vist at «kroppslig læring» kan utvikles gjennom sanseintrykkene som oppstår i e-sport ved utførelse av «kontekstuelle ferdigheter». I tillegg er «kroppslig læring» knyttet opp mot «fysisk-motoriske ferdigheter» (Ommundsen, 2013), da allsidig motorikk inngår i «kroppslig læring». Det kan tenkes at «kroppslig læring» i e-sport vil bidra til «folkehelse og livsmestring» ved å utvikle kroppsbevissthet og stimulere til bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Som vist tidligere kan også «fysisk-motoriske ferdigheter» knyttes opp mot folkehelse, da motoriske ferdigheter bidrar til livsmestring og mental- og fysisk helse. I en oppsummerende diskusjon vil det løftes videre hvorvidt læringsutbyttet i e-sport tilfredsstillende oppfyller kompetansemål og punkter i «om faget», og på hvilken måte læringsutbyttet kan bidra til e-sports legitimitet som toppidrettsfag.

5.3 Oppsummerende diskusjon

I denne delen av diskusjonen vil de ulike kapitlene trekkes sammen for å belyse oppgavens problemstillinger. Det vil drøftes i hvilken grad gjennomføringen av faget og læringsutbyttet bidrar til e-sports legitimitet. Fagets gjennomføring vil ses i lys av «om faget» og kompetansemål i LK-20 toppidrett. Goodlads teoretiske rammeverk vil brukes for å se hvilke sammenhenger det er mellom den «formelle», «oppfattede», og «gjennomførte læreplan» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132). Deretter vil læringsutbyttet i e-sport ses gjennom Arnolds bevegelsesdimensjoner. Det vil drøftes om læringsutbyttet er i tråd med læreplanens beskrivelser. Å diskutere e-sports læringsutbytte opp imot den «formelle læreplanen» vil ha betydning for legitimeringsdebatten. «Kroppslig læring», «fysisk-motoriske ferdigheter» og «fysisk aktivitet» er brukt for å gi bevegelse en bred forståelse. Det vil drøftes om bevegelse som foregår i e-sport er nok for å dekke toppidrettsfaget sine krav.

5.3.1 Sammenheng mellom «formell», «oppfattet» og «gjennomført læreplan»

I innledningskapittelet om programfaget toppidrett refereres det til «fagets relevans og sentrale verdier» i læreplanen, og der stilles det ingen direkte krav til «fysisk aktivitet». Det stilles kun krav til «fysisk aktivitet» i kompetansemålet for basistrening. E-sport er en del av toppidrettsfaget, og det kan tenkes at man må følge retningslinjene som er satt. Å overse

basistreningen forstås som en svekkelse for e-sports legitimitet, da det utenifra kan se ut som e-sport ikke tar toppidrettsfaget seriøst. Få av lærerne har en bakgrunn fra idretten, men flere skoler gjennomfører likevel basistreningen ved at en annen lærer med mer kompetanse får ansvaret. Kan det tenkes at skoleledelsen må ta ansvar for å hjelpe e-sportlærerne til å få gjennomført basistreningen? Lærernes «praksisteori» kan være sterk og overstyre «skolekoden», men «skolekoden» som er opparbeidet kan fortsatt ha betydning for fagets gjennomføring. Alle skolene som tilbyr e-sport i tilknytning til en idrettslinje, gjennomfører basistreningen. Likevel kan det ikke konkluderes med at det finnes en sammenheng mellom gjennomføringen av basistrening og skole, da det er ikke-idrettslige skoler som også gjennomfører basistreningen.

