

Daniel Wahlberg Svindal

Fagfornyelsen i kroppsøving – et mindre idrettsrettet fag?

En kvalitativ studie om hvordan undervisningspraksisen til kroppsøvingslærere på videregående skole påvirkes av fagfornyelsen.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2023

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan undervisnings- og vurderingspraksisen til et utvalg kroppsøvingslærere på videregående skoler blir påvirket av fagfornyelsen. Oppgaven undersøker også hvordan kroppsøvingslærerne forstår begrepet «et mindre idrettsrettet fag», og hvordan det påvirker undervisning og vurdering.

Studien baserer seg på en kvalitativ metodisk tilnærming, hvor det har blitt gjennomført observasjon av kroppsøvingstimer, med påfølgende intervju i etterkant med 4 lærere. Overordnet er oppgavens teoretiske rammeverk Pierre Bourdieus begrepet om felt, kapital, habitus og doxa. Det teoretiske rammeverket vil bidra til å undersøke og forklare hvorfor kroppsøvingslærerne handler som de gjør i møte med ny læreplan. Studien suppleres med John Goodlads læreplanteori for å bidra med ytterligere forståelse for hvordan lærerne oppfatter og gjennomfører undervisning etter innføringen av fagfornyelsen.

Funnene i denne studien viser i motsetning til tidligere studier at lærerne har gjort en del endringer i undervisnings- og vurderingspraksis (Arnesen et al., 2013; Brattenborg et al., 2021; Curtner-Smith, 1999; MacLean et al., 2015; Rønbeck & Rønbeck, 2010). Lærerne har et positivt inntrykk av fagfornyelsen, og er positive til at faget skal bli mindre idrettsrettet, forstått som mindre deduktiv undervisning med fokus på ferdighetsutvikling. Lærerne bruker i større grad idrettsaktiviteter som middel for å arbeide med kompetansemålene i læreplanen, men vil fortsette å bruke idrettsaktiviteter til det. Undervisningen til lærerne er preget av et fokus på lek og øving, noe som er i tråd med hva som blir beskrevet som nytt i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Lærerne oppfatter at kroppsøvingfaget som et læringsfag kommer tydeligere fram ved kjerneelementer og dybdelæring, og som en konsekvens av dette har flere av lærerne gått over til temabasert undervisning. I studien er det også identifisert makt kamper omkring kroppsøvingfaget som felt i skolen, og hvilken plass idretten skal ha i faget.

Lærernes vurderingspraksis har også blitt påvirket av fagfornyelsen, hvor lærerne både i undervisnings- og vurderingsarbeidet i større grad vektlegger elevenes prosess. De vektlegger i mindre grad idrettslige ferdigheter når de vurderer elevene, og har et bredere syn på hva ferdighetsbegrepet innebærer, noe som de også synes gjør det mer utfordrende å vurdere. Det er usikkerhet blant lærerne i studien omkring elevenes forutsetninger i vurderingsarbeidet.

Nøkkelord: kroppsøving, fagfornyelsen, læreplan, undervisning, vurdering, mindre idrettsrettet, Bourdieu

Innhold

Sammendrag	4
Innhold	6
Forord	8
1. Innledning	9
1.1 Bakgrunn	9
1.2 Problemstilling	10
1.3 Videre oppbygging av oppgaven.....	11
2. Kontekst og tidligere forskning	12
2.1 Fagfornyelsen	12
2.2 Fagfornyelsen i kroppsøving.....	14
2.2.1 Hva er nytt i kroppsøving?	15
2.2.2 Et mindre idrettsrettet fag	16
2.2.3 Vurdering i kroppsøving.....	21
2.3 Tidligere forskning på læreplanreformer og kroppsøving	24
3. Teoretisk rammeverk	26
3.1 Bourdieus begreper.....	26
3.2 Felt.....	28
3.3 Kapital.....	30
3.4 Habitus.....	31
3.5 Doxa	33
3.6 Goodlads læreplanteori	34
4. Metode	38
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	38
4.2 Forskerens rolle og forforståelse	40
4.3 Observasjon.....	43
4.4 Kvalitativt intervju	45
4.5 Datainnsamling	46

4.5.1	Utvalg og rekruttering.....	46
4.5.2	Pilot.....	48
4.5.3	Erfaringer fra datainnsamling.....	50
4.5.4	Transkribering.....	52
4.6	Analyse.....	54
4.6.1	Temasentrert analytisk tilnærming.....	54
4.7	Kvalitetssikring.....	55
4.7.1	Reliabilitet.....	55
4.7.2	Validitet.....	57
4.7.3	Generalisering.....	59
4.8	Etikk.....	60
5.	Funn og drøfting.....	62
5.1	Presentasjon av informanter.....	62
5.2	Hvordan blir undervisningspraksisen til kroppsøvlingslærere påvirket av fagfornyelsen?.....	65
5.2.1	Kroppsøvlingsfaget som felt og implementering av fagfornyelsen.....	65
5.2.2	Lærernes oppfatning av fagfornyelsen.....	69
5.2.3	Et mindre idrettsrettet fag.....	71
5.2.4	Undervisningspraksis.....	81
5.3	Vurderingspraksis.....	84
5.3.1	Ferdigheter.....	85
5.3.2	Forutsetninger.....	88
6.	Oppsummering.....	91
6.1	Veien videre.....	92
	Referanser.....	93
	Vedlegg.....	100
6.2	Vedlegg 1: intervjuguide.....	101
6.3	Vedlegg 2: informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	104
6.4	Vedlegg 3: Bekreftelse fra NSD.....	107

Forord

Tiden som masterstudent kombinert med opptil flere jobber har vært hektisk og krevende, men ikke minst utrolig givende og gøy! Jeg er takknemlig for muligheten til å fordype meg i et tema jeg virkelig interesserer meg for. Studietiden på NIH har vært fantastisk, og jeg sitter igjen med mye kunnskap og gode vennskap. Jeg ønsker å benytte dette forordet til å takke de som har bidratt til denne oppgaven. Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder Jørgen Weidemann Eriksen. Til tross for at jeg til tider har vært dypt frustrert over at du ledet meg inn på veien til Bourdieus teorier, gav det til slutt faktisk mening å anvende hans teorier i oppgaven. Takk for gode diskusjoner og konstruktive tilbakemeldinger.

Det å skaffe informanter til prosjektet var en utfordrende og tidkrevende prosess. Jeg er derfor svært takknemlig til de informantene som ville være med i studien. Takk for at dere stilte opp og delte deres oppfattelser og refleksjoner med meg. Det var både givende og inspirerende å møte dere! Takk til min arbeidsplass Stabekk videregående skole, som har lagt til rette for arbeid med masteroppgaven. Det å kombinere arbeid som kroppsøvingslærer samtidig som jeg har vært masterstudent har vært en berikende erfaring. Takk til kollegaer for gode faglige diskusjoner, og en ekstra takk til Are Stenberg som var prøvekanin for dette masterprosjektet.

Takk til familien for støtte, omsorg og tålmodighet. En ekstra takk til Rachel for gjennomlesning og konstruktive tilbakemeldinger. Takk til Øyvind for alle timene på de faste plassene i mastersalen i utallige forskjellige sittestillinger. Takk for at du har stilt opp som trofast svømmepartner gjennom året. Kontinuitet er stikkordet, både i treningsarbeidet og masterarbeidet. En ekstra takk til Philip, for hjelp med å rekruttere informanter, telefonsamtalene og vennskapet.

Oslo, 29. juni 2023

Daniel Wahlberg Svindal

1. Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, studieretning kroppsøving og pedagogikk, med tilknytning til institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier (ILF) ved Norges Idrettshøgskole (NIH). Tema for oppgaven er undervisningspraksis i kroppsøving på videregående skole etter fagfornyelsen.

1.1 Bakgrunn

Kroppsøvingfaget er et fag som alle elever har erfaring med gjennom skolegangen, og det faget som er tredje størst målt i antall undervisningstimer (Utdanningsdirektoratet, 2022a). Faget har siden 1889 vært obligatorisk i folkeskolen (Lesjø, 2008, s. 120), og ble obligatorisk for både gutter og jenter i 1936 (Augestad, 2003, s. 67). Til tross for at faget lenge har vært en del av norsk skole, er det mange som er uenige om fagets innhold, begrunnelser for faget og vurdering i faget (Nyberg & Larsson, 2014; Ommundsen, 2013; Vinje, Brattenborg, et al., 2021; Vinje, Aaring, et al., 2021; Aasland, Walseth, et al., 2020). Siden 2020 har det blitt tatt i bruk nye læreplaner i norsk skole, og prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet kalles fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Ved innføring av fagfornyelsen har alle fag fått nye læreplaner, hvor strukturen er endret med tverrfaglige temaer og kjerneelementer, samt nye kompetansemål (Imsen, 2020, s. 292; Kunnskapsdepartementet, 2019). En sentral dreining i kroppsøvingfaget er at det skal bli mindre idrettsrettet, i tillegg til at læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Læreplaner er utdanningspolitiske dokumenter som både er verktøy for nasjonal politisk styring, og angir en faglig og pedagogisk plattform for yrkesutøvelse (Aasen et al., 2015, s. 417). Det er imidlertid viktig å være klar over at læreplaner ikke er det samme som virkelighet. En læreplan vil ikke kunne virke direkte uten at det går veien gjennom lærerens tolkning og utforming av den. I tillegg vil andre styringsfaktorer som materielle rammer og lokale forhold påvirke hvordan ulike skoler og lærere kan oppfatte en læreplan ganske forskjellig (Imsen, 2020, s. 293-294). Ved nye læreplaner må lærere utvikle sin undervisnings- og vurderingspraksis. Litteratur på tidligere læreplanreformer både i norsk og internasjonal kontekst viser imidlertid at endringer ikke alltid skjer i

praksis (Arnesen et al., 2013; Brattenborg et al., 2021; Curtner-Smith, 1999; MacLean et al., 2015; Rønbeck & Rønbeck, 2010).

Proessen med å innføre nye læreplaner startet underveis på min faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Parallelt med dette masterstudiet har jeg også jobbet som kroppsøvingslærer på videregående skole, noe som vil si at jeg har erfaring fra praksisfeltet med både LK06 og LK20. I arbeidet med å operasjonalisere læreplanene, synes jeg det har vært utfordrende å tolke hva som menes med et mindre idrettsrettet fag. Når jeg har planlagt undervisning etter LK20 har jeg prøvd å legge til rette for at mine elever skal oppleve et variert fag, med et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter, men samtidig ivareta idrettsperspektivet (Utdanningsdirektoratet, 2019c). I den forbindelse har jeg ofte stilt meg selv spørsmålet; hvilken plass skal idrett ha i kroppsøving etter LK20? Interessen omkring læreplaner, undervisningspraksis, kroppsøving og idrett har gjort at jeg ønsker å fordype meg i den nye læreplanen i kroppsøving, og hvilke følger det får for undervisnings- og vurderingspraksis.

1.2 Problemstilling

En problemstilling har visse krav den bør tilfredsstillende, deriblant originalitet, kreativitet og fruktbarhet (Tranøy, 1986, s. 151-156). Andre krav er at problemstillingen bør stimulere til at ny kunnskap frambringes (Chalmers, 1995; Tranøy, 1986, s. 157). Fagfornyelsen er fortsatt under innføring, og først på slutten av inneværende skoleår (2022-2023) vil elever på vg3 for første gang få standpunkt karakterer etter LK20. Parallelt med innføring av fagfornyelsen gjennomfører Utdanningsdirektoratet en evaluering av arbeidet med å utvikle læreplanene og hvordan de vil påvirke skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021a), og de praktiske estetiske fagene er sist ut i rekken. Problemstillingen for dette masterprosjektet har til hensikt å undersøke lærerperspektivet omkring undervisningspraksis i kroppsøving etter innføring av ny læreplan. Problemstillingen baserer seg på min egen interesse omkring tema, samt ønske om å frambringe ny kunnskap om temaet. Problemstillingen er følgende:

«Hvordan blir undervisningspraksisen til kroppsøvingslærere i videregående skole påvirket av fagfornyelsen?»

For å kunne utdype relevant tematikk med konsekvens for hovedproblemstillingen vil jeg også benytte følgende underproblemstillinger:

- Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at vurderingspraksisen blir påvirket av fagfornyelsen?
- Hvordan forstår kroppsøvingslærere begrepet «et mindre idrettsrettet fag», og hvordan påvirker det undervisning og vurdering?

1.3 Videre oppbygging av oppgaven

I neste kapittel vil jeg gjøre rede for ytterligere kontekst, forskning og bakgrunn for oppgaven. Videre vil jeg ta for meg Pierre Bourdieus teorier, som i tillegg til Goodlads læreplanteori, forankrer oppgaven teoretisk. I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for metodevalg for å undersøke oppgavens problemstilling. I kapittel 5 vil jeg presentere funnene fra min undersøkelse, og drøfte resultatene i lys av oppgavens teoretiske rammeverk og relevant forskning. Avslutningsvis vil jeg oppsummere oppgavens hovedfunn og diskutere veien videre for fremtidig forskning.

2. Kontekst og tidligere forskning

2.1 Fagfornyelsen

Læreplaner berører mange elever, og læreres tolkning av læreplaner vil påvirke elever. Innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 var et paradigmeskifte i norsk læreplan, hvor læreplanene gikk fra å være innholdsorienterte til kompetanseorienterte (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 25). Det ble lagt vekt på de grunnleggende ferdighetene, og lærernes autonomi ble styrket med mer metodefrihet (Imsen, 2020, s. 288-290; Mellegård & Pettersen, 2016, s. 184). I kroppsøving var endringene ved innføringen av LK06 oppfattet som spesielt store (Arnesen et al., 2013, s. 10-11). Endringen fra innholdsorientert læreplan til målorientert læreplan utfordret skolene, og lærerne strevde de første årene (Aasen et al., 2015, s. 425). Begrepet kompetansemål var nytt, og mange lærere mente det var for mange kompetansemål (Imsen, 2020, s. 291).

Arbeidet med å utvikle læreplanene for Kunnskapsløftet 2020 startet høsten 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Arbeidet med fornyelse av Kunnskapsløftet bygger på Ludvigsens utvalget sine NOU-er, et utvalg som var satt for å vurdere opplæringens fag, opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv (NOU 2014:7, 2014; NOU 2015:8, 2015). De to NOU-ene, 2014:7 og 2015:8 fokuserer begge på ulike dimensjoner ved fremtidens skole, hvorav den første blir ansett som en delutredning, og den andre som hovedutredningen (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 135).

I NOU 2014:7 kommer det fram at endringene i samfunnet og kunnskapsutviklingen skjer i et høyt tempo, noe som stiller krav til endring av kompetanser for den enkelte, for samfunnet og arbeidslivet (NOU 2014:7, 2014, s. 7). I denne prosessen spiller opplæringen i skolen en viktig rolle når det gjelder å tilegne seg kompetanse, hvor et bredt kompetansebegrep legges til grunn, og begrepet dybdelæring blir presentert som betydningsfullt (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 135-136; NOU 2014:7, 2014, s. 7-8). I hovedutredningen ble det sett nærmere på hvilke kompetanser som vil være viktige for elevene som fremtidens samfunnsborgere, og hvilke endringer som må gjøres i fagene for at elevene skal oppnå disse kompetansene (NOU 2015:8, 2015, s. 8).

Stortingsmelding nr. 28 følger opp NOU-ene og sier at fagfornyelsen skal bygge på prinsippene i Kunnskapsløftet 2006, med mål om å gi elevene et bedre utbytte av opplæringen, og at Kunnskapsløftet skal fornyes for å forbedres (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 28). Kunnskapsløftet har bidratt til økt oppmerksomhet og vekt på elevenes faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter, og at det er for mange som ikke fullfører opplæringen (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 149). Regjeringen ville fornye læreplanverket for å «gi en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, slik at både skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 6). I LK20 ble også kompetansebegrepet utvidet, hvor utvidelsen av definisjonen legger mer vekt på at elever må kunne overføre kunnskaper og ferdigheter til ukjente sammenhenger og situasjoner (Evensen, 2020, s. 15).

I fagfornyelsen videreføres de fem grunnleggende ferdighetene fra tidligere. Fagene skal nå også legge vekt på dybdelæring, og det introduseres kjerneelementer for alle fag (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 150). Kjerneelementene er det elevene må kunne for å mestre og anvende faget, og er det viktigste innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Fagfornyelsen inneholder også temaer som inngår i flere fag. De tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling, skal bidra til elevene læring i hvert enkelt fag og samtidig gi en helhetlig forståelse av temaene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Temaene er knyttet til samfunnsutfordringer som er aktuelle over tid, og skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 7).

Styringsdokumenter legger mye av grunnlaget for utviklingen av læreplaner, men er ikke kontekstuavhengig. Konteksten LK20 ble utformet i, er en fornyelse av den allerede eksisterende LK06. Hvilket betyr at politiske, kulturelle og historiske faktorer som allerede var i den eksisterende læreplanen, vil føres videre (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 162-163). Ved innføringen av LK06 ble ikke hele læreplanverket fornyet, da generell del ble værende som den hadde vært i L97 (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 164). I Stortingsmelding 28 foreslås det ny generell del av læreplanverket, hvor den nye generelle delen fortsatt skulle utdype verdigrunnlaget i formålsparagrafen, men at det i tillegg skal bidra til bedre sammenheng mellom læreplaner for fag og generell del

(Meld. St. 28 (2015-2016), s. 17). Generell del ble erstattet med overordnet del i 2017, tre år før LK20 ble iverksatt (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 164). Overordnet del består i dag av tre deler; opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og danning, og prinsipper for skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Læreplanen som er gjeldende, er det viktigste styringsdokumentet myndighetene har ovenfor skolen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 34), og lærerne er forpliktet til å ha kjennskap til gjeldende læreplanverk og undervise i tråd med den (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 38). Både endring av overordnet del og læreplaner for fag, bør derfor føre til at lærere endrer sin undervisnings- og vurderingspraksis.

2.2 Fagfornyelsen i kroppsøving

Fagfornyelsen bringer med seg enkelte strukturelle endringer. I LK06 stod fagets formål som første del av læreplanen, og faget ble delt inn i hovedområder, som på ungdoms- og videregående trinn var idrettsaktivitet, friluftsliv, og trening og livsstil

(Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2). I LK20 presenteres læreplanens første del «om faget», som består av fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-4).

Kjerneelementene i kroppsøving er «bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktivitet, og uteaktivitet og naturferdsel»

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Kroppsøvingfaget synes å være svekket som lærings- og dannelsesfag (Ommundsen, 2013, s. 156), og spørsmål rundt hva elevene skal lære er forbundet med debatt (Nyberg & Larsson, 2014). «Kjerneelementene er det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det at kroppsøvingfaget i likhet med andre fag også har kjerneelementer, kan bidra til å styrke faget som et læringsfag.

De tverrfaglige temaene skal legge til rette for tverrfaglig samarbeid (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 150) og blir beskrevet generelt i overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13-14). I «om faget» delen av læreplanen ser man hvilket innhold fra de tverrfaglige temaene som er relevante i det enkelte faget, og hvert tema inngår i faget bare der de er en sentral del av det faglige innholdet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kroppsøvingfaget er blant fagene som kobler seg til alle de tre tverrfaglige temaene. De grunnleggende ferdighetene er også en del av

kompetansen i fag og nødvendig for læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019a), og er videreført fra LK06 og integrert i kompetansemålene på fagenes premisser (Hovdenak & Heldal, 2022, s. 150). I LK20 blir kompetansemålene presentert samlet, mens de i LK06 ble presentert under hvert hovedområde (Kunnskapsdepartementet, 2015, 2019). I LK20 har Utdanningsdirektoratet også kommet med støtte til læreplanen slik at man kan huke av og se hvilke kompetansemål som bygger på hverandre (progresjon), og hvilke kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter som har sammenheng med kompetansemålene.

Som nevnt tidligere er en viktig endring i LK20, at det ikke lenger er hovedområder i faget. Hovedområdet idrettsaktivitet er derfor borte i LK20, i likhet med flere idrettsbegreper som fair play, individuelle idretter, og lagidretter (Aasland, Moen, et al., 2020, s. 37). Nytt i LK20 er at faget nå også har kompetansemål etter 2. trinn. Dans, som er en av få aktiviteter som er nevnt eksplisitt i faget, er på videregående trinn kun nevnt i vg1 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ved innføringen av LK06 ble det pekt på at lærere mente at det var for mange kompetansemål (Imsen, 2020, s. 291). I LK20 har faget gått ned fra 70 til 60 kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2015, 2019). Kroppsøvningsfaget har blitt slanket i antall kompetansemål, men man kan spekulere om innholdet har blitt mindre, eller om kompetansemålene har blitt mer åpne og vide.

2.2.1 Hva er nytt i kroppsøving?

Utdanningsdirektoratet kom i 2019 ut med et støtteskriv som beskriver hva som er nytt i kroppsøving. Der står det blant annet at elevene skal møte et mer variert fag enn tidligere, og at det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn den har gjort tidligere. Det er imidlertid verdt å nevne at dreiningen til et mindre idrettsrettet fag ikke står nevnt eksplisitt i selve læreplanen, men i støtteskrivet. Videre skal elevene i stor grad utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse, samt at fysisk aktivitet og psykisk helse skal i større grad ses i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Naturopplevelser, trygghet og bærekraftig ferdsel er i likhet med deltakelse og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter sentralt i faget, og elevene skal ha en aktiv

medvirkning i egen læringsprosess og reflektere over egen faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Brattenborg & Engebretsen (2021) slår med utgangspunkt i støtteskrivet, overordnet del og læreplan i kroppsøving fast at kroppsøving er et lærings og dannelsesfag (s. 48). Faget kroppsøving skal bidra til at elevene tilegner seg kompetanse som er viktig i mestring av sitt eget liv og inn i samfunnet (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 48), hvor kroppslig dannelse er en viktig del av elevens allmenndanning (Ommundsen, 2013, s. 162-163). Læreplanen i kroppsøving har et læringsperspektiv utover at elevene skal tilegne seg fysisk-motorisk kompetanse, ved at de skal utvikle forståelse for at alle elever har ulike forutsetninger og muligheter, anerkjenne forskjellighet ved å inkludere alle, samt utforske egen identitet og selvbygge (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 48; Utdanningsdirektoratet, 2019c, s. 48). Dette bidrar til personlig utvikling og dannelse (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 48)

2.2.2 Et mindre idrettsrettet fag

En av underproblemstillingene denne oppgaven skal besvare, er hvordan kroppsøvingslærere forstår begrepet «et mindre idrettsrettet fag», samt hvordan det påvirker undervisnings- og vurderingspraksis. Kroppsøving er ofte assosiert med idrett, og har alltid vært tett sammenvevde med hverandre, og med Forsvaret (Skille & Moen, 2021, s. 136). Både kroppsøving og idrett er, og har vært, legitimert med fokus på helse (Augestad, 2003, s. 199-200; Ommundsen, 2013; Aasland, 2019a, s. 200). Idretten har altså en sterk plass i kroppsøving historisk sett (Augestad, 2003), og har også en sterk plass i dagens kroppsøving (Moen et al., 2018). Det er både likheter og forskjeller mellom kroppsøving og idrett, hvor en fellesnevner er fysisk aktivitet. Klare forskjeller er at idretten er frivillig og konkurransebasert, mens kroppsøving er et obligatorisk skolefag, som skal bygge på prinsippet om tilpasset opplæring (Moen et al., 2018, s. 36). På den andre siden kan man også si at skolen er forbundet med krav til å prestere i fagene. Ser man slik på det, er utdanning i likhet med idretten, en arena for konkurranse hvor man blir vurdert på bakgrunn av de prestasjonene man utfører, av både praktisk og teoretisk karakter (Sæle, 2013, s. 89).

Aggerholm et al. (2018) skriver at det er et problem knyttet til å overføre aktiviteter og/eller konkurranselogikken fra idrettsaktiviteter i organisert idrett til kroppsøving, på grunn av betydelige kontekstuelle forskjeller, som at idretten er frivillig (s. 389). De trekker også fram at deltakere i idrett konkurrerer med andre på omtrent samme ferdighetsnivå, mens deltakerne i kroppsøving har forskjellig ferdighetsnivå. I tillegg trekker de fram at målet i idrett er å overgå prestasjonen til andre deltakerne, hvor deltakerne sammenlignes med hverandre, mens det i kroppsøving skal være mulig for alle å utmerke seg, da vurdering er kriteriebasert, og elevene sammenlignes ikke opp mot hverandre (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018, s. 389). En studie fra Sverige viser at overføring av idrettens konkurranselogikk kombinert med hegemonisk maskulinitet gjør at kroppsøvingstimer domineres av gutter, hvor jenter settes i en situasjon hvor de underpresterer (Fagrell et al., 2012, s. 114). Jenter mistrives derfor i større grad enn gutter i kroppsøvingstimer (Engebretsen et al., 2020; Fagrell et al., 2012; Moen et al., 2018, s. 34).

Følger man argumentene til Aggerholm et al. (2018) kan det derfor være utfordrende å argumentere for at aktiviteter som bygger på konkurranselogikk fra idretten skal praktiseres i kroppsøvingsfaget, mye på grunn av at det ikke er frivillig og elevenes ulike forutsetninger (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018, s. 390). Avhengig av den spesifikke konteksten og pedagogisk formål, mener forfatterne at det kan være rimelig å hevde at man i tilfeller bør *unngå* konkurrerende aktiviteter i kroppsøving, at lærerne bør *spørre* elevene om de ønsker å konkurrere med andre eller ikke, at man bør *tilpasse* konkurranselignende aktiviteter for å sikre rettferdige muligheter for alle, og at man også kan *akseptere* at noen har negative erfaringer med konkurranse, da det kan være lærerikt hvis elevene får reflektere over erfaringene sine (Aggerholm, Standal & Hordvik, 2018, s. 398).

Den nasjonale kartleggingsstudien *Når ambisjon møter tradisjon* (Moen et al., 2018) konkluderer med at «faget preges av ballspill og grunntrening, mens dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter er mer eller mindre fraværende» (Moen et al., 2018, s. 81). Kroppsøvingsfaget blir også beskrevet som et fag hvor deduktive tilnærminger, slik som instruksjonsmetoden, ofte dominerer selv om både elever og lærere ønsker mer varierte undervisningsmetoder (Moen et al., 2018, s. 74). At kroppsøvingsfaget ofte

inneholder en avgrensa type aktiviteter, spesielt lagspill (Bailey et al., 2009, s. 8; Moen et al., 2018), preger innholdet i faget og det kan sies å være sentrert rundt det Kirk kaller kroppsøving som idrettsteknikker (Kirk, 2010; Standal et al., 2020, s. 35). Standal et al., 2020, s. 35) viser til Kirk (2010) om at undervisningen ofte preges av teknikktraining, og at denne treningen fører til lite læring opp gjennom skoleårene. Dette kan være problematisk da slike deduktive tilnærminger gir elevene lite ansvar og eierskap for egen læring (Kirk, 2012), noe som er en motsetning til at elevene etter LK20 skal lære å lære. Det vil si at de skal reflektere over sin egen læring og læringsprosess, samt tilegne seg kunnskap på selvstendig vis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Det kan i tillegg være utfordrende da lek og øving er sentralt i faget etter LK20, både som innhold og som arbeidsform (Utdanningsdirektoratet, 2019c), da kroppsøving som idrettsteknikker med en deduktiv tilnærming slik det blir beskrevet, vil være uhensiktsmessig for å fremme øving (Aggerholm, Standal, Barker, et al., 2018; Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 142-143).

Aasland (2019b) undersøker i sin doktorgrad hva som kjennetegner «den dyktige eleven i kroppsøving». Der kommer det fram at den dyktige eleven må framvise god fysisk form på tester, samt at de må ha gode idrettslige ferdigheter i tradisjonelle ballspill som volleyball og basketball (Aasland, 2019b, s. 65; Aasland, Walseth, et al., 2020). Det fremkommer også at ferdighetene som vurderes, sjeldent læres eller utvikles i kroppsøvingundervisningen. «Multiaktivitetsmodellen som preger fagets undervisningsstruktur, gir elevene liten mulighet til å lære de idrettslige ferdighetene som lærerne vurderer, og dermed blir kategorien «den dyktige elev» i kroppsøving forbehold elevene som har bakgrunn fra de aktuelle idrettene» (Aasland, 2019b, s. 65). Når idrett er en så stor del av faget, kan det virke negativt for jenter som oppgir at de trives mindre enn guttene i kroppsøving (Moen et al., 2018, s. 34), siden kroppsøvingfaget som nevnt tidligere kan sies å være et fag på gutters premisser (Andrews & Johansen, 2005; Engebretsen et al., 2020). Erdvik (2020) konkluderer også på bakgrunn av funn fra sine artikler i doktorgradsavhandlingen, «at idrettsaktive elever ser ut til å være systematisk bedre tjent med kroppsøvingfaget enn sine ikke-idrettsaktive medelever» (Erdvik, 2020, s. IX-X).

