



# MASTEROPPGÅVE

*«er det liksom meininga at 16-17-18 åringar skal fare rundt og nappe hale heile vidaregåande?»*

**Ein studie av korleis kroppsøvlingslærarar i vidaregåande skule oppfattar kroppsøvlingsfaget si legitimering og fagfornyinga 2020**

**A study of how physical education teachers in high school perceive the legitimation and renewal (2020) of the subject physical education**

**Hans Kristian Hjellbakk Hole**

Master i idrettsvitskap

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Rettleiarar: Glenn Øvrevik Kjerland & Petter Erik Leirhaug

Innleveringsdato: 28/05-2020

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.*

## Forord

Arbeidet med denne oppgåva har vore interessant og lærerikt. Sjølv om det til tider har vore krevjande utfordringar, har det med tid og arbeid alltid løyst seg. Heldigvis har eg ikkje stått aleine med denne oppgåva. Ei stor takk vil eg rette til lærarane som sa seg villig til delta i intervju. Det å få lov til og reise rundt å høyre på dykkar sine oppfatningar var eit av dei største høgdepunkta for dette året.

Vidare vil eg takke rettleiarane mine Glenn Øvrevik Kjerland og Petter Erik Leirhaug. Eg følar meg svært privilegert som fekk lov til å samarbeide med desse to pionerane. Eg ville aldri klart å levere denne oppgåva utan dykkar si rettleiing og motiverande ord. Sluttvis hadde ikkje oppgåva blitt den same utan mine gode venar Hilde og Nora, som alltid stiller på med inspirasjon og konstruktiv kritikk.

## Samandrag

Frå hausten 2020 blir nytt læreplanverk innført i grunn- og vidaregåande skule i Noreg. Det vil gje nye føringar og danne nytt rammeverk for kva faga skal innehalde og korleis det skal legitimerast. Ut i frå læreplanforsking visar det seg å vere lang veg frå politiske vedtak på nasjonalt nivå, til implementering og realisering ved lokalt nivå. Samstundes som realisering av nye planar er utfordrande står kroppsøvningsfaget over eksisterande utfordringar rundt faget sin legitimitet, kor ulik og mindre formålstenlege legitimeringar verkar å rå over faget. I dette studiet undersøkast kroppsøvningslærarar ved vidaregåande skular si oppfatning av kroppsøvningsfaget sin legitimitet og fagfornyning. Problemstillingane er difor som følgjer

*Korleis oppfattar kroppsøvningslærarar i den vidaregåande skule kroppsøvningsfaget si legitimering?*

*Korleis oppfattar kroppsøvningslærarar i den vidaregåande skule kroppsøvningsfaget si fagfornyning?*

Hensikta var å undersøkje ulike måtar lærarar oppfattar legitimeringa av faget og fagfornyinga for å synleggjere ulike aspekt som inngår i kroppsøvningslærarar på vidaregåande skule sin forståing av kvifor vi har faget, og korleis det er på veg til å endre seg i framtida. Utvalet i studien besto av 17 lærarar, derav åtte kvinnelege og ni mannlege lærarar frå ulike skular i Oslo, Viken, Vestfold og Telemark, Rogaland, Vestland og Møre og Romsdal. For å undersøke fenomena «legitimering» og «fagfornyning» blei fenomenografisk forskingsmetode nytta. Denne tilnærminga er spesialisert for å kaste ljøs over variasjonar i korleis menneskjer erfarer, oppfattar og forstår det same fenomenet. Lærarar sine oppfatningar blei i analysa kategorisert som grunnlag for finne ulike måtar å oppfatte fenomena, og difor variasjon i deira forståing av kroppsøvningsfaget sin legitimitet og fagfornyning.

Funn viser at det er variasjon i korleis lærarar forstår faget sin legitimitet og korleis dei oppfattar fagfornyinga. For fenomenet legitimering viser funna fire beskrivingskategoriar som beskriv lærarar si forståing for kvifor vi har kroppsøvningsfaget i skulen. Desse er læring, helse, livslang rørsleglede og allmenndanning. Ut i frå variasjonen verkar oppfatningar både å vere i tråd og ikkje i tråd med faget sin læreplan. Samstundes kan ein også i størst grad sjå at faget legitimerast gjennom ulike nytteverdiar og instrumentale formål. Ved fagfornyinga kan lærarane sine

oppfatningar beskrivast gjennom kategoriane: ikkje naudsynt, utfordrande, feil fokus og tidsaktuelt med fagfornyning. Utfallsrommet viser at det både er lærarar som oppfattar fagfornyninga tidsaktuelt og i tråd med samfunnet, men også lærarar som oppfattar at fagfornyning ikkje er naudsynt, der endringar står fram som risikable og at den har ført til feil fokus.

Nykelord: kroppsøving, oppfatning, kroppsøvingslærarar, fenomenografi, legitimering, nytteverdi, eigenverdi, fagfornyning, læreplan.

## English summary

A new curriculum will be introduced to the primary and secondary school in Norway from the autumn of 2020. This will give new guidelines and create a new framework for what the subjects should contain and how to legitimize it. Based on curriculum research, it turns out to be a long way from political decisions at the national level, to implementation and realization at the local level. At the same time as realization of new plans is challenging, physical education is faced with existing challenges around the subject's legitimacy, where different and less appropriate legitimations appear to prevail over the subject. This study examines high school physical education teachers' perceptions of the physical education subject's legitimacy and renewal. Hence, the research questions addressed in this study are as follows:

*How do physical education teachers in high school perceive the legitimation of physical education?*

*How do physical education teachers in high school perceive the renewal of physical education?*

The purpose was to investigate the different ways teachers perceive the legitimacy of the subject and subject renewal. This was done to highlight different aspects that are included in high school physical education teachers' understanding of why we have the subject, and how it is about to change in the future. The sample in the study consisted of 17 teachers, hence eight female and nine male teachers from different schools in Oslo, Viken, Vestfold and Telemark, Rogaland, Vestland and Møre og Romsdal. To investigate the phenomena of "legitimation" and "subject renewal", the phenomenographic research method was used. This approach is specialized to shed light on variations in how people experience, perceive and understand the same phenomenon. Teachers' perceptions were categorized in the analysis as the basis for finding different ways of perceiving the phenomena, and because of the variation in their understanding of the physical activity's legitimacy and subject renewal.

Findings show that there is variation in how teachers understand the subject's legitimacy and how they understand the subject renewal. For the phenomenon of legitimation, the findings show four descriptive categories that describe teachers' understanding of why we have the physical education subject in school. These are learning, health, lifelong joy of movement and general education. Based on the variation, perceptions seem to be both in and not in accordance

with the subject curriculum. At the same time, one can also to a greater extent see that the subject is legitimized through various utility and instrumental purposes. In the subject renewal, teachers' perceptions can be described through the following categories: unnecessary, challenging, wrong focus, and timely with subject renewal. The outcome shows that it is both teachers who perceive the renewal of the subject as timely and in accordance with the society, but also teachers who perceive that the subject renewal is unnecessary, where changes are perceived as risky and that it has led to the wrong focus.

Keywords: physical education, perception, teachers, phenomenography, legitimation, utility, intrinsic value, subject renewal, curriculum.

# Innholdsliste

<b>Forord</b> .....	<b>I</b>
<b>Samandrag</b> .....	<b>III</b>
<b>English summary</b> .....	<b>V</b>
<b>1.0 Innleiing</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2 Problemstilling .....	3
1.3 Avklaring av omgrep .....	4
1.4 Strukturen i oppgåva .....	5
<b>2.0 Kroppsøving i Noreg</b> .....	<b>6</b>
2.1 Legitimering av kroppsøving.....	6
2.2 Legitimering av kroppsøving gjennom Arnold sin teori.....	9
2.3 Læreplanteori- vegen fram mot Kunnskapsløftet 2020.....	11
2.4 Kunnskapsløftet 2020 .....	14
2.5 Å ta i bruk ein læreplan.....	14
2.6 Legitimering av kroppsøving med fenomenografisk design.....	15
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>19</b>
3.1 Kvalitativ metode – Fenomenografi.....	19
3.2 Utval og kontekst .....	19
3.3 Datainnsamlingsmetode .....	20
3.3.1 Intervjuguide.....	20
3.4 Datainnsamling .....	21
3.4.1 Gjennomføring av intervju .....	21
3.5 Handsaming av data.....	22
3.6 Analyse .....	23
3.6.1 Analyseprosess .....	24
3.7 Truverdigheit, overføringsverdi, påliteligheit og bekreftbarheit .....	25
3.8 Etske retningslinjer .....	27
3.9 Forskaren si eiga forståing .....	27
<b>4.0 Funn</b> .....	<b>29</b>
4.1 Lærarane sine oppfatningar av kroppsøvingsfaget si legitimering.....	29
4.1.1 Læring .....	30
4.1.1.1 Fysisk aktivitet og trening .....	30
4.1.1.2 Frå aktivitet til verdi .....	32
4.1.1.3 Fysisk aktivitet auke læringa i teorifag.....	33
4.1.2 Helse.....	34
4.1.2.1 Fremme fysisk aktivitet og helse .....	34
4.1.2.2 Fysisk aktivitet her og no.....	35

4.1.3 Livslang rørsleglede .....	38
4.1.3.1 Bli glad i aktivitet .....	38
4.1.3.2 Introdusere mange aktivitetar .....	40
4.1.4 Allmenndanning.....	41
4.1.4.1 Sosiale ferdigheiter .....	41
4.1.4.2 Inspirasjon til rørsle utanfor skuletid.....	42
4.2 Lærarane sine oppfatningar av kroppsøvingfaget si fagfornyng (2020).....	43
4.2.1 Ikkje naudsynt.....	44
4.2.1.1 Endring utan grunn .....	44
4.2.1.2 Endring er risikabelt .....	45
4.2.1.3 For tidleg med endring .....	46
4.2.1.4 Erfaring trumfar fagfornyng.....	46
4.2.1.5 Underviser i tråd med fagfornyng.....	47
4.2.2 Utfordrande .....	48
4.2.2.1 Manglande rammevilkår.....	48
4.2.3 Feil fokus .....	49
4.2.3.1 Større fokus på dans .....	49
4.2.3.2 Idrettsaktivitetar bør ha like stor plass som før .....	49
4.2.4 Tidsaktuelt med fagfornyng.....	50
4.2.4.1. I tråd med samfunnsutviklinga .....	50
4.2.4.2 Fornyng er viktig med tanke på livsstil og helse.....	50
4.2.4.3 Endringar i aktivitetar .....	51
<b>5.0 Diskusjon.....</b>	<b>53</b>
5.1 Legitimering .....	53
5.1.1 Læring.....	53
5.1.2 Helse .....	55
5.1.3 Livslang rørsleglede .....	57
5.1.4 Allmenndanning .....	58
5.1.5 Eigenverdi/nytteverdi .....	59
5.1.6 Oppsummering .....	59
5.2 Fagfornyng.....	61
5.2.1 Ikkje naudsynt.....	61
5.2.2 Utfordrande.....	63
5.2.3 Feil fokus .....	63
5.2.4 Tidsaktuelt med fagfornyng .....	64
5.2.5 Naudsynt eller ikkje naudsynt med fagfornyng?.....	65
5.3 Relevansen av studien .....	66
5.4 Styrker/Svakheiter .....	67
<b>6.0 Avrunding .....</b>	<b>68</b>
6.1 Refleksjon og vidare forskning.....	68
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>70</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>76</b>



## 1.0 Innleiing

Lærarar arbeidar i eit spenningsfelt mellom politikk og praksis. Dei må ta omsyn til politiske føringar som læreplanar og styringsdokument og er ansvarlege for å utarbeide planar og strategiar for korleis ein skal gjennomføre dette i praksis (Vinje & Skrede, 2019, s.5). Frå hausten 2020 skal nye lærarplanar innførast, noko som medføra at lærarane må ta nye omsyn, og får nye omgrep som dei skal operasjonalisere til meningsfulle læringskontekstar for elevane i sin daglege praksis. Samstundes som lærarane arbeidar med å tolke og utarbeide nye planar, står kroppsøvingfaget frå før over eksisterande utfordringar (Kirk,2010; Gurholt & Steinsholt, 2010; Ommundsen, 2013). I Noreg verkar dette å bli særleg synleg som utøvd pedagogikk og ei praktisering prega av diskursar basert på helse- og idrettslogikk (Aasland, 2019; Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018; Säfvenbom, 2010; Ommundsen, 2008). Dette fortel både at det pågår og fortsatt er eit behov for debatt om kva kroppsøving er og skal vere, og kva for hensikt det har. Denne masteroppgåva sett ljøs på kroppsøvingslærarar i vidaregåande skule og deira oppfatningar rundt kroppsøvingsfaget sin legitimitet og fagfornyng. For å ivareta forskjellige oppfatningar og få fram nyansar på tvers av lærarar er fenomenografi valt som metodisk tilnærming. Gjennom ein fenomenografisk studie kan ein identifisere og kartlegge dei kvalitative ulike måtane menneskje oppfattar eit spesifikt fenomen, og vidare beskrive aspekt som kvalitativt skil den eine forståinga frå dei andre (Marton, 1978; Marton & Booth 1997; Kettunen & Tynjälä, 2018). Ved å synleggjere variasjon i korleis kroppsøvingslærarar oppfattar legitimering av kroppsøvingsfaget og korleis dei oppfattar fagfornyng sett frå faget kroppsøving, vil ein kunne oppnå eit meir nyansert bilete av lærarane sitt syn på kvifor vi har kroppsøving i skulen.

### 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Kroppsøvingsfaget verkar i følge Ommundsen (2013) å vere svekka som eit læring- og danningfag, og ut i frå Gurholt og Steinsholt (2010, s.11) står faget utan klart fokus og kunnskapssubjekt. Ser ein på faget si historie visar den til eit spenningsfelt mellom humanistisk og naturvitskaplege tradisjonar. Undervisingmetodane har i tråd med tradisjonane variert mellom disiplinerande og kontrollerande til ein open og leikande tilnærming. Dei praktiske konsekvensane kan ein sjå gjennom ein dragkamp mellom fri og pedagogisk styrt leik, engelsk

sport og svensk linjegymnastikk (Gurholt & Steinsholt, 2010, s.29). I Noreg sine offentlege utgreiingar (NOU, 2014) peikar Ludvigsen-utvalet på at realisering av læreplanen har vore problematisk for kroppsøvningsfaget. Noko ein kan sjå igjen i nyare nasjonal forskning av (Moen et al., 2018), samt skandinavisk (Annerstedt, 2008) og internasjonal, (Kirk, 2010) forskning. Liknandes tendens viser nyare forskning av Lauritzen, Fretland, Fossøy og Leirhaug (2019, s.11) som i tillegg avdekkjer at mange kroppsøvningslærarar ikkje har gjort seg kjent med faget sin læreplan på fleire år.

Frå hausten 2020 skal nye læreplanar innførast i skulen. Denne fornyinga blir den største endringa sidan kunnskapsløftet i 2006. Bakgrunnen til fornyinga var i følgje Jan Tore Sanner, dåverande kunnskap- og integreringsminister (fram til: 24.01.20) basert på elevar, lærarar og skuleforskarar sine meiningar om at den gamle læreplanen inneheld for mykje, og fører til «overflatelæring». Samstundes er den ikkje samfunnsoppdatert, og har dermed mindre relevans for elevar som går på skulen i dag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Utviklinga av fagfornyinga har vore ein open prosess og Utdanningsdirektoratet hadde innan 18. Mars (2019) fått 14000 innspel frå lærarar, skular og andre organisasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2019). I september (2019) blei dei reviderte læreplanane sendt til kunnskapsdepartementet. I november, to månadar etter, blei læreplanane fastsatt som føreskrift. Dette gjev skular og lærarane moglegheit til å førebu seg på å ta det nye læreplanverket i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Ein ny læreplan i kroppsøving vil naturleg kunne medføre endringar i faget, endringar som er meint å påverke skulen og faget i ein positiv retning. I følgje Aasen, Prøitz og Rye (2015, s.420) har det vist seg å vere ein lang veg frå politiske vedtak på nasjonalt nivå, til implementering ved lokalt nivå. Så sjølv om læreplanen er fastsatt, er det i skulen og blant lærarane planen skal innførast, tolkast og praktiserast. Som skuleforskaren Larry Cuban uttrykte «*Schools change reforms as much as reforms change schools*» (Cuban, 1998, s.455). Så korleis blir eigentleg læreplanen oppfatta og motteken av lærarane? Blir den forstått som ein gylden moglegheit for fornying og utvikling? Eller står læraren bestemt på sine egne perspektiv, så bestemt at læreplanen blir sett på som eit skuggelagt dokument?

Det er lærarane sine inntrykk, tankar og oppfatningar om kroppsøvningsfaget som har vore kjernen i denne studien. Difor vil eg i dette prosjektet undersøkje korleis ulike lærarar i kroppsøving ser på legitimering av faget i dag og retta mot framtida. Dette vil eg diskutere og

sjå i samanheng med fagfornyinga som og er ein avgjerande faktor for studien. Informasjonen som kjem fram i denne studien kan vere viktig for å få ein djupare innsikt i kroppsøvingsfaget gjennom å klargjere ulike oppfatningar som finnast om faget si legitimering og faget sin nye læreplan. Samstundes har det ligge ein intensjon bak korleis implementeringa av fagfornyinga skulle skje. Denne intensjonen var at kunnskapsløftet ikkje skulle kastast over til lærarane, men at lærarane skulle ta del i overgangen og oppbyggnaden for å gjere implementeringa enklare og førebyggje ein turbulent overgangsperiode. Ved at lærarane skal ta del i denne overgangen dannar det eit grunnlag for at lærarane etablera ei oppfatning av fagfornyinga før den blir lovfesta. Forståing rundt lærarane sine oppfatningar kan også gje ein indikasjon om ein som lærar er einig i fagfornyning og kva grad ein vil realisere faget sin læreplan.

For å synleggjere oppfatningar innanfor kroppsøvingsfaget vil denne studien fokusere på fenomen «legitimering» og «fagfornyning». Desse fenomen blir ved punkt 1.3 (avklaring av omgrep) beskrive nærmare. Fenomena er valt fordi dei begge spelar ei viktig rolle i korleis ein som lærarar forstår og praktiserar kroppsøvingsfaget. Hensikta med dette prosjektet er å få innsikt i kva slags oppfatningar som er blant kroppsøvingslærarane for kroppsøvingsfaget si legitimering og fagfornyning. Informasjonen frå dette prosjektet vil forhåpentleg kunne gje ny eller styrke kunnskapen på feltet, samstundes som den vil generere ny informasjon på korleis kroppsøvingslærarar oppfattar fagfornyinga 2020.

## 1.2 Problemstilling

Basert på to fenomen vil også forskingsspørsmåla vere todelt.

**Fenomen 1.** Handlar om korleis kroppsøvingslærarar oppfattar legitimeringa av kroppsøvingsfaget. Der relevante spørsmål om faget sin posisjon, innhald og kva faget kan bidra med i skulen og samfunn blir sentrale. Problemstillinga er som følgjer,  
*Korleis oppfattar kroppsøvingslærarar i den vidaregåande skule kroppsøvingsfaget si legitimering?*

**Fenomen 2.** Går nærmare inn på korleis lærarane oppfattar fagfornyinga. Kva kjensler har dei gjort seg, er planen i same bane som dei sjølv meiner er rett for faget? Korleis trur lærarar fagfornyinga vil påverke læraren sjølv og faget si framtid? Problemstillinga er som følgjer,  
*Korleis oppfattar kroppsøvingslærarar i den vidaregåande skule kroppsøvingsfaget si fagfornyning?*

### 1.3 Avklaring av omgrep

I dette prosjektet vil omgrepa «oppfatning», «legitimering» og «fagfornyning» vere sentrale. Det er difor naudsynt å avklare korleis eg brukar og nyttar meg av desse omgrepa, men fyrst vil det kort informerast om korleis «kroppsøving» brukast i denne studien.

Ordet «kroppsøving» kan oppfattast ulikt, som til dømes: øvingar for kroppen, fysisk utvikling og kroppsleg læring kan vere eksempel på generelle oppfatningar. I denne studien vil kroppsøving brukast som skulefaget kroppsøving. Dette vil også gjelde i studiar frå andre land der kroppsøving omtalast som mellom anna «physical education» og «idrott och hälsa». Også her vil det norske «kroppsøving» bli brukt som ein samleomgrep for dei ulike variantane av skulefaget.

Ettersom oppgåva nyttar fenomenografisk tilnærming, ser eg det som hensiktsfult å bruke Marton og Svensson (1978) sin eigen definisjon på omgrepet «oppfatning». *”Uppfattningen står ofta för det som är underförstått, det som inte behöver sägas eller som inte kan sägas, eftersom det aldrig varit föremål för reflektion. De utgör referensram inom vilken vi samlat våra kunskaper eller den grund, på vilken vi bygger våra resonemang”* (Marton & Svensson, 1978, s. 20). For oppgåva er definisjonen av omgrepet oversett; som noko underforstått, som ikkje må eller kan seiast sidan det ikkje har vore ein gjenstand for refleksjon. Det utgjer ein referanseramme kor vi har samla våre kunnskapar eller på kva slags grunnlag vi byggjer våre resonnement på.

Legitimering blir av Knudsen (2018) beskrive som noko som er breidt akseptert, anten fordi det er godkjent i lov eller fordi det av andre grunnar kan sjåast som rettmessig eller rettferdig. I følge Nordaker (2009) har omgrep som grunngeving, hensikt og formål ein nær samanheng til legitimering, der dei alle forsøker å gje svar på kvifor noko er sentralt. Samstundes vil legitimering alltid vere kulturelt vilkårsbunden, og gjennomslagskrafta vil vere avhengig av statusen til verdiane som argumenterast for innanfor den spesifikke kulturen ein søkar svar ved. For optimal aksept vil det vere fordel at verdiane som argumenterast for er i politisk medvind. Dette kan vere ein farleg posisjon sett frå for eksempel kroppsøvingfaget si side, ved at ein kan ledast til å argumentere for andre arenaer sine premissar på bekostning av faget sin eigenverdi (Nordaker, 2009, s.41).

Fagfornyning blir i denne studien nytta som eit samleomgrep for kunnskapsløftet 2020 for faget kroppsøving. Ordet «fagfornyning» blir dermed brukt som eit samansett ord som inkludera bakgrunn for faget, kjerneelement, tverrfaglege mål og læreplanen. Dei sist nemnde omgrepa vil også nyttast isolert sett når det er naturleg, men dette kjem tydeleg fram i teksten.

#### 1.4 Struktura i oppgåva

Oppgåva er inndelt i seks kapittel. I første kapittel gjer eg greie for oppgåva sitt formål og hensikt, samt avklarar sentrale omgrep. Vidare vert relevant litteratur presentert. Relevant litteratur omhandlar blant anna teoriar som er aktuelle for studien sitt fokus på legitimering og fagfornyning av kroppsøvingsfaget. I tredje kapittel vert dei metodiske omgrepa og fenomenografi som metode utdjupa. Kapitlet som omhandlar «funn» legg fram beskrivingskategoriar som synleggjer lærarar sine ulike oppfatningar som representasjonar for gruppera si forståing av faget sin legitimitet og fagfornyning. Fyrst i diskusjonen vert variasjonen i utfallsrommet diskutert og sett i ljøs av tidlegare forskning, medan eg mot slutten av diskusjonen legg fram studien sin relevans. Oppgåva avsluttast med ei kort oppsummering, før eigne refleksjonar og forslag til vidare forskning vert presentert.

## 2.0 Kroppsøving i Noreg

Einskapskulen står sterkt i det norske samfunnet, noko som medfører at dei fleste barn og unge her i landet går i den offentlege skulen. Skulen har dermed eit breitt ansvar for å gje rom for det store elevmangfaldet (Standal, 2015a, s.9). Ut i frå opplæringslova (1998, § 3) skal opplæringa tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte elev. Definisjonen lovfester dermed at alle elevar har krav på undervisning som er tilpassa egne evner og føresetnader. Likevel oppfatta Esser-Noethlichs & Midthaugen (2015, s.115) at kroppsøvingslærarar ser på ivaretaking av mangfald som ein av dei største utfordringane i kroppsøvingsfaget. Vidare er skulen sitt ansvar for å bidra til danning stadfesta som den viktigaste oppgåva i følgje Meld. St. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s.43). Kroppsøving er i denne kontekst, i danningperspektivet, det faget som skal bidra med kroppsleg danning og rørslekompetanse i danning av eit heilskapleg rusta menneske. Av den grunn blir kroppsøving fremja og legitimert som eit allmenndannande fag i norsk skule. På bakgrunn av dette, vil eg belyse korleis legitimering av kroppsøvingsfaget står fram i relevant litteratur og deretter sjå nærare på kva dimensjonar ein har i norsk læreplan for kroppsøving og korleis dette står fram i fagfornyinga. Mot slutten vil også relevante studiar som nytta fenomenografisk design bli introdusert.

### 2.1 Legitimering av kroppsøving

I følgje Ommundsen (2013) står kroppsøvingsfaget fram som eit svekka lærings- og danningfag, til fordel for eit svakare og uklart pedagogisk legitimeringsgrunnlag. Vidare meiner han at kroppsøvingsfaget vil få sin legitimitet svekka dersom faget fokuserer på instrumentelle mål og ytre legitimering. Til tross for læreplanen verkar det som at kroppsøvingsfaget legitimerast ut i frå snevrare diskursar som idrett og helse (Ommundsen, 2008; Säfvenbom, 2010, s.164). Dette kan ein også sjå i masteroppgåva Andersen (2015), der kom det tydleg fram eit aktivitetsfokus som legitimeringsgrunnlag for kroppsøvingsfaget. Vidare var lærarane sitt fokus på objektive målsetningar retta mot elevane si fysiske helse. Helsefokuset kan i følgje Andersen (2015) sjåast i samanheng med ein stadig aukande inaktivitet i vestlege land. Historisk sett er ikkje inaktivitet blant skuleelevar noko nytt, allereie i Meld. St. 16 (Helse- og omsorgsdepartementet, 2003) hevder ein at elevar er mindre aktive, og at mange får sin einaste aktivitet gjennom kroppsøvingstimen. Som respons på stortingsmeldinga utalte dåverande president for Den norske legeförening, Hans Kristian Bakke om kva innhald kroppsøvingsfaget burde fokusere på.

