



MASTEROPPGÅVE

«Ein god kroppsøvlingslærer skal evne å skapa meningsfull aktivitet.»

Eit kvalitativt studie av fira kroppsøvlingslærarar sine oppfatningar av LK20 og endringar kring deira undervisningspraksis.

«A good physical education teachers should create meaningful activity.»

A qualitative study of four physical education teachers and their perception of LK20 and the changes in their teaching practice.

Christian Hovda Balchen

Kandidatnummer: 452

Lærarutdanning i praktiske og estetiske fag for 1-13 - Kroppsøving
Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Rettleiar: Eivind Johannessen Wenggaard, Jonas Vindedal Langlo
og Even Bjoarvik

16.05.2022

Forord

Dei siste fem åra hos Høgskulen på Vestlandet har gått veldig fort, og er no ferdig. Dei siste to åra ved høgskulen har vore prega av koronarestriksjonar og har ført til lite fysisk oppmøte på skulen. Eg vil uansett trekke fram alle gode samtalar med medstudentar og forelesarar i klasserom og frå kantina, og turane med kroppsøvingsklassen. Dei siste fem åra har vore innhaldsrike. Takk til kvar og ein!

Eg er no offisielt ferdig med lærarutdanninga, og det har vore vel så mykje ein modningsprosess om læringsprosess. Arbeidet med masteroppgåva har vore omfattande og det har teke tid, men det har òg vert ein særskilt lærerik prosess. Erfaringane eg har gjort meg gjennom prosessen ved å skrive ei masteroppgåva vil eg ta med meg vidare. Eg håpar å kunne dra nytte desse erfaringane ved eit seinare høve.

Eg vil retta ein skikkelig takk til mine informantar som stilte opp og var fleksible. Utan deira hjelp ville ikkje denne oppgåva vorte skriven. Så tusen takk til dykk! Eg vil òg retta ein stor takk til min arbeidsgivar for å leggja så godt til rette for skriving av masteroppgåva.

Vidare vil eg takka mine rettleiarar frå Høgskulen på Vestlandet. Tusen takk til Eivind Johannessen Wengard, Jonas Vindedal Langlo og Even Bjoarvik! De har kome med mange konstruktive tilbakemeldingar og innspel, som har sytt for ein framgang i masterskrivinga og gitt meg ny motivasjon. Til slutt vil eg takka mi mor, Wibekke Hovda Balchen, for korrekturlesing av masteroppgåva.

Christian Balchen

Bergen, 16.05.2022

Samandrag

Denne masteroppgåva har som hensikt å sjå nærare på korleis kroppsøvfingsfaget i LK20 har vorte oppfatta av kroppsøvfingslærarar etter innføringa av den hausten 2020. Den ønsker òg å sjå om den har ført til endringar i undervisningspraksisen i kroppsøvfingsfaget. Det er nytta kvalitativ forskning ved å gjennomføra fira semistrukturert intervju av fira kroppsøvfingslærarar ved same skule, for innsamlinga av relevant datamateriale. Dette datamaterialet er analysert i lys av eit teoretisk grunnlag som har som føremål å gjer eit forsøk på å svara på problemstillinga: *Korleis er den nye læreplanen (LK20) i kroppsøving oppfatta av kroppsøvfingslærarar, og har den ført til noko endring i deira undervisningspraksis?*

Det teoretiske grunnlaget tek utgangspunkt i kroppsøvfingsfaget sin eigenart og dei tre diskursane helse-, danning- og idrettsdiskursen som har vorte nytta i legitimeringa av faget. Goodlad (1979) sin teori om læreplanpraksis vil òg vera med å danna det teoretiske grunnlaget.

Funna i denne masteroppgåva viser at lærarane har ei positiv innstilling til LK20 og retninga den vil dra kroppsøvfingsfaget i, men den har ikkje ført til endring i undervisningspraksisen hos alle lærarane. Det vert nemnt av lærarane at livslang rørsleglede står sentralt i den nye læreplanen og at ein ønsker å nytta naturen og andre arenaar meir i undervisninga. Alle lærarane som er intervjuar viser gjennom sine svar at dei til dels har oppfatta endringane og retninga for kroppsøvfingsfaget i LK20. Funna viser at det fortsatt er lærarar som undervis med ei vektlegging av ein helse- og idrettsdiskurs, noko LK20 prøvar å arbeide mot. Lærarane som er intervjuar kan delast i to ut i frå deira tilnærminga til korleis dei legitimerer undervisninga. To av dei undervis med ei vektlegging i dei to nemnte diskursane helse og idrett, medan dei to siste vektlegg danningdiskursen. Kroppsøvfingsfaget har eit ønske om å danna elevar med eit mål om å vera fysisk aktiv resten av livet (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Dei to lærarane som undervis med eit større vektlegging av danningdiskursen, har i større grad oppfatta essensen i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Funna viser vidare at lærarane ikkje føler dei har fått arbeida nok med kroppsøvfingsfaget i LK20, og at dette kan vera noko av grunnen til lite endring i undervisningspraksisen hos nokre av lærarane.

Nøkkelord: LK20, undervisningspraksis, kroppsøving, kvalitativ metode, den nye læreplanen, rørslelede, dannelse

Abstract

The purpose of this master thesis has been to examine how physical education teachers has perceived physical education the new national curriculum, LK20, after it was introduced the fall of 2020. The thesis wishes to see if the changes in physical education has led to a change in the teaching practice. It has been used qualitative methodology through semi- structured interviews to collect rich data. This rich data has been analyzed through relevant theory which has the purpose of trying to answer the question: *How is the new curriculum (LK20) in physical education perceived by physical education teachers, and has it led to any change in their teaching practice?*

The theoretical foundation of this master thesis is based on physical education's peculiarity and the three discourses *Bildung* (Utdanningsdirektoratet, 2017), health and sports in which has been used in the legitimation of the subject. Goodlad's (1979) theory about curriculum practice will also create the theoretical foundation of this thesis.

The findings in this master thesis shows that the teachers have a positive attitude towards LK20 and the direction it brings physical education in, but it has not led to change in the teaching practice for all the teachers. The teachers mentions that lifelong joy of movement is central in the new curriculum and that they want to use nature and other arenas more in their teaching. All the interviewed teachers show through their answers that they have to a certain extent perceived the changes for physical education in LK20. The findings shows that there are still teachers that bases their teaching practice around the two discourses health and sport, in which LK20 tries to prevent from dominating. The teachers that have been interviewed can be divided in two by how they legitimize their teaching practice. Two of the teachers teach emphasizes the two mentioned discourses, while the other two emphasizes the discourse of *bildung*. Physical education wishes to form pupils with a goal of making them want to be physical active through the rest of their lives (Utdanningsdirektoratet, 2019c). The two teachers that teaches with more emphasizing in the *bildung* discourse have perceived the essence of LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Further on the findings shows that the teachers feels that they have not had enough time to work with physical education in LK20, and this might be some of the reasons for such small changes in the teaching practice with some of the teachers.

Keywords: LK20, teaching practice, physical education, qualitative method, the new curriculum, joy of movement, bildung

Innholdsliste

1 INNLEIING	9
1.1 BAKGRUNN FOR MASTEROPPGÅVA	9
1.2 PROBLEMSTILLING.....	10
1.3 OPPGÅVA SIN STRUKTUR	11
2 KONTEKST OG TIDLEGARE FORSKING	11
2.1 LÆREPLANEN	12
2.1.2 <i>Ny læreplan</i>	13
2.1.3 <i>Kroppsøving i læreplanen</i>	15
2.2 KROPPSØVINGSFORSKING	16
2.2.1 <i>Ny retning for kroppsøving</i>	17
3 TEORETISK GRUNNLAG	20
3.1 KROPPSØVINGSFAGET SIN EIGENART	20
3.1.1 <i>Tre ulike diskursar i kroppsøvingsfaget</i>	23
3.2 LÆREPLANTEORI	26
3.2.1 <i>Å arbeide og forstå læreplanen</i>	27
3.2.2 <i>Læreplanen sine fem ansikt</i>	28
4 METODE	30
4.1 KVALITATIV METODE.....	31
4.1.1 <i>Forskningsdesign</i>	31
4.1.2 <i>Intervju gjennom open tilnærming</i>	32
4.1.3 <i>Fenomenologi i kvalitative intervju</i>	33
4.1.4 <i>Hermeneutikk</i>	36
4.2 UTVAL	37
4.2.1 <i>Kriteria og rekrutteringa av utvalet</i>	38
4.2.2 <i>Pilotintervju</i>	40
4.2.3 <i>Om informantane</i>	41
4.3 INNSAMLING AV DATA.....	42
4.3.1 <i>NSD</i>	42
4.3.2 INTERVJU	43
4.3.3 <i>Det gjennomførte intervju</i>	44
4.3.4 <i>Transkripsjon</i>	45
4.4 ANALYSE	46
4.4.1 <i>Koding og analyseverktøy</i>	46
4.4.2 <i>Temabasert analyse</i>	47

4.5 ETISKE BETRAKTNINGAR	48
4.5.1 Informert samtykke.....	49
4.5.2 Konfidensialitet	49
4.5.3 Konsekvensar	50
4.6 FORSKAREN OG FORSKINGSINTERVJUET	50
4.7 VURDERING AV KVALITETEN PÅ FORSKINGA	52
4.7.1 Objektivitet	52
4.7.2 Pålitelegheit, gyldigheit og overføringsverdi	53
4.7.3 Eigen førforståing	56
5 RESULTAT OG DISKUSJON	57
5.1 FØREMÅLET MED KROPPSØVINGSFAGET.....	57
5.2 LÆRARANE OM FØREMÅLET FOR KROPPSØVING.....	58
5.2.1 Helsediskursen	59
5.2.2 Danningsdiskursen	62
5.2.3 Idrettsdiskursen.....	65
5.3 LÆRARANE OM LK20	67
5.3.1 Lærarane sine oppfatningar av LK20	67
5.3.2 Endringar ved innføring av LK20	72
5.3.3 Arbeidet med LK20.....	76
6 OPPSUMMERING	78
6.1 FUNN	78
6.2 IMPLIKASJONAR	80
6.3 VEGEN VIDARE	81
LITTERATURLISTE.....	82
VEDLEGG	88
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRARAR.....	88
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	92
VEDLEGG 4: MELDESKJEMA OG KVITTERING FRÅ NSD.....	94

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn for masteroppgåva

I eit samfunn i stadig utvikling krev det revidering og ny læreplan i blant. I 2015 vart NOU 2015: 8 (2015) lagt fram av Ludvigsen-utvalet, og her kom dei med ei anbefaling om ny læreplan i skulen. Ein ny læreplan vil vera utsett for ulike tankar og førestillingar frå partane som utarbeidar den. Å finne balansegangen mellom ulike meiningar og oppfatningar er då avgjerande i utforminga av ein ny læreplan (Hiim & Hippe, 2010). Læreplanen i norsk kontekst har ofte vore omdiskutert i forhold til kven av myndighetene og lærarane som skal bestemma mest av innhaldet for ein læreplan (Imsen, 2016). Kroppsøvfingsfaget er kanskje eit av faga som har vorte mest diskutert og kritisert. Kritikken har hovudsakleg dreia seg kring eit kroppsøvfingsfag som har legitimert seg gjennom helse- og idrettsdiskursen, vorte sett på som eit ekstra friminutt med fokus på fysisk aktivitet (Larsson & Nyberg, 2017). Dannings og læringspotensiale til faget har derav vorte nedprioritert og ikkje vektlagt slik faget er meint å gjera (Kirk, 2009; Ommundsen, 2013; Steinsholt & Gurholt, 2010). No når den nye læreplanen har vert i bruk i omlag to år såg eg det som interessant å sjå nærare på korleis den har påverka kroppsøvfingsfaget. Faget har gjennomgått ei strukturell endring og det har vorte lagt vekt på at det no er eit fag som er mindre idrettsfokusert og skal vera meir variert (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Sjølv om den nye læreplanen seier kroppsøvfingsfaget skal verta mindre idrettsorientert, så er det ikkje sikkert det vil føra til endringar i korleis faget ser ut i skulen (Aasland et al., 2020b). Ludvigsen-utvalet vektlegg viktigeita av ein læreplan som arbeidar for kompetanse og danning hos elevane (Ludvigsen, 2015). Skal eit slik kroppsøvfingsfag framjast må høgskular og universitet utdanna kroppsøvfingslærarar som sjølv er utrusta til å reformera kroppsøvfingsfaget (Kirk, 2009). Gjennom mi utdanning, som lærar med kroppsøving som masterfag, har danningaspektet vore nemnt jamleg, men i praktisk undervisning har det vore omtala særst lite.

Kroppsøving var utan tvil mitt favoritt fag gjennom heile skuleløpet. Eg var sjølv aktiv med fotball i 13 år og dreiv med mykje andre idrettar, så for min del var kroppsøving aldri noko stress der eg følte meg utilpass. Det er ein viktig årsak til at eg valte kroppsøving som masterfag. Det var eigentleg ikkje før ut på 4. året av studiet, at tankane mine kring danningaspektet i kroppsøvfingsfaget byrja å koma. I byrjinga av 4. året var eg så heldig som

fekk meg jobb på ein ungdomsskule, der eg fekk ha min eigen kroppsøvingssklasse. Eg observerte at det var utruleg varierende i korleis elevane såg ut til å trivast i faget. Det kom tydeleg fram at elevane som dreiv med idrett verka til å ha same oppleving av faget som meg. Etter fleire samtalar med enkelte elevar i klassen, som ikkje såg ut til å like faget så godt, så forstod eg at det ikkje nødvendigvis var innhaldet som gjor det kjedeleg, men dei følte det var null meining i faget. For min del har eg alltid berre sett nytten av å vera fysisk aktiv, så ut i frå desse samtalan vekka det eit ønske i meg om å undervise eit kroppsøvingsfag som vekka eit behov for å vera fysisk aktiv hos flest mogleg elevar.

Kroppsøvingsfaget i den nye læreplanen er tydeleg på at det skal vera eit fag som «*stimulerer til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil utfra egne forutsetninger*» (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Dette er noko eg ønsker å få til som kroppsøvingslærer. Denne masteroppgåva vart då skriven ut i frå mine tankar om å verta meir bevisst og skapa meg ei betre innsikt i statusen til kroppsøvingsfaget, og sjå nærare på korleis den nye læreplanen har vorte arbeida med.

1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i samtalan med elevane, som nemnt i kapitel 1.1 og eit ønske om å forstå faget betre, ville eg undersøka korleis den nye læreplanen hadde vorte oppfatta av kroppsøvingslærarar og kva endringar den hadde ført med seg i løpet av to åra den har vort i bruk. Med desse tankane, ny læreplan og eit kroppsøvingsfag som ikkje vektlegg danning (Kirk, 2009; Ommundsen, 2013), ønska eg å gå meir i djupna på kroppsøvingslærarane sine erfaringar og tankar om læreplan og undervisning. Problemstillinga eg formulerte for oppgåva vart då:

Korleis er den nye læreplanen (LK20) i kroppsøving oppfatta av kroppsøvingslærarar, og har den ført til noko endring i deira undervisningspraksis?

Ut i frå denne problemstillinga ønsker eg gjennom masteroppgåva å fremja bakgrunn for ulike oppfatningar og tolkingar av kroppsøvingsfaget og den nye læreplanen, som igjen skal ha som hensikt å prøva å forstå undervisningspraksisen i kroppsøvingsfaget.

1.3 Oppgåva sin struktur

Denne masteroppgåva inneheld seks kapitel som består av fleire underkapitel. I kapittel 1 vert bakgrunnen for val av problemstilling gjort greie for. Kapittel 2 består av utgreiing av konteksten og tidlegare forskning som er aktuell for masteroppgåva sitt føremål. I kapittel 3 vil det teoretiske grunnlaget som skal belysa funna verta lagt fram. Den tek utgangspunkt i dei tre ulike diskursane som har vorte vektlagt i kroppsøving, helse-, idretts- og dannelsesdiskursen (Rønbeck & Rønbeck, 2012, s. 114), og Goodlad (1979) sine læreplannivå. Den neste kapitlet, kapittel 4, tek føre seg metodiske val som er gjort. Kapitlet gjer greie for forskingsdesign, utval, innsamling av data og analyse. Vidare vert etiske betraktningar, eins posisjon som forskar og kvaliteten på forskinga utgreia om. I kapittel 5 vert resultatata frå forskinga presentert og diskutert ut i frå tidlegare forskning og teori, for å belysa problemstillinga. Til slutt, i kapittel 6, vert masteroppgåva oppsummert ut i frå hovudfunna og det vert gjort eit forsøk på å svara til problemstillinga. Implikasjonar for studiet og vegen vidare, med forslag til tidlegare forskning, vert deretter presentert.

2 Kontekst og tidlegare forskning

I dette kapitlet vil det verta gjennomgått kva ein læreplan er, og litt av historia bak den i norsk kontekst. Masteroppgåva vil presentera nokre endringar ved *den nye læreplanen* (LK20 som omgrep vil verta nytta parallelt), og ta føre seg ulike styringsdokument som har til hensikt å gi forklaringar til korleis LK20 skal tolkast og praktiserast. Relevant forskning knytt til utviklinga av kroppsøvingfaget vil òg verta presentert. Kapitlet har som ønske å skapa ei forståing for kva bakgrunn og kontekst kroppsøvingfaget har, og gi innsikt i fagets retning.

Søkinga etter tidlegare forskning byrja i Oria med tilknytning til Høgskulen på Vestlandet, men det vart tidleg erfart at, for å få ei betre oversikt, så måtte Google Scholar nyttast i søkeprosessen. Det viste seg at å finna forskning relatert til den nye læreplanen (LK20) og kroppsøving ikkje var heilt enkelt. Eg brukte ein del tid på å snevre ned søkerresultata og få forskinga til å vera så ny som mogleg. Med tanke på at LK20 er relativt ny såg det ikkje som

hensiktsmessig å finne for gamal forskning. Søkeorda «læreplan» og «kroppsøving», og filteret «etter 2018» gav heile 966 resultat, men ein av dei øvste artiklane var Lyngstad (2019) sin analyse læreplanane i faget. Her såg eg raskt over studiet og kjeldelista, og såg at fleire av bøkene og artiklane som studiet hadde nytta, var artiklar og bøker eg sjølv hadde lest på lærarstudiet. Det eg då gjor var å gå raskt over faglitteraturen frå dei føregåande semestera i kroppsøving og fann dei bøkene eg såg som relevante for meg. Etter enda litt meir avgrensing av masteroppgåva sitt tema, vart det gjort søk etter læreplan teori. Det meste handla om «Goodlad sin læreplanteori», så ulike kjelder om hans teori vart funne og nytta. Hovudmåten litteraturen vart skaffa på tok utgangspunkt i «snøballmetode», som betyr at forskning og litteratur vert henta ut frå dei kjeldene eg allereie hadde funne frå tidleg av.

2.1 Læreplanen

Kva skal ein læreplan vera og kva representerer den? I følgje (Hiim, 2010, s. 110) er læreplanen det som beskriv kva læraren skal bygga undervisning si på, og er eit dokument som skal sjåast på som det viktigaste instrumentet for planlegging av undervisning og representera samfunnet sine verdiar og behov for kunnskap. Ein læreplan skal ha ei speglende rolle for kva samfunnet ser som sentralt og gagnleg for at skulen skal vera med å utvikla samfunnet (Gundem, 1990, s. 33). Ein kan sjå på læreplanen som ei bru mellom samfunnet og skulen. Det betyr at denne brua har som oppgåve å vera eit instrument med informasjon som formidlar samfunnet sine verdiar og normer, kunnskap og kultur. Gundem (1990, s. 34) skriv vidare at dette skjer ved at læreplanen først og fremst skal vise til kva fag som skal eksistera i skulen, kva desse faga skal innehalde av kunnskap, men òg korleis kunnskapen skal formidlast og kva som skal vurderast og evaluerast.

Ein læreplan skal vera eit styrande dokument for kva som skal skje i skulen og det vil vera læraren sin jobb å realisera læreplanen. I den samanheng kan ein sjå på det som at ein lærar har motteke ein autorisasjon til å sette læreplanen ut i praksis, og er ansvarleg for undervisninga som går føre seg i klasserommet følgjer den (Gundem, 1990, s. 35).

Gunn Imsen (2016, s. 282) skriv om det ho kallar for ei spenning mellom staten si styring og

individets interesse. I dette legg ho fram at staten har det privilegiet av å utforma læreplanar som er med å forma den mentale utviklinga hos befolkninga, og ikkje minst barna som går i skulen. Forholdet mellom staten si styring og omsynet til elevane som individ vil difor vera i konstant spenning. Grada av spenning i forholdet mellom individet og det kollektive vil variera ut i frå korleis ein læreplan er formulert. Nokon planar vil ha ei sterk grad av styring medan andre vil ha ei svak grad. Denne spenninga vil variera ut i frå grada av kor detaljert innhaldet er beskriven i form av arbeidsmåtar og innhald. Ein læreplan vil uansett situasjon vera læraren sitt viktigaste verktøy og utgangspunkt i arbeidet med planlegging av undervisning (Imsen, 2016, s. 285).

2.1.2 Ny læreplan

Den nye læreplanen vart innført i skulen hausten 2020, men arbeidet starta allereie i 2013 då Stoltenberg 2 Regjeringa bad om ei utgreiing for evaluering av grada innhaldet i skulen dekkja kompetansen samfunnet ville krevja av elevane i framtida (Sæle & Hallås, 2020, s. 54). Utvalet, leia av Sten Ludvigsen, leverte ei hovudutgreiing i 2015 med tittelen *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015: 8, 2015). Ein NOU (Norges offentlege utreiing) er ein statleg rapport som har til hensikt å greia ut og drøfta kunnskapen kring utfordringar og problem som råkar samfunnet, for så å føreslå val og strategiar ein kan bruka i møte med dei gitte utfordringane og problema (Hansen, 2022). I NOU 2015: 8 (2015) presenterer utvalet kva dei anbefaler av satsing på kompetanseområder og fagfornyng for framtida. I denne anbefalinga vert det lagt vekt på kompetanse, som betyr «...å kunne meistra og løysa oppgåver i ulike samanhengar og omfattar både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert haldningar, verdiar og etiske vurderingar» (NOU 2015: 8, 2015, s. 19). NOU-en legg vekt på at elevane må læra seg å tileigna kunnskapar og dugleik som kan anvendast på ulike måtar ved ulike situasjonar. Skulen vil med det vera ein sentral bidragsytar i å sørge for utvikling av kompetanse hos elevane, som dei kan bruka til utforsking av ny kunnskap (NOU 2015: 8, 2015, s. 21).

Som eit resultat av NOU 2015: 8 (2015) skriv utvalet at det er på tide med ei fagfornyng og ein ny læreplan. Utvalet anbefaler vidare at den nye læreplanen bør vera kompetanseorientert, og at det bør vera ein større samheng mellom kompetansemåla frå

trinn til trinn og mellom dei ulike faga. I kroppsøving vert det til dømes lagt vekt på at fysisk aktivitet og psykisk helse i større grad skal sjåast i samanheng med kvarandre, for å skapa forståing for korleis bevegelse, kropp, trening og helse heng saman (Kunnskapsdepartementet, 2019a).

Etter at Ludvigsen-utvalet fekk lagt fram deira anbefalingar gjennom NOU 2015: 8, vart det utarbeida ein strategi for korleis fagfornyinga skulle forma faga, og denne vart presentert av Kunnskapsdepartementet i 2017. Denne strategien vart fremja gjennom Meld. St. 28 (2015-2016). Sjølv om det er Kunnskapsdepartementet som syt for at ny læreplan vert laga og står for innhaldet, så vart det lagt til rette for innspel, og arbeidet med den nye læreplanen vart ein open og demokratisk prosess. Fagfornyinga viste at det var eit stort engasjement kring den nye læreplanen og korleis den skulle utformast. I siste høyringsrunde fekk Utdanningsdirektoratet inn omlag 7000 høyringsforslag, men som skrive er det Kunnskapsdepartementet som må sørgja for at fagfornyinga er i tråd med stortingsmeldinga (Sæle & Hallås, 2020, s. 55).

Proessen med å laga sjølve læreplanen starta for fullt hausten 2017. Då byrja grupper med pedagogar, lærarar og andre fagfolk, saman med Utdanningsdirektoratet, å arbeida med å utvikla den overordna delen av læreplanen og kjerneelementa (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette vart kalla for fase 1, og her fekk ein inn omlag 6700 tilbakemeldingar. Fase 1 vart avslutta våren 2018 og Kunnskapsdepartementet fastsette kjerneelementa i juni 2018. Fase 2 gjekk ut på utviklinga av sjølve læreplanane. Dette starta hausten 2018 og gjekk føre seg fram til hausten 2019. I løpet av denne fasen vart dei mellombelse skissene delt og ein fekk tilbakemeldingar for vidare arbeid. Då denne fasen nærma seg slutten vart det lagt opp til ein høyringsrunde, og totalt i heile porsessen av fase 2 fekk ein inn 14 000 innspel (Utdanningsdirektoratet, 2021). Læreplanen vart fastsett og lansert av Kunnskapsdepartementet 18. november 2019. Den siste fasen, fase 3, gjekk ut på at skular, skuleeigarar og lærarutdanningar skulle førebu seg på å ta i bruk den nye læreplanen før den skulle takast i bruk frå hausten 2020 av (Kunnskapsdepartementet, 2018). Ikkje alle trinna tok i bruk planen frå 2020 av. Det byrja med at 1.-9. trinn og Vg1 tok den i bruk frå hausten 2020, Vg2 og 10. trinn frå hausten 2021 og Vg3 frå hausten 2023 (Utdanningsdirektoratet, 2022).