Som et forarbeid til utvikling av læreplanene, ble kjerneelementene utviklet fra høsten 2017 til våren 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2021b), og et resultat av arbeidet med kjerneelementene var at faget blant annet skulle være mindre idrettsrettet (Utdanningsdirektoratet, 2019c; Aasland, Moen, et al., 2020, s. 37). Aasland, Moen, et al., (2020) stiller spørsmål ved om endringene gjort i LK20 er nok til å flytte idrettsfjellet som ser ut til å stå støtt i kroppsøving (s. 37), da man kan ta i betraktning at de som ofte utdanner seg til å bli kroppsøvingslærere ofte gjør det fordi de selv liker idrett og har positiv erfaring med det, samt at idrett er en vesentlig del av utdanningen til kroppsøvingslærere (Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b). De skriver videre at det i LK20 legges vekt på at «Leik, friluftsliv, dans, symjing, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er ein del av den felles danninga og identitetskapinga i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), noe som kan tolkes til at idrettsaktiviteter i LK20 sidestilles med andre bevegelsesaktiviteter og at den nye læreplanen ikke spesifiserer hvor mye vekt de ulike bevegelsesaktivitetene skal ha i forhold til hverandre (Aasland, Moen, et al., 2020, s. 37).

Mange elever liker kroppsøvingfaget, et fag som inneholder mange idrettsaktiviteter (Moen et al., 2018). Aasland, Moen et al. (2020) mener at idrettsaktiviteter har vært, og kan fortsatt være en viktig del av kroppsøvingfaget. De påpeker at idrettsperspektivet ikke skal nedtones bare fordi det ser ut som noen elever mistrives med slike aktiviteter (s. 37). De skriver videre «at kroppsøvingfaget skal bli mindre idrettsrettet, bør i stedet handle om at idrettsaktivitetene *ikke* skal brukes og gjennomføres slik de gjøres i den organiserte idretten. Idrettsaktiviteter – og andre bevegelsesaktiviteter – skal derimot brukes for å jobbe med kompetansemålene i faget» (Aasland, Moen, et al., 2020, s. 37). En rekke høgskolelektorer fra NLA diskuterer i en artikkel i Utdanningsnytt hvilken plass ballspillene egentlig skal ha i kroppsøving etter LK20 (Kvalvaag et al., 2022). De synes debatten rundt bruk av ballspill i faget ofte kan bli unyansert. De mener at ballspill, eller idrettsaktiviteter, kan brukes for å oppnå kompetansemål i læreplanen og verdigrunnlaget i læreplanen, og på en slik måte skape god undervisning hvor bevegelsesglede, inkludering og mestring er i fokus (Kvalvaag et al., 2022). Flere mener altså at det ikke er idrettsaktiviteter og ballspill som er problemet, men hvordan de brukes i kroppsøvingundervisning (Kvalvaag et al., 2022; Aasland, Moen, et al., 2020).

Vinje & Skrede (2021) har gjennomført en tekstanalyse av Utdanningsdirektoratet støtteskriv til ny læreplan. I deres analyse kommer de fram til at Utdanningsdirektoratet verken i sin oppsummering av innspillene til kjerneelementer eller i deres analyserte tekst definerer hva «et mindre idrettsrettet fag» innebærer (Vinje & Skrede, 2021, s. 52). De stiller spørsmål om det er et ønske om å bruke mindre tid på idrettsaktiviteter, færre idrettsaktiviteter, eller mindre vektlegging av idrettslogikk i form av rangering, og testing av fysiske prestasjoner og ferdigheter (Vinje & Skrede, 2021, s. 52). De skriver videre at siden faget skal legge mer vekt på lek og øving, at det kan tolkes dithen at lek og øving ikke preger et idrettsrettet fag og at det bør brukes mer tid på bevegelsesaktiviteter som ikke kan knyttes til idrettsaktiviteter. De mener imidlertid at begge deler kan diskuteres, siden det er mulig å argumentere for at idrettsaktivitet kan være både lekpreget og ha fokus på øving som ikke er styrt av måling av prestasjon eller konkurranselogikk (Vinje & Skrede, 2021, s. 52). Hva som menes med uttrykket «et mindre idrettsrettet fag» framstår som udefinert og uklart i støtteteksten. Det samme gjør «idrettsperspektivet» som Kunnskapsdepartementet ba Utdanningsdirektoratet om å ivareta etter de hadde vurdert kjerneelementene og retningen for faget (Vinje & Skrede, 2021, s. 54).

I sin avslutning om analysen av støtteskrivet påpeker Vinje & Skrede (2021) at støtteskrivet ikke velger å trekke fram endringer som etter deres syn, faktisk er sentrale endringer (s. 57). Det innebærer at LK20 inneholder såkalte ipsative kompetansemål, kompetansemål der læreren skal vurdere elevenes grad av fremgang (Vinje & Skrede, 2021, s. 57). Eksempel er kompetansemålet på vg3 hvor elevene skal kunne «øve på og utvikle kunnskaper og ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter ut fra egne føresetnader» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 11). Vinje & Skrede (2021) mener at en uklarhet rundt ipsative kompetansemål åpner for enda en dreining i faget, at kartlegging av framgang og utvikling trolig vil innebære bruk av ulike former for tester, noe som ikke vil være forenlig med ulike forståelser av et mindre idrettsrettet fag (s. 58). Bruk av testing vet man fra tidligere har vært nevnt som et problemområde i kroppsøvingsfaget (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 30-31; Vinje & Brattenborg, 2016, s. 45-48).

Flere mener som nevnt altså at idrettsaktiviteter i seg selv ikke er utfordringen, men hvordan de brukes i undervisningen (Kvalvaag et al., 2022; Aasland, Moen, et al.,

2020). Mange elever i norsk kroppsøving liker faget slik det undervises i dag, et fag man vet inneholder mange idrettsaktiviteter (Moen et al., 2018). På den andre siden framhever en drøy tredjedel av elevene i studien til Säfvenbom et al. (2015) som oppgir at de liker kroppsøving, at de også mener at faget kunne blitt undervist på andre måter (Säfvenbom et al., 2015, s. 637). De nye læreplanene skal legge til rette for dybdelæring (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Dybdelæring vil være et sentralt begrep for fremtidens lærere (Birch et al., 2019, s. 13), og dybdelæring og konkretisering av kjerneelementer henger i sammen (Birch et al., 2019, s. 16). Aasland, Moen, et al., (2020) mener at man i LK20 bør orientere seg bort fra å undervise i aktiviteter, men heller ta utgangspunkt i bestemte temaer (s. 38). Dette vil bety at man underviser i lengre perioder med samme tema, hvor aktivitetene brukes som et middel. En slik undervisningspraksis vil skape gode betingelser for dybdelæring i kroppsøving (Aasland, Moen, et al., 2020, s. 38)

Modellbasert praksis er nettopp temabasert (Hordvik & Aaring, 2021, s. 195), og den temabaserte tilnærmingen kan fasilitere dybdelæring hos elevene gjennom variert, differensiert og progressiv undervisning (Hordvik & Aaring, 2021, s. 191). En modellbasert praksis blir sett på som en elevsentrert tilnærming som utfordrer den tradisjonelle lærerstyrte og idrettsfokuserede kroppsøvingsundervisningen (Hordvik & Aaring, 2021, s. 196). En modell som Sport Education kan for eksempel engasjere elever og skape autentiske idrettserfaringer hvor elevene lærer om flere aspekter ved organisert idrett (Hordvik & Aaring, 2021, s. 205). En annen modell kan være «practicing model», en modell som har som mål å skape en positiv holdning til aktiviteten man er involvert i, og at elevene finner meningen med å øve (Aggerholm, Standal, Barker, et al., 2018; Hordvik & Aaring, 2021, s. 201).

2.2.3 Vurdering i kroppsøving

Vurdering er et stadig debattert tema og et av de mest kontroversielle temaene innenfor didaktikken (Imsen, 2020, s. 489). Flere studier viser at vurderingspraksis i kroppsøving er problematisk (Leirhaug et al., 2016; Aasland, Walseth, et al., 2020), og det er spesielt forholdet mellom elevens innsats og forutsetninger på den ene siden, og grunnlaget for karaktersetningen på den andre, som har vært forbundet med usikkerhet (Vinje, Brattenborg, et al., 2021, s. 166). Vurdering i kroppsøving, skal i likhet med andre fag også fremme læring og bidra til lærelyst underveis (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Innsats er en del av grunnlaget for vurdering i fag, så lenge det følger av læreplanen i faget, noe det gjør i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hvordan elevens innsats skal forstås i kroppsøvingsfaget er ikke endret fra LK06 til LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Nytt i LK20 er at det ikke lenger bare er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering i fag. I LK20 skal kompetansemålene nå forstås i lys av teksten «om faget» i læreplanen, slik det står i §3-3 i forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2006). Det vil si at lærerne skal forstå kompetansemålene i lys av fagets relevans og sentrale verdier, beskrivelsene av kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og de grunnleggende ferdighetene. Andre ting som er nytt i LK20 er også at læreplanene inneholder en fagspesifikk omtale av vurdering etter hvert trinn det er kompetansemål for. I omtalen om vurdering står det hva elevene skal vurderes etter i underveis- og sluttvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2019d). Her står det blant annet i underveisvurderingen for vg3 at de skal få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, reflektere over sin faglige utvikling, og vurdere eget arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 12). Dette stemmer overens med prinsipper for læring utvikling og dannelse i overordnet del, hvor «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12).

I §3-3 i forskrift til opplæringsloven står det blant annet at forutsetninger ikke skal trekkes inn i vurderingen i fag (Forskrift til opplæringslova, 2006). Dette henger sammen med at kompetansen elevene viser, skal vurderes opp mot kompetansemålene i læreplanen, forstått i lys av teksten «om faget». Dette betyr at elevenes forutsetninger altså ikke er en del av vurderingen i kroppsøving. Allikevel står det i støtteskrivet for vurdering i kroppsøving, at «lærerens kjennskap til elevenes forutsetninger er likevel viktig i arbeidet med læring og vurdering i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Dette kan virke som en motsetning, og tidligere undersøkelser viser at lærere er usikre på hvordan denne inkluderingen av elevforutsetninger (og innsats) i vurderingsarbeidet skal gjøres (Vinje et al., 2019, s. 96). I den nylige publiserte FUSK-undersøkelsen kommer det fram et klart flertall av lærerne oppgir at elevens forutsetninger blir trukket

inn i vurderingsarbeidet med karakter (Vinje et al., 2023, s. 49), noe som vil være en motsetning til støtteskrivet referert til over.

Ved innføringen av LK20 på høsten 2020 var læreplanen og vurderingsordningen en stor debatt (Vinje & Brattenborg, 2021), og Utdanningsdirektoratet trakk tilbake sin opprinnelige støttetekst og reviderte denne, siden de fikk tilbakemeldinger om at skrevet ikke var tydelig nok (Huue & Børnes, 2021). Spesielt var det debatt rundt hvordan forutsetninger skulle forstås og vurderes, da det ikke ble gitt noen avklaring på hvilke forutsetninger som var ansatt som relevant til ulike kompetansemål (Vinje, Brattenborg, et al., 2021, s. 173). Vurdering i skolen har flere formål, men til slutt har karakterene elevene får i standpunktkarakter en sorteringsfunksjon. Karakterene er en av de viktigste måtene å fordele framtidsmuligheter på, siden gode karakterer gir mulighet for videre skolegang ved opptak til studier, attraktive skoler eller arbeid (Ohnstad, 2018, s. 85). Man kan derfor argumentere for at det i en rettferdig vurderingspraksis i kroppsøvningsfaget bør være tydelig om det er et utvalg av kompetansemålene, eller alle, som elevenes forutsetninger og innsats skal knyttes til (Vinje, Brattenborg, et al., 2021, s. 171).

Innsats er en del av kompetansen i kroppsøvningsfaget, og i større grad integrert i kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019c). I støtteskrivet om vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021c) står det at «det er et kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling». Ved innføringen av det ipsative kompetansemål på vg3 som er nevnt tidligere, kan man stille spørsmål rundt i hvilken grad eleven skal utvikle ferdighetene sine (Vinje, Brattenborg, et al., 2021, s. 180). Språklig sett vil grad av måloppnåelse knyttes til i hvilken grad eleven har oppnådd framgang, og hvor mye eleven har utviklet ferdighetene sine. Hvis kompetansemålet hadde vært formulert til om hvordan eleven kunne øve på, eller mot å utvikle seg, ville det ikke vært vurdering av framgang (Vinje, Brattenborg, et al., 2021, s. 180).

I støtteteksten om vurdering i kroppsøving blir det nevnte kompetansemålet i vg3 trukket fram som eksempel i delen om forutsetninger. Der står det at «dette kompetansemålet gir rom for å velge læringsaktiviteter tilpasset elevens forutsetninger,

for elevgruppen eller enkeltelever» (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Det står ingen ting om man skal knytte elevens forutsetninger til graden av utvikling. Dette kan være en utfordring for lærere, å vurdere om utviklingen til elever skal vurderes likt og ut fra samme kriterier, eller om man også skal knytte elevens forutsetninger til graden av utvikling (Vinje, Brattenborg, et al., 2021, s. 181).

2.3 Tidligere forskning på læreplanreformer og kroppsøving

Som nevnt tidligere var innføringen av LK06 et paradigmeskifte i norsk læreplan, da læreplanene gikk fra å være innholdsorienterte til kompetanseorienterte (Imsen, 2020, s. 288-289). I kroppsøving var det store endringer for vurdering (Arnesen et al., 2013, s. 10-11). I studien til Arnesen et al. (2013) kommer det fram at det er stor variasjon mellom hvordan lærerne endret vurderingspraksis etter LK06 (s. 9). Marginalisering av kroppsøvingslærere, manglende støtte fra ledelse og kollegaer, samt en negativ opplevelse av rammefaktorer og reformprosess, er ulike faktorer som har blitt identifisert som utfordringer i forbindelse med skole- og kroppsøvingsreformer (Arnesen et al., 2013, s. 19).

Hyppigheten av nye læreplaner illustrerer også tydelige utfordringer lærere møter i løpet av yrkeslivet med implementeringsarbeid (Mellegård & Pettersen, 2016, s. 184). Flere utfordringer ble belyst i etterkant av LK06, deriblant at implementeringen ikke var godt nok forberedt, og at det til å begynne med manglet god veiledning til det lokale læreplanarbeidet (Imsen, 2014, s. 290-291; Aasen et al., 2015). Lærernes autonomi ble styrket med mer metodefrihet (Imsen, 2014, s. 290; Mellegård & Pettersen, 2016, s. 184), men flere lærere var usikre på om de besatt nødvendig kunnskap og selvtillit for å manøvrere i riktig retning (Mellegård & Pettersen, 2016, s. 195). Forskningen etter LK06 viste at ikke alle skoleledere og skoleeiere var like godt rustet til å ta ansvar og lede arbeidet, og i LK20 er igjen et stort ansvar lagt til lederne for å legge til rette for lokalt læreplanarbeid (Ballangrud, 2022, s. 16). Mange av de samme utfordringene i LK06, finner man også igjen i LK20, og kompleksiteten i det lokale læreplanarbeidet synes å være større (Ballangrud, 2022, s. 27).

Forskning internasjonalt peker på at endringer av læreplan i kroppsøving har begrenset effekt på undervisnings- og vurderingspraksis i faget (Arnesen et al., 2013, s. 11). En

studie som undersøkte innføringen av ny læreplan i Wales og England, oppsummerer med at innføringen av læreplanen generelt sett ikke resulterte i en betydelig endring (Curtner-Smith, 1999, s. 92). Lærerne gjenskapte og tilpasset i stedet læreplanene slik at den var i overenstemmelse med deres eksiterende perspektiver og ideologer, noe som førte til enten overfladiske eller ingen endringer i deres praksis (Curtner-Smith, 1999, s. 92). I en undersøkelse i Skottland svarte 66% av lærerne i undersøkelsen at det var behov for endring i den skotske læreplanen, mens bare 54% forventet at de ville endre undervisningen (MacLean et al., 2015, s. 79).

Rønbeck & Rønbeck (2010) har skrevet en artikkel hvor hensikten var å forstå hvordan lærere på ungdomstrinnet arbeidet med læreplanen etter innføringen av LK06 og hvordan de brukte læreplanen som styringsinstrument (s. 2). Resultatene viser at de ulike lærerne i studien har sin egen individuelle måte å forholde seg til kravene i læreplanen på, og at de i tillegg er preget av kulturen på skolen de jobber ved (Rønbeck & Rønbeck, 2010, s. 11). Resultatene i undersøkelsen viste også at lærerne har lest den nye læreplanen, noen prøver å følge den, mens de fleste i stor grad gjør slik de alltid har gjort (Rønbeck & Rønbeck, 2010, s. 12). Rønbeck & Rønbeck (2010, s. 12) viser til at dette er i samsvar med Cuban (1993), om at lærere tilpasser seg ikke nye læreplaner, de tilpasser i stedet nye planer til seg selv.

Brattenborg et al. (2021) har undersøkt hvordan kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet har forberedt seg på ny læreplan, samt hvilke vurderinger de har, knyttet til hvordan LK20 vil påvirke deres undervisnings- og vurderingspraksis (s. 62). Resultatene viser at lærerne hadde ulike erfaringer med arbeidsprosessen før innføringen av ny læreplan. Mange lærere rapporterte at det ble jobbet godt med de mer teoribaserte fagene og de tverrfaglige temaene, men at kroppsøvlingsfaget ble noe nedprioritert (Brattenborg et al., 2021, s. 73). Mange av lærerne som er med i studien har fått med seg de største endringene i faget, men at det vil føre til relativt små endringer i deres undervisningspraksis (Brattenborg et al., 2021, s. 82). Når det gjelder vurderingspraksis kommer det også fram at det vil bli svært få eller ingen endringer, men at det er usikkerhet knyttet til vurdering av elevers forutsetninger og samlede kompetanse (Brattenborg et al., 2021, s. 82).

3. Teoretisk rammeverk

Overordnet bygger denne masteroppgaven på Pierre Bourdieus teorier om felt, kapital, habitus og doxa. Den franske kultursosiologen Pierre Bourdieu utviklet disse begrepene på 1900-tallet, og denne sosiologiske verktøykassen har fått stor betydning innenfor idrettspedagogisk forskning (Larsson, 2016, s. 89). Bourdieus begreper gjør det mulig å undersøke og forklare hvorfor folk handler som de gjør, hvordan de selv forstår og forklarer sine handlinger på bestemte måter, og hvordan forskjeller og ulikheter produseres og reproduseres i moderne samfunn (Wilken, 2011, s. 9). Å bruke Bourdieu som teoretisk rammeverk vil derfor bidra til å undersøke og forklare hvorfor kroppsøvingslærere handler som de gjør i møte med ny læreplan.

Siden denne oppgaven ser på hvordan kroppsøvingslærere oppfatter at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av ny læreplan, vil det være relevant å supplere Bourdieus teoretiske tilnærming med John Goodlads læreplanteori.

Læreplanteorien vil kunne bidra med ytterligere forståelse for hvordan lærere oppfatter og gjennomfører undervisning etter den nye læreplanen. I Norge er sentralt utformede læreplaner et viktig utgangspunkt for læreres opplæringsvirksomhet (Engelsen, 2015, s. 17). En lærer kan arbeide med en læreplan på flere måter, og en stor del av lærerens arbeid vil bestå i å analysere læreplaner, planlegge, gjennomføre og vurdere opplæring utifra den (Engelsen, 2015, s. 18).

3.1 Bourdieus begreper

Bourdieu har blant annet studert utdanningssystemet, kunstfeltet, staten, universitetet og mediene (Bourdieu et al., 1993, s. 22; Aakvaag, 2008, s. 148). Bourdieus teoretiske bidrag til utdanningsforskning har vært vedvarende og betydelige, og hans bidrag til utdanningsideer har vært sterkere enn noen annen sosial teoretiker fra slutten av det tjuende århundre (Murphy & Costa, 2016, s. 1). Bourdieu selv er kritisk til begrepet teori (Wilken, 2008, s. 31), og man kan derfor spørre om det er legitimt å fremstille hans begreper løsrevet fra de empiriske studiene, noe som strider mot intensjonen bak hans forfatterskap (Aakvaag, 2008, s. 148). Aakvaag (2008) mener imidlertid at man hos Bourdieu finner et generelt teoretisk system som fint lar seg framstille koblet fra de empiriske studiene de er utviklet gjennom, noe Bourdieu selv også har gjort ved flere

anledninger (s. 149). Selv om Bourdieu sentrerte det meste av sitt arbeid og forskning i en fransk kontekst, har hans teoretiske kritikker også blitt brukt i andre sammenhenger, slik at arbeidet hans har fått en global dimensjon. Dette er fordi Bourdieus begreper først og fremst er sosiale og metaforiske, og ikke geografiske (Murphy & Costa, 2016, s. 3). Bourdieus konsepter er tilpasningsdyktige, det vil si at de er mottakelige for flere og originale anvendelser (Murphy & Costa, 2016, s. 4). Altså at konseptene hans kan brukes og tilpasses til ulike behov. I boka «Den kritiske ettertanke: grunnlag for samfunnsanalyse» (Bourdieu et al., 1993) fremhever Luic Waquant i forordet at man kan tilpasse Bourdieus begreper og modeller til sine konkrete analyser: «Det vil seie at ei innbydning til å tenkje saman med Bourdieu er ei innbydning til å tenkje lenger enn Bourdieu og mot han, kvar gong der er nødvendig» (Bourdieu et al., 1993, s. 21). I dette prosjektet vil jeg derfor anvende Bourdieus teorier slik jeg selv har forstått de, tilpasset mitt prosjekt.

Overordnet handler Bourdieus teorier om ulike former for makt og dominans i samfunnslivet (Aakvaag, 2008, s. 148). Et felt definerer hvilket område i samfunnet at maktkampene utspiller seg og setter rammene for hvilke gevinster kampen dreier seg om, og hvilke spesifikke interesser som finnes (Bourdieu et al., 1995, s. 131). Kriteriet for å definere et felt er altså at man kan påvise at det står noe på spill som spillerne mener det er verdt å kjempe om eller for (Wilken, 2008, s. 39). Maktkampene i samfunnet kan altså ses på som et spill, hvor spillet drives fram innen feltet av ulike aktører. Aktørene i feltet vil spille ut sine kamper med sine handlingsvaner (habitus) og med sin tilegnede kunnskap og kompetanse (kapital), hvor de forholder seg til sine subjektive antakelser (doxiske) om feltets handlingsregler.

I mitt masterprosjekt undersøker jeg kroppsøvingfeltet, hvor lærerne kan sies å være aktører eller spillere i feltet. Lærerne har gjennom sin oppvekst, sosialisering og arbeidserfaring tilegnet seg en individuell habitus i form av erfaringsbaserte vaner som regulerer deres måte å oppfatte, vurdere og handle på innen feltes rammer, bestående av skriftlige føringer, lover og regler. Lærerne kan derfor være med å kjempe når det utspilles kamper innenfor kroppsøvingfeltet. Innenfor kroppsøvingfaget kan det sies å være en rekke kamper. Hva som kjennetegner god kroppsøvingundervisning er en av disse. Andre kamper kan være: hvorfor kroppsøving (legitimering av faget), eller hva

elevene skal lære i faget? Begge disse tematikkene har vært forbundet med debatt og kan karakteriseres som en kamp (Nyberg & Larsson, 2014; Ommundsen, 2008, 2013).

I sosiale felt vil det være konflikter mellom aktørene i feltet (Aakvaag, 2008, s. 156). I kapittel 2 ble det redegjort for kontekst rundt kroppsøvningsfaget og fagfornyelsen. Underkapittel 2.2.2. «Et mindre idrettsrettet fag» handler om det jeg mener er den mest sentrale «kampen» i kroppsøvningsfaget etter fagfornyelsen. I kapittelet ble det redegjort for ulike «konflikter» rundt hvordan begrepet «et mindre idrettsrettet fag» kan tolkes, hvor det store overordnende spørsmålet er hvilken plass idretten skal ha i kroppsøvningsfaget, og hvordan idretten kan brukes i faget. Ved innføringa av en ny læreplan vil læreplanen bli diskutert, blant annet om hvilke føringer den legger for mål og innhold. Slike diskusjoner kan ses på som en form for maktkamp i feltet, hvor det diskuteres hva innholdet i faget skal være. Et felt, slik som kroppsøvningsfeltet, hvor det blir diskutert endring, vil være i det som kalles heterodoksi, noe som vil si at det påpekes at det finnes andre løsninger enn det etablerte (Skille & Moen, 2021, s. 137). Enkelte felt har kontakt med andre felt, og med samfunnet rundt. Idrettsfeltet vil for eksempel kunne påvirke og bli påvirket av det kommersielle feltet, eller kroppsøvningsfeltet, og kroppsøvningsfeltet vil kunne bli påvirket av idretten eller skolen som et overordnet felt (Skille & Moen, 2021, s. 137).

3.2 Felt

Bourdieu bruker begrepet «det sosiale rom», som betegner det som vanligvis forstås med et samfunn (Aakvaag, 2008, s. 151) Bourdieu bruker også begrepet det sosiale felt om samfunnet (Aakvaag, 2008, s. 154) «Et sosialt felt er en sfære, arena og institusjon innenfor det sosiale rom» (Aakvaag, 2008, s. 154-155). I løpet av 1970-årene supplerte Bourdieu habitusbegrepet med feltbegrepet (Wilken, 2011, s. 51). Mens habitusbegrepet beskriver bakgrunnen og rammene for agentenes praksis, beskriver feltbegrepet de sosiale arenaene som praksis utspiller seg innenfor (Wilken, 2008, s. 38). Et felt, for eksempel det vitenskapelige feltet, defineres blant annet gjennom at man definerer hvilke gevinster kampen dreier seg om, og hvilke spesifikke interesser som finnes (Bourdieu et al., 1995, s. 131). Et felt betegner altså ulike samfunnsområder slik som skolen. Jeg vil betrakte kroppsøving som et felt, da et felt er spesifikt fordi det er uavhengig av andre samfunnsområder, med egne skrevne og uskrevne regler. Det er

regler og normer for hva som er viktig og gjelder for kroppsøving. Det er også regler og normer for hva som er viktig og gjelder for idrett, som jeg også vil betrakte som et felt (Skille & Moen, 2021, s. 137).

Feltbegrepet er et begrep som kan hjelpe til med å systematisere studiet av sosial praksis. For å gi en første antydning til hva Bourdieu mener med felt bruker han ofte en metafor om «spill». Han mener man kan sammenligne felt med spill, selv om det skiller seg fra spill på noen områder, ved at det ikke er produktet av en planlagt skapning og selv følger regler (Bourdieu et al., 1993, s. 83). For at et felt skal kunne fungere, kreves det at det finnes mennesker som er beredt til å spille spillet, som innehar den habitus, som innebærer kunnskap om erkjennelse av spillets iboende, lover regler og innsatser (Bourdieu, 1992, s. 131-132). Med andre ord skapes altså et felt av et underforstått spill, hvor innsatser legges fram og kamper spilles. I spillet forutsetter «kampene» et samtykke mellom aktørene om hva som er verdt å kjempe om. Det er denne felles interessen som skaper feltet i seg selv (Bourdieu, 1992, s. 131-133). Spillerne i spillet kan ha ulike trumfkort på hånda, det vil si mesterkort som har varierende verdi ettersom hvordan spillet veksler. På det samme viset som den relative verdien av kortene endrer seg etter spillet, på samme måten varierer hierarkiet av ulike typer kapital (Bourdieu et al., 1993, s. 83). Kapitalbegrepet henger sammen med felt, og vil bli redegjort for senere i kapitlet.