*«Innholdet bør ikke først og fremst handle om pedagogikk, men om helse. Det viktigste må være å motivere elevene til å være aktive – få pulsen opp på et visst nivå og holde den der en viss tid – ikke å bringe elevene gjennom et pensum. Krever dette at elevene må få en ball å løpe etter, så la dem få det!» (Bakke, 2003, s.1407)*

Bakke viser her til ytre legitimering og instrumentelle mål og meiner at faget bør i stor grad leggje til rette for aktivitetar som kan gje elevane høg puls. Likskapar av Bakke si helselegitimering kan ein også sjå igjen i resultatet i studiane nedanfor.

Ut i frå Moe (2015) legitimerer også skuleleiarar kroppsøving som eit aktivitetsfag, der målet er å gjennomføre mest mogleg aktivitet for å betre elevane si fysiske helse, endre aktivitetsvanar og auke elevane sin sosiale kompetanse. Faget blir ikkje legitimert som eit læringsfag, noko som er grunnen til at kroppsøving ikkje vert prioritert i utviklingsarbeid. Også i masteroppgåva Hagen (2015) blir kroppsøving sett på som eit aktivitetsfag framfor eit læringsfag. Vidare visar studien til Hagen (2015) at kroppsøvingslærarar oppfattar faget som viktig fordi det gjev ein pause frå dei andre teorifaga. I masteroppgåva Tuntland (2018) legitimerer skuleleiarane kroppsøving som eit helsefag, dette meiner forskaren hindrar faget i å nå sitt formål som eit allmenndannande fag. Med mindre vekt på læring i eit allmenndannande perspektiv appellera undervisninga også til dei elevane som er mest fysiske på fritida og mestrar faget best. At kroppsøvingsfaget verkar å ha eit sterkt helsefokus kan ein ut i frå Dowling (2010, s.215) forsvare gjennom at den gamle læreplanen (LK06) la mest vekt på fysisk helse gjennom mål om å lære treningsprinsipp slik elevane fysisk sett kunne møte kvardagen meir rusta.

Både forskning av Larsson & Nyberg (2017) og Quennerstedt (2006) viser at kroppsøving i Sverige er prega av ein aktivitetsdiskurs. Larsson & Nyberg (2017) gjennomførte sin studie på åtte kroppsøvingslærarar som underviste i secondary schools (14-16år). Funn i studien viste at lærarane i større grad var opptatt av å halde elevane i fysisk aktivitet, framfor kva aktiviteten inneheld. Lærarane meiner det primære målet i faget er å fremme fysisk aktivitet her og no, men mot framtida. Liknande bilete kom også fram i Quennerstedt (2006), som i si avhandling hadde intensjon om å tydeleggjere faginnhaldet i kroppsøving. Ved å undersøkje 72 svenske grunnskular viste resultatet at undervisninga er prega av ein aktivitetsdiskurs, der elevane blir introdusert eit breitt spekter av aktivitetar, som det forventast at elevane held seg aktive i, noko som samsvara med resultatata i Andersen (2015). Vidare er også innhaldet i undervisninga prega

av å skape gode relasjonar, samarbeid og ha det kjekt (Quennerstedt, 2006). I studien til Nannestad (2015) er ikkje kroppsøvingslærarane samde om korleis ein skal nå formålet med faget. Nokre lærarar meiner det er viktig å introdusere mange aktivitetar, medan andre meiner det er viktigare med kva kunnskap elevane sitt igjen med etter kvar aktivitet. At kroppsøving blir legitimert som eit aktivitetsfag, med eit helseperspektiv som mål verkar å gå igjen i (Andersen, 2015; Hagen, 2015; Moe, 2015; Tuntland, 2018 & Quennerstedt, 2006). Ved desse studiane har objektive målingar retta mot kroppen, idrettslege teknikkar, fysisk form, betring av helse vore med å prege legitimiteten i faget, og dermed undervisninga. Av den grunn verkar kroppsøvingsfaget å appellere mot dei som står sterkast i faget, som elevar som er idrettsaktive eller generelt er i betre fysisk form (Säfvenbom, Haugen, Bulie 2015). I kjølevatnet av dette verkar formålet i form av faget som ein læring- og allmenndannande læringsarena å vere nedprioritert.

I følge Fretland, Lauritzen, Fossøy & Leirhaug (2020) kan ein tydeleg sjå at danningperspektivet er tatt med vidare i fagfornyinga 2020. Også gjennom forskning blir kroppsøving omtalt som eit sentralt danningfag i skulen (Esser-Noethlichs, 2019, s.50-72; Sæle, 2018; Rønholt & Peitersen, 2014, s.59-60). Ut i frå E Esser-Noethlichs & Midthaugen (2015, s. 96-120) kan elevane sine ulike føresetnadar vere eit godt utgangspunkt for læring og danning. I kroppsøving er all rørsle svært synleg, og for at alle elevane skal ha moglegheit til å utvikle seg sjølv meiner Esser-Noethlichs & Midthaugen (2015) at læraren må leggje til rette for meir oppgåveorientert læring. Då vil ein redusere faren for ekskludering, ved at fokuset til elevane er på å løyse ulike rørsleoppgåver individuelt eller gjennom samarbeid. Mykje av utfordringane for eit meir inkluderande kroppsøvingsfag ligg i att lærarane legg til rette for eit resultatorientert klima, kor nokre former for ulikskap får meir verdi enn andre. Konsekvensen her blir at konkurrans og prestasjon får større fokus enn personleg utvikling og læring (Standal, 2015b, s.121-135).

Internasjonalt blir kroppsøvingsfaget kritisert av fleire forskarar for å ikkje oppnå målet om livslang rørsleglede (Macnamara et al., 2011; Säfvenbom et al., 2015; Kirk, 2010). Forskinga av Macnamara et al. (2011, s.165) viser at elever vel bort fysisk aktivitet og idrettsaktivitet på bakgrunn av dårlig kvalitet i kroppsøvingsundervisninga. Dominansen av utvalte lagidrettar får mykje av ansvaret for den dårlige kvaliteten. Å prioritere desse idrettane vil naudsynlegvis ikkje styrke ferdigheiter eller kunnskap som elevane treng for å drive med fysisk aktivitet på eige hand Macnamara et al. (2011, s.174). Missnøya strekker seg også til norske skular, der studien



Säfvenbom et al. (2015) viste at 43% av ungdommane ikkje var nøgd med korleis faget blir praktisert. For å lukkast med rørsleglede for alle meiner Ingebrigtsen (2015, s.42-43) at ein må i større grad planleggje ut i frå føresetnadane til dei mindre aktive elevane. Desse elevane har ikkje det same organiserte aktivitetstilbod utanfor skulen, og det blir difor viktigare at ein gjennom kroppsøving fokusera på å gje rørsleglede for å bidra til å stimulere til økt fysisk aktivitet for denne gruppa.

Samstundes er kroppsøving i følgje Moen et al. (2018) eit av dei faga elevar trivast best i. Likevel visar både Moen et al. (2018) og Säfvenbom et al. (2015) at trivselen i faget har ei negativ utvikling frå barnetrinnet til ungdomskulen. I tillegg til dette viser Moen et al. (2018, s.78) at rundt 15 000 elevar frå 5.- 10. trinn gruar seg til dagens kroppsøvingstime. Det er då ikkje usannsynleg at desse elevane tek med seg denne uroa inn i den vidaregåande skulen. For å hindre eit monotont kroppsøvingsfag meiner Moen et al. (2018, s.79) at ein som lærar bør leggje til rette for meir elevinnverknad og variere undervisninga meir gjennom ulike læringsmetodar. Forfattarane meiner at ein dreining vekk frå idrettsrelaterte (ball) aktivitetar vil kunne vere positivt for kroppsøving, noko ein kan sjå i samheng med at mange elevar ved same studie ynskjer seg meir friluftsliv, moderne aktivitetar, vinteraktiviteter og dans (Moen et al., 2018, s.80). Funn i Arnesen, Leirhaug & Aadland (2017, s.58) viser at omtrent halvparten av elevane på trinn 11-13 ikkje lærer dans. Vidare uttrykkjer også lærarar i studien at dans og friluftsliv blir skuggenlagt av idretten i den operasjonaliserte læreplanen og meiner dette peiker i ein retning kor mange elevar ikkje vil oppnå det kompetansemåla føreskriv.

## 2.2 Legitimering av kroppsøving gjennom Arnold sin teori

Peter J. Arnold sine teoriar om physical education (PE) blir ofte omtalt som «gullstandaren» for læreplanutforming (Stolz & Thorburn, 2017, s.377). Gjennom ein tredimensjonal tilnærming legitimerer Arnold (1988, s.106) kroppsøvingsfaget (PE) som eit allmenndannande fag gjennom dimensjonane: *education in movement*, *learning about movement* og *education through movement*. Norske kroppsøvingsforskarar har omsett desse dimensjonane til læring i, om og gjennom rørsle (Ommundsen, 2013). Kvar av dei tre dimensjonane har eit eget fokus, men kan samstundes overlape kvarandre for å oppnå ein verdig legitimering (Arnold, 1988, s106-107). Vidare er det sentralt å nemne at Arnolds dimensjonar ikkje er altomfattande for alt som omgår rørsle, men visar eit spesifikt syn på korleis kroppsøvingsfaget kan legitimerast, og vil i denne oppgåva bli brukt som eit haldepunkt for god legitimering.

Den fyrste dimensjonen *i rørsle* handlar om at eleven lærar medan ein er i rørsle, som inkluderer alle aktivitetar som ein utførar for rørsle si eiga skuld (Moe & Standal, 2013, s.167). I følgje Arnold (1991) kan denne dimensjonen trekkast opp mot eigenverdien i kroppsøvingsfaget, på bakgrunn av at den gjev rom for kroppsleg utfolding og medvit over sjølv. Her er det aktiviteten sjølv som er i sentrum, og ikkje funksjonelle fordelar som betre helse og sosialisering (Sæle, 2018). Vidare meiner Ommundsen (2013, s.158) at Arnold (1988; 1991) underbygger at kroppsøvingsfaget primære legitimering bør kome frå læring i rørsle, ettersom dette er kjernen og eigenverdien i faget. Også Aaring og Sandell (2019, s.136) understreker at kroppsøvingsfaget sitt omdreiingspunkt bør vere læring *i rørsle*, samstundes som dei varslar om at dimensjonane *om-* og *gjennom rørsle* ikkje kan ekskluderast frå faget. I følgje Birch, Vinje, Moser og Skrede (2019, s.27) bør også fundamentet for djupnelæring i kroppsøving vere rørsleferdigheita sjølv, læring *i rørsle*, medan dei andre dimensjonane (læring om og gjennom) kan bli sett på som positive utfall.

For den neste dimensjonen uttrykkjer Arnold (1991, s.72) at læring *om rørsle* tek for seg den teorien som finnast om faget. Denne dimensjonen er grunnleggande for at faget skal ha eit fundament i kva ein skal lære. I følgje Moe og Standal (2013, s.167) er det kunnskapen til forskaren, læraren eller observatøren *om-*dimensjonen fokusera på. Dei utdjuvar seg vidare ved å forklare dimensjonen gjennom å beskrive ein undervisningsøkt kor ein undervise i kroppens oppbygning og funksjon. I ein slik situasjon vil ein naturlegvis hente kunnskap lærdom frå andre fag som anatomi og fysiologi som igjen gjer det mogleg å forklare kroppen sin funksjon og oppbygning. Samstundes hevder Arnold (1991, s.72-73) at dimensjonen kan kritisert ut i frå at den aleine ikkje kan endre noko, sidan ein for å endre er avhengig av rørsle. Samstundes hevder Birch et al. (2019, s.27) at teoretisk kunnskap ikkje må fjernast sidan teoretisk kunnskap har ein sentral plass for å kunne erfare og utvikle rørsleglede vidare i livet.

Den siste dimensjonen «læring gjennom rørsle» er i følgje Arnold (1988, s.108) eit perspektiv på korleis kroppsøving blir nytta til å nå mål som ligg utanfor det gitte fagområdet. Moe og Standal (2013, s.167) beskriv denne dimensjonen som dei instrumentelle avkastningane (nytteverdi) av kroppsleg rørsle. Eit eksempel på dette kan vere lærdom innan fair play i kroppsøving, som kan føre til utøving av fair play i friminutta og i andre samanhengar utanfor skulen. Ein annan måte å illustrere *gjennom-* dimensjonen på kan vere gjennom stimulansen fysisk aktivitet eller kroppsleg rørsle kan gje. Dermed kan denne dimensjonen skildre dei

eksterne måla som å gje elevar ein variasjon frå ein elles stillesittande kvardag som igjen kan stimulere til betre helse (Moe & Standal, 2013, s.167).

Vidare skal eg ta for meg læreplanteori og vegen fram mot kunnskapsløftet 2020.

### 2.3 Læreplanteori- vegen fram mot Kunnskapsløftet 2020

I følgje Aasen et al. (2015) blir ein nasjonal læreplan sett som eit utdanningspolitisk dokument med to formål. Det fyrste formålet kan oppfattast som eit reiskap for nasjonal politisk styring, medan den andre grunnjev ein fagleg og pedagogisk plattform for yrkesutøving. I eit historisk perspektiv har styringsprinsippa for dei nasjonale læreplanane variert mellom politisk krav og pedagogisk fridom. Både Normalplanen (N39) og forsøksplanen 1959 (L60) var i følgje Engelsen (2015b, s.25) i prinsippet ein «minstekravsplan». Desse planane inneheldt obligatorisk lærestoff og eit «minstekrav» på kva elevane i det minste skulle lære. Gjennom desse planane vart det bestemt kva lærestoff som skulle nyttast i skulens undervisning, noko som gav mindre rom for lokalt læreplanarbeid (Engelsen, 2015a, s.101).

Ved rammeplanane M74 og M87 blei «minstekrav» tatt vekk, og ein gav her meir makt og fridom til skulane. Begge planane vektla samarbeid mellom lærarane og elevane for å utarbeide gode retningslinjer. I motsetnad til tidlegare N39 og L60 kunne lærarane ved M74 justere innhald og arbeidsmetodar til lokale forhold og egne ynskjer (Engelsen, 2015a, s.102). Ved L97 blei den lokale fridomen innsnevra og obligatoriske mål for kvart trinn blei innført (Engelsen, 2015b, s.25). I denne perioden endra pedagogikken seg frå å vere progressiv til restaurativ som retta meir merksemd mot samfunnet. Her ville ein leggje til rette for læringssituasjonar og utfordringar som skulle gje elevane kunnskapar som kunne kome samfunnet til gode. Det å ta utgangspunkt i felles kultur- og kunnskapsgrunnlag var ein føresetnad for eit fungerande demokrati (Engelsen, 2015a, s.104). Ved innføringa av opplæringslova i 1998 vaks den lokale fridommen blant lærarane, som førte til fridom rundt val av mål og hovudmomenta i undervisninga (Koritzinsky, 2000, s.87).

Tidleg på 2000-tallet innfridde ikkje norsk grunnopplæring samfunnets krav (Utdannings- og forskingsdepartementet, 2002). Denne informasjonen kom fram gjennom ein rekke nasjonale og internasjonale studiar som blant anna PISA- studien. Fleire av desse studiane kunne tolkast som at det faglege nivået blant elevane var lågare både i grunnskulen og i høgare utdanning

(Telhaug & Mediås, 2003, s.326). Ut i frå nasjonale myndigheiter kom den dårlige kvaliteten i skuleverket på bakgrunn av at styringsfilosofien var i for stor grad statlig overhaldd gjennom detaljerte nasjonale læreplanar, med både detaljerte arbeidsmåtar og valt lærarstoff for kvart årstrinn (Utdannings- og forskingsdepartementet, 2002).

Den statlege detaljstyringa blei med kunnskapsløftet i 2006 (LK06) erstatta med ein ny styringsfilosofi basert på målstyring, rammestyring og resultatstyring (Aasen et al., 2015, s.418). I motsetnad til tidlegare læreplaner skulle det å implementere LK06 gje meir makt til den lokale profesjonen, ut i frå at læreplanen her berre inneheldt kompetansemål som beskrev kva eleven skulle «kunne» og «meistre». Ut i frå læreplanen var det opp til lokalt læreplanarbeid og konkretisere innhald, arbeidsmetodar, vurderingspraksis og organisering av undervisninga (Aasen et al., 2015, s.420). Ansvar som låg ved det lokale læreplanarbeidet var stort, og tidleg i reformfasen kom det etterspurnad av både skulen og forskarane som følgde reformimplementeringa om behov for nasjonal støtte. Samstundes kom det i evalueringa av kunnskapsløftet fram at reforma blei godt motteken, og skuleeigarar var einige i at arbeidet med læreplanen på lokalt nivå stimulerte til pedagogiske diskusjonar og kompetanseutvikling. Så til tross for mangelen av statleg oppfølging i implementeringsfasen verkar det som at kunnskapsløftet førte til betre samhandling i skulen og profesjonalisering av lærarar (Aasen et al., 2015, s.428).

I juni 2013 oppnemnde regjeringa eit utval som skulle vurdere fag i grunnopplæringa opp mot krav til kompetanse i eit framtidig samfunn og arbeidsliv (NOU, 2014:7, s.4). Utvalet, mest kjent som «Ludvigsenutvalet», leverte i september 2014 inn delutgreiinga «Elevenes læring i fremtidens skole». Denne delutgreiinga skulle vere grunnlaget for anbefalingane utvalet gav ved hovudutgreiinga i 2015 «Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser» (NOU, 2014:7; 2015:8).

I delutgreiinga informerte utvalet for ulike synspunkt på kroppsøvningsfaget som skulefag. Her var elevane sitt behov for ein sunn fysisk utvikling framtrudande, samstundes blei det også vektlagt meistring, glede og kreativitet, i tillegg til kunnskap om kroppen og medvit om helse (NOU, 2014, s.90). Vidare nemnar utvalet at faget er prega av stor variasjon mellom elevane sine praktiske ferdigheiter og anna idrettsleg kompetanse, sidan det er stor forskjell i grad av aktivitet i fritida. Samstundes uttrykkjer utvalet at faget kjenneteiknast med å ha tilknytning til lokale idrettsklubbar, sportsklubber og annan fritidsaktivitet i å styrke elevanes kompetanse

som utøvarar innan idrettsgreinar. I vurderingsarbeidet visar utvalet i studien Prøitz & Borgen (2010) at elevane sine prestasjonar hadde mest å bety for å få god karakteren. Her blei også innsats, holdningar og deltaking vektlagt for elevar med svakare prestasjonar (Prøitz & Borgen, 2010, s.11). Ved endringane som blei gjort i revidert læreplan 2012, skal føresetnadane elevane har med seg inn i faget vektleggast (Kunnskapsdepartementet, 2011). I tillegg skil kroppsøvingfaget seg frå andre skulefag ved at innsats er tilknytt vurderingsgrunnlaget gjennom heile studieløpet (NOU, 2014, s.91).

Etter ei ordtelling i hovudutgreiinga (NOU, 2015) kan ein leggje merke til eit skulefag som får mindre merksam enn dei andre fellesfaga. Ordet kroppsøving blir nemnt 5 gongar, i motsetnad resten av fellesfaga, norsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag og engelsk som samla blir nemnt 209 gongar. Ein slik ordtelling gjev ikkje ein gjennomgåande analyse, så om det er gjennomtenkt frå utvalet si side blir umogleg å utale seg om. Sjølv om kroppsøving er få gongar nemnd, anbefala utvalet at det må leggjast meir vekt på folkehelse og livsmeistring. Vidare skal skulen bidra med at elevar utviklar rørslekompetanse, samt gje elevane rom til å utvikle sin individuelle motoriske-fysiske rørslekompetanse. Denne kompetansen menier utvalet vil gje overføringsverdi til elevane si personlege utvikling, allmenndanning og varig rørslelyst. Utvalet formidlar at i eit samfunn med aukande helseutfordringar som overvekt og psykiske lidningar, blir det viktig at elevane lærer å ta ansvar for eiga helse og eige liv (NOU, 2015, s.50-52).

I stortingsmelding 28 (2015-2016) vurderte departementet anbefalingane Ludvigsenutvalet la fram i hovudutgreiinga (NOU, 2015). I faget kroppsøving utdjupar departementet at elevane skal skaffe seg kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til fysisk aktivitet gjennom eit breitt utval av aktivitetar (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.48). Folkehelse og livsmeistring blir av departementet også tatt med vidare etter Ludvigsenutvalet si anbefaling. Der elevane skal utvikle kunnskap, ferdigheiter og haldningar for å kunne meistre livet personleg og sosialt sett. Vidare blir det å ha kunnskap om å ta gode helseval, både fysisk og psykisk viktig for det å kunne meistre livet og ha ein fornuftig livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.39).

I 2018 kom kjerneelementa som skulle leggje føringane for utforminga av læreplanen LK20. Kjerneelementa i dei ulike faga er det eleven må kunne lære for å kunne meistre og anvende faget, samt dei viktigaste haldepunkta for innhaldet elevane skal arbeide med gjennom opplæringa. I kroppsøving er kjerneelementa følgjande; rørsle og kroppsleg læring, deltaking

og samspel i rørsleaktivitetar og uteaktivitetar og naturferdsel (Kunnskapsdepartementet, 2018). Endringane handlar om at faget skal vere mindre idrettsretta, og heller fokusere meir på andre rørsleaktivitetar, leik og øving. Gjennom eit meir variert fag skal elevane motiverast til ein aktiv livsstil som skal bidra til god helse. Vidare skal elevane gjennom faget utforske eigen identitet og sjølvbilde, kunne reflektere kritisk over samanhengane mellom rørsle, helse, trening og kropp (Kunnskapsdepartementet, 2018). Kjerneelementa kan i følgje Birch et al. (2019, s.17) virke som eit grep for å hindre for stor breidde i læringsinnhaldet i faget. Samstundes er det i tillegg utvikla ulike tema som skal gå på tvers av skulefaga: folkehelse og livsmeistring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Desse punkta representerar tidsaktuelle utfordringar i samfunnet som eleven skal forstå samanhengen mellom handling, val og ulike løysingar gjennom kunnskap og teknologi (Kunnskapsdepartementet, 2018). I motsetnad til kjerneelementa meiner Ulvestad (2018) at dei tverrfaglege temaa kan ha ein dreining mot meir læreinnehald i faget. Konsekvensen av dette vil ut i frå Ulvestad (2018) vere at dei nye læreplanane blir like komplekse som dei førre. I staden for ein fagfornyng, meiner han det vil kunne føre til fagforverring.

## 2.4 Kunnskapsløftet 2020

Nye læreplanar er av kunnskapsdepartementet fastsatt og skal som tidlegare nemnt takast bruk frå August 2020. Eit nytt kroppsøvingfag skal motivere elevane til livslang rørsleglede og til å halde ved like ein aktiv og helsefremmande livsstil. Læreplanen vektlegger å gje elevane eit meir variert fag, der ulike rørsleaktivitetar, leik og øving vil ta større del, medan ein dreier vekk frå eit idrettsretta fag. Elevane skal i større grad utforske eigen identitet og sjølvbilde og forstå samanhengen mellom rørsle, kropp, trening og helse. Til slutt blir samspel med andre og deltaking i ulike aktivitetar og naturferdsel tatt fram som viktige trekk for kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019b; 2019c).

## 2.5 Å ta i bruk ein læreplan

I følgje Andreassen (2016) går den nordiske læreplantradisjonen i hovudsak ut på å forstå ein skriven tekst, altså læreplanen som eit dokument for sentral styring for lokal praksis. Andre tradisjonar som i engelsk språklege land brukar ein ordet «curriculum» som er meir vidstrakt enn ordet læreplan. Her inngår alt det som skjer av læring i undervisninga, det som «i verkelegheita skjer» i tillegg til det skriftlege dokumentet (Andreassen, 2016, s.16). Lokalt læreplanarbeid eller konstruksjon av undervisningsprogram blir forstått som eit viktig arbeid

som gjev grunnlag for at skular kan stå fram som ein organisert einheit (Andreassen, 2016, s.30; Dale, 1989, s.53). Å arbeide med læreplan handlar i hovudsak om fortolking og analysing av lovgjevande/vegledande tekst/læreplan (Dale, 1989, s.53). Læreplaner er skjeldent utforma slik at ein lærar kan slavisk følgje den. Læreplanen vidareutviklast difor gjennom læraren sin måte å lese og tolke den, samt eigne prioriteringar som læraren gjer (Andreassen, 2016, s.30). Gjennom det pedagogiske handlingsrommet skal læraren også tilpasse undervisninga til føresetnadane til elevane og rammefaktorane ved skulen (Ben-Peretz, 1990, s.12). Det er ei kompleks oppgåve å leggje til rette for individuelle behov. Gjennom lærestoffet skal alle elevane ha moglegheit til individuell progresjon, samt variasjon av framgangsmetode basert på kor djupt ein går, tempo ein har og kva grad av utfordringar ein får av lærestoffet (Engelsen, 2015b, s.19).

For å kunne realisere planen etter ynskt intensjon er det viktig å planleggje ut i frå læringsmåla ein vil oppnå. Samstundes må ein vere bevisst på når dette skal skje og kven som skal gjennomføre dette. Etter eit gjennomført undervisningsopplegg er det i følgje Dale (1989, s.53) viktig at ein evaluerer opplegget. Om undervisningsprogrammet fungerte eller ikkje kan gje viktig informasjon som kan vere med å realisere og utvikle undervisningsprogrammet. Vegen mellom vedtatt læreplan og den oppfattande læreplan kan vere vanskeleg, og i følgje Andreassen (2016, s.41) treng lærarar spesiell kompetanse for å lokalt realisere ein læreplanreform. Det er ikkje nok med at ein er god å undervise, og heller ikkje tilstrekkeleg at læraren også kan planleggje undervisninga i tråd med nasjonal læreplan. Derimot meiner Andreassen (2016, s.41) at ein læreplan som LK06 føreset at ein som lærer er i stand til å utforske og teoretisere over kva læreplanen inneberer.

