



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG
HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Grunnskolelærer for 1. – 7.
trinn (master)

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Andreas Bekkelund Ree

Ivar Kyllingstad Lygren

Veileder: Silje Eikanger Kvalø

Tittel på masteroppgaven: Fotball i kroppsøving etter et år med LK20

Engelsk tittel: Football in physical education after one year with LK20

Emneord:

Kroppsøving, fotball, danning, diskurser og
legitimering.

Antall ord: 38 069

Antall vedlegg/annet: 3

Stavanger, 27.05.2022

Sammendrag

Opp igjennom historien har det eksistert en rekke diskurser i kroppsøvingsfaget. Idretten har stått sterkt i faget, men i LK20 kroppsøving er idretten nedtonet. På bakgrunn av dette ble det besluttet å utforske hvordan kroppsøvingslærere legitimerer bruk av fotball etter innføringen av den nye læreplanen. Oppgaven tok for seg kroppsøvingslærerne sine tanker, refleksjoner og erfaringer rundt dette, og dannet dermed grunnlaget for forskningens resultat.

Problemstillingen i denne masteroppgaven var: *Hvordan legitimerer kroppsøvingslærerne bruk av fotball i egen undervisning i barneskolen fra 3-7. Trinn?* Det ble også utarbeidet tre forskningsspørsmål med formål om å belyse problemstillingen i størst mulig grad.

Det ble tatt i bruk en kvalitativ metode med semi-strukturerte intervjuer for å innhente dataen fra deltakerne. Deltakerne i dette prosjektet bestod av fem kroppsøvingslærere som jobber i barneskolen fra 3. Trinn og oppover. I metoddelen har det blitt tatt utgangspunkt i fenomenologisk-hermeneutikk som metodisk basis som i dette tilfelle vil handle om kroppsøvingslærerne opplevde livsverden.

Hovedfunnene i oppgaven gikk ut på at deltakerne legitimerte bruken av fotball gjennom en idrettsdiskurs, en aktivitetsdiskurs, livslang bevegelsesglede og overførbarhet. Innholdet gjennom bruk av fotball har et tradisjonelt preg hvor teknikkinnlæring og spill tar store deler av tiden. Fotball omtales også som en aktivitet som stimulerer til mye bevegelse. Dette kan styrke elevene sin helse og gi de en pause fra andre fag. Fotball har også med seg ulike aspekter som kan overføres til andre situasjoner i livet, og kan være en aktivitet eleven deltar i på fritiden.

Summary

Throughout history, there have been several discourses in the subject of physical education. Sports have been a huge part of the subject, but in LK20 physical education, the role of sports has been reduced. Based on this, it was decided to explore how physical education teachers legitimize the use of football after the introduction of the new curriculum. The assignment includes the physical education teachers' thoughts, reflections, and experiences regarding this, and thus forms the basis for the research result. The research question in this master assignment was: "*How do physical education teachers legitimize the use of football in their own lessons in primary school from 3rd – 7th grade?*" Three questions were also prepared to shed light on the research question.

A qualitative method with semi-structured interviews has been used to obtain data from the participants. The participants in this project consisted of five physical education teachers who work in the primary school from 3rd grade and up. In the method section, we used phenomenological-hermeneutics as a methodological basis, which in this case will be about the physical education teachers' experienced world of life.

The main findings in the assignment were that the participants legitimize the use of football through a sports discourse, an activity discourse, lifelong joy of movement and transferability. The use of football has a traditional feel where technique learning and games takes up a large part of the time. Football is also referred to as an activity that stimulates a lot of movement. This can strengthen pupils' health and give them a break from other subjects. Football also brings with it various aspects that can be transferred to other situations in life and can be an activity eleven participate in in their free time.

Forord

Etter fem lærerike år avslutter vi nå siste året på Universitetet i Stavanger. Prosessen med å skrive en masteroppgave har vært både spennende og lærerik. Temaet vi valgte å fordype oss i har gitt oss kunnskap som vi vil ta med oss videre.

Takk til vår veileder Silje Eikanger Kvalø. Kunnskapen og erfaringen din har hjulpet oss i arbeidet med denne masteroppgaven. Vi setter stor pris på tilgjengeligheten din og innspillene du har kommet med underveis i veiledningen.

Tusen takk til samtlige informanter som valgte å ta seg tid til å bidra til forskningsprosjektet vårt. Vi verdsetter åpenheten og ærligheten deres i samtalene våres. Deres tanker, syn og refleksjoner om de ulike temaene i oppgaven har vært både nyttige og lærerike som vi kan ta med oss videre. Flere av dere har en travel hverdag, så vi setter stor pris på at dere stilte opp. Det ville ikke vært mulig å gjennomføre oppgaven uten dere.