Skille & Moen (2021) har i sin artikkel analysert sentrale styringsdokumenter innenfor idretten og kroppsøvfingsfaget (LK06 og LK20). Deres analyse viser at det er en stor overlapp mellom idrettsfeltet og kroppsøvfingsfeltet, hvor overlappen ser ut til å ha retningen til at idretten påvirker kroppsøvfingsfaget, mer enn motsatt (Skille & Moen, 2021, s. 149). Dette viser også forskning nevnt tidligere i oppgaven (Erdvik et al., 2020; Moen et al., 2018; Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b; Säfvenbom et al., 2015). Kroppsøvfingsfeltet blir altså påvirket av idrettsfeltet.

3.3 Kapital

Kapitelbegrepet henger sammen med feltbegrepet, og kapitalbegrepet er viktig for å forstå Bourdieus syn på sosialt liv (Aakvaag, 2008, s. 152). Felt defineres i forhold til bestemte kapitalformer som det handler om å besitte og akkumulere (Wilken, 2008, s. 39). Slike tilganger til kapital kan være økonomisk, kulturelt og sosialt. Disse ressursene blir imidlertid bare kapital, om de gjenkjennes og verdsettes av sosiale grupper (Engström, 2010, s. 46). Kapital betyr eiendeler. Det kan dreie seg om økonomisk kapital, men etter Bourdieus egentlige mening handler det om alt som kan ha verdi, det vil si ting som folk har tilgang til eller kan bytte mot andre eiendeler. For eksempel utdanningen en person har, eller omdømmet som er knyttet til et bestemt yrke (kulturell kapital). Eksempel på sosial kapital er familiebåndene eller vennskapene en person har som kan være ressurs i ulike situasjoner. Et overordnet begrep for de ulike formene for kapital er symbolsk kapital (Larsson, 2016, s. 89; Aakvaag, 2008, s. 152-153). Med dette menes at i prinsippet hva som helst kan være en tilgang, så lenge det tilkjennes verdi i en viss sosial sammenheng. I kroppsøving kan man for eksempel snakke om en kroppslig kapital, der en viss type kropp eller visse idrettsferdigheter tilkjennes en særskilt verdi (Larsson, 2016, s. 89).

Kapitalbegrepet kan altså defineres som det som gir innflytelse på et felt (Aakvaag, 2008, s. 155). I følge Bourdieu består alt samfunnsliv dypest sett i at individer og grupper kjemper om mer kapital (Bourdieu, 1992, s. 131-133). Av de tre hovedtypene av kapital; økonomisk, kulturell og sosial kapital, er det økonomisk kapital som er den aller viktigste kapitalformen (Aakvaag, 2008, s. 152). Bourdieus sitt begrep om økonomisk kapital, består av alle mulige former for økonomiske ressurser som kan investeres og gi økonomisk avkastning, slik som penger, aksjer, eiendommer, råvarer og lignende. Økonomisk kapital gir økonomisk makt (Aakvaag, 2008, s. 152).

Kulturell kapital er en annen kapitalform som består i å ha tilegnet seg og mestre den dominerende kulturelle koden i samfunnet (Aakvaag, 2008, s. 59). Begrepet ble først anvendt da Bourdieu skulle forklare hvorfor barn og unge fra noen sosiale grupper klarer seg bedre i utdannelsessystemet enn barn og unge fra andre sosiale grupper (Wilken, 2011, s. 59). Kulturell kapital gir muligheter gjennom resultater i utdanningssystemet, tilgang til attraktive jobber, tilgang til eksklusive sosiale miljøer,

generell status og prestisje (Aakvaag, 2008, s. 152). Sosiale kapitaler refererer til de fordeler man kan forvente å få gjennom sosiale nettverk med er en del av, og de sosiale forbindelsene man har (Wilken, 2011, s. 61). Sosiale kapital gir makt fordi slike nettverk kan brukes hvis man ønsker å oppnå noe, for eksempel en student som skaffer seg jobb på et familiemedlems arbeidsplass (Aakvaag, 2008, s. 153).

Feltbegrepet og kapitalbegrepet henger derfor sammen, og skal forstås i lys av det neste begrepet; habitus. Ideen er, at hvis man kjenner folks habitus, man vet hva slags kapital de har, og hvilke felt de prøver å begi seg inn på, så kan man forstå og forklare både hva de gjør, og begrunnelsene deres for å gjøre det (Wilken, 2011, s. 58).

3.4 *Habitus*

Habitusbegrepet har en lang tradisjon, og har blitt brukt for å oversette Aristoteles' *hexis*, som Bourdieu også iblant anvender (Bourdieu, 1992, s. 152; Wilken, 2008, s. 35). Habitusbegrepet er kjernen i Bourdieus aktørforståelse (Aakvaag, 2008, s. 160). Habitus ligner det man kaller vane, samtidig som det skiller seg fra det på et vesentlig punkt. Habitus defineres som et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden (Aakvaag, 2008, s. 160). Sagt på en annen måte er habitus det man har tilegnet seg, som er kroppsliggjort på en varig måte i form av bestemte disposisjoner (Bourdieu, 1992, s. 152).

Et viktig aspekt ved begrepet er altså at det er kroppsliggjort eller kroppslig forankret (Wilken, 2011, s. 45; Aakvaag, 2008, s. 160). Med dette menes at våre handlinger og væremåter ikke først og fremst er basert på en grundig gjennomtenkning, men på en førrefleksiv og instinktiv forståelse av hva man skal gjøre i en situasjon. Man «bare vet» hvordan man skal handle i ulike situasjoner, uten at man trenger å tenke seg nevneverdig om. Det at handlingstilbøyeligheten er kroppsliggjort, gjør at man ikke er bevisst hvor preget man er av sin habitus (Aakvaag, 2008, s. 160).

At habitus er kroppsliggjort gjør den varig og stabil (Aakvaag, 2008, s. 160), men den er ikke uforanderlig (Bourdieu et al., 1993, s. 119). Det betyr at habitus som hovedregel vil medvirke til å reprodusere sosiale forhold, men at forandring er mulig. Bourdieu knyttet

forandring i endringer til agentenes ytre omgivelser (Wilken, 2011, s. 49). Selv om forandringen er mulig, mener Bourdieu at habitus gjør våre handlinger og væremåte forutsigbar, det vil si at de fleste mennesker sannsynligvis vil møte omstendighetene i samsvar med det som opprinnelig formet deres habitus, og altså å få erfaringer som kommer til å styrke disposisjonene deres (Bourdieu et al., 1993, s. 119). Habitus er altså et produkt av sosialisering, og spesielt den tidlige sosialiseringen er viktig for dannelsen av disposisjonene som individer vil handle i forhold til (Wilken, 2011, s. 47). Man tilegner seg i barndommen en forståelse av hva som er bra og dårlig, mulig og umulig, rett og galt, uten at man er helt klar over at det er en læringsprosess (Wilken, 2008, s. 37).

Habitus er ifølge Bourdieu det han kaller «strukturerende». Med det menes at habitus virker muliggjørende for vår deltakelse i sosiale situasjoner. Det er habitus som gjør det mulig for aktøren å delta i sosiale praksiser på en kompetent måte. Uten habitus ville man vært hjelpeløst fortapt, uten mulighet for å orientere seg. Habitus er altså grunnlag for handlingskompetanse (Aakvaag, 2008, s. 161). Det sosiale opphavet gjør at habitus ikke bare er strukturerende, men også «strukturert». Med det menes at habitus formes gjennom at vi inkorporerer de sosiale betingelsene man vokser opp under. At habitus er et produkt av objektive sosiale betingelser vil da sette klassespesifikke grenser for handlinger og væremåte, noe som gjør at man vil fungere godt i noen sosiale miljøer, og dårlig i andre (Aakvaag, 2008, s. 161-162).

Habitus forstås altså som system av vaner innprentet i kropp og sinn, de preferansene som tas for gitt, som har formet måten individet handler, tenker og oppfatter verden rundt seg på. Habitus ligger på et dypere plan og er et system av disposisjoner som muliggjør for mennesker å orientere seg i omverden (Engström, 2010, s. 43). En slik forståelse av begrepet habitus kan gi et perspektiv på hvorfor lærere har utfordringer med å endre undervisningspraksis. Tidligere har man sett at kroppsøvingslæreres undervisningspraksis bygger på tidligere erfaringer, hvor lærerne tilpasset undervisningen til å passe deres egne perspektiver og syn på kroppsøving (Curtner-Smith, 1999, s. 82; Rønbeck & Rønbeck, 2010, s. 12). Siden habitus som hovedregel vil medvirke til å reprodusere sosiale forhold, og undervisningspraksisen til lærerne bygger på kroppsliggjorte disposisjoner, kan det forklare hvorfor forandring er utfordrende.

3.5 Doxa

Et annet sentralt begrep hos Bourdieu er doxa. Som nevnt tidligere mener Bourdieu at alle felt er preget av konflikter som oppstår når feltets spillere/aktører vil forsvare eller forbedre sin egen posisjon (Aakvaag, 2008, s. 156). Feltene er imidlertid også preget av en grunnleggende implisitt og taus enighet som angår spillereglene på feltet, og hva slags kapital som skal gjelde. Denne enigheten kaller Bourdieu doxa (Aakvaag, 2008, s. 156-157). Doxa begrepet har Bourdieu hentet fra Husserl, som bruker det om de grunninnstillingene som får mennesker til å se på fenomener i naturen som selvsagte, og som tas for gitt (Wilken, 2008, s. 42-43). Doxa gjør kampen innenfor feltet meningsfull, og doxa er kun udiskutabel innenfor et felt (Wilken, 2008, s. 43). Doxa vil bli utfordret, gjerne av nykommere på feltet, for eksempel yngre nyutdannede lærere. Når nyutdannede lærere forsøker å etablere seg på et felt, vil det oppstå konflikter mot det gamle og det etablerte. Et slikt angrep på den etablerte doxa kaller Bourdieu for heterodoxa (Aakvaag, 2008, s. 157). Når doxa blir angrepet av heterodoxa, vil representantene for doxa måtte forsvare seg (Wilken, 2008, s. 43; Aakvaag, 2008, s. 157)

På grunn av det historiske rotfeste idretten har i kroppsøving, vil idretten virke doksisk i kroppsøvingsfeltet, noe som kan skyldes at de samme aktørene med en gitt habitus dominerer innenfor både idrettsfeltet og kroppsøvingsfeltet (Skille & Moen, 2021, s. 149). Skille & Moen (2021) finner i sin analyse av sentrale styringsdokumenter i kroppsøving og idretten et konkret funn om forholdet mellom feltene, at begreper som lagidretter og individuelle idretter er fjernet, og erstattet med fellesbetegnelsen idrettsaktiviteter (s. 149). De tolker det som en avslipping av formuleringene, som gjør at læreplanen vil peke mindre på konkrete idretter, og at idretten er nedtonet i faget (Skille & Moen, 2021, s. 150). I utarbeidelsen av kjerneelementene i kroppsøving ble det foreslått at idrett skulle høre under begrepet bevegelsesaktiviteter, men grunnet diskusjon endte de opp med å bruke både bevegelsesaktivitet og idrettsaktivitet (Skille & Moen, 2021, s. 150). Skille & Moen (2021) tolker dette som en løsrivelsesprosess for kroppsøvingsfeltet fra idrettsfeltet, til tross for at det var mange som kjempet for å beholde overlappen (s. 150). Her er det altså en kamp mellom ønske om å endre, og ønske om å bevare det eksisterende, sagt med Bourdieus begreper, en kamp mellom heterodoxa og ortodoxa (Skille & Moen, 2021, s. 150; Aakvaag, 2008, s. 157).

Ved innføringen av ny læreplan og medfølgende endringer vil kroppsøvningsfagets doxa som vi har sett bli utfordret. Siden denne oppgaven undersøker hvordan en ny læreplan vil påvirke lærerne som følger den, kan begrepet doxa slik jeg tolker det, beskrive de strukturene som aktørene (lærerne) i kroppsøvningsfeltet skal forholde seg til. Disse strukturene vil komme til uttrykk i læreplanen for faget, og hvordan læreren oppfatter den. Goodlads læreplanteori vil derfor kunne bidra til ytterligere forståelse rundt rammene innenfor kroppsøvningsfeltet.

3.6 Goodlads læreplanteori

Læreplanforsker og pedagogikkprofessor John Goodlad har utviklet et læreplanteoretisk begrepssystem som tar sikte på å være et redskap når man skal undersøke læreplanpraksis (Gundem, 1990, s. 39). Begrepssystemet han har utviklet beskriver forløpet fra overordnet læreplanide til den virkeliggjorte læreplanen (Imsen, 2020, s. 294). Hans læreplanteoretiske begrepssystem er utviklet gjennom, og ble fulgt opp av substansielle undersøkelser, som tok sikte mot å prøve egnetheten i begrepssystemet (Gundem, 1990, s. 153). Målet med denne utarbeidelsen av begrepssystemet har vært å utvikle en pedagogisk forskningsgren som kan få både teoretisk og praktisk verdi. Goodlad var av den oppfatning av at praktikernes perspektiv lett kan bli for begrenset, uten at det ble satt i en større kontekst, slik at man kan se sammenhengene læreplanproblemene er en del av. På den andre siden mente han at teoretikerne kunne skape sin egen teoretiske virkelighet og sitt eget bilde av hvordan praksisen i skolen fungerer. Goodlad ønsket derfor å bygge en bro mellom praktikerne og teoretikerne, slik at hans begrepssystem kunne fungere som et system for både teoretikerne og praktikerne, og legge til rette for et produktivt samarbeid (Gundem, 1990, s. 39). Goodlad skiller mellom 5 fremtoninger av læreplanen, også kjent som «læreplanens ansikter» (Gundem, 1990, s. 42).

Den ideologiske læreplanen er de ideene og intensjonene som ligger forut for en læreplan (Engelsen, 2015; Imsen, 2020, s. 294). Slike ideer kan være de som blir fremmet i debatt om skole og undervisning, og ideer som kan ha sin bakgrunn i filosofiske og ideologiske idestrømninger. Noen av ideene får betydning for innholdet i læreplanen, mens andre blir glemt (Engelsen, 2015, s. 27-28). Læreplaner gir uttrykk for visse prioriteringer. De fremhever betydningen av en del ting framfor andre. Hvilke

strømninger som skal prioriteres eller hvilke tradisjoner som skal fremheves og videreføres, er et spørsmål som henger sammen med spørsmålet om hvem som sitter ved makten, og hvilke pedagogiske idestrømninger som både nasjonalt og internasjonalt gjør seg gjeldene i tiden (Øzerk, 1999, s. 31). Den ideologiske læreplanen vil måtte brytes mot en rekke sosiopolitiske hensyn og mot hva som er praktisk gjennomførbart (Imsen, 2020, s. 294). Ideene og intensjonene bak Fagfornyelsen er gjort rede for i kapittel 2.1.

Den formelle læreplanen er selve læreplandokumentet som utgjør ramme for skoler og læreres virksomhet (Engelsen, 2015, s. 28). Den er offentlig vedtatt, i form av et type skriftlig dokument (Goodlad, 1979, s. 61), og vil ofte inneholde elementer som signaliserer hva som er ideene bakom. Men det er mange interesser som gjør seg gjeldene i en åpen og demokratisk læreplanprosess, og mange andre hensyn vil komme inn underveis. Derfor er det verdt å nevne at det kan være vanskelig å få rede på hva som egentlig er det ideologiske utgangspunktet for en læreplan, for man vil vanligvis bare kjenne til læreplanen etter den er ferdig utformet (Imsen, 2020, s. 295). I denne oppgaven vil den formelle læreplanen være læreplanen i kroppsøving etter fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Den oppfattende læreplanen er læreplanen slik den blir oppfattet av ulike aktører, spesielt skoler og lærere. For lærere handler det om hvordan de leser og tolker den formelle planen. Den formelle læreplanen er ofte et produkt av ulike interesser og kan bære preg av kompromiss mellom ulike standpunkter, som vil kunne føre til en betydelig plass for tolkning, der det går an å lese ulike perspektiver utifra planen (Imsen, 2020, s. 295). Det er lærerens tolkning som blir utgangspunktet for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av planen (Engelsen, 2015, s. 28). Det er meningen at læreplanene skal konkretiseres på lokalt nivå gjennom lokalt arbeid med læreplaner. Lærerens tolkning av planen vil da bli preget av hvilke erfaringer de har som lærere og hvordan de tolker mulighetene til å gjennomføre planen i praksis (Imsen, 2020, s. 295). Ved å intervju kroppsøvingslærere vil jeg få et innblikk i hvordan de forstår den nye læreplanen i kroppsøvingsfaget.

Den gjennomførte læreplanen handler om den opplæringen som faktisk blir gjennomført innenfor læreplanen (Engelsen, 2015, s. 28). Den gjennomførte læreplanen er en oppfattet læreplan, fordi den eksisterer kun som en tolkning eller erfaring hos den som har observert undervisningsforløpet (Imsen, 2020, s. 295). Den gjennomførte læreplanen vil først og fremst gjenspeile lærerens forståelse og tolkning av læreplanen, men andre forhold som lærerens forutsetninger og rammefaktorer vil også påvirke (Gundem, 1990, s. 42). Som lærer kan man planlegge utifra gjeldende læreplaner, men det som skjer i en kroppsøvingssal eller i et klasserom kan være noe helt annet (Goodlad, 1979, s. 62). Undervisning er komplekst, og vil ofte ikke gå helt etter oppskriften, blant annet fordi det er et samspill med elever (Imsen, 2020, s. 294). Det elevene kan snakke om seg imellom etter en time, er ikke alltid i samsvar med lærerens beretning av det samme undervisningsforløpet, noe som handler om hvordan elevene erfarer undervisningen. Ved å observere kroppsøvingsundervisning vil jeg få et innblikk i undervisningspraksisen til lærerne som er med i studien, samt se hvordan den gjennomførte undervisningen samsvarer med den oppfattede læreplanen.

Den erfarte læreplanen handler om hvordan elevene oppfatter og erfarer undervisningen som blir gjennomført, med tanke på læring og sosialisering. Den kan og rette oppmerksomheten mot foreldrenes opplevelse av den, eller mot hvordan opplæringen blir opplevd av et vanlig samfunnsmedlem (Engelsen, 2015, s. 28). Men i første omgang er det elevenes erfaring det dreier seg om. Hva lærer elevene og hvordan oppfatter de undervisningen? Hva elevene svarer på slike spørsmål vil man kunne få like mange svar på, som det er elever i klassen. Allikevel er det både likheter og variasjoner i hva elevene oppfatter. Likheten er at undervisningen har en struktur, som alle blir organisert inn i. Mens ulikhetene henger sammen med at elevene har ulike forutsetninger og bakgrunn (Imsen, 2020, s. 296). Erfaringene elevene sitter igjen med, er dermed ikke alltid i overensstemmelse med verken den formelle læreplanen eller den gjennomførte læreplanen (Gundem, 1990, s. 43).

De fem ulike framtoningene ved en læreplan viser at det kan bli stor avstand fra intensjoner til virkeligheten. Skillet mellom de ulike nivåene er viktig for å indikere kompleksiteten i selve saksforholdet, og konflikter når det gjelder hindringer i forbindelse med læreplaninnovasjon (Gundem, 1990, s. 43). I mitt masterprosjekt vil jeg

både intervju lærere, og observere undervisning. Dette gjør at jeg får muligheten til å se på både den oppfattede læreplanen og den gjennomførte læreplanen. Dette kan bidra til mer innsikt i hvordan læreplanen oppfattes og gjennomføres, og hvilket samsvar det er mellom disse.

4. Metode

I min oppgave har jeg hatt ambisjon om å ha en planmessig og systematisk framgangsmåte for å etablere pålitelig kunnskap innenfor mitt fagområde, hvor metoden jeg har valgt angir hvordan kunnskapen i prosjektet har blitt fremskaffet (Grønmo, 2004, s. 27). Ifølge Grønmo (2004) vil vitenskapelige metoder utgjøre et sett av retningslinjer som sikrer at vitenskapelig virksomhet er faglig forsvarlig (s. 27). Valg av metode avhenger av hvilke metoder som er relevant i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 53). I min oppgave undersøker jeg hvordan undervisningspraksisen til kroppsøvlingslærere blir påvirket av fagfornyelsen. Det vil derfor være hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming, da de kvalitative metodene som observasjon og intervju er utviklet for å kunne belyse menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12).

I mitt prosjekt ønsker jeg å se på *den oppfattede læreplanen*, noe som gjør at det vil være hensiktsmessig med et kvalitativt intervju. I tillegg ønsker jeg å se på *den gjennomførte læreplanen*, noe som gjør det hensiktsmessig med observasjon. Jeg ønsker dermed å få et innblikk i kroppsøvlingslærere sosiale prosesser, hvordan de tenker, føler og handler på bakgrunn av ny læreplan (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12). En kombinasjon av observasjon og intervju vil bidra til økt kunnskap og innblikk i hvordan lærerplanen oppfattes og gjennomføres, og om det er samsvar mellom den oppfattede og gjennomførte læreplanen.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Valg av vitenskapsteoretisk forankring har betydning for hva man søker informasjon om, og er med på å danne et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler gjennom et prosjekt (Thagaard, 2018, s. 33). Problemstilling vil derfor være avgjørende for vitenskapsteoretisk tilnærming. Min forventingshorisont er noe som gir retning til mine undersøkelser, det Thomas Kuhn kaller paradigmer (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Et paradigme består av noen generelle teoretiske antakelser samt lover og regler for anvendelsen av disse, som medlemmene av et vitenskapelig samfunn tilslutter seg (Chalmers, 1995, s. 141; Thurén, 2022, s. 75). Paradigmer handler altså om en forsker eller forskergruppes forforståelse, den typen forforståelse som en gruppe forskere i en

gitt periode deler med hensyn til en bestemt gruppe fenomener (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Innenfor idrettsforskning skiller man gjerne mellom klassisk, fortolkende og kritisk paradigme (Loland & McNamee, 2017, s. 64-67). I det fortolkende paradigme ser forskerne mot sosio-kulturelle fenomener, og søker å forstå mennesker, hva de sier og gjør. Metodisk har forskerne ofte en hermeneutisk tilnærming hvor de arbeider med en systematisk tolkning av mening gjennom intervju og/eller ulike former for observasjon (Loland & McNamee, 2017, s. 66).

Min masteroppgave skrives innenfor studieretning kroppsøving og pedagogikk. Pedagogikken hører tradisjonelt til under det samfunnsvitenskapelige fagfeltet. Innenfor samfunnsvitenskap er hermeneutikken relevant fordi mye av disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener, hvor fortolkning og forståelse av mening ligger til grunn (Gilje & Grimen, 1993, s. 144). Kvalitativ tilnærming kan derfor knyttes til fortolkende teori som hermeneutikk (Thagaard, 2018, s. 19). En sentral tanke i hermeneutikken er at man alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, man møter aldri verden forutsetningsløst (Gilje & Grimen, 1993, s. 148). Gadamer kaller slike forutsetninger for forforståelse eller fordommer, hvor forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse skal være mulig (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 103-104; Gilje & Grimen, 1993, s. 148). I hermeneutikken er det derfor sentralt å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold, enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2018, s. 37).

Siden jeg i dette prosjektet gjennom observasjon og intervju undersøker hvordan undervisningspraksisen til kroppsøvingslærere blir påvirket av fagfornyelsen, vil jeg plassere meg innenfor en fortolkende tilnærming. Innenfor den fortolkende tilnærmingen vil hermeneutikken være mest sentral. Jeg søker etter en helhetlig forståelse og et dypere meningsinnhold, både ved observasjon og intervju, og derfor vil hermeneutikken samsvare godt med mitt prosjekt. Hermeneutisk tilnærming gir grunnlag for tolkninger på flere plan (Thagaard, 2018, s. 38). Min tolkning kan sies å være fortolkning av annen grad, da jeg som forsker tolker en virkelighet som allerede er fortolket av lærerne jeg studerer (Thagaard, 2018, s. 38). Denne fortolkningen av lærernes fortolkning av læreplanen kan kalles dobbel hermeneutikk (Grønmo, 2004, s. 374). Hermeneutisk analyse omtales gjerne som den hermeneutiske sirkel, der man

pendler mellom ulike fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter som utgjør en slags sirkelbevegelse for å oppnå en gyldig forståelse av dataene (Grønmo, 2004, s. 374).

4.2 Forskerens rolle og forforståelse

Kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen som kommer fram i dette prosjektet, vil avgjøres av forskerens rolle som person og integritet, da jeg som intervjuer er det viktigste redskapet til innhenting av ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det som preger kvalitativ forskning er følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i, siden man ofte kommer tett på de man forsker på (Tjora, 2017, s. 15). I følge Thagaard (2018) er det derfor viktig at man utvikler et tillitsforhold til intervjupersonene, hvor man lytter oppmerksomt og tilpasser intervjuer til innspill fra intervjupersonen (s. 93). Det er viktig at jeg som forsker har en systematisk tilnærming, samt har en stor grad av innlevelse i de sosiale fenomenene jeg studerer, siden dette gjør at jeg vil få en større forståelse for deltakerens situasjon (Thagaard, 2018, s. 14). Som forsker er det derfor viktig at jeg klarer å etablere en god stemning med lærerne under intervjuet med rom for digresjoner, samtidig som jeg også driver intervjuet framover og holder en viss struktur (Tjora, 2017, s. 118-120).

Mine kvalifikasjoner som forsker er altså viktig, spesielt i intervjufasen (Thagaard, 2018, s. 94). I følge Thagaard (2018) er det derfor viktig at jeg som forsker reflekterer over hvordan informantenes atferd og måter å snakke på kan være påvirket av mitt nærvær (s. 16). Underveis i intervjufasen av prosjektet har det derfor vært viktig for meg å reflektere over valgene jeg har gjort i forbindelse med intervjuene, og være bevisst på hvordan jeg som forsker kan påvirke intervjuene. I etterkant av intervjuene har jeg derfor notert ned mine refleksjoner og lærdommer, og sett på disse før neste intervju, om jeg burde gjøre noen justeringer.

Som intervjuer vil det være hensiktsmessig med erfaring i å håndtere sosiale situasjoner, samt ha trening fra tidligere intervjuer (Thagaard, 2018, s. 94). Jeg var bevisst på å spørre informantene spørsmål som i starten ikke var ledende, da informantene ikke skal ledes eller innbys til å velge bestemte svar (Grønmo, 2004, s. 174). I intervjuene ønsket jeg derfor at informantene først kom med sine oppfatninger omkring fagfornyelsen i kroppsøving. Etter hvert som intervjuet gikk seg til, hendte det også at jeg styrte

samtalen over til temaer og spørsmål jeg tenkte var relevante for informantene å komme innom. Dette ble diskutert med veileder i forberedelsene til intervjuene. I tillegg ble det vurdert underveis i intervjuene, og avhengte av informantenes kunnskap om fagfornyelsen i kroppsøving. Jeg gjorde dette fordi jeg ønsket å få kjennskap til informantenes oppfattelse av LK20 i kroppsøving, uten at deres oppfattelse skulle være farget av mitt syn på LK20. Samtidig var jeg bevisst min rolle og det er nettopp denne utvekslingen av informasjon mellom meg som forsker og lærerne som bidrar til utvikling av kunnskap og forståelse i kvalitativ forskning (Tjora, 2017, s. 118-120).

Forståelsen som utvikles gjennom forskningsprosessen, må ses i sammenheng med den forforståelsen man bringer med seg inn i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 33), og man må akseptere at man ikke kan frigjøre seg fra sin forståelseshorisont (Føllesdal & Walløe, 2000, s. 103). Vi har alle ulike erfaringer som preger vår måte å se på (Thurén, 2022, s. 128). Min forforståelse av temaet vil kunne påvirke alle faser i prosjektet, alt fra utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervju, til tolkning av data. Thagaard (2018) skriver at «all forståelse bygger på en forforståelse» (s. 37) og som forsker er det derfor viktig å være bevisst på egen forforståelse i møte med andres opplevelser. Underveis i dette masterprosjektet har jeg derfor være bevisst min forforståelse og vært åpen for ulike tolkninger av datamaterialet.

Min forståelseshorisont rundt kroppsøvingfaget og nye læreplaner er preget av min utdanning. Jeg har studert en bachelor som faglærer i kroppsøving og idrettsfag, og gått videre på masterstudier i idrettsvitenskap, med studieretning kroppsøving og pedagogikk. Gjennom utdanningen har kroppsøvingfaget blitt fornyet med ny læreplan, og de to siste årene har jeg også jobbet som kroppsøvinglærer på videregående. Litteratur på studiene, erfaringer fra praksisperioder, samt arbeid som kroppsøvinglærer selv, har gjort at jeg har flere antakelser om hva jeg ville finne i dette prosjektet.