For at e-sport skal betraktes som et legitimt toppidrettsfag vil det være viktig at «om faget» i læreplanen ivaretas. «Fagets relevans og sentrale verdier», «kjerneelementer», «tverrfaglige temaer» og «grunnleggende ferdigheter» er diskutert i lys av studiens empiri. Med tanke på «fagets relevans og sentrale verdier» er lærerne opptatt av systematisk og målrettet trening. Det står i fagets sentrale verdier at «toppidrett skal også oppmuntre elevene til å være undrende, nytenkende og søkende når de utforsker idretten og ulike måter å trene på, slik at de opprettholder idrettsgleden» (Utdanningsdirektoratet, 2020i). Lærerne forteller at de er opptatt av at elevene er reflekterte og tar ansvar for egen læring, og at e-sport bidrar til idrettsglede gjennom sosial utvikling. Som nevnt tidligere i diskusjonen kan toppidrettsfaget sine «kjerneelementer» om «ferdighetsutvikling i egen idrett» og «kunnskap om ferdighetsutvikling» knyttes til e-sport. De handler om konkurranseferdigheter og kunnskap om egne ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020j). Konkurranseaspektet og kjennskap til refleksjon er viktige for e-sport, og med tanke på studiens empiri kan det sies at e-sport bidrar til å ivareta «kjerneelementer» i faget toppidrett. «Tverrfaglige temaer» om «folkehelse og livsmestring» er knyttet opp «fysisk-motoriske ferdigheter» og «kroppslig læring». Begrepene kan ses i lys av lærernes uttalelser om e-sports bidrag til god mental- og fysisk helse gjennom utøvelse av motoriske ferdigheter og «kontekstuelle ferdigheter». Elever skaper sosiale relasjoner i e-sport, og det sosiale læringsutbyttet er høyt verdsatt og kan også bidra til «folkehelse og livsmestring». Noen av lærerne erfarer at elevene blir flinkere til å møte opp på skolen og får mer interesse for trening fordi de er en del av et felleskap. Sosiale relasjoner er beskrevet som viktig flere steder i LK-20, eksempelvis fra sitatet om «sosial læring og utvikling» i overordnede del (Utdanningsdirektoratet, 2020e). De «grunnleggende ferdighetene» er også blitt drøftet, «muntlige ferdigheter» og spesielt «digitale ferdigheter» er

det tolket som e-sport bidrar til. Oppsummeringen av «om faget» viser at gjennomføringen og læringsutbytte i e-sport bidrar til toppidrettsfaget på flere måter som er i tråd med læreplanteksten. E-sports bidrag til «om faget» kan føre til at mangelen på basistrening, som er et enkelt kompetansemål, kanskje ikke er av stor betydning når man ser på fagets omfang i det store bildet.

Ut ifra sammenligningen mellom LK-06 og LK-20 kan det forstås som at LK-20 er formulert på en måte som er mer egnet for e-sport som toppidrett. I motsetning til LK-06 er den mer åpen for tolkning av andre aktiviteter. E-sports legitimitet styrkes ved at «samhandling» verdsettes som kompetanse i faget. Selv om ikke alle lærerne har like god oversikt over hva som står i læreplanen, så viser lærernes uttalelser at det er en kobling mellom «formell» og «gjennomført plan». Noen av lærerne har liten oversikt over den «formelle læreplanen», noe som har ført til en diskusjon om koblingen mellom «formell» og «gjennomført plan» kan være noe ubevisst. E-sport som fag er relativt nytt og lærerne mener de mangler klare retningslinjer. Dette fører til ulik praksis i gjennomføringen, og det finnes forskjellig «praksisteori» blant lærerne (Lauvås & Handal, 2000, s. 180). Flere har funnet egne metoder og gjennomfører faget på grunnlag av bakgrunn og erfaring, da det er ulike oppfatninger om hvor godt læreplanen er tilpasset e-sport. Lærerne tror det vil bedre seg i fremtiden, men det er fortsatt en vei å gå for å få en felles forståelse i faget. Ved å se sammenhengen mellom «formell», «oppfattet» og «gjennomført læreplan», viser studiens empiri at e-sport bidrar til de fleste punktene fra læreplanen i toppidrett, samt enkelte punkter fra overordnet del av læreplanen.

5.3.2 E-sports legitimitet som toppidrettsfag

For å belyse problemstillingen om e-sports legitimitet som fag, er Goodlads læreplannivåer brukt til å knytte gjennomføring av faget opp mot læreplanen. Resultatene som er diskutert om fagets gjennomføring og læreplanen vil være en del av legitimeringsdebatten.

Læringsutbyttet har blitt diskutert med Arnolds bevegelsesdimensjoner. I tillegg har læringsutbytte blitt drøftet sammen med «fysisk aktivitet», «fysisk-motoriske ferdigheter» og «kroppslig læring», for å se hvilket læringsutbytte som oppstår når «bevegelse» utøves i e-sport. «Bevegelse» i e-sport, som hovedsakelig består av motoriske ferdigheter, bidrar til å utvikle «fysisk-motoriske ferdigheter» og muligheten til å utvikle «kroppslig læring» (Ommundsen, 2013). Med meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 214) er det sett