2.1.3 Kroppsøving i læreplanen

I norsk kontekst vart kroppsøving eit obligatorisk fag først i 1936 og har til saman vorte nemnt i fem ulike læreplanar, seks om ein tel med LK20. Sjølv om faget ikkje vart obligatorisk før 1936, så har det vore eit fag sidan 1848 der faget vart nemnt i *Lov om Almueskolevæsenet paa Landet* (Sæle & Hallås, 2020, s. 29). I denne perioden vart kroppsøving nemnt som gymnastikk og var berre for gutar. Faget vart sett på som eit fag som hadde til hensikt å gjera elevane lydige og pliktoppfyllande slik at dei vart disiplinerte og klar for læring.

Masteroppgåva vil ikkje bruke for mykje tid på detaljar kring dei første læreplanane, men vil enkelt ta føre seg litt om for faget og kva dreining det har fått inn mot LK20.

Til å byrja med starta kroppsøving som eit strengt militært fag der opphavet til faget bar preg av at den allmenne verneplikta vart innført i 1854. Dette skulle som nemnt bidra til at gutane vart disiplinerte, og fokuset i timane gjekk ut på utføring av spesifikke rørsler for så å sette dei saman til større rørslemønster (Sæle & Hallås, 2020, s. 32). Vidare vart jenter i større grad inkludert i faget gjennom rytmiske øvingar som tok utgangspunkt i å utvikla heile menneske gjennom leik, rytmikk og konkurranse (Husby & Naadland, 1975, referert i Sæle & Hallås, 2020, s. 32). Seinare har friluftsliv teke større del av faget og vorte ein sterk bidragsytar i fremjing av god helsa og bruk av naturen som norsk kulturarv og nasjonal identitet (Tordsson, 2003, referert i Sæle & Hallås, 2020, s. 32). Naturen og det den har å by på som eit opplevingsrom og fristad for folk, førte til at frå 1800-talet av byrja ein å bruka naturen meir som eit turfenomen heller enn berre å bruke den til nytte for jordbruk og vegar. Det var borgarskapet som byrja denne prosessen og sytte for at ein i dag har ei sterk tilknytning til naturen i norsk kultur. Den Norske Turistforeining og Norsk Tindeklubb vart blant anna stifta i denne perioden, då i høvesvis 1868 og 1908 (Sæle & Hallås, 2020, s. 33).

Friluftslivsperspektivet ser ein står sentralt i den nye læreplanen LK20. I støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøving?» er «natur» nemnt i to av tre avsnitt i teksten (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Setningane lyd som følgje: «*Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel er sentralt i faget.*» og «*Samspill med andre, øving og deltakelse i ulike aktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i faget.*» Som ein kan sjå er «natur» fortsatt ein viktig bidragsytar i læreplanen for kroppsøving. Friluftlivskulturen som vart

utforma på 1800-talet er fortsatt med å pregar kroppsøvingfaget gjennom tilknytning til natur og miljø. Dette står sterkt saman med eitt av dei tre kjerneelementa i LK20, *uteaktivitetar og naturferdsel* (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Ved innføringa av LK20 kan ein sjå eit kroppsøvingfag som inkluderar bærekraftig utvikling og naturferdsel. Ein ønsker å skapa ei forståing hos elevane, for konsekvensane eins handlingar i naturen har å seie for lokale og globale områder (Esser-Noethlichs, 2019, s. 59).

Vidare i den nye læreplanen ser ein at perspektivet kring idrett er tona ned. Sæle og Hallås (2020, s. 33) skriv at idretten har vore noko dominerande i undervisninga som har føregått og difor har ein i arbeidet med LK20 vore bevisst på å gjera kroppsøving til eit mindre idrettsretta fag, men det er sytt for at idrettsperspektivet ikkje forsvinn. Den nye læreplanen er tydleg på at dreininga i faget skal verta mindre idrettsretta. Idrettar skal inn under omgrepet *rørsleaktivitetar* og det skal leggst vekt på å gi elevane opplevingar av eit meir variert fag der det er større fokus på elevar som utforskar sitt eige sjølvbilde og erfarer det i møte med fysisk aktivitet og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Aasland et al. (2020, s. 38) skriv at dei lurar på om endringane som er gjort vil føra til faktisk endring hos lærarar undervisninga og tenker nytt i planlegginga av kroppsøvingstimane. Dei meiner at ein ikkje skal tenka aktivitet når ein undervis, men til dømes «deltaking og samspel» der undervisninga kan baserast kring det som eit overordna tema.

Kroppsøving som andre fag skal spegla den norske kulturen, og då kan ein sjå at til dømes fotball og friluftsliv står sterkt. Kroppsøving skal vera eit fag som fører til danning gjennom ulike bevegelsesaktivitetar der ein er fysisk aktiv saman med andre, og det skal samtidig leggst opp til refleksjon kring innhaldet i undervisninga. Korleis den gjennomførte undervisninga speglar læreplanen sitt innhald for kroppsøving vil i stor grad variera ut i frå kvar ein er i landet og kven som undervis. Dette vil masteroppgåva kome tilbake til i kapittel 3, om Goodlad sin teori kring læreplan.

2.2 Kroppsøvingforskning

Kroppsøving har vore eit fag som er vorte debattert mykje kring dei siste åra og har vist at det er store variasjonar i oppfatninga av kva faget skal vera og kva som skal skje i og med

faget. Säfvenbom et al. (2015) viser gjennom sitt studie at dagens kroppsøvfingsfag består av 12% som seier dei «mislikar» eller «hatar» faget, og ytterligere 32% som meiner faget kan undervisast på andre måtar.

Forsking gjort om kven som utdannar seg til kroppsøvfingslærarar viser at dei som vel denne utdanninga er særst glad i idrettar, og at utdanninga for kroppsøvfingslærarar er fokusert kring idrettar (Aasland et al., 2020b). Som nemnt har den nye læreplanen til hensikt å dreia faget i ei retning vekk frå den tungt vekta idrettsdiskursen som har råda faget. Læreplanen ønsker å fremja ulike leikar, bevegelsesaktivitetar og øvingar i større grad enn tidlegare (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Aasland et al. (2020b) skriv at dei, sjølv med innføring av ny læreplan, er usikre på om den nye læreplanen vil vera tydeleg nok og føra til eit slik skifte i faget. Dei ser då det som sentralt at idrettsaktivitetar ikkje har eit eige hovudområde i den nye læreplanen, og at det er viktig med presiseringa om at elevane skal utforska alle rørsleaktivitetar.

2.2.1 Ny retning for kroppsøving

Den nye læreplanen KRO01-05 skriv at elevane skal utvikla kompetanse kring helse, trening og livsstil, og dette skal bidra til å motivera elevane til å sjølv ønske å leve aktive og helsemessige gode liv etter enda skulegong (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Elevmedverknad og meistring er sentrale faktorar for å fremja ei utvikling av denne kompetansen hos elevane. Eit studie gjort av Haugen et al. (2021) viser gjennom deira analysar at kroppsøvfingsundervisning der læringsklimaet er prestasjonsorientert, har negative konsekvensar i fremjing av motivasjon til å drive med fysisk aktivitet etter enda skulegong. Lyngstad (2019) viser òg gjennom sitt studie at ei læreplanutvikling der fokuset er ferdigheits- og prestasjonsorientert vil vera motstridande for eit meir øvfings- og treningsorientert syn, som er hensiktsmessig for kroppsleg utvikling hos elevane, slik den nye læreplanen legg opp til. Når ein då ser på forskinga kring kven den typiske kroppsøvfingslæraren er og kva orientering faget ønsker vil det vere interessant å sjå korleis faget i praksis vil verta sjåande ut.

I den nye læreplanen skal *kjerneelementa* (2019b) vera med å bidra til at kroppsøving skal

vera eit fag som har fokus på meir enn idrett og prestasjon. Desse kjerneelementa er: *bevegelse og kroppsleg læring, deltaking og samspel og uteaktivitetar og naturferdsel*. I læreplanen, LK20, vert kjerneelementa forklara slik (Utdanningsdirektoratet, 2019b):

Bevegelse og kroppsleg læring:

«Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Elevene utforsker egen identitet og eget selvbilde, og reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede.»

Deltaking og samspel:

«Elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfelleskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktiviteter er deltagelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger.»

Uteaktivitetar og naturferdsel:

«Elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt. I kroppsøving skal elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til samisk kultur.»

I LK20 erstattar desse kjerneelementa det som i LK06 vart kalla for hovudemne, som var: *idrettsaktivitetar, trening og livsstil og friluftsliv* (Utdanningsdirektoratet, 2015). Som ein ser er det ei tydelig retningsforandring i faget, og i eit vedlegg frå siste høyringsrunde i kroppsøving står det spesifikt i eitt av avsnitta at kroppsøving skal verta eit mindre idrettsretta fag. «Faget vektlegger nå i større grad ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving.» dette er ein av setningane frå avsnittet som skal vise til kva «det nye» kroppsøvingfaget skal innehalda (Utdanningsdirektoratet, 2018). Sjølv om det vert argumentert for eit mindre idrettsretta fag som baserar seg på kritikken faget har fått for å vera idrettsretta, så vert det ikkje lagt fram noko data for kvar denne kritikken kjem frå eller kva det skal innebera for faget. Vinje og Skrede (2021) har gjennom sin dokumentanalyse av støtteskrivet, «Hva er

nytt i kroppsøving?», og gjennomgang av det siste utkastet til kjerneelementa i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2018), konkludert med at i ingen av desse dokumenta er det spesifisert kva Utdanningsdirektoratet meiner med at kroppsøving skal verta eit mindre idrettsorientert fag. Dei skriv vidare at formuleringane i skriva kan tolkast i retning av at det bør brukast meir tid på rørsleaktivitetar som ikkje relaterer til idrettsdiskursen, og at leik og øving er noko som ikkje pregar eit idrettsretta fag. Dette meiner dei kan diskuteras og at det er «...mogleg å argumentera for at idrettsaktivitetar både kan vera leikprega og tett knytt til øving som ikkje er styrt av måling eller konkurranselogikk.» (Vinje & Skrede, 2021, s. 52).

Korleis kroppsøvingfaget vert sjåande ut, med utgangspunkt i kva desse støtteskriva beskriv, vil verta spennande å sjå. Vinje og Skrede (2021) avsluttar med å argumentera for paradokset som oppstår ved å gjera eit dårleg forsøk på å forklara sentrale omgrep i læreplanen gjennom støtteskrivet. Dei meiner det berre opnar opp for meir individuell tolking av læreplanen. Aasland et al. (2020, s. 37-38) skriv om korleis dei les læreplanen som eit forsøk på å tydeleggjera at det ikkje er aktiviteten eller idretten som skal ha hovudfokus, men at LK20 skal kunna brukast til ei undervisning som tek utgangspunkt i tema som til dømes deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar.

Med utgangspunkt i desse resonnementa kan ein sjå at den nye læreplanen ønsker å dreia seg vekk frå idrettsdiskursen, og den seier at det skal skje gjennom at elevar opplev og erfarer læring og kunnskap gjennom rørsleaktivitetar, leik og øving. Men kva aktivitetar, leik og øvingar det skal vera, vert ikkje spesifisert, men det er då kjerneelementa som har erstatta hovudemna frå LK06 som skal legga føringar for kva retning kroppsøvingfaget skal ha og korleis det vert sjåande ut. Ein kan sjå det slik at den nye læreplanen ønsker å fremja ei undervisning som i større grad, som nemnt ovanfor, baserar innhaldet i undervisninga på eit overordna tema som skal arbeida mot dei nemnte kjerneelementa for å fremja prinsippet om *djupnelæring*. I den overordna delen av læreplanen kjem det tydleg fram at djupnelæring og prinsippet om at elevane skal utvikle kompetanse og forståing innafor faga dei har, skal leggest til rette for i norsk skule gjennom den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Djupnelæring handlar om mykje meir å kunne gjengi kunnskap ein har pugga seg til, men ein ønsker å gi elevane ei oppleving av involvering i læringa til ny og eigen kunnskap. Sawyer

(2006) skriv om korleis djupnelæring krev at elevane tileignar seg ny kompetanse gjennom å leggja til kunnskap på allereie eksisterande kunnskap. Han skriv vidare at det føreset at elevane reflekterer over eigen forståing og læringsprosess, og argumenterer kritisk over ny og eksisterande kunnskap. Sawyer framhev vidare forskjellen på det han kallar instruksjonisme og djupnelæring frå kognitiv vitskap. Ein vesentleg forskjell her er at ein lykkast betre med djupnelæring når elevane tar del i aktivitetar som liknar mest mogleg på det dei opplev i kvardagen (Sawyer, 2006, s. 4). Instruksjonisme meiner Sawyer (2006, s. 2–3) er ei form for læring som resulterer i lite kunnskap som kan anvendast utanfor klasserommet.

3 Teoretisk grunnlag

I dette kapitlet vil masteroppgåva vise til teori som skal vera med å belysa problemstillinga. Kapitlet vil byrja med å presentera teori og forskning knytt til kroppsøvfingsfaget sin eigenart. Dette for å gi eit innblikk i kroppsøvfingsfaget sin kjerne. Deretter vil kapitlet vise til teori om korleis faget har vorte og vert legitimert gjennom tre ulike diskursar. Desse diskursane er helse-, idretts- og dannelsesdiskursen. Til slutt vil læreplanteori verta lagt fram, for å skapa ei forståing for prosessar på ulike nivå som er knytt til læreplanarbeid.

3.1 Kroppsøvfingsfaget sin eigenart

Kroppsøving er og skal vera eit allmenndannande fag. Faget skal fremja læring gjennom bruk av kroppen og om kroppen, men om alle elevar opplev dette er det den gjennomførte undervisninga som avgjer (Sæle & Hallås, 2020, s. 34). Kva formålet til faget skal vera vil verta definert ut i frå den gjeldande læreplanen. Om den gjeldande læreplanen vert gjennomført slik den er tenkt vil variera. Kroppsøvfingslærarar vil tolka og anvende læreplanen på ulikt vis. Sæle og Hallås (2020) hevdar at det mest sannsynleg vil vera dei dominerande kulturelle forankringane hos lærarar som vil vera sentrale forklaringar på kvifor ein ser ulik undervisningspraksis i skulen. Rønbeck og Rønbeck (2012, s. 114) skriv at kroppsøvfingsfaget består av ulike diskursar som er med og formar faget til det det er. Ein

diskurs er det som vert skreive og snakka om innanfor eit gitt kunnskapsområde. Det vil seie den «bagasjen» kunnskapsområdet har med seg i form av debattar, omgrep, historie, sosial og institusjonell struktur, kultur, osv. (Rønbeck & Rønbeck, 2012, s. 114). Dei skriv vidare at ulike diskursar som har vore med å definera kroppsøvingsslik kulturen er i dag er helse-, dannelsings- og idrettsdiskursen. Kroppsøving har til tider vorte kritisert for å ha eit uklart føremål og ei diffus kjerne, men ser ein til dagens læreplan og kroppsøvingsslik, så er det desse tre diskursane som stikk seg fram (Steinsholt & Gurholt, 2010).

Ommundsen (2013) skriv i sitt studie at kroppsøvingsslik står ovanfor ei utfordring der faget slit med å legitimera sin eksistens som fag og lærings- og dannelsingsaspekta ved faget fell bort og har derav ikkje ein klar kjerne. Han viser til at i eit forsøk på å bygga opp under faget sin legitimitet har det dei siste åra, i fleire land, vorte lagt vekt på helsediskursen i faget. Gjennom kroppsøvingsslik har ein prøvd å arbeide mot ei førebygging av overvekt der fokuset har vore tilfeldige aktivitetar for å skapa ei avkopling frå ein stillesittande kvardag med mykje teoretiske fag. Kirk (2009) hevdar at om ein ikkje syt for at faget forandrar seg og skapar eit meir relevant fag for elevane, så vil faget kunne forsvinna. Han skriv vidare at kroppsøvingsslik feilar i å oppnå måla det har sett for seg sjølv med å danna borgarar som skal oppleve ei livslang rørsleglede (Kirk, 2009, s. 31).

Brown og Penny (2013) har studert Peter Arnold sine tre dimensjonar av læring i, om og gjennom rørsle. Desse dimensjonane har i ulik grad dei siste 30 åra bidrege med utvikling av læreplanar i kroppsøving. I følgje Arnold (Arnold, 1979, referert i Brown & Penney, 2013) er det gjennom i-dimensjonen at læringa hovudsakleg bør skje i kroppsøving. I-dimensjonen tek føre seg kunnskapen som elevane tileignar og reflekterer seg fram til gjennom læring *i rørsle*. Ein kan sjå på det som rørslekompetanse i form av fysisk-motorisk kompetanse, og er sentral i perspektivet om allmenndanning. Fysisk-motorisk kompetanse vert skriven meir om under dannelsingsdiskursen i kapittel 3.1.1. Ommundsen (2013) si oppfatning av kroppsøving støttar Arnold sin tanke om at denne dimensjonen er den som er den viktigaste for kroppsøvingsslikundervisninga, for det er i denne dimensjonen elevane vel korleis dei handlar ut i frå tid og rom og må med det ta eit bevisst val i form av fysisk aktivitet. Læring *om rørsle* handlar om den teorien som eksisterer i faget og evnene elevane har til å dra til seg kunnskap og forståing som eit resultat av å læra om og delta i fysisk aktivitet (Brown & Penney, 2013, s. 44). Læring *om rørsle* kan sjåast på ein dimensjon som dannar grunnlag for

læring i rørsle. Læring *gjennom rørsle* handlar om aktivitetane som vert anvendt for å få elevane til arbeida mot måla ein har for timen eller faget i vid forstand. Altså så er ikkje målet direkte relatert til aktiviteten (Brown & Penney, 2013, s. 43–44). Eit døme på det er om ein spelar fotball i kroppsøvingstimen, så kan målet vera å samarbeida med medelevar som har ulike føresetnadar, snarare enn eit mål om å score det finaste målet i løpet av timen.

Arnold (Arnold, 1979, referert i Brown & Penney, 2013) vektlegg viktigheita av at desse tre dimensjonane arbeidar saman og på tvers av kvarandre sjølv om han har delt dei inn i tre ulike dimensjonar som kvar og ein representerer noko eige. Ommundsen (2013) skriv at desse tre perspektiva til saman bidreg til allmenndanning og faget sin eigenverdi gjennom rørslelæring, bevisstgjerjing og sjølvrefleksjon. Det er viktig for kroppsøvingfaget sin legitimitet og kvalitet at faget arbeidar mot læring som tek utgangspunkt i fysisk-motorisk kompetanse, kroppsleg bevisstheit og sjølvrefleksjon. Slik Borgen og Engelsrud (2020) tolkar og analyserar den nye læreplanen går frå å vera ein innhaldsbasert læreplan til å vera kompetansebasert. Kompetansemåla i den nye læreplanen er formulert på ein slik måte at dei fokuserer seg kring eleven som det handlande subjekt i staden for at undervisninga er subjektet (Borgen & Engelsrud, 2020). Ein kompetansebasert læreplan legg opp til at eleven skal tileigna seg kompetanse gjennom læring *i rørsle* der fokuset er på eleven sin evner, moglegheiter for refleksjon og utforsking av eigne opplevingar. Korleis den nye læreplanen skal legge opp til ei slik undervisning har Borgen og Engelsrud (2020) sett nærare på gjennom sitt studie der dei har analysert språkbruken i fagfornyinga. Deira funn viser at det er noko uklart korleis ein skal veta om eleven har oppnådd den kompetansen læreplanen etterspør. Verb som *øva* og *prøva* gjer eit forsøk på å vise til korleis kompetanse skal tileignast og vurderast, men i følge Borgen og Engelsrud (2020) sin analyse vert formuleringa uklare i kva kunnskap som skal tileignast. Læreplanen inviterer heller kvar enkelt lærar til å sjølv formulera kriterier for å sjå etter kva som skal øvast og prøvast på. Som nemnt ovanfor kan dette sjåast på som eit døme på kvifor faget slit med å oppretthalda sin legitimitet og har ein uklar kjerne (Kirk, 2009; Ommundsen, 2013).

Gjennom kapitlet om *Fagets relevans og sentrale verdiar* vert det gjort ei forsøk på å visa kva kroppsøving skal bidra med som fag. I dette kapitlet i læreplanen for kroppsøving ser ein at dei tre diskursane helse-, danning- og idrettsdiskursen går igjen (Utdanningsdirektoratet,

2019c). Disse tre diskursane kjem fram i faget kjem gjennom desse tre sitata frå det nemnte kapitlet: «Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv», «Kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd» og «Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

3.1.1 Tre ulike diskursar i kroppsøvingsfaget

Helsediskursen ser ein gjennom at faget legg vekt på at aktiviteten og innhaldet i faget skal vera aktuell for ein helsefremjande livsstil etter enda skulegang. Annerstedt (2008) skriv at helseaspektet ved kroppsøving vert vekta tungt i skandinavisk kroppsøving. Han skriv vidare at helse vert først og fremst fremja gjennom fysisk aktivitet og utføre eit breitt spekter med ulike aktivitetar. I følgje Quennerstedt (2008) står helsediskursen tett saman med fysisk aktivitet og kampen mot overvekt og sjukdommar i befolkninga. Helsedirektoratet (2014) sine anbefalingar for dagleg fysisk aktivitet er sentral i kampen mot dette og vert sett på eit minimum i form av aktivitet. Anbefalingane for barn og unge er 60 minutt og 30 minutt moderat fysisk aktivitet for vaksne og eldre. Quennerstedt (2008) skriv òg om korleis samfunnet kan sjå på helsige og sunne folk som normale, og ikkje helsige folk som unormale. Han argumenterer med utgangspunkt i det, for at skulen får eit visst ansvar for å fremja god helse og læra elevane om korleis dei kan ta ansvar for eiga helse. Elevane treng allsidig aktivitet for å kunna starta og oppretthalda normal vekst og utvikling, samt å laga seg eit sunt og godt sjølvbilette, bygga god sjølvtilitt og utvikla koordinasjon og styrke som grunnleggande dugleik (Helsedirektoratet, 2014). Forsking gjort av Aasland et al. (2017) viser kroppsøvingslærarar som legg vekt på helsediskursen ofte argumenterer for å vera fysisk aktiv så mykje som mogleg. For å kontrollera at elevane er fysisk aktiv vil ofte lærarar sjå etter elevar som beveg seg mykje og sveittar. For lærarane vil det indikerer grad av innsats, men det vil gi dårleg med læring og refleksjon (Aasland & Engelsrud, 2017a). Elevar som reflekterer kring undervisninga og eigen kompetanse, men som ikkje spring eller sveittar mest kan då stå i fare for å verta vurdert dårlegare enn ein eleve som gjer det (Aasland &

Engelsrud, 2017a). Eit slikt syn vert ofte argumentert for gjennom forståinga av at ei god fysiske helse gir er bra og bærekraftig ut i frå eit medisinsk perspektiv. Er befolkninga fysisk aktiv vil den vera meir robust, mindre sjuk og kunne bidra som yrkesaktiv mykje lengre (Helsedirektoratet, 2014). Bailey et al. (2009) åtvorar mot å tru at kroppsøvingfaget skal ta hand om helsa til elevane. Dei skriv at om kroppsøvingslærarar skal stå i front for helsa til elevane, så må ernæring og *physical literacy* ligga til grunn for undervisninga og faget sitt innhald, noko det ikkje er meint med dagens fag.

Danningsdiskursen vert fremja gjennom at elevar sjølv må kunne reflektera over samspel, medverknad, likestilling og likeverd. Dette handlar om å utvikle evner gjennom rørsleaktivitet og ferdsel i naturen som gjer at ein respekterer, samarbeider og forstår andre menneske. Danning står sentralt i kroppsøving, både gjennom nemnte kompetansemål og fagets relevans og sentrale verdiar (Utdanningsdirektoratet, 2019c). I følgje Engebretsen (2021, s. 126) er danning omfattande og krevjande å omsetja til praksis i skulen si verksemd, men det gir moglegheita til å gi undervisninga ei retning for kva elevane skal tileigna seg av heilheitleg kunnskap slik læreplanen legg opp til. Eit danningperspektiv som har stått og står sentralt i kroppsøving er Wolfgang Klafki (2001) sitt syn på danning. Klafki knyt danning saman med fysisk-motorisk dugleik og kallar det for kroppsleg danning. I følgje Klafki (2001) har den kroppslege danninga ein eigenverdi som kan visa til kompetanse i allmenndanninga skulen arbeidar for hos kvar enkelt elev. Kroppsleg danning kan sjåast på som kvart individ si tileigning av ein vid og variert kunnskapsbase med fysisk-motorisk dugleik. Det er viktig å presisera at fysisk-motorisk dugleik i eit danningperspektiv ikkje berre omhandlar den fysiske kompetanse, men òg evner til bevisstgjerjing og sjølvrefleksjon.