En av de artiklene jeg synes var mest interessant på bachelorstudier var artikkelen til Arnesen et al. (2013), med den passende tittelen «Den læreplanen som ikke kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje». Dette inntrykket om at lærere tilpasset læreplanen til sin egen undervisning, eller at de forholder seg lite til læreplanen i

planlegging av undervisning, har i løpet av studieårene forsterket seg gjennom erfaring i skolen og andre artikler som er nevnt tidligere i oppgaven (se kapittel 2.3). Allikevel har jeg også erfaring med at det er mange lærere som planlegger undervisning ut ifra LK20 og har et bevisst forhold til læreplanen.

En av mine sentrale forforståelser er min oppfatning av LK20 i kroppsøving, og spesielt idrettens plass i kroppsøvfagsfaget. Idrett har vært og er en stor del av mitt liv, og jeg har mange positive erfaringer med idrett både i skolesammenheng og utenfor skolen. Min forståelse for idrettens plass i kroppsøvfagsfaget etter ny læreplan, likner på perspektivet fra Aasland, Moen, et. al (2020) som ble presentert i kapittel 2.2.2., som innebærer at idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter skal brukes for å jobbe med kompetansemålene i faget (Aasland, Moen, et al., 2020, s. 37). Samtidig mener jeg kroppsøvingslærere må være bevisste på valgene de gjør, hvor er relevant spørsmål å stille seg er hvorfor de eventuelt velger idrettsaktiviteter framfor andre bevegelsesaktiviteter til å jobbe med kompetansemålene, da det er viktig å være klar over utfordringene med idrettsaktivitet i faget (se kapittel 2.2.2). I tillegg er jeg opptatt av at idrettsaktivitetene ikke gjennomføres slik de gjøres i den organiserte idretten, at fokus i kroppsøving ikke først og fremst handler om ferdighetsutvikling, men å utvikle kompetanse slik det beskrives i læreplanen. Jeg er også opptatt av kroppsøvfagsfaget som et læringsfag, hvor fagets praktiske karakter bidrar til at det skiller seg ut fra innlæring og arbeidsmetoder i andre fag, men at faget i likhet med de andre praktiske estetiske fagene ikke skal være et pustehull for å gjøre skolen mindre teoretisk for elevene (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 48).

Det kan være en styrke at jeg har god kjennskap og kompetanse om det feltet jeg studerer i denne oppgaven, samtidig som det også kan føre til enkelte fordommer, at man søker etter noe spesifikt, som kan påvirke forskningen for egen vinning (Thagaard, 2018, s. 80). Underveis i mitt prosjekt, har jeg derfor vært bevisst mine fordommer til feltet. For å bli bevisst mine fordommer har jeg diskutert mine forforståelser med veileder. Vi diskuterte hva jeg forventet å finne, og hva jeg tror er situasjonen ute blant kroppsøvingslærere. Dette mener jeg har vært med på å ha redusert denne påvirkningsfaktoren. I tillegg har jeg vært nøye på å ha et bevisst forhold til at læreplanen ikke er det samme som virkelighet, da den vil kunne tolkes ulikt av lærerne,

og at det ifølge Imsen (2020) også er en rekke andre faktorer som også spiller inn på hvordan læreplanen oppfattes (s. 293-294).

I mitt prosjekt undersøker jeg hvordan fagfornyelsen påvirker undervisning- og vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere. Det vil derfor være naturlig at lærerne tenker at dette er et tema jeg er spesielt interessert i. Målet i intervjuet bør ifølge Thagaard (2018) være at lærerne ikke påvirkes til å svare på spørsmålene ut fra den oppfatningen de kan ha av mine verdier og synspunkter (s. 108). I starten av hvert intervju presenterte jeg derfor meg selv og forklarte at jeg naturligvis har en spesiell interesse for temaet siden jeg skriver masteroppgave om temaet. Jeg presiserte at jeg ikke har noen fasit på teamet, men ønsker å lære med ved å få kjennskap til informantenes egne meninger og oppfatninger. Jeg var derfor bevisst på hvordan jeg møtte lærerne, og forsøkte å skape en mest mulig aksepterende intervjusituasjon (Thagaard, 2018, s. 108).

4.3 Observasjon

I dette prosjektet undersøker jeg både *den gjennomførte læreplanen* og *den oppfattende læreplanen*. For å få kunnskap om *den gjennomførte læreplanen* er det hensiktsmessig med observasjon, siden jeg kan studere den sosiale situasjonen og systematisk iakttar hvilke handlinger læreren gjennomfører i undervisningen (Sparkes & Smith, 2014, s. 100; Thagaard, 2018, s. 64). Jeg har benyttet meg av fullstendig observasjon, det vil si observasjon hvor jeg ikke deltar blant lærerne jeg observerer, men observerer fra sidelinjen (Thagaard, 2018, s. 69; Tjora, 2017, s. 59). Dette fordi at mitt nærvær skal virke så lite inn på undervisningssituasjonen som mulig (Thagaard, 2018, s. 73). Som forsker kan jeg ikke forutse hva lærerne kommer til å gjøre i undervisningen, noe som gjør at det ikke vil være mulig å legge detaljerte planer for datainnsamlingen før observasjonen (Grønmo, 2004, s. 142). Det er likevel flere forberedelser som ble gjort før observasjonen, som adgang til feltet, samt fokus for observasjonen (Grønmo, 2004, s. 144). Fokuset for min observasjon var å se hvordan undervisningen forløp, med utgangspunkt i *den formelle læreplanen* LK20 i kroppsøving, da dette gjorde at jeg rettet oppmerksomheten spesielt mot det som var mest relevant for studiens problemstilling (Grønmo, 2004, s. 144).

Før hver observasjon ble det avtalt med læreren jeg observerte at de skulle opplyse elevene om hvorfor det var en ekstra person til stede i undervisningen. Noen ganger ved introduksjonen søkte læreren bekreftelse fra meg, og da ble det naturlig at jeg sa noen ord. Det ble presentert hvem jeg var, at jeg kom fra Norges Idrettshøgskole, samt hvorfor jeg var der. Det ble tydelig forklart at det var en helt vanlig time, og at mitt fokus var på undervisningen læreren gjennomførte. Når jeg observerte undervisningen hadde jeg en passiv rolle og plasserte meg i salen på en slik måte at jeg hadde overblikk over salen, samtidig at jeg var nærme nok til å høre hva som ble sagt. Slik jeg opplevde det, gjorde min plassering i salen og at jeg var passiv ved observasjonen, at elevene i liten grad la merke til meg underveis i timene.

I observasjonen benyttet jeg meg av notatbok for å notere fra feltarbeidet. Der skrev jeg ned hvordan undervisningen foregikk, og startet også å tolke undervisningen og gjøre refleksjoner rundt enkelte valg i undervisningen. Jeg noterte ned spørsmål som kunne være relevante å hente opp igjen ved intervjuet i etterkant. I tillegg til å bruke notatbok brukte jeg også taleopptak. Ved taleopptak tok jeg kun opptak av egen stemme. Hvis man ikke noterer umiddelbart, er det fare for at man kan glemme eller gjengi i feil form senere. Ved at jeg brukte taleopptaket ville jeg kunne rekke å «notere» ned i større grad underveis, i tillegg til å komme med egne refleksjoner umiddelbart når de skjedde (Kovač, 2023, s. 159). Å spille inn flere av notatene underveis, med tilhørende refleksjoner, gjorde at jeg kunne ha fokus på undervisningen samtidig. Skulle jeg skrevet ned flere av de lengre tankerekke, kunne det oppstått situasjoner i undervisningen som jeg hadde gått glipp av. I tillegg vet jeg fra tidligere at skriften min ved raske notater kan være utfordrende å lese i etterkant. Det funket derfor fint å kombinere korte notater skriftlig, og lengre notater og refleksjoner muntlig.

Begrunnelsen for å bruke observasjon i studien er for å kunne se på *den gjennomførte læreplanen*. Samtidig kan det diskuteres hvor mye man får ut av å kun observere en kroppsøvingstime. Tjora (2017) skriver at selv en meget begrenset mengde observasjon, kan gi relativt mye nyttig tilleggsdata i et prosjekt som dette, hvor jeg også bruker intervju (s. 54). Observasjonen ble også brukt som et grunnlag for intervjuet i etterkant, hvor jeg fikk muligheten til å stille spørsmål omkring ting jeg hadde observert. Kvaliteten på oppgaven heves ved å kombinere observasjon og intervju. Å kombinere

disse vil kunne avdekke mulige motsetninger mellom undervisningen lærere gjennomførte, og hva de sa i intervjuet (Tjora, 2017, s. 55).

En utfordring med observasjon som metode er den mulige effekten jeg som forsker har på lærerne i studien. Siden lærerne på forhånd hadde lest informasjonsskrivet (vedlegg 2) visste de at jeg ønsket å undersøke undervisningspraksisen etter fagfornyelsen. Det kan derfor tenkes at bevisstheten lærerne har om at de blir informert, kan endre måten de opptrer på og deres undervisningspraksis, og dermed skape data som ikke er pålitelige (Kovač, 2023, s. 156). Dette understreker den mulige effekten jeg som forsker kan ha på lærerne i studien.

4.4 Kvalitativt intervju

Intervju er blant de mest utbredte tilnærmingene til kvalitativ forskning, og vil ifølge Thagaard (2018) gi meg et godt grunnlag for å få innsikt i lærernes erfaringer, tanker, følelser og oppfattelse av *den oppfattende læreplanen* (s. 89). Intervjuet vil altså gjøre at jeg tilegner meg kunnskap om lærernes situasjon, deres meninger, holdninger og opplevelser knyttet til fagfornyelsen i kroppsøving (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Et forskningsintervju er ikke det samme som en vanlig samtale, da det har en struktur og et tydelig formål (Sparkes & Smith, 2014, s. 83). Intervjuet vil ikke være en vanlig samtale mellom likestilte parter, siden det er jeg som forsker som definerer og kontrollerer intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2011, s. 19; Thagaard, 2018, s. 91).

Det finnes ulike typer intervjuer, hvor jeg som kvalitativ forsker som regel vil bruke en, eller en kombinasjon av semistrukturerte intervjuer, ustrukturerte intervjuer og gruppe intervjuer (Sparkes & Smith, 2014, s. 83). Hvordan disse intervjuene brukes i praksis vil ifølge Sparkes & Smith (2014) avhenge av den tradisjonen jeg som forsker jobber i og problemstillingen min (s. 84). I mitt prosjekt har jeg benyttet meg av en delvis strukturert tilnærming, som ligger mellom ytterpunktene av ustrukturert og relativt strukturert opplegg (Thagaard, 2018, s. 90-91). Ved en slik framgangsmåte er temaene i prosjektet mitt fastlagt på forhånd, men rekkefølgene på temaene jeg tar opp underveis kan endres (Thagaard, 2018, s. 91). Dette vil ifølge Thagaard (2018) gjøre at jeg får muligheten til å følge med på lærernes fortellinger underveis, hvor jeg kan tilpasse

spørsmålene til lærerens beskrivelser, og at jeg i tillegg kan inkludere spørsmål om temaer som ikke var planlagt på forhånd (s. 91).

En sentral del av forberedelsene til datainnsamlingen er å utforme en intervjuguide som i grove trekk beskriver hvordan intervjuet skal gjennomføres, med fokus på hvilke temaer som skal tas opp med informantene (Grønmo, 2004, s. 161). Det er viktig å gjøre gode forberedelser og planlegge godt, fordi da vil man både kunne stille spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet, i tillegg til å være tilpasningsdyktige overfor intervjupersonens utsagn (Thagaard, 2018, s. 95). Siden jeg som intervjuer er forskningsinstrumentet bør jeg derfor ha meget god oversikt over fagfornyelsen i kroppsøving (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Jeg fordypet meg derfor i fagfornyelsen i kroppsøving, leste relevant litteratur, samt fordypet meg i det teoretiske rammeverket til oppgaven. Jeg utarbeidet derfor en temastrukturert intervjuguide (vedlegg 1), med utgangspunkt i Bourdieus begreper. Intervjuguiden ble utformet med åpne spørsmål hvor hovedspørsmålene var rettet mot lærernes oppfatninger og synspunkter om de sentrale temaene i prosjektet. I tillegg brukte jeg oppfølgingsspørsmål for å oppfordre lærerne til å uttrykke seg enda mer konkret om spesifikke emner (Thagaard, 2018, s. 95).

4.5 Datainnsamling

Datainnsamlingen startet med at jeg meldte prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få en vurdering av min behandling av personopplysninger i prosjektet. Prosjektet ble godkjent av NSD i midten av oktober (vedlegg 3), og da startet prosessen med å rekruttere deltakere til studien.

4.5.1 Utvalg og rekruttering

Problemstillingen danner grunnlag for utvalget (Grønmo, 2004, s. 83). Siden min problemstilling handler om undervisningspraksis hos kroppsøvlingslærere, må deltakerne naturligvis være kroppsøvlingslærere. Siden jeg selv jobber på videregående og fordi elevene får standpunkt karakterer i vg3, ønsker jeg også å avgrense utvalget til kroppsøvlingslærere på videregående skoler. For å bli inkludert i studien måtte lærerne ha erfaring med undervisning av LK06 og LK20 i kroppsøving, samt 60 studiepoeng eller mer innenfor kroppsøving og idrett. I tillegg til at utvalget skulle bestå av lærere

med ulik alder og bakgrunn, ønsket jeg også lærere av begge kjønn. Dette kalles kvoteutvelging og er hensiktsmessig for å oppnå bredde i utvalget (Thagaard, 2018, s. 55).

Grunnen til at studien har disse inklusjonskriteriene er fordi å sikre at det ble valgt informanter som kunne uttalte seg på en reflektert måte om temaet i studien (Tjora, 2017, s. 130). Kvalitative studier som denne kjennetegnes av at det er få informanter med, og det er derfor ekstra viktig jeg har anvendt en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Dette kalles strategisk utvelging (Thagaard, 2018, s. 54; Tjora, 2017, s. 130).

Strategien for å rekruttere lærere var å sende e-post til avdelingsledere og/eller rektorer ved skoler i geografisk nærhet til mitt bosted (Oslo) og mitt hjemsted (Fredrikstad). Mange av e-postene ble aldri besvart, og de som ble besvart brukte ofte lang tid på å svare. I tillegg til e-poster benyttet jeg meg også av kontaktnettverket mitt. Jeg spurte venner og bekjente som har tilknytning til skoler innenfor det geografiske området, om de kjente til noen aktuelle kandidater som var innenfor inklusjonskriteriene til studien. Etter hvert som tiden gikk og det var få aktuelle kandidater, ble også det geografiske området utvidet. I tillegg begynte jeg å ringe rundt til skolene jeg hadde sendt e-post til for å etterspørre svar.

Totalt ble det inkludert 4 deltakere i studien, hvorav tre av disse ble rekruttert via kontaktnettverket mitt, og den ene tok initiativ etter at avdelingsleder hadde videresendt min e-post til kroppsøvlingslærerne på skolen. Tre av informantene tilhører videregående skoler i Viken fylkeskommune, og en tilhører en videregående skole i Agder fylkeskommune. Siden det har vært utfordrende å få med deltakere i studien, vil mitt utvalg være et såkalt tilgjengelighetsutvalg. Det innebærer at deltakerne som er inkludert i studien har egenskaper som gjør de relevante for problemstillingen, og at de er tilgjengelige (Thagaard, 2018, s. 56). I utgangspunktet ønsket jeg to lærere av hvert kjønn, samt forskjellig alder og erfaring. På grunn av at det var få lærere som hadde interesse av og mulighet til å delta i studien, ble det ikke like stor spredning i alder og erfaring som jeg ideelt hadde sett for meg.

Siden utvalget er både et tilgjengelighetsutvalg og kvoteutvalgt er det viktig å påpeke at utvalget ikke er representativt for en populasjon (Thagaard, 2018, s. 55). Dette fordi man ved kvoteutvelging ikke bør trekke konklusjoner om tendenser i utvalget er representativt for aldersgruppen, da utvalg som er delt inn i kategorier, ikke er basert på en utvalgssелеksjon som sikrer tilfeldig utvelging (Thagaard, 2018, s. 55). Siden lærerne som er med i studien er et tilgjengelighetsutvalg kan det tenkes at de har en ekstra interesse for fagfornyelsen i kroppsøving og dermed heller ikke er representativt for alle lærere (Thagaard, 2018, s. 55; Tjora, 2017, s. 138).

Utvalgets størrelse avhenger ifølge Thagaard (2018) av de analytiske målene jeg har for prosjektet, og det er en retningslinje at omfanget ikke bør være større enn det er mulig for meg å gjennomføre omfattende analyser (s. 59). Antall informanter er ofte et tilbakevendende spørsmål i kvalitativ forskning, og studiens rammer som tid og ressurser er også avgjørende for størrelsen (Tjora, 2017, s. 59). Siden jeg kombinerer observasjon og intervju ble det i samråd med veileder besluttet at det var passende med fire deltakere. Fire deltakere ble ansett som passende slik at jeg kunne gå i dybden på temaet, og derfor ville både observasjon, intervju, transkribering og analysearbeid være tidkrevende.

4.5.2 Pilot

Som intervjuer vil det være nyttig å ha trening fra tidligere intervjuer, og man bør derfor ifølge Thagaard (2018) intervju kollegaer, fordi det vil være en god opplærings situasjon for å bli en bedre intervjuer, siden man kan få tilbakemelding fra dem (s. 94). I starten av november gjennomførte jeg derfor observasjon og intervju av en kollega som også treffer innenfor inklusjonskriteriene til studien. Jeg observerte en kroppsøvingstime for en vg1 klasse, og hadde intervju rett i etterkant av timen, slik jeg så for meg det også ville forløpe seg med de reelle informantene. Pilotintervjuet varte i 1t og 20 min, noe som var en del lenger enn det jeg hadde estimert intervjuet til å vare i informasjonsskrivet. Jeg antok dette var fordi jeg allerede hadde en god relasjon til personen jeg intervjuet, siden det er en kollega. I tillegg til at jeg kjenner vedkommende som en som er glad i å prate. Kollegaen gav meg en tilbakemelding i etterkant av intervjuet. Jeg hørte også gjennom intervjuet i etterkant da dette er god læring, siden man kan vurdere sin egen intervjustil, samt hvordan man gir tilbakemelding til

intervjupersonen underveis (Sparkes & Smith, 2014, s. 91-92; Thagaard, 2018, s. 94). I utarbeidelsen av en intervjuguide er det ifølge Sparkes & Smith (2014) viktig at man avgrenser spørsmålene slik at de er forståelige og klart formulerte (s. 91). Mens jeg hørte gjennom intervjuet var jeg derfor nøye med å høre etter om spørsmålene jeg stilte var formulert slik at kollegaen min forstod de. Ved gjennomhøring av intervjuet var jeg fornøyd med at jeg stilte gode oppfølgingsspørsmål underveis. Etter tilbakemelding fra kollegaen min og etter gjennomhøring av intervjuet, omformulerte jeg noen av spørsmålene slik at de skulle bli enda tydeligere.

Pilotobservasjon og intervju gav meg også muligheten til å teste notater underveis ved observasjonen, samt teste diktafon. Jeg erfarte at jeg måtte være nøye med å spille inn stemmen min nærme nok diktafonen, slik at jeg fikk med meg det jeg sa. Under pilotobservasjonen satt jeg nærme noen høytalere, noe som gjorde at lyden fra dem av og til overdøvet stemmen min når jeg snakket. Dette gjorde at jeg ble mer bevisst på hvor jeg plasserte meg når jeg observerte informantene i studien. Det å få trening både på observasjon og intervju synes jeg var svært nyttig, da jeg ikke har noe erfaring med det fra før av. Dette bidro til at jeg fikk mer selvtillit. Det er ifølge Thagaard (2018) viktig fordi mer selvtillit vil føre til at jeg som intervjuer retter oppmerksomheten mot intervjupersonen, og ikke mot meg selv (s. 94). Dette er viktig slik at jeg ikke er bekymret for å ikke mestre intervjusituasjonen godt nok, og at jeg ikke har for mye fokus på å konsentrere meg for mye om neste spørsmål mens intervjupersonen forteller (Thagaard, 2018, s. 94). Jeg erfarte underveis i pilotintervjuet og i intervjuene i studien at jeg etter hvert ble tryggere og tryggere som intervjuer, og følte jeg mestret intervjusituasjonen på en god måte.

Det å gjennomføre pilotobservasjon og intervju gav meg også nyttig erfaring om hvordan jeg kunne bruke det jeg hadde observert i intervjuene i etterkant. Før jeg gjennomførte pilot var jeg litt usikker på hvordan, og i hvor stor grad undervisningen som ble gjennomført skulle tas opp i intervjuet. Det å ha observert i forkant gav meg flere gode spørsmål jeg kunne stille, og underveis i intervjuene var det nyttig å komme tilbake til observasjonen som «knagger» og eksempler for det som ble snakket om i intervjuene.

Mens jeg selv har skrevet denne oppgaven, og ved tidligere anledninger, har jeg opplevd å være på den andre siden av intervjubordet, hvor jeg har deltatt som informant i andre masteroppgaver. Jeg synes det har vært veldig nyttig og lærerikt å oppleve hvordan det er å sitte på den andre siden av maktforholdet i intervjuet, og det gav meg flere innblikk i hva man kan gjøre på en god måte, og hva man bør unngå. Spesielt i det ene intervjuet opplevde jeg at intervjueren omformulerte spørsmålene sine om det samme tematet svært mange ganger. Det gav meg et inntrykk at jeg svarte «feil», og at intervjupersonen prøvde å dra ut de svarene vedkommende ønsket av meg. Jeg var derfor svært bevisst på å unngå dette selv i mine intervjuer.

4.5.3 Erfaringer fra datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført i slutten av november og desember. Tidspunkt for observasjon og påfølgende intervju ble avtalt med lærerne på e-post. I forkant er det ifølge Sparkes & Smith (2014) viktig å sende en vennlig påminnelse minst en dag før intervjuet, i tilfelle deltakeren må endre dato, tid eller sted (s. 94). Ved å gjøre dette fikk jeg svar fra den ene informanten om at intervjuet måtte flyttes, da vedkommende ble innkalt til et møte. Dette intervjuet ble derfor gjennomført dagen etter observasjonen. De tre andre intervjuene ble gjennomført rett i etterkant av undervisningen på grupperom ved de respektive skolene. Observasjonen ble gjennomført på det stedet lærerne hadde undervisning den timen, og var for alle i tilknytning til skolen fasiliteter.

Som ny og urutinert forsker var jeg før datainnsamlingen spent på hvordan det ville foregå. Spenningen gikk fort over når jeg møtte deltakerne, som alle var imøtekommende og hyggelige. I forkant hadde alle lærerne fått tilsendt informasjon om studien og samtykkeskjema på e-post. Før observasjonen og intervjuet fant sted, fikk de mulighet til å lese gjennom informasjonsskrivet på nytt, samt skrive under at de samtykket til observasjon og intervju. Informert samtykke betyr i mitt tilfelle at lærerne i studien ble informert om undersøkelsens formål, at de når som helst kunne trekke seg, samt å sikre at de deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Jeg fulgte lærerne til stedet der undervisningen skulle foregå, og var bevisst på hvordan jeg framtrådte overfor lærerne og elevene som deltok i undervisningstimen, blant annet ved å kle meg om en kroppsøvingslærer. Dette fordi det er viktig å tenke på hvordan man klær seg og hvordan man ønsker å framtre overfor deltakerne (Sparkes & Smith,

2014, s. 94).

I følge Kvale & Brinkmann (2015) er det første minuttene av et intervju avgjørende, hvor det er viktig at jeg som intervjuer skaper god kontakt med lærerne ved å lytte oppmerksomt og vise interesse, forståelse og respekt for det de sier (s. 160). Kvaliteten på intervjuet avhenger av at jeg opparbeider en tillit mellom meg som forsker og lærerne, og jeg kunne derfor i starten snakke «litt rundt grøten» for å skape trygghet, slik at lærerne føler det går fint å snakke åpent om personlige erfaringer og tanker (Tjora, 2017, s. 116). Jeg erfarte at de innledende spørsmålene som dreide seg om lærerens bakgrunn og erfaring var en naturlig og fin start for å begynne samtalen, og erfarte at dette bidro til å gjøre intervjupersonene tryggere i situasjonen (Grønmo, 2004, s. 171). Underveis i intervjuene var jeg en aktiv lytter, og forsøkte å vise med kroppsspråket at jeg lyttet (Sparkes & Smith, 2014, s. 95). Det å formidle positive tilbakemeldinger til det lærerne forteller, bidrar ifølge Thagaard (2018) til å utvikle fortrolighet og gjensidighet i intervjusituasjonen, noe som gjør at intervjuet bærer mindre preg av asymmetri (s. 91). Det at intervjuet også er semistrukturert vil gi mer kontroll til deltakerne, enn hvis det hadde vært et strukturert intervju (Sparkes & Smith, 2014, s. 84).

I etterkant av intervjuene skrev jeg ned inntrykkene jeg hadde fra intervjuet, fordi disse inntrykkene kan være verdifulle for meg senere når jeg skal tolke resultatene (Thagaard, 2018, s. 113). Jeg noterte ned mitt førsteinntrykk av lærerne, stemningen underveis i intervjuet, samt umiddelbare tanker og refleksjoner. Dette ble gjort samme dag, hvor jeg også skrev mer utfyllende observasjonsnotater ut ifra det jeg hadde notert ned skriftlig og ved diktafon underveis i timene jeg observerte. Selv om noen av intervjuene dro litt ut i lengde følte jeg intervjuene gikk bra, men det kan tenkes at enda mer trening og erfaring som intervjuet hadde gjort at jeg kunne vært enda mer autentisk i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 104).

Thagaard (2018) skriver at man kan bruke prober for å gi personene man intervjuer oppmuntrende respons, og skape flyt i samtalen (s. 96). Prober er kommentarer som uttrykker at man lytter oppmerksomt til utsagnene til intervjupersonene, som for eksempel «ja..», «hm..» eller bekreftende nikk (Thagaard, 2018, s. 96). Under

transkribering av det første intervjuet ble jeg klar over at jeg brukte svært mye prober i samtalen, noe som gjorde transkriberingsprosessen krevende. I tillegg ble det brukt mye tid i starten av intervjuet til å bli kjent med lærerens bakgrunn, tanker og meninger. Ikke alt dette var like nyttig for oppgavens problemstilling, men ble allikevel ansett som hensiktsmessig for å etablere en trygg ramme i starten av intervjuene.

4.5.4 Transkribering

Å bruke diktafon ved intervju vil gjøre at jeg kan konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk, og gir meg mulighet til å observere intervjupersonenes reaksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det at jeg tok lydopptak av intervjuene vil gi meg mest fylldig informasjon om dialogen mellom meg som forsker og lærerne i studien (Thagaard, 2018, s. 111). I etterkant må intervjuene transkriberes. Transkripsjon handler om å oversette talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det å oversette intervjusamtalen til tekst, vil være en begrenset rekonstruksjon av intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 111). Det å ta lydopptak av et intervju, innebærer en abstraksjon av personens direkte fysiske tilstedeværelse, og tap av kroppsspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Å transkribere innebærer enda en abstraksjon, der stemmeleie, åndedrett og intonasjon går tapt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det er derfor viktig at jeg i etterkant av intervjuene jeg har gjennomført, har notert ned mine inntrykk fra intervjuene. Disse notatene kan være verdifulle til tolkningen av resultatene, samt gi et grunnlag for senere intervjuer (Thagaard, 2018, s. 113).

Siden det er en del informasjon som går tapt når man transkriberer er det en fordel at jeg som intervjuer også transkriberer, slik at jeg unngår å miste mye informasjon (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34; Tjora, 2017, s. 175). Tjora (2017) skriver også at når man selv leser en transkribert tekst fra et intervju man selv har deltatt i, vil man vende tilbake til situasjonen og se for seg kroppsspråk og uttrykk man la merke til i situasjonen (s. 175). Dette er noe jeg har kjent meg igjen i både ved underveis i transkriberingen og når jeg har arbeidet med analysen. En annen styrke ved å transkribere selv er at man lærer mer om sin egen intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). utfordringer jeg møtte på underveis i transkriberingen er først og fremst knyttet til at det var en mye mer tidkrevende prosess enn det jeg hadde sett for meg.