Vi må også rette en stor takk til alle medstudentene våres. Dere har gjort studiehverdagen på lesesalen lettere og kjekkere med deres gode humør og imøtekommenhet. I tillegg til dette har det hjulpet å hatt mennesker rundt seg som man kan relatere seg til og diskutere med.

Avslutningsvis vil vi takke venner, familie og kjæreste som har bidratt på hver sin måte. Dere har stilt opp for oss hver gang det har vært behov for det. Måten dere kontinuerlig har støttet og motivert oss er noe som ikke har blitt tatt for gitt.

Stavanger, 27. 05. 22

Andreas Bekkelund Ree & Ivar Kyllingstad Lygren

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Summary	3
Forord	4
1.0 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.2 Problemstilling	10
1.3 LK20 kroppsøving.....	11
1.4 Fotball.....	13
1.5 Begrepsavklaring.....	14
1.6 Mål med prosjektet.....	15
1.7 Struktur i oppgaven.....	16
2. Teori	17
2.1 Diskurser i kroppsøvfingsfaget	17
2.2 Helsediskursen	18
2.3 Idrettsdiskurs	19
2.4 Rekreasjonsdiskurs	21
2.5 Livslang bevegelsesglede og to strategier	22
2.6 Danning.....	24
2.6.1 Danning i overordnet del og LK20 kroppsøving.....	24
2.6.2 To perspektiv på danning	25
2.6.3 Klafki og dannelse	25
2.7 Fellestrekk med LK20 kroppsøving og overordnet del.....	30
2.8 Physical literacy	31
2.9 Goodlad læreplanteori.....	33
3. Metode og analyse	36
3.1 Valg av metode	36
3.2 Kvalitativt forskningsmetode.....	38

3.3 Utvalget.....	38
3.4 Det kvalitative forskningsintervju.....	40
3.4.1 Intervjuguide.....	40
3.4.2 Pilotintervju.....	41
3.4.3 Gjennomføring av intervju.....	43
3.4.4 Transkribering.....	44
3.5 Analyse.....	45
3.6 Etiske overveielser.....	47
3.6.1 Formell godkjenning av forskningsprosjektet.....	49
3.6.2 Informert samtykke.....	49
3.6.3 Konfidensialitet.....	50
3.7 Kvaliteten på det metodiske arbeidet.....	50
3.7.1 Validitet.....	51
3.7.2 Reliabilitet.....	52
3.7.3 Metodiske styrker og svakheter.....	54
4. Resultater og diskusjon.....	57
4.1 Presentasjon av utvalget.....	57
4.2 Tolkning av læreplanen i LK20 kroppsøving.....	58
4.2.1 Nytt i LK20 kroppsøving.....	59
4.2.2 Læring i kroppsøvingsfaget.....	61
4.2.3 Kroppsøvingsfagets formål.....	62
4.2.4 Idrettsaktiviteter sin rolle.....	64
4.2.5 Endring i undervisning ved bruk av fotball.....	67
4.3 Kroppsøvingslærernes forståelse av fotballen sin rolle i kroppsøvingsfaget.....	68
4.3.1 Formål med kroppsøvingsfaget.....	68
4.3.2 Fotball i undervisningen.....	73
4.3.3 Inspirasjon fra organisert idrett.....	76
4.3.4 Forvaltning av helse.....	77
4.4 Danning gjennom fotball i kroppsøvingundervisningen.....	79
4.4.1 Innholdet i kroppsøvingundervisningen.....	80
4.4.2 Elevmedvirkning.....	81
4.4.3 Tolkningen av danning.....	83
4.4.4 Fotball som middel i danning.....	84
4.4.5 Fotballens bidrag i det langsiktige løp.....	87
4.4.6 Livslang bevegelsesglede.....	90
4.5 Kroppsøvingslærernes legitimering av fotball.....	93

4.5.1 Utsikt idrettsdiskurs.....	94
4.5.2 Være i mest mulig aktivitet	96
4.5.3 Livslang bevegelsesglede	98
4.5.4 Overførbarhet	100
5. Oppsummering.....	102
Litteraturliste	105
Vedlegg 1	113
Vedlegg 2	116
Vedlegg 3	121