Whitehead (Whitehead, 2010, referert i Engebretsen, 2021) brukar omgrepet *physical literacy* for å skapa ei breiare forståing for kroppsleg danning gjennom utvikling av fysisk-motorisk kompetanse og positive opplevingar for å leve eit godt liv. Personar som anvend funksjonelle rørslemåtar ved ulike fysiske aktivitetar, har evner til å vera observant og er empatisk i møte med andre, vil vera på god veg til å vera *physical literate* i følgje Whitehead. Ommundsen (2013) skriv at eit slik teoretisk perspektiv kring kroppsøving gir eit grunnlag for faget si legitimering i skulen. Ei slik legitimering kan i følgje Klafki (2001) skje gjennom ulike formar for lek, spel, rørsleaktivitetar og idrett, for å bidra i allmenndanninga av elevane. For kroppsøving kan ein sjå at slike rørsleformer og omgrepet til Whitehead, *physical literacy*,

stemmer godt overeins med det faget skal vera i følgje den nye læreplanen slike det kjem fram gjennom *Om faget* og sitata nemnt ovanfor frå *Fagets relevans og sentrale verdiar* (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Klarar kroppsøvingslæraren å legge til rette for positive opplevingar hos elevane gjennom mesitring og rørsleglede, så viser forskning gjort av Haugen et al. (2021), at elevane vil ha ein større indre motivasjon og det vert større sannsynlegheit for at elevane sjølv har ein intensjon om å leva aktive liv etter enda skulegang. At elevane sjølv har ein intensjon om å leva aktive liv er ein viktig del av allmenndanninga som samfunnsborgar og aktiv person.

Kroppsøving har eit tydeleg bidrag inn mot danningprosessen til elevane og Klafki (2001) ser danning i samheng mellom tre grunnleggande eigenskapar: *Sjølvråderett, medråderett og solidaritet*. Sjølvråderett går ut på at ein er personleg ansvarleg for dei vala ein tek og har rett til å kunna stå opp for sine egne meiningar og livssyn. Medråderett handlar om ansvaret hos kvart individ om å vera ein del av samfunnet. I det inngår deltaking i demokratiet gjennom organisasjonar, kultur, politikk og andre aktørar i samfunnet. Den siste eigenskapen er solidaritet og handlar om kjenslene og empatien ein viser for andre som ikkje nødvendigvis har dei same føresetnadane til uttrykka sin sjølv- og medråderett. Ein kan sjå på det som evnene ein har til å ta eit ansvar for fellesskapet og samfunnet (Engebretsen, 2021, s. 135–136).

Idrettsdiskursen er som nemnt tona ned med ordbruk i den nye læreplanen, men det vert fortsatt nemnt og skal stå sentralt i den norske kroppsøvingskulturen (Utdanningsdirektoratet, 2019a). At idrett vert vekta tungt i norsk kroppsøvingskultur viser òg studiet til Standal et al. (2020). I studiet kjem det fram, sjølv om fleire av lærarane dei intervjuar fortel at dei prioriterer ei breidde i innhaldet i kroppsøvingstimane, at påfallande mykje av innhaldet i kroppsøvingstimane som vert undervist inneheld for det meste idrett, og då særleg ballspel. I Aasland et al. (2017b) sitt studie ser dei at kroppsøvingslærarar fremjar viktigheita av at kroppsøvingstimane skal vera særst aktive for å kompensera for ein stillesittande livsstil. Vidare skriv dei at kroppsøvingslærarar fremja dette gjennom ulike formar for styrketrening etterfølgd av ein eller anna ballsport. Säfvenbom et al. (2015) visar òg i sitt studie at kroppsøving i Norge er sterkt påverka av idrettsdiskursen. Studiet viser at kroppsøvingsfaget passar best elevar som driv idrett utanfor skulen. Desse elevane vert motiverte av eit kroppsøvingsfag som har eit fokus på idrett og prestasjon. Når

idrettsdiskursen vert den dominerande diskursen kroppsøvingundervisninga viser funna til Säfvenbom et al. (2015) at elevar, som ikkje driv aktivt med idrett, mistar motivasjonen i faget. Dette stemmer overeins med Moen (2011) sin funn i hennar doktorgradavhandling der ho tydeleg ser ein korrelasjon mellom kroppsøvingslærarytanninga der det er eit fokus på idrett og at innhaldet i kroppsøvingundervisninga då vert dreidd i retninga av organisert idrett. At kroppsøving har vorte sett på som lite akademisk og ikkje fått noko anerkjenning har ført til eit ønske om ei kompetanseheving i fagfeltet. Fokuset som var lyfta opp kring kompetansehevinga vart då studiar og teori knytt til idrett og fysisk aktivitet, som har ført faget og utdanninga i ein idrettsfokusert retning (Moen, 2011).

Moen (2011) viser til at teorien som har vorte brukt i undervisninga av kroppsøvingslærarytningar var henta frå Norges Idrettsforbund og deira erfaringar i korleis ein utviklar dugleik innanfor ulike idrettar. Idrettsdiskursen vil vera ein sentral del av kroppsøving slik faget er no, men det har vorte kritisert for å ta for stor del av kroppsøvinga. Det har ført til at dans, friluftsliv og andre moderande rørsleaktivitetar ikkje har vorte prioritert og at faget difor i mindre grad klarar å omfamna heile elevmassen (Moen et al., 2018). I følgje Moen et al. (2018) møter elevane same innhald i form av ballspel og grunntrening, slik og Aasland et al. (2017b) viser, i kroppsøvingundervisninga gjennom heile skulelløpet. Undervisninga skjer i gymsalar og idrettshallar og samsvarar dårleg med læreplanen og føremålet for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Tangen og Husebye (2019) sine studiar viser at eit kroppsøvingsfag som tek utgangspunkt i elevar sine interesser aukar elevane sin autonome motivasjon til å vera fysisk aktiv. Funna deira visar òg at elevar som har ei negativ oppfatning av kroppsøving kan gjennom kroppsøvingundervisning, som tek utgangspunkt i deira interesse, føra til at dei lagar seg ei ny forståing for innhaldet i faget og kva kompetanse dei skal sitta igjen med.

Forskinga visar tydeleg at idrettsdiskursen pregar kroppsøvingfaget tungt. Gjennom ulike studiar viser det seg at eit av hovudproblema faget møter på er kritikken for mangel på kva som faktisk skal lærast i faget (Moen, 2011; Standal et al., 2020).

3.2 Læreplanteori

Teorikapitlet har fram til no tatt føre seg kroppsøvingsfaget sin eigenart, kva som ligg til grunn for legitimeringa av kroppsøvingsfaget gjennom dei rådande diskursane som pregar korleis faget vert ser ut i praksis. Masteroppgåva vil vidare belysa korleis ein læreplan vert sjåande ut i live. Dette vil gjerast gjennom å presentera Goodlad (1979) sin teori knytt til læreplanpraksis.

3.2.1 Å arbeide og forstå læreplanen

Goodlad (1979) har utarbeida eit omgrepssystem for å skapa ei forståing fenomena og forholda som angår læreplanen i røynda. Dette omgrepssystemet har som mål å sjå nærare på korleis læreplanen vert anvendt, utvikla, undervist i ved høgskular og universitet og teorien som ligg bak. Dette arbeidet har gått føre seg i omlag 20 år, og Goodlad utførte dette arbeidet for å skapa ei bru mellom praktkarane og teoretikarane i fagfeltet (Gundem, 1990, s. 39).

Goodlad (1979) opererer med tre ulike hovudområder eller fenomen som til saman tek føre seg læreplanen i sin heilhet. Han kallar desse områda for det *substansielle*, det *sosiopolitiske* og det *teknisk-profesjonelle*. Det substansielle dreiar seg om kva læreplanen inneheld av fagleg innhald, arbeidsmåtar, vurderingsarbeid og mål. Ein kan sjå på dette som undervisninga sitt *kva* når ein snakkar om dette området i læreplanen. Det sosiopolitiske området handlar om alle aktørane som vil seie sitt i arbeidet med læreplanane. Læreplanen er som skriven eit sentralt verktoy for samfunnet og formar morgondagens borgarar. Det vil då vera politiske parti, fagorganisasjonar, lokale interessegrupper og andre institusjonar og interessegrupper som vil ha sitt å seie kring utforming læreplanar. Didaktisk sett vert dette området læreplanen sitt *kvifor*. Det siste området som angår å studera læreplanen i sin heilhet, er det teknisk-profesjonelle. Dette området handlar om *korleis* læreplanen utartar seg og vert gjennomført. Området ser nærare på kva menneskelege og materielle faktorar som spelar inn på arbeidet med læreplanen i form av rammefaktorar, utdanning, etterutdanning, skuleleiing, administrasjon og praksisar kring vurdering og undervisning (Gundem, 1990, s. 40; Imsen, 2016, s. 267). Gundem (1990) skriv vidare at desse tre områda er først og fremst utvikla for å analysa læreplanen, og i praksis vil det ikkje vera like lett å skilja områda frå kvarandre. I sitt vidare arbeid med læreplananalyse har Goodlad (1979)

teke i bruk fem ulike framtoningar han kallar for den ideologiske, formelle, oppfatta, gjennomførte og erfarte læreplan (Gundem, 1990, s. 41-42).

3.2.2 Læreplanen sine fem ansikt

Med utgangspunkt i Goodlad si forskning og forskinga knytt til hans arbeid har ein sett at prioriteringar og slutningar som det var forventa vart på eit politisk nivå ikkje har vorte tatt der. Det er heller lærarane i sitt arbeid med planlegginga av undervisninga som har tatt slutningar for å få læreplanen ut i praksis. Med slike konklusjonar frå forskinga har teori kring læreplanpraksis danna eit grunnlag for omgrepssystemet til Goodlad, og få teoretisert dei ulike prosessane (Gundem, 1990, s. 41).

Den ideologiske læreplan. Før kvar einaste læreplan vil det vera ulike tankar og førestillingar hos dei som har ansvaret for utforminga av ein ny læreplan. Det handlar om kva innhaldet i læreplanen skal vera, korleis faga skal formast, korleis det skal undervisast, vurderast og andre grunnleggande perspektiv som skal ligga til grunn i utforminga av ny læreplan (Hiim & Hippe, 2010, s. 128; Imsen, 2016, s. 278). I dette perspektivet er det forskning, kultur, sunn fornuft og faget sin utvikling og status som skal vektast. Det vil være ulike oppfatningar av korleis dette skal sjå ut i læreplanen, men som Hiim og Hippe (2010) skriver vert læreplanen eit slags kompromiss mellom ulike oppfatningar av korleis skulen ideelt sett skal drivast. For kroppsøving sin del skal faget blant anna framleis vera eit danningsfag i tråd med det tidlegare føremålet for faget, den nye styringa for faget og faget sin eigenart (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Ommundsen, 2013; Sæle & Hallås, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2015, 2019c). Gjennom kroppsøving skal elevane læra om både, om kroppen og med kroppen, der fysisk aktivitet skal skje i større læringskontekstar.

Den formelle læreplan. Dette er planen som vert formelt vedteke og lagt fram som ein offentlig tekst som er open for innsyn. Læreplanen, som LK06 og LK20, er det som vert sett på som den formelle læreplanen i Norge. Når den formelle læreplanen er vedteke vil planen ofte innhalda presiseringar i form av retningslinjer for korleis den skal avvendast, grunngevadar for dei ulike retningslinjene og kva som er målet og hensikta med planen (Hiim & Hippe, 2010, s. 129; Imsen, 2016, s. 279). Den formelle læreplanen vert utsett for

tolkingar heile tida. I læreplanen vil setningar, sentrale omgrep og retningslinjer tolkast ulikt av lesaren (Gundem, 1990, s. 42). I kroppsøving sitt tilfelle er innføringa av LK06 eit døme på at læreplanen vart tolka ulikt, og ikkje slik myndigheitene hadde meint. Læreplanen vart difor revidert og ein ny læreplan i kroppsøving vart innført hausten 2012 (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 40). At ein læreplan med uklar tekst kan tolkast særst ulikt vert støtta av Arnesen et al. (2013) sitt studie kring innføringa av LK06 i kroppsøving. Ut i frå deira studie og etter innføringa av ny læreplan i kroppsøving i 2012, konkluderer dei med at ei og same endring i læreplanen kan føre til ulik praksis for faget, og derav ulik vurdering og undervisning i skulen.

Den oppfatta læreplan. Dette vil då vera den planen som i all hovudsak speglar korleis læreplanen vert oppfatta av ulike skular og lærarar. Korleis den formelle læreplanen vert lest og tolka er her avgjerande for korleis læreplanen vert sjåande ut i praksis. Sidan den formelle læreplanen ofte er eit resultat av kompromiss mellom ulike interesser, kan det fort førekome eit stort rom for tolkingar ut i frå eigne perspektiv som lesar av læreplanen (Hiim & Hippe, 2010, s. 129; Imsen, 2016, s. 279). For kroppsøving sin del kan vektinga mellom dei ulike diskursane i faget vera avgjerande for korleis undervisninga vert sjåande ut. Til dømes kan det førekome at ein kroppsøvingslærer med bakgrunn innanfor fotball vil vektlegga idrettsdiskursen, og brukar fotball og ulike ballsportar i meste parten av si undervisning. Å ta for gitt at alle lærar tek eige initiativ til lesa læreplanen og oppfatta den slik det er meint, er det ikkje meint. Skular og skuleeigarar har ansvar for at læreplanen vert gjennomgått og at lærarar får nok ressursar til å kunna setta seg inn i den for å kunna anvende den på ein god måte (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Den gjennomførte læreplan. Korleis ser undervisninga faktisk ut i klasserommet. Den gjennomførte planen er det som faktisk skjer kvar dag, kvar time i alle dei ulike undervisningssituasjonane ved kvar enkelt skule. Kva som skjer avheng av lærarane og elevane si forståing av læreplanen, ressursar, kvalifikasjonar, erfaringar og ikkje minst dei sosiale relasjonane (Gundem, 1990, s. 42; Hiim & Hippe, 2010, s. 129; Imsen, 2016, s. 279–280). Skuleleiinga og kroppsøvingslærarane kan ha ulik oppfatning av korleis læreplanen skal gjennomførast. Til dømes kan ein rektor tenke at matematikk er eit mykje viktigare fag og vel å prioritera det faget med tanke på ressursar. Det kan då resultera i lite nytt utstyr, dårlege fasilitetar og at ein slit med å få til aktivitetsdagar og ferdslar i naturen. Ofte er dette noko

som kan ta litt tid av skulekvardagen, og det krev at ein har ei skuleleiing ser verdien av det (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 81).

Den erfarte læreplan. I all hovudsak omhandlar dette kva elevane faktisk erfarer gjennom den daglege undervisninga. Her vil òg dei subjektive forholda hos kvar enkelt elev, som personlegheit, kulturell bakgrunn, familie og interesser, spele inn på korleis deira oppleving og erfaring av undervisninga er. Det er ikkje berre elevane sin erfaringar som spelar inn, men òg erfaringane til deira foreldre og lærarar. Det vil heller ikkje alltid vera slik at elevane og foreldra sine erfaringar av den gjennomførte læreplanen vil korrespondere med læraren sin erfaring av denne (Gundem, 1990, s. 129; Hiim & Hippe, 2010, s. 280; Imsen, 2016, s. 42–43). Det vil difor vera viktig å skilja mellom alle den ideologiske, formelle, oppfatta, gjennomførte og erfarte læreplanen (Gundem, 1990, s. 43). Eit omgrep til, som vert nytta i forbindinga med den erfarte læreplanen, er den *skjulte læreplan*. Den tek føre seg dei faktiske sidene av undervisninga og skulen, som ikkje står svar på kvitt i den offisielle læreplanen (Hiim & Hippe, 2010, s. 129). I kroppsøving kan det til dømes vera formar for disiplinering der elevane skal læra å vera ein del av eit fellesskap. Eller korleis ein som kroppsøvingslærer må motivera elevane til å ha eit ønske om å vera aktiv og deltakande til undervisninga. Haugen et al. (2021) skriv i deira studie om elevars motivasjon i kroppsøving. Deira funn viser at for å fremja eit ønske hos elevane om å vera fysisk aktive etter enda utdanning må elevane føla ei tilhøyrighet til faget. Det vil då vera kroppsøvingslæraren si oppgåva å syte for det, sjølv om det ikkje står nemnt i den offisielle læreplanen korleis kroppsøvingslærarane skal gjera dette.

4 Metode

Kva metode ein brukar i arbeidet med ei masteroppgåva vil vera sentralt for korleis oppgåva vert sjåande ut. I arbeidet med problemstillinga fann eg fort ut at for å best mogleg få innsikt i korleis LK20 har påverka undervisninga i kroppsøving, så var det hensiktsmessig å basere forskinga på kvalitative metode. Kvalitativ metode, slik Kvale og Brinkmann (2015, ss. 45-46) beskriv det, handlar om å forstå livsverda til intervjuobjektet som er hans eller hennar møte med verda i dagleglivet. I dette kapittelet vil eg greie ut om kva metodisk tilnærming som ligg til grunn for oppgåva. Kapittelet vil med det ta føre seg val av forskingsmetode, korleis

data er samla inn, gjennomføringa av innsamlinga, behandlinga av materialet, utvalet og korleis oppgåva møter krav for kvalitet og validitet.

4.1 Kvalitativ metode

I arbeidet med utforminga av oppgåva valde eg, som skriven ovanfor, kvalitativ metode for å svare på problemstillinga i denne masteroppgåva. Eg såg på kvalitativ metode med ei hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming som hensiktsmessig for kunne forstå intervjupersonane og svara deira best mogleg. Kvalitativ forskingsintervju har som hensikt å forstå aspekt av livet til intervjupersonane (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Brottveit (2018, s. 66) skriv om korleis kvalitative studie kan sjåast på som ein måte å studera andre sine erfaringar gjennom samansette og komplekse spørsmål, for å svare på vel så komplekse tema som kan sjåast på frå fleire ulike vinklingar.

Kvalitativ metode baserar seg i all hovudsak på to lærer. Den første tek føre seg erfaringar og ser på moglegheita ein får til å sjå nærare på opplevingane intervjupersonen fortel om frå hans eller hennar livsverd. Dette aspektet ved kvalitativ forskning er det *fenomenologien* rettar si merksemd kring (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Altså handlar det om dei erfaringane og opplevingane eit menneske har gjort seg. Ifølgje Merleau-Ponty (Ponty, 1962, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45) handlar fenomenologi om å best mogleg beskriva erfaringane som vert gitt så nøyaktig som mogleg, utan å analysa og forklara fenomena. Den andre læra handlar om fortolking og vert kalla for *hermeneutikk*. Hermeneutikk baserar seg på å kunne tolka og forstå meininga av tema ut i frå tolkaren sine kunnskapar, og kunne erverva ei haldbar forståing for allmennheita (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). På bakgrunn av at oppgåva vil basera seg på personane sine erfaringar om korleis dei planlegg undervisning og gjennomfører undervisninga vil det vere naturleg med ei kvalitativ tilnærming. Deira refleksjonar og erfaringar er sentrale for undersøkinga til dette studiet og i kva grad problemstillinga vert svart på.

4.1.1 Forskingsdesign

Forskningsdesign er ei form for beskriving av oppgåva der ein gjer reie for korleis ein som forskar ønsker å gjennomføra forskingsprosjektet sitt (Brottveit, 2018, s. 63). Som nemnt er metoden for denne oppgåva av eit kvalitativt design. Kvalitativ forskning handlar om å gå i *djupna* og få fram *forståinga* av noko ein har manglande kunnskapar om frå før (Jacobsen, 2010, s. 55). Når det gjeld å gå i djupna av eit fenomen skriv Jacobsen (2010) at det må sjåast i samanheng av to forhold. Desse to forholda er: a) fremja så mange nyansar og detaljar som mogleg, og b) gjere eit forsøk på å få ei fullstendig forståing av forholda mellom person og situasjonen han eller ho er ein del av. Eit slikt forskningsdesign der ein vel å gå i djupna av fenomen vil då krevja at ein har ei *open tilnærming* og studerer ganske få einingar av data. Dette kallar Jacobsen (Jacobsen, 2010, s. 56) for eit *intensiv design*.

4.1.2 Intervju gjennom open tilnærming

Open tilnærming, eller open metode som ofte vert brukt, betyr noko så enkelt som at forskaren legg så få føringar som mogleg i anskaffinga av data og informasjon som vert samla inn. Denne tilnærminga til intervju gjer at ein kan få tak i intervjupersonen sine tankar og betraktningar gjennom hans/hennar egne formuleringar. Ein vil òg i større grad kunne sikra at det ikkje er forskaren sine meiningar som legg føringar for informasjonen som vert samla inn (Jacobsen, 2010, s. 56). Informasjonen som vert samla inn vil verta samla inn gjennom intervju av lærarar som har kroppsøving som eit av sine undervisningsfag. Intervjua av lærarane vil vera semistrukturerte intervju. Eit semistrukturert intervju er ein måte å samla inn data på ved at ein søker å tolka fenomenet intervjupersonen beskriv. Eit slikt intervju vert kjenneteikna ved at det ligg nært ein daglegdags samtale, men har som hensikt å henta ut informasjon frå intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuet vert gjennomført ved hjelp av ein intervjuguide som inneheld spørsmål angående det overordna tema som skal vera informert om i forkant, og heile intervjuet kvilar på ei gjensidig forståing om bruken av denne intervjuguiden.

Ved intervjusituasjonar er det viktig å huske at ein sjølv vil ha ei viss oppfatning på førehand. Det vil då vera viktig å at ein er klar over korleis spørsmåla vert formulert og uttalt, for det vil vera med å sette stemninga for intervjuet (Dalland, 2012, s. 162). Intervjuguiden vil sjølvsgt vera med og halda ein viss struktur i intervjuet, men i kva grad intervjupersonen er motivert,

og svarar ærleg og utfyllande vil kunne variera og påverka intervjuet i stor grad (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194).

Som nemnt, vil det før ein gjennomfører eit semistrukturert intervju vera sentralt og viktig at ein har kunnskap og innsikt i teorien kring temaet ein ønsker å forska på. Når ein ser på dette i samanheng med gjennomføringa av eit semistrukturert intervju vil det å ha eit bevisst haldning til eins eigen kunnskap og forståing kring temaet og fenomenen på førehand vera viktig. Dalland (2012, s. 118) skriv om viktigheita av at ein er seg sjølv bevisst over eins egne betraktningar. Har ein ei oppfatning av desse betraktningane og tankane vil det verta lettare å leita etter data som potensielt kan avkrefta dei tankane ein har om fenomenet før undersøkinga tek fatt. I denne masteroppgåva sitt tilfelle, der hensikta er å utforska korleis kroppsøvlingslærarar oppfattar den nye læreplanen og om dei har gjort endringar i undervisningspraksisen, vil det vera viktig at oppfølgingsspørsmåla som vert stilt ikkje leiar intervjupersonen vekk frå sine egne tankar. Det er difor viktig å vera bevisst på kring dette førehand og stille så opne spørsmål som mogleg. Noko anna som òg kan oppstå ved eit semistrukturert intervju er at intervjupersonen kan begynna å snakka om tema som ikkje forskaren har tenkt over på førehand (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Slike fenomen kan òg føre til at forskaren stiller spørsmål som ikkje var ein del av intervjuguiden, men som kan førekoma som fenomen i eit semistrukturert intervju.

4.1.3 Fenomenologi i kvalitative intervju

Fenomenologisk metode handlar om presise beskrivingar som er så utdjupande som mogleg, men som i følgje Merleau-Ponty (Ponty, 1962, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45) unngår å forklara og analysa informasjonen ein har tilgjengeleg. Altså ønsker fenomenologien å forstå dei sosiale fenomenen ut i frå intervjupersonen sine egne perspektiv og gi ei beskriving av korleis han/ho opplev verda (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45).

Det er innafør kvalitativ forskning at fenomenologien får utfolda seg, og ofte føregår dette gjennom intervju der det vert teke lydopptak og deretter transkribert til tekst. Dette er det som skapar data for meningsanalysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). For å få ei oversikt over kvalitative intervju har Kvale og Brinkmann karakterisert tolv ulike aspekt som er

inspirert av fenomenologien. Vidare skal Kvale og Brinkmann sine tolv ulike aspekt heilt enkelt presenterast for å skapa ei oversikt over korleis fenomenologien innafor kvalitativ forskning kan sjå ut.