Intervjuene jeg transkriberte varierte i lengde, fra 1t og 11 minutter til 1t og 29 minutter på det lengste. Totalt transkriberte jeg 317min (5,3t) med lydopptak, noe som tilsvarer 66 sider tekst.

I etterkant av et intervju bør man så fort som mulig transkribere det (Sparkes & Smith, 2014, s. 96). Etter det første intervjuet var gjennomført, og jeg hadde skrevet ut observasjonsnotatene mine samt generelle notater fra intervjuet, startet jeg å transkribere det første intervjuet. Siden datainnsamlingen ble gjennomført innenfor en kort tidsperiode med flere intervjuer nærme hverandre, rakk jeg ikke å gjøre ferdig transkriberingen av det første intervjuet før jeg gjennomførte resten av intervjuene. Det kan være tilfelle at jeg hadde lært mer om egen intervjustil, hvis jeg hadde rukket å transkribere intervjuene fortløpende før neste intervju. For å allikevel lære mer om egen intervjustil, hørte jeg gjennom utvalgte deler av intervjuene for å sikre at jeg fikk svar på det jeg spurte om.

Å transkribere intervjuene var som nevnt tidkrevende, blant annet fordi det i det muntlige språket ikke alltid var gitt hvor den ene setningen slutter og den neste begynner. Det var derfor vanskelig å avgjøre hvor komma og punktum skulle plasseres, samt at noen av informantene brukte mer ufullstendige setninger (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). Selv om transkriberingen var tidkrevende gav det meg en god mulighet til å bli kjent med materialet, og jeg fikk flere gode ideer til analyse i transkripsjonssporssenen som jeg noterte ned underveis mens jeg transkriberte (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 34). I det første intervjuet jeg transkriberte bestemte jeg meg for retningslinjer når jeg skulle transkribere. Jeg bestemte hvordan jeg skulle markere ufullstendige setninger, nøling blant informantene, pauser eller opphold i intervjuene. Siden det er jeg som har transkribert alt materiale, har det vært enkelt å ha samme transkriberingsstil på alle intervjuene. Det er imidlertid viktig at jeg har vært så konsistent som mulig, altså at jeg har bestemt meg for hvordan jeg vil transkribere, og har holdt meg til det (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 36).

4.6 Analyse

Analyseprosessen starter allerede når man er ute i feltet, hvor jeg som forsker observerer og reflekterer over det som blir gjort og sies, og prosessen med å analysere og tolke data kan ses på som kontinuerlig pågående gjennom hele forskingsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 151). En viktig del av arbeidet med å kategorisere og analysere er arbeidet jeg gjorde i forkant med å utarbeide en temastrukturert intervjuguide med utgangspunkt i oppgavens teoretiske rammeverk. Lærerne i studien svarte derfor stort sett på de samme spørsmålene under de samme temaene. Dette gjør at jeg har kunnet foreta en gjennomtenkt tematisert analyse med bakgrunn i intervjuguiden. En forutsetning for å bearbeide materialet mitt, er at jeg har benyttet opptaksutstyr og at opptakene er transkribert (Dalen, 2013, s. 55).

4.6.1 Temasentrert analytisk tilnærming

Analyseprosessen starter ifølge Thagaard (2018) når jeg er ute i feltet og observerer og intervjuer lærerne, og det er derfor viktig at jeg har tatt notater om mine refleksjoner underveis i datainnsamlingen (s. 150). Tematisk analyse er blant de mest grunnleggende og studentvennlige tilnærmingene til kvalitativ analyse og er valgt som framgangsmåte for å analysere dataene jeg har samlet inn (Anker, 2020, s. 40; Johannessen et al., 2018, s. 278). Jeg har valgt en temaanalyse for å kunne utvikle en dypere forståelse for spesifikke temaer som vil kunne besvare problemstillingen, samt for å undersøke hva de ulike informantene har sagt om temaene (Thagaard, 2018, s. 171). Det at jeg i forkant av datainnsamlingen utarbeidet en temastrukturert intervjuguide, har vært viktig for å senere kunne kategorisere og analysere datamaterialet. Intervjuguiden ble utformet med utgangspunkt i Bourdieus begreper som rammer inn oppgaven teoretisk. Spørsmålene innenfor temaene kan knyttes til de aktuelle teoretiske begrepene, og besvarer forskningsspørsmålene til oppgaven. Dette gjør at jeg i kapitlet om drøfting av mine resultater har kunnet foreta en gjennomtenkt tematisert analyse på bakgrunn av den temastrukturerte intervjuguiden.

Denne prosessen med å analysere og tolke data foregår som en kontinuerlig prosess gjennom prosjektet, og det første steget i analyse vil være at jeg blir mer fortrolig med dataen jeg har samlet inn (Thagaard, 2018, s. 151). For å få en oversikt over innholdet leste jeg derfor gjennom de transkriberte intervjuene og observasjonsnotatene. Denne

prosessen startet allerede under transkriberingen av intervjuene, hvor jeg skrev ned tanker og ideer. Videre arbeidet jeg med koding av materialet for å fremheve og sette ord på viktige poeng i dataene (Braun & Clarke, 2006, s. 88; Johannessen et al., 2018, s. 284). Jeg gjennomførte en kombinasjon av deduktiv og induktiv koding, kalt abduktiv analyse (Anker, 2020, s. 79). Dette vil si at jeg tok utgangspunkt i teorien og forskningsspørsmålene og startet med teoretiske kategorier før jeg deretter gikk tettere på materialet med mer induktive koder (Anker, 2020, s. 79). Intervjuene ble skrevet ut og måten jeg kodet på var ved å markere, skrive stikkordsoppsummeringer og notere assosiasjoner, innfall og ideer etter hvert som jeg leste gjennom intervjuene (Johannessen et al., 2018, s. 285). Selv om jeg gjorde denne prosessen grundig, har jeg gått over dataene flere ganger, for å redusere risikoen for å overse viktige data og poenger (Johannessen et al., 2018, s. 292). Neste steg i analyseprosessen etter å ha kodet materiale grundig, var å kategorisere. Kategorisering innebærer at jeg sorterte dataene i mer overordnede kategorier, også kalt temaer (Johannessen et al., 2018, s. 295). Disse temaene er funnene til oppgaven og vil presenteres i neste del av oppgaven. Thagaard (2018) skriver at en vanlig kritikk mot temaanalyse er utfordringene ved å vurdere temaene løsrevet fra den konteksten utsnittene opprinnelig var en del av (s. 171). For å komme en slik kritikk i møte, har jeg i analysen vekslet mellom å fokusere på små enheter og større sammenhenger (Anker, 2020, s. 40). For at perspektivet skal være helhetlig, har jeg knyttet data fra hver enkelt enhet eller situasjon til den sammenhengen som utsnittet er en del av (Thagaard, 2018, s. 171)

4.7 Kvalitetssikring

For å vurdere kvaliteten på dataene som kommer fram i denne oppgaven, er det viktig å foreta en systematisk og kritisk drøfting av dataproduksjonen og datamaterialet (Grønmo, 2004, s. 219). Vurdering av kvaliteten knyttes ofte til begrepene reliabilitet, validitet og generalisering (Thagaard, 2018, s. 19). Det er viktig å redegjøre for overveielser knyttet til studiens metodiske kvalitet, da lesere av oppgaven kan gjøre seg opp ett inntrykk av studiens troverdighet.

4.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til forskningens pålitelighet, som handler om at prosjektet er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2018, s. 187). Pålitelighet kommer til

uttrykk ved at man får identiske data, dersom man bruker det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om samme fenomener (Grønmo, 2004, s. 220). Dette betyr at påliteligheten er høy hvis en annen forsker hadde brukt samme metode som det jeg har gjort, og kommet frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018, s. 187). I senere tid har det imidlertid blitt diskutert hvor relevant slik repliserbarhet er i kvalitativ forskning, siden det innebærer at resultatene er uavhengig av forskerens deltakelse (Thagaard, 2018, s. 187). Som jeg har redegjort for tidligere er det i mitt prosjekt viktig med en god relasjon mellom meg som forsker og lærerne i studien, da det er denne nærheten til de man forsker på som kjennetegner kvalitativ forskning og som utvikler resultatene (Tjora, 2017, s. 15). Derfor er det viktig at jeg har redegjort for min egen posisjon (kapittel 4.2) og hvordan mitt engasjement kan prege forskningsarbeidet (Tjora, 2017, s. 235). Jeg har derfor beskrevet forskningsprosessen konkret og spesifikt, noe som blir beskrevet av Thagaard (2018) som å gjøre prosessen gjennomsiktig (s.188). Beskrivelsen som jeg har gjort av forskningsprosessen vil styrke studiens reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 188).

Ved gjennomføring av observasjon og intervju vil min relasjon til deltakerne som tidligere nevnt være av betydning for utviklingen av data (Kovač, 2023, s. 198). Jeg har presentert meg selv som student, men også som kroppsøvingslærer på videregående skole i forkant av datainnsamlingen. Mitt inntrykk er at lærerne har hatt mer tiltro til meg og gav meg en større forståelse for deres verden, siden jeg også er kroppsøvingslærer. Et slikt fellesskap med intervjupersonene kan motvirke ubalansen i intervjusituasjonen som forskerrollen kan medføre (Thagaard, 2018, s. 108). En annen faktor som kan ha betydning for reliabiliteten er min bruk av ledende spørsmål i intervjuet, og i forbindelse med transkribering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Pilotintervju (kapittel 4.5.2) gav meg muligheten til å få erfaring som intervjuer og teste ut intervjuguiden, noe som gjorde at jeg ble mer bevisst på å unngå å stille ledende spørsmål.

To personer kan transkribere samme intervju med forskjellig resultat, og påliteligheten vil derfor være lav (Kvale & Brinkmann, 2011, s. 35). I transkriberingsprosessen var det derfor viktig at jeg overførte materiale fra lyd til tekst på en så nøyaktig måte som mulig, slik at ord og setninger ikke skulle gå tapt, og reliabiliteten ikke skulle svekkes

(Kovač, 2023, s. 186). For meg var transkriberingsprosessen svært tidkrevende fordi jeg hadde ingen erfaring med transkribering fra tidligere, men også fordi jeg var svært nøye. For at reliabiliteten skulle være høy gjorde jeg derfor standardvalg slik at jeg var konsekvent i måten jeg transkriberte på, og jeg var meget nøye med å skrive ut lydopptakene til tekstformat (Kovač, 2023, s. 198). Lydopptak av intervjuet har gjort at jeg har kunnet inkludert direkte sitater fra informantene, og unngått å rekonstruere deres utsagn (Tjora, 2017, s. 83)

I kapittel 4.5.1 har jeg redegjort for hvordan utvalget i studien ble rekruttert. Der beskriver jeg utvalget mitt som et tilgjengelighetsutvalg. Siden utvalget er både et tilgjengelighetsutvalg og kvoteutvalgt er det viktig å påpeke at utvalget ikke er representativt for en populasjon (Thagaard, 2018, s. 55). Man kan derfor vurdere om utvalget i studien bidrar til å svekke studiens troverdighet, da deltakerne kan hende de er med fordi de får lov til å snakke om et tema som de er opptatt av (Tjora, 2017, s. 138).

4.7.2 Validitet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) handler validitet om min masteroppgave undersøker det den søker å undersøke (s. 281). En tendens innenfor forskning i dag er å kombinere ulike metodiske tilnærminger ved innsamling og analyse av data, slik som jeg gjør i denne studien ved kombinert metode innenfor kvalitativ tilnærming (intervju og observasjon) (Kovač, 2023, s. 206). Begrunnelsen for å gjøre dette er at bruk av forskjellige utgangspunkter skal ifølge Kovač (2023) forsterke valideringsprosessen, det vil si at flere kilder fra flere hold vil gi mer valide konklusjoner (s. 87). I mitt prosjekt er det intervjuet som er den dominerende metoden, og observasjonen brukes som et supplement, noe som er vanlig da man i praksis sjeldent kan forvente en fordeling hvor begge metoder tilegges like stor vekt (Kovač, 2023, s. 206). Kombinasjonen av observasjon og intervju gir meg et god grunnlag for å kunne validere tolkningene mine (Fangen, 2010, s. 171). Observasjon av undervisningspraksisen til lærerne vil kunne gi meg et utgangspunkt for intervjuet, da jeg kan vurdere gyldigheten av mine tolkninger og observasjoner av undervisningstimen i dialog med lærerne, såkalt kommunikativ validitet (Fangen, 2010, s. 237).

Både observasjon og intervju vil være til hjelp for å besvare oppgavens problemstilling. Å kombinere vil gi meg muligheten til å spørre lærerne om ting jeg har sett i undervisningen, og jeg kan dermed vurdere det de sier opp mot det jeg har observert, noe som ifølge Fangen (2010) gjør at jeg får større mulighet for å vurdere lærerne utsagn (s. 173). Intervju og observasjon vil gi meg tilgang til ulike typer data, hvor observasjon gir meg handlingsdata, mens intervjuet åpner for diskursive data. Intervjuet bør ikke behandles som handlingsdata, men ses på som lærernes selvrepresentasjon (Fangen, 2010, s. 172). Det betyr at jeg ikke bør ta for gitt det lærerne sier de gjør, er det faktisk gjør (Fangen, 2010, s. 172). En slik tilnærming gjør at jeg kan konfrontere lærerne i intervjuet med det jeg har observert i kroppsøvingstimen, men det er viktig å være varsom og finne en balanse (Fangen, 2010, s. 173).

Som forsker er det mitt ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Som forsker har jeg kun denne oppgaven som erfaring, samt en bacheloroppgave fra tidligere studier. Selv om jeg har gjort mitt beste for at kvaliteten på denne oppgaven skal være så høy som mulig, vil jeg som forsker også være en svakhet ved oppgaven. Dette på grunn av min kompetansevaliditet, som handler om min kompetanse som forsker for innsamlingen av kvalitative data innenfor mitt forskningsfelt (Grønmo, 2004, s. 234). Kompetansen er knyttet til mine erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner, og jo mer kompetent forskeren er på feltet, desto større er mulighetene for at datamaterialet er av høy validitet (Grønmo, 2004, s. 234). Det kan derfor tenkes at en forsker med enda mer kompetanse, kunne hatt enda større muligheter for å få et datamateriale med enda høyere validitet enn det jeg har fått, siden forskerens kompetanse er spesielt viktig under datainnsamlingen i kvalitative studier (Grønmo, 2004, s. 234). Det er viktig å nevne at det ikke ensbetydende at en forsker med mer kompetanse gjør at validiteten blir høy. Selv om forskeren er kompetent, kan det oppstå utfordringer under datainnsamlingen som gjør at validiteten svekkes (Grønmo, 2004, s. 235).

Som kroppsøvingslærer selv har jeg en tilknytning til miljøet og en for forståelse jeg har redegjort for i kapittel 2.0. Ifølge Thagaard (2018) vil grunnlaget for min forståelse som jeg utvikler i løpet av prosjektet, preges av at jeg har en tilknytning til det miljøet jeg studerer (s. 190). Det at jeg har kjennskap til miljøet kan være positivt i den forstand at

de erfaringene jeg har kan gi meg grunnlag for gjenkjennelse, og kan bli et utgangspunkt for den forståelsen jeg etter hvert kommer fram til. Jeg kan kjenne igjen lærernes tanker og erfaringer om oppfatninger av fagfornyelsen i kroppsøving. På den andre siden kan min tilknytning til miljøet gjøre at jeg overser ting som ikke stemmer overens med mine egne erfaringer, og at jeg kan overse nyanser, noe som kan svekke validiteten (Thagaard, 2018, s. 190). Eksempler kan være at det er ting jeg tar for gitt, som utenforstående hadde lagt merke til siden de ikke kjenner miljøet. Når jeg har tolket datamaterialet mitt har jeg derfor vært bevisst mine tanker og oppfatninger om fagfornyelsen i kroppsøving, og hele tiden vært kritisk til mine egne tolkninger av materialet. I resultat- og diskusjonskapittelet mitt har jeg forsøkt å beskrive mine tolkninger basert på tidligere forskning om tema, samt oppgaven teoretiske rammeverk. Dette fordi Thagaard (2018) skriver at det å beskrive det ståstedet som representerer grunnlaget for mine tolkninger, og at jeg viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene jeg har kommet fram til, vil styrke validiteten til oppgaven (s. 189).

4.7.3 Generalisering

Hvis resultatene av min undersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår det et spørsmål om resultatene man får kan overføres til andre intervjupersoner, situasjoner og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I kvalitativ forskning har man behov for å tenke generalisering på en annen måte enn i kvantitativ forskning (Tjora, 2017, s. 238). I min undersøkelse må jeg derfor se på om tolkningene av resultatene er relevant for overførbarhet til andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 193-194). I min studie er det relativt få deltakere, og en vanlig innvending mot intervjuforskning er at det ofte er for få intervjupersonen slik at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I tillegg er utvalget i min studie selektert på grunnlag av deltakernes hensiktsmessighet for problemstillingen, og vil derfor ikke være representativt for en populasjon (Thagaard, 2018, s. 55).

Det kan derfor argumenteres for at et lite utvalg deltakere i studien gjør at det er små muligheter for generalisering. På den andre siden kan man si at generalisering i kvalitativ forskning handler om dypere innsikt i fenomenene som studeres, og som på en kunnskapsbasert måte kan linkes til andre sammenlignbare situasjoner (Kovač, 2023,

s. 200). Tolkningene mine av resultatene som kommer fram i studien kan gi innsikt i forhold og fenomener rundt oppfattelse av LK20 og påvirkning på undervisningspraksis, som andre kroppsøvlingslærere kan kjenne seg igjen i. I tillegg kan resultatene fra studien kunne bekrefte tidligere funn, eller være retningsgivende for fremtidig forskning. Resultatene kan da potensielt ha en overføringsverdi (Kovač, 2023, s. 201).

4.8 Etikk

Et grunnleggende prinsipp for vitenskapelig redelighet er at jeg som forsker ikke plagierer andres tekster og utgir det for å være mine tanker og ideer (Thagaard, 2018, s. 21). I denne oppgaven har jeg derfor referert der jeg har hentet sitater eller ideer fra andre. Ved kildehenvisninger refererer jeg til sidetall der jeg spesifikt har hentet noe ut ifra gjeldende side, og uten sidetall ved artikler og lignende hvor jeg refererer til generelle poeng som er gjennomgående, noe som er internasjonal standard ifølge Thagaard (2018, s. 21).

meldte prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å få en vurdering av min behandling av personopplysninger i prosjektet. Prosjektet ble godkjent av NSD i midten av oktober (vedlegg 3).

I denne studien hvor jeg som forsker har direkte kontakt med de lærerne jeg studerer er det utarbeidet særskilte etiske retningslinjer som definerer mitt forhold til lærerne (Thagaard, 2018, s. 20). Siden jeg behandler personopplysninger i prosjektet, ble prosjektet i samråd med veileder sendt inn for å få en vurdering av NSD. Prosjektet ble godkjent av NSD i midten av oktober (vedlegg 3). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har som hovedoppgave å utvikle slike forskningsetiske retningslinjer for å fremme god forskningsetisk praksis (NESH, 2016, s. 42). Et viktig utgangspunkt for forskningsprosjektet er at jeg som forsker må ha informert samtykke (vedlegg 2) fra deltakerne (Thagaard, 2018, s. 22). «Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart» (NESH, 2016, s. 18). Lærerne som deltar i studien har derfor avgitt samtykke uten ytre press, samt at de er orientert om hva deltakelse i prosjektet innebærer (Thagaard, 2018, s. 23). De har også skrevet under på at de har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, samt samtykket til observasjon og intervju

(vedlegg 2). Tidlig i prosjektet ble det vurdert om man kunne forsvare observasjon og intervju, uten å informere om tema for prosjektet før man kom til intervjusituasjonen. Dette fordi detaljert informasjon kan påvirke lærernes atferd, og dermed få de til å endre sin undervisning fordi de vet at blir observert (Thagaard, 2018, s. 23). Det ble imidlertid konkludert med det informerte samtykke veide tyngst, og at lærerne derfor skulle få tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i prosjektet, som formål, metode og tilnærming (Grønmo, 2004, s. 20; NESH, 2016, s. 19).

Det er viktig at jeg er bevisst på at det informerte samtykke ikke bare gjelder i starten av prosjektet, men også at deltakerne har gitt samtykke til presentasjon av resultatene (Thagaard, 2018, s. 24). Det er derfor viktig at jeg som forsker behandler informasjon om deltakerne konfidensielt og ivaretar deltakernes anonymitet (NESH, 2016, s. 22-23). Jeg har derfor laget informasjonen i henhold til NIHs retningslinjer, samt gitt deltakerne i studien fiktive navn. Lydopptakene ble slettet etter transkripsjonen, og navn og stedsnavn fra deltakerne ble anonymisert i transkriberingen.

Min rolle som forsker er som tidligere nevnt avgjørende for kvaliteten på dette vitenskapelige arbeidet, også når det gjelder de etiske beslutningene som gjøres i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Forskningsintervjuet har flere etiske problemer, deriblant at kunnskapen avhenger av den sosiale relasjonen mellom meg som intervjuer og lærerne jeg intervjuer, noe som krever at jeg balanserer mitt ønske om å innhente kunnskap og min respekt for intervjupersonenes integritet etisk sett (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Jeg må derfor finne en balansegang hvor jeg ønsker nærhet til lærerne i studien, samtidig som jeg respekterer lærernes privatliv, grenser og meninger (Thagaard, 2018, s. 113). Etiske problemstillinger vil kunne prege hele forløpet i en intervjuundersøkelse og det er derfor viktig at jeg har tatt hensyn til mulige etiske problemstillinger fra begynnelsen av intervjuene til intervjuene var ferdig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Det er også viktig at jeg som forsker er bevisst på mitt ansvar om å unngå at deltakerne blir utsatt for skade eller urimelig belastning som følge av min forskning (NESH, 2016, s. 27). I samfunnsforskning drives det sjeldent med eksperimenter som kan skade deltakerne, men jeg bør likevel reflektere over mulig skader eller ubehagelige temaer for deltakerne (Tjora, 2017, s. 175).

5. Funn og drøfting

Funn og drøfting vil presenteres i samme kapittel for å gi et mer oversiktlig og helhetlig bilde for leseren, slik at jeg unngår unødvendige gjentakelser. Funnene vil presenteres som sitater fra de ulike informantene. Noen av sitatene er renskrevet for å sikre god flyt for leseren, og meningsinnholdet i sitatene består selv om jeg har fjernet enkelte ord. Presentasjonen av funnene er temabasert, og temaene er knyttet til oppgavens problemstilling. Oppgaven undersøker hvordan undervisnings- og vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere på videregående blir påvirket av fagfornyelsen, samt hvordan lærerne forstår begrepet «et mindre idrettsrettet fag», og hvordan det påvirker undervisning og vurdering. De ulike temaene inneholder funn med sitater fra lærerne, som drøftes i lys av oppgavens teoretiske rammeverk, relevant litteratur og forskning. Innledningsvis vil jeg presentere informantene og undervisningstimen jeg observerte.

5.1 Presentasjon av informanter

Informantene som presenteres vil omtales med fiktive navn, slik at jeg etterkommer kravet om anonymitet. Utvalget består av 4 lærere som har erfaring med undervisning av LK06 og LK20 i kroppsøving, de har 60 studiepoeng eller mer innenfor kroppsøving og idrett, og underviser i dag i kroppsøving på videregående skole. For å gi et innblikk i informantenes habitus og kapital vil jeg presentere informantenes utdanning, arbeidssted, aktivitetsbakgrunn og hvilket syn de har på kroppsøvingfaget, basert på informasjon de selv har oppgitt i løpet av intervjuene. I tillegg vil jeg kort beskrive timen jeg observerte.

Jørgen er en mann i 30 årene og gikk idrettsfag på videregående. Han har en bachelor som faglærer i kroppsøving og idrettsfag, og mastergrad innenfor samme retning. Jørgen sin bakgrunn knyttet til bevegelsesaktiviteter er hovedsakelig fra fotball, samt at han har hatt en allsidig tilnærming til ulike idrettsaktiviteter. I tillegg har han en interesse for friluftsliv. Jørgen har jobbet som lærer i 7 år, og underviser nå i fagene kroppsøving, breddeidrett og et språkfag. Timen jeg observerte som Jørgen hadde, var i et to-lærersystem siden det var to vg2-klasser som lærerne hadde i samme hall denne timen. I starten av timen presenterte Jørgen målene og innhold for timen, som var at de skulle jobbe med styrke og utholdenhet gjennom diverse aktiviteter og lek, med fokus

på hvordan disse aktivitetene påvirket kroppen. Elevene gjennomførte ulike aktiviteter og mellom aktivitetene samlet de seg ved en tavle, hvor de i felleskap reflekterte omkring hvordan de ulike aktivitetene de hadde gjennomført påvirket kroppen. Jørgen synes at de sosiale ferdighetene og det at man lærer å omgås med folk er den viktigste kompetansen elevene kan ta med seg i kroppsøvfingsfaget, som de kan øve på i en annen kontekst enn i et klasserom.

Eva er en kvinne i 50 årene som har jobbet i skoleverket i 16 år, hvorav hun i flere av disse årene har arbeidet på skole i utlandet. Eva har to og et halvt år med idrettsutdanning og hovedfag geografi. Hun underviser nå i kroppsøving og geografi, samt noe samfunnsfag. Aktivitetsbakgrunnen til Eva har vært mer friluftslivspreget enn idrettspreget, men hun har spilt håndball og løpt litt orientering, men at det er friluftsliv som er hennes greie. Timen jeg observerte var en vgl klasse studiespesialisering med tema kreativ dans. I starten av timen var det en deduktiv tilnærming hvor elevene hermet etter læreren som gjorde ulike bevegelser til forskjellig musikk. Deretter fikk elevene utdelt en oppgave om at de skulle skape dans, med utgangspunkt i Rudolf Labans bevegelseslære. De skulle skape dans i grupper med utgangspunkt i en dagligdags aktivitet. Danseoppgaven hadde noen føringer og rammer, men var en induktiv oppgave hvor elevene fikk mye ansvar, og kunne være kreative og utforske sammen i grupper. Eva tenker at *«formålet er at de lærer seg noe om å bruke kroppen eller å bli glad i å bruke kroppen, sånn at det øker sjansen for at de vil gjøre det.. jeg hold på å si resten av livet»*.

Hanne er en kvinne i 40 årene som har jobbet omtrent 20 år i videregående skole. Hun har hovedfag i idrettsbiologi og har tatt PPU. I tillegg til å være lærer har hun også vært avdelingsleder i mange år, og har tatt en rekke annen relevant videreutdanning. Etter eget utsagn er hun veldig glad i å studere, og har det som en av hobbyene sine. En del av stillingen hennes når er frikjøpt til videreutdanning, og hun underviser også i geografi, idrettsfag og kroppsøving. Aktivitetsbakgrunnen til Hanne er innen kampsport og håndball, i tillegg til at hun nå driver med diverse utholdenhetsaktiviteter. Hun har verv i idretten og holder også kurs for Norges kampsportforbund. I intervjuet kommer det fram at timen jeg observerte var en del av det overordnede tema koordinasjon, hvor de hadde hatt to økter med volleyball og 2 økter med turn. Det var den siste timen med

turn/sirkusoppvisning på vg3 jeg observerte. Som oppvarming hadde de diverse linedance hvor elevene hermet etter Hanne, før de hadde en mer turn spesifikk oppvarming. Elevene jobbet deretter sammen i grupper og øvde til fremvisning for de andre. På spørsmål om hva Hanne tenker er formålet til kroppsøvfingsfaget svarte hun; *«jeg tenker det viktigste kanskje for meg er at de skal få oppleve liksom glede og mestring og føle at det gjør en liten forskjell da. Og føle at de faktisk får en liten utvikling og at det å være i fysisk aktivitet, det bidrar til noe positivt.»* I tillegg til *«at de får motivasjon til å holde seg i aktivitet i fremtiden, eventuelt fortsette med den aktiviteten de driver med.»*

Tobias er en mann rundt 30 år gammel som har jobbet 7 år i videregående skole. Han har gått idrettsfag på videregående, tatt et årsstudium idrett før han gikk videre på bachelorutdanning, før han tok mastergrad i idrettsvitenskap. Han har i tillegg studert statsvitenskap og noe ekstra spesialpedagogikk. Aktivitetsbakgrunnen til Tobias er at han har spilt fotball i mange år, og som for alle andre var det skader som stod i veien for proffdrømmen. Tobias har alltid vært glad i å være i bevegelse og har også en far som er kroppsøvlingslærer. Han jobber 100% som kroppsøvlingslærer. Undervisningstimen jeg observerte hadde overordnet tema samarbeid og fysisk trening. Undervisningen var interessebasert, hvor elevene kunne velge mellom to aktiviteter for timen. Det var flere klasser i ulik størrelse som hadde undervisning sammen, og Tobias gjennomførte undervisningen med to andre lærere, hvorav den ene tok ut sine elever for å ha utviklingssamtaler. Aktivitetene som ble valgt var volleyball og fotball, hvor Tobias var i salen som hadde volleyball. Underveis i timen fikk elevene bestemme mye selv, og Tobias gikk rundt og gav tilbakemelding til elevene underveis i spillet, og til det laget som stod på siden. Tobias *«har veldig lyst til at hver enkelt skal bli glad i å være i aktivitet»* og knytter dette opp mot livslang bevegelsesglede som står beskrevet i fagets relevans.