at «kroppslig læring» kan ses i sammenheng med Arnolds læring *i bevegelse*. Når «kontekstuelle ferdigheter» utøves i e-sport, kan sanseinntrykk oppstå, og det kan bidra til en kroppsbevissthet som sammenfaller med «kroppslig læring». De motoriske ferdighetene i e-sport er diskutert gjennom Ommundsens fysisk-motoriske ferdighetsbegrep. Tidligere i kapitlet ble det vist at «fysisk-motoriske ferdigheter» kan knyttes opp mot «ferdigheter» fra læreplanens overordnede del. I begrepet inngår motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Det viser at «ferdigheter» kan være mer enn bare motoriske ferdigheter. I analysekapitlet er det gjort rede for at e-sport kan bidra til å utvikle alle de nevnte egenskapene Utdanningsdirektoratet omtaler som «ferdigheter». Kognitive ferdigheter kan ses sammen med «kontekstuelle ferdigheter» som bidrar til sanseinntrykk og «kroppslig læring» (Arnold, 1988, s. 129). Sosiale og språklige ferdigheter er ifølge lærerne en viktig del av læringsutbyttet i e-sport og er diskutert i Arnolds gjennom-dimensjon. Kreative ferdigheter kan ses med lærerne som erfarer at e-sport bidrar til kreativitet og ansvar for egen læring. Det er vist til e-sports læringsutbytte som bidrar til et bredt spekter av ulike «ferdigheter». På bakgrunn av dette kan det forstås som at læringsutbyttet i e-sport passer til mange av formålene som læreplanen beskriver, og læringsutbytte i e-sport har mye å bidra med, sett fra et utdanningsperspektiv.

Det er begrunnet at «kroppslig læring», «fysisk-motoriske ferdigheter» og sosialt læringsutbytte kan oppstå i e-sport. Ifølge lærerne bidrar også e-sport til «fysisk aktivitet». Med tanke på definisjonen av «fysisk aktivitet» og den minimale visuelle aktiviteten som foregår i e-sport, er det vanskelig å konkludere med at e-sport bidrar til «fysisk aktivitet». Man kan derfor stille seg spørsmålet om hvor viktig «fysisk aktivitet» egentlig er for å legitimere e-sport som et toppidrettsfag. Med tanke på overordnet del av læreplanen, «om faget» og kompetansemål, vil e-sport passe som toppidrett og kan ses som en legitim idrett i toppidrettsfaget, uavhengig av mangelen på «fysisk aktivitet». Kompetansemålene lar seg gjennomføre, og det er vist til endringer i LK-20 som gjør det til en mer egnet plan for e-sport enn LK-06. Alle lærerne mener definitivt at e-sport er legitimt og hører hjemme som toppidrettsfag, men at de trenger mer tid før e-sport kan legitimeres på høyde med tradisjonelle idretter. «Jeg føler statusen som toppidrettsfag er mer dit vi skal, enn der vi er nå. Metoder må prøves ut. Spør meg igjen om fem år. Da er planen klar, og det vil være seriøs toppidrett» (Vetle). Flere lærere deler de samme tankene, spesielt de som ikke har tilbydd e-sport så lenge. Det kan ses på som viktig at basistreeningen gjennomføres for å sikre oppnåelse av alle kompetansemål, og i enda større grad kunne legitimere e-sport som en del av faget

toppidrett. Flere av lærerne ønsker tydeligere retningslinjer og en felles forståelse i faget for å sikre en større legitimitet på sikt. Det kan sikre at fagets praksis blir likere, uavhengig av «skolekode» og lærerens «praksisteori». Noen av lærere forteller om tilfeller hvor de har møtt fordommer om e-sport fra andre lærere og foreldre. Det viser at selv om e-sport defineres som en idrett i en utdanningskontekst, behøver ikke det å være tilfelle for resten av samfunnet ennå.

I kapittelet er lærernes uttalelser om fagets gjennomføring, læreplan, lærerrolle og læringsutbytte diskutert sammen med teori, begreper og læreplankst. Det har bidratt til å belyse studiens første problemstilling om e-sports gjennomføring og læringsutbytte. Dette har ført til en legitimeringsdebatt som har vist til nyanser fra ulike perspektiver. Det kan gi leseren muligheten til å opparbeide egne meninger om i hvilken grad e-sport kan legitimeres som toppidrettsfag. Lærerne føler at e-sport trenger mer tid som toppidrettsfag, før det kan legitimeres på lik linje med tradisjonelle idretter, og hvis basistreningen ikke gjennomføres kan legitimiteten svekkes. Likevel viser studiens empiri med Arnolds bevegelsesdimensjoner og Goodlads læreplannivåer, at e-sport bidrar til sosialt og kroppslig læringsutbytte. Det er brukt meningsfortolkning til å se hvordan «kroppslig læring» og «fysisk-motoriske ferdigheter» kan oppstå ut i fra lærernes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 214). Det nevnte læringsutbytte og fagets gjennomføring er i tråd med veldig mange punkter fra læreplanen. I neste kapittel vil en oppsummering av studiens funn i sin helhet bidra til å vurdere i hvilken grad e-sport kan legitimeres som en del av toppidrettsfaget i videregående skole.