Livsverd er det første aspektet. Det handlar om intervjupersonen sin eigen kvardag og kva den inneheld. Som skriven ønsker ein å henta ut så presise beskrivingar av eins opplevde livsverd utan å leggja til sine eigne tankar og fordommar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I følgje fenomenologisk oppfatning skapar dei kvalitative undersøkingane av intervjupersonar sine erfaringar og opplevingar av verda ein database om den sosiale verda. Denne vil ikkje berre vera eit reiskap for kvantitativ forskning, men i kvalitativ forskning gir den ein særeigen tilgang til ulike menneske sine opplevingar frå verda og då deira livsverd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Meining er det andre aspektet. Ved å intervjuja ønsker ein å få innsikt i betydinga av viktige tema i intervjupersonen si livsverd, og som intervjuar vil ein i etterkant tolka det som har vorte sagt og korleis det vart sagt, for å skapa ei mening til det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Som intervjuar er det då sentralt at ein er godt førebudd og har god kunnskap kring temaet for intervjuet. I ein intervjusamanheng kan dette òg utarta seg gjennom å stille gode oppfølgingsspørsmål som har som føremål å henta ut meininga frå det intervjupersonen opphavleg har uttalt. Som intervjuar kan ein, kanskje, med det få fram ei avklaring på om hans/hennar fortolking av den opphavlege uttalen stemmer eller ikkje (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47)

Kvalitativt er det tredje aspektet. Dette handlar veldig enkelt om at ein ønsker å henta ut kunnskap som er beskrivande gjennom eit normalt språk, og ikkje ei generalisering gjennom kvantifisering av data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Deskriptiv er det fjerde aspektet. Det dreiar seg om at ein søker å få mest mogleg presise beskrivingar av det intervjupersonen opplev og korleis dei handlar på det. Då vil det vera viktig at intervjuar spør kvifor intervjupersonane handlar som dei gjer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Spesifisitet er det femte aspektet og handlar om å få tak i beskrivingar av spesifikke situasjonar og opplevingar. Dette må intervjuar vera merksam på for å klara å «catcha»

spesifisiteten og hente fram betydinga av det som vert sagt. Gjerne ved å stilla gode og konkrete spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Bevisst naivitet er det sjette aspektet. Dette viser til at ein som intervjuar må vise at ein er open for nye og uventande fenomen. Gjennom eit intervju ønsker ein å samla data utan å vera klar med analysen i det ein intervjuar. Ein slik naivitet utan fordømmar vil gjera at ein er meir open for fenomen som dukkar opp gjennom intervjuet. Som intervjuar må ein òg vera kritisk ovanfor ein sjølv, og då sær med tanke på dei hypotesane ein har laga seg gjennom egne erfaringar. Ein kan ikkje la desse styre intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Fokusert er det sjuande aspektet. Det handlar om at intervjuet skal ha eit fokus på det temaet eller dei temaa som er bestemt. Det betyr ikkje at ein skal ha spørsmål ein skal arbeida seg gjennom, men at intervjuet skal ta føre seg det ein ønsker å forska på ved hjelp av opne spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Fleirtydighet er det åttande aspektet. I eit intervju kan det førekoma at intervjupersonar kan vera fleirtydige og då vil det vera intervjuaren si oppgåva å finna ut om desse fleirtydighetane kjem fram på grunn av kommunikasjonsvanskar, inkonsekvente utsegn eller motseiingar i intervjupersonen sin livssituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48).

Forandring er det niande aspektet. Under eit intervju kan det førekoma at intervjupersonen endrar sine beskrivingar og syn på temaet. Spørsmåla som vert stilt og svara som vert gitt kan vera med å starta refleksjonsprosessar som gjer at intervjupersonen ser på temaa med nye auge eller ser noko han/ho ikkje var klar over (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Sensitivitet er det tiande aspektet. Dette aspektet handlar om at ein har nok kunnskapar om tema til å kunna «grave» i det. Sensitivitet kan sjåast på som ei motsetning til at ein ikkje skal laga seg haldningar til temaet på førehand. Altså den *bevisste naivitet*. Dette spenningsforholdet kan sjåast på som eit krav om *kvalifisert naivitet* av intervjuaren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Mellommenneskeleg situasjon er det ellefte aspektet. Når ein intervjuar skjer det eit samspel og ein interaksjon mellom to eller fleire personar der ein reagerer ovanfor kvarandre. Dette vil påverka kva som vert sagt og korleis det vert sagt. Som intervjuar må ein

unngå å hamna i situasjonar som kan provosera fram forsvarsmekanismar hos intervjupersonen. Er den mellommenneskelege dynamikken mellom intervjuar og intervjuperson bra vil informasjonen ein får frå intervjuet mest sannsynleg vera betre og enklare å analysa (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

Positiv oppleving er det tolvte og siste aspekt. Har ein klart å gjennomføra eit bra forskingsintervju kan det opplevast som noko givande og fint for intervjupersonen. Som skriven kan eit intervju vera med å setta nye tankeprosessar i gang og føre til nye perspektiv ein aldri har hatt før (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49).

4.1.4 Hermeneutikk

Hermeneutikken har som føremål å fortolka fenomena som oppstår, men den ønsker å sjå på meiningsinnhaldet på eit djupare nivå enn det som kan observerast der og då (Thagaard, 2018, s. 37). Ei hermeneutisk tilnærming fokuserer på at det ikkje eksisterer ei sanning, men at fenomena kan tolkast og sjåast på frå fleire ulike nivå. Ein søker å forstå delar i lys av ein heilhet, altså at meininga av det som vert tolka må sjåast i samanheng av det ein studerer. Hermeneutikken ønsker å oppnå ei legitim og allmenn forståing av meininga av teksten ein tolkar (Thagaard, 2018, s. 37).

I følgje Gadamer (Gadamer, 1975, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74) er fortolkinga og eins forståing avhengig av visse fordommar. Ei fortolking av ein tekst hentar si meining frå ein kontekst. Ein kan med det sjå at fortolking av fenomena avheng alltid av kunnskap om kva menneske gjer og ytrar, kvar dei bur, er frå, og mykje meir (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Ved kvalitative intervju kan hermeneutikken vera til hjelp for å kunne analysa intervjuet etter dei har vore utført. Hermeneutikken baserar seg på fleire fortolkingsprinsipp som er viktig å vera bevisst over ved ein slik prosess, og desse vil masteroppgåva enkelt skissere fram.

Det første av dei hermeneutiske fortolkingsprinsippa handlar om at det er ein kontinuerlig prosess der ein arbeidar fram og tilbake mellom delar og ein heilhet som vert kalla den *hermeneutiske sirkel* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Den hermeneutiske sirkelen er ein sirkulær prosess der ein ofte vil i byrjinga ha ei uklar og intuitiv forståing av heilheita, men

med utgangspunkt i desse forståingane av heilheten vil ein fortolka den i fleire delar.

Deretter vil ein sette saman delane igjen til ein heilhet, og innanfor hermeneutikken ser ein på denne sirkulære prosessen som ein opnar for djupare forståing av meininga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Det andre prinsippet tek føre seg det ein kallar meiningsfortolking. Ei meiningsfortolking er ved vegg ende når ein som tolkar har klart å gi teksten ein heilhet der det ikkje er logiske motseiingar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Det tredje prinsippet handlar om testinga av delane som vert fortolka og deira forhold til teksten som heilhet i form av betyding og gjerne samanlikna med andre tekstar av same forfattar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Det fjerde prinsippet omhandlar teksten sin autonomi. Ved analysing og gjennomgang av ein tekst bør den tolkast og sjåast på ut i frå sine eigne referanserammer med utgangspunkt i kva teksten sjølv fortel om eit tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Det femte prinsippet handlar om kunnskapen ein har om temaet for ein tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237)

Det sjette prinsippet handlar om at når fortolkinga av ein tekst føregår vil den ikkje vera utan føresetnadar. Som fortolkar vil ein ha føresetnadar i forkant av ei fortolking som ein må prøva å gjera uttrykklege og vera seg sjølv bevisst over korleis spørsmåla ved ein tekst tidleg kan setta retning på korleis svara kan verta sjåande ut (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Det sjuande prinsippet seier at kvar einaste fortolking av ein tekst vil vera ein bidragsytar til fornying og kreativitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Dette prinsippet bidreg til at det ein veit der og då ikkje er statisk kunnskap, men kan fornyast og giast ny og meir meining.

Kvale og Brinkmann (2015) skriv at desse prinsippa ikkje treng sjåast på som ein trinn-for-trinn-metode, men meir som ei oversikt over prinsipp som har vist seg å vere presentable for hermeneutisk fortolking.

4.2 Utval

I eit kvalitativt studie vil utvalet av intervjupersonar eller einingar ofte vera redusert. Det vil då vera sentralt at utvalet for studiet er nøye valt ut, slik at det er hensiktsmessig for studiet og at analyseringa ein gjer skal skapa forståing av fenomenen ein skal studera (Thagaard, 2018, s. 54). Til denne oppgåva vart det nytta *strategisk utveljing* i arbeidet med å finne intervjupersonar. For denne masteroppgåva var det eit ønske om å intervjuja lærarar med riktig kompetanse, kvalifikasjonar og arbeidserfaring for at intervjuja skulle vera hensiktsmessig og relevant for problemstillinga. Det var ønskeleg med eit utval der begge kjønn var representert. Ved eit slik *spesielt* utval kan utvalet representera lærarane i arbeidet med den nye læreplanen i kroppsøving og mogleg visa til eit meir generelt mønster, men det kan òg henda det berre gir eit bilete av korleis det er vorte arbeida ved den aktuelle skulen (Thagaard, 2018, ss. 58-59).

Når ein skal utføra kvalitative studiar der intervju vert brukt som forskingsmetode vil ein måtte avgrensa kor mange ein intervjuar. Jacobsen (2010) skriv at ofte bør ein ikkje ha fleire enn fem einingar for at forskaren skal kunne gå godt nok i djupna av kvar eining. Når det vert gjort slike studiar kan ein sjå at fokuset ofte vil vera meir retta mot eit spesifikt fenomen med eit ønske om å få fleire og ulike vinklingar på det aktuelle fenomenet.

Som nemnt vart utvalet for denne oppgåva valt på bakgrunn av at dei undervis i kroppsøving, då det vil vere nødvendig for å kunne svare på problemstillinga. Jacobsen (2010, s. 114) skil mellom to ulike utval av menneske. Dei to kategoriane kallar han for *informant* og *respondent*. Informantar er personar som ikkje gjennomfører eller deltek aktivt i sjølve fenomenet det vert forska på, men som har god kunnskap og ei viss erfaring kring fenomenet. Respondentar er personar som er direkte involvert i fenomenet. Det skjer anten gjennom aktiv deltaking, direkte kunnskap eller å vera del av ei spesifikk gruppe ein representerer.

4.2.1 Kriteria og rekrutteringa av utvalet

Etterkvart i prosessen av oppgåva og etter at intervjuguiden (vedlegg 3) var laga vart intervjuguiden sendt inn saman med informasjon om studiet (vedlegg 1) til NSD. Då søknaden vart godkjend hos NSD (vedlegg 4) starta arbeidet med å finna intervjupersonar.

Sidan fenomenet denne oppgåva ønsker å studera er knytt direkte til eit fag og korleis det vert praktisert vil det vera hensiktsmessig at utvalet er direkte involvert i fenomenet. Utvalet vil då i følge Jacobsen (2010) bestå av det han kallar respondentar. Dei konkrete kriteria som var formulert og sett som fornuftige vart desse:

- Har undervist i kroppsøving ut i frå LK06
- Har undervist i kroppsøving ut i frå LK20
- Har utdanning i kroppsøving

Med utgangspunkt i desse kriteria vart utvalet selektert på bakgrunn av at dei var eigna til å svara på oppgåva si problemstilling (Thagaard, 2018, s. 55). Som nemnt i kriteria var det til å føretrekkje at lærarane hadde undervist i kroppsøving i nokre år med LK06 og byrja arbeidet med LK20. Dette for å moglegvis få danna eit større bilete av kroppsøvingsfaget dei siste åra. Det vart teke kontakt med lærarar på to skular i Bergen, ein barneskule og ein ungdomsskule. Det vart gitt rask tilbakemelding frå den eine, som var ungdomsskulen og låg i sentrum av Bergen. Frå denne skulen var det fira som sa seg villig til å la seg intervjuja. Alle fira undervis i kroppsøving, men det viste seg at ikkje alle hadde ei formell utdanning i kroppsøving. To av lærarane hadde utdanning innanfor faget, ein hadde PT-utdanning og ein hadde ingen formell utdanning i kroppsøving. Til å byrja med vart dette sett på som noko problematisk, men det viste seg vanskeleg å få rekruttert nye intervjupersonar. Korona og spela ei sentral rolle her. I dette tidsrommet var det ei ny stor oppblomstring av koronasmitte som førte til at det vart vanskeleg å etablere skikkelig kontakt med andre og nye intervjupersonar.

For å ikkje hamna på etterskot var det bestemt å gjennomføre intervjuja med dei fira intervjupersonane som allereie var rekruttert. Dette verka mest hensiktsmessig for masteroppgåva, gitt høvet kring forholda til rekruttering og Korona. Ein kan likevel tenke seg at eit slik utval kan representere kroppsøvingslærarar reint statistisk. Ser ein til statistikken over kven som faktisk undervis i kroppsøving og kva formell utdanning dei har i kroppsøving er det berre rett over halvparten som har ei formell utdanning i kroppsøving (Perlic, 2019). På ungdomsskulnivå viser statistikken at det er litt fleire, litt over tre av fira (77%). Ein kan med det argumentere for og tenka seg at utvalet for oppgåva representerer lærarane som undervis i kroppsøving til ei viss grad.

4.2.2 Pilotintervju

Som førebuing til intervju vart det gjennomført to pilotintervju. Eg hadde ingen erfaring med intervju i forkant av denne oppgåva, så eg såg det som sentralt at eg fekk prøvd det ut. Kvale og Brinkmann (2015, s. 88) skriv at forskingsintervju er eit handverk som vert lært gjennom å praktisera intervjuing (forskning som *handverk* vil masteroppgåva kome tilbake til). Vidare skriv dei at dugleik, kunnskapar og personleg skjønn er nødvendig for at eit kvalitativt intervju skal vera av høg kvalitet. Skal det vera mogleg å få til trengs det trening i å intervju. Gitt min marginale kunnskap og erfaring med intervju trong eg den treninga eg kunne få.

Då intervjuguiden var klar vart det oppretta kontakt med to eg har studert saman med og avtalt å møtast for å intervju kvarandre. Begge har studert kroppsøving og det at eg kjenner dei frå før tenkte eg ville gjer intervjusituasjonen lettare og meir behagelig. Det vart lagt opp til å gjennomføra intervju så autentisk som mogleg, med gjennomgang av informasjonsskriv og samtykkeskjema, samt at intervju vart tatt opp for å prøva det ut. Intervju vart gjennomført på to ulike dagar, så ein fekk moglegheita til å gjer nokre refleksjonar over korleis ein formulerte seg, korleis strukturen og formuleringa på spørsmåla i intervjuguiden var, og i kva grad ein klarte å følgje opp med oppfølgingsspørsmål til temaa som dukka opp undervegs.

I dei to pilotintervju som vart gjennomført flaut samtalen lett mellom oss, men intervjupersonane hadde ikkje veldig mykje erfaring i arbeidet med LK20 eller LK06. Svara vart derav litt avgrensa til tider, men erfaringa ein fekk ved dei to intervju var gull verdt for det vidare arbeidet. Det at ein hadde kjennskap til kvarandre frå før var som nemnt noko som gjor at ein i løpet av samtalen i intervju ikkje hadde noko problem med å greia ut om sine tankar og gå meir i djupna kring dei. Å etablera ein intervjusamtale der ein har tillit til kvarandre og tør utdjupa sine tankar vil vera viktig for kvaliteten av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 105). I pilotintervju vert det lagt merke til at dei innleiande spørsmåla var gode å ha for å kome i gang med samtalen. Desse spørsmåla fekk intervjuet til å følast meir ut som ein samtale der ein ønskte å etablera kontakt og forstå kvarandre i staden for at det verka som eit avhør.

4.2.3 Om informantane

Utvalet i denne masteroppgåva består av fira intervjupersonar frå same skule. Desse intervjupersonane var raske med å stille seg til rådighet for intervju, men intervju vart utsett nokre gongar grunna sjukdom og Koronaviruset. Hensikta med å presentera intervjupersonane er å gi lesaren eit inntrykk av kven som svarar i intervju og auka deira forståing for det som vart sagt under intervju. For å ta vare på intervjupersonane sin anonymitet vert dei kalla for Lærer 1, Lærer 2, Lærer 3 og Lærer 4.

Lærer 1

Lærer 1 sin formelle utdanning er ein god mengde med ulike fag og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Faga som er tatt er historie, engelsk, internasjonal politikk, religionsfag og spansk. Lærer 1 er ein person som er glad i alle former for fysisk aktivitet og beskriv seg sjølv som «*rimelig entusiastisk*» innanfor det feltet. Lærer 1 jobbar som kontaktlærer, han har undervist i 11 år som lærar og same antal i kroppsøving. Han byrja å jobba som kroppsøvingslærer fordi han hadde gitt utrykk for å vere ein aktiv person, men hovudgrunnen var manko på lærarar med kompetanse i faget. Så formell utdanning i kroppsøving har han ikkje.

Lærer 2

Lærer 2 sin formelle utdanning er hovudfag i engelsk, grunnfag i idrett og kristendom. Hovudfag er i dag erstatta med mastergrad og eit grunnfag er det same som eit årsstudium, altså 60 poeng. Lærer 2 har arbeid 8 år på vidaregåande skule der han har vore inspektør og lærar om ein annan. Dei siste 9 åra har han arbeid på skulen der han no er kontaktlærer, men her har han òg jobba som inspektør. Lærer 2 er ein person som er glad i det meste av idrettar. Han fortel at han hovudsakleg spelt fotball opp gjennom, men han seier har følgjer med på «*...alt fra snooker, golf og tennis, men fotball har vært det store*».

Lærer 3

Lærer 3 si formelle utdanning er allmennlærer, den var då tre år lang. Ho har i tillegg tatt ekstra med 30 poeng i engelsk og kroppsøving. Lærer 3 har vore utdanna i 22 år, men på grunn av eit utanlandsopphald på seks år har ho til saman arbeida 16 år og jobbar no som kontaktlærer. Lærer 3 er ein person som er veldig glad i aktivitet og seier sjølv «*Eg liker*

veldig godt å være i aktivitet og har drive veldig mykje med idrett».

Lærer 4

Lærer 4 sin formelle utdanning er tre års utdanning som faglærer i realfag, 60 poeng i kristendom og 40 poeng som personleg trenar. Lærer 4 har arbeida 12 år som lærar og har fram til no vore kontaktlærer, men er no trinnleiar og faglærer. Han er ein person som er aktiv innanfor idrett og driv med sykling no, men har òg spelt mykje handball. Han engasjerer seg som trenar for idrettar barna hans held på med.

4.3 Innsamling av data

Ved eit forskingsintervju vil kvaliteten på data som vert samla inn vera avhengig av at forskaren handterer spørsmålsstilling på ein god og forståeleg måte, forskaren har gode kunnskapar kring emnet, forskaren er dyktig til å lese kroppsspråk og er bevisst angående rolla si som intervjuar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 203) Dette vil vera særst sentralt for kvaliteten på data som vert samla inn. Etter det var oppretta kontakt med intervjupersonane vart det sendt ut samtykkeskjema saman med informasjonsskrivet NSD hadde godkjend. I dette informasjonsskrivet var det skrive at det kom til å verta nytta lydopptakar for å registrera intervjuet. I følge Kvale og Brinkmann (2015) kan ein som intervjuar, ved bruk av lydopptakar, halde eit betre fokus på intervjuet sitt tema og dynamikk. Ein lydopptakar vil òg gjera arbeidet med transkribering og analyse av intervjua lettare og betre i etterkant. Ein vil ha moglegheita til å registrera måten ord vert sagt på, kva tonefall intervjupersonen har og ein kan høyra på intervjuet på nytt, om det trengs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Kva tid intervjuet skulle finne stad vart avtala med kvar enkelt ut i frå kva som passa deira timeplan.

4.3.1 NSD

Forskningsprosjektet vart meldt inn til NSD 08.11.2021 og fekk prosjektnummer 770428 (vedlegg 4). NSD godkjente dette forskingsprosjektet 19.11.2021, og det vart då mogleg å sette i gang prosessen kring rekruttering of intervjuing av intervjupersonar.

4.3.2 Intervju

Ved eit intervju vil forskaren sjølv vera instrumentet for forskinga, og forskaren er ansvarleg for å ha kunnskapar om temaet i intervjuet og er ansvarleg for interaksjonen som skjer mellom forskar og intervjuperson. Klarar forskaren å arbeida mot dette vil oppfølginga av spørsmåla verta betre og ein vil oppleva ei betre tolking undervegs av det intervjupersonen seier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 194-195). Tillit og god kontakt med intervjupersonen er sentralt for at informasjon og data som vert samla inn skal vera påliteleg og fullstendig. Thagaard (2018, s. 99-100) skriv om korleis ein god intervjusituasjon avheng av at ein gir uttrykk for positive reaksjonar og opptrer opent ovanfor intervjupersonen. Kunsten å finne balansen mellom det å lytte og stille spørsmål er viktig for å skapa eit positiv og fortruleg oppleving av intervjuet for intervjupersonen.

I intervjuet til denne oppgåva opplevde eg at med min bakgrunn frå lærarstudiet og arbeidserfaring som kroppsøvlingslærer betra dialogen mellom meg og intervjupersonane. Det skapte ein intervjusituasjon som var open for gode refleksjonar. Ifølgje Thagaard (2018, s. 105) vil forskning innanfor eit felt og miljø ein kjenner til bidra til at den sosiale distansen mellom intervjuar og intervjuperson vert redusert. Målet med intervjuet skal ikkje vera å skapar ein hyggelig samtale der ein drøftar sine felles erfaringar, for det vil påverke kvaliteten på intervjuet og svara til intervjupersonen. Målet er at ein ønsker å forstå intervjupersonen sine betraktningar utan å la sine egne tankar prega intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 108). Som nemnt tidligare i kapittel 4 ønska eg å vera veldig bevisst over korleis eg uttala meg og tok plass i intervjuet.

Planen var at intervjuet skulle gjennomførast på to veker, men det viste seg å verta vanskeleg då fleire av intervjupersonane, som hadde takka ja, vart sjuke med korona og det var litt vanskeleg å få i boks det fjerde intervjuet. Intervjuet hadde ein varighet på 26 til 34 minutt. I starten av kvart intervju, før sjølve intervjuet med opptakar byrja, vart informasjonsskrivet (vedlegg 1) gått gjennom. Det vart tydeleg formidla at det var frivillig å delta og at det var mogleg å trekka seg frå prosjektet kva tid ein måtte ønska. Det vart òg gjort klart at det ikkje ville verta brukt noko opplysningar som kunne identifisera intervjupersonane. Vidare vart det vist til at intervjuet vart tatt opp for å mogleggjer ein enklare dokumenteringsprosess og analyse av intervjuet seinare. Som skriven ovanfor vil bruk av lydopptakar gjera arbeidet

med sjølve intervjuet betre og enklare, då ein kan konsentrera seg om kva intervjupersonen seier, og fokuset kan ligga på å følgje opp utsegna og informasjonen ein får (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Som ein del av gjennomgangen av informasjonsskrivet vart det gjort tydeleg for intervjupersonane at når oppgåva er levert og prosjektet avslutta, vil all data og opptak verta sletta for å ivareta deira personvern.

4.3.3 Det gjennomførte intervju

Ved forskingsintervju er det intervjuguiden som skal leia ein gjennom intervjuet (Dalland, 2020, s. 83). Intervjuguiden skal vera til hjelp for å halda intervjuet til temaet og innehalde nøkkelspørsmål som lar intervjupersonen dela sine betraktningar og erfaringar på det oppgåva ønsker å svara på (Thagaard, 2018, s. 95). I eit semistrukturert forskingsintervju vil oppfølgingsspørsmål vera nyttig for å gå meir i djupna og fremja detaljar kring det intervjupersonen delar. Ein vil òg få eit meir nyansert bilete på informasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 122).

I intervjuguiden for oppgåva byrja det med oppvarmingsspørsmål som relaterte seg til kva utdanning, arbeidserfaring, erfaringar med kroppsøving og kva deira interesser var. I følgje Thagaard (2018, s. 101) er dei første minutta av eit intervju sentrale og det er då ein skapar kontakt med intervjupersonen som sett stemninga for intervjuet vidare. Etter oppvarmingsspørsmåla gjekk ein over på nokre overgangsspørsmål som hadde som føremål å føra intervjupersonen inn på temaa for intervjuet. Dette gjer ein for å starta tankeprosessar og refleksjonar kring temaa og fenomena ein ønsker undersøka nærare (Thagaard, 2018, s. 101). Deretter byrja ein på nøkkelspørsmåla. Desse var formulert for å best mogleg svara på problemstillinga. I løpet av dette stadiet i intervjuet kom dei fleste av intervjupersonane inn på ulike temaa der det vart stilt oppfølgingsspørsmål, og dei fekk moglegheita til å utdjupa seg meir kring sine eigne utsegn. Dette er ein indikator på at intervjusituasjonen vart oppfatta som open og tillitsfull, og ved eit semistrukturert intervju ønsker ein slike utgreiningar. Ein slik kunnskapskonstruksjon bidreg til at forskaren kan stilla spørsmål som ikkje var tenkt over på førehand. Dette beskriv Postholm og Jacobsen (2018, s. 121) som ein kontinuerlig analyse der forskaren anvend oppfølgingsspørsmål for å verkeleg forstå det som vert brakt fram av tankar og erfaringar av intervjupersonen. Mot slutten av

intervjuet vart det spurd om intervjupersonen hadde noko han/ho ville tilføra eller kommentera før intervjuet vart avslutta. Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) skriv at ved å avslutte eit intervju på den måten opnar det opp for at intervjupersonen får ein moglegheit til å ta opp eit tema eller nokre tankar han/ho har tenkt på under intervjuet. Heilt til slutt vart det informert om at det berre var å ta kontakt om det var noko intervjupersonen lurte på.

4.3.4 Transkripsjon

Etter intervjuet var gjennomført vart dei transkribert. Når intervjuet vert tatt opp av opptakar kan ein som forskar heller konsentrera seg om sjølve intervjuet og skapa tillit, i staden for å skriva notater undervegs i intervjuet. Når notater vert tatt undervegs vert det vanskelegare å utvikla personleg kontakt med intervjupersonen og det vert òg vanskelegare å observera hans/hennar kroppslege reaksjonar og signal (Thagaard, 2018, s. 112-113). Thagaard (2018, s. 113) skriv vidare at ho anbefaler bruk av lydopptakar når intervjupersonen tillatar det. Ein får moglegheita til å gi direkte respons til intervjupersonen, og det skapar betre tillit og flyt i samtalen.