5.2 Hvordan blir undervisningspraksisen til kroppsøvlingslærere påvirket av fagfornyelsen?

Tidligere forskning viser at manglende støtte fra ledelse og kollegaer, samt en negativ opplevelse av rammefaktorer, er ulike faktorer som har blitt identifisert som utfordringer i forbindelse med skole- og kroppsøvlingsreformer (Arnesen et al., 2013, s. 19). Lærernes arbeidsplass må derfor legge til rette for endringer etter innføring av fagfornyelsen, både på grunn av overordnet del og læreplanen i kroppsøvlingsfaget. For å undersøke hvordan undervisningspraksisen til kroppsøvlingslærere blir påvirket av fagfornyelsen vil jeg først belyse funn omkring kroppsøvlingsfaget som felt, hvilken posisjon faget har og hvordan lærerne har jobbet med implementeringen av læreplanen.

5.2.1 Kroppsøvlingsfaget som felt og implementering av fagfornyelsen

Kroppsøvlingsfaget som felt har egne rammer og strukturer, som tidligere nevnt knyttet til idrettsfeltet, men må også forholde seg til selve maktfeltet, som vil være skole og utdanning som overordnet felt. Innenfor et felt utspilles det kamper som setter rammer for hvilke gevinster kampene dreier seg om (Bourdieu et al., 1995, s. 131). Disse maktkampene spilles av lærere (aktører) som vil spille ut disse kampene med sin habitus og sitt kapitalt. For å kunne skaffe seg ønsket kapital må aktører inngå i kamper i feltet. I følge Bourdieu avgjøres slike kamper ikke bare i feltet, men også i relasjon til andre felt (Wilken, 2011, s. 53). Eksempel på dette er at det i kroppsøvlingsfaget foregår en kamp om fagets plass i skolen, slik som timeantall og ressursfordeling, som også vil involvere andre felt på skolen. Kroppsøvlingsfagets status på skolene kan derfor spille inn på hvordan lærerne har arbeidet med fagfornyelsen, og i hvilken grad de har fått mulighet til å endre undervisningspraksis. Statusen kroppsøvlingsfaget har på skolene til lærerne som er med i studien varierer. Tobias forteller at statusen til faget er på skolen er litt nedprioritert:

«Den er nok litt nedprioritert. Det er det nok. Vi har ikke like mye ressurser. Det er veldig ofte at hvis det er et eller annet som skjer så er det ofte kroppsøvlingsstimer som blir brukt. Det er veldig få på skolen som egentlig har litt innsikt i hva elevene blir vurdert i, og hvordan vi jobber. Det er fortsatt veldig mange som tror at vi løper 3000 meter og at de får en karakter på det, eller at de får en karakter på hvor flinke de er til å spille volleyball. Så det var nok litt bedre før, også har det gått litt ned de siste årene.

Det merker jeg jo selv jeg som bare har vært her i 4 år. Forskjellen på hvordan det var for eksempel i ressursbruk som vi fikk da, kontra nå.»

Tobias er den eneste av lærerne i studien som jobber på en skole hvor det kun er kroppsøving, ingen andre idrettsfag, og skiller seg derfor litt ut fra de andre skolene med tanke på ressurser. Jørgen sin skole tilbyr de valgfrie idrettsfagene breddeidrett og toppidrett. Han forteller også om lignende status for kroppsøvingsfaget på sin skole:

«Føler det henger mye igjen fra hva folk har som egne erfaringer med kroppsøving da. Hvis du snakker med de andre lærerne så er det noen man liksom merker tar det litt mer seriøst, mens andre får man inntrykk av at de ikke helt forstår hva det innebærer da, og tenker at det bare er et pausefag bare. Så det henger igjen synes jeg. Det samme gjelder også noen ganger ledelsen, at man noen ganger ender opp i en diskusjon med noen i ledelsen eller snakker om noe, også kommer de kanskje med et forslag til hva man kanskje kan gjøre i kroppsøving for å løse et eller annet, som er helt på vidda tenker vi da. At de ikke vet helt hva faget innebærer da.»

Når jeg spør Jørgen om han har noen konkrete eksempler på at faget blir nedprioritert svarer han:

«Et typisk konkret eksempel er vel at man, hvis det blir lagt opp til noe teamarbeid eller et eller annet som er felles på skolen, så kan det hende at det nevnes seksjoner, også er plutselig kroppsøvingsfaget glemt.»

Sitatene viser altså at kroppsøvingsfaget på skolene til Jørgen og Tobias ofte blir nedprioritert i forhold til andre fag, og at de opplever at kollegaer har et «gammeldags syn» på faget som ikke stemmer overens med den formelle læreplanen og deres gjennomførte undervisning. Det gammeldagse synet på faget kan forstås som kollegaenes habitus, et system av vaner som er innprentet i kropp og sinn som er preget av deres egen opplevelse av kroppsøvingsfaget. Eva og Hanne jobber på skoler som også tilbyr idrettsfag og der er statusen til faget noe høyere:

«Så jeg synes ikke det er et fag som blir snakket noe ned. Jeg kom jo etter mange av mine kollegaer som har vært her lenge, og jeg følte når jeg kom her at resten av

kollegiet hadde stor respekt for de da. (...) men det virker som at det er blitt tydelig at det er et viktig fag da. Sånn oppfatter jeg det.» - Eva.

«Det er nok litt delt da. Fordi at nå har jeg vært skoleleder selv i mange år. Jeg opplever jo det at kroppsøving nok blir litt nedprioritert, altså bare det at vi alltid blir slått sammen i 2 grupper. Det er jo en kraftig nedprioritering. Så det blir jo nedprioritert i timeplanleggingen, og i ressurstildelingen. Også er det nok litt opp og ned. Mange har respekt for kroppsøving og respekterer det veldig, men det er veldig få andre lærere som har innblikk i læreplanen. De har en oppfatning av hva den er, men det stemmer jo ikke og særlig ikke med LK20. Jeg tror mange har veldig sånn at de refererer til seg selv og sine barn som gikk på skolen tidligere, og har en ide da, om hva kroppsøving er og at det går mye på ferdigheter og mye på å vurdere fremgang og ferdigheter og innsats, men ikke at det nødvendigvis handler så mye om helse, samarbeid og sånne ting. Så vi har prøvd å jobbe litt med det lokalt og vi har hatt det sånn prosjekt om livsmestring og folkehelse. Så de som på en måte har hørt om det, de får jo litt øynene opp for det. Men det er jo ikke alle.» – Hanne

Eva opplever altså at faget har en høyere status på sin arbeidsplass, enn de andre informantene. Hanne opplever i likhet med Tobias og Jørgen at flere kollegaer har et syn på faget som ikke stemmer overens med den formelle læreplanen.

Kroppsøvfingsfaget kan derfor sies å ha en variabel status på de ulike skolene, og flere av informantene opplever at faget blir nedprioritert, spesielt når det gjelder ressurstildeling. Dette stemmer overens med tidligere forskning som viser at kroppsøvfingsfaget i skolen er svekket som lærings- og dannelsingsfag (Nyberg & Larsson, 2014) og at faget har en marginal status (Ommundsen, 2013, s. 156).

I Bourdieus teoretiske begreper er kapitalbegrepet tett sammenvevd med feltbegrepet (Aakvaag, 2008, s. 152). Det at lærerne opplever at faget blir nedprioritert i forhold til andre fag og ikke står like sterkt blant andre ansatte kan sies å være en maktkamp som utspilles innad på skolene om hvilke felt som skal prioriteres. For kroppsøvfingslærere og elever kan kroppslige kapital være viktigst (Larsson, 2016, s. 89), mens det for ledelsene og andre lærere ved skolene kan være kapital elevene tilegner seg innenfor

andre felt som er mer verdifulle. For kroppsøvlingslærerne i studien kommer det fram at rammefaktorene er av avgjørende betydning for undervisningspraksisen:

«Vi har jo ikke sånn supergode rammebetingelser hos oss. Og det påvirker jo mye av hvilke valgmuligheter elevene får av aktiviteter i undervisningen. Også handler det jo litt kanskje om hvordan kan vi prøve å tenke litt nytt. For å gi elevene så gode rammebetingelser som mulig selv om de fysiske rammebetingelsene spesielt som vi har, kan være utfordrende.» - Tobias

«For eksempel så vet jeg at okey, det har vi ikke klart å planlegge godt nok for. Vi får det ikke helt til. Litt på grunn av rammevilkår og sånn føler vi da. Så det er.. det treffer liksom ikke. Så der svikter vi læreplanen litt, synes jeg» - Jørgen

«Det er litt synd å si, men vi tar først og fremst utgangspunkt i plassen som er tilgjengelig, og hvor mye plass den andre læreren trenger. Så den ene læreren bestemmer hvilke aktiviteter den vil ha, også må den andre læreren ta den plassen som er igjen. Så logistikken med tanke på hvor mye plass man har tilgjengelig spiller en rolle.» – Eva

Lærernes utdanningsspesifikke kapital vil komme til syne gjennom lærernes habitus, og dette vil være med på å gjenspeile lærernes forståelse og tolkning av læreplanen. I tillegg vil hvor mye kapital de har tilgjengelig i form av ressurser og rammefaktorer, ifølge Gundem (1990) være av betydning for undervisningspraksisen til lærere (s. 42). Det kommer fram hos lærerne i studien at manglende ressurser bidrar til en sprik mellom den formelle læreplanen og den gjennomførte læreplanen.

Når det gjelder innføring av fagfornyelsen og hvordan de har jobbet på de ulike skolene er det litt forskjellig svar fra de ulike informantene. På spørsmål om hvordan de har jobbet med innføring av fagfornyelsen svarer Jørgen:

«Når det kom inn, så legger man opp til sånn ganske jevnlig teamarbeid». På spørsmål om han synes det er nok tid til teamarbeid svarer han: «Nei det synes jeg vel ikke alltid at det blir. Vi har hatt litt problemer med at det er veldig travelt i oppstarten, så plutselig på høsten så er det en del ting som gjør at de ikke har tid til å planlegge så

godt selve undervisningen da». Jørgen forteller videre at de har måttet ordne beskjeftigelse på egenhånd på kroppsøvingsseksjonen, noe som også sier noe om statusen til faget på skolen, da de som eneste seksjon må gjøre dette. Jørgen sier videre at «det har vært katastrofe i mange år synes jeg. Så det har vært en sånn tidstyv da», og han mener dette går utover planleggingen av undervisning. Hos Hanne og Tobias har de arbeidet en del for å forberede seg til ny læreplan, hvor pandemien også har hatt en påvirkning for skolen til Tobias:

«Det har vært litt sann både og. Den der koronapandemien, den var ikke akkurat heldig sånn sett. Så det har jo vært mye av det som har blitt satt av til fellesmøter og tilrettelegginger for å jobbe med ny læreplan har ofte vært digitalt, eller noen ganger så har du fått tiden til å jobbe selv fordi at du ikke kan samle så mange mennesker eller sånne ting, og det har vært utfordrende.» - Tobias

«Ja, altså det begynte jo i 2018/19 var det vel. Da var vi veldig på hugget og gjennomførte hele kompetansepakka til Udir i forhold til overordnet del, og vi er jo delt inn i fagteam her på skolen. Så 2 timer hver uke så har idrett og kroppsøving eget fagteam, og det er veldig bra for profesjonsfellesskapet da. Vi får liksom tid til å sitte og jobbe og diskutere og gå faglig i dybden. Så alle teamene på skolen fulgte den kompetansepakke til Udir, hvor vi så filmer, møttes, diskuterte, gjorde oppgaver og sånn. Også hadde vi litt tid til å jobbe med planlegging og innføring» - Hanne

Pandemien viser seg å ha preget operasjonaliseringen av læreplanene, da stadig endringer har vært utfordrende for lærerne i studien, og de skulle ønske de hadde hatt enda mer tid til å samarbeide kollegialt. Flere av lærerne underviser også i andre fag enn kroppsøving, noe som også har gjort det utfordrende å sette av nok tid til kroppsøvingsfaget. Lignende funn fant Brattenborg et al., (2021) i sin studie hvor lærerne rapporterte at de hadde jobbet godt med de mer teoribaserte fagene (s. 73-74).

5.2.2 Lærernes oppfatning av fagfornyelsen

Når man ser på kroppsøvingslærernes habitus, kan man anta at deres sosiale bakgrunn og erfaringer vil være av betydning for deres oppfatning av fagfornyelsen i kroppsøving. Lærerne i studien har i hovedsak en positiv oppfatning av den nye

læreplanen i kroppsøving og tenker at den er et skritt i riktig retning, selv om det er ulike nyanser mellom lærerne. Noe som kommer tydelig fram hos lærerne er at de synes den formelle læreplanen er tydeligere enn det den har vært tidligere:

«Det er kanskje egentlig tydeligere nå da, at det er et fag hvor rene sportslige ferdigheter ikke skal spille så stor rolle. At det har de kanskje prøvd å si før også, men nå er det kanskje litt mer svart på hvitt.» - Eva

«Det jeg synes, er egentlig at den er ganske fin. Det er vel noen konkrete ting som førstehjelp for eksempel, som er mer konkret inne på i kompetansemålene. (..) Den er jo ganske vid, så du kan legge inn mye, og den gir jo rom for at man dysser ned en del ting som man har lyst til å få vekk fra kroppsøving, men som jeg merker at det tar lang tid å endre på.» -Jørgen

«Siste delen av Kunnskapsløftet er jo egentlig lagt opp til mye av det samme. Det gikk jo fra et læringsmål-basert-system til et kompetansemålbasert fag, eller egentlig en hel læreplan. Og når du ser på endringer som er gjort i kroppsøvingsfaget fra før, så har det jo vært en overgang over lang tid, som har gått fra et idrettsrettet prestasjonsrettet fag, til et mer læringsbasert fag. Det har jo skjedd over tid. Det er jo ikke sånn at det plutselig skjedde i 2020 med Fagfornyelsen. Så det er nok mer tydeliggjort den overgangen, men i utgangspunktet så har nok jeg selv hatt en tanke om at mye av det som kommer fram i denne læreplanen lå nok som intensjon bak i Kunnskapsløftet også. Og spesielt med når det kom endringer i 2012 i kroppsøvingsfaget, og der kommer det jo fram ganske tydelig hvilken dreining de ønsker at kroppsøvingsfaget skal ha da.» – Tobias

Hanne har også et positivt syn på fagfornyelsen og tenker det er veldig bra at kroppsøvingsfaget fornyes, slik at det skal henge sammen med overordnet del og fordi at samfunnet utvikler seg. Hun opplever at den nye læreplanen fanger bedre opp flere typer aktiviteter, og at den gir rom for aktiviteter som ikke bare er tradisjonelle idretter og ballspill. Hun oppfatter også at det er tydeligere fokus på helse, men personlig synes hun at den kan tolkes litt mye i retning vekk fra idrett.

Brattenborg et al. (2021, s. 65) viser til Spurkeland og Blikstad-Balas (2016) som understreker at endringer bør oppleves som meningsfylte for at lærere for å endre undervisningspraksis. Dette støttes av studien til Arnesen et al. (2013) som argumenterer for at eventuelle endringer som bryter med eksisterende praksisteori, ser ut til å ha påvirkning på grad av endringsvillighet på personnivå. Lærerne i min studie har stort sett et positivt inntrykk av fagfornyelsen, noe som kan gjøre at de har høyere grad av endringsvillighet siden de opplever det som meningsfylt. Lærernes oppfattelse av fagfornyelsen kan også påvirkes av hvordan andre aktører i feltet som kollegaer, enten støtter eller motsetter seg endringene. Nyansene rundt oppfatning av fagfornyelsen kommer etter hvert fram rundt synet til lærerne omkring «et mindre idrettsrettet fag».

5.2.3 Et mindre idrettsrettet fag

Denne oppgaven undersøker hvordan lærerne forstår begrepet «et mindre idrettsrettet fag» og hvordan dette påvirker undervisning og vurdering. Forskningsspørsmålet vil også være sentralt for å besvare oppgavens problemstilling. Som nevnt i kapittel 2.2.2. viser tidligere forskning at doxa innenfor kroppsøvfingsfaget har vært at idrettsaktiviteter er sentralt i kroppsøvfingsundervisning (Moen et al., 2018). Denne oppfatningen kan bli tatt for gitt av lærere gjennom deres egen utdanning og erfaring (kapital og habitus). Når en sentral dreining i kroppsøvfingsfaget etter fagfornyelsen er at faget skal bli mindre idrettsrettet kan dette utfordre den eksisterende doxa, og dermed lærernes oppfatning av faget. Læreplanen i kroppsøving gir ingen eksplisitt forklaring på hva det betyr at faget skal være mindre idrettsrettet, og vil derfor være vesentlig å belyse lærernes oppfattelse av begrepet «et mindre idrettsrettet fag».

Et fellestrekk når jeg spør om lærernes oppfattelse av begrepet «et mindre idrettsrettet fag» er at de alle bruker noe betenkingstid på å svare, og det virker på meg som de synes det er noe utfordrende å gi et klart svar på hva som menes med begrepet. Eva og Hanne nevner at de har diskuterte dette mye med andre kollegaer. Siden Hanne tar videreutdanning innenfor kroppsøving, har hun også diskutert dette med sine medstudenter. Eva reflekterer rundt selve ordet «idrett» og hvilken definisjon som ligger til grunn, om man har en mer «smal» eller «bred» forståelse av idrett. Hun mener at hvis man har en bred definisjon av idrett og følger definisjonen til Norges

Idrettsforbund vil «alt» falle inn under kategorien idrett. I svarene lærerne kommer med er det noen tydelige fellestrekk rundt deres forståelse av et mindre idrettsrettet fag. Tobias knytter dette opp imot undervisningsmetode og hvordan han bruker idrettsaktivitet i undervisningen:

«Jeg tolker det til at det skal være mindre deduktivt ved at jeg som lærer står og innfører elevene i spesifikke idretter. For det er veldig mange av elevene som liker å spille fotball eller som liker å spille innebandy eller volleyball, men det er ikke sikkert at læringsmålet vi har er å lære seg å spille fotball. Men hvilke tematikker, hvilke kompetanser i læreplanen er det vi kan jobbe med ved å bruke fotball som en aktivitet, og det går fint. Og det gjør vi nok fortsatt ganske ofte, så vi bruker nok fortsatt de tradisjonelle aktivitetene en god del, men hva skal man si, lærings.. hva vi ønsker å oppnå med det er nok bygd opp på en litt annen måte. – Tobias

Det at lærerne i studien har endret formålet med aktivitetene er blant de tydeligste fellestrekkene som kommer fram hos alle informantene, selv om det er også er noen ulikheter. Tobias og Hanne nevner at en direkte konsekvens av fagfornyelsen er at de har gått over til temabasert undervisning og årsplaner. Eva og Jørgen forteller at de har blitt mer bevisst på hvordan de bruker aktivitetene, men nevner ikke at de har temabasert undervisning. Jørgen nevner imidlertid at han ønsker å få til dette, men at de ikke har kommet dit på seksjonen enda. Det er tydelig at lærerne har et mer bevisst fokus på at det ikke er selve aktiviteten som skal læres, men at de istedenfor har et annet formål med aktivitetene. For eksempel bruker Tobias i undervisningen han gjennomfører aktivitetene volleyball og fotball til å arbeide med temaet «samarbeid og fysisk trening». Undervisningen er interessedelt, det vil si at elevene i starten av timen får velge hvilke aktiviteter de ønsker å bruke for å jobbe med temaet (Tangen & Nordahl Husebye, 2019). Interessedelt undervisning har de drevet med lenge på skolen til Tobias, men løsere rammer hvor elevene styrer mer er nytt etter fagfornyelsen. I starten av et slikt tema forteller Tobias at han gjennomgår informasjon for perioden slik at det skal være tydelig for dem hva de skal lære, noe som er i tråd med prinsippene om god underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Tobias ønsker også at elevene får gode valgmuligheter til å velge hvordan de ønsker å jobbe med læringsmålene de får. I undervisningen jeg observerte var elevene veldig aktive i sin egen læringsprosess,

da de fikk mye ansvar på egenhånd til å arbeide med samarbeid. Det jeg la mest merke til med undervisningen til Tobias, var hvor ofte han gav tilbakemeldinger til elevene når de ikke spilte (3 lag rullerte på å spille volleyball), og hva slags tilbakemeldinger han gav:

«Vi har jo tema-bolk om hvordan vi jobber. Vi har gått så langt vi klarer og utfordret oss på at det skal ikke være så mye lærerstyrte timer i form av at jeg står og forklarer eller instruerer, men at elevene skal få lov til å styre mye og organisere selv. Også trekker vi oss tilbake og bruker mye tid på å gå og snakke med elever, hvordan opplevde du den situasjonen, hvordan jobber vi med dette, er det ting du kan endre på? Kommer med mye spørsmålsretta tilbakemeldinger til elevene sånn at ikke vi skal gi de svarene på forhånd, men vi skal la elevene få lov til å tenke og reflektere over det selv». – Tobias

Dette kan sies å være i tråd med intensjonene i fagfornyelsen og den formelle læreplanen, slik jeg tolker den. Elevene er mer aktive i sin egen læringsprosess, og undervisningen jeg observerte hos Hanne, Tobias og Eva hadde et induktivt preg. En rimelig tolkning av læreplanen i kroppsøving er at den i større grad legger opp til utforskende og praktisk arbeid, noe man finner igjen i overordnet del og tilsvarende også i støtte teksten om faget (Evensen, 2023, s. 48). Hanne lar i likhet med Tobias elevene være aktive om å medvirke i hvilke aktiviteter de ønsker. Det at elevene får være med å bestemme har betydning for om de oppfatter undervisningen som meningsfull eller ikke (Walseth et al., 2018). Hanne legger også opp til at elevene skal være aktive i sin egen læringsprosess ved at elevene ca. hver 4 uke skal være med å lage undervisningen, og øve mer på egenhånd innenfor det temaet de arbeider med. Hos Hanne kommer det også fram at hun har endret undervisningsmetode og er mer bevisst på tilbakemeldinger hun gir:

«Sånn som det jeg jobber med nå, så øver de jo mye selv. Før så ville jeg nok vist og forklart og instruert mer. Jeg legger inn mer oppdagende læring, også jobber jeg litt med noe som heter non-lineær didaktikk. Så da legger jeg liksom det litt vekk og så har jeg litt mer fokus på formålet med aktiviteten da, og at formålet ikke er teknikkutvikling, men det kan være for eksempel koordinasjon da. Så kan jeg bruke forskjellige aktiviteter

til det, også idrettsaktiviteter, men det blir også andre ting da» (...) «Jeg har gjort en veldig bevisst dreining nå på å ikke instruere, men heller bruke mer oppdagende læring, og ha mer fokus på at de skal samarbeide og mestre på sitt nivå da.» - Hanne

I intervjuet utfordrer jeg Tobias på hvorfor han velger idrettsaktiviteten volleyball som et alternativ for elevene når de skal arbeide med temaet samarbeid. Dette fordi volleyball kan sies å være en teknisk krevende aktivitet, og krever ofte god teknikk og en del øving før man kommer på et nivå hvor man klarer å holde tre touch innad i laget. Selv om Tobias utfordrer elevene på å bruke tre touch for å arbeide med samarbeid, er det ikke ofte elevene får til nettopp dette i timen jeg observerer. Til dette svarer Tobias:

«Volleyball i seg selv er jo egentlig en ganske dårlig skoleaktivitet, ganske stillestående, ganske inaktiv. Veldig ofte så blir det hvert fall det i de klassene hvor det er ganske dårlig volleyball ferdighetsmessig. Så det er veldig ofte at det blir det mange som server på rad uten at de får den over nettet, og det blir mye fram og tilbake uten noe spill. Men jeg synes noen ganger at det kan være en fornuftig erfaring å dra med seg. Og heller da gå inn å spørre hvilken opplevelse eller hvilken erfaring tar vi med oss fra denne timen. Hva var det du følte at du fikk jobbet med, hva var det du følte at du fikk vist i denne timen? Og ofte da så får vi liksom en lang tilbakemelding om at «nei, i dag gjorde jeg ikke noe særlig. Jeg sto egentlig bare stille». Og det å få elevene bevisst på det, det tror jeg kan være vel så viktig som at de faktisk skal være i aktivitet. For da, det skaper noen refleksjoner og noen tankeganger hos eleven om hvis ikke dette fungerte for meg, hvorfor fungerte det ikke, hva kan jeg gjøre istedenfor. Og det er jo ting som de kan dra med seg til senere. I både hvis vi skal ha samme tematikk igjen, eller hvis vi skal ha.. i andre sammenhenger da.» - Tobias

Tobias synes synet på læring har blitt mer konkretisert, og synes kroppsøvningsfaget har en tydeligere dreining fra et aktivitetsfag til et læringsfag, og knytter dette til dybdelæring som er nytt i fagfornyelsen: *«Og det har nok dybdelæring som begrep nok hjulpet til at læringsaspekt ved faget har kommet tydeligere fram»*. Det kan virke som at selv om kroppsøvningsfaget har vært gjennom flere læreplanreformer som har pekt bort fra overflate læring gjennom trening- og idrettsinstruksjon, har det nå blitt tydelig nok at elevene istedenfor jobber mot dybdelæring gjennom øving og utforskning. En slik

temabasert undervisning som Tobias gjennomfører, hvor aktivitetene brukes som et middel, støttes av Aasland, Moen, et al., (2020) som mener at en slik praksis vil skape gode betingelser for dybdelæring i kroppsøving (s. 38). Dybdelæring som nytt begrep har gjort at også Jørgen tenker annerledes:

«At vi har større fokus på det å ha en rød tråd, å jobbe med noe som egentlig gjennomsyrrer ting over tid da. At det istedenfor for å være en periode hvor det er litt mer fokus på noen ferdigheter, kanskje det å utvikle seg eller ha progresjon i noe, så er man ikke der lenger. Man klarer kanskje å se faget gjennom et helt år da. Så jeg tror det har bidratt til at vår seksjon har begynt å tenke litt mer over hva vi driver med da. Og endra litt over tid. – Jørgen.