## 2.6 Legitimering av kroppsøving med fenomenografisk design.

I denne delen vil relevant forskning som nyttar fenomenografisk design bli presentert. For å gjer det litt lettare å forstå påfølgande studiar vil det fyrst bli gjort ein kort introduksjon av fenomenografi. Fenomenografi er utforma for å beskrive menneskjer sin kvalitative oppleving av verda (Marton, 1978; 1981). Målet med tilnærminga er å beskrive kvalitative variasjonar i korleis menneskjer erfarer, oppfattar og forstår eit fenomen (Marton, 1992, s.253). Variasjonen kan gje eit bilete på korleis eit fenomen står fram for eit individ eller ein gruppe i ulike situasjonar (Marton & Booth, 2000). Hovudresultatet i fenomenografi er beskrivingskategoriar som representerer informantane sine oppfatningar (Marton, 1986, s.33-34). Samla sett beskriv

desse kategoriane eit utfallsrom som viser til variasjonen basert på utvalet sine oppfatningar av fenomenet (Marton & Pong, 2005, s.335; Ling, 2014, s.27). Beskrivingskategoriane som presenterast i studiane nedanfor kan dermed forståast som fenomenets grunnoppfatningar.

Annerstedt (1991) gjennomførte si doktoravhandling som ein fenomenografisk studie basert på kroppsøvingslærarar si oppfatning av faget idrett og helse (kroppsøving). Han kategoriserte utfallet av kategoriane med boksavar frå A-F. Vidare rangerte han kategoriane A-C som ikkje spesifikke for legetimering av kroppsøvingsfaget, medan kategoriane D-F står tettare til kroppsøvingsfaget. Beskrivingskategoriane som kom fram i avhandlinga er følgjande: "A. Att det tillgodoser behov för stunden, B. Dess förhållande till andre ämnen, C. Att det tillgodoser övergripande mål, D. Att det utvecklar vissa fysiska egenskaper, E. Dess karaktär av orienteringsämne, F. Att man lär sig kunnskaper och färdigheter som är specifika för ämnet." (Annerstedt, 1991, s.182). Desse kategoriane demonstrerer variasjonen av korleis kroppsøvingslærarar oppfattar kroppsøving.

Den fyrste kategorien tek for seg eit grunnsyn på at kroppsøving blir oppfatta som eit rekreasjonsfag. Under denne kategorien er det lite fokus på læring, men meir på rørsleglede, avkopling og trivsel (Annerstedt, 1991). Kategori B handlar om at kroppsøving ikkje har noko legitimitet sjølv, men skal ivareta mål i andre fag. Gjennom denne kategorien står kroppsøving fram som instrumentelt ved at elevane skal vere fysiske for å kunne prestere betre i dei teoretiske faga. Kategori C tek for seg kroppsøving som eit danningsfag, der akseptar som allmenndanning og det sosiale aspektet er sentrale funksjoner. I motsetning til kategori C, blir kroppsøving i kategori D sett på som eit helsefag. Her står fysisk trening i sentrum og læraren blir meir sett på som ein personleg trenar for elevane. I kategori E blir kroppsøving framstilt som eit aktivitet- og idrettsfag, der elevane blir presentert mange aktivitetar. Det å bli introdusert for mange aktivitetar skal auke sjansen for at fleire elevar finn aktivitetar som dei likar og vil fortsetje med i framtida. Den siste kategorien omhandlar kunnskap og læring av motorikk og fysiske ferdigheiter. Læraren her legg til rette for læringssituasjonar som gjev eleven lærdom om motorikk og fysiske ferdigheiter, som igjen skal appellere til at barn og unge i større grad kan delta i idrett og andre rørslekulturar, utanfor skulen (Annerstedt, 1991).

Teslo (2018) gjennomførte ein fenomenografisk studie om korleis matte- og norsklærarar oppfatta legitimeringa og verdien av kroppsøvingsfaget. Gjennom intervjuar og forskaren si eigen analyse kom det fram seks ulike aspekt under «legitimering» og fem aspekt under «verdi»



av kroppsøving. Som kroppsøvingfaget si legitimering oppfattar informantane faget som eit sosialiseringfag, helsefag, aktivitetsfag, pausefag, motorikkfag, og meistringsfag.

Den fyrste kategorien «sosialiseringfag» kjem av ein oppfatning om at kroppsøving står sentralt for elevane sin sosiale kompetanse. Der lagspel, gjere kvarandre gode og fair play er viktige faktorar som elevane bør lære om. Som ein underkategori for same kategori, kjem det fram ein oppfatning om at kroppsøvingfaget også skal bidra til å byggje eit godt samhald og klasse miljø (Teslo, 2018, s.41). Kategorien «Pausefag» byggjer på ein forståing om at kroppsøvingfaget er eit avbrekk frå ein elles teoritung skuledag. Kroppsøving blir i denne kategorien også oppfatta som eit fag som kan ha ein positiv overføringsverdi til andre fag. Under kategorien «Helsefag» er det fleire informantar i Teslo (2018, s.44) som uttrykkjer ein oppfatning om at faget skal bidra til å betre elevane si helse. Ved å leggje til rette for at elevane går gjennom naudsynt kunnskap, vil vere relevant for at elevane skal kunne ta vare på seg sjølv og eiga helse. Det er også ein oppfatning om at høg aktivitet i undervisninga kan bidra til å betre elevane si helse.

I kategorien «Motorikkfag» var oppfatninga at kroppsøvingfaget var viktig for at elevane skulle utvikle motorikk. Der utvikling av grovmotorikk saman med fysisk aktivitet er svært viktig sidan barn og ungdom er for inaktive. Denne forståinga kan også bli sett på som ein helseforståing, men Teslo (2018, s.47) etablerte denne kategorien på bakgrunn av informantane sin ordbruk. Faget blir også oppfatta som eit aktivitetsfag. Denne kategorien er basert på at informantane meiner at det å introdusere elevane for mange aktivitetar og idrettar er viktig. Grunngevinga her er at elevane har ulike interesser og ein stor variasjon av aktivitetar kan nå fleire elevar (Teslo, 2018, s.48). Det kjem også fram at kroppsøving kan vere ein fin arena for å lære nye aktivitetar, sidan nærmiljøet ofte har avgrensa tilbod. Den siste kategorien som kjem fram i same studie er at faget blir oppfatta som eit «meistringsfag». Denne kategorien byggjer på at elevane skal trivast i aktivitet og rørsle, der kroppsøving blir sett på som ein gunstig arena for å oppnå positive opplevingar av å vere i aktivitet (Teslo, 2018, s.49).

Som Annerstedt (1991) og Teslo (2018) har også Nygård (2019) gjennomført ein studie med fenomenografi som metode. I Nygård (2019) blei kroppsøvingslærarar på barneskulen intervjuet, for å finne deira oppfatningar av kroppsøvingfaget. Hennar problemstilling tok føre seg lærarane sine oppfatningar av kvifor kroppsøving er eit eget fag i skulen. Resultata i studien var eit utfallsrom som varierte mellom at vi har faget fordi elveane skal lære, til at vi har faget

fordi elevane treng eit avbrekk frå teori. Samstundes kom det fram at kroppsøving skulle skape glede og mestring, og samhandling. Det viste seg også at faget skulle ivareta elevane si helse, noko ein også kan sjå igjen i Annerstedt (1991) og Teslo (2018). Ut i frå Nygård (2019) visar det seg at flest oppfatningar kan sjåast i samheng med ein nytteverdi av kroppsøving. Vidare visar også oppfatningane å vere i harmoni med faget sin læreplan, samstundes som der også er forståingar som strekkjer seg utanfor kva faget ut i frå læreplanen skal ta for seg (Nygård, 2019).

Ut i frå studiane ovanfor kjem tydelege variasjonar fram i korleis kroppsøvingsfaget blir legitimert av kroppsøvingslærarar (Annerstedt, 1991; Nygård, 2019) og matte- og norsklærarar (Teslo, 2018). Desse studiane vil også vere relevante når funn i denne studien skal diskuterast seinare i oppgåve. I neste kapittel skal eg gå gjennom dei metodiske vala som er gjort for denne studien, her vil også fenomenografi som metode bli gjort greie for.

## 3.0 Metode

### 3.1 Kvalitativ metode – Fenomenografi

Føremålet til denne studien ynskjer å undersøkje rundt lærarar sine oppfatningar av kroppsøvingsfaget og tilhøyrande fagfornyng. For å svare på problemstillinga har denne studien nytta kvalitativ metode. Kvalitative tilnærmingar har som hensikt å oppnå forståing av sosiale fenomen. Gjennom deltakande observasjon eller intervju gjev metoden eit grunnlag for at vi kan utvikle forståing av sosiale fenomen på bakgrunn av informasjonen deltakarane vi etablerer kontakt med i feltet (Thagaard, 2018, s.11). Meininger og opplevingar av ein slik art kan i følge Dalland (2012, s.56-57) ikkje målast eller talfestast, men metoden er velegna ved menneskelige fenomen, der ein metodisk får djupare innsikt i deltakarane sine oppfatningar, erfaringar, opplevingar og kjensler (Kettunen & Tynjälä, 2018, s.1; Lune & Berg, 2016, s.20; Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s.28). I følge Kettunen & Tynjälä (2018, s.1) kan kvalitativ forskning avsløre eit breiare perspektiv på fenomenet som skal undersøkast. Dette baserar seg på ein grunnleggande forståing om at det finnst fleire konstruerte realitetar, noko som betyr at menneskjer oppfattar verden på ulike måtar. Fenomenografi er ein tilnærming som er spesialisert i søken av slike variasjonar (Marton, 1978; Kettunen & Tynjälä, 2018) og dermed også ein hensiktsmessig metode for denne studien. For å samle omfattande kunnskap på dette temaa blei intervju valt som metode for innsamling. Intervju er vanleg innan fenomenografi og ein kan til fordel etablere direkte kontakt med feltet og fenomenet som skal utforskast.

### 3.2 Utval og kontekst

Utvalet i denne studien er kroppsøvingslærarar som underviser på vidaregåande. Kriteriar for å delta var at lærarane underviste i kroppsøving, men det var ingen krav til spesiell utdanning eller erfaring. Ved å ekskludere på bakgrunn av utdanning eller erfaring ville ein stått i fare for at utvalet ikkje er respektabelt forhold det reelle bilete som er i skulen. Sidan ein kan ifølgje Ekren, Holgersen & Steffensen (2018) slå fast at det ikkje er alle lærarar som underviser i kroppsøving som har ein formell utdanning. Utvalet blei gjennomført ved eit strategisk val for å oppnå variasjon i kjønn og år i yrke, samt geografisk spreing for å få dekke eventuell variasjon i ulike oppfatningar. Om den geografiske variasjonen har stor innverknad for resultatet er usikkert, då alle lærarar skal utøve faget i tråd med same læreplan.

I slutten av september blei 9 ulike skuler kontakta (vedlegg 2), her var det to skuler som ikkje responderte. Dermed blei datainnsamlinga gjennomført på 7 ulike skuler fordelt på fylka Oslo, Viken, Vestfold og Telemark, Rogaland, Vestland og Møre og Romsdal. Til saman deltok 17 informantar i studien, der utvalet besto av 8 kvinner og 9 menn, med ein variasjon frå 1.år - 27.år erfaringskompetanse innanfor kroppsøving. I følgje Larsson (1986, s.31) er det normalt å ha mellom 20-50 informantar i ein fenomenografisk studie, men dette er også avhengig av problemstillinga og studien sine avgrensingar. Ut i frå Teslo (2018) og Nygård (2019) har 15-25 informantar også gjeve dekkande resultat ved bruk av fenomenografi som tilnærming.

### 3.3 Datainnsamlingsmetode

I denne oppgåva blei det nytta intervju som innsamlingsmetode. I følgje Thagaard (2018, s.95) vil semi-strukturert intervju vere hensiktsmessig i studiar som skal kategorisere og samanlikne informasjon frå dei ulike intervjua. Spørsmåla var ikkje for opne for å gje informanten mindre rom til fri tolking. Sjølv om intervjuet er semi-strukturert, var rekkefølga på spørsmåla standardisert. Dette skulle gje ein struktur som vil styrke oppbygginga av intervjuet, der spørsmåla ikkje ville bli oppfatta som isolerte spørsmål, men heller i ein rekkjefølgje som gjev meining og ein raud tråd gjennom intervjuet. Samstundes tek oppgåva for seg to fenomen, som også styrka grunngjevinga for å ha standardisert rekkjefølgje på spørsmåla. Med bakgrunn i at denne studien har ein fenomenografisk tilnærming, må spørsmåla vere formulert mot intervjupersonane eiga oppfatning og eigne erfaringar.

#### 3.3.1 Intervjuguide

Før kvart intervju blei det informert om kven eg var, formål og framgangsmåte, retningslinjer for prosjektet, behandling av data og personopplysingar (vedlegg 5). Samstundes blei det informert om skriftleg samtykke for å delta i prosjektet, og i tillegg informasjon om at deltakarane kan trekkje seg når som helst utan å attgjeve grunngjeving. I tillegg til dette blei det informert om at bandopptaket ville bli sletta når prosjektet er ferdig. Før bandopptakaren blei slått på fekk informantane moglegheit til å stille spørsmål om det skulle vere noko uklart. Når intervju starta blei det fyrst stilt spørsmål om informantane sin bakgrunn (Vedlegg 5). Namn, alder og arbeidsgivar (skule) blei ikkje stilt spørsmål om sidan dette er personopplysingar som ikkje avgjerande å ha på opptak. Deretter begynte hovuddelen av intervjuet, som tok for seg lærarar si oppfatning av kroppsøving (fenomen 1) og fagfornyninga i

kroppsoving (fenomen 2) som ein kan sjå i intervjuguiden (Vedlegg 5). Under intervjuet brukte eg bandopptakar, noko som var naudsynt for å kunne gjengi intervjupersonane korrekt og presist. Intervjuguiden inneheldt 11 spørsmål, der fem omhandla det fyrste fenomenet legitimering av kroppsoving, og resterande seks tok for seg det andre fenomenet om fagfornyninga.

### 3.4 Datainnsamling

Før innsamlinga av data starta blei det gjennomført pilotintervju på to lærarar som underviser i kroppsoving på ungdomskulen. Dette var fyrst og fremst for å kvalitetssikre intervjuguiden, men også for å gje meg sjølv litt praktisk trening. Det å stille gode spørsmål er viktig for å oppmuntre informantane til å utdjupe seg (Thagaard, 2018). Pilotintervjuet gav meg variert og god tilbakemelding, som var med på å utvikle intervjuguiden. På bakgrunn av pilotintervjua blei eit spørsmål endra fordi responsen på spørsmålet tok føre seg område som ikkje var relevant for denne oppgåva.

#### 3.4.1 Gjennomføring av intervju

Etterkvart som dei ulike skulande responderte med kontaktinformasjon på moglege informantar fekk dei 17 kroppsovingslærarane tilsendt informasjon om deltaking (Vedlegg 3). Deretter blei det avtalt nærmare dato for intervju. På grunn av den geografiske spreininga på skulane satt eg av to veker til intervju på austlandet og to veke på Vestlandet. Dermed blei datainnsamlinga gjennomført i september månad og den fyrste veka av desember. Intervjua blei gjennomført i eget rom på dei ulike skulane kor lærarane jobba. Diverre var det tre av intervjua som måtte gjennomførast over telefon, fordi det av ulike årsaker ikkje lenger passa med det eigentlege avtalte intervjuet.

I denne studien blei det nytta bandopptakar for å ta opp intervjuet. Ved lagring av opptaket laga eg pseudonym for at det ikkje skulle kunne knytast til intervjupersonen. Den einaste måten personen kunne bli direkte identifisert på var gjennom ein oversikt av når og kvar intervjua skulle vere. Denne oversikta var handskriven på papir, men den var ikkje tilgjengeleg for andre. Tillegg til dette blei e-postmeldingar sletta når intervjuet var avtalt. Etter dei ulike intervjua starta eg med å transkribere, noko som normalt sett blei gjort same kveld eller dagen etter. Transkripsjonane blei så lagra med fiktive namn og var klar for vidare analyse. Etter ynskje var også transkripsjonane tilgjengelege for rettleiarane mine.

### 3.5 Handsaming av data

For å forstå det metodiske innanfor fenomenografi kan ein sette tradisjonen opp mot fenomenologien og hermeneutikken for å klargjere likskap og forskjellar mellom dei ulike tradisjonane. Det som er felles for desse tre forskingstradisjonane er at alle er opptatt av menneskjer sine erfaringar. I tillegg til forskingsobjektet er også kunnskapsinteressa felles, i den grad av at alle ansatsane ynskjer å oppnå ein forståing av menneskjer si erfaring (Söderlund, 2003, s.11). Det som skil tradisjonane er korleis og kva ein prøver å forstå. Ein fenomenologisk forskar vil spørje etter essensen av eit fenomen, ein hermenautiske forskar vil formulere spørsmålet til kva fenomenet betyr for menneskjer. I fenomenografien vil ein spørje om korleis eit fenomen oppfattast av ulike grupper av menneskjer. Vidare i fenomenografien vil ein ut i frå beskrivingskategoriane gjer greie for menneskjer sine forskjellige oppfatningar av eit fenomen, så formålet her er ikkje å gjere greie for fenomenet sin natur, men variasjonane i korleis grupper av menneskjer erfarer og forstår eit fenomen. I motsetnad vil ein i fenomenologien gå i djupna for å finne det vesentlige, i ein form for struktur av mening, som igjen vil gje forståing for fenomenet sin natur/eigenart (Sönderlund, 2003, s.11-12).

Fenomenografi er ein kvalitativ forskningstilnærming der målet er å beskrive kvalitative variasjonar i korleis menneskjer erfarer, oppfattar og forstår det same fenomenet (Marton, 1992, s.253). Ved denne tilnærminga ynskjer ein å lyfte fram ulike oppfatningar av eit fenomen (Paulsson, 2008, s.73). Bakgrunnen til dette er at ein i fenomenografien føreset at fenomena i verden kan ha ulike betydingar for forskjellige menneskjer (Uljen, 1989, s.10). Desse ulike oppfatningane eller variasjonane dannar grunnlaget for ulike kategoriar (beskrivingskategoriar). Desse beskrivingskategoriane analyserast med omsyn til kategoriens logiske forhold når det gjelder å forme eit utfallsrom som skal vise variasjonen i gruppers oppfatning av fenomen (Marton & Pong, 2005, s.335; Ling, 2014, s.27). Dermed er ein som forskar på jakt etter intervjupersonanes ulike oppfatningar av det same fenomenet. Dei ulike oppfatningane er det som gjev eit utfallsrom av ulike måtar å forstå fenomenet, og dermed kan forklarast som resultatet ved studien.

Det grunnleggande i fenomenografien er distinksjonen mellom «korleis noko er» og «korleis noko oppfattast å vere» Larsson (1986, s.12). For å bevare dette skiljet viser Marton (1978, s.2-3) til fyrste- og andre-ordens perspektiv, der ein under fyrste-orden perspektivet vil greie ut om verden slik den er (fakta), vil ein under andre-orden perspektivet forklare korleis menneskjer

erfarer eller oppfattar verden. Dermed vil ein som forskar under fyrste-orden perspektivet konsentrere seg om fenomenet i seg sjølv, medan ein ved andre-orden perspektivet vil konsentrere seg om deltakaren si forståing av fenomenet (Uljen, 1989, s.18). Poenget med å identifisere to ulike perspektiv handla i følgje Marton (1978; 1981) om at røyndomen kan forklarast gjennom meir enn eit perspektiv, og at den «ultimate» forklaringa av røyndomen ikkje er oppnåeleg (Marton 1978, s.2-3; Marton & Booth, 2000, s.157). Vidare vil ein under andre-orden perspektivet sjå etter variasjonar av ulike oppfatningar, ikkje naudsynlegvis kva som er sant og falskt i verda (Larsson, 1986, s.12). Innanfor fenomenografi nyttar ein difor andreorden perspektivet, noko som vil gje retningslinjer for denne studien.

Når fenomenografi blei utvikla på 1970-tallet var det dei kvalitative forskjellane i korleis menneskjer erfarer og forstår det same fenomenet som var i fokus. Det handla ikkje om å beskrive ting som dei er, men heller å karakterisere korleis dei står fram for menneskjer. Forskjellig oppfatning gjev ulike aspekt av eit fenomen til å stå fram tydeleg (Paulsson, 2008, s.73). Nokre oppfatningar er meir komplekse enn andre, men alle kan organiserast hierarkisk inn i eit utfallsrom i forhold til likskap og forskjellar i aspektet knytt til fenomenet. Sjølv om «kritiske aspekt» ikkje har ein formel definisjon, har det i fenomenografien blitt nytta for å vise til dei kritiske forskjellane i korleis menneskjer oppfattar det same fenomenet. Frå eit fenomenografisk perspektiv på forståing av fenomen, tolkar menneskjer fenomen på forskjellige måtar. Følgeleg kan også same læringsmål bli forstått på forskjellige måtar frå lærar til elev (Pang & Ki, 2016, s.323-324; Ling (2014,s.80). I nyare tid har også omgrepet «drag» blitt tilført for å nyansere korleis ein kan tolke oppfatningar. Ling (2014) forklarar draga som det som skil seg ut med det ein undersøkar, medan aspekt er kva det ein undersøker skil seg ut i frå. Vidare viser Ling (2014) til eit eksempel, der forfattaren beskriv ein hund med tre ord: stor, brun og Schæfer. Desse orda atterspegla draga til fenomenet hund, men for å forstå draga må ein ha kunnskap om aspekta, som for dette eksempelet er: storleik, farge og rase. Aspekta er overordna draga, og til saman gjev dei eit meir nyansert bilde av verda.

### 3.6 Analyse

I følgje Thagaard (2018, s.11) er kvalitative metodar i ein utviklingsfase, og presisera metodologiske utfordringar knytta til korleis ein som forskar analysar og fortolkar dei sosiale fenomena som undersøkast. For å møte desse utfordringane blir det i detalj gjort greie for korleis forskar gjekk fram i analyseprosessen.

Målet for analysen innan fenomenografi er å identifisere kvalitative forskjellige måtar å oppleve forskjellige fenomen på (Marton & Booth, 1997, s.136). Dermed må kvart utsegn frå informantane analyserast opp i mot relasjonen til fenomenet som skal undersøkast. Deretter må forskar sjå etter likskap og forskjellar mellom dei ulike utsegna, og vidare korleis fenomenet står fram og oppfattast mellom lærarane. Ved danning av beskrivingskategoriar er det viktig å forstå at dette er basert på forskaren si oppfatning av korleis andre personer oppfattar det gitte fenomenet på. Dermed er min eigen forståing avgjerande for korleis beskrivingskategoriane blir danna. Difor blir eigen forståing gjort greie for i slutten av metodekapittelet.

### 3.6.1 Analyseprosess

Analyseprosessen starta med at eg las gjennom kvart intervju fleire gongar for å få kjennskap til innhaldet og for å etablere ein heilskapsforståing. Ved neste steg las eg kvart intervju i detalj og søkte etter spesifikke sitat der det blir uttrykka oppfatningar til dei fenomen som undersøkast i studien. Dette gav svært mange utsegn/sitat og det blei difor sett på som relevant å finne eit verktøy som kunne hjelpe å organisere dette på ein god måte. Dermed blei programmet Nvivo nytta. Dette programmet er designa for kvalitative data og er meint til å hjelpe forskarar med å organisere og analysere ikkje numeriske datamaterialet. I dette programmet kunne eg markere sitat som var relevante og organisere dei for seg sjølv. Ut i frå transkripsjonane blei det til saman kopiert 300 utsegn/sitat som blei sett som relevante oppfatningar opp i mot dei aktuelle fenomena. Desse sitata utgjør då eit rom av ulike oppfatningar som igjen var representasjonar som kunne inngå i beskrivingskategoriane. Det neste steget var då å strukturere alle oppfatningane i «sine» sorteringsgrupper. Desse gruppene fekk etterkvart inklusjons- og eksklusjonskriterier basert på innhaldet i sitata innan den same gruppa, som igjen hjalp for vidare sortering av andre oppfatningar. I starten vart det stadig danna nye grupper grunna variasjonen, men etterkvart som oppfatningar kunne koplast til eksisterande gruppe blei desse plassert der.

For å eksemplifisere vil det under bli ein forenkla framstilling av prosessen.

Sitata er basert på fire ulike personer, der fenomen som skal utforskast er «Tunellar».

- A. Eg synast at ein tunell er trong og mørk, og eg likar ikkje å køyre der.
- B. Eg synast at ein tunell er trygg og lys



C. Eg synast at ein tunell er klaustrofobisk og skummel

D. Eg synast det er godt å komme inn i tunellen, der er det godt lys og oversiktlege vegar.

Ut i frå desse sitata får (A og C) og (B og D) same sorteringsgruppe. Basert på sitata A og C får gruppa/kategorien namnet «Utrygg vegstrekning», der inklusjonskriteriet er negativ oppfatning om tunell. Ut i frå sitata B og D får denne gruppa/kategorien namnet «Trygg vegstrekning», der inklusjonskriteriet er positiv oppfatning om tunell. Dømet viser at gruppenamn/kategori er representert og etablert ut i frå oppfatningane som kjem fram i sitata. Påfølgande vil forgreininga av kategoriar bli forklart og illustrert.

Illustrasjonen her viser oppbyggnaden av ulike kategoriformer.

**Nivå 1.** Beskrivingskategoriar avgrensar og beskriver grupper av utsegn som har liknande innhald.

**Nivå 2.** Oppfatningskategoriar viser til ulike oppfatningar som står fram av utfallsrommet.

**Nivå 3.** Underkategoriar viser djupare nyansar i oppfatningane (Marton, 1978).



Illustrasjon 1. Kategorisystem

### 3.7 Truverdigheit, overføringsverdi, påliteligheit og bekreftbarheit

For å kunne måle kvaliteten til prosjektet er det fleire omgrep som bør vektleggast.