6. Oppsummering av funn og veien videre

6.1 Oppsummering av funn

I studien er det forsket på e-sport i en utdanningskontekst. Det er sett på lærernes meninger om læringsutbyttet og gjennomføringen av faget, og diskutert i hvilken grad e-sport er legitimt som toppidrettsfag. Arnolds bevegelsesdimensjoner og Goodlads læreplannivåer er brukt for å diskutere problemstillingen om fagets gjennomføring og læringsutbytte. I tillegg har «fysisk aktivitet», «kroppslig læring» og «fysisk-motoriske ferdigheter» bidratt til å drøfte hvordan «bevegelse» i e-sport kan tolkes. Lærernes meninger og erfaringer har blitt diskutert sammen med læreplanteksten for toppidrettsfaget. Goodlads læreplannivåer har bidratt til å strukturere analysen ved å diskutere de ulike læreplannivåene. Det har ført til en diskusjon for å belyse studiens andre problemstilling om i hvilken grad e-sport kan legitimeres som en del av toppidrettsfaget i videregående skole.

Sett i lys av Arnolds bevegelsesdimensjoner viser resultatene at det finnes et stort utvalg av læringsutbytter som oppstår i e-sport toppidrett. Læring *om* bevegelse viser at e-sport bidrar til teoretisk kunnskap om hvordan basistrening og «fysisk aktivitet» skal gjennomføres i faget. Læring *i* bevegelse viser hvordan «fysisk-motorisk ferdigheter» og «kroppslig læring» utvikles når motoriske ferdigheter utøves. Ved å bruke meningsfortolkning utvikles også «kroppslig læring» når «kontekstuelle ferdigheter» utøves i e-sport og sanseinntrykk kan oppstå. Læring *gjennom* bevegelse fremmer et sosialt læringsutbytte i e-sport. Det er også drøftet at e-sport i liten grad bidrar til «fysisk aktivitet». I analysen av læreplanteksten er det vist at det stilles få krav til «fysisk aktivitet», og dermed vil mangelen på «fysisk aktivitet» ha liten betydning for e-sports legitimitet.

Lærernes uttalelser om læringsutbyttet, gjennomføringen av faget og lærerrollen har blitt drøftet sammen med læreplanen i toppidrett. Det har ført til en legitimeringsdebatt hvor læreplanen ses gjennom Goodlads læreplannivåer. Det er drøftet om lærernes kobling mellom læreplan og gjennomføring, og læreplannivåene viser til flere koblinger mellom «formell» og «gjennomført læreplan» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 132). Det er usikkert om koblingen er bevisst, da noen av lærerne synes retningslinjene for faget virker uklare, og deres «skolekode» og «praksisteori» spiller en viktig rolle for hvordan faget gjennomføres. Noe manglende

basistrening kan svekke fagets legitimitet. I tillegg synes noen av lærerne at e-sport ikke ennå er helt på høyde med tradisjonelle idretter i faget. Det er fordi faget fortsatt er nytt, men de er ikke i tvil om fagets potensial. E-sport fremhever et sosialt læringsutbytte, «kroppslig læring» og «fysisk-motoriske ferdigheter», som er i tråd med læreplanens kompetansemål, og alle punktene i «om faget». Det er også vist til en kobling mellom «formell læreplan» og «gjennomført læreplan», da lærernes uttalelser om fagets gjennomføring er i tråd med de fleste punktene i læreplanen. Lærernes uttalelser om e-sport, som er drøftet opp imot studiens teoretiske rammeverk og læreplantekst, samt oppsummeringen av funn i sin helhet, gjør det mulig å belyse at e-sport kan ses som et legitimt toppidrettsfag.

6.2 Tanker om videre forskning

De siste årene har e-sport hatt en markant utvikling i skolen og i samfunnet generelt. Ifølge lærerne er det sannsynlig at e-sports popularitet vil vokse og tilbys på flere skoler i årene som kommer. At flere skoler definerer e-sport som idrett kan føre til at det skapes en større aksept og forståelse for «gaming» i resten av samfunnet, både som hobby og som toppidrett. Det er vist at «Fagfornyelsen» tilrettelegger mer for e-sport som toppidrett enn det «Kunnskapsløftet» gjorde. E-sport som kulturelt fenomen kan ha bidratt til å endre «ideens læreplan», noe som har hatt betydning for den «formelle læreplan» (Lyngsnes & Rismark, 2007, ss. 131-132). Det vil bli spennende å se utviklingen av den neste læreplanen og om «ideens læreplan» kan bidra til å styrke e-sports posisjon i skolen ytterligere. Mediebildet av e-sport har endret seg de siste årene. Tidligere ble dataspill sett på som unødvendig og et usosialt tidsfordriv. Det var ikke like vanlig tidligere at foreldre heiet på barna mens de satt på rommene sine og spilte turneringer.