Å transkribere er ein prosess som tek tid, men det opnar opp for å gå gjennom intervjuet på nytt og ein kan legge merke til nye aspekt ved intervjuet (Dalland, 2020, s. 95). Det som kan sjåast som problematisk ved transkribering er at ein mistar nyansane ved ansiktsmimikken, kroppsspråket og korleis talemåten heng saman med desse aspekta. Det vil difor vera viktig at ein notarar ned slike ting rett etter intervjuet for å gjera intervjuet best mogleg om til tekst gjennom transkripsjonen (Dalland, 2020, s. 95). Transkripsjonen vart gjort ved å lytta til intervjuet på 0.75 i hastighet, altså litt saktare enn sjølve opptaket. Dette gjorde det enklare å gjennomføra transkripsjonen effektivt. Flyten på transkriberinga vart betre og om det var noko uklart var det berre å spola tilbake. Dette opna opp for refleksjonar undervegs i arbeidet med transkriberinga (Thagaard, 2018, s. 112). I transkripsjonen var det bestemt å transkribere på bokmål då det var mest nærliggande dialekta til dei fleste intervjupersonane og for å ta vare på deira anonymitet. Så spesielle dialektord vart òg oversett til bokmål. Når intervjupersonane stoppa opp i sine resonnement og utsegn vart det markert med «...». For å halda på det autentiske ved intervjuet, vart det transkribert ord for ord. Setningar i

transkripsjonen vil difor kunne vera utanfor skrivereglane, då det munnlege språket er annleis samanlikna med det skriftlega (Dalland, 2020, s. 95).

4.4 Analyse

Då transkriberinga var gjort var det analysen som stod for tur. Datamaterialet vart delt opp for å skapa meining og forståing for kva teksten gav uttrykk for (Thagaard, 2018, s. 153). For denne masteroppgåva ville det vera interessant å sjå nærare på og skapa ei forståing for kva intervjupersonane fortalte om undervisningspraksisen for kroppsøvingstimane deira, og korleis dei oppfatta og tolka den nye læreplanen. Til å byrja med vil det vera hensiktsmessig å lese transkripsjonen fleire gongar for å få ei oversikt over innhald og danna ei oppfatning av den. Om intervjuet er tatt opp av lydopptakar vil det òg vera lurt å lytte til det om igjen for å høyra etter nyansar i språket (Thagaard, 2018, s. 152). Analysen til denne oppgåva byrja så tidleg som då innsamlinga av datamateriale byrja. Allereie under intervjuet ønsker ein å danna seg ei forståing av kva som vert fortalt og følgje opp med oppfølgings spørsmål. Dette vil bidra til å skapa rom for analyse og tolkingar under sjølve intervjuet, og om ein gjer seg tolkingar og tankar undervegs i arbeidet bør ein huske å skrive det ned (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139-140). Ein bør framleis vera seg bevisst over kva tolkingar ein faktisk gjer seg, og ikkje la eins fordommar og tolkingar forstyrre nye fenomen og informasjon.

4.4.1 Koding og analyseverktøy

Koding av datamaterialet er ein av det vanlegaste framgangsmåtane innanfor kvalitativ analyse (Thagaard, 2018, s. 153). Det koding handlar om i kvalitativ analyse, der det er tekst som skal kodast, er at ein ønsker å dela opp teksten i mindre delar ved hjelp av kodeord. Desse kodeorda hjelper til for å kunna kategorisera intervjuet i ulike delar, og samanlikna dei mellom kvar enkelte intervjuperson som vert intervjuet i studiet (Thagaard, 2018, s. 153). For å best mogleg få ei oversikt over tekstmaterialet i dette studiet vart det valt å bruka *temabasert analyse*. Det betyr at ein tek føre seg intervjuet og sorterer svara tematisk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 98). *Temabasert analyse* vert skriven om nedanfor. For denne masteroppgåva vart det laga ei liste over temaa som var hensiktsmessige for å svara

på problemstillinga. I arbeidet med å lage ei temaliste vart det nytta deduktiv og induktiv tilnærming i prosessen. Ved ei deduktiv tilnærming har ein allereie, med utgangspunkt i teori og problemstilling, temaa og kategoriar klare og tenkt ut på førehand. Ei induktiv tilnærming handlar om prosessen der temaa og kategoriane vert danna under arbeidet med intervjua og transkripsjonen (Thagaard, 2018, s. 154).

For at arbeidet med kodinga skulle vera mest mogleg effektivt og strukturert vart analyseprogrammet *NVivo* nytta. *NVivo* er eit program der ein kan leggja inn kodar (tema) som i programmet vert kalla «nodar». Transkripsjonane av dei fire intervjua, som var gjort i denne masteroppgåva, vart importert inn i programmet. Når dette er gjort nyttar ein programmet til å markera sitata ein vil bruka frå transkripsjonen, for så å kode sitata inn i den noden ein vil. Sitata som vert koda inn i noden vert så lagt inn i boksar som viser kva for ein transkripsjon sitat er i frå. Det gjer det ein del enklare å ha kontroll på kven som seier kva, ein får ei betre oversikt og det gjer det enklare å samanlikna sitata til dei respektive intervjupersonane.

4.4.2 Temabasert analyse

Temabasert analyse er ein av dei aller vanlegaste analyseformane. Den tek utgangspunkt i å beskrivinga innhaldet i det spesifikke datamaterialet på ein systematisk måte (Anker, 2020, s. 40). Når ein analyserar på denne måten er det viktig at alle svara kring eit tema vert samla før ein byrjar å samla inn svara til eit nytt tema. Det er òg sentralt at alle svara kring det temaet ein samlar inn om vert samla inn. Dette vil gi eit mest og best mogleg nyansert bilete av intervjupersonen sine tankar kring det gitte temaet. I nokre tilfelle kan det førekome at svara ein har kan belysa ulike tema. Ein kan då bruke svara til å belyse dei ulike temaa, men då må ein markera at ein vel å gjera det (Dalland, 2020, s. 98).

Når ein har gått gjennom den dataa som er tilgjengelig og fordelt den på dei ulike temaa, vil det vera sannsynleg at resultatet ein har er noko uoversiktleg. Det vil då under kvart tema vera nødvendig å gå gjennom dei for å få ei full oversikt. Når ein arbeidar seg gjennom temaa vil ein kunna leggja merke til om det er eit svar som går igjen hos fleire av intervjupersonane eller om det er svar som stikk seg ut frå dei andre. Dette vil vera lurt å

notera seg for vidare analyse, og dei svara som går igjen hos fleire vil det vera naturleg å vekta tyngre (Dalland, 2020, s. 99). I følgje Dalland (2020, s. 99) er det ikkje nødvendigvis svara som går igjen mest som er svara som belys temaet for studiet best. Han skriv vidare at fortolkingane ein gjer seg som forskar kan føra til at ein ser svara på ulike måtar enn når ein ser intervjuet i ein heilskap. Det vil vera forskaren sitt ansvar å fortelja kva han/ho meiner er viktig i si fortolking, og at det vert skilt mellom analyse og fortolking. Lesaren av studiet kan med det få moglegheita til å gjera sine egne slutningar.

Gjennom denne masteroppgåva er det eit ønske å skapa ei forståing for kva dei ulike lærarane har formidla gjennom intervjuet ved å samanlikna dei ved bruk av dei valte temaa, for å svara på problemstillinga. Yin (Yin, 2014, referert i Thagaard, 2018, s. 161) kallar denne prosessen for ein *replikasjonsstrategi*, fordi tolkinga av ein kontekstuell eining i studiet vert samanlikna mot tolkinga av den neste eininga. Denne strategien dannar då eit grunnlag der ein fremjar forholdet mellom einingane studiet består av.

4.5 Ethiske betraktningar

I følgje Kvale og Brinkmann (2015) er intervjuundersøkingar ei form for moralsk undersøking. Samspelet mellom individet i eit intervju er med å påverkar dataa som vert produsert og korleis ein skal tolka og forstå kvarandre som menneske. Intervjuet kan difor sjåast på som ei forskning der det er mange moralske og etiske spørsmål som skal takst omsyn til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Når ein skal gjennomføra eit intervju vil det vera nær kontakt mellom forskar og intervjupersonane, og forskaren vil då sitte på data som kan knyast til intervjupersonane. Desse dataa skal og må behandlast med respekt av forskaren (Thagaard, 2018, s. 22). Desse dataa gjer at forskingsprosjektet er meldepliktig og må meldast til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Når data inneheld personopplysningar vil personopplysingslova tre i kraft og det må altså giast ei godkjenning av NSD som vurderer forskingsprosjektet ut i frå forskingsetiske reglar (Thagaard, 2018, s. 22). For å kunne ta vare på intervjupersonane sine rettar vart det valt å bruka Kvale og Brinkmann (2015) sine tre etiske retningslinjer som grunnlag for arbeidet med oppgåva. Desse tre etiske retningslinjene, som er *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar av å delta i forskingsprosjekt*, vil verta presentert nedanfor.

4.5.1 Informert samtykke

Informert samtykke handlar om å informera deltakarane av forskinga om kva undersøkingane innfattar. Denne informasjonen dreiar seg om føremålet til forskinga, korleis ein anvend intervju, og om dei negative og positive sidene det kan vera ved deltaking i forskingsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Det vil òg vera viktig å informera kring kven som har tilgang til intervju og oppgåva, forskaren sin moglegheit til publisering av oppgåva med heile eller delar av intervju, og at ein som intervjuperson og deltakar har moglegheit til å sjå over transkripsjon og analyse. Når ein informerer deltakarane er det sentralt at det vert vekta i kva grad ein skal informera (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). Ved for mykje informasjon kan det leia til at intervjupersonen kan førebu seg mykje meir enn kva som var intensjonen og ved for lite informasjon kan det gjer at deltakaren ikkje føler seg fortruleg nok. Ein kan her sjå at ved informert samtykke kan det oppstå eit etisk usikkerheitsmoment. Dette viser kor vanskeleg det kan vera å finne ein riktig balansegang mellom ei openheit kring oppgåva og å halda tilbake nok informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105).

4.5.2 Konfidensialitet

I forskinga representerer konfidensialitet anonymiteten ein har som deltakar ved presentasjon av analyse og resultat, og at den informasjonen forskaren har om deltakaren/ane vert lagra på ein forsvarleg måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Lofland et al. (Lofland et al., 2006, referert i Thagaard, 2018, s. 24) skriv at ved anonymisering av deltakarane i presentasjon av resultatet, vil det hjelpe om lesaren les resultatet med ei større forståing av dei sosiale fenomena som vert presentert i analysen, og ikkje rettar si merksemd kring generelle mønster i resultata som kan førekoma ved bruk av namn og pseudonym. Samtidig skriv Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) at sjølv om ein beskyttar deltakarane med anonymitet, så kan det òg fungera som eit alibi for forskarane til å fortolka det deltakarane seier utan å møta motbør. Uansett vil noko av det viktigaste ein gjer med tanke på konfidensialitet vera å lagre sensitive data, som kan identifisera deltakrane, på ein

trygg og sikker måte (Thagaard, 2018, s. 26).

4.5.3 Konsekvensar

Konsekvensar som ei etisk retningslinje handlar om kva konsekvensar ein må vekta ved ei kvalitativ undersøking. Kva nytte vil deltakaren ha av å vera med i prosjektet og kva moglege skadar vil han/ho kunne oppleva (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Optimalt sett bør det vera ei viss form for gjensidighet mellom fordelane ved vera med som deltakar og ulempene det kan medføra (Thagaard, 2018, s. 26). Eit anna aspekt ved konsekvensar som forskaren bør vera seg bevisst over er at openheit og intimitet, som er viktig ved kvalitativ forskning, kan vera forførande og føre til at deltakarane gir frå seg informasjon han/ho kan kome til å angra på i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Kvale og Brinkmann (2015, s. 107) skriv at som forskar vil eins evner til å lytta kunne føra til kvasiterapeutiske relasjonar. Dei færreste forskarane har noko kompetanse innanfor dette området, og ved personlege intervju bør ein vera ekstra merksam på desse relasjonane og tenka seg om før ein eventuelt går vidare inn i undersøkinga si. Desse etiske avvegingane ein gjer kring dei etiske retningslinjene vil vera aktuelle gjennom heile prosessen av eit forskingsprosjekt, og ved kvart metodiske val vil ein implisera etiske konsekvensar som må takast til betraktning (Thagaard, 2018, s. 27). Vala ein gjer vil ikkje berre handla om korleis sjølve prosessen i forskinga utartar seg, men òg kva konsekvensar det vil få for deltakarane.

4.6 Forskaren og forskingsintervjuet

Som nemnt ovanfor er det mykje ein må tenka over ved kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning kan sjåast på som eit komplekst handverk. Det vil ikkje vera så enkelt som at ein «berre» svarar på nokre enkle spørsmål, men ved eit intervju vil forskaren sin kompetanse som person vera avgjerande for kvaliteten på kunnskapen som vert produsert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85). Forskaren sine følelsar, empati, forkunnskapar og talemåte vil vera sentrale kjenneteikn på det Kvale og Brinkmann (2015, ss. 85-87) kallar *handverksmessig dyktigheit*. Dei beskriv handverksmessig dyktigheit som ein måte å meistra ei produksjonsform som krev eigenskapar som praktisk dugleik og ei personleg innsikt, som er

tileigna gjennom ein allsidig praksis og utdanning. Dette vil gi gode føresetnadar for å meistra intervjusituasjonen best mogleg.

For meg som ikkje har noko særleg erfaring med intervju frå før vil det å utføra pilotintervju av kollegar der eg kan få tilbakemeldingar, og gjerne ta lydopptak slik at eg kan lytta over intervjuet i etterkant vere ein viktig del av læringsprosessen (slik det kom fram under «4.2.2 Pilotintervju»). Å arbeida slik i forkant av eit forskingsintervju vil bidra til forbetring av spørsmål i intervjuguiden og ikkje minst får ein moglegheita til å høyra korleis ein anvend språket (Thagaard, 2018, s. 94). Forskingsintervju er eit handverk som vert lært og utvikla ved å gjennomføra fleire intervju. Dei kunnskapane, ferdigheitene og personlege eigenskapane som skal til for å beherska og gjennomføra eit kvalitativt intervju av høg kvalitet, krev ei mengde med trening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88).

I intervjusituasjonen vil ein vera avhengig av ei trygg og tillitsfull ramme. Faktorane, som nemnt i avsnittet ovanfor, vil vera med å gjera forskaren betre eigna til å lykkast med det, og om forskaren ikkje klarar det vil intervjuet pregast av dårleg kvalitet (Thagaard, 2018, s. 105). Ved ein intervjusituasjon vil òg faktorar som alder, kjønn og personleg framtoning vera relevant for korleis relasjonen mellom forskar og intervjuperson vert. Er forskaren bevisst kring dette i forkant av intervjuet er han/ho allereie i gang med å identifisera sine forkunnskapar (Dalland, 2012, s. 117). Som forskar bør ein ha eit ønske om møta fenomena utan å la forkunnskapane styre undersøkinga ein gjer. Ved å vera bevisst over den og at ein har klargjort kva ein tenker vert det lettare å leite etter informasjon som kan avkrefte eins forkunnskapar (Dalland, 2012, s. 118).

Noko som kan vera med å påverka denne masteroppgåva er erfaringar eg har gjort meg som lærarvikar og elev. Dette kan påverke korleis eg tolkar og arbeidar med masteroppgåva. Difor er det viktig at eg er meg sjølv bevisst over egne erfaringar og tankar. Å klare å vera heilt objektiv og nøytral som forskar kan ein sjå på som ei urealistisk målsetting (Dalland, 2012, s. 119). Kroppsøving er eit fag eg har ein sterk og positiv relasjon til, og når eg då vel å skrive ei masteroppgåva i dette faget vil det vera sentralt at eg er bevisst kring dette og unngår at det påverkar for mykje.

4.7 Vurdering av kvaliteten på forkinga

I metodekapittelet er det gjort greie for kva metodeval som er gjort for å sikra at forskingsarbeidet i denne masteroppgåva skal vera av god kvalitet. Dette har vorte gjort gjennom å visa til prosessane kring framgangsmåtane i arbeidet med intervjuar, anskaffinga av informantane, kva metode som har vorte nytta og ulike etiske betraktningar. Når ein driv med kvalitativ forskning og intervju vil ein kunna stilla spørsmål om kunnskapen som vert produsert er objektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Ved hjelp av omgrepa pålitelegheit og gyldigheit er det ønskeleg vise til korleis dataa frå denne masteroppgåva er mest mogleg objektiv. Det vil begynna med å greie ut om *objektivitet*, deretter vil det verta gjort det same med *pålitelegheit* og *gyldigheit*.

4.7.1 Objektivitet

Objektivitet er eit omgrep som kan bety ein del forskjellig og innanfor kvalitativ forskning er det fleire måtar å sjå det på. Kvale og Brinkmann (2015, s. 273) avgrensar objektivitet mellom *fridom frå einsidigheit, refleksivet med omsyn til føresetnadar, intersubjektiv konsensus, objektet sin tilstrekkelegheit og objektet sine evner til å protestera*.

Fridom frå einsidigheit visar til påliteleg kunnskap som skal vera etterprøvd og kontrollert, og den skal ikkje bera preg av personlege fordommar og haldningar. Eit slik syn på objektivitet vil det vera avhengig av art forkinga som er gjort er grundig utført og at den kunnskapen som vert produsert er systematisk kontrollert og verifisert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273).

Refleksivitet med omsyn til føresetnadar handlar om å kunna reflektera kring sitt eige bidrag som forskar til produksjon av kunnskap. Altså tar dette synet føre seg å kunne sjå objektivitet kring subjektet, for refleksiviteten må arbeidast for gjennom å vera seg sjølv bevisst over eigne fordommar og vise til dei om det påverkar forkinga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273).

Intersubjektiv konsensus er eit syn på objektivitet der ein skil mellom *arismetisk* og *dialogisk intersubjektivitet*. Den arismetiske forståinga handlar om reliabiliteten som vert målt statistisk mellom uavhengige observatørar og i kva grad det er ei einigheit blant dei (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Den dialogiske intersubjektiviteten visar til einigheita som er

mellom dei som fortolkar eit fenomen, og det er då snakk om einigheit mellom gjensidig kritikk og rasjonell diskurs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Dette kan skje gjennom ei kommunikativ validering der forskarar snakkar saman og der forskarar snakkar med intervjupersonar.

Objektivitet som tilstrekkelegheit handlar om at det skal spegla forskingsobjektet sin natur og kan sjåast på som å la objektet snakka for seg sjølv. Ein ønsker å objektet skal kunne snakke kring fenomenet som uttrykker forskinga sin eigentlege natur (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 274).

Objektet sine evner til å protestera handlar om at objektivitet vert innfridd ved at ein har tillat forskingsobjekta å protestera, for å forstyrre forskaren sine fordommar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 274). Latour (Latour, 2002, referert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 274) skriv at innanfor samfunnsvitskapen, i motsetning til naturvitskapen, er det mykje vanskelegare å få til dette, då ein som menneske vil ha eit ønske om å oppføra seg og vil derav vera i mindre stand til å protestera mot det som vert sagt. Skal ein få til denne forma for objektivitet innanfor samfunnsvitskapen må ein som forskar leggja til rette for at deira objekt har føresetnadar og føler det er mogleg å protestera mot det forskaren seier.

Som ein ser er objektivitetsomgrepet vanskeleg å få has på og det dreier seg mykje om å ikkje la eins eigne personlege tankar og betraktningar dominera. Forskinga og kvaliteten av den er avhengig av at resultat og analyse ikkje har vorte påverka av forskaren sine forut innteke tankar og fordommar (Dalland, 2012, s. 119).

4.7.2 Pålitelegheit, gyldigheit og overføringsverdi

Innanfor kvalitativ forskning har omgrepa *reliabilitet* og *validitet* voren sett på som omgrep som står i vegen for ei kreativ og lausriven forskning. Kvale og Brinkmann (2015, s. 275) brukar omgrepa *påliteleg* og *gyldig*, som ligg mykje nærare det norske kvardagspråket, for å omforklara omgrepa reliabilitet og validitet.

Pålitelegheit og reliabilitet

Reliabilitet kan sjåast i samanheng med påliteleg og handlar om at forskinga kan reproduserast, altså kan ein ny forskar som brukar dei same forskingsmetodane klara å koma fram til same forskingsresultat (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Innanfor nyare kvalitativ forskning er reliabilitet ikkje eit like stort kriterium som tidligare og ein må derav revurdere kva reliabilitet er innanfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 188). Ved nyare kvalitativ forskning vil det vera meir naturleg å søka etter, og argumentera for reliabilitet og pålitelegheit gjennom å greie ut om prosessen for utvikling av dataa i forskinga. Forskaren må gjera det mogleg for lesaren av forskinga å kunne laga seg ei meining av kva forskaren har gjort i forskinga (Anker, 2020, s. 108). Dette kan forskaren gjer gjennom å vera *transparent* i arbeidet med masteroppgåva. At forskaren er transparent betyr at han/ho analyserar datamaterialet slik at det for lesaren ser ut til å vera pålitelege tolkingar. Dette kan gjerast undervegs gjennom å vise til sitat frå datamaterialet når ein analyserar og tolkar, gjerne ved å vise til sitat frå ulike intervjupersonar (Anker, 2020, s. 88–89). Lesaren må få eit innblikk i korleis forskinga er gjort, kva utfordringar ein har møtt og om problem som har oppstått (Anker, 2020, s. 108). Presentasjon av data som vert brukt til å argumentera for forskaren sine tolkingar vil hjelpe å bygge oppgåva sin reliabilitet. Visst forskaren viser kva som er hans/hennar tolkingar og derav viser til data frå intervju eller observasjonar vil det vera ein sterk bidragsytar (Thagaard, 2018, s. 188). Pålitelegheita og reliabiliteten vert altså argumentert for gjennom refleksjonar forskaren gjer kring sine egne eigenskapar og posisjon i arbeidet med oppgåva, og korleis forskaren har kome fram til resultatata.

Gyldigheit og validitet

Validitet vert ofte sett i samanheng med resultatata av forskinga som er gjort og handlar om gyldigheita av dei tolkingane forskaren har kome fram til (Thagaard, 2018, s. 189). I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) handlar validitet innanfor samfunnsvitskapen om i kva grad metoden som er valt for å forska på det som skal forkast på, er eigna til formålet. Validitet eller gyldigheit vert altså sett på som eit kvalitetskriterium for om forskinga og resultatata svarar på dei fenomenata det vert forska på (Anker, 2020, s. 109). Ved kvalitativ forskning vil forskaren sin truverdigheit baserast på hans/hennar tidlegare forskning, og dette vil vera med å påverka møtet med intervjupersonane og det som skal forkast på. Forskaren

sine handverksmessige eigenskapar vil sjåast på som sentrale i desse møta og ved innsamlinga av data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

Når eg, med null forskingserfaring, skal skrive ei masteroppgåva og anvend metode for første gang vil det i følgje Dalland (2020, s. 245) fortsatt vera mogleg å sikra at oppgåva opprettheld validiteten. Han skriv at dette kan gjerast gjennom å kontrollera kvart eit skritt i prosjektet. Det første handlar om førebuinga av tema, teori og forskingsspørsmål. Det neste steget handlar om korleis planlegginga kring vurderinga av metodeval og etiske betraktningar vert gjort. For min del når eg utfører intervju vil eit grundig gjennomført intervju der eg forsikrar meg om at eg har forstått meininga av svara eg får, vera viktig. Ved transkriberinga av intervju vil den språklege bevisstheita og framstillinga av intervjupersonane vera sentralt for validiteten og at det skjer på ein riktig måte. I analysen av funna vil eit samsvar mellom spørsmåla, svara og det eg forskar på vera med å gjer fortolkinga truverdig (Dalland, 2020, ss. 245-246). Den totale validiteten og gyldigheita kvilar på at kvart av desse trinna i forskingsprosessen er utført handverksmessig forsvarleg og fornuftig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

Overføringsverdi

Ved eit kvalitativt studie vil forskinga ha som føremål å utvikla kunnskap kring dei fenomena ein forskar på og at dei resultatane ein kjem fram til skal vurderast som pålitelege og gyldige. Når det gjeld overføringsverdi innanfor kvalitativ forskning er det vanleg at ein still spørsmål kring resultatane av forskinga kan overførast, då det ofte er ei lita mengde med intervjupersonar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Når det gjeld overføringsverdi innanfor kvalitativ forskning er det viktig å ha klart føre seg at det å generalisere og overføre er ikkje det denne type forskning har som hovudmål, men den ønsker heller å forstå og utdjupa tydinga kring fenomena det vert forska på (Jacobsen, 2010, s. 152). Jacobsen (2010, s. 153) skriv at sjølv om ein berre forskar på mindre utval og få einingar ved kvalitative studie vil ein mest sannsynleg i løpet av forskinga tenka seg at det ei finn ut av, vil kunna gjelda fleire enn berre dei ein har intervju.

For denne masteroppgåva har det ikkje vert noko hovudmål å kunna generalisera funna. For

å få innsikt i masteroppgåva si problemstilling har det vorte intervju fira intervjupersonar, som gjennom kvalitativ forskning forsøker å skapa ei djupare forståing av fenomenet problemstillinga ønsker å svara på. Eit utval på fira intervjupersonar vil heller ikkje vera tilstrekkeleg med intervjupersonar for å oppnå ei form for overføringsverdi. Det som derimot kan vera spanande å sjå om har ein overføringsverdi, er korleis intervjupersonane legitimerer si undervisning ut i frå deira formelle utdanning i kroppsøving. To av intervjupersonane har, som skriven i kapittel 4.2.3, ikkje formell utdanning, medan dei to siste har. Med utgangspunkt i dette kan deira refleksjonar og tankar ut i frå utdanningsbakgrunn, vera interessante i forhold til overføringsverdi for seinare studiar. Det er viktig å få fram at alle intervjupersonane i denne masteroppgåva arbeidar ved same ungdomsskule, og at alle trinna på ein ungdomsskule er representert gjennom dei respektive lærarane som er intervjuja.