I følgje Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge (2015, s.276) har reliabilitet med forskingsresultatet sin konsistens og truverd å gjere. Vidare meiner Thagaard (2018, s.187-188) at reliabilitet er innarbeida innanfor kvantitativ forskning, og referera til om ein annan forskar gjennom same metode vil kome fram til det same resultatet. Ved kvalitativ forskning er ikkje repliserbarheit like relevant, i staden kan forskar styrke sin reliabilitet gjennom å beskrive konkret sin framgangsmetode, slik at forskingsprosessen kan stå fram gjennomsiktig. Ut i frå Silverman (2014, s.84) kan ein oppnå dette ved å gje ein detaljert beskriving av forskingsstrategien og analyseprosessen. Noble og Smith (2015, s.34) stiller seg kritiske til omgrepa, reliabilitet, validitet og generalisering og meiner at kvalitativ bør evaluerast gjennom ein alternativ ramme, og viser til Lincoln og Guba (1985), som trekkjer fram omgrepa, truverdigheit, overføringsverdi, pålitelegheit og bekreftbarheit.

Om eit forskingsprosjekt er truverdig kan avgjerast om metoden undersøker det den har i hensikt å undersøkje. Ut i frå Thomas, Silverman & Nelson (2015, s.384) finst det ulike måtar å styrke studiens truverd. Det er viktig å synleggjere hensikta med studien, konteksten og kven som er deltakarar i studien. For å utarbeide god data er det også viktig at ein forskar har tilstrekkeleg med tid ute i feltet. I dette prosjektet har målet vert å undersøkje kroppsøvingslærarar si oppfatning av faget si fagfornyng og legitimering. For å sikre at spørsmåla var formulert riktig, blei det gjennomført to pilotintervju i forkant av datainnsamlinga. Basert på 17 intervju ville det i samråd med rettleiarar gje tilstrekkeleg med data, likevel kan ein ikkje utelukke at fleire deltakarar kunne gitt fylldigare svar. Samstundes noterte eg i analysen at det ikkje synte seg oppfatningar som kunne føre til ytterlegare beskrivingskategoriar etter at det 12 intervjuet var ferdig analysert.

Forskaren sin eigen «bias» er også noko Thomas et al., (2015, s.385) trekkjer fram som ein mogleg svakheit for prosjektet si truverd og bekræftbarheit. Gjennom å danne beskrivingskategoriar basert på informantane sine intervju har det blitt gjort vurderingar og val av meg som forskar. Det er difor som tidelegare nemnd gjort greie for forskaren si eiga forståing i slutten av kapittelet.

Om prosjektet er gjennomført på ein tillitvekkande måte har med studiens pålitelegheit. Ein kan styrke pålitelegheita ved å synleggjere framgangsmetoden for prosjektet, slik at det for andre er mogleg å spore forskaren sine metodiske val og andre avgjerdsjar (Johannesen et al., 2016). Pålitelegheita for dette prosjektet er styrka ved at framgangsmåten er gjort greie for i metoden. Vidare har det i presentasjonen av resultatet blitt brukt primærdata for å synleggjere samanhengen mellom innhenta data og resultat. Primærdata blir av Seale (1999, s.156) argumentert som ein styrkande faktor for å gjere studien meir gjennomsiktig, fordi ein her viser til data som forskaren baserar sine konklusjonar på.

Overføringsverdi baserar seg på om tolkingane frå ein enkeltstudie kan vere relevant i andre samanhengar eller for vidare forskning innan liknande tema (Thomas et al., 2015, s.384; Thagaard, 2018, s.194). Sidan konteksten og utvalet er basert innanfor skulen, er det mindre sannsynleg for at prosjektet får noko overføringsverdi utanfor skulen og kroppsøvingsfaget. Likevel er kroppsøving eit obligatorisk fag i skulen og prosjektet kan dermed vere med på å gje oversikt og skape debatt om korleis faget faktisk blir sett på og forstått. I tillegg er det opp til

lesaren å bestemme om funna har overføringsverdi, og om den kan brukast i andre samanhengar.

### 3.8 Ethiske retningslinjer

I følgje Thagaard (2018, s.113) omfattar vårt etiske ansvar både for intervjusituasjonen og korleis vi handtera data i analyseprosessen. Ethiske retningslinjer er også ein føresetnad for å ivareta eit godt forhold til dei personane som møte med egne erfaringar og opplevingar (Dalland, 2012, s.95). I denne studien er det gjennomført intervju som innebar nær kontakt mellom forskar og intervjupersoner. Difor blei prosjektet meldt inn til Norsk senter for forskingsdata (NSD), der det raskt blei gjeve klarsignal for studien kunne fortsette (Vedlegg 1). Deretter vart det utsendt eit informasjonsskriv (vedlegg 2) til rektor ved dei skulane som var ynskt i studien. Skulane som responderte gav kontaktinformasjon til moglege intervjupersonar, som i etterkant fekk tilsendt eit eget informasjonsskriv (vedlegg 3). Dokumentet informerte om studien si hensikt og målsetting, vidare kjem det tydeleg fram at alt av opplysningar som blir behandla er basert på intervjupersonens samtykke. Det blei ikkje gjeve noko informasjon om spørsmåla i intervjuguiden (vedlegg 5), grunnen til dette var at eg tolka dette som detaljert informasjon, i følgje Thagaard (2018, s.23) kan slik informasjon vere med å påverke deltakaren åtferd, som kan gje avgrensingar i studien.

I intervjuet kom det fram informasjon som indirekte kunne identifisere informantene, som utdanning, tilsetningsinformasjon og fritidsinteresser. Namn kom ikkje fram under intervjuet og den einaste koplinga mellom namn og datamatetrialet er i oversikten av intervjutidspunkt som var skriva på papir. Dette er også dei einaste direkte personidentifiserande opplysningane i tillegg til bandopptak og e-post. Alle desse opplysningane blei sletta ved prosjektslutt. I transkripsjonane blei også informantane anonymisert og gjeve fiktive namn, slik det ikkje lenger var muleg å knytte enkeltpersonar til opplysningane.

### 3.9 Forskaren si eiga forståing

Innan for kvalitativ forskning er forskar nøkkelperson for å innhente data frå deltakarane. Gjennom forskaren si tilrettelegging og interaksjon blir konteksten etablert der informantane delar rik informasjon i forhold til eigen erfaring og livsverden (Chenail, 2011, s.255). For å kunne vere bevisst på eigen forståing noterte eg ned mine oppfatningar på korleis eg trur

kroppsøvingslærarar legitimerer kroppsøvingsfaget og korleis dei oppfattar fagfornyinga i faget. Med tanke på legitimering trur eg mange lærarar tenkjer at kroppsøvingsfaget skal ha ein helseeffekt, som gjeld både her og no, men også mot framtida. Difor trur eg at mange lærarar samstundes legg til rette for eit aktivitetsfag for å gje elevane størst grunnlag til å finne «sin» aktivitet. Basert på ein forståing at elevane innanfor denne aktiviteten vil halde seg aktive vidare i livet. I kjølevatnet av dette kjem faget sine moglegheiter innan læring og danning, noko eg trur fleire lærarar unngår, og heller vel å fokusere på helse, trening og fysisk aktivitet som eg meiner får langt større overskrifter både av media, men også politisk.

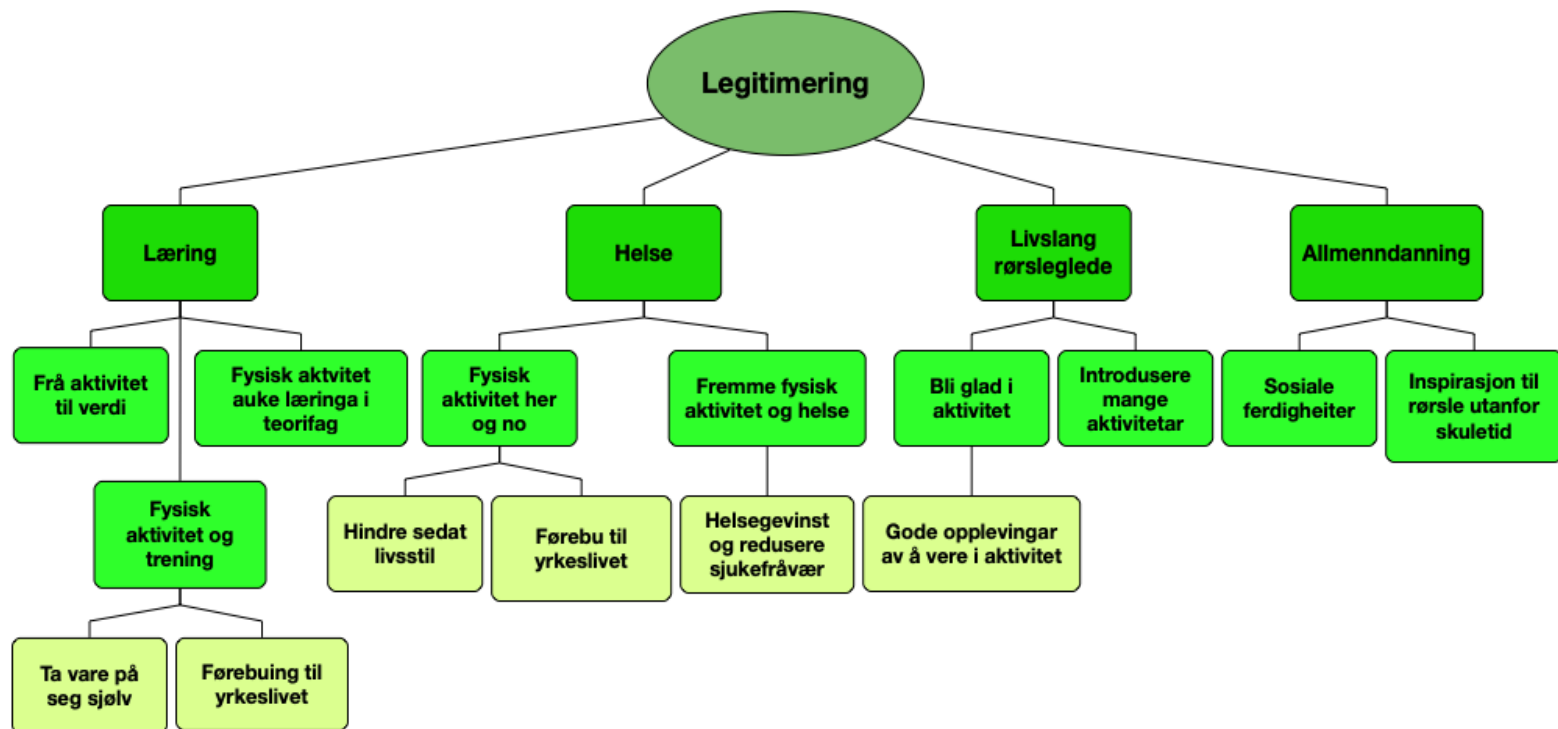
Fagfornyinga 2020 blir av meg oppfatta som ein positiv dråpe i havet. Eg grunnjev dette med at det er svært lang veg frå politisk vedtak til at det faktisk blir implementert i alle undervisningar i kroppsøving. Eg trur at fagfornyinga kan vere eit positiv element med tanke på mindre idrettsretta undervisning og meir friluftsliv, men samstundes meiner eg at det i større grad bør fokuserast på korleis lærarar underviser (pedagogisk) og tolkar læreplanen. Eg trur ikkje aktiviteten kan få all skuld for undervisninga som blir gjennomført i skulen. Det handlar i like stor grad om å ha utdanna lærarar i kroppsøving, det bør ikkje vere nok at personer har vore aktive sjølv og har kunnskap rundt trening og fysisk aktivitet. Kroppsøving er for meg langt meir enn eit fag som berre tek for seg fysisk aktivitet og helse.

## 4.0 Funn

I dette kapittelet vil eg presentere utfallsrommet som kom fram gjennom analysen. Fyrst vil eg ta for meg fenomenet «legitimering» før eg går over til «fagfornyinga». Felles for fenomenene er at resultatet er inndelt i kategoriar basert på lærarane sine oppfatningar rundt fagfornyinga i kroppsøving og faget si legitimering. Dei ulike kategoriane vil innehalde direkte utsegn frå dei ulike intervjua. Sitata frå intervjupersonane blir framstilt ved hjelp av fiktive namn, som forklart i metodekapitelet. Det er viktig å forstå at ein informant kan ha fleire oppfatningar, difor vil same namn vere gjeldande innan fleire kategoriar.

### 4.1 Lærarane sine oppfatningar av kroppsøvingfaget si legitimering

Denne modellen viser korleis lærarar oppfattar legitimeringa i kroppsøving. I analysen kom det fram fire hovudkategoriar/beskrivingskategoriar som atterspeglar informantane sine oppfatningar rundt faget sin legitimitet. Desse er læring, helse, livslang rørsleglede og allmenndanning (Figur 1). Beskrivingskategoriane har også oppfatningskategoriar som synleggjer ulike aspekt i oppfatningar. Nokre oppfatningskategoriar har også påfølgande underkategoriar, som igjen synleggjer nyansar i forståing.



Figur 1. Oversikt over beskrivingskategoriar og oppfatningskategoriar for fenomenet «legitimering».

### 4.1.1 Læring

Beskrivingskategorien læring er basert på oppfatningar om at kroppsøvingsfaget legitimerast som eit læringsfag. Innhaldet i denne kategorien er fordelt på fleire oppfatningskategoriar, der alle oppfatningane i hovudsak har sin legitimitet i læring. Den kvalitative forskjellen mellom kategoriane er at ein på den eine sida er opptatt av å lære elevane om fysisk aktivitet og korleis slik lærdom/kunnskap vil vere avgjerande for at elevane skal kunne ta vare på seg sjølv her og no, men også vidare i eige yrkesliv. På den andre sida er ein meir opptatt av å bruke kroppsøvinga til å lære om ulike kjerneverdier. Her vel lærarar aktivitetar ut i frå kva aktivitet som kan fremje gode læringssituasjonar for den aktuelle kjerneverdien. Sluttvis omfamnar denne beskrivingskategorien også ein oppfatning om at fysisk aktivitet i kroppsøvingsfaget kan vere gunstig for elevane si læring i andre teoretiske fag. Oppfatninga her er basert på ein forståing om at fysisk aktivitet i kroppsøving kan gje elevane høgare konsentrasjon, som igjen vil vere gunstig i teoretiske fag.

#### 4.1.1.1 Fysisk aktivitet og trening

Informantar oppfatar kroppsøving som ein god arena til gje elevane kunnskap om fysisk aktivitet, trening og helse. Lærdom om fysisk aktivitet vil kunne hjelpe elvane til å skjønne verdien av fysisk aktivitet, og få relevant kunnskap om korleis ein kan halde seg i form.

*Anne- «Helsemessig er jo det meninga at elevene skal få kjenne på fysisk aktivitet og gleden av å bevege seg, å skjønne verdien av det og lære teorien rundt det, hva de bør gjøre for å holde seg i god form. Det er særlig viktig i første klasse på vgs, at de skal lære om trening, helse og livsstil.»*

Eksempelet til Anne inneheld fleire aspekt, og kan vere aktuell innanfor andre kategoriar, men ut i frå det som kjem fram, er det tydeleg at kroppsøving oppfattast som eit viktig fag for å lære praktisk og teoretisk kunnskap for å kunne holde seg i form. Liknande aspekt kjem også fram i sitatet til Tine, der kroppsøving blir oppfatta som eit viktig fag for å lære elevane generelt om folkehelse.

*Tine- «Eg trur at kroppsøving står sterkt, og det vise jo seg at fysisk aktivitet berre blir viktigare og viktigare så då blir jo kroppsøving eit godt middel for å lære folk, opplysningsarbeid, folkehelsearbeid»*

I det siste eksempelet uttrykkjer Thea at elevane må lære kvifor og korleis dei skal trene. Nyansar i forståinga indikerer at dette er viktig kunnskap for at fleire skal tørre å gå inn på eit treningscenter og gjennomføre ein treningsøkt.

*Thea- «Dei skal lære kvifor dei skal trene og korleis dei skal skal gjer det. Ikkje minst med tanke på teknikk. Det er veldig mange som ikkje tørr å gå inn på eit treingsrom/senter fordi dei ana ikkje kva dei skal gjere der inne.»*

Ut i frå desse sitata blir kroppsøving oppfatta som eit fag som bør leggje til rette for teoretisk og praktisk kunnskap om fysisk aktivitet og trening. Kunnskapen elvane skal lære blir forstått som sentral for at elevane sjølv skal kunne trene og vere fysisk aktiv.

Denne oppfatningskategorien har også underkategoriane «Ta vare på seg sjølv» og «førebuing til yrkeslivet». Desse kategoriane viser til nyansar som kvalitativt skil dei frå kvarandre, sjølv om dei begge høyrar til overordna oppfatningskategori «fysisk aktivitet og trening»

### *Ta vare på seg sjølv*

Denne kategorien er basert på at lærarar meiner at faget i stor grad handlar om å gjere elevane i stand til ta vare på seg sjølv. Oppfatninga har haldepunkt innanfor eit læreperspektiv, der målretta læring skal hjelpe elevane til å kunne ta vare på seg sjølv. I det fyrste sitatet uttrykkjer Asbjørn at det kanskje er naudsynt med ein meir helseprega undervising, der ein vurderingsmessig kan måle elevane si evne til å ta vare på seg sjølv.

*Asbjørn- «Kanskje vi får ei dreining mot meir helseprega, fysisk og psykisk. Og det kan godt hende at det er nødvendig. Dette vil jo endre vurderinga, det blir jo meir vurdering mot eit mål. kanskje ein måle prosessen til det å ta vare på seg sjølv, og forberede dei til vidare tid»*

I eit samfunnsperspektiv oppfattar Håvard at det er viktig at elevane får kunnskap om kva som krevjast for å ta vare på kroppen sin og ha god helse. I sitatet nedanfor kan det av Håvard

oppfattast at vi alle har eit samfunnsansvar, men at det i kroppsøvingsfaget er viktig å lære elevane teori som vil vere sentral for at dei skal kunne ta vare på seg sjølv.

Håvard- *«Mot samfunnet tenker jeg at det er viktig at elevene blir opplyst om hva som kreves for å ha god helse og hva som kreves for å kunne ta vare på kroppen sin»*

### *Førebuing til yrkeslivet*

I neste underkategori kjem det fram ein forståing om at det er viktig å lære korleis ein teoretisk og praktisk kan trene. Dette er særleg retta mot yrkeslivet, der mange yrke krev at ein har ein viss fysisk kapasitet for å gjennomføre arbeidet ein blir satt til. I analysen kom det fram oppfatningar om at det er viktig å opparbeide seg kunnskap som vil vere relevant for eige liv og karriere. I sitatet her oppfattar Alexander at undervisning retta mot eiga karriere er vel som viktig, og kanskje viktigare enn å bruke mykje tid på andre aktivitetar som kanonball.

Alexander - *«Vi he dei som skal inn i omsorgyrka, der er tunge løft, dei som går kjøttfag skal inn i bedrifter kor ein skal stå heile daga, dei skal kanskje løfte tungt gjer tungt arbeid, det at dei lære seg korleis ein kan trene, no snakka eg ikkje om at vi fær bort i hallen for å spele kanonball heile tida, vi lære teori om trening, vi lære korleis ein skal løfte, ein lære korleis ein skal trene styrke, teknikkar, og forhold til repetisjon, seriar og pauser, øvelsa.»*

#### 4.1.1.2 Frå aktivitet til verdi

Denne oppfatningskategorien byggjer på at lærarar gjennomfører kroppsøvingsfaget ved å velje ulike verdiar som elevane skal lære om i løpet av eit år. Her viser lærarane til ein oppfatning om at det ikkje er aktiviteten sjølv som gjev kroppsøving legitimitet, men heller læringa som skjer i faget. I Britt sitt sitat kjem det fram ein forståing om at det ikkje er nok å drive med aktivitetar for å trene eller for å gje fysisk aktivitet, men at læringa må vere i fokus.

Britt- *«Det er jo læringa som må vere i fokus for alle aktivitetane du velge. Ikkje velge aktivitetar berre for å trene dei eller for å vere i fysisk aktivitet»*



Neste eksempel er basert på noko av det Thea uttrykte gjennom intervjuet. I tillegg til sitatet nedanfor fortalte Thea at ho planla undervisninga etter overordna tema eller verdiar som «samarbeid, fellesskap og medborgerskap» for å fremje læringa i faget. I sitatet grunngjev ho dette gjennom at ein ved å velje verdi før ein vel aktivitet vil hjelpe å sette fokuset på læringa framfor aktiviteten.

*Thea- «Tanken bak dette er at vi skal kunne jobbe meir med verdiar, det er veldig i trå med den læreplanen som kjem no, viss du har ein verdi eller tema som overtema, så kan du jobbe med aktivitetar under det tema som bygge opp mot temaet eller verdien»*

Ein kan her stille spørsmål om ein har kroppsøvingfaget for å undervise i ulike verdiar, samstundes som tverrfaglege mål dannar rom for det. Av informantane blir det å undervise i verdiar eller tema forstått som ein legitim grunn til faget sin eksistens. Desse sitata viser at kroppsøvingfaget legitimerast som eit læringsfag, og det blir her forstått at aktiviteten sjølv kan ikkje gje faget legitimitet. Kroppsøving blir her sett på ein unik plass for å oppnå læring innan dei tverrfaglege måla, og dermed ein tilleggsgrunn til at vi har faget.

#### 4.1.1.3 Fysisk aktivitet auke læringa i teorifag

Av informantane kjem det fram ein oppfatning om at kroppsøvingfaget kan auke læringa i andre fag. I det fyrste eksempelet oppfattar Siv at fysisk aktivitet er viktig gjennom heile skuleløpet fordi dette kan føre til auke av læring i skulen.

*Siv- «Fysisk aktivitet er viktig gjennom heile skuleløpet, fordi eg trur at kroppsøving kan vere med å auke læringa i skulen ellers»*

I sitatet til Line kjem det fram ein oppfatning om at kroppsøving kan gagne andre teoretiske fag gjennom at det blir lettare for elevane å halde konsentrasjonen oppe etter ein økt med fysisk aktivitet.

*Line- «Kroppsøving kan også bidra i forhold til andre fag, i at elevane får vere i fysisk aktivitet, får brukt kroppen litt. At det då er lettere å holde konsentrasjonen oppe i ein undervisningstime som kan gagne, matematikk, nynorsk eller hvilket som helst annet teorifag»*

I denne sammenheng står kroppsøvingfaget fram som viktig fordi lærarane oppfattar at fysisk aktivitet kan gjere eleven meir mottakeleg for lærdom. Ved at lærarane fokusera på å halde elevane fysisk aktiv i kroppsøvinga vil ein i teoritimane ha større sjans for læringsutbytte, fordi ein går ut i frå at ein får betre konsentrasjon etter ein fysisk økt.

#### 4.1.2 Helse

Denne beskrivingskategorien er danna ut i frå informantane si forståing om at kroppsøving skal vere eit fag til å fremme fysisk aktivitet for å betre helsa og livsstilen til elevane her og no, men også mot framtida. Her blir kroppsøving sett som ein sær eigen arena for å drive opplysningsarbeid om kosthold, aktivitet og andre helseframande tiltak. Lærarane sine utsegn kan her oppfattast som tidsbestemte med fokus på fysisk aktivitet her og no. Det tidsbestemte synet på fysisk aktivitet og helse tydar vidare å oppfattast som eit førebyggjande tiltak for hindre ein sedat livsstil blant elevane, samt å senke eit framtidig allment sjukefråver. Vidare blir elevane si yrkesretta framtid oppfatta som ein faktor for undervisningspraksisen, der lærarane heller legg til rette for spesialisert trening retta mot yrke, enn å lære elevane om andre rørsleaktivitetar. Bakgrunnen til dette er å gjere eleven meir attraktiv på arbeidsmarkedet gjennom betre fysisk form.

##### 4.1.2.1 Fremme fysisk aktivitet og helse

I fyrste sitatet uttrykkjer Stian ein oppfatning om at kroppsøvingfaget har ein sentral rolle når det gjeld å vise elevane dei positive elementa ein kan få gjennom å vere i fysisk aktivitet.

*Stian- «Vi har kroppsøving som eit fag i skolen for å fremme fysisk aktivitet, for å vise barn og ungdom i dag at fysisk aktivitet hjelper på velvære, derfor er fokuset på skolen viktig for helseaspektet»*

Kenneth oppfattar også kroppsøvingfaget som eit fag som kan bidra positivt for helsa, men for å kunne gjere dette, er ein avhengig av å minimere prestasjonsfokuset.

*Kenneth- «Eg trur faget kan vere med å bidra med bedre helsa til ungdom viss det blir lagt opp på rett måte med mindre prestasjonsfokus»*

Ut i frå desse sitata oppfattast kroppsøving som ein viktig arena for å fremme fysisk aktivitet og helse. Lærarar her er opptatt av helseaspektet og det kan difor oppfattast at lærarane legitimerer faget som eit helsefag. Gjennom å fremme fysisk aktivitet og helse oppfattast kroppsøvingfaget å ha ein sentral rolle i å setje ljøs på helsegevinstar ein kan få gjennom fysisk aktivitet. Denne kategorien har også ein tilhøyrande underkategori.

#### *Helsegevinst og redusere sjukefråvær*

Med tanke på samfunnet er det informantar som har oppfatningar om at kroppsøvingfaget kan vere med å førebygge eit allment sjukefråvær. Ved at kroppsøvingfaget fremmar ein fysisk aktiv livsstil, og når fram til elvane slik dei sjølv fortset med fysisk aktivitet etter avslutta skulegong. I det fyrste sitatet uttrykkjast det ein oppfatning om at kroppsøvingfaget kan vere med på å redusere sjukefråveret, gjennom at fleire elevar oppnår ein aktiv livsstil.

*Terje- «I forhold til samfunnet, handla det om å få ned sjukefraværet, helsegevinsten med faget, livsstilen med det å vere fysisk aktiv, den gevinsten er jo veldig stor for samfunnet»*

Else viser til ein liknande forståing, der ho uttrykkjer at det å slutte å bevege seg vil kunne auke faren for at ein blir sjukmeldt og dermed kan bidra mindre til samfunnet.

*Else- «At du fortsetter å bruke kroppen din så er det bra for utviklingen av samfunnet, du setter deg ikke ned å for å få vondt i ryggen og blir syk og ikkje kan bidra til samfunnet»*

Begge desse oppfatningane viser til noko av kroppsøvingfaget sine potensielle samfunnseffektar. For å oppnå denne effekten er ein ut i frå oppfatningane avhengig av at elevar opprettheld livslang rørsle. Basert på at denne kategorien har eit helseretta syn, kan dette forståast som at lærarane her legitimerer faget som eit helsefag.