Vi lever i en utfordrende tid med en pandemi, og ut i fra studiens empiri kan det tenkes at dataspill har vært en positiv aktivitet som har fremmet et sosialt stimuli for mange. I en tid hvor mange er alene, kan e-sport være en viktig og sårt tiltrengt sosial plattform. Det ville vært interessant å forske på hvordan e-sport og digitale hjelpemidler kan ha bidratt til psykisk og fysisk helse under pandemien. Det er rom for mer forskning på e-sport og fysisk helse generelt. Det rapporteres om noe manglende basistrening i studien, men hva er egentlig basistrening for e-sport? Det er en idé å se på alternative gjennomføringer for denne delen av faget. Videre tror jeg det ville vært spennende å foreta seg en kvantitativ studie om e-sport i skolen, og se på hvordan e-sport kan ses i sammenheng med «fysisk aktivitet» og «kroppslig

læring». Det hadde vært spennende å gi elever en form for aktivitetsmålere og se fra et fysiologisk perspektiv hvordan e-sport kan bidra til fysisk helse. Fra et fenomenologisk perspektiv ville det vært interessant å intervjuere elever og høre mer om deres subjektive erfaringer av «kroppslig læring» i e-sport. Et annet tema som ble litt tilsidesatt på grunn av manglende tid og ressurser er lærernes vurderingspraksis i faget. På lik linje med gjennomføringen av faget, kan studiens resultater vise til en tendens om at det er forskjellige vurderingspraksiser og kriterier på de ulike skolene. Det ville vært spennende å gå enda dypere inn i vurderingstematikken i faget for å se hva det kan ha å si for fagets gjennomføring og e-sports legitimitet.

Forhåpentligvis kan studien bidra med praktiske implikasjoner for lærerne som jobber med toppidrett og e-sport, eller elever og studenter som ønsker å lære mer om e-sport i skolen. Studien kan skape bevissthet over hva lærere tenker om faget og hvordan det gjennomføres i tråd med læreplanteksten. På et overordnet nivå er det mulig at studien kan bidra med innspill til «ideens læreplan» neste gang læreplanen i toppidrett skal revideres.

Litteraturliste

- Arfwedson, G. (1984). *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tanum Norli.
- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in movement, sport and physical education*. Heinemann.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, Movement and the Curriculum*. The Falmer Press.
- Arnold, P. J. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest* (43), ss. 66-77.
- Ashley, R. W., McKinley, Z., & Richard, G. (2018). *Collegiate eSports as Learning Ecologies: Investigating Collaborative Learning and Cognition During Competitions*. http://www.digra.org/wp-content/uploads/digital-library/DIGRA_2018_paper_308.pdf.
- Bahr, R. (2020, Mai 14). *Fysisk aktivitet*. I Store norske leksikon. https://sml.snl.no/fysisk_aktivitet.
- Bevegelse. (2020, Juni 19). I Store norske leksikon. <https://snl.no/bevegelse>.
- Egenfeldt-Nielsen, S. (2006). Overview of research on the educational use of video games. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 1, ss. 184-213, https://www.idunn.no/file/pdf/33191508/overview_of_research_on_the_educationalus_eof_video_games.pdf.
- Heaven, D. (2014, August 13). *Esports: Pro video gaming explodes with big prize pots*. New Scientist. <https://www.newscientist.com/article/mg22329823-900-esports-pro-video-gaming-explodes-with-big-prize-pots/?ignored=irrelevant#.VR9OzeEyRxI>.
- Hilvoorde, I. V. & Pot, N. (2016). Embodiment and fundamental motor skills in eSports. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(1), ss. 14-27, DOI: 10.1080/17511321.2016.1159246.
- Horne, K. (2020, Februar 21). *Idrettsfag e-sport*. Tiller Videregående skole. <https://web.trondelagfylke.no/tiller-videregaende-skole/utdanningsprogrammer/studieforberedende-utdanningsprogram/e-sport/>.
- Imsen, G. (2016). *Lærereens verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg). Abstrakt.
- Johansen, O. (2020, November 19). *Elkjøp utsolgt for PlayStation 5 på sekunder*. <https://www.tek.no/nyheter/nyhet/i/JJrLKJ/elkjoep-utsolgt-for-playstation-5-paa-sekunder>.