4.7.3 Eigen førforståing

Gjennom metodekapitlet er teori knytt til forskingsprosess og etikk lagt fram i eit forsøk på visa til kvalitetar og svakheit i masteroppgåva inneheld. Gjennom eit kvalitativt forskingsprosjekt er det eg sjølv som er ansvarleg for innsamling av data og analysing av data. Det er då viktig at eg er bevisst over eigen førforståing og reflekterer kring arbeidet som vert gjort i innsamling og analyse av datamaterialet (Anker, 2020, s. 111).

Mi førforståing kjem mykje frå erfaringar eg har gjennom praksis gjennom utdanninga mi, og all erfaringa eg har fått ved å arbeida som lærarvikar. Samtalar med ulike kollega, medstudentar, forelesarar, venner og familie har alle prega førforståinga mi. Før intervju vert gjennomført hadde eg gjort mine tankar om at LK20 ikkje var arbeida noko særleg med, og ut i frå erfaringar gjennom praksis, såg eg føre meg at undervisninga hadde endra seg lite. I kva grad intervjupersonane kunne referera til LK20 og henta ut omgrep som var relevant frå den var eg veldig usikker på. Eg visste ikkje kor mykje tid dei hadde fått arbeida til å med den. Etter første intervjuet skjønnte eg at intervjupersonen (Lærer 1) hadde fått lest litt på læreplanen og hadde byrja bruke den. Sidan alle lærarane arbeida ved same skule antok eg at alle kom til å svara lika utfyllande om LK20 som han. Det viste seg at sjølv om alle arbeida på same skule, så var ikkje det tilfelle. Eg skjønnte det ganske så raskt i andre intervju (Lærer

2), og visste at her måtte eg ikkje begynne å stille meg kritisk til at han ikkje visste like mykje som hans kollega. Gjennom å lese teori kring kvalitativ forskning, var det mykje enklare å vera bevisst over rolla mi som forskar og reflektera kring tankar eg gjor meg undervegs i forskinga.

5 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet av masteroppgåva vil resultata frå studiet verta lagt fram og dei vert drøfta og diskutert fortløpande i lys av relevant teori for å belysa problemstillinga. Det er valt å presentera resultata saman med diskusjonen for å gi lesaren ei betre innsikt, best mogleg forståing og oversikt over funna som er gjort. Funna vert lagt fram tematisk der dei vil verta diskutert ut i frå relevant teori og sitat frå intervjupersonane for å få fram deira tankar og oppfatningar kring det gitte tema som vert diskutert. Til saman skal denne gjennomgangen forsøka å svara på problemstillinga:

Korleis er den nye læreplanen (LK20) i kroppsøving oppfatta av kroppsøvlingslærarar, og har den ført til noko endring i deira undervisningspraksis?

5.1 Føremålet med kroppsøvlingsfaget

Det vil her verta lagt fram kva lærarane tenker og meiner føremålet for kroppsøvlingsfaget skal vera gjennom korleis dei oppfattar læreplanen (Goodlad, 1979). I intervjuva vart det spurd kva dei tenkte føremålet til kroppsøving bør vera, uavhengig av det som står i læreplanen. Tanken var at eit slik spørsmål kunne gi innsikt i kva lærarane sjølv tenker om faget og litt om kva deira relasjon til faget er. Datamaterialet frå intervjuva viser at det er ein brei konsensus kring kva lærarane tenker føremålet til kroppsøving skal vera. Nedanfor vil tre ulike diskursar vise til intervjupersonane si oppfatning av kroppsøving, fagets føremål og legitimering. Desse er dei nemnte helse-, danning- og idrettsdiskursen. Men først vil ein liten gjennomgang av kva læreplanen faktisk seier kroppsøving skal vera, verta presentert.

Læreplanen i kroppsøving har som nemnt byta ut delen *Føremål* (Utdanningsdirektoratet,

2015) som LK06 innehald med eit kapitel som heiter *Om faget* (Kunnskapsdepartementet, 2020) i LK20. Eg har tidlegare vist underkapitlet *Fagets relevans og sentrale verdier i Om faget*, men eg vil gjer det tydeleg kva læreplanen seier kroppsøving skal vera gjennom dette avsnittet henta frå det nemnte underkapitlet:

«Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving. Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv.» (Utdanningsdirektoratet, 2019c)

I det nemnte utdraget kjem tydeleg fram kva kroppsøvingfaget skal vera. Tanken frå myndigheitene er at ein skal sjå underkapitla som er skriven i kapitlet, *Om faget*, i kontekst med kompetansemåla for å tolka dei på ein god og hensiktsmessig måte (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det vil med utgangspunkt dette kunne vera viktig at kroppsøvingslærarar sett seg inn i det nemnte kapitlet og planlegg undervisninga med utgangspunkt i denne delen av læreplanen, for å skapa ein heilheit i innhaldet for undervisninga.

5.2 Lærarane om føremålet for kroppsøving

Føremål og innhald for kroppsøvingfaget vert tydeleggjort ovanfor, men kva er tankane og oppfatningane til lærarane som er intervjuja? Oppgåva vil no ta føre seg utsegna lærarane gav då dei fekk spørsmål om kva dei meiner føremålet for kroppsøvingfaget *er og skal* vera. For at lærarane skal presentera sine eigne synspunkt og erfaringar er det viktig at spørsmåla er opne slik at intervjupersonene ikkje vert leia i ei retning, og står dermed fritt til å formulera eigne svar (Thagaard, 2018, s. 97). Å få eit innblikk i kva dei sjølve tenker om faget og kva føremål dei vektlegg vil vera relevant for å svara på problemstillinga for oppgåva. Det vil kunna skapa ei forståing for deira oppfatning av den nye læreplanen og gi eit overordna

blikk på korleis lærarane undervis og eventuelt har gjort endringar. Føremålet til kroppsøvingsfaget har ofte vorte kritisert for å vera uklart, men dei siste åra er det tre diskursar som har gjort seg merka i korleis faget har legitimert seg. Desse diskursane er, som nemnt i teorikapitlet, helse-, dannelsings- og idrettsdiskursen (Steinsholt & Gurholt, 2010). Masteroppgåva vil no gjennom dei tre diskursane vise til korleis faget vert legitimert og oppfatta av lærarane.

5.2.1 Helsediskursen

Kroppsøvingsfaget har dei siste åra prøvd å hevda sin legitimitet som fag gjennom blant anna helsediskursen. Dette er gjort i eit forsøk på å prøva å arbeida mot overvekt og stillesitting blant elevane (Quennerstedt, 2008). Det at kroppsøving forsvarar sin eigenart og legitimitet gjennom helsediskursen er i følge Ommundsen (2013) ikkje noko særeige for norske lærarar, men at faget i fleire land prøvar å bygge opp om faget ved hjelp av ei slik fremjing av legitimitet. Ei slik tilnærming finn ein blant lærarane som er intervju i denne oppgåva. Det kan ein blant anna sjå gjennom desse utsegna lærarane kom med då dei vart spurd om føremålet til kroppsøving:

Jeg har vel kanskje tenkt mer og mer at en av de tingene kroppsøving bør gjøre som en del av faget er å jobbe med basis styrke. Ja, rett og slett fordi at mange som ikke driver aktiviteter der det jobbes spesifikt og systematisk med basis styrke, ligger faretruende langt bak på det, og ikke har de verktøyet og den styrken som trengs for at de skal kunne ha en noe lunde skadefri hverdag. (Lærer 1)

Det å skape et fag der de opplever trivsel i bevegelse opplever mestring opplever at dette her kan være kjekt. Dette kan være både god trening og veldig kjekt. Så er det mye større sjanse for at de fortsetter med aktivitet senere i livet og det tror jeg kanskje er den viktigste jobben vi gjør sånn folkehelsemessig. (Lærer 2)

Få alle i aktivitet og ha, at elevene har høy innsats og ja, at de har glede i undervisningen, ja at svetten renner. Ungdom sitter masse med skjerm, og er mye mer stillesittende nå enn før. Og det er mye teori i skolen, og spesielt for gutter som kanskje trenger fysisk aktivitet. (Lærer 3)

Det er jo liksom folkehelse det egentlig handler om da. Jeg tenker at kroppsøving ikke har noe som helst nesten å bidra med inn imot, liksom toppidrett og den retningen der det er sant. (Lærer 4)

Ut i frå desse utsegna kan ein sjå at alle lærarane, i relativt stor grad, tenker i same retning. Dei indikerer ganske tydeleg at føremålet til kroppsøving er å la elevane erfara positive opplevingar relatert til fysisk aktivitet, som skal vera med å fremja god folkehelse. Å tenke at kroppsøvingslærarar si oppgåva skal vera å ta vare elevane si helse vil i følge Bailey et al. (2009) vera eit steg i feil retning. Det må i så fall argumenterast for ved at elevane tileignar seg kompetanse i form av kunnskapar om mat eller rørsle, og ikkje berre at fysisk aktivitet skal førebygga dårleg helsa. Fleire av intervjupersonane snakkar om å oppleva glede og meistring gjennom å vera fysisk aktiv. Lærer 2 seier det så spesifikt som: *«Det å skape et fag der de opplever trivsel i bevegelse, opplever mestring, opplever at dette her kan være kjekt (...) det tror jeg kanskje er den viktigste jobben vi gjør sånn folkehelsemessig.»*. Ein slik tankegang om å la elevane oppleva meistring stemmer godt overeins med Haugen et al. (2021) sine funn. Deira funn viser at eit meistringsorientert miljø, framføre eit prestasjonsorientert miljø i kroppsøving, gir grunnlag for at elevane opplev ein større tilhøyrighet til faget og lar seg inspirera til ein fysisk aktiv livsstil. Ein kan med det sjå at Lærer 2 ønsker å fremja glede for rørsle gjennom gode opplevingar hos sine elevar. Han seier vidare at: *«...det verste som kan skje er at vi lager en hel generasjon der mange faller helt utenfor og blir sittende på digitale flater.»*. Desse utsegna kan indikera at det er viktigare for lærarane å fremja rørsleglede, meistring og helse framføre at sjølve innhaldet i undervisninga skal føra til læring.

Lærer 1 nemner det å ha ein skadefri kvardag som noko faget bør arbeida for. Lærer 1 grunnjev sine tankar om at basis styrke skal vera sentralt i kroppsøving ved å seie at det bidreg til ein skadefri og funksjonell kropp. Det relaterer klart til helsediskursen i form av at fysisk aktivitet skal vera med å kjempa mot sjukdomar i befolkninga (Quennerstedt, 2008). Helsedirektoratet (2014) fremjar eit tydeleg syn på at folk som er fysisk aktive har eit betre utgangspunkt for eit lengre arbeidsliv, er mindre sjuk og bidreg til auka bærekraft i samfunnet. For barn og unge vert det nemnt at dei har behov for å utvikla evner til koordinasjon som ein grunnleggande dugleik (Helsedirektoratet, 2014). Dette relaterer sterkt til Lærer 1 sine tankar om basis styrke, og han uttalar vidare: *«(basisstyrke) ...det er jo*

også et fundament, tenker jeg i den her såkalte livslang bevegelsesglede.». Med utgangspunkt i nemnte utsegn frå lærarane kan ein sjå at læring *gjennom rørsle* (Brown & Penney, 2013; Ommundsen, 2013) vert fremja som føremål for faget og at dei legitimerer sine val og tankar gjennom helsediskursen. Lærar 2 og 4 nemner òg spesifikt *folkehelse* som eit føremål for kroppsøvingfaget. Dette viser til ei tydleg dreining mot helsediskursen for kroppsøving, og i følge forskning gjort av Annerstedt (2008) har helsediskursen vorte vekta tungt i både norsk og skandinavisk kroppsøving. Annerstedt (2008) skriv vidare at dette først og fremst vert fremja gjennom fysisk aktivitet, slik alle lærarane argumenterer for gjennom sine utsegn ovanfor. Lærar 3 seier blant anna at å få alle elevane i fysisk aktivitet og sveitten til å renna er viktig, men òg at det skal vera glede i det. Ein kan sjå at Lærar 3 har ein klar tanke om faget, og ønsker å ha høg intensitet i undervisninga si. Når elevane er mykje i rørsle og lærarane kan sjå at sveitten renn er det eit god teikn på god innsats av elevane, noko som kan forårsaka at synet kring refleksjon og læring ikkje vert teke til betraktning. At innsats, slik Lærar 3 legg det fram, vert sett på som å arbeida hardt og vise at ein bidreg gjennom å vera fysisk aktiv stemmer overeins med Aasland og Engelsrud (2017a) sine funn.

Aasland et al. (2017b) skriv at kroppsøvingslærarar som har ei tilnærming til kroppsøvingfaget gjennom helsediskursen, ofte har eit stort ønske om at elevane skal vera så fysisk aktive som mogleg i timane i eit forsøk på å kompensera mot elevane sin inaktivitet. Kirk (2009) hevdar at om ein ønsker at kroppsøving skal bestå og overleva som eit eige fag i skulen er ein nøydt til å endre måten faget vert legitimert på av kroppsøvingslærarar. Slik faget vert brukt og undervist i dag klarar det ikkje å oppnå dei måla faget har sett for seg sjølv. Kroppsøvingfaget får eit for stort fokus på helsa til elevane i staden for at det skal bidra til læring og danning (Kirk, 2009; Ommundsen, 2013). Når kroppsøvingfaget ikkje klarar å bygga opp kring ei undervisning slik det er meint at faget skal bidra med til læring, men står fram som eit fag med tilfeldig valte aktivitetar som skal sørgja for at elevane får beveget seg i ein elles teoretisk og stillesittande kvardag, vert kjernen i faget vag og udefinierbar (Ommundsen, 2013). Læringa skjer då *gjennom rørsle* i staden for *i rørsle* slik Peter Arnold meiner læring skal skje i kroppsøving (Arnold, 1979, referert i Brown & Penney, 2013; Ommundsen, 2013). Slik kroppsøvingslærarane svarar kring føremålet til kroppsøving i dette studiet, og refererer til helse og folkehelse, så gir det klare indikasjonar på ei legitimitet for faget gjennom helsediskursen. Lærarane si vektlegging av helsediskursen kan

tenkast er så regjerande grunna kulturen som er etablert blant lærarane, då det ofte er det dominerande synet i eit kollegial som vert vektlagt (Sæle & Hallås, 2020).

5.2.2 Danningsdiskursen

Eit av kjerneelementa i den nye læreplanen heiter *deltaking og samspel*. Dette kjerneelementet handlar i all hovudsak om at elevane skal oppleva læring og refleksjon i eit fellesskap med andre, i aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Å vera fysisk aktiv saman med andre er ein del av den allmenndanning kroppsfaget skal bidra med. Det å vera i rørsle saman med andre vil fremja læring og sosiale band mellom ein sjølv og andre, og skapa forståing for at kvart individ har ulike føresetnadar. Sjølv om lærarane som er intervjuja i dette studiet verkar å ha ei dreining mot ein helsediskurs, så kan ein sjå at danningsdiskursen òg vert argumentert for i ulik grad av lærarane. Lærer 1 seier blant anna dette om kroppøving:

«Det handler jo mye om det å skape samhørighet da. Folk du har felles historie med og gjør kjekke aktiviteter i lag med skaper felles historie. Og det er jo på en måte bare, eeh selv i voksen alder, så er jo de jeg har klatret med på tur, er jo folk jeg har tette bånd med. Og det at, det at elever får være med å lære seg ulike former for aktiviteter som de kan gjøre, ikke fordi at de må, ikke fordi at det på en måte forventes av dem, men fordi at det gir de rekreasjon og fellesskap, tenker jeg er noen viktige samfunnsbidrag.». (Lærer 1)

Ein kan sjå at Lærer 1 har klare tankar om å gi elevane opplevingar av samhørigheit som skal bidra til å skapa eit godt miljø i klassen. Lærer 4 seier at han òg legg vekt på at samarbeid er viktig for faget. Han seier det slik: «(kroppøving) ...det er et fag der vi virkelig lærer det å samarbeide.». Ut i frå sitatet frå Lærer 1, og som Lærer 4 er inne på, kan ein sjå at dei ønsker at elevane skal erfara at rørsle gir dei rekreasjon og er med i forminga av eit fellesskap saman med andre, som kan skapa gode minner og opplevingar. Lærer 1 relaterer dette direkte til egne erfaringar om opplevingar *i rørsle*, som for han har skapa teitte band med andre menneske. Dimensjonen *i rørsle* er den dimensjonen som i all hovudsak bør vera den som definerer faget og gir det ein kerne som skal arbeidast ut i frå (Brown & Penney, 2013;

Ommundsen, 2013). Ser ein til ei av hovudoppgåvene for kroppsøvingfaget som er «...å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger.» (Utdanningsdirektoratet, 2019c), kan ein sjå ein samanheng mellom læring i rørsle og utvikling av eigen kompetanse, for å kunna leva eit aktivt liv med utgangspunkt i egne føresetnadar. Lærer 4 seier at han til dømes samlar elevane og forklarar målet for timen, «...for ellers så tror de at målet er å vinne sant, eller å være best eller noe sånt.» Han fortel vidare at han ikkje er ute etter å sjå prestasjonar, men at elevane sjølv reflekterer over kva dei vil verta betre på og korleis dei kan gjera det ut i frå sine egne mål. Lærer 4 seier han legg opp til refleksjon og læring ved å la elevane prøva seg fram ut i frå egne premiss. Han seier det slik:

«Det som jeg har bevisst glidd mer og mer mot er jo å la elevene i enda større grad, altså legge opp til aktiviteter der de velger i enda større grad hva de ønsker å lære seg.» (Lærer 4)

Lærer 4 tydeleggjer at han ønsker at elevane skal oppleva meistring ut i frå egne føresetnadar. Ein slik prosess kan sjåast på som ein sentral del av allmenndanninga kroppsøvingfaget ønsker å bidra med gjennom fysisk aktivitet. Når elevane får arbeida med si eiga læring på denne måten vil det bidra til utvikling inn mot det Klafki (2001) kallar kroppsleg danning. Kroppsleg danning kan knytast tett opp til fysisk-motorisk dugleik, som handlar om dette Lærer 4 referer til, å relatera undervisninga til elevane sine ønsker. Sjølvrefleksjon, fysisk kompetanse og positive opplevingar er faktorar innanfor kroppsleg danning og fysisk-motorisk dugleik, som kroppsøvingfaget ønsker å fremja. Klarar kroppsøvingslærarar å leggja til rette for meistring og rørsleglede gjennom positive opplevingar for elevane, så viser forskning at elevane vert indre motivert og har betre føresetnadar for å sjølve ønska å leva eit aktivt liv etter enda skulegang (Haugen et al., 2021).

For å sjå fysisk-motorisk dugleik i samanheng med positive opplevingar anvend Whitehead omgrepet *physical literacy*. Dette omgrepet famnar breiare om allmenndanninga kroppsøvingfaget arbeidar mot (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Whitehead (Whitehead, 2010, referert i Engebretsen, 2021) forklarar *physical literacy* ved å visa til eigenskapar kvart individ bør ha for å vera *physical literate*. Ein *physical literate* person må kunna anvende gode rørslekompetanse som er funksjonell ut i frå varierende og utfordrande fysiske

aktivitetar. Lærer 1 seier noko som kan minna om Whitehead sitt syn på å vera physical literate. Han seier det slik:

«Jeg har alltid et formål om å utvikle en gradvis større autonomi hos elevene. Knyttet både til, til at de skal forstå læreplanen, og hvorfor vi gjør det vi gjør, men også at de i ulike øvelser skal lære seg grunnprinsipp å kunne anvende dem på en måte som en del av et valg i ulike situasjoner. Så, så i den grad det er en metode, så handler det om å utstyre dem med flest mulig verktøy, som gjør dem mest mulig selvstendige.»

(Lærer 1)

Ein kan med utgangspunkt i dette utsegna sjå at Lærer 1 vil nytta seg av sitt mandat som kroppsøvlingslærer til å gi elevane sine best mogleg føresetnadar, for å vera sjølvstendige i møte med ulike situasjonar. Han seier vidare at gjennom kroppsøvlingsundervisninga ønsker han at elevane skal finna ut kva deira kvalitetar er, og korleis dei kan bruka sine eigenskapar i møte med fellesskapet. Lærer 1: *«(kroppsøving skal) ...optimaliserer de mulighetene elevene har for å lære seg verktøy som de kan bruke for livslang bevegelsesglede, ålene og i fellesskap med andre.»*. Ein kan seie at Lærer 1 langt på veg arbeidar mot det kroppsøvlingsfaget ønsker. Faget skal bidra til at elevar får oppleve deltaking og refleksjon gjennom samspel, medverknad, identitetsskaping og ulike rørsleaktivitetar som skal bidra til danninga av elevane (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Lærer 2 har òg tankar i same retning om danning, men nemner det ikkje like tydeleg som Lærer 1. Han seier det på denne måten: *«Det å oppleve gode situasjoner der du både samarbeider og opplever mestring og sånne ting, det kan jo påvirke positivt på veldig mange forskjellige måter.»*. Sjølv om Lærer 2 ikkje er like tydeleg som Lærer 1, så viser han eit ønske om at elevane skal oppleve faget positivt gjennom meistring og samarbeid. For at flest mogleg av elevane til Lærer 2 skal ha ein positiv relasjon til faget så seier han at det skal vera *«...variasjon i timene. Det skal være mange forskjellige typer aktiviteter og noe for enhver smak på litt det er, det er det som er tingen.»*. At Lærer 2 vil la elevane oppleve rørsleglede gjennom ulike rørsleaktivitetar, er òg noko av det den nye læreplanen ønsker og arbeidar for (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Klarar kroppsøvlingsfaget å leggja til rette for meistring og positive opplevingar gjennom ulike rørsleaktivitetar som dannar *physical literate* elevar, så er faget på god veg i sitt oppdrag mot allmenndanninga av borgarar for morgondagen (Kirk, 2009; Ommundsen, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2019c).

5.2.3 Idrettsdiskursen

Det at idrett vert vekta tungt i norsk kroppsøvingsskulture er ingen hemmelegheit. Standal et al. (2020) viser gjennom deira studie at sjølv om lærarar meiner dei har ei variert undervisning, så er det meste av innhaldet i timane relatert til idrettar og då særleg ballspel. Alle lærarane som er intervjuja nemner i ulike samanhengar at idrettsperspektivet er tona veldig ned i den nye læreplanen. Dei seier òg at om idrettar skal brukast i undervisninga, så bør det ikkje det å vinna eller visa at ein er best vera den måten ein får vist kompetanse på. Lærar 3 seier at kroppsøving bør legga til rette for at faget «... *introduserer lek og at de får glede av å bli kjent med en idrett.*». Lærar 3 er den av lærarane som oftast nemner idrett gjennom intervjuet og fokuserer mest på kva idrett har bidrege med og ikkje skal bidra med vidare i kroppsøving. Lærar 3 er òg den som tilsynelatande har størst fokus på å halda elevane sine mest mogleg aktiv og kompensera for ein stillesittande kvardag. Det vises gjennom blant anna dette sitatet: «*Jeg er opptatt av å få de i aktivitet og, eh ja. At de får utfordret seg selv.*». Kroppsøvingslærarar som fokuserer på viktigheita av å vera aktiv og ønsker å kompensera for all stillesittinga gjennom kroppsøvingstimane, viser at dei ofte har ei draging mot ulike formar for styrketrening som vert etterfølgt av ein eller anna ballsport (Aasland et al., 2017b). Lærar 2 nemner fleire gongar ballspel som ein del av undervisninga hans. Ut i frå det han seier er ofte undervisninga hans sentrert kring ulike ballspel og styrketrening i ulike formar. Han forklarar det slik:

«En hovedaktivitet der du kanskje øver litt på teknikk i et ballspill eller noe sånt, og så spiller man litt på slutten. (...) men går over til styrketrening eller litt turn eller et eller annet sånn i andre delen av timen.». (Lærar 2)

Ein kan sjå at dette sitatet frå Lærar 2 stemmer godt med Aasland et al. (2017b) sine funn kring styrketrening og ballsport hos kroppsøvingslærarar. Idrettsdiskursen som vert vist til her, har ofte eit prestasjonsfokus med seg som er godt etablert i norsk kroppsøvingsskulture (Rønbeck & Rønbeck, 2012; Säfvenbom et al., 2015). Dette kan sjåast i samanheng med Moen (2011) sine funn. Gjennom hennar doktorgradsavhandling har ho gjort tydelege funn på at utdanninga for kroppsøvingslærarar har eit fokus på idrett og fysisk aktivitet. Dette støttar forskning gjort av Aasland et al. (2020b). For denne oppgåva er det interessant, då både Lærar

2 og 3 er lærarane med formell utdanning innanfor kroppsøving, og samtidig dei to som tilsynelatande har mest fokus på idrett og fysisk aktivitet. Andre aktivitetar ser ut til å verta brukt mindre tid på og då spesielt av Lærer 2. Moen et al. (2018) sine studiar viser at andre aktivitetar, som dans og andre moderande rørsleaktivitetar, ikkje vert prioritert når idrettsdiskursen er rådande i faget.