#### 4.1.2.2 Fysisk aktivitet her og no

Ein annan oppfatning som kjem fram gjennom intervjuet er at ein i kroppsøving skal bruke tida på å halde elevane fysisk aktive. Både av Kenneth og Henning visar det seg ein oppfatning om

at kroppsøvningsfaget er ein fin arena til å få elevane i aktivitet, her kjem det også fram eit syn på at dette i størst grad gjeld dei minst aktive elevane. Dette er basert på ein forståing om at dei minst aktive elevane har mest å hente innanfor helseaspektet.

*Kenneth- «I dag er det jo mange som er lite aktive, samtidig som at der er dei som er veldig aktive. Så forhold til helseaspektet blir det viktig å få dei som ikkje er aktive, litt aktive.»*

*Henning- alle he godt av å vere i aktivitet, så ekkje det alle som er like aktive på fritida heller, så då er skulen på ein måte den einaste arenaen dei he for å vere med på aktivitet.*

### *Hindre sedat livsstil*

Informantar uttrykkjer ein forståing at kroppsøving er naudsynt fordi det er mange barn og unge som er for inaktive på skulen og elles i fritida. Der fleire lærarar oppfattar fritidsvanane til ungdom som stillesittande framfor ein tv eller ein dataskjerm. Fleire informantar meiner jobben deira er viktigare no, fordi nokre elevar får si einaste fysiske økt på skulen. Kroppsøvningsfaget blir i eksempela til Line og Stian sett på eit fag som skal sørge for at elevane får aktivitet. Begge desse sitata har tett relasjon med den overordna kategorien «fysisk aktivitet her og no», men blir plassert i denne kategorien fordi den også skil seg gjennom eit sterkt fokus til å hindre elevane i å danne ein sedat livsstil.

*Line- «Vi ser jo at det meir stillesitting, færre ungdom som er med i organisert idrett, og då blir jo jobben våres viktigare i det vi gjør i både vidaregåande og grunnskulen. For å gi litt aktivitet i løpet av ein skuleveke, med tanke på fysisk aktivitet.*

*Stian- «Innenfor de almene skolen bør man ha flere timer med kroppsøving. For det er flere og flere som blir sittende inne å spille spill fra de kommer hjem fra skolen til sent på kvelden. Så da blir jo delvis oppgaven på skolen at de får vert i fysisk aktivitet»*

Felles for sitata er at lærarane oppfattar fysisk aktivitet og rørsle som ein viktig motpol for ein sedat livsstil. Informantane meiner også at kroppsøving som fysisk aktivitet kan motverke ein

stillesittande trend blant elevar. Denne oppfatningskategorien bygger på ein forståing om at kroppsøving skal gje elevane fysisk aktivitet for å betre elvane si helse og livsstil.

### *Førebu til yrkeslivet*

Informantar uttrykkjer at kroppsøving kan vere med på å førebu elevane til yrkeslivet. I motsetnad til å drive med ulike aktivitetar, så kan ein «her og no» heller førebu elevane til det yrket dei skal ut i. I denne samanheng blir fysisk form brukt som eit krav for å vere rusta til yrkeslivet, og det oppfattast difor problematisk at fleire elevar ikkje har den forma som trengst. I fyrste sitat viser Asbjørn til ein oppfatning som appellera for yrkesretta kroppsundervisning. Denne forståinga skil seg frå «fysisk aktivitet her og no» fordi ein her er bevisst på innhaldet som bør/bør ikkje gjennomførast

*Asbjørn- «Der er ein del som vil få problem i yrkeslivet, med tanke på form, så det er betre å forberede dei til eit yrke dei vil jobbe i, enn at dei skal lære seg teknikk i volleyball»*

Vidare har Terje ein oppfatning om at ein som arbeidssøkjar vil stå sterkare med god fysisk form. Det kan oppfattast som at han forstår kroppsøving som eit fag for å auke elevane sine fysisk føresetnadar. Dette er noko ein også kan sjå i hans tidlegare sitat i «Helsegevinst og redusere sjukdomsfråvær» der han særleg tek fram helsegevinsten med faget for å redusere sjukdomsfråværet. I dette sitatet uttrykkjer han at fysisk form kan vere avgjerande for om du får jobben, når ein har same kvalifikasjonar som dei søkerane.

*Terje- «Så må dei berre anerkjenne for eiga yrkeskarriere, står ein bedriftledaren i mellom personar med same kvalifikasjonar, så vel han dei som er i god form framfor dei andre»*

### 4.1.3 Livslang rørsleglede

Gjennom lærarane sine oppfatningar kjem det fram ein forståing om at kroppsøving skal legitimerast som eit fag som skal føre til livslang rørsleglede for elevane. For å møte dette målet meiner informantane at faget må leggje til rette for aktivitetar der føresetnadane er på same nivå. Dermed vil det å unngå typiske ballidrettar vere eit avgjerande tiltak for å jamne ut føresetnadane. Kategorien viser også til oppfatningar om at det er dei svake (minst aktive eller deltakande) elevane som spesielt er viktige å nå. Difor blir det å leggje til rette for ein undervisning basert på dei svake elevane sine føresetningar argumentert for å gje desse ein positiv kjensle til rørsle som igjen kan føre til at elevane fortsette med rørsle vidare i livet. Ved å bryte ned undervisninga vil det også vere meir handterbart for elevar med ulike hindringar til å tilpasse seg og gradvis bli ein fullverdig deltakar. Den siste oppfatningskategorien er basert på lærarar sine meiningar om å introdusere mange aktivitetar for å auke sjansen for at elevane skal finne den «meningsfulle» aktiviteten som ein vil fortsetje med i eit lengre perspektiv.

#### 4.1.3.1 Bli glad i aktivitet

Denne oppfatningskategorien byggjer på ein forståing om at kroppsøvingfaget skal vere med å gje elevane glede i rørsle og aktivitet. I det fyrste sitatet uttrykkjer Alexander at hovudgrunnen bør vere å få barn og unge til å bli glad i fysisk aktivitet, og at dette bør vere målet framfor det å måtte prestere for å få ein god karakter.

*Alexander - «Hovudgrunnen bør vere å lære barn og ungdom å bli glad i fysisk aktivitet. At dei ikkje skal gjennom kroppsøving for å prestere, eller for å få ein god karakter. Hovudmålet er at dei skal bli glad i aktivitet som dei kan ta med seg vidare i livet.»*

I det andre sitatet oppfattar Terje at ein av dei viktigaste grunnane til at vi har kroppsøving er for at elevane skal skape eit livslangt forhold til fysisk aktivitet, ved at ein som lærar inspirera til å finne glede med fysisk aktivitet i seg sjølv.

*Terje- « Ein av dei viktigaste grunnane for at vi har kroppsøving er for å skape eit livslangt forhold til fysisk aktivitet, å inspirere til å skape glede med fysisk aktivitet i seg sjølv.»*

Eksempla viser at lærarane meiner faget skal vere med å gje elevane ei positiv kjensle med å vere i aktivitet. Det kan virke som at lærarane forstår det som viktig at elevane finn gleda i

aktiviteten eller ved rørsle i seg sjølv. Kroppsøvingsfaget er ein arena som har store moglegheiter til å gje elevar ein positiv oppleving i og gjennom rørsle. Denne opplevinga kan også vere avgjerande for om elevar fortsett med fysisk aktivitet etter skulegong og vidare i livet. Denne kategorien har også en underkategori «gode opplevingar av å vere i fysisk aktivitet».

### *Gode opplevingar av å vere i fysisk aktivitet*

Denne kategorien byggjer på oppfatningar om at kroppsøving blir planlagt ut i frå dei svakaste sine primissar. Her snakkar ein om elevar som naudsynlegvis ikkje har dei beste føresetnadane og ser på kroppsøving som noko vanskelig. I sitatet til Kenneth uttrykkjast det ein forståing om at det er dei svake elevane som er viktigast å nå i kroppsøving. Dette er basert på at desse elevane er mindre aktive og av den grunn er viktigare å nå. Difor er det i hans undervisning lagt til rette for aktivitetar som er mindre komplekse, som han meiner vil gje positive opplevingar, spesielt for dei svake elevane.

*Kenneth – Eg ønske at elevane skal få lyst til å vere i aktivitet, å eg føle at når eg undervise så legg eg mykje vekt på å legge til rette for dei svake sine premissar, og nødvendigvis ikkje dei sterkaste elevane som allereie er i mykje aktivitet. Dette er aktivitetar som ikkje er vonde eller tunge, og som er med lav puls, men gjev ein positiv oppleving for elevane.*

I tillegg til dette uttalar Kenneth at han satsar på at dei aktive «sterke elevane» finn glede i idrettsaktivitetar som dei utøver i fritida å fortset med aktivitet av den grunn. Vidare viser Terje til ein forståing om at det er vanskelegare å motivere dei «mindre gode» elevane i typiske ballaktivitetar som gjev store avstandar i føresetnadar. Nyansar i forståinga er at dei «gode elevane» tek stor plass, noko som gjer det vanskeleg for læraren å nå alle i klassa, spesielt dei «svakaste elevane».

*Terje- «I forhold til aktivitetar, så prøva eg å ha minst muleg av dei aktivitetane som gjev størst gap mellom elevane, fotball osv. I desse aktivitetane er det vanskelig å løfte dei mindre gode opp. Så eg prøve å velje aktivitetar som jamnar ut dette»*

Det er også informantar som viser til ein forståing om at kroppsøvingsfaget kan vere ein fin arena for å hjelpe elevar som har ulike hindringar. Der ein bryt undervisninga ned og gjer den meir handterbar for desse elevane. Sitatet til Thea atterspegla at fleire elevar som er

ukomfortabel i eigen kropp, der angsten av å delta vinn over lysten til å delta i undervisninga. Dermed er det mange elevar som ikkje tørr å delta.

*Thea- Det handlar også om å skaffe ein positiv følelse til egen kropp, det er mange som er skikkelig ukomfortabel i kroppen sin, som slite med angst, spiseforstyrrelser, som har mensen seks veker på rad fordi dei ikkje tørr å vere med. Så det gjeld jo å bryte det ned, du kan begynn forsiktig, så kan vi bygge stein på stein.*

Thea opplever at ein ved å bryte ned undervisninga og gradvis introdusere dei i faget kanskje kan vere løysninga for at dei trivast og etterkvart kan vere fullverdig deltakar i faget.

#### 4.1.3.2 Introdusere mange aktivitetar

Denne kategorien er basert på informantane sine oppfatningar om at det i kroppsøving er viktig å introdusere elevane for mange aktivitetar. Thea meiner at det å blir presentert for mange aktivitetar vil hjelpe elevane til å finne ein aktivitet dei likar, som igjen kan vere den aktiviteten som dei fortsetje med etter avslutta skulegong.

*Thea- «Du skal bli presentert til veldig mange ting, så plutselig finn ein aktiviteten som ein syns er betre enn andre, og kanskje det er den aktiviteten ein fortsetter med og ønsker å drive med på eiga tid»*

Henning oppfattar at det er viktig å variere mellom mange aktivitetar fordi elevane raskt blir lei av den same aktiviteten.

*Henning- «Eg tenke jo at variasjon av aktivitetane er viktig, spesielt i kroppsøving der elevane fort blir lei»*

Basert på desse sitata viser det seg ein forståing om at variasjonen i aktivitetar er viktig for å nå fleire elevar, men også for å halde motivasjonen blant elevane oppe.



#### 4.1.4 Allmenndanning

Beskrivingskategorien her er basert på kroppsøvningsfaget si legitimering ut i frå eit allmenndannande perspektiv. Kroppsøving blir forstått som eit tilrettelagt fag for å undervise i sosiale ferdigheiter som vil vere aktuelle i heile livsløpet. I den fyrste oppfatningskategorien er medmenneskelege sider, samarbeid og respekt vektlagt som viktige danningsmål for kroppsøvningsfaget. I den andre kategorien blir det at elevar fortsette med rørsle etter skulegong oppfatta som eit danningsmål i seg sjølv.

##### 4.1.4.1 Sosiale ferdigheiter

Denne oppfatningskategorien har fått si nemning ut i frå informantane sine innspel om kor godt kroppsøvningsfaget er egna for å etablere sosiale ferdigheiter. Der faget sin allmenndannande verdi rundt sosiale ferdigheiter blir tatt fram som eit ideelt mål for å få kjennskap til seg sjølv og andre. I sitatet til Håvard viser det seg ein forståing om at kroppsøving gjev gode moglegheiter til å øve og etablere sosiale ferdigheiter. Der kjennskap om eigen og andre sin kropp, respekt og samarbeid blir oppfatta som ferdigheiter som er viktige gjennom heile livet.

*Håvard- «Fordi det kanskje er det mest allmenndannande faget på skolen. Der får du prøvd deg i så og si alle sosiale ferdighetene som kreves for ett godt liv senere. Du får kjennskap til egen kropp, noe som skal vere med deg resten av livet, kjennskap til andres kropp, utvikle respekt, samarbeid. Rett og slett sosiale ferdigheter som krevest av deg senere i livet»*

I sitatet til Siv blir kroppsøvningsfaget omtalt som ein god arena for å utvikle sosiale ferdigheiter. Siv oppfattar at det i kroppsøvingstimen er enda tydligare å sjå kven som presterar og ikkje presterar, noko ho forstår som gode moglegheiter til å vise omsyn, sjå andre og vere eit medmenneske.

*Siv- «Det å spele på lag, det å vere sterke ilag, att ikkje alt er individuelt, ta omsyn og spele med kvarandre. Gode lagspelarar i kroppsøving, men også i skulen og ellers av kvardagen. Kroppsøvningsfaget egna jo seg spesielt godt til det og sjå andre. For der er det jo enda tydligare å sjå kven som presterar og ikkje presterar»*

Denne kategorien viser at lærarar forstår kroppsvingsfaget som ein god arena for å utvikle sosiale ferdigheiter som lærarane meiner vil vere aktuelle gjennom heile livsløpet til elevane.

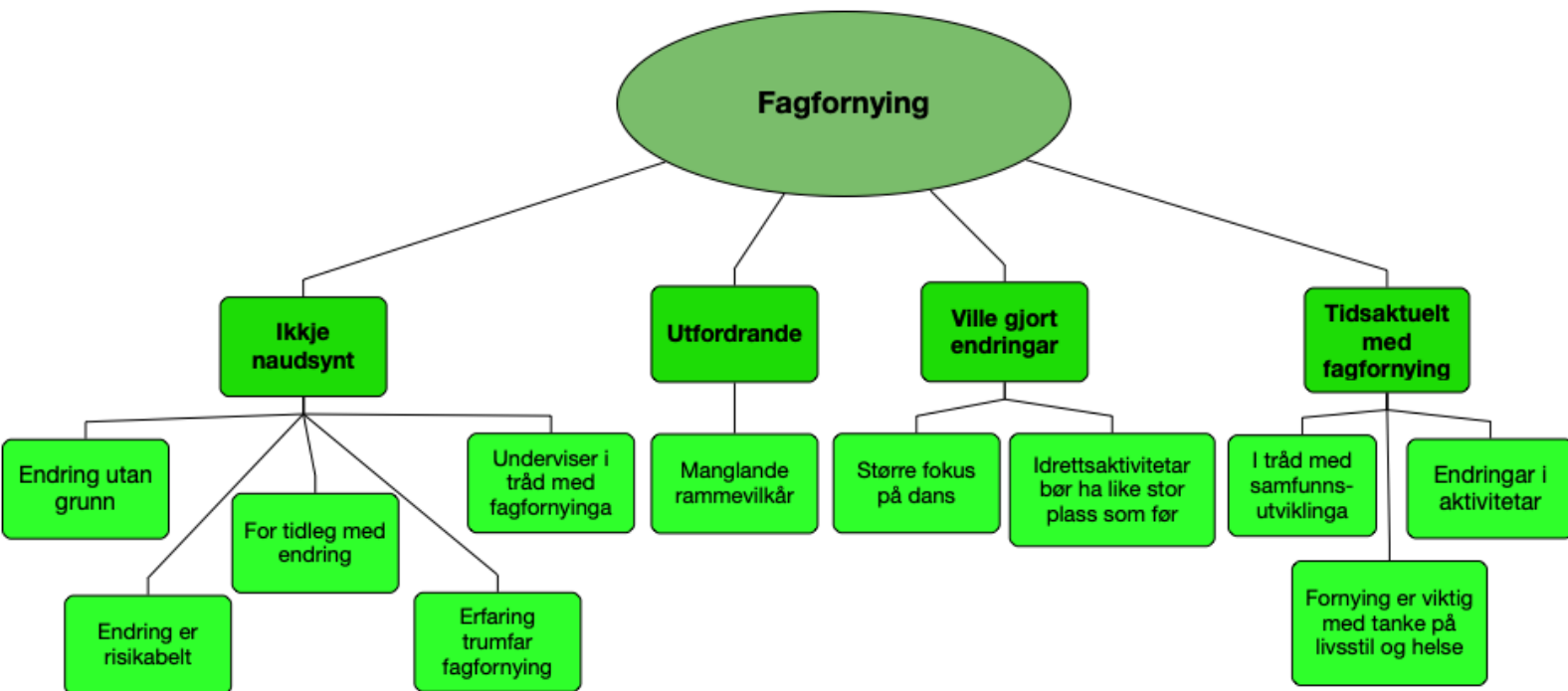
#### 4.1.4.2 Inspirasjon til rørsle utanfor skuletid

Oppfatningskategorien her er basert på informantar sine meiningar om at viss elevane fortsetter med aktivitet etter skulegong, så har lærarane gjort ein god jobb. I sitatet til Else uttrykkjer ho at ein som lærar har gjort ein god jobb viss elevene fortsetter å drive med aktivitet etter skulegong. Det kan her oppfattast at elevar som fortsetter med aktivitet på eget engasjement når eit danningsmål i faget.

*Else- «jeg tenker vertfall at viss elevene mine har lyst til å drive med noe aktivitet når de er ferdig med oss, særlig de som ikke har drive med det før, så har vi gjort en god jobb.»*

## 4.2 Lærarane sine oppfatningar av kroppsøvningsfaget si fagfornyning (2020)

Denne modellen viser korleis lærarar oppfattar fagfornyninga i kroppsøving. Basert på variasjonen i utfallsrommet er det etablert fire beskrivingskategoriar; Ikkje naudsynt, Utfordrande, Ville gjort endringar, Tidsaktuelt med fagfornyning. Desse kategoriane atterspegla dei ulike hovudoppfatninga som står fram i utfallsrommet. Dei påfølgande oppfatningskategoriane viser kritiske aspekt og nyansar i forståing av fenomenet.



Figur 2. Oversikt over beskrivingskategoriar og oppfatningskategoriar for fenomenet "fagfornyning"

### 4.2.1 Ikkje naudsynt

Denne beskrivingskategorien underbyggjer lærarar sine oppfatningar om at fagfornyninga ikkje er naudsynt, og i tillegg kan få negative konsekvensar for kroppsøvingfaget. Ut i frå informantar står fagfornyninga fram som ein byråkratisk avgjersle som vil påføre lærarane ein unauðsynt byrde. Kategorien viser også til oppfatningar om at det å gjere store endringar i faget vil kunne slå negativt ut. Meir praktisk retta legg fagfornyninga trykk på å dempe dei idrettslege aktivitetane, noko som i denne kategorien blir oppfatta som eit risikabelt val som kan råke mange elevar. I tillegg til dette blir det å stadig endre og revidere læreplanar oppfatta som uheldig prosess, då ein aldri får prøvd ein læreplan gjennom 13 år, og dermed sett eit fullverdig resultat. Vidare viser oppfatningar at lærarar si eiga erfaring blir forstått som viktigare enn kva fagfornyninga har å by på. Til slutt er det også lærarar som oppfattar at dei allereie har gjort dei endringane fagfornyninga vil krevje og det tydar på at fornying allereie har skjedd.

#### 4.2.1.1 Endring utan grunn

Den fyrste oppfatningskategorien tek utgangspunkt i inntrykk om at fagfornyninga blir implementert utan medhald frå lærarar. Som eit eksempel uttrykkjer Kenneth seg om hans formeining på kvifor skulen/kroppsøving får ein fagfornyning.

*Kenneth- «Dei må ha noke å gjer på ned i Oslo»*

Vidare kjem det i sitatet til Alexander fram ein oppfatning om at læreplanar blir forandra unauðsynt mykje. Der det kan virke som at han følar fagfornyninga som ein byrde som blir påført han frå eit høgare hold.

*Alexander- «Eg trur det sitt noken bøtteknotta på eit kontor og skal forandre noke berre for å forandre»*

For Olav oppfattast fagfornyninga meir som ein byråkratisk avgjersle, og ikkje naudsynlegvis noko som måtte komme. Likskap med Alexander kan det også virke som at Olav synast fagfornyninga står fram som ei byrde, og at han eigentleg var fornøgd med den gamle læreplanen, og dermed ikkje forstår grunnen til at det kjem ein fagfornyning.

Olav- *«Det er vell mye byråkarti i dette, at det må oppdateres fremfor om det bør oppdateres»*

Eksempla ovanfor viser at lærarane ikkje følar ansvar for at fagfornyninga kjem, og at kroppsøvingsfaget ikkje naudsynlegvis treng ei slik endring. Ut i frå nyansar i forståinga verkar det som at ny læreplan blir forstått som ein byrde som blir påtvinge frå høgare hold. Dette gjennom uttrykkja, «noko å gjer i Oslo», «bøtteknotta på eit kontor» og «byråkrati» som i denne samanheng blir forstått som at det vertfall ikkje er skulen som etterspør ein fagfornyning, men at det er «dei» ovanfor som har bestemt at ein fagfornyning vil vere naudsynt.

#### 4.2.1.2 Endring er risikabelt

Denne oppfatningskategorien baserar seg på at kroppsøvingsfaget i utgangspunktet er eit godt likt fag og at endringar i ulik grad blir av informantar oppfatta som å vere negativt og risikabelt. I det fyrste sitatet uttrykkjer Vetle at det vil vere risikabelt å endre mykje på faget fordi det i utgangspunktet er så mange elevar som liker faget.

Vetle- *«Såvidt eg kan hugse så er det 9 av 10 elevar som har kroppsøvingsfaget som eit godt fag, så å begynne å endre mykje på faget fordi det kanskje er 1 av 10 som kanskje ikkje har mestra så godt eller kanskje ikkje har trives så godt, er no litt risikabelt»*

Alexander oppfattar at den nye læreplanen i kroppsøving tek vekk det han opplever som kjekt. Han meiner at idrettsaktivitetar vil vere det viktigaste for å få fleire til å like å vere i aktivitet. Han meiner at den nye læreplanen vil gjer det lettare for lærarar som ikkje likar idrettar til å unngå dei. Noko han oppfattar som kritisk for faget og dei elevane som treng aktivitet aller mest.

Alexander- *«Det viktigaste er å lære elevane å like trening, å då kan ein ikkje ta vekk det som er kjekt. Å det meina eg dei har gjort her no. Dei flinke elevane som lika trening, syns jo det er kjekt å fare å trene styrke eller ta seg ein spinningstime eller ta seg ein joggetur, eller holde på med den slags, men det handla no ikkje om dei, det handla no om elevane som kanskje er dobbel x elevar, som er litt store og tunge, dei lika jo ikkje den type trening like godt, då handla no det å få dei til å like å vere i*

*aktivitet, og det er lettare å få dei elevane til å like å vere i aktive innan idrettsaktivitetar, forhold til ein time spinning»*

Slike endringar blir av lærarar forstått som risikable i og med at det kan øydelegge eit fag som allereie er svært godt likt.

#### 4.2.1.3 For tidleg med endring

Det kom også fram oppfatningar om at fagfornyngar skjer for ofte. Dermed får ein aldri prøvd læreplanane gjennom 13 år, som er det aktuelle utdanningsløpet. May viser til ein forståing om at ein aldri får sjå det ekte resultatet av elevar som har følgd eit heilt lærarplanverk. Der hennar oppfatning er at stadig revisjonar og fornyngar kan påverke elevane negativt og gjere lærarjobben vanskelegare.

*May- «Man får jo aldri prøvd en læreplan over 13 år, fordi en skifter jo ut planene før den tid»*

#### 4.2.1.4 Erfaring trumfar fagfornyng

Denne oppfatningskategorien er danna ut i frå informantar som oppfattar sitt forhold til læreplaner som generelt dårlig. Lærarar ytrar også at ein dannar årsplanar i samarbeid med andre lærarar og difor får ein ikkje eit personleg forhold til kva som står i lærarplanen. I sitatet til Terje uttrykkjer han eit dårleg personleg forhold til lærarplanen. Likevel meiner han at viss ein som lærar brenn for å formidle glede i faget, er dette langt viktigare enn det som står i lærarplanen.

*Terje- «For min del så har eg ikkje så godt forhold til læreplanen. Vi har hatt noken møte med fagfornyng, men det ligg litt bak i haudet, så eg er langt i frå bevisst på kva som kjem» ..... «Eg trur at dei fleste kroppsøvlingslærarar er flinke og har vore aktive sjølv og dermed brenn for å gi denne gleden vidare. Og det er langt viktigare enn det som står i desse paragrafane.»*

Sitatet viser til lærarar som forstår det å gje glede i faget som ein viktigare faktor enn det å undervise i tråd med lærarplanen. Det er ikkje slik at desse lærarane underviser i strid med fagfornyng, men at dei forstår den som mindre viktig enn eget engasjement i faget.

Fagfornyninga står ikkje fram som noko sentralt for deira utøving av kroppsøvningsfaget, sidan ein ved å gje glede gjennom aktivitet vil oppnå meir enn det som står skrive i læreplanen. Ut i frå at erfaring trumfar fagfornyninga, står fagfornyninga fram som unaudsynt sidan den blir mindre vektlagt enn eigen erfaring.