- Jonasson, K., & Thiborg, J. (2010, Februar 12). Electronic sport and its impact on future sport. *Sport in Society*, 13(2), ss. 287-299, DOI: 10.1080/17430430903522996.
- Kovess-Masfety, V., Keyes, K., Hamilton, A., Hanson, G., Bitfoi, A. & Golitz, D. (2016). Is time spent playing video games associated with mental health, cognitive and social skills in young children? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51, ss. 349-357. DOI: 1007/s00127-016-1179-6.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Olympiatoppen. (u.d.). *Toppidrettsstatus: Idrettslige kvalitetskrav for utøvere som søker om tilrettelagte studier ved universitet og høyskoler med bakgrunn i toppidrettsaktivitet*. https://www.olympiatoppen.no/fagomraader/utdanning_og_karriere/toppidrettogstudier/naar_du_har_soekt/media47365.media.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97, ss. 155-166.
- Reppe, P. N. (2018). *Meningen med E-sport, en studie om E-sport som toppidrett i skolen*. [Mastergradsavhandling, OsloMet storbyuniversitetet] <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/6240/Reppe.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Segal, D. (2014, Oktober 10). *Behind League of Legends, E-Sports's main attraction*. New York Times: <https://www.nytimes.com/2014/10/12/technology/riot-games-league-of-legends-main-attraction-esports.html>.
- Sjursen, L. (2014, April 14). *Nye esportlinjer på folkehøgskolene har et overveldende antall søkere*. Gamer.no. <https://www.gamer.no/artikler/nye-esportlinjer-pa-folkehogskolene-har-et-overveldende-antall-sokere/158731>.
- Stoltz, S. A. & Thorburn, M. (2017). A genealogical analysis of Peter Arnold's conceptual account of meaning in movement, sport and physical education. *Sport, Education and Society*, 22(3), ss. 377-390, DOI:10.1080/13573322.2015.1032923.
- Tangedal, T. (2016, Januar 8). *Dette skal bli Norges første videregående skole med e-sport på timeplanen*. <https://www.gamer.no/artikler/e-sport-dette-skal-bli-norges-forste-videregaende-skole-med-e-sport-pa-timeplanen/224300>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (3. utg.). Fagbokforlaget.

- Unsworth, N., Redick, T., McMillan, B., Hambrick, D., Kane, M. & Engle, R. W. (2015). Is Playing Video Games Related to Cognitive Abilities? *Psychological Science*, 26(6), ss. 759-774, DOI: 10.1177/0956797615570367.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Læreplan i toppidrett - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag. Toppidrett 1 (IDR5-01)*:
<https://www.udir.no/k106/IDR5-01/Hele/Kompetansemaal/toppidrett-1>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Læreplan i toppidrett - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag. Formål (IDR5-01)*.
<https://www.udir.no/k106/IDR5-01/Hele/Formaal>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Toppidrett Tverrfaglige temaer (IDR05-02)*.
<https://www.udir.no/lk20/idr05-02/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Toppidrett Grunnleggende ferdigheter (IDR05-02)*.
<https://www.udir.no/lk20/idr05-02/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Toppidrett Kompetansemål og vurdering (IDR05-02)*.
<https://www.udir.no/lk20/idr05-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv283>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kroppøving Kjerneelement (KRO01-05)*.
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Sosial læring og utvikling fra Overordnet del*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?kode=idr05-02&lang=nob>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Kompetanse i fagene fra Overordnet del*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020g). *Demokrati og medvirkning fra Overordnet del*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?kode=idr05-02&lang=nob>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020h). *Demokrati og medborgerskap fra Overordnet del*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/?kode=idr05-02&lang=nob>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020i). *Toppidrett Fagenes relevans og sentrale verdier (IDR05-02)*.
<https://www.udir.no/lk20/idr05-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020j). *Toppidrett Kompetansemål og vurdering (IDR05-02)*.
<https://www.udir.no/lk20/idr05-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv283>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020k). *Toppidrett Kjerneelement (IDR05-02)*.
<https://www.udir.no/lk20/idr05-02/om-faget/kjerneelementer>.