Ein dimensjon som ofte går igjen hos lærarar som vektlegg idrettsdiskursen, slik Lærer 2 og 3 verkar å gjera, er Arnold (Arnold, 1979, referert i Brown & Penney, 2013) sin dimensjon læring *om rørsle*. Ser ein til Lærer 2 sitt utsegn ovanfor om at ein kan øva på teknikk gjennom ballspel og liknande, kan ein sjå at han har ein tanke om gi elevane kunnskapar om korleis dei skal utføra den gitte rørsla. Lærer 3 nemner òg teknikk i forbindelse med symjing: «...*da tenker jeg og at det er viktig med instruksjon, altså observasjon av elevene og at du ser hva det er du trenger å justere på her, for eksempel med crawl eller med en annen teknikk.*». Lærer 3 indikerer at det er viktig at elevane har kunnskap om rørsla dei skal gjennomføra. Både hennar og Lærer 2 sine tankar om instruksjon og teknikk er ikkje feil om ein ser til læreplanen. Læreplanen gir tydelege signal gjennom kompetansemåla om at elevane skal «*trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter*» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Sjølv om den nye læreplanen har ei dreining vekk frå idrettsdiskursen, så er dette fortsatt kunnskapar læreplanen ønsker å ta vare på og gi elevane. Lærer 4 legg opp undervisninga si på ein anna måte som minner mindre om den typiske idrettsdiskursen.

«Jeg bruker tid på å planlegge hver enkelt økt, og da gjør jeg det ofte i starten av et emne sammen med elevene, eller fortelle om hva vi skal holde på med nå, hva som er det overordnede (mål) og hva de ønsker at vi skal ta tak i, for å få innspill fra elevene.». (Lærer 4)

Ein kan sjå at Lærer 4 er meir ute etter kva elevane ønsker å gjer i timane og ønsker å basera undervisninga meir på deira interesser. Kroppsøvingsundervisning som tek utgangspunkt i elevane sine interesser viser seg å vera ein av dei betre måtane for å skapa entusiasme kring eiga læring og motivasjon for læring i kroppsøving (Tangen & Husebye, 2019). Med innføring av ny læreplan er det viktig for faget å fokusera på verta eit betre fag som omfamnar fleire elevar enn berre dei som er glad i idrett. Ein kan ut i frå forskning trekka parallellar til at undervisning som inkluderer elevar sine eigne interesser, skapar motiverte elevar gjennom

positive opplevingar som gir mesitring, framføre eit fokus på prestasjonar (Haugen et al., 2021; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015; Tangen & Husebye, 2019). Gjennom Lyngstad (2019) sitt studie av læreplanen viser han til utviklinga og retninga den nye læreplanen tek. Han ser at om fokuset er basert på dugleik og prestasjon vil vera utfordrande for kroppsleg utvikling slik LK20 ønsker. Eit øvings- og treningsorientert syn med fokus på meistring vil vera mest hensiktsmessig for den kroppslege utviklinga hos elevane.

5.3 Lærarane om LK20

Noko av det problemstillinga for dette studiet ønsker å svara på er korleis kroppsøvlingslærarar har oppfatta den nye læreplanen i kroppsøving. Korleis den nye læreplanen vert oppfatta vil variera ut i frå kven som les den, og korleis den vert sjåande ut i praksis vil kunna variera stort (Arnesen et al., 2013; Brattenborg & Engebretsen, 2013). I kapittel 5.2 var hensikta å få ei oversikt og å danna ei forståing for korleis kvar enkelt lærar legitimerer kroppsøvlingsfaget. Masteroppgåva vil i dette kapitlet gi eit innblikk i korleis lærarane har oppfatta den nye læreplanen og korleis dette har påverka deira undervisningspraksis.

Spørsmåla som vart stilt var ganske opne for å ikkje styra lærarane i noko bestemt retning, og derav vil datamaterialet kunna vera veldig ulikt frå lærar til lærar. Korleis ein som intervjuar oppfattar svara, kroppsspråket og toneleiet til lærarane hadde òg ei sentral betyding for kor omfattande og djupt ein gjekk inn i svara og spørsmåla. For å oppretthalda og bygga tillit til intervjupersonen er det fordelaktig at intervjuar unngår konfrontasjonar og ikkje kritiserer svara han/ho får frå intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 102). Ein ser likevel i datamaterialet at lærarane er ganske så samstemte i sine oppfatningar og tankar kring den nye læreplanen.

5.3.1 Lærarane sine oppfatningar av LK20

Generelt sett svara alle lærarane at dei var positive til retninga kroppsøvlingsfaget bevega seg i. Dei gjev uttrykk for at utviklinga i kroppsøvlingsfaget i større gard gjer det enklare å få

til ei undervisning som i større grad tek omsyn til heile elevmassen. Lærar 4 seier dette om endringane:

«Jeg liker jo endringene, for jeg ser hvordan det er bedre tilpasset hele elevmassen. Det gjør at jeg liker det. Jeg liker liksom det økte fokuset på bevegelsesglede på liksom livslang fysisk, altså det å hjelpe elevene til et livslangt, positivt forhold til det å bruke kroppen å være aktiv.» (Lærar 4)

Dette sitatet frå Lærar 4 er ganske tydeleg på at fokuset i kroppsøving rettar seg mot å gi elevane ei positiv oppleving av å vera fysisk aktiv, som jo er eit av måla ved kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019c). På same spørsmål som Lærar 4 svarar på her, svarar Lærar 1 mykje godt det same. Han nemner at livslangs rørsleglede skal vera, som han kallar det, ei hovudlinja for faget. Både lærar 1 og 4 verkar til å ha oppfatta kroppsøving slik Kunnskapsdepartementet (2019a) ønsker det skal verta oppfatta av kroppsøvingslærarane. I følgje Arnesen et al. (2013) og deira studie kring innføringa av LK06, kan teksten i læreplanen kunna tolkast særskilt ulikt. I dette tilfellet med Lærar 1 og 4 ser det meir ut som om den formelle og oppfatta læreplanen vert knytt saman slik det er tenkt (Gundem, 1990; Imsen, 2016). For denne masteroppgåva er det eit spennande funn med tanke på kva Arnesen et al. (2013) fann i deira studie. Det kan tyde på at arbeidet med og innføringa av LK20 har vorte gjort betre enn ved innføringa av LK06, gitt funna i Arnesen et al. (2013) sitt studie. Det ein kan tenka seg er at det skyldast prosessen med høyringsrundane av læreplanen og at gruppa som laga læreplanen besto av pedagogar, lærarar og andre fagfolk, saman med Utdanningsdirektoratet (Sæle & Hallås, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021)

Sjølv om dette er interessante funn, så er ikkje Lærar 2 og 3 lika tydelege i å uttrykka seg om livslang rørsleglede som noko konkret med LK20, men har eit større fokus på at det kan vera utfordrande å rekka innom nok av ulike aktivitetar. Vinje og Skrede (2021) påpeikar at formuleringane i læreplanen til kroppsøving i LK20 kan gjer vanskeleg å forstå kva som eigentleg skal gjennomførast av endring i undervisning. Lærar 2 seier det slik:

«Jeg tenker jo det er en god del punkter (snakker om kompetansemål) som kan være litt utfordrende å få god nok tid til å på en måte dykke ned i, så ... En del av det de liksom legger opp til at man skal drøfte en del og det er ikke så lett å få til i en gymsal med 30 stykker og sånne ting, det å få til litt sånn dypere tanker og sånt det det er

lettere å få til i andre sammenhenger.». (Lærer 2)

Det ser ut til at Lærer 2 kanskje har fått eit inntrykk av faget der han tenker at elevane skal få meir kunnskapar om kva dei lærar. LK20 er for så vidt tydleg på at elevane skal utvikla kompetanse og kunnskapar om kva dei lærar, men ut i frå det Lærer 2 formidlar verkar det som han har oppfatta læreplanen som at det skal meir konkret teori inn i faget. Han seier vidare at for å få dette til så kan ein til dømes «... *gi de (elevane) noe slags litteratur av forskjellig slag til å forstå temaet litt bedre. Kanskje skrive noen tanker selv, lage litt notater.*». Lærer 2 tenker at dette vil hjelpa til for å få refleksjonsarbeidet i gang. Dette kan sjåast på som ein tanke som ikkje samsvarar heilt med Arnold (Arnold, 1979, referert i Brown & Penney, 2013) sitt syn der han tenker at refleksjon og læring skal hovudsakleg skje *i rørsle*. Lærer 2 sine utsegn ser ut til å samsvara meir med dimensjonen *læring om rørsle*. Dette viser den ulike grada ein læreplan kan tolkast (Hiim & Hippe, 2010; Imsen, 2016). Ommundsen (2013) støttar Arnold sitt syn om at læring bør skje *i rørsle* og dermed vert det ei potensiell konflikt i synet på korleis læring i kroppsøving bør skje. Lærer 2 er ein av lærarane som vektlegg idrettsdiskursen tyngst, noko som kan relaterast til hans formelle utdanning som består av blant anna idrett grunnfag. Moen (2011) sine funn viser at teorien som er brukt i kroppsøvingslærerutdanninga er henta frå idrettar og då gjennom Norges Idrettsforbund. Kroppsøvingsfaget har dermed bestått mykje av idrett og læra om idrettar.

Funnet om Lærer 2 sin tilnærming til kroppsøvingsfaget kan tolkast å stemma overeins med Arnesen et al. (2013) sine funn der den formelle læreplanen ikkje samsvarar med korleis den vert oppfatta (Hiim & Hippe, 2010; Imsen, 2016). I følge Vinje og Skrede (2021) opnar ordbruken i den nye læreplanen opp for individuelle tolkingar, så kva som er riktig tolking av den nye læreplanen vil vera vanskeleg å konkludera med. Om Lærer 2 faktisk har gjort noko endringa i sin undervisningspraksis og gjort seg tolkingar av den, kan stillast spørsmål ved. På spørsmål om han har brukt den nye læreplanen til å planlegga undervisninga si svarar han:

«Nei, jeg har ikke vært flink nok til det. Jeg skal innrømme det har jeg ikke. Jeg jeg har ikke vært flink nok til å sitte ned med den konkret, med læreplanen, ved planlegging av timen.» (Lærer 2)

Lærer 2 gjer det ganske tydleg her at ikkje har fått arbeida nok med læreplanen til å eigentleg ha god nok innsikt i kva LK20 ønsker å oppnå av kunnskapar og kompetanse hos

elevane. Når den nye læreplanen då gjer eit forsøk på å hindra at aktivitetar skal verta hovudfokuset for undervisninga, og ønsker ei fremjing av meir overordna temaa, kan Lærer 2 sine kunnskarar om LK20 problematisera dette (Aasland et al., 2020b). Lærer 2 gjer det tydleg at det er ein stor avstand mellom Goodlad sin formelle og oppfatta læreplan (Gundem, 1990, s. 42). Borgen og Engelsrud (2020) viser gjennom sine funn at ordlyden i LK20 er uklar, men at den er kompetansebasert, og dermed må kroppsøvlingslæraren utvikla kriterier for korleis elevane skal oppleva læring. Det er ikkje undervisninga som skal vera subjektet i den nye læreplanen, men elevane (Borgen & Engelsrud, 2020). Korleis lærarar oppfattar den formelle læreplanen vil vera avgjerande for korleis den gjennomførte læreplanen vert sjåande ut (Gundem, 1990, s. 42). Om LK20 vil føra til noko endring i kroppsøvlingsundervisninga er Aasland et al. (2020b) usikre på. Deira forskning indikerer det same som Moen (2011) sine funn, at utdanna kroppsøvlingslærarar og sjølvne utdanninga er sterkt knytt til idrett.

Ei anna spennande oppfatning er at Lærer 1, 3 og 4 har det til felles er at dei seier LK20 legg opp til meir undervisning ute. Dette seier dei tre lærarane:

«Det er vel også i større grad lagt opp til at en skal være ute og i mindre grad være avhengig av eksisterende anlegg for innendørs aktivitet.». (Lærer 1)

«Vi skal være ute. Vi skal være ute i friluft, så vi er litt mer bevisst på at ok det, det må vi, for at det er noe som har endret seg som man bare må være bevisst på» (Lærer 3)

«Liker utviklingen i forhold til mer sånn friluftsliv mer, målene som har kommet inn i forhold til svømming og utendørs aktivitet i vann, livredning. Jeg liker egentlig utviklingen, for jeg ser at det blir, faget blir, går mer og mer vekk i fra liksom å være noe som du bare driver med på skolen til noe som du trenger i livet da, og kan bruke hele livet.». (Lærer 4)

Denne oppfatninga går som hand i hanske med kjerneelementet *Uteaktivitetar og naturferdsel*. Her vert det tydleg formidla at læreplanen har som intensjon å fremja naturopplevingar gjennom ulike rørsle og årstider, og blant anna bærekraft, som òg vert nemnt som eit tverrfagleg tema (Esser-Noethlichs, 2019, s. 59). Lærer 1, 3 og 4 viser at dei har oppfatta læreplanen sin intensjon om at *naturopplevingar og naturferdsel* er sentralt i

kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). At bruk av natur og friluftsliv fortsatt står sentralt i kroppsøving og vert så tydeleg oppfatta av alle lærarane er ganske spennande og interessant. Kultur og interesse for friluftsliv står og har stått sterkt i over hundre år (Sæle & Hallås, 2020, s. 33). Både blant folk, men òg meir og meir i kroppsøvingsfaget. At alle lærarane nemner det så spesifikt kan tenkast viser korleis ein i norsk kultur har, og fortsatt, verdsett friluftsliv som eit bidrag til god helsa og som ein del av norsk kulturarv. Sett i samband med Tordsson (Tordsson, 2003, referert i Sæle & Hallås, 2020, s. 32) sine funn om friluftsliv i skulen som fremjing av god helsa, kultur og nasjonal identitet, og LK20 sine tankar om bruk av naturen, er dette eit interessant funn. Det kan tyda på at LK20 har lykkast i formidlinga av viktigheita i å bruka naturen, men sjølv om den er oppfatta slik er det ikkje sikkert ei undervisning med fokus på naturferdsel vert gjennomført og erfart av elevane (Gundem, 1990; Hiim & Hippe, 2010; Imsen, 2016). Noko alle fira lærarane nemner i kontekst av undervisning ute, er symjing og livredning, og viktigheita av dette vert følgt opp. Lærar 2, som ikkje nemner noko spesifikt om gjennomføring av utandørsundervisning, men nemner symje- og livredningsundervisning, uttalar seg slik:

«Bading og svømming ute som synes jeg er veldig spennende og positivt. Så er det veldig positivt at de (elevane) får en reell sjanse til å altså tenke livredning i vann ute. Tenke ja, forsøke å kjenne på kroppen hvordan det å måtte hoppe ut i vann.». (Lærar 2).

Lærarane er samstemte i at det er positivt at LK20 legg opp til symjing utandørs som ein del av kompetanse elevane skal ha. Lærar 3 synes det er særst positivt, og grunnlegg det med at det er så mange som bur langs kysten og hamnar i situasjonar som krev at ein bør vera symjedyktig. Lærar 4 likar og fokuset på symjing godt, og meiner det er ein kompetanse som er direkte knytt til noko *«du trenger i livet, og kan bruke hele livet»*, som han seier.

Den generelle oppfatninga lærarane har gjort seg av LK20 viser at dei tenker og oppfattar den ganske så likt. Alle uttalar at dei likar retninga den nye læreplanen har teke. Livslang rørsleglede, meistring, positive opplevingar i aktivitet og samarbeid er ordlydar som går mykje igjen når lærarane beskriv korleis dei oppfattar føremålet til kroppsøving og fokuset LK20 legg opp til. Lærar 4 oppsummerer ganske konkret alle intervjupersonane sine oppfatningar i denne masteroppgåva, gjennom dette sitatet: *«Jeg liker liksom det økte*

fokuset på bevegelsesglede på liksom livslang fysisk, altså det å hjelpe elevene på et livslang, positivt forhold til det å bruke kroppen i å være aktiv.». Det er òg uttala av lærarane at dei ønsker å gi elevane kunnskapar til å sjå samanhengen mellom å vera fysisk aktiv og nytteverdien det har for eins eigen kropp og psykiske helsa. Lærar 4 svara dette på spørsmål om kva han synes kroppsøvningsfaget kan bidra med for samfunnet: «(Refererer til livslangrørsleglede og viktigheita av det) *Det er jo en klar kobling mellom fysisk aktivitet og mental helse.».*

Ser ein til myndigheitene sitt ønske om korleis kroppsøvningsfaget skal sjå ut, verkar det som om lærarane på eit generelt grunnlag har tolka essensen i LK20 på ein god måte (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Den nye læreplanen er i og for seg berre eit formelt skriv som skal forvaltast av lærarane, og korleis den vert oppfatta og gjennomført vil i følge Goodlad (1979) variera ut i frå kvar enkelte lærar sin bakgrunn og erfaringar er. Så korleis den faktisk gjennomførte læreplanen vert sjåande ut vil vera avhengig av mange ulike faktorar (Gundem, 1990, s. 42; Hiim & Hippe, 2010, s. 129; Imsen, 2016, s. 279–280). Dette sitatet til Lærar 1 samanfattar forklarar den generelle oppfatning av LK20 hos intervjupersonane:

«Han (læreplanen) tar deg på en måte, som vi var inne på i stad, tar deg i større grad ut av gymsalen og med en gang du på en måte bytte fysisk miljø, så du må med det tenke, og med retenkning i et nytt fysisk miljø så ligger det jo egentlig nesten ubegrenset mulighet for å tenke nytt.». (Lærar 1)

5.3.2 Endringar ved innføring av LK20

Ved innføring av ny læreplan vil det som oftast førekoma endringar i korleis ein skal undervisa og kva elevane skal læra i skulen. Læreplanen skal vera det styrande dokumentet for praksisen i skulen og det er læraren, med sin autorisasjon, som skal syta for at den vert følgt (Gundem, 1990, s. 35). Sjølv om læreplanen er ein lærar sitt viktigaste verktøy i arbeidet med planlegging av undervisning (Imsen, 2016, s. 285), så er det ikkje gitt at ein ny læreplan fører til endring med ein gang. Det kan ta lang tid før elevane faktisk erfarer dei nye kompetansemåla i ein ny læreplan (Gundem, 1990, s. 129; Hiim & Hippe, 2010, s. 280;

Imsen, 2016, s. 42–43). Intervjupersonane vart spurd om innføringa av LK20 hadde ført til noko endring i deira undervisning og planlegging, og dette vil oppgåva sjå nærare på her.

Ut i frå intervju med intervjupersonane kan ein sjå at dei er ganske så samstemte i at spesifikk undervisning med fokus på idrettar, har det vorte mindre fokus på og skal ikkje ta like stor del av undervisninga lengre. Intervjupersonane seier òg at meir av undervisninga skal gå føre seg utanfor dei klassiske rammene ein gymsal bring med seg. Lærer 3 sitt utsegn samanfattar den kollektive tanken fint:

«Forventningene til elevene tidligere var kanskje å spille fotball. Kanskje du skulle bare altså, det var litt sånn fokus på de ballidrettene. Mens nå er det mer lek og mer overordna på en måte.». (Lærer 3)

Sitatet frå Lærer 3 svarar godt til Utdanningsdirektoratet (2019c) sine tankar om eit kroppsøvfingsfag der: *«Læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere.»*. At intervjupersonane har oppfatta dette, og viser eit ønske om å få det til, er positivt og viktig for utviklinga mot eit kroppsøvfingsfag som famnar breiare og gjer seg relevant for elevane (Kirk, 2009).

Eit anna funn som går mykje igjen, og vert nemnt fleire gongar av intervjupersonane, er at dei har endra perspektivet på korleis dei planlegg. Dei har i større grad tatt utgangspunkt i overordna temaa og mål i planlegginga. Lærer 3 seier blant anna at ho opplev ein større fleksibilitet som har oppstått ved at LK20 har gjort ho meir bevisst på å tenka annleis i kroppsøvfingsfaget. Ho seier at det har vorte meir samarbeid med ein anna kroppsøvfingslærer der dei har to klassar saman. Dei har brukt meir av kvarandre sine styrkar og delt meir inn i grupper på tvers av klassane og brukt fleire ulike formar for rom. Ho fortel òg at undervisninga har vorte meir bolkebasert og ført til at ein meir ute og har valt å oppsøka ulike aktivitetstilbod utanfor skulen. Fleire av dei andre lærarane har òg endra undervisninga si meir i denne retninga. Lærer 4 uttalar dette:

«Jeg driver med baklengs planlegging. Der det er, dette gjør vi ofte sammen sant der vi ser på læreplanen og tar tak i enkelte av de målene som ligner på hverandre, eller kan jobbes med samtidig og kaller det gjerne for et eller annet tema. Så vi jobber med de i 4 til 6 til 8 uker.». (Lærer 4)

Han seier i vidare arbeid med å laga til undervisningsøker, bryt han ned læreplanmåla og brukar tid i byrjinga av kvart tema til å planlegga kva aktivitetar undervisninga skal bestå av, og ønsker å lytta etter elevane sine erfaringar og meiningar. Ei slik tilnærming til undervisning og planlegging vil ut i frå teori og forsking føra til mykje god læring og gi elevane eit eigarskap til eiga læring. Elevane vil oppleva å vera ein del av eit fellesskap og får bidra med sine eigne tankar, erfaringar og meiningar. Ser ein til Klafki (2001) sitt syn på danning, og kroppsøving sin moglegheit til å vera ein del av danningprosessen til elevar, så treff Lærer 4 ganske så godt ut i frå kva funna i denne masteroppgåva tilseier. Han forsøker å la elevane oppleva at deira eigne tankar og erfaringar (*sjølvråderett*) vert høyrte, at elevane er ein del av eit fellesskap og miljø der ein samarbeider (*medråderett*), og viser omsyn til andre og andre sine føresetnadar som ein del av fellesskapet (*solidaritet*). Ein kan med det argumentera for at Lærer 4 har oppfatta den formelle læreplanen (Goodlad, 1979) slik myndigheitene har ønska at den nye læreplanen i kroppsøving skal oppfattast (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Med utgangspunkt i funna her ser det ut til at endringane LK20 ber med seg, er oppfatta slik dei er tenkt dei skal oppfattast. Det kjem ikkje like klart fram at alle intervjupersonane har gjort konkrete endringar i undervisninga. Til dømes seier Lærer 2:

«I den ene klassen som jeg har nå, så har prøvd et fokus på det (snakkar om fellesskap og samarbeid) i fotballøkt for eksempel. Og da la jeg opp til at istedenfor bare spille vanlig, så måtte ballen innom alle i laget før de kunne score. Og det tenkte jeg skulle hjelpe de til å ha fokus på gode pasninger ja, å gå i posisjon og hjelpe hverandre og sånne ting.». (Lærer 2)

Det verkar som om han fortsett litt i eit spor der aktiviteten er subjektet og gløymer at ein ønsker å la eleven vera det lærande subjekt (Borgen & Engelsrud, 2020). Det er kompetanse som skal fremjast hos elevane og faget skal vera relevant for elevane, der dei skal oppleva mestring og rørsleglede (Kirk, 2009, s. 31). Eit kroppsøvingsfag som fremjar kompetanse, kroppsleg utvikling og meistringsklima gjennom undervisninga vil bidra til at elevar i større grad opplev indre motivasjon til livslang rørsleglede (Haugen et al., 2021; Lyngstad, 2019). Kompetanseutvikling kan skje på fleire ulike måtar, og Lærer 1 beskriv ein observasjon han har gjort seg i LK20, som fremjar dette.

«Formuleringene øve på å prøve. Har blitt et sånt mantra som jeg kan bruke til å banke direkte i fra plan og inn i på en måte mine elever som sier at ja, du skal øve på å prøve. Det er det aller viktigste i dette faget.» (Lærer 1)

Det Lærer 1 har observert og seier her, er funn Borgen og Engelsrud (2020) òg har gjort seg gjennom deira analyse av kroppsøvfingsfaget i LK20. Formuleringa «øve på» har vorte ein gjengangar i gjennomgåingar av LK20, så at Lærer 1 nemner det så konkret er eit ganske spennande funn (Borgen & Engelsrud, 2020; Aasland et al., 2020b). Om det har endra måten han undervis på kan ein ikkje konkludera med, men at han har oppfatta det læreplanen ønsker å formidla kring *øving* som ein del av faget, er det ingen tvil om. Lærer 1 er inne på dimensjonen som Arnold (Arnold, 1975, referert i Brown & Penney, 2013) meiner hovudsakleg skal utgjere kroppsøvfingsfaget, læring *i rørsle*. Å «øva på å prøva» gir elevane moglegheita til å læra medan ein er i rørsle, og forhåpentlegvis utviklar og oppdagar kvalitetar og ulike variasjonar ved aktiviteten eller rørsle dei anvend (Borgen & Engelsrud, 2020).