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Kroppsøving er et fag som skal stimulere til livslang bevegelsesglede ut ifra elevene sine egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Livslang bevegelsesglede er dermed formålet med kroppsøvingsfaget i et langtidsperspektiv. Likevel kan det være utfordrende å vite hvordan man kan tilrettelegge for undervisning som fremmer livslang bevegelsesglede, ettersom livslang bevegelsesglede ikke er entydig definert i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). I overordnet del av læreplanen omtales motivasjon som noe som er med å legge grunnlaget for at elevene skal lære gjennom hele livet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). For å skape motivasjon blir et bredt spekter av læringsaktiviteter fremhevet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Dette er med å fremme viktigheten av at kroppsøving er et fag hvor elevene møter på diverse aktiviteter som den enkelte kan finne glede og mestring i. I 2018 ble det utgitt en nasjonal kartleggingsundersøkelse på kroppsøvingsfaget. Det ble i denne kartleggingsundersøkelsen påvist at ballspill er det innholdet elevene møter mest, hvor fotball tar mer og mer plass når elevene blir eldre (Moen et al., 2018, s. 71). Hele 65.9% av elevene i undersøkelsen oppga at de hadde ballspill “ofte” eller “svært ofte” (Moen et al., 2018, s. 41). Innenfor type ballspill opplevde 25.5% av elevene at de hadde fotball oftest (Moen et al., 2018, s. 42). Når fotball var temaet ble det påvist at innholdet etterlignet fotball slik det foregår organisert på fritiden (Moen et al., 2018, s. 72). Elever som holdt på med organisert idrett på fritiden var også de som opplevde høyest trivsel og anerkjennelse i kroppsøvingsfaget (Moen et al., 2018, s. 77-78). Det ble også sett på hvilke aktiviteter elevene opplevde å ha “ofte” eller “svært ofte”, opp mot hvilke aktiviteter de ønsket å ha “ofte” eller “svært ofte”. Den største forskjellen ble påvist på moderne aktiviteter. 2.9% oppga at de opplevde moderne aktiviteter “ofte” eller “svært ofte”, men 42.9% ønsket å det “ofte” eller “svært ofte” (Moen et al., 2018, s. 43-44). Generelt kan det tolkes som at elevene ønsket å møte på et bredere aktivitetsinnhold enn hva de gjorde (Moen et al., 2018, s. 43). Vinje & Skrede (2021, s. 52-53) problematiserer tallene fra den nasjonale kartleggingsundersøkelsen, og hevder man må være forsiktig med å konkludere om fordeling av tidsbruk på de ulike aktivitetene. Blant annet kan elevene gjøre en direkte sammenligning av de ulike kategoriene, og ballspill som innebærer alle former for balleker og syv idrettsaktiviteter, kan dermed være det elevene har oftest. Dans benyttes dermed sjeldnere sammenlignet med ballspill, men det betyr ikke at det er fraværende (Vinje

& Skrede, 2021, s. 52-53).

Likevel var resultatene fra kartleggingsundersøkelsen i kontrast med formålet til kroppsøvningsfaget, og hva læreplanen og overordnet del legger opp til. I etterkant av kartleggingsundersøkelsen ble en ny læreplan implementert i skolen. Som følge av idretten sin plass i kroppsøvningsfaget under LK06 ble idretten sin fremkomst i LK20 nedtonet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Det eksisterer ikke lenger et hovedområde med idrettsaktivitet slik det gjorde i LK06. Kompetansemålene bærer mindre preg av idrettslige begreper. Begrepene “lagidrett”, “individuell idrett” og “fair play” er tatt bort (Aasland et al., 2020, s. 37). På samme tid er idretten ivaretatt gjennom begrepet “idrettsaktiviteter”, som også nevnes opp mot felles danning og identitetsskaping i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Aasland et al (2020, s. 37) hevder at dette kan forstås som at idrettsaktiviteter skal sidestilles med andre bevegelsesaktiviteter, noe man også kan se på kompetansemålene. Idretten sin plass i kroppsøvningsfaget skal dermed ikke forsvinne, men den skal endres og inneha en mindre plass. Idrettsaktiviteter bør ikke benyttes i kroppsøvningsfaget på en måte som samsvarer med hvordan det gjennomføres organisert på fritiden (Aasland et al., 2020, s. 37). Det er dermed ingen garanti at ønsket effekt med LK20 skjer i praksis. Der er tidligere påvist at lærerne sin undervisning forblir den samme, selv om det gjøres læreplanreformer (Moen et al., 2018; Aasland et al., 2020). Ulike diskurser preger kroppsøvningsfaget den dag i dag, og har hatt sin plass opp igjennom historien. Forskning viser at helsediskursen, rekreasjonsdiskursen, idrettsdiskursen er de mest fremtredende i kroppsøving (Larsson & Nyberg, 2017; Ommundsen, 2013; Førland, 2020; Askildsen, 2018). I LK20 skal danning være den diskursen lærerne skal legge opp undervisningen etter (Sæle & Hallås, 2020, s. 137).