- Wagner, M. G. (2006). *On the Scientific Relevance of eSports*. Department for Interactive Media and Educational Technology.
https://www.researchgate.net/profile/Michael_Wagner12/publication/220968200_On_the_Scientific_Relevance_of_eSports/links/00b4952589870231be000000.pdf.
- Wingfield, N. (2014, August 30). *In E-Sports, Video Gamers Draw Real Crowds and Big Money*. New York Times. <https://www.nytimes.com/2014/08/31/technology/esports-explosion-brings-opportunity-riches-for-video-gamers.html>.
- Witkowski, E. (2012). On the Digital Playing Field: How We "Do Sport" With Networked Computer Games. *Games and Culture* 7(5), ss. 349-374, DOI: 10.1177/1555412012454222.
- Zhouxiang, L. (2016). From E-Heroine to E-Sports: The Development of Competitive Gaming in China. *The International Journal of the History of Sport*, 33(18), ss. 2186-2206, DOI: 10.1080/09523367.2017.1358167.
- Åmodt, L. (2020). *E-sportens plass på idrettsfag*. [Mastergradavhandling, Norges Idrettshøgskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2660609/Amodt%20L%20v2020.pdf?sequence=1>.

Vedlegg 1

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

E-sports validitet som toppidrettsfag

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på læringsutbyttet og legitimiteten til e-sport som toppidrettsfag på videregående skole. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne masteroppgaven er å se nærmere på e-sport fra en utdanningskontekst. Det er lite forskning som er gjort om temaet både i Norge og verden generelt. Derfor ses det som veldig interessant å studere et nytt forskingsfelt som kan være til nytte for å dekke kunnskapshull innenfor tema.

Min foreløpige problemstilling er:

Hva tenker lærere om elevers læring og legitimeringen av e-sport som programfag i toppidrett?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Det er frivillig å delta i forskningsprosjektet, men jeg håper flest mulig ønsker å bidra med sin kunnskap og sine tanker som kan hjelpe til å skape mer kunnskap rundt fenomenet e-sport i skolen. Akkurat du har blitt spurt på grunn av din bakgrunn og erfaring som lærer i e-sport, og det hadde vært veldig interessant å høre dine tanker om faget. Utvalget vil være opp til 6 lærere som ønsker å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et individuelt intervju. Intervjuene kan variere i tid, med forbehold om å kunne vare opptil 90 min. Det vil være et semistrukturert intervju, som gir deg muligheten til å svare fritt på noen åpne spørsmål, men det vil og være mer spesifikke spørsmål rettet mot problemstillingen. For å lette etterarbeidet vil en båndopptaker tas i bruk underveis i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn og alle dine personopplysninger vil bli slettet. Om du ønsker å delta vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og vil ikke påvirke ditt forhold til verken skole eller elever. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være min veileder og jeg som har tilgang til innsamlet data. I oppgaven vil det bli brukt oppdiktede navn og dine kontaktopplysninger vil ikke kunne knyttes til det som blir sagt i intervjuene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.08.21. Etter dette vil ikke datamateriell være tilgjengelig, kun det anonymiserte i oppgaven. Lydopptak vil også bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Norges idrettshøgskole ved Mathias Havneraas, tlf. 47857292 (student) eller Per Midthaugen, tlf. 97687607 (veileder).

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mathias Havneraas

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *E-sports validitet som toppidrettsfag* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju individuelt, hvor samtalen blir tatt opp
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Tema	Spørsmål
Innledning	Uformell prat Gå gjennom infoskriv muntlig: <ol style="list-style-type: none">1. Frivillig og delta og rett til å trekke seg2. Lydopptak3. Formål med intervju4. Taushetsplikt og anonymitet5. Oppbevaring av data6. Om informant har noen spørsmål før vi starter (så starte opptak)
Bakgrunn	<ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle litt om din bakgrunn i forhold til utdanning og jobberfaring i skolen?- Underviser du i andre fag?- Hvilket forhold og kompetanse har du til e-sport?- Hvilke e-sport spill tilbyr dere i undervisningen?- Hvorfor tilbyr dere e-sport toppidrett?
Gjennomføring «Hvordan opplever læreren gjennomføringen av faget?»	<ul style="list-style-type: none">- Kan du beskrive en vanlig arbeidsdag for deg som lærer på e-sport toppidrett? <i>Oppfølgingsspørsmål:</i> Hvordan foregår normalt en undervisningstime?- Er det noen positive følger eller utfordringer du kjenner på som lærer i forhold til gjennomføringen av faget? <i>Oppfølgingsspørsmål:</i> Hvorfor?- Fra 1-6 hvor gjennomførbart synes du e-sport er som et toppidrettsfag? <i>Oppfølgingsspørsmål:</i> Hvorfor?
Læringsutbytte «Hvordan opplever læreren	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan legger du til rette for læring og utvikling i undervisningen? <i>Oppfølgingsspørsmål:</i> Har du et bevisst forhold til valg av læringsmetoder i planleggingen av undervisningen?