#### 4.2.1.5 Underviser i tråd med fagfornyninga

Gjennom intervjuet var det lærarar som oppfatta at dei allereie underviser i tråd med den nye læreplanen, eller kjente meir tilhøyring til den nye enn den gamle lærerplanen. Så denne kategorien atterspeglar lærarane sine oppfatningar om at ein allereie underviser i tråd med fagfornyninga. I fyrste sitat meiner Else at ho og hennar kollegaer allereie underviser etter den nye læreplanen, dette uttrykkjer ho ved at dei lenge har vore med i tankegangen med mindre prestasjon og idrettsretta undervisning, samt at dei for lengst har kutta å sette karakter ut i frå prestasjonar.

*Else- «Vi har vert med i den tankegangen om mindre idrettsretta og prestasjonsretta, det å sette karakter på prestasjoner har vi for lengst lagt bak oss. Så vi er på ein måte inne i den nye planen, så jeg vet ikke om det vil vere så store forskjeller for oss»*

I neste sitat uttrykkjer Håvard at han sjølv underviser etter den nye planen, her trekkjer han fram vurderingspraksis for å forklare kvifor han underviser i tråd med fornyinga.

*Håvard- «Jeg tror at undervisningen min, at jeg vurderer basert på innsats og sånne ting, at jeg har friluftsliv, dans og ellers mye forskjellig, så jeg føler at jeg treffer den nye læreplanen greit»*

Det kan oppfattast at informantar meiner dei underviser i tråd med fagfornyninga fordi dei ikkje vurderer etter elevane sin prestasjon og i tillegg underviser i mindre idrettsretta aktivitetar. Av den grunn blir ikkje fagfornyninga sett på som ein endring, men som ein fornying som passar betre med deira praktisering i kroppsøvningsfaget. Så viss lærarane har endra praksis og meiner dei allereie underviser i tråd med fagfornyninga, då er det jo ikkje naudsynt at det er ei fagfornyning i 2020, sidan fornyinga allereie verkar å ha skjedd.

## 4.2.2 Utfordrande

Denne kategorien beskriver lærarar sine oppfatningar om at det vil vere praktiske utfordringar for å kunne undervise i tråd med fagfornyinga. Her kjem særleg tid og økonomi fram som to faktorar som blir sett på som hindringar for å praktisere etter fagfornyinga. At rammene i kroppsøvingsfaget står uendra, blir også oppfatta som eit hinder for å etablere ein praksis som er i tråd med fagfornyinga.

### 4.2.2.1 Manglande rammevilkår

I sitatet til Kenneth kjem det fram at ein ny læreplan vil naudsynlegvis gjer at skulen må kjøpe inn nytt utstyr, noko skulen allereie ikkje har økonomi til.

*Kenneth- «Så ny læreplan vil sansynlegvis gjer at skulane må kjøpe nytt utstyr for å få meir variasjon og det trur eg ikkje skulen her har råd til»*

Stian atterspegla det informantar uttrykkjer om at fagfornyinga er omfattande, og at det vil vere lite med to timer kroppsøving i veka, når ein fint kan bruke 10 timer for å fylle dei komande kompetansemåla.

*Stian- «Så det er kanskje litt omfattande forhold til antal timer, for man kunne fint klart å fylle de kompetansemålene som kommer gjennom 10 timer i uka. Så då er spørsmålet om det er for mange mål forhold til to timer i uka.*

I sitatet til Line kjem det fram ein oppfatning om at det kan bli vanskeleg å møte dei nye kompetansemåla basert på at det ikkje er gjort endringar i timar totalt i faget. Line oppfattar at tid vil vere sentralt for å kunne nå læreplanmål innan friluftsliv, som er eit av områda i kroppsøving som har fått meir plass i fagfornyinga.

*Line- «jeg syns det er bra at friluftsliv har fått større plass i kompetansemålene, men en utfordring er jo at vi har de samme rammene i forhold til tid»*

Undervisning ute tek i følgje informantar lengre tid og for at det ikkje skal gå ut over andre aktivitetar bør det bli fleire undervisningstimar i faget. Når rammene ikkje endrast, vil det vere vanskelegare å endre praksis, som igjen gjer det utfordrande til å realisere fagfornyinga.



### 4.2.3 Feil fokus

Denne beskrivingskategorien er basert på informantane sine synspunkt på nokon av endringane som er gjort i fagfornyinga. Kategorien inkluderer to oppfatningskategoriar, der den eine omhandlar at dans bør vektleggast meir, medan den andre viser til oppfatning om at det er negativt at fagfornyinga legg press på å redusere idrettsaktivitetar.

#### 4.2.3.1 Større fokus på dans

Både Håvard og Anne oppfattar at det burde vere meir dans og synast det er dramatisk at dans ikkje har fått ein meir sentral plass. Lærarane her trur at mange andre lærarar vil velje vekk dans om dei får moglegheit til dette, dermed vil ikkje alle elevar bli undervist i dans. Vidare meiner Anne at dans kan gje mykje læring særleg innanfor samhold og kreativitet.

*Håvard- «At dem har tatt bort dans som et eget ord eller tema i læreplanen føler jeg er dumt i forhold til undervisningen. Siden mange lærere da vil velge bort dans, som gjør at elvene ikke vil få opplæring i dette»*

*Anne- «Jeg synes at det burde vere mer fokus på dans, våres erfaringer med dans er veldig gode og trur det gir mye. Samhold, kreativitet. Det burde stått mer spesfikk at dans skal vere med, for jeg trur at når mange ser muligheten til å ta dans vekk så gjør mange lærere også det»*

#### 4.2.3.2 Idrettsaktivitetar bør ha like stor plass som før

Det er også informantar som oppfattar eit kroppsøvingsfag med mindre idrettsrelaterte aktivitetar som negativt. Alexander har også i kategorien «Endring er risikabelt» uttalt seg om at han ikkje forstår kvifor fagfornyinga vil fjerne det han oppfattar som det kjekkaste med faget. Dette er også ein endring han ville gjort i fagfornyinga om han kunne.

*Alexander- «Eg synast planen generelt ser grei ut, bortsett frå det med idrettsaktivitetar. Fordi eg meiner at det må du ha i kroppsøving. Altså er det liksom meininga at 16-17-18åringar skal fare rundt og nappe hale heile vidaregåande.*

#### 4.2.4 Tidsaktuelt med fagfornyning

Denne beskrivingskategorien bygger på informantar sine oppfatningar om at det er naturleg og tidsaktuelt med ein fagfornyning. Fleire baserar si oppfatning på at kroppsøvningsfaget må følgje utviklinga i samfunnet fordi dette er viktig for å treffe elevane sin eigen livsverden. Endring i elevane si helse og livsstil blir også forstått som ein grunn for at det er aktuelt med ein fagfornyning. Vidare er det at dei idrettslege aktivitetane er dempa anset som ei gunstig retning for faget, fordi dette vil gje mindre fokus på ferdigheiter, men meir til aktiviteten sjølv. Dette vil også gje meir rom for leikbaserte aktivitetar som blir oppfatta som enklare å fortsette med etter skulegong, sidan ein her ikkje er avhengig av spesifikke område eller utstyr.

##### 4.2.4.1. I tråd med samfunnsutviklinga

I det fyrste sitatet hevder Stian at ein fornying her og no vil vere riktig. Han grunnjev dette med at det vil vere enklare å få med seg elevane når faget følg utviklinga i samfunnet.

*Stian- «En må følge utviklingen i samfunnet, og gjør en ikke det får en ikke med seg elevene. Derfor tror jeg en fornying her å nå, er riktig»*

I sitatet til Håvard uttrykkjast det forståing om at den nye planen i større grad følg samfunnsutviklinga og meiner at dette er positivt fordi ein stadig må fornye seg.

*Håvard- «Så planen er mer i tråd med samfunnsutviklingen som man har i dag, enn den førige, og det er fint, fordi vi må hele tiden fornye oss»*

Sitata atterspegla til informantar sine oppfatningar om at ein fagfornyning vil vere relevant og tidsaktuell for faget si framtid. Her forstår ein fornyinga som ein viktig innverknad for at faget skal vere samfunnsaktuelt og for at det skal vere lettare å nå fram til elevane.

##### 4.2.4.2 Fornyning er viktig med tanke på livsstil og helse

At det kjem ein fagfornyning blir av informantar oppfatta som naturleg og viktig i forhold til endringa blant elevane sin livsstil og helse. I sitata til Siv og Vetle blir psykisk helse og endring i livsstil sett på to påverkande faktorar for fagfornyinga.

Siv- *«Det er jo nokre år sidan det har vore store endringar i læreplanen, så det er no eit naturleg skifte, men at den aukande psykisk helse problematikken, trur eg også har spelt ein del»*

Vetle- *«Men ny læreplan er jo viktig fordi samfunnet endra seg, spesielt i forhold til kroppsøving i forhold til endra livsstil»*

#### 4.2.4.3 Endringar i aktivitetar

For Terje står fagfornyinga i kroppsøving fram som eit ferdigheitsdampande dokument. Der han oppfattar at mindre idrettsrelatert undervisning er viktig for å sette aktiviteten i sentrum.

Terje- *«Men i forhold til at kroppsøving skal bli meir aktivitetsbasert og mindre idrettsrelatert, vise jo innstillinga til at det er aktiviteten som er viktig, ikkje kor ferdigheitane er i dei ulike idrettane»*

I sitatet til Else kjem det fram ein positiv oppfatning om at idrettane er «borte», noko som også gjev eit inntrykk i at Else oppfattar at fagfornyinga ikkje inneheld idrettsleg aktivitet. Vidare uttrykkjer ho at idrettsrelatert kroppsøving ikkje er naudsynt sidan ein fint kan utøve idrettar ved å velje idrettslinjer, eller å drive med idrettar på fritida gjennom idrettslege tilbod.

Else- *«Åsså er det jo det med at idrettene er borte, å det er bra det, fordi om du har lyst til å bli god i fotball så går du gjerne på fotballtrening, eller velger enn breddeidrettrekking eller toppidrettslinje. De som er gode idretter blir gode i idretter uansett, så vi trenger ikke å drive med det her»*

Line er også positiv til at idrettsleg aktivitet er dempa i fagfornyinga, og oppfattar at dette er bra på grunn av at det er mindre moglegheiter for å halde seg aktiv innanfor desse aktivitetane etter avslutta skulegong. Dette argumenterer ho gjennom at ein treng tilgang på utstyr og område for å drive med slike aktivitetar. I staden kan kroppsøving til fordel ha meir fokus på leik, noko ho oppfattar som meir relevant og enklare å gjennomføre seinare i livet.

Line- *«Så at det idrettslege er dempa er bra, for det er ikkje mange muligheter du har til å spille basket når du er ferdig på vidaregåande, for du har ikkje like stor tilgang til ein gymsal, eller tilgang til å spele innebandy. Men at vi har meir fokus på leik, sidan det er mykje lettare å gjennomføre ulike typer leik uten at man trenger mye utstyr»*

I denne kategorien uttrykkast oppfatningar om at ei fagfornyning med endring i aktivitetar vil vere bra for faget. Her er det særleg mindre fokus på idrettslege aktiviteter som blir tatt fram som noko positivt.

## 5.0 Diskusjon

I dette kapitelet vil eg diskutere studien sine funn slik utfallsrommet står fram etter den fenomenografiske analysen. I begge fenomena viser det seg vere variasjon i lærarar sine oppfatningar. Fyrst vil eg presentere utfallsrommet for begge fenomena, og sjå kategoriane i ljøs av relevant litteratur. Når begge fenomena har blitt aktualisert og drøfta innad i utfallsrommet vil eg i 5.3 diskutere relevansen av denne studien. Sjølv om fenomenografi ikkje har som mål å sjå om informantane sine svar samsvarar med «fakta» (Marton, 1978; 1881), blir forskning, teori og læreplan nytta i vidare diskusjon av dei funna som kom til syne i undersøkinga.

### 5.1 Legitimering

Utfallsrommet viser at det er variasjon i kroppsøvingslærarar sine oppfatningar om kroppsøvingsfaget sin legitimitet. Dei fire kategoriane synleggjer lærargruppa si forståing av kvifor vi har faget i skulen. Beskrivingskategoriane inneheld ulike oppfatningar som gjev eit nyansert bilete på kva kategoriane handlar om. Dei ulike kategoriane blir fyrst presentert og diskutert kvar for seg, etter dette vil variasjonen i utfallsrommet bli diskutert i forhold til kvarandre.

#### 5.1.1 Læring

Utfallsrommet viser kvalitative variasjonar i korleis lærarane forstår faget som eit læringsfag. Ved oppfatningskategorien «Fysisk aktivitet og trening» oppfattar lærarar at det å lære om trening, fysisk aktivitet og helse som ein viktig grunn for at vi har kroppsøvingsfaget. Aspekt i forståinga indikera at dersom elevane utvikla slik kunnskap, vil dei vere betre rusta for å ivareta eiga helse. Også læreplanen tek for seg at elevane skal utvikle kunnskap innan trening, livsstil og helse. Denne kunnskapen kan vere avgjerande innanfor spesifikke mål som blant anna «planleggje og gjennomføre» eiga trening som er ein del av kompetanse måla på vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Oppfatninga kan relaterast til Arnold (1988) «læring om rørsle» sidan ein her fokusera på teorien som finnast om faget. Arnold meiner at denne dimensjonen er grunnleggande for at faget skal ha eit fundament i kva ein skal lære. I følgje Birch et al. (2019) har også teoretisk kunnskap ein sentral plass for at elevane skal ha moglegheit til å kunne oppleve og vidareutvikle rørsleglede livet ut. Sjølv om teoretisk kunnskap har ein sentral plass i læreplanen, kan ikkje dette forståast som faget sin eigenverdi, sidan faget i hovudsak er eit praktisk fag (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Den teoretiske

kunnskapen elevane lære i faget blir difor sett på som ein nytteverdi, samstundes kan kunnskapen vere eit viktig reiskap å ha med seg i rørsle.

Vidare viste underkategoriane «ta vare på seg sjølv» og «førebuing til yrkeslivet» til nyansar i forståinga for å lære om teori. Desse nyansane indikerer at lærarar syns det er viktig at faget opplyser om kva som krevjast for å ivareta god helse og kva skal til for å ta vare på seg sjølv. Denne kunnskapen kan hjelpe elevane til å gjere vedvarande endringar, og ivareta ein sunn livsstil. At det å lære om fysisk aktivitet, trening og helse blir forstått som grunn til at vi har faget, kan ein sjå igjen i faget sin læreplan. Ut i frå kjerneelementa skal elevane kunne diskutere samanhengar mellom rørsle, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019b). For at eleven her skal kunne diskutere samanhengar kan teoretisk kunnskap om temaa vere til hjelp. Ved kategorien «førebuing til yrkeslivet» viser nyansar i oppfatningane at spesifikk treningskunnskap er sentralt for at faget skal kunne førebu eleven til dei krav som stillast i dei ulike yrka. Ut i frå utsegna til informantane er denne oppfatninga spesielt retta mot dei yrkesfageleg linjene, sidan lærarar her referera til blant anna «helsefag» og «kjøttfag». Dette kan også vere ein grunn til at kategorien ikkje er å sjå i studiane Teslo, (2018) og Nygård (2019), sidan desse fokuserte på lærarar i grunnskulen. På vidaregåande er det mange elevar som berre er eit steg unna arbeidslivet, og det kan difor tenkjast «førebuing til yrkeslivet» er meir relevant og tidsaktuelt på dette stadiet.

Samstundes viser utfallsrommet til oppfatningar som ikkje kan forsvarast gjennom faget sin læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Gjennom kategorien «fysisk aktivitet auke læringa i teorifag» blir kroppsøving oppfatta som eit fag som skal bidra til fysisk aktivitet slik elevane får brukt kroppen. Grunngevinga her er at elevane lærar meir i teoretiske fag fordi dei etter fysisk aktivitet er meir konsentrerte. Innan denne forståinga har kroppsøvingfaget ingen legitimitet sjølv, men berre ein instrumental nytteverdi, sidan ein ut i frå fysisk utfolding skal ivareta mål i andre fag, liknande aspekt er også synleggjort i studiane (Annerstedt, 1991; Teslo, 2018; Nygård, 2019). At lærarane har ein slik forståing kan ikkje argumenterast ut i frå læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Ein kan også sjå likskap mellom ulike beskrivingskategoriar. Det å halde elevane i aktivitet for aktiviteten si skuld kan ein sjå igjen innanfor beskrivingskategorien «helse». Der oppfatningskategorien «fysisk aktivitet her og no» viser til oppfatningar om at den fysiske aktiviteten i seg sjølv er viktig, slik elevane får vere i litt aktivitet i løpet av ei veke. Det

horisontale forholdet mellom underkategorien «fysisk aktivitet auke læringa i teorifag» og oppfatningskategorien «fysisk aktivitet her og no» er at lærarar her ikkje vektlegg noko innhald i aktiviteten, berre at elevane skal aktiviserast, noko som atterspegla funn i Larsson og Nyberg (2017).

Utfallsrommet synleggjer også aspekt der lærarar forstår det som viktig at læring kjem meir i sentrum, og ikkje berre aktiviteten i seg sjølv. Kategorien «frå aktivitet til verdi» viser at lærarar planlegg undervisninga ut i frå større verdiar/temaa for at læring skal synleggjerast. Ved å ta utgangspunkt i verdiar som «samarbeid, fellesskap og medborgerskap» og deretter velje aktivitetar som kan byggje opp under verdien, vil læringa tre naturleg fram. Denne kategorien viser også horisontale likskap med beskrivingskategorien «allmenndanning» der oppfatningar i kategorien «sosiale ferdigheiter» viser til aspekt der lærarane forstår sosialisering og samarbeid kroppsøving som viktig for allmenndanninga. Samstundes viser nyansar i forståinga til kvalitative forskjellar som skil kategoriane. Ved «sosiale ferdigheiter» oppstår danninga meir naturleg ved faget sin praksis der elevane får «prøvd seg» i ulike sosiale ferdigheiter, medan ein ved «frå aktivitet til verdi» som nemnt er meir bevisst på kva og korleis læringa av ulike sosiale verdiar skal oppnåast.

### 5.1.2 Helse

Utfallsrommet viser at informantar oppfattar kroppsøvingfaget som eit helsefag. Med tanke på tidlegare forskning er dette eit funn som ikkje var overraskande, både (Annerstedt, 1991; Quennerstedt, 2006; Andersen, 2015; Hagen, 2015; Moe, 2015; Tuntland, 2018 & Nygård, 2019) viser at helse har ein sentral plass i kroppsøvingfaget. I denne studien synleggjer kategorien «helse» ulike aspekt i kvifor faget står fram som eit helsefag. Ved kategorien «fremme fysisk aktivitet og helse» oppfattar lærarar at vi har kroppsøving for å fremme fysisk aktivitet og for å vise elevane kva helsegevinstar fysisk aktivitet kan medføre. Målet her er at elevane skal oppnå ei forståing som gjer dei i stand til ivareta eiga helse. Ved dette synet blir kroppsøving forstått som eit indirekte helseførebyggandes tiltak, som også var funn i Teslo (2018). Dette aspektet kan minne om kategorien «fysisk aktivitet og trening» som tidlegare er beskrive under beskrivingskategorien læring. Begge desse aspekta ynskjer å auke elevane sitt kunnskapsgrunnlag og kan difor relaterast til Arnold (1988) læring om rørsle. Samstundes viser også aspekta til kvalitative forskjellar sidan ein under kategorien læring er opptatt av at elevane

skal tileigne kunnskapen, er ein gjennom helse meir opptatt av å fremme fysisk aktivitet ved å vise kva helseeffektar dette kan gje for eleven.

Kategorien «fysisk aktivitet her og no» viser til andre aspekt som skil seg frå «fremme fysisk aktivitet og helse» ved at læraren ikkje har fokus på kunnskapen, men å gje elevane fysisk utfolding. Målet her er å bruke kroppsøvingsøktene til å halde elevane i aktivitet slik dei i alle fall får vere litt i aktivitet i løpet av ei veke. Nyansar i forståinga viser at det her er viktigast å nå dei minst aktive elevane, sidan desse elevane oppfattast å ha størst behov for fysisk aktivitet, samt at desse elevane får sin einaste fysiske aktivitet gjennom kroppsøvingsundervisninga. Dette synet kan ein sjå i tråd med kategori (D) i Annerstedt (1991) der kroppsøving står fram som eit fag som skal betre helsa, der læraren i større grad minner om ein personleg trenar som skal gje fysisk aktivitet for alle. Utfallsrommet viste også til andre oppfatningar som kan relaterast til Annerstedt (1991) sin kategori D. Kategorien «førebu til yrkeslivet» viser også til lærarar som oppfattar at vi har kroppsøving for å betre helsa blant elevane. Aspekta i forståinga her antyder at lærarar meiner det er viktigare å styrke elevane fysisk gjennom spesifikk trening, enn at dei skal bruke tid på å lære teknikkar i alternative idrettar. I følge Rugseth & Standal (2015, s.53-54) er det viktig å skilje kroppsøvingfaget frå eit fag som skal skape helse, men heller som eit pedagogisk tiltak for å lære om helse, samt å sjå samanhengen mellom rørsle og helse. Ut i frå det som kjem fram i «fysisk aktivitet her og no» verkar ikkje eit slikt skilje å kome fram. I tråd med Arnold (1988) kan dette relaterast til dimensjonen «gjennom rørsle» og viser til ein instrumentell bruk av kroppsøvingfaget. Samstundes verkar oppfatningane i «førebu til yrkeslivet» særleg å vere rett mot dei yrkesfaglege linjene. Der ein vil bruke kroppsøving for å fysisk ruste elevane slik dei er meir attraktive på arbeidsmarkedet. Ut i frå læreplanen skal kroppsøving motivere og bidra til refleksjon rundt ein fysisk aktiv livsstil etter endt skulegong og i framtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Basert på dette vil det å fysisk trene elevane mot eit framtidig arbeidsliv ikkje vere i tråd med kroppsøvingfaget sine retningslinjer.

Det verkar som at kroppsøving gjennom helse blir forstått som å vere eit helseførebyggandes tiltak, der ein skal blant anna vere med på å redusere sjukefråvær og sedate livsstilar. Det er snart 20 år sidan Bakke (2003) uttrykte seg om korleis han meinte kroppsøvingfaget burde legitimerast. Utfallsrommet i denne studien viser likskapar til ein slik instrumentell forståing av kroppsøvingfaget. Ut i frå Arnold (1988) viser lærarane her til ein legitimering gjennom rørsle der eksterne mål i å betre elevane si helse og ruste elevane for å bidra til samfunnet. Sedat



livsstil blir blant informantane uttrykt som den største trusselen for samfunnet, av den grunn blir kroppsøving oppfatta å vere eit svært viktig helsefag fordi ein her kan gje litt fysisk aktivitet.

### 5.1.3 Livslang rørsleglede

Beskrivingskategorien synleggjer lærarar sine oppfatningar om at vi har kroppsøving for å motivere elevane til å fortsette med rørsle vidare i livet. Målet her er å gjere elevane glad i aktivitet. Aspekt i forståinga indikera at lærarar her ynskjer å leggje til rette for dei «svake» elevane sine premisser, ut i frå at dei som er «gode» i aktivitetar, allereie er glad i rørsle og treng av den grunn ikkje den same stimulansen som dei antatt svake elevane. Det å planleggje meir ut i frå dei svake elevane sine premissar er i tråd med det Ingebrigtsen (2015) meiner er naudsynt for å lukkast med rørsleglede for alle. Andre nyansar i lærarar si forståing antyder at det å bryte ned undervisninga ved å velje aktivitetar som er roligere (lavterskel), vil kunne gje ein lettare veg til deltaking for mange elevar. Synonymt blir det å unngå dei aktivitetane som gjev mest gap mellom elevane sett som gunstig. Typiske ballidrettar som fotball blir tatt fram som eksempel på aktivitetar som lagar store gap mellom elevane. Ein dreining vekk frå idrettsrelaterte aktivitetar verkar også som eit godt alternativ ut i frå andre aktørar (Kirk, 2010; Macnamara et al., 2011; Säfvenbom et al., 2015; Moen et al., 2018).

I avsnittet ovanfor verkar som at det er aktivitetsvalet som er avgjerande for om ein oppnår rørsleglede for alle elevane. I følge Esser-Noethlichs & Midthaugen (2015) vil det å leggje til rette for eit oppgåveorientert klima redusere risikoen for at elevar blir ekskludert. Samstundes vil eit oppgåveorientert klima føre til meir fokus på rørsle i seg sjølv, og i ljøs av Arnold (1988) kan dette oppfattast nærmare til ein eigenverdi i faget. Om ein unngår å undervise i idrettslege aktivitetar kan ein kanskje førebyggje det Standal (2015b) omtalar som resultatorientert klima, med det er ikkje sikkert. Prestasjon og konkurranse kan tydeleg komme til syne gjennom ulike leikar, og det kan danne like stort gap mellom elevane her som i andre aktivitetar. Så for å nå alle elevane vil det kanskje ikkje vere nok å berre bytte aktivitetar, derimot kan det vere hensiktsmessig å leggje til rette for eit oppgåveorientert klima, noko som vil auke fokuset på rørsle i seg sjølv (Esser-Noethlichs & Midthaugen 2015) og danne grunnlag for personleg utvikling og læring (Standal, 2015b).

Vidare er det aspekt i oppfatningar som indikera at det er viktig å introdusere elevane for eit mangfald av aktivitetar. På bakgrunn av det i skulen finnast mange elevar med ulike interesser, blir mangfald i aktivitetar forstått som naudsynt for å treffe alle elevane sine interesser. Nyansane i forståinga viser at dette kan bidra til at elevane oppdagar aktivitetar som dei blir glad i og vil fortsette å bruke vidare i livet. Målet her er å hjelpe elevane til å finne minst ein aktivitet dei vil ha glede gjennom vidare i livet. Dette kan også bli forstått som gunstig ved eit helseaspekt, i den grad av at eleven vil fortsette å vere aktiv gjennom aktiviteten. At lærarar oppfattar det å introdusere elevane for eit mangfald av aktivitetar kan ein sjå igjen i studiane (Annerstedt, 1991; Teslo, 2018). Sjølv om ein slik oppfatning kan forståast å vere i tråd med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019b), kan denne oppfatninga tenkjast å vere relatert til Arnold (1988) læring gjennom rørsle, og ein ytre legitimering. Grunngevinga til dette kan ein sjå i samanheng med Annerstedt (1991) som meiner at eit slikt fokus i større grad dreiar seg om å introdusere elevane for aktivitetar og etablere ein aktivitetsbank, framfor at elevane lærer i aktivitetane og klarar å beherske dei. Denne forskjellen er også noko som kvalitativt skil denne kategorien frå kategorien læring.