Eva derimot, uttaler at hun ikke har tenkt så mye på dybdelæring i kroppsøvingfaget. Hanne forteller at hun har diskutert dette mye og at det også er en av grunnene til at de på hennes skole gikk over til mer temabasert undervisning, men samtidig uttaler hun at hun synes det er vanskelig å tolke hva som menes med dybdelæring. Når jeg spør lærerne om de kan definere hva idrettsaktivitet er, kommer det ikke fram en klar definisjon blant lærerne. Tobias ser på idrettsaktivitet som en del av aktiviteter som har faste rammer på forhånd, hvor reglene er faste og det er et spesifikt spill som man ønsker å gjennomføre. Hanne stiller i likhet med Eva spørsmåltegn rundt hva som kan defineres som idrett. Hun reflekterer rundt undervisningen hun gjennomførte i timen som hun kaller turn/sirkusaktiviteter, og sier at en turner ikke ville kalt dette turn, men at det er mer lekpreget. Det fremkommer både i undervisningen jeg observerte, og i intervjuene med lærerne at de har mer fokus på lek og øving etter innføringen av fagfornyelsen, noe som stemmer overens med hva som er nytt i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Selv om det ikke kommer fram noen tydelig definisjon av hva idrettsaktiviteter er, får lærerne spørsmål om hvor mye tid de bruker på det de forbinder med idrettsaktiviteter. Hanne forteller at hun bruker mindre tid på ferdighetsutvikling i idrett og på idrettsaktiviteter, men bruker ikke færre idrettsaktiviteter enn tidligere. Hun sier videre at hun nok bruker mer tid på ting som ikke går under idrettsaktivitet, og at idrettsaktivitetene hun gjennomfører er mer lekbasert. Eva tror også hun har mer lek i

undervisningen nå enn tidligere. På spørsmål om hvilken plass lek har i undervisningen til Jørgen svarer han:

«Det har en stor plass, og får kanskje en større plass når idrettsbegrepet blir borte fordi jeg føler mange av de bevegelsesaktivitetene man har da, vil falle under det man kanskje kaller lek da. Det er ikke en tradisjonell aktivitet, så har litt andre mål, så det er, lek og øving går ofte veldig hånd i hånd da.» - Jørgen

Lærerne har altså mer fokus på lek og øving i undervisningen de gjennomfører, noe som er i tråd med hva som er nytt i kroppsøving etter fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Lek var en sentral del av undervisningen til Jørgen, hvor han brukte diverse lekaktiviteter for å få elevene til å reflektere over hvordan disse aktivitetene påvirket og utviklet styrke og utholdenhet, noe som er i tråd med kompetansemålet på vg2 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Øving kommer fram som sentral hos alle lærerne, at det er fokus på «prosessen», som flere av de uttaler. Når Jørgen skal skissere noen timer han hadde for en liten stund siden med aktiviteten basketball uttaler han:

«Øving står jo ganske sentralt, så vi prøver liksom å få det fram til dem. Øving, for å videreutvikle seg selv litt, vise selvstendighet, kanskje utfordre seg selv litt hvis noe er vanskelig, stå i den prosessen.» - Jørgen.

Lærerne har altså mer fokus på lek og øving enn det de har hatt tidligere. I timen til Eva hvor elevene i grupper arbeider med tema kreativ dans, kommer det tydelig fram at det er prosessen som er viktig i arbeidet med å skape dans i grupper, som også samsvarer godt med kompetansemålet på vg1 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

«Man er kanskje mer bevisst på at her er jeg nå og jeg vil bort dit. Hvordan kommer jeg med fram dit, og ikke nødvendigvis om man kommer dit, men at man har et bevisst forhold til hvor man vil hen. Sann som den oppgaven de fikk i timen, så er det en gruppeoppgave. Sann at det som foregår i den prosessen er egentlig det viktigste, selv om elevene spurte om de kunne vise fram produktet for hverandre.» - Eva

«Største forskjellen er vel kanskje at det er enda mer fokus på læringsprosessen underveis, ikke nødvendigvis sluttresultatet eller hva de kommer fram til, men hvordan elevene jobber med en arbeidsoppgave underveis, hvordan jobber de med å tenke kritisk, bruke kunnskaper eller ferdigheter de har fra før til å videreutvikle seg.» - Tobias

Lærerne i studien er som nevnt positive til fagfornyelsen og har et godt inntrykk av den, men nyansene kommer fram når det gjelder «mindre idrettsrettet fag». Selv om fagfornyelsen kan tolkes i en retning vekk fra en multitaktivitetsmodell hvor man underviser i idretter/aktiviteter over en kort periode, kan det tyde på at denne praksisen er vanskelig å endre. Lærerne har endret på formålet med aktivitetene, men på seksjonen til Eva ønsker de fortsatt å ha et par aktiviteter som går igjen over tre år:

«Vi har valgt å ha det sann hos oss, eller de gjorde det før jeg kom hit. Bestemte seg for at i løpet av de tre årene på vgs, så skal de alltid ha noen aktiviteter som går igjen så de har en sjanse til å bli litt bedre enn andre aktiviteter, siden de kjenner de igjen. Og det er jo ganske idrettspreget ting. Det er innebandy, orientering, og badminton. (...) Så det diskuterte vi her i høst, fordi vi satt med læreplanen og så ut fra den så behøver vi jo ikke å ha det sånn. Kanskje den egentlig sier at vi i mindre grad skal ha det sånn, men vi valgte å ha det sann likevel.» - Eva

Selv om Eva har endret litt på hvordan hun underviser i ulike idretter, minner dette mer om en multitaktivitetsmodell hvor elevene er gjennom mange forskjellige idretter/aktiviteter i løpet av videregående skole, som igjen fører til at hver aktivitet blir overflatisk behandlet (Aasland, Moen, et al., 2020, s. 38). Dette kan sies å være mot intensjonene i fagfornyelsen hvor elevene skal jobbe med dybdelæring. En slik multitaktivitetsmodell blir ofte kritisert fordi læreren ikke klarer å bringe elevene videre fra et introduksjonsnivå i de ulike aktivitetene, og elevene gjennomfører de samme introduksjonsøktene om og om igjen (Siedentop, 2002; Standal et al., 2020, s. 35-36).

Evas opprettholdelse av en slik undervisningsstruktur, til tross for fagfornyelsens intensjon om å gjøre faget mindre idrettsrettet, kan forklares i lys av Bourdieus begreper. Evas opprettholdelse kan være et resultat av hennes habitus som representerer

de verdiene og praksisene som er formet gjennom hennes erfaring som lærer og utdanning. Dersom Evas tidligere utdanning og erfaring har vært preget av en slik modell, kan dette påvirke hennes oppfatning om en slik tilnærming. Feltet Eva er en del av, må også tas i betraktning. Hvis flertallet av kroppsøvlingslærerne på skolen støtter en slik tilnærming, kan det skape en norm eller forventning om å fortsette med en slik praksis. Eva kan derfor føle seg tryggere og mer akseptert av kollegaer ved å fortsette med en slik multitaktivitetsmodell som er i tråd med eksisterende doxa, hvis multiaktivitetsmodellen har blitt sett på som den «riktige» tilnærmingen. Det kan også være et resultat av hennes kapital. I en annen del av intervjuet, om hun har prøvd ut nye aktiviteter i faget etter fagfornyelsen, svarer hun at hun har prøvd for eksempel rumpeldunk. Hun forteller også at hun i ti år har tenkt at hun burde ha noe kampsport, men at det ikke har blitt noe av siden hun ikke vet hvordan hun skal undervise i det. Habitus kan derfor skape en form for «komfortsone» hvor læreren føler seg trygg og kompetent i å undervise i kjente aktiviteter, og velger derfor aktiviteter som hun har erfaring med og kjenner godt til.

Selv om faget skal bli mindre idrettsrettet ønsker lærerne å beholde idrettsaktivitetene i faget. Tobias sier at *«jeg synes jo på ingen måte at idrettsaktivitet skal bli borte. Det synes jeg ikke. For det handler like mye om det å ta plass i et felleskap, følge regler, følge normer for gitte situasjoner. Og det kan jo overføres til mye annet enn bare ren idrett. Og veldig ofte så kommer jo elevene til å komme opp i situasjoner hvor de må samhandle med andre på en viss måte. Og det å ha noen kjente og ukjente aktiviteter med gitte rammer på forhånd kan være en fordel.»*

Jørgen sier også at de fortsatt kan ha de tradisjonelle aktivitetene som basketball og volleyball i timene, men fokuset for hva de gjør i timen må være noe annet. Jørgen føler at han også er flink til å tilby elever alternative aktiviteter, for at de skal få andre typer erfaringer og aktiviteter som gjør at elevene kanskje stiller mer likt, eller som krever noe annet. Han argumenterer for at det da ikke hjelper om man løper fort eller er god med ball. Dette har de startet de litt med på hans skole i fjor, hvor de ifølge Jørgen så litt mer nøyere på kompetansemålene og valgte sjonglering som et øvingsprosjekt. Han føler da han treffer bedre på kompetansemålene og kan utfordre elevene på noen nye ting, men at de mangler å følge opp det fokuset enda litt mer systematisk framover, slik

at det blir enda tydeligere for elevene hva som er formålet med aktivitetene de bruker i timene. Tobias er også åpen for å prøve nye aktiviteter: *Så det er nok mye mer åpent for å jobbe med andre type aktiviteter som ikke er satt på forhånd. Og det tror jeg er.. har vært stor forskjell. Og at elevene selv kan være med på å skape spill, skape aktiviteter som ingen kan fra før eller som er nytt da.»*

Hanne er den som klarest uttrykker sine tanker om å bevare idrettsperspektivet. Hun sier at *«jeg synes dagens læreplan LK20 er en positiv endring på veldig mange måter, men kanskje burde ikke idrettsperspektivet vært så nedtonet. Altså, jeg tenker at det er fint at ferdighetene nedtones noe, men jeg prøver jo å idrettsrette det litt fremdeles, slik at elevene skal ha litt sånn gjenkjennbare elementer da (...) Så jeg synes det er litt krevende da, men jeg bruker ferdigheten noe, særlig der det er til elevenes fordel. Jeg opplever og at elevene gjerne vil bli vurdert litt på ferdighet, for det er det mulig å øve på.»*

Selv om Hanne er en den av lærerne jeg opplever som mest opplest på forskning om kroppsøvningsfaget, mest utviklingsorientert, har et positivt inntrykk av fagfornyelsen og gjort mange endringer i undervisningspraksis, ønsker hun også å bevare idrettsperspektivet. Det kan vise det historiske rotfestet idretten har i kroppsøvningsfaget, og hvor motstandsdyktig lærernes habitus er. Fra tidligere forskning vet man at det er «idrettsfolk» som utdanner seg til å bli kroppsøvningslærere, og at kroppsøvningslærerutdanningen er sentrert rundt idretter (Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b). Den typiske kroppsøvningslærerstudenten er også påvirket av erfaringer fra idretten, og kan sies å ha utviklet en idrettshabitus. (Aalberg, 2021). På grunn av idrettens historiske rotfeste i kroppsøving, virker altså idrettens dominans doksisk i kroppsøvningsfeltet (Skille & Moen, 2021, s. 149). Det kan derfor stilles spørsmål ved om endringene som er gjort fagfornyelsen er nok til å flytte idrettsfjellet som står sterkt i faget, mye på grunn av lærernes habitus og kapital (Aasland, Moen, et al., 2020, s. 37). Jørgen formulerer det som at det er tonet ned nok i den formelle læreplanen, men foreløpig ikke nok enda i den gjennomførte læreplanen:

«Så er det jo fortsatt på en måte bare ord da, altså i praksis så er det fortsatt en del ballaktivitet som er mer idrettsrettet enn det kanskje burde vært. Fordi det også er så innarbeidet hos oss og.» - Jørgen

Idrettens plass i kroppsøvingsfaget kan derfor med Bourdieus begreper ses på som en maktkamp mellom de ulike aktørene i feltet, som lærerne utspiller med sin habitus og kapital. At «et mindre idrettsrettet fag» har fått fotfeste innenfor kroppsøvingfeltet skyldes i stor grad dokumentet «Hva er nytt i kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2019c), da selve den formelle læreplanen LK20 ikke alene tar opp denne tematikken (Kunnskapsdepartementet, 2019). Likevel er dette støtteskrivet viktig, fordi det er direktoratets tolkning av planen og legger føringer for anvendelse av læreplanen. Dermed har dette synet på læreplanen fått fotfeste inne i feltet.

Det at lærerne har ulike oppfatninger av hva som ligger i forståelsen av idrettsbegrepet og idrettens betydning for kroppsøvingsfaget, viser at læreplanen ikke er tydelig nok på å definere hva idrett er, og hva et mindre idrettsrettet fag vil medføre. Dette bidrar til at ulike doxiske oppfattelser av fenomenet idrett eksisterer blant lærerne. Dette bidrar til at den oppfattende og gjennomførte læreplanen i større grad vil variere mellom lærerne. Det er ikke nødvendigvis negativt, men vil gjøre at undervisningen og vurderingen elevene får vil være ulik, da den avhenger mye av lærerens doxiske oppfattelse av idrettsbegrepet.

Funnene viser altså at lærerne er positive til at faget skal bli mindre idrettsrettet, forstått som mindre deduktiv undervisning med fokus på ferdighetsutvikling. Lærerne har fokus på å bruke aktivitetene som et middel for å arbeide mot kompetansemålene i faget, men vil fortsette å bruke idrettsaktiviteter til det. Undervisningen lærerne gjennomførte viser sammenheng mellom den formelle, oppfattede og gjennomførte læreplanen hvor lærerne også har mer fokus på lek og øving i undervisningen, som er i tråd med fagfornyelsen. Funnene viser også at idretten har et sterkt rotfeste i kroppsøvingsfaget, og flere av lærerne ønsker derfor i noen grad å bevare idrettsperspektivet.

5.2.4 Undervisningspraksis

Funnene knyttet til et mindre idrettsrettet fag er blant de mest sentrale som kommer fram gjennom observert undervisning og intervju med lærerne. Det er imidlertid flere andre funn som også kommer fram som ikke kan knyttes direkte til et mindre idrettsrettet fag, og de vil belyses her. I kapittel 2.0 er det redegjort for nye sentrale elementer i fagfornyelsen, både overordnet og i læreplanen i kroppsøving. Flere av disse elementene kommer fram i intervjuene med lærerne og i timene de gjennomførte. Friluftsliv i skolen har en lang tradisjon, og har hatt plass i norske læreplaner siden normalplanen av 1939 (Østrem, 2021, s. 13). Ved senere læreplanendringer har friluftslivet posisjon i kroppsøvingsfaget blitt forsterket (Østrem, 2021, s. 14) og var i LK06 et egen hovedområde i faget fra 5. trinn og oppover (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 2). Flere av lærerne uttrykker at de oppfatter at friluftsliv har fått en sterkere posisjon i faget etter fagfornyelsen. På spørsmål om hvordan kjerneelementene bidrar til forståelse av kompetansemålene svarer Hanne:

«Uteaktivitet og friluftsliv for eksempel. Det er jo tatt inn i mye større grad opplever jeg da, enn tidligere. Og uteaktiviteter er jo så mangt. Så det har jeg tatt mer bevisst inn. Sånn som for eksempel styrketrening. Da har vi hatt det ute en av øktene, også har vi tatt med basisballer ut og hadde styrketrening med basisball i sola, og det er jo på en måte fordi kjerneelementet sier at vi skal gjøre ting ute.» -Hanne

Hanne forteller også at de i egentreningsperiode på vg3, har lagt inn et krav til elevene om at de skulle gjennomføre en av øktene ute. Tobias har også en lignende oppfattelse av dette kjerneelementet. Han forteller at kjerneelementet er en av grunnene til at de har endret litt i år med en større del av uteaktiviteter og friluftsliv.

Tobias: Med de nye kjerneelementene så kommer jo faktisk uteaktiviteter friluftsliv frem som en av 3 punkter. Og at vi.. det har krevd at vi har omorganisert litt på en annen måte, og har lagt mer fokus på det enn vi har gjort tidligere.

D: Uteaktivitet begrepet er jo nytt da, men friluftsliv var jo også et hovedområde i den gamle læreplan, men dere legger mer vekt på det nå?

I: Ja, og jeg tror vi legger mer vekt på ordet uteaktivitet enn rent friluftsliv. At uteaktivitet er kanskje et begrep som kan knyttes til veldig mye mer enn rent friluftsliv.

Kjerneelementet «uteaktivitet og naturferdsel» har altså ført til at Tobias og Hanne har mer utvidet syn, enn det de hadde tidligere når friluftsliv var et hovedområde. Tobias forteller videre at *«det godt kan hende at vi bruker fotball eller bruker en idrettsaktivitet i den forstand når vi er ute, men det er ikke idrettsaktiviteten som er i fokus, det er uteaktiviteten. Det å skape seg gode opplevelser ved å være ute, vise elevene hvordan man kan planlegge på forhånd, hva man må huske på, hvordan de skal skape seg disse gode opplevelsene med å være ute»*. Dette viser igjen hvordan lærernes tolkning av den formelle læreplanen har ført til endringer i deres undervisningspraksis.

På spørsmål om hva Eva oppfatter at er nytt i fagfornyelsen svarer hun at *«det er jo blitt mer friluftsliv, det er vel egentlig blitt litt tydeligere sann konkret»*. Til tross for at hun oppfatter at friluftsliv har blitt tydeligere i læreplanen, sier hun at de på hennes skole ikke har endret så mye på det, annet enn at de har systematisert friluftslivsundervisningen mer enn de hadde tidligere. Videre sier hun at *«jeg føler kanskje ikke det har så mye med endringene i fagfornyelsen»*. Her burde jeg i intervjuet stilt oppfølgingsspørsmål på hvorfor hun følte det slikt. Jørgen har en del kapital innenfor friluftsliv og har dette som et av sine interesseområder, men føler ikke at han får nyttiggjort seg så veldig mye av det inn i kroppsøving fordi han synes han blir begrenset av rammefaktorene.

Jørgen: «Og det tror jeg mange kjenner på og. At det skal være en litt sånn sentral del av faget, og det tror ikke det er for de fleste da». Så der tror jeg det er den største mismatchen»

D: «Hvorfor tror du det?»

Jørgen: «Jeg tror det er rammevilkår nummer 1, også tror jeg det er kompetanse og evnen til å lage gode opplegg. At det er ganske diffust tror jeg, for veldig mange hva det egentlig innebærer.»

D: «Føler du deg kompetent nok selv til å gjennomføre..?»

Jørgen: «Både og.. Litt sånn... jeg synes kompetanse i friluftsliv er litt sånn diffust. Hva man egentlig er ute etter og at det er egentlig ganske stort handlingsrom for hva det skal være for noe.» (...) Så da er man litt avhengig av, da er du avhengig av hva du har rett rundt deg i nærheten, i nærområdet, og kanskje litt sånn vilje, vilje fra ledelse og skole på å gi det litt plass.»

Dette viser igjen hvordan kapital i form av rammefaktorer og kroppsøvningsfaget som felt påvirker lærernes undervisningspraksis. Dette gjør at det kan være sprik mellom den formelle læreplanen og den gjennomførte læreplanen, noe som tidligere forskning også påpeker at det har vært når det gjelder friluftsliv (Moen et al., 2018).

Endringene i læreplanen i form av tverrfaglige temaer har også hatt påvirkning på lærernes undervisningspraksis. Jørgen trekker fram at han etter det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring har blitt mer bevisst på at det skal være noe som skjer etter videregående, og har prøvd å knytte dette til egentreningsperioder. Samtidig forteller han at de andre tverrfaglige temaene og andre ting som elevmedvirkning er områder man kan jobbe mer med, men som faller litt ut i en hektisk lærerhverdag. Jørgen har heller ikke jobbet tverrfaglig eller flerfaglig med noen andre fag på skolen, og har inntrykk av at det er lite av slikt arbeid på skolen. Eva har heller ikke jobbet så mye tverrfaglig, men har gjort noe opplegg med seg selv siden hun underviser i geografi også. Hanne har i likhet med Eva også arbeidet noe tverrfaglig med seg selv, siden hun også underviser i naturfag. Det kommer fram hos informantene at de tenker de arbeider tverrfaglig i forbindelse med egentreningsprosjekt hvor de knytter elevenes læringsutbytte til fremtidig arbeidsliv. Hanne oppsummerer det passende:

«Men vi prøver å ha det, men det er noe av det som drukner litt i en hektisk hverdag. Men jeg er heldig siden jeg har flere fellesfag da, så jeg vet jo ha en del læreplaner sier og kan trekke det inn det det er naturlig.»

Fagfornyelsen er fortsatt under innføring, og det er først inneværende skoleår at elevene har fått standpunkt karakter i vg3. Det kan være mange faktorer som gjør at lærerne i liten grad trekker inn de tverrfaglige temaene. Tid, ressurser, kultur på skolen, og forventinger fra ledelsen kan være mulige faktorer. Doxa kan også spille en rolle i begrensningen av tverrfaglig samarbeid. Hvis det er en etablert norm eller oppfatning om at fagene skal være separate, kan det begrense lærernes handlingsrom og mulighet for tverrfaglig arbeid. Det kan også være at beslutningene er påvirket av lærernes kapital, hvis de føler de har begrenset kapital til andre fagområder. Samtidig er det også viktig å påpeke hvor mye endringer man kan forvente tidlig i en implementeringsfase. For flere av lærerne ble arbeidet med innføring av fagfornyelsen påvirket negativt av

pandemien, noe som blant annet gikk ut over kollegialt arbeid med andre lærere utenfor kroppsøvingsseksjonene.

5.3 Vurderingspraksis

Denne studien undersøker hvordan kroppsøvingslærere oppfatter at vurderingspraksisen i faget blir påvirket av fagfornyelsen. Habitus- og kapitalbegrepet vil hjelpe til med å forstå hvordan kroppsøvingslærernes tidligere erfaringer, utdanning og oppfatning, påvirker deres vurderingspraksis i lys av fagfornyelsen. Gjennom feltet vil også kollegaer og fagmiljøer være med å påvirke læreres oppfatning og praksis knyttet til vurdering. Doxa-begrepet vil hjelpe til med å analysere hvordan etablerte normer i faget kan fungere som en ramme, som former lærernes oppfatning av vurderingspraksisen og deres evne til å tilpasse seg endringer. Fagfornyelsen har påvirket lærernes vurderingspraksis på ulike måter.

Det er interessant å merke seg at ingen av lærerne i studien fortalte at de var kjent med endringene som er gjort i vurderingsforskriften. Selv om begrepet «lærelyst» ringte en bjelle hos Tobias, kunne ingen av lærerne i intervjuet huske eller nevne at de skulle tolke kompetansemålene i lys av «om faget». Dette er bemerkelsesverdig med tanke på at flere av lærerne tidligere har uttalt at kjerneelementene har påvirket deres undervisningspraksis. Dette indikerer en mulig mangel på samsvar mellom lærernes faktiske praksis og deres kjennskap til endringene i vurderingsforskriften.

En slik manglende bevissthet om endringene i vurdering kan ha konsekvenser for lærernes vurderingspraksis. Det kan eventuelt føre til at kompetansemålene ikke tolkes og brukes på en slik måte som er i tråd med intensjon bak fagfornyelsen. Mangel på kapital i form av kunnskap knyttet til kunnskap og informasjon om endringene i vurderingsforskriften, eller hvis lærerne mangler tilgang til relevant nettverk, kan være årsaker til at lærerne har manglende bevissthet om endringene i vurderingsforskriften.

En viktig del av den faglige kompetansen i kroppsøvingsfaget er innsats, som i fagfornyelsen i større grad er integrert i kompetansemålene i læreplanen. Hos alle informantene kommer det fram at innsats er noe de vektlegger sterkt i faget.

«Vi har alltid hatt et veldig stort fokus på innsats da. (...) Vi prøver å bryte det ned til elevene, hva det kan være i ulike aktiviteter. Så det er vi ganske flinke på, at innsats kan vises på ulike måter.» - Tobias.

I støtteskrivet om vurdering i kroppsøving blir innsatsbegrepet definert (Utdanningsdirektoratet, 2021c). Tidligere forskning viser at andre aspekter enn definisjonen til Utdanningsdirektoratet, også blir inkludert i forståelsen av innsatsbegrepet (Svennberg, 2017, s. 25; Aasland & Engelsrud, 2017, s. 7). Dette kommer også fram hos den eldste læreren i studien.

«Det at du kommer til undervisninga og viser interesse for faget, har med deg tøy og har med deg sko. (...) Det er jo egentlig alt ifra å komme på tiden, til å la telefonen ligge, og som sagt å ha det riktige utstyret, være forberedt da. Også å høre på beskjeder.» - Eva

Dette kan sies å være en problematisk vurderingspraksis (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 14-15). Til tross for at styringsdokumenter beskriver at lærere ikke skal vurdere slike andre forhold, kan det virke som om lærerne har «internalisert» en slik vurderingspraksis (Annerstedt & Larsson, 2010, s. 108-111; Aasland & Engelsrud, 2017, s. 14). Siden Eva har lang yrkeserfaring kan det tenkes at hun har praktisert vurdering på en besemt måte gjennom sin karriere, noe som kan føre til at hennes habitus er preget av disse etablerte praksisene. Det kan også være tilfellet at det er en doxa i kroppsøvingsfaget som faller utenfor den offisielle definisjonen. Denne doxaen kan være et resultat av tradisjonelle praksiser, lærerkollegiet, eller andre faktorer som har formet lærernes oppfatninger og praksiser over tid. Evas kapital, spesielt kunnskap omkring nyeste forskrifter og retningslinjer kan og påvirke hennes tolkning og praktisering av vurdering i faget.

5.3.1 Ferdigheter

Ferdigheter i kroppsøving forbindes av mange med idrettslige og andre teknisk-taktiske ferdigheter (Evensen, 2023, s. 64). Lærerne i studien oppfatter at den formelle læreplanen i mindre grad vektlegger slike ferdigheter:

«Det er jo det med mindre fokus på ferdighet og utvikling av for eksempel teknikk. Det er mindre rom for å måle ferdighet, for eksempel styrke eller utholdenhet hvis man skulle ønske det. Det er det jo ikke så mange som har gjort på mange år heller, men tidligere læreplaner var det jo ganske mye i bruk. – Hanne

Ferdighetsfokusets prøver vi å dysse ned hele tiden føler jeg. - Jørgen

Selv om mange forbinder slike ferdigheter med kroppsøving, er det ingen krav i kompetansemålene at elevene skal mestre slike idrettslige ferdigheter på videregående (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9-12). Tobias uttrykker at ferdighet kan tolkes på ulike måter. Han sier at de på hans skole *«tenker vi nok litt på en ferdighet som hvordan elevene jobber med arbeidsprosessen rundt ferdigheten, det er mer dominerende. Akkurat hvordan ferdigheten fingerslag hos en elev ser ut er ikke kjempenøye, så lenge den kan brukes til noe. Og hvordan man jobber med å utvikle den slik at de blir bedre til å samarbeide, eller bedre til å ta del i aktiviteten. (...) Ser på det som en arbeidsprosess, en metode for å skape utvikling, like mye som hvor faktisk flink man er i selve den tekniske ferdigheten.»*

Dette vil være tråd med læreplanen, da ferdigheter i fagfornyelsen i større grad kan dreie som om ferdigheter i å samspille med andre, reflektere, utforske og øve (Evensen, 2023, s. 64). I timen hvor jeg observerte undervisningen til Hanne får hun et spørsmål fra en elev om hun kommer til å «dømme» ferdighet når de skal vise fram det de har øvd på. Hanne sier til eleven at det er øvingen som er i fokus og at det handler om å utvikle ferdigheter. Hun har derfor et bevisst forhold til verbet som står i kompetansemålet etter vg3. Hanne nevner at hun etter fagfornyelsen har et mer helhetlig fokus på vurdering, med mindre tallkarakterer. Dette har hun nedtonet til fordel for mer framovermeldinger.

Ingen av lærerne nevner eksplisitt at sosiale ferdigheter også kan være en del av ferdighetsbegrepet. Men i diskusjon omkring hva hvordan de definerer ferdighet sier de seg enig i at det absolutt kan inngå som en del av ferdighetsbegrepet, for eksempel knyttet til kompetansemålet på vg1 hvor elevene skal bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide og bidra til å gjøre andre gode (Kunnskapsdepartementet,

2019, s. 9). Samtidig gir lærerne uttrykk for at de synes slike ferdigheter kan være utfordrende å vurdere.

«Noen ganger så føler jeg at man setter litt karakter på noens personlighet. Fordi at det er sånn veldig knyttet til person, det er den personlige kvaliteten som kommer fram.»

– Eva

«Vi har diskutert det her at det er vanskelig å vurdere samarbeid, vanskelig å vurdere øving og refleksjon. Mange av de elevene man før tenkte da var sånn middels, ble liksom trukket litt ned på grunn av ferdighetene sine. Men nå vil de ikke trekkes ned for de øver ut fra sitt nivå og egne forutsetninger og sånn. Sann at jeg tenker det er naturlig at det blir høyere karakterer siden læreplanen er mer åpen da». - Hanne

Eva forteller på spørsmål om hva hun synes om kompetansemålene i faget som er grunnlaget for vurdering, at de ikke har endret så mye på hennes undervisning, men har endret hennes vurderingspraksis.