I samanheng av kva den nye læreplanen ønsker å fremja kring læring, seier den at elevane skal erfara djupnelæring for å utvikla forståing for ulike faktorar og samanhengar i eit fag (Utdanningsdirektoratet, 2017). I intervjuet til denne masteroppgåva nemner ikkje ein av intervjupersonane dette. Sawyer (2006) skriv at djupnelæring handlar om ein elev sine evner til refleksjon og forståing av eigen læringsprosess, og korleis elevane opplev betre djupnelæring ved å ta del i aktivitet som liknar deira kvardagslege aktivitetar. Om grunnen til at ingen av intervjupersonane nemner dette er fordi dei føler det ikkje er relevant for kroppsøvfingsfaget eller at dei berre ikkje huskar det, er umulig å veta. Med utgangspunkt i alle utsegna intervjupersonane har gitt kring læringsprosessar og endringar, som følgje av innføring av LK20, verka det nesten merkeleg at ingen nemner djupnelæring konkret. Standal et al. (2020) viser gjennom deira undersøking av undervisning og innhald i kroppsøvfingsfaget på ungdomstrinnet, at pensumet i kroppsøvfingsfaget er ganske vidt. Dei meiner det peikar mot at djupnelæring i kroppsøvfingsfaget kan verta vanskeleg å få gjennomført slik det er tenkt, med utgangspunkt i dagens rammer kring faget. Ser ein til Lærer 4 sin undervisningspraksis (nemnt ovanfor), om inkludering av elevane i planlegginga og undervisninga, og at han tek seg god tid til ulike tema, er ein meir inne på det som er tenkt med djupnelæring (Sawyer, 2006). Sjølv om han ikkje nemner det konkret, så kan ein sjå at

kjenneteikna for djupnelæring ligg der implisitt slik han svarar. Ut i frå forskning viser det seg at mesteparten av kroppsøvingsundervisninga ber preg av å være lærarstyrt og har eit fokus der elevane skal vera i mest mogleg fysisk aktivitet (Annerstedt, 2008; Standal et al., 2020; Aasland et al., 2017b), noko som kan tyde på at den pedagogiske praksisen som eksisterer no, gjer det vanskeleg for kroppsøvingslærarar å legge om undervisninga og gå i meir djupna. Kroppsøving er eit fag som bør ta meir utgangspunkt i elevane sine interesser og gjer det meir meningsfullt, og la elevane oppleve læring i aktivitetar som gir rekreasjon (Säfvenbom et al., 2015; Tangen & Husebye, 2019). Lærar 4 og til dels Lærar 1 verkar å ha eit ønske om å undervisa på ein slik måte.

Når kroppsøvingfaget har fått ei tydeleg retningsforandring er det viktig at det vert gjennomført endringar i faget. Det kan fort førekoma at lærarar ikkje gjer noko endringar i sin eigen undervisningspraksis ved innføring av ny læreplan, slik Arnesen et al. (2013) viser gjennom sitt studie. Eit funn denne oppgåva viser at Lærar 2 har erfart dette:

«Jeg jobbet sammen med en som har gått av med pensjon nå på en videregående skole, men han sa han har ennå ikke funnet den læreplanen som ikke kunne tilpasses han sitt system for undervisning, så det er jo, mer sann å vri på læreplan, den til å passe med dine tanker i stedet for omvendt.». (Lærar 2)

For at ein skal unngå slike hendingar er det viktig at nye læreplanar vert arbeida med, og at skular og skuleeigarar tek ansvar for at det skjer (Utdanningsdirektoratet, 2022).

5.3.3 Arbeidet med LK20

Korleis det har vorte arbeida med LK20 kan sjåast på som sentralt i forhold til kva endringar det er gjort i undervisningspraksisen i kroppsøvingfaget. Skal det skje endringar må læreplanen jobbast med. Utdanningsdirektoratet (2022) påpeikar at det ikkje er læraren åleine som er ansvarleg i arbeidet med ny læreplan. Dei skriv at arbeidet med ny læreplan bør gå føre seg saman med andre lærarar, og at det er skuleeigarane og skulane som er ansvarleg for at det vert lagt til rette for det. Korleis den formelle læreplanen vert oppfatta vil variera ut i frå eins egne tankar og erfaringar (Hiim & Hippe, 2010, s. 129; Imsen, 2016, s. 279). Får ein arbeida med den i fellesskap med andre vil det vera enklare å sjå samanheng

mellom ulike fag og kunna tolka formuleringane ut i frå ulike perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Det kjem fram frå Lærar 1, 3 og 4 at dei har vore deltakande i arbeidet med den nye læreplanen i kroppsøving. Lærar 2 seier han måtte prioritera andre oppgåver då innføringa av LK20 starta, så han har ikkje fått arbeida skikkelig med den. Slik Lærar 1, 3 og 4 svarar har det vert arbeida med læreplanen på ulike måtar. Det har vorte brukt noko tid i utarbeidinga av ny lokal læreplan gjennom seksjonsmøter og deling av erfaringar og tankar. At lærarane har fått arbeida med ny læreplan viser at skulen og skuleeigar har lagt til rette for arbeid med ny læreplan. Det at det òg har vorte samarbeida lærarane seg i mellom i denne prosessen, er sterkt i tråd med Utdanningsdirektoratet (2022) sine anbefalingar i arbeidet med ny læreplan. Lærarane som har arbeida med å implementera den nye læreplanen legg vekt på at dei føler samarbeid, erfaringsdeling og samtalar kring LK20 er det som gir mest nytte i from av nytenking. Det har dei sakna i tidlegare arbeid med den gamle læreplanen. Lærar 1 seier dette om arbeidet med LK20:

«Nå har vi også fått tatt noen gradvise små steg for å implementere gjennom felles samtale og forsøk på praksis. Og det tenker jeg er bra. Det er betydelig framgang fra der vi har vært før.». (Lærar 1)

Sjølv om det har vorte sett av tid til arbeid med LK20 i kroppsøving gir lærarane uttrykk for at dei ønsker meir tid til dette. Dei føler at arbeidet med ny lokal læreplan ikkje er ferdig og vil få til eit betre arbeid på den fronten. Lærar 4 oppsummerer det ganske fint og poengterer at kroppsøvfingsfaget fort kan verta nedprioritert samanlikna med andre fag:

«Vi skulle hatt mer tid, i alle fag og i kroppsøving. Akkurat her hos oss så har kroppsøving blitt ett av de fagene som ikke har vært godt nok prioritert føler jeg, fordi at de som har hatt ansvar for kroppsøvingen, og jobbet fram ny lokal læreplan, har også hatt ansvar for matte og naturfag, og da har de havnet i førerretet.». (Lærar 4)

Lærar 3 føler òg at det har vore manko på tid i arbeidet med ny læreplan og referer til Korona som ein negativ faktor i arbeidet med ny læreplan:

«Jeg skulle ønske meg mer tid til det da. Sant det, så kom det jo plutselig, og

koronatid og alt sånt.». (Lærer 3)

Ut i frå desse utsegna verkar det ikkje som om intervjupersonane har fått arbeida nok med LK20, og etterspør meir tid til det. Ein kan sjå at lærarane i stor grad ønsker at arbeidet med den nye læreplanen skal skje i samråd med andre kroppsøvlingslærarar, og at ein som kroppsøvlingsseksjon skal kunna samarbeida for å optimalisera undervisninga og spela på kvarandre sine styrkar i faget. Dette er arbeid som vil at tid å arbeida med, og det er då viktig at det er ei skuleleiing som sett tid til slikt arbeid (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 81).

6 Oppsummering

Denne masteroppgåva har forsøkt å svara på problemstillinga: «*Korleis er den nye læreplanen (LK20) i kroppsøving oppfatta av kroppsøvlingslærarar, og har den ført til noko endring i deira undervisningspraksis?*». Dette er gjort gjennom ei kvalitativ tilnærming til problemstillinga der det er fira intervjupersonar som har vorte intervjuet ved hjelp av spørsmål. Datamaterialet frå intervjuet vart deretter analysert i lys av relevant teori og forskning, for å belysa problemstillinga og gi innsikt i intervjupersonane sin tankar og erfaringar (Thagaard, 2018, s. 95). I dette kapitlet vil masteroppgåva sine funn verta presentert, deretter vil det ta føre seg praktiske implikasjonar ved oppgåva og til slutt vegen vidare.

6.1 Funn

Etter innføringa av LK20 viser funna i denne masteroppgåva at intervjupersonane har oppfatta ei endring i kroppsøvlingsfaget. Livslang rørsleglede og fokus på utstyra elevane med kompetanse til å vera fysisk aktiv etter enda skulegang, er noko av det intervjupersonane gir uttrykk for å ha oppfatta. Dei viser òg at dei ønsker å nytta natur og andre arenaar meir i undervisninga. Intervjupersonane viser til at dei ønsker å få det til ved hjelp av sitt mandat som kroppsøvlingslærarar, men funna viser at grada av endra undervisningspraksis hos dei er diskutabelt. Datamaterialet viser at sjølv om alle

intervjupersonane er positive til retninga kroppsøvfingsfaget beveg seg i, og oppfattar den, så er det ikkje alle som har gjort endringar i sin undervisningspraksis. LK20 har eit ønske om å arbeida mot dei rådande diskursane helse og idrett, men funna her viser at dei fortsatt vert vektlagt i planlegginga av undervisninga av nokre kroppsøvfingslærarar. I den samanheng er det interessant at der er Lærer 2 og 3 med formell utdanning som vektlegg helse- og idrettsdiskursen og at Lærer 1 og 4, som ikkje har formell utdanning i kroppsøvfingsfaget vektlegg danningdiskursen. Vidare funn i denne masteroppgåva viser at Lærer 1 og 4 er dei to som òg har byrja å undervisa annleis i kroppsøvfingsfaget og er bevisst i kva LK20 ønsker å fremja av læring. Lærer 1 og 4 ønsker å la elevane ta eigarskap til eiga læring og utvikling i faget. Dette ønsker dei å la elevane oppleve gjennom deltaking i planlegging av undervisninga, og gi dei opplevingar av eit kroppsøvfingsfag som er relevant og fremjar eit læringsklima med meistring i fokus . Funna viser vidare at Lærer 2 og 3 har eit ønske om å få til endringar, men at dei ofte får eit fokus på å halde elevane i aktivitet for å kompensera for ein stillesittande kvardag. Det at alle fira intervjupersonane er i same kollegial viser at eins bakgrunn og erfaringar er sentrale i korleis undervisningspraksisen ser ut og korleis ein tolkar læreplanen. Funna i denne masteroppgåva indikerer eit kroppsøvfingsfag i LK20 som har gjort seg tildels oppfatta slik myndighetene ønsker, men at det er fortsatt meir arbeid som skal til før det skjer endring i alle kroppsøvfingslærarar sin undervisningspraksis.

Som nemnt viser funna at ikkje alle intervjupersonane har klart å anvende LK20 slik dei nødvendigvis har oppfatta den. Funna viser at det kan skyldast både for lite arbeid med den nye læreplanen og at den vert tolka særst ulikt i korleis den skal verta sjåande ut i praksis. Avstandane mellom korleis den vert *oppfatta* og *gjennomført* vert derav ganske ulik hos intervjupersonane (Gundem, 1990; Hiim & Hippe, 2010; Imsen, 2016). At ein slik praksis kan førekoma er ikkje noko revolusjonerande funn i denne masteroppgåva, og Arnesen et al. (2013) viser gjennom deira studie at ved innføring av ny læreplan kan den verta tolka særst ulikt. Borgen og Engelsrud (2020) viser gjennom sine funn at ordlyden i LK20 er uklar og kan føra til ulike tolkingar. Det vil vera viktig i arbeidet med LK20 at kroppsøvfingslærarane får samarbeida slik det er tenkt. Ein vil vera avhengig av ei skuleleiing som ser verdien i kroppsøvfingsfaget, og skapar ein kultur for å samarbeid kring utarbeidinga av ein lokal læreplan (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 81).

Gjennom vidare analyse av datamaterialet viser det seg at noko av grunnen til at

kroppsøvfingsfaget i LK20 har vorte arbeida lite med, er fordi det har vorte nedprioritert til fordel for fag som matematikk og naturfag. Skal kroppsøvfingsfaget oppleva at det skjer endringar er det sentralt at kroppsøvfingslærarar får arbeida med faget. Om LK20 berre vert oppfatta på generelt sett og ikkje vert arbeida med på eit djupare plan, så kan det føra til lite endring i korleis undervisninga vert gjennomført (Gundem, 1990; Hiim & Hippe, 2010; Imsen, 2016). Ein kan dermed ikkje forventa at alle elevar vil erfara og utvikla den kompetansen LK20 meiner dei skal få gjennom kroppsøvfingsfaget. Utdanningsdirektoratet (2022) er klar på at skuleeigar skal leggja til rette for arbeid med læreplanen i alle fag, slik at elevar tileignar seg kunnskap og dugleik som kvart fag seier dei skal ha.

Vidare må kroppsøvfingsfaget sørgja for ein undervisningspraksis der kroppsøvfingslærarar arbeidar for ein endring i faget som syt for at faget vert relevant for elevane og gir dei kunnskapane og dugleikane som trengs får å vera fysisk aktiv og utvikla fysisk-motorisk kompetanse (Kirk, 2009; Ommundsen, 2013). Kroppsøvfingsfaget må i større grad ta ansvar for å motivera elevane til å ha eit ønske om aktiv livsstil heile livet (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Skal elevane erfara eit slik kroppsøvfingsfag må LK20 arbeidast med, og det må tenkast nytt. Som nemnt, er ein som kroppsøvfingslærar avhengig av ei skuleleiing som sett av tid til arbeid med ny læreplan og ser verdien i å kunna samarbeida om dette arbeidet. Som eit resultat av det vil den nye læreplanen forhåpentlegvis verta oppfatta slik den er meint, og føra til ein undervisningspraksis som er i tråd med LK20 sine mål for kroppsøvfingsfaget.

6.2 Implikasjonar

Når denne masteroppgåva vert skriven har LK20 berre vert brukt i omlag to år, og det er ikkje før hausten 2023 den er ferdig innført i alle fag og trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022). Korleis kroppsøvfingslærarar oppfattar LK20 og om det er vorte gjort endringar i deira undervisningspraksis, vil som følgje av ein så kort tidsperiode med LK20 i bruk, gjera at grada av påverknad den har ført med seg kan diskutertast. Funna i denne masteroppgåva indikerer òg at kroppsøvfingslærarane ikkje har fått arbeida nok med den nye læreplanen. Sjølv om alle intervjupersonane i denne masteroppgåva jobbar på same skule, og den berre består av fira intervjupersonar, så kan funna vise kor ulikt LK20 kan tolkast i eit kollegial på ein skule.

Masteroppgåva avgrensar seg ved at alle intervjupersonane arbeidar, som nemnt på same skule, men òg at det er ein ungdomsskule. Alle trinna på ein ungdomsskule er representert gjennom lærarane som er intervjua. Det eg ønsker denne masteroppgåva skal bidra med, er å belysa viktigheita av at den nye læreplanen vert arbeida med saman med andre kroppsøvlingslærarar. Dette vil forhåpentlegvis føra til tolkingar av LK20 slik den er meint, og gi elevane ei betre oppleving av eit nytt kroppsøvlingsfag som inspirerer til livslang rørsleglede.

6.3 Veggen vidare

Denne masteroppgåva kan gi eit utgangspunkt for vidare forskning kring kroppsøvlingslærarar sine oppfatningar og tolkingar av ny læreplan, der ein ser etter forskjellar med bakgrunn i kva grad kroppsøvlingslæraren har formell utdanning i kroppsøvlingsfaget. Det vil òg vera interessant å sjå nærare på korleis undervisningspraksisen vert påverka av kroppsøvlingslæraren sin bakgrunn og erfaringar. I kva grad elevar opplev meningsfull læring og endring i kroppsøvlingsfaget etter innføring av LK20, vil òg vera av interesse for kroppsøvlingsfeltet. Med utgangspunkt i funnet der to av intervjupersonane i denne masteroppgåva, som har formell utdanning i kroppsøving, hovudsakleg vektlegg si undervisning kring helse- og idrettsdiskursen. Vil det vera spanande å sjå nærare på korleis det vert undervist på kroppsøvlingslærerutdanninga. Då særst interessant med tanke på Moen (2011) sine funn om ei kroppsøvlingslærerutdanning som er idrettsfokusert og eit kroppsøvlingsfag i LK20 som dreier seg vekk frå idrettsdiskursen (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318.
<https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje. Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9–32.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., & BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. (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>
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 19 sider-19 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Brown, T., & Penney, D. (2013). Learning ' «in», «through» and «about» movement in senior physical education?: The new Victorian Certificate of Education Physical Education. *European Physical Education Review*, 19(1), 39–61.
<https://doi.org/10.1177/1356336X12465508>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave.). Gyldendal Akademisk.
- Engebretsen, B. (2021). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingfaglig perspektiv. I

- Erlend Ellefsen Vinje & Joar Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 50–72). Cappelen Damm Akademisk.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Haugen, T., Erdvik, I. B., Laxdal, A., & Kloster, B. W. (2021). *Forholdet mellom elevers motivasjon for kroppsøvingsfaget, motivasjonsklima og tilhørighet i kroppsøvingstimen, og deres intensjon om å være fysisk aktive etter endt obligatorisk skolegang*. 21.
- Helsedirektoratet. (2014). *Kunnskapsgrunnlag fysisk aktivitet. Innspill til departementets videre arbeid for økt fysisk aktivitet og redusert inaktivitet i befolkningen*. (IS-2167). https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/kunnskapsgrunnlag-for-fysisk-aktivitet-innspill-til-departementet/Kunnskapsgrunnlag%20for%20fysisk%20aktivitet%20innspill%20til%20departementet.pdf/_/attachment/inline/d7fb591e-ded4-4da9-b1c4-6dcbe82d8442:75b205e5b7403320a38acbb145b7af32ac726393/Kunnskapsgrunnlag%20for%20fysisk%20aktivitet%20innspill%20til%20departementet.pdf
- Hiim, H., & Hippe, E. (2010). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: En studiebog i didaktik* (2. utg., 2. opl.). Gyldendal Hans Reitzels Forlag.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: Innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Kirk, D. (2009). *Physical Education Futures*. Taylor & Francis Group.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/detail.action?docID=446849>
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik: Nye studier* (Bd. 14). Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, april 15). *Meld. St. 28 (2015–2016)* [Stortingsmelding].
Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.->

28-20152016/id2483955/

Kunnskapsdepartementet. (2018, juni 26). *Fornyelse innholdet i skolen* [Pressemelding].

Regjeringen.no; regjeringen.no.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05 utg.).

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

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

Larsson, H., & Nyberg, G. (2017). «It doesn't matter how they move really, as long as they move.» Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Idrott Och Hälsa – Ett Ämne För Lärande? (KUL-Projektet)*, 22(2), 137–149. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>

Ludvigsen, S. (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*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.

Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>

Moen, K. M. (2011). «*Shaking or stirring*»? : *A case-study of physical education teacher education in Norway*. Norwegian School of Sport Sciences.

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

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.

- Perlic, B. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2018/2019* (s. 112).
https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health—A salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13(3), 267–283. <https://doi.org/10.1080/13573320802200594>
- Rønbeck, A. E., & Rønbeck, N.-F. (2012). Disiplinering av kropp og sinn i kroppsøvingsfaget. I *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (s. 112–129). Fagbokforlaget.
- Sawyer, R. K. (2006). Introduction: The New Science of Learning. I *The Cambridge handbook of: The learning sciences* (s. 1–16). Cambridge University Press.
- 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), 34–51.
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Steinsholt, K., & Gurholt, K. P. (2010). *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Tapir akademisk.
[https://www.nb.no/search?q=oaiid:"oai:nb.bibsys.no:991012902504702202"&mediatype=bøker](https://www.nb.no/search?q=oaiid:)
- 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., & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal Akademisk.
- Tangen, S., & Husebye, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 21 sider-21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4812>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving* (KRO1-04 utg.).
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *2.2 Kompetanse i fagene*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Kjerneelementer og begrunnelse for valg av innhold i kroppsøvingfaget. Vedlegg til siste utkast til kjerneelementer i kroppsøving*.
<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=355>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Slik ble læreplanene utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05 utg.). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Kjerneelementer—Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05 utg.). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Vinje, E. (2021). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., & Skrede, J. (2021). Hva er egentlig nytt i kroppsøving? I *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 38–60). Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017a). Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevs innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and*

Sports Education, 1. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Aasland, E., Moen, K. M., & Mathisen, G. (2020b). Et fornyet kroppsøvingsfag—Noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre Skole*, 1, 36–40.

Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2017b). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490–501.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til lærarar

Vil du delta i forskingsprosjektet

Kroppsøvingsundervisning og LK20

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å finne ut om undervisninga i kroppsøving har endra seg med ny læreplan. I dette skrivet gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

No er det komen ein ny læreplan, og for kroppsøving er det blitt snakka ein del om undervisninga , kva den skal innhalda og korleis den skal gå føre seg. Det eg då ønsker å sjå nærare på er om undervisninga kan ha endra seg med innføring av den nye læreplanen. Om det er noko endringar håpar eg å kunne sjå tendensane til kva som kan ha endra seg og kva som ikkje har endra seg. Problemstillinga eg har formulert lyd som følgje: *På kva måte har*

kroppsøvingsundervisninga endra seg frå LK06 til LK20? Problemstillinga vil eg forsøka å svara på gjennom masteroppgåva eg skal skrive gjennom lærarutdanninga mi.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, Campus Bergen er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ønsker å spørja deg om deltaking i masteroppgåva mitt fordi du har erfaring med LK06 og undervis no i kroppsøving med utgangspunkt i dei nye kompetansemåla frå LK20.

Kva inneber det for deg å delta?

Metoden som vil bli brukt for å samla inn data er eit semistrukturert intervju. Spørsmåla vil vera opne, men retta mot problemstillinga. Dette for at du som deltakar skal få svara fritt og med egne ord.

Dersom du vel å delta vil intervjuet bli tatt opp og lagra elektronisk. Spørsmåla vil handle om di tilnærming til kroppsøving gjennom LK06 og i overgang og arbeid med LK20, korleis du opplev og har opplevd endringane, og litt kring arbeidet rundt dette. Eg ser føre meg at intervjuet tar omlag 30 minutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føra til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis eg oppbevarer og bruker opplysingane dine

Oppgåva vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Opplysingane vil bli behandla konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dei som vil ha tilgang til intervjuet er meg og mine rettleiarar.

Du som deltakar vil ikkje kunne bli identifisert gjennom oppgåva.

Kva skjer med opplysingane dine når eg avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 16. mai 2022. Når prosjektet er avslutta vil all data i tilknytning til oppgåva bli sletta.

Kva gjev meg rett til å behandle personopplysingar om deg?

Eg behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

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

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved (student) Christian Balchen, tlf: 41171033, e-post: (([Kunnskapsdepartementet, 2020](#))). (Rettleiarar) Eivind Wengard, e-post: (ejwe@hvl.no) og Even Bjoarvik, e-post: (even.bjoarvik@hvl.no).
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen, på epost (trine.anikken.larsen@hvl.no), på tlf: 55 58 76 82.

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Christian Balchen
(Student)

Eivind Wengard og Even Bjoarvik
(Rettleiarar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet [*set inn tittel*] og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju og at intervjuet blir tatt opp

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Husk: Uformell prat til å begynna med. Kvardagsleg prat, om det eignar seg.

Fakta spørsmål

- Kor lenge har du jobba i skulen?
- Kva stilling har du?
- Kva utdanning har du?

Innleiande spørsmål

- Har du utdanning innanfor kroppsøving?
- Kor lenge har du undervist i kroppsøving?
- Kva meiner du kjenneteiknar ein god kroppsøvingslærer?
- Kva betyr kroppsøving for deg?

Overgangsspørsmål

- Kva er dine tankar rundt den nye læreplanen?
- Kva forskjellar ser du mellom LK20 og LK06? Har du nokre dømer, om du kjem på noko spesifikke?
- Når det gjed kompetansemåla for kroppsøving frå LK06 til LK20, er det noko endringar du har lagt merke til?

- Korleis har du opplevd endringane?
- Korleis er LK20 blitt arbeida med på skulen?
- Korleis er den nye læreplanen blitt snakka om blant kollegaar og leiing?

Nøkkelspørsmål

- Korleis pleier du å undervise i kroppsøving?
- Med ny læreplan, har du gjort endringar i måten du undervis på?
→ Kva endringar har du gjort?
- Har dette påverka måten du planlegg timane på, og i kvifor/kvifor ikkje?
- Kva eigenskapar meiner du er viktig å ha som kroppsøvingslærer når ein skal undervise i kroppsøving?
→ Er det nokre eigenskapar som kan vera negative eller positive i arbeidet med LK20?
- På kva måte trur du LK06 påverkar lærarar som har undervist med utgangspunkt i den, når dei no skal undervisa med LK20?
- Om det er gjort noko endringar i kroppsøvingsfaget, er det noko du har gjort sjølv eller er det skulen/fagseksjonen?
- Kva tankar har du gjort deg om faget sin posisjon i skulen?
- Korleis trur du den nye læreplanen vil vera med å utvikla faget vidare?
- Korleis tenker du kroppsøvingsfaget kan utviklast best mogleg for framtida?

Avslutning

- Oppsummering → noko eg lurar på?

Vil informanten seia noko meir? Noko som er usagt?

Vedlegg 4: Meldeskjema og kvittering frå NSD

04.04.2022, 14:48

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

770428

Prosjekttittel

Kroppsøvingsundervisning og LK20

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthald og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eivind Wenggaard, ejwe@hvl.no, tlf: 98864822

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Christian Balchen, c_balchen@hotmail.com, tlf: 41171033

Prosjektperiode

01.09.2021 - 15.05.2022

Vurdering (1)

19.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.11.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6188a70d-e87f-488d-a316-eaae390998b6 1/2>

04.04.2022, 14:48 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

- 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 viderebehandles 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

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

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).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Microsoft er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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 NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Henning Levold Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6188a70d-e87f-488d-a316-eaac390998b6> 2/2