#### 5.1.4 Allmenndanning

Utfallsrommet synleggjer oppfatningar der kroppsøvningsfaget blir legitimert som eit allmenndannande fag på bakgrunn av at ein i kroppsøving kan få prøvd seg i sosiale ferdigheiter som krevjast seinare i livet. At kroppsøving står fram som eit godt fag for å arbeide med sosialisering viser også andre studier (Teslo, 2018; Moe, 2015; Hagen, 2015; Quennerstedt, 2006; Annerstedt, 1991). Informantar i denne studien trekkjer fram samarbeid, respekt, fellesskap og kjennskap til eigen og andre sin kropp som erfaring/ferdigheiter som vil krevjast av elevane seinare i livet. Mykje av dette kan relaterast til Arnold (1988) «lære gjennom rørsle» der Arnold beskriver sosialisering og sosial interaksjon som ein intrumental verdi av rørsle. I fagfornyinga kan desse ferdigheitene knytast til tverrfaglege mål som demokrati og medborgarskap, samstundes skal desse måla gå på tvers av alle skulefag (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det er difor i tråd med formålet i kroppsøving, men ut i frå at dette er mål som alle fag i skulen kan oppnå, kan ikkje dette relaterast til ein eigenverdi for kroppsøvningsfaget. Samstundes kan kjennskap til eigen kropp relaterst til «læring i rørsle», fordi eleven vil gjennom å bli sliten, kjenne på at pulsen variera og at kroppstemperaturen stig, få moglegheita til å auke kunnskap og ferdigheiter som ein oppnår ved å vere i aktivitet. Ved å vere i aktivitet vil ein kunne oppnå djupare forståing om styrker og svakheiter i eigen kropp.

Vidare viser nyansar i forståinga at lærarar meiner dei har gjort ein god jobb dersom elevane har lyst til å fortsetje med aktivitet når dei er ferdig med skulegong. Elvane verkar å nå eit danningsmål om dei sjølv på eget engasjement fortsetter med å vere fysisk aktiv etter avslutta skulegong.

#### 5.1.5 Eigenverdi/nytteverdi

Sjølv om variasjonen i utfallsrommet er stor kan dei fleste oppfatningane sjåast i samanheng med rørsledimensjonen «læring gjennom rørsle». Dette er av Arnold (1988) forstått som ein ytre legitimering av faget, og kan beskrive dei instrumentelle avkastingane faget kan gje (Moe & Standal, 2013). Dette kan ein også sjå igjen ved studiane Teslo, (2018) og Nygård, (2019). Vidare viser variasjonen også at lærarar legitimera kroppsøvingsfaget som eit fag der ein skal lære, blant anna om trening, fysisk aktivitet og helse. Dette kan også relaterast til Arnold (1988) «læring om rørsle». Sjølv om slik lærdom kan oppfatast som viktig informasjon for elevane, blir det også i dette tilfelle knytt til instrumentelle verdiar og ein nytteverdi av kroppsøvingsfaget. Det kan difor tyde på at lærarane i størst grad verdsetter instrumentelle verdiar, framfor eigenverdi og fagets hovudoppgåve.

#### 5.1.6 Oppsummering

Ut i frå diskusjonen kjem det fram oppfatningar som er i tråd og strekkar seg utanfor kroppsøvingsfaget sitt formål og læreplan. I beskrivingskategoriane læring og helse, kjem teori om fysisk aktivitet, trening og folkehelse fram som eit grunnlag for at vi har faget, der dette kan gjere elevane i stand til å ta vare på seg sjølv og eiga helsa. Vidare under helse viser nyansar i forståingar at elevar på yrkeslinjer heller bør bruke kroppsøvinga til spesifikk trening, framfor å øve på teknikk i alternative aktivitetar. Desse elevane skal rett ut i arbeidslivet etter avslutta skulegong og det blir difor sett som gunstig at fleire styrker eigen fysiske kapasitet for å vere meir attraktiv på arbeidsmarkedet. At helse har eit godt grep om kroppsøvingsfaget kan ein forstå ut i frå faget læreplan, samstundes synleggjer underkategorien «fysisk aktivitet auke læringa i teorifag» og oppfatningskategorien «fysisk aktivitet her og no» til synlege oppfatningar som strekkar seg utanfor faget sine mål. Desse kategoriane dannar eit horisontalt forhold mellom læring og helse, der lærarar ikkje vektlegg innhaldet i aktivitetane, men fokusera einseitig på å halde elevane i aktivitet. Målet her er å kunne gje dei elevane som til

vanleg er minst i aktivitet, litt aktivitet, samt å auke læringa og ivareta mål i andre teoretiske fag.

At kroppsøving blir legitimert som eit fag som skal hjelpe elevane med å oppnå livslang rørsleglede kan ein tydeleg sjå igjen i faget sin læreplan. Nyansar i forståingar viser at ein i kroppsøving bør leggje til rette for dei svake elevane sine primissar for å oppnå målet med livslang rørsleglede. Samstundes blir idrettsaktivitetane gjeve mykje av skulda for at ikkje alle elevane oppnår rørsleglede. Informantane meiner difor at eit mindre idrettsretta fag kan vere eit godt tiltak for at fleire elevar skal trivast i aktivitet og oppnå livslang rørsleglede. Eit mindre idrettsretta kroppsøving er blant endringane som er i fagfornyninga, dette og meir vil vidare bli diskutert under neste delkapittel.

## 5.2 Fagfornyning

Funn viser at det er variasjon i korleis lærarane oppfattar fagfornyinga. Eit utfallsrom som dreiar seg rundt det lovfesta dokumentet, men også bakgrunnen for fornyinga kjem, samt tidspunktet dette skjer. Av utfallsrommet blei det danna fire ulike beskrivingskategoriar (figur 2) som er overgripande kategoriar for lærarane sine oppfatningar. Vidare i dette delkapittelet vil det drøftast samanhengar mellom beskrivings- og oppfatningskategoriane, nyansar ved oppfatningane og korleis desse samsvara og avvikar frå relevant forskning.

### 5.2.1 Ikkje naudsynt

Utfallsrommet i denne studien viser til oppfatningar som ikkje ynskjer denne fagfornyinga velkommen. Desse oppfatningane kjem frå lærarar som synast at ei fagfornyning er ikkje er naudsynt og at dette kan gje negative konsekvensar for eit populært fag. Nærmare viser oppfatningane til at endringane skjer utan grunn, at dei er risikable og at det skjer for tidleg. Så sjølv om kunnskapsdepartementet la til rette for ein open prosess er det tydleg at ikkje alle er like begeistra rundt fagfornyning. Funna viser at det er lærarar som oppfattar fagfornyinga som ein byråkratisk slutning der det meir og mindre er «kontorrotter» som har sysselsett seg med noko. Desse personane endrar på kroppsøvingsfaget utan å naudsynlegvis vite om det bør endrast, dermed står fagfornyinga fram som ein unauðsynt byrde for lærarane. Det å fornye blir vidare forstått som eit risikabelt inngrep for kroppsøvingsfaget, i og med at faget i frå før er svært populært. At faget er populært viser også norsk forskning (Moen et al., 2018). Samstundes argumentera fleire forskerar at ein endring og nedprioritering av typisk «ballidrettar» vil vere positivt for faget (Macnamara et al., 2011; Moen et al., 2018). Ein slik prioritering fremmer også fagfornyinga 2020, men innanfor denne beskrivingskategorien blir det av lærarane forstått som ein skivebom, sidan ein her oppfattar idrettsaktivitetar som eit av dei viktigaste reiskapa for å nå alle elevane. I følgje tidlegare kunnskap og integreringsminister Jan Tore Sanner var bakgrunnen for fagfornyinga basert på skulane og lærarane sine ynskjer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lærarars oppfatningar innanfor oppfatningskategoriane «endring utan grunn» og «endring er risikabelt» verkar ikkje å vere samde med ministerens påstandar, men oppfattar dette meir som ein byråkratisk slutning.

Eit anna aspekt er at lærarar forstår eiga erfaring som viktigare enn fagfornyinga og læreplanar generelt. I dette aspektet er det å brenne for faget gjennom eigne erfaringar oppfatta som

viktigare enn det som er skrive i læreplanen. Basert på at lærarane set eiga erfaring framfor læreplanen, blir fagfornyinga forstått som unaudsynt sidan ein då truleg ikkje får bruk for den. Lærarar som delar dette synet oppfattar at dei sjølv har eit dårleg forhold til læreplan og læreplanarbeid, men så lenge dei legg til rette for aktivitetsglede, oppfattar dei at dette trumfar paragrafar og mål i faget. Med vekt i ein slik forståing kan realisering av læreplanen tolkast å vere problematisk, slik det allereie står fram i studiane (Annerstedt, 2008; Kirk, 2010; NOU, 2014; Moen et al., 2018). Aspekt i forståingane gjev ein indikasjon på at lærarar her ikkje brukar tid på læreplanen, noko som er i tråd med funn i Lauritzen et al. (2019, s.11) kor det viste seg at lærarar ikkje har gjort seg kjent med faget sin læreplan på fleire år. Ut i frå at fagfornyinga blei fastsatt under intervjuperioden, kan dette ha påverka korleis lærarane responderte, men når lærarane i denne samanheng innrømmer eit dårleg forhold til tidlegare læreplanar og at ein heller vektlegg eiga erfaring, vil forholdet til læreplanen naudsynlegvis ikkje styrkast med lengre lesetid.

Vidare viste utfallsrommet til aspekt der lærarar oppfatta at ein allereie underviste i tråd med fagfornyinga. Lærarane her meiner at dei allereie har gjort endringane som kjem i fagfornyinga. Ut i frå dette vil ikkje fagfornyinga medføre endringar, sidan ein allereie har gjort endringane og dermed oppfattar å undervise i tråd med den. På den måten står fagfornyinga fram som unaudsynt. Dei lærarane som oppfattar å undervise i trå med fagfornyinga argumenter for dette gjennom at dei praktisera få idrettsretta aktiviteter, vurderer ut i frå innsats og ikkje prestasjonar, og har eit variert undervisningsopplegg som inkluderer dans og friluftsliv. Sjølv om desse endringane er i tråd med fagfornyinga, kan oppfatninga samstundes vise til ein marginalisering av læreplanen. Sjølv om lærarane gjer endringar i aktivitetsval og korleis dei vurderer, nemnar dei ikkje korleis ein gjennomføra undervisninga, eller korleis ein når måla i faget. Dermed er det umogleg å sei om lærarane faktisk underviser i tråd med læreplanen. På dette tidspunkt er det uansett for tidleg å diskutere om lærarar undervise i tråd med læreplanen, men oppfatningane no kan gje eit bilete på korleis lærarane tolkar planen. I og med at lærarar allereie oppfattar at dei underviser i tråd med fagfornyinga, kan dette vere ein indikasjon på at ein ikkje kan vente seg store endringar. Ut i frå Andreassen (2016, s.41) krevjast det spesiell kompetanse for å lokalt realisere ein læreplanreform.

### 5.2.2 Utfordrande

Ut i frå utfallsrommet blei det etablert ein kategori som synleggjer lærarane sine oppfatningar om at det vil bli utfordrande å undervise i tråd med fagfornyinga. Særleg var det her oppfatningar rundt kroppsøvingsfaget rammevilkår, som framleis står uendra til tross for ei fagfornyning. Dermed bør ein kunne gå ut i frå at fagfornyinga heller ikkje skal føre til meir arbeid eller fagforverring for læraren. Vidare blir økonomi og tid oppfatta som to rammevilkår som vil gje utfordringar for å undervise i trå med læreplanen. Lærarar informerte om ein allereie stram økonomisk situasjon i skulen, der ein heller står nærmare å leggje ned tilbod, enn å tilby dei. Difor vil det vere marginalt med økonomi til å kjøpe nytt utstyr som fagfornyinga oppfattast å krevje.

Det er mogleg at tid er lærararen sin «akilles», men om fagfornyinga legg til rette for meir læringsinnhald i kroppsøving er det vel naturleg at også tidsramma vert endra. I følgje Ulvestad (2018) kan fagfornyinga vise til ei dreining med meir innhald og i staden for fagfornyning, føre til fagforverring. Utfallsrommet viser også at endringar av faget sine to timer hadde vore gunstig, der argumenter uttrykkjast gjennom at fagfornyinga inkluderer blant anna eit større naturfokus. Konsekvensen er at friluftsliv vil føre til fleire undervisningar ute som igjen vil krevje meir tid frå kroppsøvingsfaget. Så kvar skal ein få desse timane i frå? Er det er her nedprioriteringa av idrettsrelatert undervisning kjem inn? Dette gjev ikkje fagfornyinga svar på, men at idretts- tida er overførbar til andre aktivitetar som leikar eller friluftsliv er ikkje unaturleg.

### 5.2.3 Feil fokus

Fagfornyinga har ført til eit stort engasjement og ut i frå 14000 innspel innan mars 2019 (Kunnskapsdepartementet, 2019) vil det vere naturleg at ikkje alle får gjennomslag for eigne meiningar. Utfallsrommet synleggjer oppfatningar om at fagfornyinga har ført feil fokus for kroppsøvingsfaget. Dans er eit av dei felte som oppfattast å få mindre merksemd enn det burde, og lærarane meiner at fagfornyinga ikkje garanterer opplæring i dans. Aspekt av forståinga indikerer at lærarar som vil unngå dans, no har moglegheit til dette. Tidlegare forskning viser at elevar ynskjer seg meir dans, (Moen et al., 2018, s.79-80; Arnesen et al., 2017) samt at idretten i følgje lærarar verkar å vere i vegen for meir undervisning i dans og ein grunn til at elevane ikkje vil oppnår det kompetansemåla føreskriv (Arnesen et al., 2017 s.58). At dans berre blir nemnd ein gong i kompetansemåla for vidaregåande skule, kan heller ikkje gje grunn til

optimisme (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Samstundes skal kroppsøvingfaget bli mindre idrettsretta (Utdanningsdirektoratet, 2019c), noko som kan gje meir plass til dans.

Vidare viste også fagfornyinga si nedtoning av idrettsleg aktiviteter ikkje til å komme i smak basert på utfallsrommet. Idrettsaktiviteter oppfattast her å vere viktig for kroppsøvingfaget. I eit aspekt av lærarar si forståing er fagfornyinga ein indikasjon på at dei ikkje får fortsetje med same praksis. Det som er underleg er at lærarar oppfattar at idrett og idrettsaktivitet skal heilt vekk frå kroppsøvingfaget. Dette vil komme enda tydelegare fram i neste beskrivingskategori. Samstundes er det viktig å understreke at fagfornyinga ikkje set ein stopper for idrettsleg aktivitet, i og med at det presiserast at elevane skal introduserast i ulike og varierte rørsleaktivitetar. Dette i tillegg til at «idrettsaktivitetar» spesifikk er nemnt som aktivitetar som ein skal gjennomføre på vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2019B).

#### 5.2.4 Tidsaktuelt med fagfornyning

I utfallsrommet kom det fram forskjellige oppfatningar om kvifor det er naturleg og tidsaktuelt med ein fagfornyning. Kategorien viste til ulike aspekt der samfunnsutvikling, livsstil og helse og endring i aktivitetar står fram som hovudoppfatningar. At faget inngår i ein fagfornyning blir av informantane oppfatta som naudsynt for at faget skal vere samfunnsaktuelt, og til fordel for å nå fram til elevane. Samstundes blir endringar av livsstil, og helse oppfatta å ha spelt ei rolle for at det kjem ei fornying. Eit samfunn med aukande helseutfordringar blir også vektlagt i hovudutgreiinga (NOU, 2015). I tillegg viser statistikk frå Helsedirektoratet (2016) at det er nedgang i barn som oppfyller minimumsanbefalingane frå 6- 15 år. Basert på dette kan ein forstå kvifor lærar oppfattar at endringar i helse og livsstil har spelt ei rolle i fagfornyinga.

At fagfornyinga oppfordrar til eit mindre idrettsretta kroppsøvingfag er i tråd lærarar si oppfatning på korleis kroppsøvingfaget bør praktiserast i framtida. Aspekt i forståinga indikerer at idrettsleg aktivitet ikkje er naudsynt i kroppsøvingfaget. For å belyse dette viser eg til eit utsegn.

*«Åsså er det jo det med at idrettene er borte, å det er bra det, fordi om du har lyst til å bli god i fotball så går du gjerne på fotballtrening, eller velger enn*



*breddeidrettretning eller toppidrettslinje. De som er gode idretter blir gode i idretter uansett, så vi trenger ikke å drive med det her»*

Ut i frå sitatet kan ein her sjå at læraren oppfattar at idretten skal vekk. Noko som kan vise til feiltolkingar av fagfornyninga, sidan fagfornyninga ikkje beskriv eit idrettsfritt kroppsøvingsfag (Utdanningsdirektorater, 2019b). Vidare i kategorien viser nyansar i forståinga til at eit kroppsøvingsfag med mindre idrettsretta retning, vil leggje til rett for eit meir aktivitetsbasert fag. Dette er også i tråd med fagfornyninga (Utdanningsdirektoratet, 2019b; 2019c). Eit kritisk aspekt som skil beskrivingskategoriane «ikkje naudsynt» med «tidsaktuelt med fagfornyning» er at fagfornyninga i den sistnemnde kategorien står fram som ein viktig endring som kan bidra positivt for kroppsøvingsfaget. I motsetnad blir fagfornyninga innanfor den andre kategorien oppfatta som å ikkje å vere ynskja eller at endringane den bringer allereie har blitt fornya. Dermed oppfattast fagfornyninga veldig ulikt basert på dei lærarane som deltok i denne studien.

#### 5.2.5 Naudsynt eller ikkje naudsynt med fagfornyninga?

Ut i frå utfallsrommet kan beskrivingskategorien «ikkje naudsynt» synleggjere oppfatningar som ikkje syns det er naudsynt med ei fagfornyning. Samstundes synleggjer kategoriane «Utfordrande» og «Feil fokus» oppfatningar som er tilfreds med at det kjem ei fagfornyning, samstundes som aspekt i forståinga gjev ein indikasjon på at dei ville gjort endringar, eller at det vil vere utfordringar i å realisere læreplanen. Den siste kategorien «Tidsaktuelt med fagfornyning» synleggjer oppfatningar som er naudsynt at ei fagfornyning kjem. Oppfatningane her nyanserer eit bilete om at dette er i trå med samfunnsutviklinga generelt, men også i forhold til aktivitetsval og helsefokuset i kroppsøvingsfaget. Nedanfor blir skilnaden mellom beskrivingskategoriane diskutert.

Utfallsrommet synleggjer motseiingar, blant anna mellom beskrivingskategoriane «Ikkje naudsynt» og «Tidsaktuelt med fagfornyning». I tråd med Annerstedt (1991) kan dei ulike forståingane som står fram vere eit resultat av at lærarar tolkar læreplanen ulikt. Studien her kan også vise til moglege feiltolkingar av fagfornyninga, om dette kan forklarast av at lærarar ikkje har tilstrekkeleg kompetanse i å tolke læreplanreform, slik kompetanse som Andreassen (2016, s.41) meiner er naudsynt, kan ikkje denne studien avgjere. Samstundes indikera aspekt i forståinga til at korleis ein som lærarar sjølv ynskjer å praktisere faget, kan spele ein rolle for

kvifor ein er einig eller ueinig med fagfornyninga. At idrettslege aktivitetar skal dempast verkar å vere ein av grunnane for at ein «ikkje er» eller «er» einige med det som står i fagfornyninga. I og med at fagfornyninga fortsatt gjev lærarar moglegheit til å bruke idrettar kan denne studien antyde at idrettsfjellet fortsatt vil prege undervisninga. Samstundes viser utfallsrommet til lærarar som oppfattar fagfornyninga som eit viktig bidrag for å redusere eit kroppsøvingsfag beståande av mykje idrettar.

### 5.3 Relevansen av studien

Det blir spennande å sjå korleis fagfornyninga realiserast, og eventuelt i kva grad. Ut i frå at lærarar oppfattar den så ulikt, kan denne studien antyde at realiseringa også blir ulik. Det har tidlegare vist seg at vegen mellom politisk vedtak på nasjonalt nivå, til implementering ved lokalt nivå kan vere lang (Aasen et al., 2015, s.420). Basert på at lærarar i denne studien oppfattar fagfornyninga som unaudsynt, kan også dette antyde på at vegen til realisering ikkje blir særleg kortare i dette tilfelle.

I tråd med denne studien finnast det mange ulike oppfatningar om eit gitt fenomen eller ein gjenstand. Hadde ein spurt 10 personar om korleis dei oppfattar ein gitt gjenstand, hadde ein garantert fått ulike oppfatningar i respons. Desse ulike oppfatningane gjev eit nyansert bilete av korleis gjenstanden kan bli forstått. Ut i frå variasjonsteori (Marton og Booth, 1997; 2000), som er vidareutvikla frå fenomenografi er vår forståing av verda ganske avgrensa, og i følgje Ling (2014) er det vankeleg å vite kva noko er, utan å vite kva det ikkje er. Ved hjelp av fenomenografi kan ein synleggjere ulike aspekt i forståingar som kan utfordre alle som har ein forståing av fenomenet. Det å la seg utfordre av andre perspektiv vil gje eit meir nyansert bilete på fenomenet, som igjen knytast til å utvikle eiga forståing av verda.

Det som gjer denne studien relevant i andre samanhengar er at den belyse eit breitt perspektiv av ulike oppfatningar av fenomen som er viktige innanfor skulen. I eit lærar- og studentsyn kan det å kategorisere seg innanfor eiga forståing, blant anna at ein ikkje synast det er naudsynt med ei fagfornyning og dermed delar oppfatningar som er innanfor denne kategorien. Deretter kan ein ved neste steg la seg utfordre av korleis andre kategorisera seg gjennom andre oppfatningar og perspektiv. Dersom ein som person er open for andre sine oppfatningar og perspektiv kan dette vere med på å utfordre og utvikle eiga forståing av fenomenet. Ut i frå dette kan ein bruke beskrivingskategoriane som står fram i figur 1 og 2, som eit reiskap for å identifisere eiga forståing, og som eit reiskap for å utfordre og utvikle denne forståinga.

## 5.4 Styrker/Svakheiter

Antal gjennomførte intervju i studiet kan reknast som ein styrke. Totalt 17 intervju gjennomført på 7 ulike skuler fordelt på fylka Oslo, Viken, Vestfold og Telemark, Rogaland, Vestland og Møre og Romsdal. Utvalet besto 8 kvinner og 9 menn, samt var det variasjon i kompetanse og antal år i yrket. Dette gav ein stor breidde i datamaterialet. Noko som også er gunstig for den valte metodiske tilnærminga. Basert på at studien ynskte å undersøke eit breitt perspektiv på fenomenet, er valet av fenomenografi også ein styrke, sidan denne metoden er spesialisert i søken av variasjonar i korleis menneskjer erfarer, oppfattar og forstår det same fenomenet. Antal personar som gjennomførte intervju kan også forståast som ein svakheit i studien. Ved å for eksempel intervju 50 personar ville ein i større grad kunne avdekke eit meir nyansert og komplekst bilete på korleis eit gitt fenomen blir oppfatta. Sjølv om dette er vanskeleg innanfor ein masteroppgåve kunne dette styrka studien.

Det grunnleggande i fenomenografien er distinksjonen mellom «korleis noko er» fyrste-orden og «korleis noko oppfattast å vere» andre-orden (Larsson, 1986, s.12). Ved fenomenografi som metode skal ein eigentleg halde seg til eit andreorden perspektiv. Dette betyr at ein ikkje skal bruke eit fyrsteorden perspektiv, men sidan retningslinjene i ei masteroppgåve krev dette, blir slik litteratur tatt med av den grunn. Likevel blir det å nytte seg av eit fyrsteorden perspektiv ikkje oppfatta som å vere i tråd med fenomenografi som metode, og difor ein svakheit.

Ein svakheit knytt til fenomenet «fagfornyning» kan vere at lærarane ikkje hadde fått satt seg tilstrekkeleg inn i den nye læreplanreforma på grunn av at fagfornyinga ikkje blei fastsatt før i løpet av intervjuperioden. Samstundes har fagfornyinga vore ein lang prosess der lærarane har hatt moglegheit til å bidra og halde seg oppdatert på komande endringar.

## 6.0 Avrunding

Oppgåva har hatt til hensikt å undersøke kroppsøvingsfaget si legitimering og fagfornyinga 2020, der problemstillingane tok føre seg kroppsøvingslærarar i vidaregåande skule sine oppfatningar rundt desse fenomenane. Dette har blitt undersøkt med ei fenomenografisk tilnærming. Utfallsromma i undersøkinga gjev eit bilete av kvalitative ulike måtar kroppsøvingslærarar forstår kroppsøving si legitimering og fagfornyning. Basert på intervju og analyse av informantane sine utsegn, synleggjer beskrivingskategoriane kroppsøvingslærarar på vidaregåande skule sine ulike oppfatningar som representasjonar for utvalet lærarar si forståing av faget. Ut i frå utfallsrommet blir faget sin legitimitet i stor grad forstått gjennom ytre verdiar, kor kroppsøving trer fram som eit nyttfag der elevane skal tileigne seg kunnskap/ferdigheiter som vil gjere dei i stand til å ivareta eiga helse, slik at dei vidare er rusta for å bidra positivt til samfunnet. Dette kjem særleg fram i yrkesfaglege klasser, der lærarar forstår spesifikk trening som meir relevant, enn at elevane for eksempel blir undervist i alternative rørsleaktivitetar. Difor kan denne studien antyde at sjølv om lærarane i stor grad underviser i samanheng med læreplanen, verkar kroppsøvingsfaget sin legitimitet å bli forstått gjennom ulike nytteverdiar og diskursar særleg prega av helselogikk.