<p>læringsutbyttet i e-sport?»</p> <p>«Den skjulte læreplan»</p> <p>«Læring om, i og gjennom bevegelse»</p> <p>«Lærerens tanker om kroppslig læring og motoriske ferdigheter i e-sport»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se bort ifra læreplanen, hvilket læringsutbytte ønsker du elevene skal sitte igjen med etter endt skolegang? - Har du observert noen typiske kjennetegn for utvikling hos elevene? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvilke?</i> - Har du opplevd noe negativ utvikling hos elever? - Hva tenker du når du hører begrepet «kroppslig læring» fra en utdanningskontekst? - Hvordan opplever du e-sport bidrar til kroppslige læring? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor? Se bort i fra basistreeningen i faget</i> - Hvilke tanker har du om motoriske ferdigheter i e-sport? <i>Oppfølgingsspørsmål: kan disse ferdighetene være til nytte i andre sammenhenger?</i>
<p>Læreplan</p> <p>«Hvordan opplever læreren læreplanens gjennomførbarhet i e-sport?»</p> <p>«Erfarte og gjennomførte læreplan.»</p> <p>«LK-06 kontra Fagfornyelsen».</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tar læreplanen høyde for e-sport som toppidrettsfag? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvordan?</i> - Ser du noen utfordringer med å gjennomføre alle kompetansemålene i faget? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</i> - Er det noen kompetansemål du føler er viktigere enn andre for e-sport toppidrett? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</i> - Hva er de største forskjellene med gjennomføringen av faget med tanke på gammel og ny læreplan? <i>Oppfølgingsspørsmål: Skapes utfordringer eller fordeler?</i> - Hva er dine tanker om å gjennomføre undervisning med ulike læreplaner? (Vg1 Fagfornyelse – Vg2 og 3 LK06).
<p>Vurdering</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du beskrive hvordan du gjennomfører vurdering i faget? - Er det noen utfordringer i forhold til vurdering i andre fag? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</i>

<p>Legitimiteten til e-sport som toppidrettsfag</p> <p>«Hvordan opplever lærere e-sports status i skolen?»</p> <p>«Hvordan opplever lærere forskjellen på idrettslærer og e-sport trener?»</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Finnes det noe samarbeid med andre lærere i forhold til planlegging, gjennomføring eller vurdering i faget? - Hvordan vil du definere e-sport som idrett? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</i> - Synes du det er legitimt at e-sport har samme status som andre idretter i toppidrettsfaget? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</i> - Tanker om hvis e-sport mister toppidrettsstatus og blir mediefag for å få egen tilpasset læreplan? - Føler du spillene har ulik status? - Har du møtt motargumenter til hvorfor e-sport ikke bør være et toppidrettsfag? - Ser du noen ulemper med e-sport som toppidrettsfag? - Tror du det er stor forskjell på gjennomføringen av faget på en skole med tradisjonell idrettslinje, kontra som eneste toppidrettsfag? <i>Oppfølgingsspørsmål: Hvorfor?</i> - Hva tenker du hvis flere skoler ansetter profesjonelle e-sport trenere i stedet for fagutdannede idrettslærere i toppidrett e-sport? <i>Oppfølgingsspørsmål: På hvilken måte kan det påvirke legitimiteten til toppidrettsfaget?</i> - Hvorfor tror du e-sports popularitet har økt så kraftig de siste årene? - Hvordan ser du for deg e-sports status i skolen er om 10 år?
<p>Avslutning</p> <p>Oppsummering av intervju</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Er du fornøyd med svarene som er gitt og gjennomføringen av intervjuet? - Er det noe du vil legge til/fjerne?

	<ul style="list-style-type: none">- Kan jeg kontakte deg dersom noe er uklart eller jeg har oppfølgingsspørsmål til svarene i intervjuet?- Tusen takk for at du ville stille opp.
--	--

Vedlegg 3

Godkjennelse NSD

28.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave om e-sport i skolen

Referansenummer

119677

Registrert

21.09.2020 av Mathias Havneraas - mathiashav@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Midthaugen, per.midthaugen@nih.no, tlf: 97687607

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mathias Havneraas, mathias.havneraas@outlook.com, tlf: 47857292

Prosjektperiode

31.08.2020 - 01.08.2021

Status

25.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

25.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 25.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f3d43dd-5afa-4a77-8dac-9665ba5d58a1>

1/3

28.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f3d43dd-5afa-4a77-8dac-9665ba5d58a1>

2/3