«Jeg ser i liten grad til for eksempel alt sann med testresultat og ferdigheter i utgangspunktet når jeg setter karakter. Prøver i hvertfall, men det er ganske vanskelig. Det handler sikkert om hva man er vant til å gjøre, også hva som er lett å gjøre. Det er jo mye lettere med helt konkrete tall eller måloppnåelse innenfor idrett, enn det å vurdere mer sånne personlige egenskaper da. Så det tror jeg har forandret litt» - Eva

Fysiske tester i kroppsøvningsfaget økte etter innføringen av LK06, og lærerne fikk da trolig et behov for mer objektive og målbare vurderingskriterier fremfor å benytte en mer helhetlig og skjønnsmessig vurdering (Evensen, 2020, s. 85). Evensen (2020) viser til tidligere rundskriv om vurdering i kroppsøving og tidligere veiledning til LK06, at en slik økning i testing som vurdering etter LK06 ikke var i samsvar med kompetansemålene i faget (s. 86-87). Selv om et av kompetansemålene på vg3 i LK20 i noen grad kan sies å kunne kobles mot bruk av test og re-test i forbindelse med egentreningsperiode, vil det bortsett fra dette være vanskelig å finne dekning i kompetansemålene for bruk av testing av ulike ferdigheter knyttet opp mot

karactersetting i LK20 (Evensen, 2020, s. 87). Sitatet fra Eva viser at testing for henne kan være en etablert praksis som er vanskelig å bryte med, sett i lys av hennes habitus.

Lærerne kan sies å ha endret vurderingspraksis som er mer i tråd med kompetansemålene i faget, hvor elevene kan oppnå høy måloppnåelse selv om de ikke har gode idrettslige ferdigheter. Tobias uttaler at *«den største forskjellen opplever jeg ligger hos de antatt «svake elevene». De føler ikke lenger at de blir vurdert på ferdighet, de føler kanskje de har en større mulighet til å gjøre det bra i faget og oppleve glede.* Hanne sier at hun tror en slik endring i læreplanen som er mer åpen og i mindre grad vektlegger idrettslige ferdigheter, vil føre til høyere karakterer i faget.

5.3.2 Forutsetninger

Tidligere har det vært gjort rede for at vurderingsordningen i kroppsøving har vært forbundet med usikkerhet blant kroppsøvingslærere. Spesielt relasjonen mellom elevens innsats og forutsetninger på den ene siden, og grunnlaget for karactersettingen på den andre siden som har vært omdiskutert (Vinje, Brattenborg, et al., 2021, s. 166). Funnene i denne viser studien viser usikkerhet blant lærerne knyttet til elevens forutsetninger.

«Hvis jeg ikke husker feil, så følte jeg liksom at det var noe man egentlig burde ta hensyn til også før Fagfornyelsen. (...) Så det føler jeg vi har vært bevisst på hele tiden.» - Jørgen

I intervjuet burde jeg ha spurt Jørgen flere oppfølgingsspørsmål om han trekker elevens forutsetninger inn i vurderingsarbeidet med karakter, men siden jeg ikke gjorde dette kan jeg ikke konkludere om han har gjort dette. FUSK-undersøkelsen viste imidlertid at et klart flertall av lærerne trakk inn elevens forutsetninger som en del av vurderingsgrunnlaget når de gav karakter (Vinje et al., 2023, s. 49), noe som kan sies å være problematisk knyttet til Utdanningsdirektoratets beskrivelse om hvordan elevens individuelle forutsetninger skal forstås i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Flere av lærerne synes det er utfordrende å ta hensyn til elevenes forutsetninger i vurderingsarbeidet, og hvor mye framgang de skal forvente. Lærerne vektlegger derfor i

større grad prosessen og at elevene utnytter tiden i timen på en god måte:

«Det er jo veldig vanskelig å vurdere på en måte. Da tenker jeg at jeg legger mer vekt på hvor effektive de er i øvingen sin og hvor mye de bidrar. Sånn som at hvis du bruker tiden på å øve på en god måte, så tenker jeg at det er viktigere enn at de får veldig god fremgang. De får jo utviklet seg litt da, fordi det er så lenge siden de har gjort det, men det er jo vanskelig å vurdere. Før så brukte jeg jo skjemaer i kroppsøving på en måte hvis vi hadde emnekurs i turn da, så skulle elevene vurdere seg selv grad av måloppnåelse på de ulike momentene, og det gjør jeg ikke nå. Det de skrev i dag var at de skulle vurdere litt sånn øving og litt framgang, men så skal de også vurdere samarbeidet og kreativitet.» - Hanne

Eva forteller at de har hatt en diskusjon omkring hvordan egne forutsetninger skal forstås på hennes skole.

«Det var noen som hadde vært på et sånt nettverksmøte, og da hadde det kommet fram at det med egne forutsetninger først og fremst var for de som var «disabled». Sånn hadde de oppfattet det. At det først og fremst var for de med tydelige hemninger da, eller vanskeligheter. Sånn at det i mindre grad handlet om de som hele ungdomstiden har valgt bort idrett kanskje, og dermed heller ikke er så god til det. (...). Så er det fortsatt en greie hvor man vurderer ferdigheter og framgang med det kompetansemålet på vg3. Men hvis det først og fremst handler om de som har en funksjonshemming, så burde det egentlig vært tydeligere da. Det var det de hadde kommet hjem med fra dette møte. Men inntil da hadde vi diskutert det som om «han har jo aldri spilt badminton, det er klart han er dårlig». Så ja, det er vanskelig.» - Eva

På spørsmål om Eva kjente til støtteskrivet som blant annet omtaler hvordan elevenes forutsetninger skal forstås ved vurdering i faget, sa hun at hun kjente til et støtteskriv, men at hun ikke visste om forutsetninger var omtalt der. Sitatet over viser usikkerhet blant Eva og hennes kollegaer omkring hvordan forutsetninger skal forstås ved vurdering i faget. Det at lærerne i studien har ulike forståelser og oppfatninger omkring innsats, ferdigheter og forutsetninger kan være et tegn på at læreplanen og tilhørende støtteskriv ikke er tydelig nok på å definere retningslinjene. Dette bidrar til ulike

doxiske oppfattelser, og lærernes vurderingspraksis vil derfor kunne variere i større grad mellom lærerne. Dette kan være urettferdig for elever, belastende for skoler og enkeltlærere, og skape usikkerhet og svakere legitimitet utad (Evensen, 2023, s. 69).

For å oppsummere er det ingen av lærerne i studien som kjente til endringer i vurderingsforskriften. Lærernes vurderingspraksis har blitt påvirket av fagfornyelsen på ulike måter. Innsatsbegrepet er, og har vært viktig i lærernes arbeid med vurdering. Lærerne vektlegger i mindre grad idrettslige ferdigheter når de vurderer elevene, og har et bredere syn på hva ferdighetsbegrepet innebærer, noe som de også synes at gjør det mer utfordrende å vurdere. Det er usikkerhet blant lærerne i studien omkring elevenes forutsetninger i vurderingsarbeidet.

6. Oppsummering

Denne studien har undersøkt hvordan undervisnings- og vurderingspraksisen til et utvalg kroppsøvingslærere på videregående skoler blir påvirket av fagfornyelsen.

Funnene viser i motsetning til tidligere studier, at lærerne har gjort en del endringer i undervisnings- og vurderingspraksis (Arnesen et al., 2013; Brattenborg et al., 2021; Curtner-Smith, 1999; MacLean et al., 2015; Rønbeck & Rønbeck, 2010). Lærerne har et positivt inntrykk av fagfornyelsen, og er positive til at faget skal bli mindre idrettsrettet, forstått som mindre deduktiv undervisning med fokus på ferdighetsutvikling. Lærerne bruker i større grad idrettsaktiviteter som middel for å arbeide med kompetansemålene i læreplanen, men vil fortsette å bruke idrettsaktiviteter til det. Dette fordi de selv har en idrettsvennlig habitus hvor de er glade i idrett og ser nytten idrettsaktiviteter har i det sosiale aspektet med fokus på samspill, samt at det er noe som mange elever enten driver med, eller vil drive med senere i livet. Undervisningen til lærerne er preget av fokus på lek og øving, noe som er i tråd med hva som blir beskrevet som nytt i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Lærerne oppfatter at kroppsøvingsfaget som et læringsfag kommer tydeligere fram ved kjerneelementer og dybdeløring, og som en konsekvens av dette har flere av lærerne gått over til temabasert undervisning. I studien er det også identifisert makt kamper omkring kroppsøvingsfaget som felt i skolen, og hvilken plass idretten skal ha i faget.

Når det gjelder lærernes vurderingspraksis har også den blitt påvirket av fagfornyelsen. Både i undervisnings- og vurderingsarbeidet vektlegger lærerne i større grad elevenes prosess. De vektlegger i mindre grad idrettslige ferdigheter når de vurderer elevene, og har et bredere syn på hva ferdighetsbegrepet innebærer, noe som de også synes gjør det mer utfordrende å vurdere. Det er usikkerhet blant lærerne i studien omkring elevenes forutsetninger i vurderingsarbeidet.

6.1 Veien videre

Min studie har bidratt til å belyse hvordan fagfornyelsen har påvirket kroppsøvlingslæreres undervisnings- og vurderingspraksis. Resultatene viser at flere av endringene i fagfornyelsen, har ført til endringer i lærernes undervisning og vurdering. Imidlertid er det viktig å merke seg at studien ikke har undersøkt *den erfarte læreplanen*. Det betyr at elevene opplever av et fag som er «mindre idrettsrettet», med større fokus på lek, øving og andre nye aspekter, ikke har blitt utforsket i denne studien. For fremtidig forskning kan det derfor være interessant å undersøke hvordan elevene opplever disse endringene i den nye læreplanen. Slik forskning kan bidra til å få en helhetlig forståelse av implementeringen av fagfornyelsen, og dens innvirkning på elevenes læring og oppfattelse av kroppsøvlingsfaget. I metodekapittelet er det belyst utfordringer rundt studiens utvalg, og selv om fagfornyelsen har påvirket dette utvalgets undervisnings- og vurderingspraksis, kan funnene ikke generaliseres. Det kan derfor være interessant å undersøke samme tematikk med et større og bredere utvalg.

Det kan også være hensiktsmessig å utforske hvordan andre aktører i feltet, slik som skoleledelse påvirker implementeringen av fagfornyelsen. Dette kan gi en mer omfattende forståelse av de komplekse samspillene og kampene som påvirker lærernes praksis. Samlet sett peker disse mulige retningene for videre forskning mot behovet for en helhetlig tilnærming som både tar hensyn til lærer- og elevperspektiver, samt kontekstuelle faktorer, for å oppnå en bedre forståelse av implementeringen.

Referanser

- Aggerholm, K., Standal, O., Barker, D. M. & Larsson, H. (2018). On practising in physical education: outline for a pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 197-208.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1372408>
- Aggerholm, K., Standal, Ø. F. & Hordvik, M. M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest*, 70(3), 385-400.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are ...': Grading in Swedish PEH — problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115.
<https://doi.org/10.1177/1356336x10381299>
- Arnesen, T., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 7, 9-32.
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen : om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget* [Høgskolen i Telemark, Avdeling for allmenne fag, Institutt for idretts- og friluftslivsfag]. Bø.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., Education, B. P. & Sport Pedagogy Special Interest, G. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Ballangrud, B. B. O. (2022). Lokalt læreplanarbeid i LK20 sett i lys av læreplanarbeidet i LK06. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 15-29.
<https://doi.org/10.18261/npt.106.1.3>
- Birch, J., Vinje, E., Moser, T. & Skrede, J. (2019). Dybdelæring i kroppsøving - utfordringer for kroppsøvingslæreren. I E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Cappelen Damm akademisk.
- Bourdieu, P. (1992). *Kultur och kritik : anföranden av Pierre Bourdieu*. Daidalos.
- Bourdieu, P., Nicolaysen, B. K., Wacquant, L. J. D. & Kvalsvik, B. N. (1993). *Den kritiske ettertanke : grunnlag for samfunnsanalyse*. Samlaget.
- Bourdieu, P., Østerberg, D., Prieur, A. & Barth, T. (1995). *Distinksjonen : en sosiologisk kritikk av dømmekraften* (Bd. nr 9). Pax.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.

- Brattenborg, S., Aaring, V., Kvikstad, I. & Vinje, E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1. utg., s. 61-85). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? : en indføring i moderne videnskabsteori*. Gyldendal.
- Curtner-Smith, M. D. (1999). The More Things Change the More They Stay the Same: Factors Influencing Teachers' Interpretations and Delivery of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75-97. <https://doi.org/10.1080/1357332990040106>
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361-375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor : skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet* (7. utg.). Gyldendal akademisk.
- Engström, L.-M. (2010). *Smak för motion : fysisk aktivitet som livsstil och social markör*. Stockholms Universitets förlag.
- Erdvik, I. B. (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents. A relational approach to the study of basic need satisfaction in PE and global self-worth development* [Doktorgrad, Norges idrettshøgskole]. Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2677136>
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. & Säfvenbom, R. (2020). Global Self-Worth among Adolescents: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 768-781. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Evensen, K. (2023). *Kroppsøving i LK20 Planlegging, undervisning og vurdering*. Fagbokforlaget.
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and Education*, 24(1), 101-118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforl.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=forskrift%20til%20oppl%C3%A6ringslova>
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg.). Universitetsforl.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]. utg.). Universitetsforlaget.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. McGraw-Hill.

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforl.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Drammen : Tangen grafiske senter.
- Hordvik, M. M. & Aaring, V. (2021). Modellbasert praksis - én visjon for fagfornyelse i kroppsøving. I E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 191-222). Cappelen Damm akademisk.
- Hovdenak, S. S. & Heldal, J. (2022). *Hva skjer med skolen? : en kunnskapssosiologisk analyse av nyere norsk utdanningspolitikk* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Huue, H. B. & Børnes, C. (2021, 08.03.2021). *Kompetansemålene er grunnlaget for vurdering i fagene*. Utdanningsnytt.no.
<https://www.utdanningsnytt.no/kompetansemal-kroppsoving-utdanningsdirektoratet/kompetansemalene-er-grunnlaget-for-vurderingen-i-fagene/276210>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden : innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforl.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (6. utg.). Universitetsforl.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforl.
- Kirk, D. (2010). *Kirk, D. (2010) Physical Education Futures London: Routledge*.
- Kirk, D. (2012). Physical education futures: Can we reform physical education in the early 21st Century? *eJRIEPS*, 27.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ejrieps.3222>
- Kovač, V. B. (2023). *Hvordan vet du det? : vitenskapelig tenkning og forskningsmetoder* (1. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
<http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2011). Introduksjon til interviewforskning. I *Interview: Introduksjon til et håndverk* (2. utg., s. 17-37). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvalvaag, M. W., Algrøy, E., Egeland, O.-V. & Røynesdal, Ø. (2022, 27.07.2022). *Ballspillundervisning i kroppsøving*. Utdanningsnytt.no.
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-kompetansemal/ballspillundervisning-i-kroppsoving/325636>
- Larsson, H. (2016). Att studera idrott och hälsa. I *Idrott och hälsa: I dag, i går, i morgen* (s. 74-108). Liber.
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429>

- Lesjø, J. H. (2008). *Idretts sosiologi : sportens ekspansjon i det moderne samfunn*. Abstrakt.
- Loland, S. & McNamee, M. (2017). Philosophical reflections on the mission of the European College of Sport Science: Challenges and opportunities. *European Journal of Sport Science*, 17(1), 63-69.
<https://doi.org/10.1080/17461391.2016.1210238>
- MacLean, J., Mulholland, R., Gray, S. & Horrell, A. (2015). Enabling curriculum change in physical education: the interplay between policy constructors and practitioners. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(1), 79-96.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2013.798406>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - fordypning - forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Mellegård, I. & Pettersen, K. D. (2016). Teachers' response to curriculum change: balancing external and internal change forces. *Teacher Development*, 20(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1143871>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøving sfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)* (Oppdragsrapport nr.1-2018). H. i. i. Brage.
<http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2014a). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2014b). Physical education teacher education in Norway: the perceptions of student teachers. *Sport, Education and Society*, 19(6), 806-823. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.719867>
- Murphy, M. & Costa, C. (2016). *Theory as method in research: on Bourdieu, social theory and education* (1. utg.). Routledge.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser: Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: læreres etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Ommundsen, Y. (2008). Hvorfor har vi et kroppsøving sfag? *Bedre skole*, 5(2), 78-82.

- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166. http://www.idunn.no/npt/2013/02/fysisk-motorisk_ferdighet_gjennom_kroppsving_et_viktig_b
- Rønbeck, A. E. & Rønbeck, N.-F. (2010). *Kroppsøvingfaget etter kunnskapsløftet - læreroppfatninger*. Høgskolen i Finnmark. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/6277/Rapport%202010-5.Brage.pdf?sequence=1>
- Siedentop, D. (2002). Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 368-377. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.368>
- Skille, E. & Moen, K. M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge - overlappende men distinktive felt. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 12, 135-157. <https://sportstudies.org/2021/10/06/physical-education-and-sport-in-norway-overlapping-but-distinctive-fields/>
- Sparkes, A. & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health : from process to product*. Routledge.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Svennberg, L. (2017). *Grading in physical education* [Doktorgradsavhandling, Institutionen för idrotts- och hälsovetenskap., Gymnastik- och idrottshögskolan].
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sæle, O. R. O. (2013). Fair play i kroppsøvingfaget i lys av aristotelisk dydsetikk. *Etikk i praksis - Nordic Journal of Applied Ethics*, 7(1), 88-104. <https://doi.org/10.5324/eip.v7i1.1792>
- Tangen, S. & Nordahl Husebye, B. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4812>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Thurén, T. (2022). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (D. Gjestland, K. Gjerpe & E. Blomgren, Overs.; 3. utg.). Gyldendal.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen - samfunnsmakt og livsform*. Universitetsforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-grunnleggende-ferdigheter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Hva er nytt i læreplanverket?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er tverrfaglige temaer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Evaluering av fagfornyelsen - hva, hvorfor og hvordan.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/fagfornyelsen-hva-skal-evalueres/#a157379>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Slik ble læreplanene utviklet.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Vurdering i kroppsøving - elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022.* <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Underveisvurdering.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Fagfornyelsen.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2016). *Vurdering i kroppsøving - gamle og nye utfordringer.* I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (s. 32-48). Cappelen Damm akademisk.
- Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2021, 22.02.2021). *Fremdeles vurderingsanarki i kroppsøving.* Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-opplaeringsloven-vurdering/fremdeles-vurderingsanarki-i-kroppsoving/274227>
- Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). *Bør karakterer avskaffes i kroppsøving?* I E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving.* Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Brattenborg, S., Aasland, M. & Aasland, O. E. (2019). *Hvor unike er de norske bestemmelsene for inkludering av elevenes forutsetninger og innsats med vurdering i kroppsøving?* I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer.* Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandell, M. B., Kvikstad, I., Berg-Johnsen, E., Jensen, R., Kruken, A. H., Lund, J. L., Aasland, O. E. & Aasland, M. (2023). *Et forståelig kroppsøvingsfag? Kroppsøvingsfaget etter fagfornyelsen - erfaringer fra elever og lærere på ungdoms- og videregående trinn.* (FUSK-rapport 1/23). https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK_RAPPORT_1-23.pdf
- Vinje, E. E. & Skrede, J. (2021). *Hva er egentlig nytt i kroppsøving?* I E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1. utg., s. 38-60). Cappelen Damm akademisk.
- Vinje, E. E., Aaring, V. & Skrede, J. (2021). *Hvordan forstå kroppsøving - når faget oppfattes så ulikt?* I E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 15-37). Cappelen Damm akademisk.
- Walseth, K., Engbretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). *Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach.* *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235-249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>

- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Tapir akademisk forlag.
- Wilken, L. (2011). *Bourdieu for begyndere* (2. utg.). Samfundslitteratur.
- Østrem, K. (2021). *Nærmiljøfriluftsliv i skolen* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, K. (1999). *Opplæringsteori og læreplanforståelse : en opplæringsteoretisk, læreplanteoretisk og pedagogisk-filosofisk tilnærming til grunnskolens opplæringspraksis og de nye læreplanverkene L97 og L97 Samisk*. Oplandske bokforl.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.
- Aalberg, H. S. (2021). *Kroppsøvlingslærerstudenten* [Masteroppgave, NTNU]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784588>
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 417-433. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1504-2987-2015-06-03>
- Aasland, E. (2019a). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvlingslærer* (1. utg., s. 190-207). Cappelen Damm akademisk.
- Aasland, E. (2019b). *Konstitueringen av "kroppsøving" - En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* [Doktorgrad, OsloMet].
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blick i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvlingsfag - noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, 1, 36-40. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2020). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

6.2 Vedlegg 1: intervjuguide

Tema	Formål:	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Innledning og oppstart	<ul style="list-style-type: none"> - Etablere en trygg ramme for intervjuet - Presentere meg selv - Informere om bakgrunn og formål med prosjektet - Minne om rettigheter og at det blir gjort lydopptak 		<ul style="list-style-type: none"> - Har du noen spørsmål får vi setter i gang?
Habitus (erfaring, tanker og meninger, kompetanse, arbeidssituasjon)	<ul style="list-style-type: none"> - Kartlegge bakgrunnsvariabler - Bli kjent med læreren 	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du fortelle litt om deg selv? (Alder, kjønn, stilling?) - Hva slags stilling har du? <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor kroppsøvingslærer? - Hva slags utdanning har du? (Kapital) - Bevegelsesbakgrunn? (Idrett, friluftsliv, annet) - Hva mener du er formålet med kroppsøving? 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor lenge har du hatt den stillingen? - Har du hatt andre stillinger? - Hvor lenge har du undervist i kroppsøving? - Hva synes du om å undervise i kroppsøving? - Hvordan synes du det er i forhold til evt. Andre fag du underviser i?
Felt (kroppsøvingsfagets posisjon)	<ul style="list-style-type: none"> - Undersøke oppfatningen til læreren rundt fagets status på skolen - Hvordan skolen og 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvilken posisjon tenker du kroppsøvingsfaget har her på skolen? - Hvordan jobber dere sammen på skolen med kroppsøvingsfaget? - Hvordan oppfatter du samarbeidet på skolen 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan vil du sammenligne fagets posisjon med evt. Andre fag du underviser i? - Hvor mange kroppsøvingslærere er dere på skolen?

	seksjonen jobber/jobbet med implementering av læreplanen.	med innføring av ny læreplan?	<ul style="list-style-type: none"> - Hvor mye har dere arbeidet med innføringen av fagfornyelsen? - Covid-19 har pågått mens den nye læreplanen har blitt implementert. Hva slags betydning har det hatt?
Lærerens oppfatning og forståelse av læreplanen (doxa – forståelse av læreplanen)	<ul style="list-style-type: none"> - Undersøke hvordan læreren oppfatter læreplanen og forholder seg til LK20 	<ul style="list-style-type: none"> - Hva synes du om fagfornyelsen i kroppsøving? - Hva synes du om de nye kompetansemålene? - Hva opplever du er nytt i den nye læreplanen? - Hvordan opplever du at LK20 har påvirket undervisnings- og vurderingspraksisen din? 	<ul style="list-style-type: none"> - Et skritt i riktig retning? - Nødvendig med ny læreplan? - I hvilken grad forholder du deg til læreplanen i planlegging av undervisning og vurdering? <ul style="list-style-type: none"> - Tror du kroppsøving under visningen blir gjennomført slik det er tenkt i læreplanen? Hvorfor/hvorfor ikke
«Mindre idrettsrettet fag» (doxa – forståelse av læreplanen)	<ul style="list-style-type: none"> - Undersøke hvordan læreren forstår «mindre idrettsrettet fag» og hvordan det påvirker undervisnings- og vurderingspraksis 	<ul style="list-style-type: none"> - Hvordan tolker du begrepet et mindre idrettsrettet fag? - Fair play (i likhet med andre idrettsbegreper) har forsvunnet ut av læreplanen. Tanker? 	<ul style="list-style-type: none"> - Har faget vært for idrettsrettet? - Hvor mye av undervisningen din er idrettsaktiviteter? <ul style="list-style-type: none"> - Hva er idrettsaktivitet? - Hvorfor velger du idrettsaktiviteter? - Hvordan påvirker «et mindre idrettsrettet fag» din undervisnings- og vurderingspraksis? - Hvorfor tror du fair play har forsvunnet

			ut av læreplanen?
Lærerens oppfattelse og forståelse av nye elementer etter fagfornyelsen	<ul style="list-style-type: none"> - Undersøke hvordan nye ting i fagfornyelsen påvirker undervisnings- og vurderingspraksis= 	<ul style="list-style-type: none"> - Mer fokus på lek og øving, friluftsliv, deltakelse og samspill. - hvordan påvirker det undervisnings- og vurderingspraksis? - Dybdelæring? - Hva er kompetanse i kroppsøving? - Elevene skal være mer aktive i egen læringsprosess, og reflektere over egen utvikling – hvordan påvirker det undervisnings- og vurderingspraksis? - Tverrfaglighet? 	<ul style="list-style-type: none"> - Opplever du at undervisningen er mer variert enn tidligere? - Innsats er i større grad integrert i kompetansemålene i læreplanen, hvordan påvirker det undervisnings- og vurderingspraksis? - Hvordan legger du til rette for egenvurderinger?
Observert undervisning	<ul style="list-style-type: none"> - Undersøke hvordan den observerte undervisningen (<i>gjennomførte læreplanen</i>) samsvarer med <i>den oppfattede læreplanen</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Hva var målet med undervisningen i dag? - Undervisningsmetode/organisering? 	<ul style="list-style-type: none"> - Kompetansemål/læringsmål jobbet dere med? - Hvilke endringer har du gjort på en slik undervisningstime med tanke på ny læreplan? - Trekke fram relevante spørsmål knyttet til undervisningen observert
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - La intervjupersonen komme med eventuelle innspill som ikke har blitt nevnt - Avrunding 	<ul style="list-style-type: none"> - Noe du vil legge til? <ul style="list-style-type: none"> - For mye av? - For lite av? 	

6.3 Vedlegg 2: informasjonsskriv og samtykkeerklæring



Vil du delta i forskningsprosjektet «Fagfornyelsen i kroppsøving»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere oppfatter at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Norges idrettshøgskole. Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere på videregående oppfatter at undervisnings- og vurderingspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen. Andre forskningsspørsmål jeg også vil undersøke er hvordan kroppsøvingslærere forstår begrepet «et mindre idrettsrettet fag», og hvordan dette påvirker undervisningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studien fordi:

- Du underviser i kroppsøving på videregående skole
- Du har erfaring med undervisning av LK06 og LK20 i kroppsøving.
- Du har 60 studiepoeng eller mer innenfor kroppsøving og idrett.

Utvalget i studien er delvis strategisk, det vil si at utvalget skal være kroppsøvingslærere med ulikt kjønn, og med varierende erfaring. Det vil være fire lærere som deltar i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det observasjon av en undervisningstime i kroppsøving. I etterkant av observasjonen vil det gjennomføres et intervju. Intervjuene kan variere i tid, men antas å ta et sted mellom 30-60 minutter. Intervjuet vil handle om

hvordan du som kroppsøvingslærer oppfatter at undervisnings- og vurderingspraksisen vil kunne påvirkes etter innføringen av fagfornyelsen (LK20). Intervjuet vil bli tatt opp med en lydopptaker.

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. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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 er kun jeg, Daniel Wahlberg Svindal, samt veileder Jørgen Weidemann Eriksen som vil ha tilgang til dine opplysninger. Personopplysningene og dataene lagres i henhold til Norges idrettshøgskole sine retningslinjer for behandling av persondata. Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Deltakerne vil være anonyme og vil ikke kunne kjennes igjen i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes senest 31.12.2023, når oppgaven er godkjent. Etter prosjektslutt vil datamaterialet være anonymisert og lydopptak slettet.

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 Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Veileder: Jørgen Weidemann Eriksen, tlf. 418 01 998, epost jorgene@nih.no

- Student: Daniel Wahlberg Svindal, tlf. 982 44 958, epost danielws@student.nih.no
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik, epost personvernombud@nih.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Jørgen Weidemann Eriksen
(Forsker/veileder)

Daniel Wahlberg Svindal
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Fagfornyelsen i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon av undervisningstime i kroppsøving
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

6.4 Vedlegg 3: Bekreftelse fra NSD

[Meldeskjema](#) / [Fagfornyelsen i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
846308

Vurderingstype
Standard

Dato
20.10.2022

Prosjekttittel

Fagfornyelsen i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges Idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig

Jørgen Weidemann Eriksen

Student

Daniel Wahlberg Svindal

Prosjektperiode

22.08.2022 – 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personvernopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personvernopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

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.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Taushetsplikten må ikke være til hinder for datainnsamlingen og intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

- Personverntjenester 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester 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 INSTITUTEJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester 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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere nettskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personvertjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!