Analysen av informantane sine utsegn om fagfornyinga viser utfallsrommet til oppfatningar der informantane forstår fornyinga som, ikkje naudsynt, utfordrande å realisere, har feil fokus og tidsaktuelt med ei fagfornyning. I tråd med Annerstedt (1991) kan dei ulike forståingane som står fram vere eit resultat av at lærarar tolkar læreplanen ulikt. Basert på ulike tolkingar kan kroppsøvingsfaget bli praktisert på ulike måtar. Læreplanen sine mål blir forskjellig vektlagt og læraren sine egne tolkingar avgjer kva retning faget går. Konsekvensen er at ein kan forvetne at realiseringa av fagfornyinga blir ulik, som kan gjere at kroppsøvingsfaget fortsatt ikkje får eit klart fokus eller kunnskapssubjekt.

### 6.1 Refleksjon og vidare forskning

Basert på funn i studien hadde det vert interessant å nytta ein anna tilnærming for å gå djupare inn i datamaterialet. Ved bruk av blant anna fenomenologisk analyse hadde ein kunne ein sett nærare på lærarane sine opplevingar, og dermed etablert eit enda meir nyansert bilete på korleis kroppsøvingsfaget blir legitimert, samt korleis ein opplever fagfornyinga. Ved fenomenologi

som tilnærming vil det også vere mogleg å gå djupare i forståing av fenomen, enn det ein kan i fenomenografien. Dermed kan ein i større grad avdekke essensen ved fenomen.

Det hadde også vore spennande å gje utfallsrommet tilbake til informantane og deretter intervjua dei på nytt. Ved at informantane får sjå variasjonen og korleis andre oppfattar det gitte fenomenet (verkelegheita), kan dette moglegvis påverke korleis ein tenkjer på eigne og andre sine perspektiv (eigen oppfatning av verda). Ut i frå dette hadde det vore spennande å høyre korleis lærarane hadde respondert på denne variasjonen. Sluttvis kan også utfallsrommet brukast direkte i lærarutdanninga, der variasjonen i lærarar si oppfatning kan vere med å gje studentane eit meir nyansert bilete av korleis kroppsøvingfaget blir legitimert og korleis fagfornyninga blir forstått.

## Litteraturliste

- Aaring, V. F. & Sandell, M. B. (2019). På leiting etter bevegelseslæring i kroppsøvningsfagets styringsdokumenter. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvningslærer* (s.133-153). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Aasen, P., Prøitz, T., & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(6), s.417-433.
- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I E. E. Vinje & J. Skrede (red.), *Fremtidens kroppsøvningslærer* (s.190-205). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Andersen, M. (2015). «Kroppsøving! det er jo et aktivitetsfag»: En studie av kroppsøvningslærerens legitimering av kroppsøvningsfaget (Masteroppgåve). Høgskulen i Hedmark, Elverum.
- Andreassen, S. E. (2016). *Forstår Vi Læreplanen?* Norges Arktiske Universitet, fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning (Doktorgradavhandling). Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Tromsø.
- Annerstedt, C. (1991). *Idrottslärarna och idrottsämnet: utveckling, mål, kompetens: ett didaktiskt perspektiv*. Doktorgradsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, s.303-318. <https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Arnesen, T. E. Leirhaug, P. E. & Aadland, H. (2017). Dans i kroppsøvningsfaget – mer enn gode intensjoner? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(03), s.47-60. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.635>
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum - a philosophic inquiry*. New York: Falmer.
- Arnold, P. J. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43(1), s.66-77. <https://doi.org/10.1080/00336297.1991.10484011>
- Bakke, H.K. (2003). *Resept for et sunnere Norge – barna først!* Tidsskrift for den norske lægeforening 123(10), 1407.
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts* (SUNY series in curriculum issues and inquiries). Albany: State University of New York Press.
- Birch, J., Vinje, E.E., Moser, T. & Skrede, J. (2019). Dybdelæring i kroppsøving – utfordringer for kroppsøvningslæreren. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvningslærer* (s.13-29). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Chenail, R. J. (2011). Interviewing the investigator: Strategies for addressing instrumentation and researcher bias concerns in qualitative research. *Qualitative Report*, 16(1), s.255-262.
- Cuban, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers college record*, 99(3), s.453-477.
- Dale, E. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet: Om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Oslo: Gyldendal.

- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg. Red.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvingsfaget: problematisk, ikke automatisk. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 205-218). Trondheim: Tapir akademisk, cop. 2010.
- Ekren, R., Holgersen, H. & Steffensen, K. *Kompetanseprofil for lærere i videregående skole. Hovedresultater 2017*. Statistisk sentralbyrå. Rapport 2018/19. Henta frå <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/352280?ts=163d96c1810>
- Engelsen, B. (2015a). *Skolefag i læreplanreformer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. (2015b). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor : Skrevet mot LK06: Læreplan for kunnskapsløftet* (7. utg. red.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingsfaglig perspektiv. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s.50-72). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving- noen fagdidaktiske refleksjoner. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s.96-117). Cappelen Damm AS.
- Fretland, R. N., Lauritzen, Å., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2020). Fair play i kroppsøving – styringsreiskap eller danning?. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), s.23-38. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2069>
- Gurholt, K. P., & Steinsholt, K. (2010). Prolog. I K. P. Gurholt & K. Steinsholt (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s.9 - 34). Trondheim: Tapir akademisk.
- Hagen, K. (2015). *Hva er formålet med kroppsøvingsfaget?* (Masteroppgåve). Høgskolen i Hedmark, Elverum.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2003). *Resept for et sunnere Norge*. (Meld. St.16). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2002-2003-/id196640/>
- Helsedirektoratet. (2016). *Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting*. Henta frå <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-ogstillesitting>.
- Ingebrigtsen, J. (2015). Idrett og kroppsøving- to sider av samme sak? I H. Sigmundsson & J. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s.24-43) Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. red.). Oslo: Abstrakt.
- Kettunen, J., & Tynjälä, P. (2018). Applying phenomenography in guidance and counselling research. *British Journal of Guidance & Counselling*, 46(1), s.1-11. <https://doi.org/10.1080/03069885.2017.1285006>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Knudsen, O. F. (2014, 21. mai). *Legitimitet*. I Store Norske Leksikon (Red.). Henta frå: <https://snl.no/legitimitet>

- Koritzinsky, T. (2000). *Pedagogikk og politikk i L97: Læreplanens innhold og beslutningsprosessene*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. (Meld. St. 11). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. (Meld. St. 22). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 26.juni). *Fornyer innholdet i skolen* (pressmelding. Nr. 132-18). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606071>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 18. mars). *Nye læreplaner for bedre læring i fremtidens skole* (pressemelding. Nr. 90-19). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-lareplaner-for-bedre-laring-i-fremtidens-skole/id2632829/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg., 2.oppl. red.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauritzen, Å. Fretland, R. N., Fossøy, J., & Leirhaug, P. E. (2019). Oppfatningar og praktisering av fair play i kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(1), Art. 3, 16 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4897>
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- 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. *Physical education and sport pedagogy*, 22(2), s.137-149. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>
- Ling, L. M. (2014). *Variationsteori: För bättre undervisning och lärande* (Vol. 1). Lund: Studentlitteratur.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2016). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson Higher Ed.
- Macnamara, A., Collins, D., Bailey, R., Toms, M., Ford, P., & Pearce, G. (2011). Promoting Lifelong Physical Activity and high-Level Performance: realising an achievable aim for physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(3), s.265-278. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535200>
- Marton, F. (1978). *Describing conceptions of the world around us* (Vol. 66, Reports from the Institute of Education, University of Göteborg). Mölndal.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing Conceptions of the World Around Us. *Instructional Science* 10:1981.
- Marton, F. (1986). Phenomenography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), s.28-49.



- Marton, F. (1992). Phenomenography and “the art of teaching all things to all men”. *Qualitative studies in education*, 5(3), s.253-267.  
<https://doi.org/10.1080/0951839920050305>
- Marton, F., & Svensson, L. (1978). *Att studera omvärldsuppfattning: två bidrag till metodologin (Vol. 158)*: Pedagogiska Institutionen, Göteborgs Universitet.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness* (The educational psychology series). Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*: Studentlitteratur.
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher education research & development*, 24(4), s.335-348.  
<https://doi.org/10.1080/07294360500284706>
- Moe, O. E. H. (2015). *Skoleledere og kroppsøving: En kvalitativ studie om hvordan skoleledere legitimerer og legger til rette for kroppsøving* (Masteroppgåve). Høgskulen i Hedmark, Elverum.
- Moe, V. F., & Standal, Ø. F. (2013). Praktisk kunnskap og læring i kroppsøving. I G. Langfeldt & V. F. Moe (Red.), *Å lære å bli lærer* (s.162-179). Oslo: Gyldendal akademisk.
- 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)*. Elverum: Høgskolen i innlandet.
- Nannestad, C. (2015). *Hva tenker lærere om formålet i faget kroppsøving, og hva gjør de for å nå formålet?: En kvalitativ studie av åtte kroppsøvingslærere fra fire videregående skoler* (Masteroppgåve). Norges idrettshøgskule, Oslo.
- Nordaker, D. J. (2009) *Dans I Skolen? En Didaktologisk Studie Av Dansens Legitimering Og Innhold I Relasjon Til Den Norske Grunnskole, Sett I Lys Av Nasjonale Læreplaner, aktuelle fagtidsskrift og kultur- og utdanningspolitiske dokument* (Doktoravhandling): Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus: Arrhus Universitet.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.  
 Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. (2015). *Framtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.  
 Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nygård, N. (2019). *Hvorfor kroppsøving? En fenomenografisk studie av kroppsøvingslæreres oppfattelser av hvorfor kroppsøving er et eget fag i skolen* (Masteroppgåve). Høgskulen på vestlandet, Sogndal.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: danning eller helse? Om to ulike begreper for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg & L. G. Briseid (red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 193–208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving– et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), s.155- 166.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. (LOV-1998-07-17- 61). Henta frå <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Pang, M. F., & Ki, W. W. (2016). Revisiting the idea of “critical aspects”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), s.323-336.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119724>
- Paulsson, G. (2008). Fenomenografi. Lund. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso-och sjukvård* (s.73-84). Lund: Studentlitteratur.
- Prøitz, T. S., & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktbedømming – det (u) muliges kunst? Læreres setting av standpunktarakter i fem fag i grunnopplæringen*. NIFU STEP.
- Rugseth, G. & Standal, Ø. F. (2015). Kroppsøving og overvekt. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (red.), *Inkluderende kroppsøving* (s.44-57). Cappelen Damm AS.
- Rønholt, H. & Peitersen, B. (2014). *Idrætsundervisning, En grundbog i idrætsdidaktik*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Seale, C. (1999). Reliability and replicability. I Seale, C. *Introducing Qualitative Methods: The quality of qualitative research* (s.140-158). London: SAGE  
<https://dx.doi.org/10.4135/9780857020093.n10>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5.utg.). Sage. London.
- Standal, Ø. F. (2015a). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (red.), *Inkluderende kroppsøving* (s.9-23). Cappelen Damm AS.
- Standal, Ø. F. (2015b). Evner og føresetnader i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (red.), *Inkluderende kroppsøving* (s.121-135). Cappelen Damm AS.
- Stolz, S., & Thorburn, M. (2017). A genealogical analysis of Peter Arnold's conceptual account of meaning in movement, sport and physical education. *Sport, Education and Society*, 22(3), s.377-390. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1032923>
- Sæle, O. O. (2018). Mind the gap! Kroppsøvingfaget – mellom ideologi og virkelighet. *Bedre Skole*, 4, s.14–17. Henta frå  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/mind-the-gap-kroppsøvingsfaget--mellom-ideologi-og-virkelighet/>
- Söderlund, M. (2003). Tre kvalitative forskningsansatser med relevans for vårdvetenskap. *Vard I Norden*, 23(2), s.9-15.  
<https://doi.org/10.1177/010740830302300203>
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse: og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiv på kropp, bevegelse og dannelse* (s.155-173). Trondheim: Tapir akademisk Forlag, 2010.
- 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), s.629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Telhaug, A., & Mediås, O. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger: Fra statspietisme til nyliberalisme*. Oslo: Abstrakt forl.
- Teslo, S. (2018). *Norsk-og matematikklæreres oppfatning av kroppsøvingfagets legitimering og verdi* (Masteroppgåve). Høgskulen på Vestlandet, Sogndal.
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, J., Silverman, S., & Nelson, J. (2015). *Research methods in physical activity* (7th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Tuntland, H. O. (2018). *En kvalitativ studie om hvordan skoleledere legitimerer kroppsøvingfaget i skolen* (Masteroppgåva). OsloMet-storbyuniversitetet, Oslo.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi - forskning om oppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Ulvestad, R. (2018, 16. oktober). *Usikker på om de nye læreplanene vil gi mindre stofftrenghet og mer metodefrihet*. Debattinnlegg. Utdanningsnytt. Henta frå <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-laereplaner/usikker-pa-om-de-nye-laereplanene-vil-gi-mindre-stofftrenghet-og-mer-metodefrihet/141922?fbclid=IwAR0-FYCdMZz74z1ayCr7HttJdRrINwYqzzUoC3uedgpIT6Aoxe9tu1UnpN0>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002). *Skolen vet best! Situasjonsbeskrivelse av grunnopplæringen*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet, (16.12.2019a). *Nye læreplaner i grunnskolen og gjennomgående fag i vgo – hva skjer når?*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-skjer-nar-i-fornyelsen-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet, (15.11.2019b) *Læreplan i kroppsøving*, KR001-05. Henta frå <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet, (18.11.2019c). *Hva er nytt kroppsøving*. Henta frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Vinje, E., & Skrede, J. (2019). *Fremtidens kroppsøvingslærer* (1.utg). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

## Vedlegg

1. NSD
2. Informasjon rektor
3. Informasjon lærar
4. Samtykkeskjema
5. Intervjuguide
6. Kategorisystem (Illustrasjon 1)
7. Kategoriar legitimering (figur 1)
8. Kategoriar fagfornyng (figur 2)

## NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Kroppsøvlingslærarar i den vidaregåande skule sine oppfatningar av kroppsøvlingsfagets legitimering , i lys av den nye læreplanen

#### Referansenummer

428294

#### Registrert

27.08.2019 av Hans-Kristian Hjellbakk Hole - 577887@stud.hvl.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

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

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Glenn Kjærland, glenn.ovrevik.kjærland@hvl.no, tlf: 91123659

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Hans Kristian Hjellbakk Hole, hkhh\_93@hotmail.com, tlf: 91586273

#### Prosjektperiode

01.09.2019 - 15.06.2020

#### Status

28.08.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

---

##### 28.08.2019 - 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 28.08.2019. Behandlingen kan starte.

#### 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://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.06.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2

Hans Kristian Hjellbakk Hole

Adresse:

Dato:

Til

Rektor..

## Førespurnad om å delta i forskingsprosjekt

Dette er eit spørsmål til deg og din skule om å delta i eit forskingsprosjekt kor formålet er å få innsyn i kroppsøvingslærarar si oppfatning av kroppsøving som fag i skule og samfunn. I dette skriv gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for intervjupersonane.

Mitt namn er Hans Kristian Hjellbakk Hole. Eg skriv no masteroppgåve ved Høgskulen på Vestlandet. Formålet med oppgåva er å undersøkje korleis lærarar oppfatar legitimering av kroppsøvingsfaget og kva dei tenkjer om ny læreplan frå 2020. I denne samanheng kontaktar eg deg og din skule, fordi eg ynskjer å kome i kontakt med og intervjuje kroppsøvingslærarar som underviser i vidaregåande skule.

Eg håper du og din skule samtykker i at kroppsøvingslærarar frå skulen kan delta. Eg ynskjer då anten

- 1) oversikt og e-postadresse til lærarane som underviser i kroppsøving ved din skule, slik at eg kan ta kontakt med dei direkte, eller
- 2) at de vidareformidlar denne informasjon og førespurnad til kroppsøvingslærarane ved skulen med mine kontaktinformasjon (tlf. 91586273 eller [hanhol20@gmail.com](mailto:hanhol20@gmail.com)).

Viss det er lærarar hjå din skule som vel å delta, vil intervjuet ta omtrent 20-30 minutt og vil bli gjennomført når det passar for læraren. Det er frivillig å delta i prosjektet og ein kan til kvar tid trekkje seg utan grunn. Alt av informasjon og data som kjem fram under intervjuet vil bli behandla konfidensielt og anonymisert. Intervjuet vil bli tatt opp på lyd-opptakar for å gjer det mogleg å attgjeve korrekt informasjon. Det er berre eg og mine to vegleiarar som har

tilgang til informasjonen. Etter levering 15.07.20 vil alt av opptak og personopplysningar bli sletta. Det vil ikkje vere mogleg å kjenne att læraren i publikasjonar.

Intervjupersonen vil så lenge han/ho kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i kva slags personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om seg,
- få sletta personopplysningar om seg,
- få utlevert ein kopi av eigne personopplysningar (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av eigne personopplysningar.

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

Eg håpar å høyre frå deg/dykk. For nærmare informasjon om prosjektet ta kontakt med meg på tlf. 91586273 eller [hanhol20@gmail.com](mailto:hanhol20@gmail.com). Om dykk ynskjer å ta kontakt med mine vegleiarar, ta kontakt med Glenn Kjerland [glenn.ovrevik.kjerland@hvl.no](mailto:glenn.ovrevik.kjerland@hvl.no) og Petter Erik Leirhaug [petter.erik.leirhaug@hvl.no](mailto:petter.erik.leirhaug@hvl.no).

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no). Tlf: 55 58 21 17

Med venleg helsing

Hans Kristian Hjellbakk Hole



### Vedlegg 3

Hans Kristian Hjellbakk Hole

Adresse:

Dato:

Til

Kroppsøvingslærer..

## Førespurnad om å delta i forskingsprosjekt

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kor formålet er å få innsyn i kroppsøvingslærarar si oppfatning av kroppsøving som fag i skule og samfunn. I dette skriv gjev eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for deg.

Mitt namn er Hans Kristian Hjellbakk Hole. Eg skriver no masteroppgåve ved Høgskulen på Vestlandet. Formålet med prosjektet er å undersøkje korleis lærarar oppfatar legitimering av kroppsøving og kva dei tenkjer om ny læreplan frå 2020. I denne samanheng kontaktar eg deg, fordi eg ynskjer å intervjuje kroppsøvingslærarar som underviser i vidaregåande skule.

Viss du vel å delta, vil intervjuet ta omtrent 20-30 minutt og vil bli gjennomført når det passar for deg. Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan til ein kvar tid trekkje deg utan grunn. Alt av informasjon og data som kjem fram under intervjuet vil bli behandla konfidensielt og anonymisert. Namn og kontaktopplysningane dine blir erstatta med ein eigen kode og lagrast avskilt frå anna data. Intervjuet vil bli tatt opp på lyd-opptakar for å gjer det mogleg å attgjeve korrekt informasjon. Informasjonen blir lagra på passordbeskytta PC. Det er berre eg og mine to vegleiarar som har tilgang til informasjonen. Etter levering 15.07.20 vil alt av opptak og personopplysingar bli sletta. Det vil ikkje vere mogleg å kjenne deg som person att i publikasjonar.

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

- innsyn i kva slags personopplysningar som er registrert om deg,
- å få retta personopplysningar om deg,
- få sletta personopplysningar om deg,
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombodet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

### **Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om deg?**

Vi behandlar opplysningar om deg basert på ditt samtykke

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

Eg håpar å høyre frå deg. For nærmare informasjon om prosjektet ta kontakt med meg på tlf. 91586273 eller [hanhol20@gmail.com](mailto:hanhol20@gmail.com). Om dykk ynskjer å ta kontakt med mine vegleiarar, ta kontakt med Glenn Kjerland [glenn.ovrevik.kjerland@hvl.no](mailto:glenn.ovrevik.kjerland@hvl.no) og Petter Erik Leirhaug [petter.erik.leirhaug@hvl.no](mailto:petter.erik.leirhaug@hvl.no).

Vårt personvernombod er Halfdan Mellbye. Kontaktinformasjon:  
[personvernombud@hvl.no](mailto:personvernombud@hvl.no). Tlf: 55 30 10 31

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no). Tlf: 55 58 21 17

Med venleg helsing

Hans Kristian Hjellbakk Hole

## Vedlegg 4

# Samtykkeerklæring ved datainnsamling til forskingsprosjekt

Mastergradsprosjekt ved Høgskulen på Vestlandet

Prosjektleder: Hans Kristian Hjellbakk Hole

Vegleiarar: Glenn Kjerland og Petter Erik Leirhaug

- Eg har motteken og forstått informasjon om prosjektet  
*«Kroppsøvingslærarar i den vidaregåande skule sine oppfatningar av kroppsøvingsfaget sin legitimering , i lys av den nye læreplanen»* og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Eg samtykkar til at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta, 15.07.20

---

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 5

### Intervjuguide

- Introduksjon av meg sjølv
- Intervjuet sitt formål og framgangsmåte
- Tausheitsplikt, og informanten blir anonymisert.
- Underskrift av samtykkeskjema
- Intervjuet vil bli tatt på lyd-opptakar ⇒ godkjenning frå NSD
- Intervjuet har ein varigheit på ca. 20-30 min
- Spørsmål før vi startar?

(Skru på lyd-opptakar)

#### Generelt om læraren:

- Utdanning
- Tilsetningsinformasjon
- Arbeidserfaring

#### Oppfatningar av kroppsøvingfaget: (fenomen 1, legitimering)

- Kvifor har vi kroppsøving som eit eget fag i skulen?
- Kva kan kroppsøvingfaget bidra med i skulen? Samfunnet? Kvifor?
- Kva tenkjer du om faget sin posisjon i skulen?
- Kva meiner du skal leggast mest vekt på i undervisninga i faget?
- Kva meiner du elevane skal lære i kroppsøving?

#### Oppfatningar om den nye læreplanen: (fenomen 2, fagfornyng)

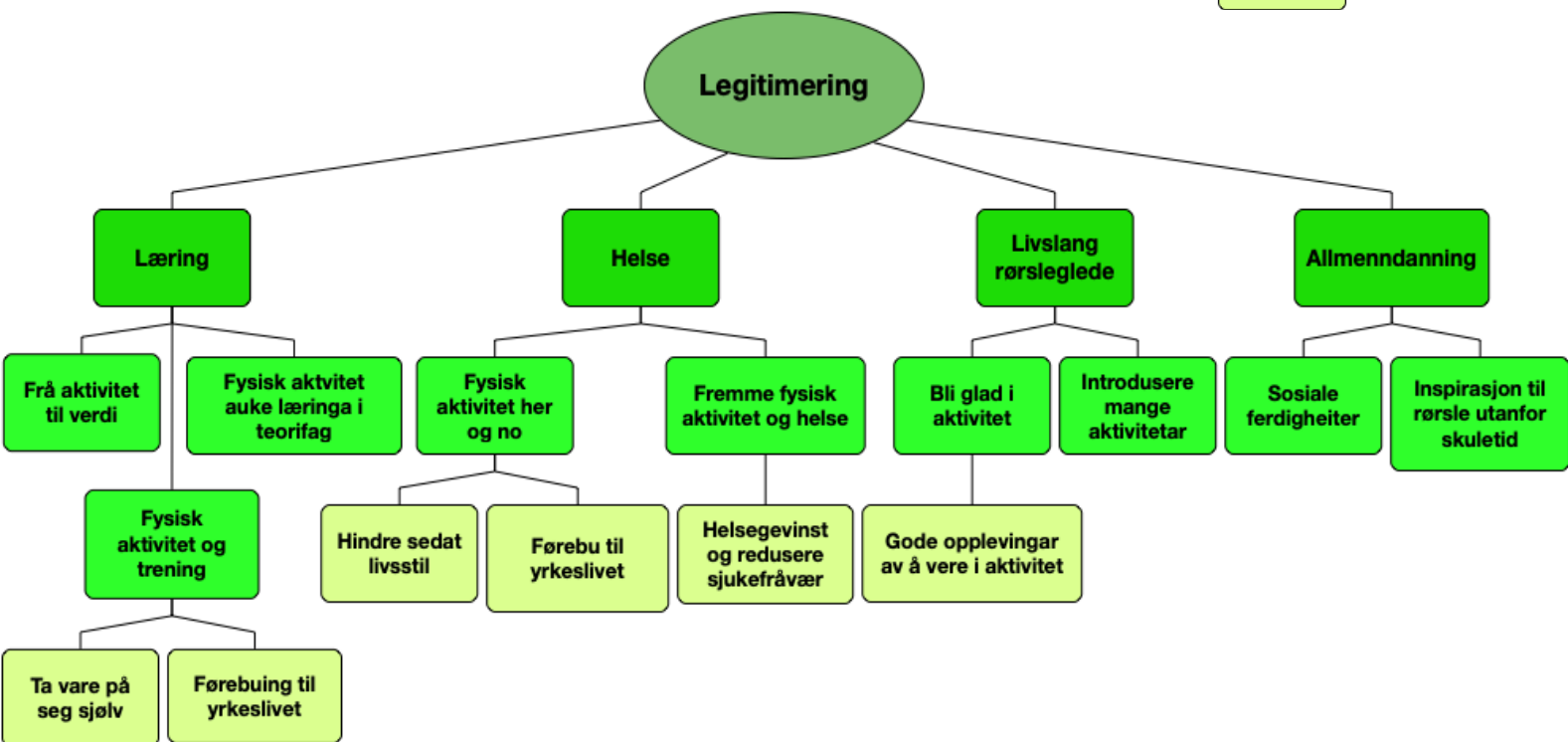
- Kva tankar sitt du igjen med etter å ha nytta den gamle læreplanen (LK06)
  - Kvifor har vi fått ny lære-og emneplan?
  - Kva tankar har du gjort deg om den nye emneplanen i kroppsøving?
  - Kva kan dei nye planane bidra med i skulen og kroppsøvingfaget
  - Korleis meiner du læreplanen kan ha innverknad på di eiga undervisning?
  - Korleis meiner du læreplanen vil påverke kroppsøvingfaget i framtida?
- 
- Oppsummering av funn som er blitt gjort undervegs.
  - Viss noko er uklart, spør eg etter dette.
  - Er det noko informanten vil tilføre?

(Skru av lyd-opptakar).

### Vedlegg 6 (Illustrasjon 1)



### Vedlegg 7 (figur 1)



### Vedlegg 8 (figur 2)