Dette danner bakgrunnen for valg av tema. Når det vises at læreplanreformer ikke nødvendigvis leder til endringer i læreres undervisningspraksis, og fotballen har innehatt en stor rolle i kroppsøvningsfaget, blir det å undersøke hvordan kroppsøvningslærere legitimerer bruk av fotball i kroppsøvningsundervisningen under LK20 interessant og relevant. Det er ikke slik at fotball i kroppsøving skal forsvinne, men det skal inneha mindre plass og være i tråd med læreplanen. Når man ser viktigheten av noe, oppleves det som motiverende. Gjennom dette masterprosjektet kan man være med å bidra til økt kunnskap om dagens situasjon med fotball i kroppsøvningsfaget, som var en sentral bakenforliggende faktor for utformingen av LK20 kroppsøving.

1.2 Problemstilling

Masteroppgaven tar utgangspunkt i å danne en helhetlig forståelse av kroppsøvingslærerne sine tanker, refleksjoner og mål med bruk av fotball i kroppsøvingsundervisningen.

På bakgrunn av dette er denne problemstillingen utarbeidet:

Hvordan legitimerer kroppsøvingslærerne bruk av fotball i egen undervisning i barneskolen fra 3-7. trinn?

Problemstillingen forholder seg til 3. - 7. trinn i barneskolen ettersom idrettsaktiviteter først blir nevnt i kompetansemålene fra 4. trinn og oppover (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). For å besvare problemstillingen best mulig er det også utarbeidet tre forskningsspørsmål. Det er tatt utgangspunkt i at forskningsspørsmålene skal støtte opp problemstillingen, og gjennom disse forskningsspørsmålene skal problemstillingen bli besvart. Dette er forskningsspørsmålene som er utarbeidet:

1. Hvordan oppfatter kroppsøvingslærerne læreplanen i LK20 kroppsøving?

Hvordan kroppsøvingslærerne legitimerer bruk av fotball kan henge sammen med hvordan de oppfatter læreplanen i LK20 kroppsøving. Dermed vil det ene forskningsspørsmålet ha som formål å gi oss som forskere en forståelse for hvordan kroppsøvingslærerne oppfatter læreplanen og de ulike aspektene som følger med (formål, idrettsaktiviteter sin rolle osv.).

2. Hvordan forstår kroppsøvingslærerne fotballen sin rolle i kroppsøvingfaget?

Hvordan kroppsøvingslærerne forstår fotballen sin rolle i kroppsøvingfaget handler i større grad om lærerne sine egne tanker og meninger rundt fotball og kroppsøvingfaget. Læreplanen kan også spille en rolle, men spørsmålene er formulert slik at lærerne kan dele egne tanker og refleksjoner om temaet. Hvordan kroppsøvingslærerne forstår fotballen sin rolle i kroppsøvingfaget kan være med å belyse hvordan de legitimerer bruken av fotball.

3. Hvordan legger kroppsøvingslærerne til rette for danning med fotball som aktivitet i kroppsøvingsundervisningen?

Ettersom dannelsesdiskursen står sterkt i både LK20 kroppsøving og overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017), ble det besluttet å undersøke hvordan kroppsøvingslærerne forstår danning, og hvordan/om kroppsøvingslærerne legitimerer bruk av fotball i samsvar med danning. Det kan være lærerne gjør dette bevisst eller ubevisst, og for å ha forutsetninger for å gjenkjenne dette, er det tatt med et eget forskningsspørsmål om danning. Forskningsspørsmålet tar for seg forståelsen og tankene kroppsøvingslærerne har om danning, samt om/hvordan de bruker fotball er i tråd med prinsipper innenfor danning. Danning som begrep nevnes direkte i spørsmålene, men det er også lagt opp spørsmål som ikke nevner danning, men som kan gi svar fra intervjuobjektene som kan omhandle danning.

Danning nevnes også i LK20 kroppsøving. LK20 kroppsøving er svært sentral i oppgaven. Kroppsøvingslærerne forholder seg til læreplanen i kroppsøving når de skal ha undervisning. Dermed vil det være hensiktsmessig for oppgaven sin del å redegjøre for denne læreplanen.

1.3 LK20 kroppsøving

I kroppsøving er læreplanen med å styre innholdet i faget, slik læreplanene er i de andre fagene (Utdanningsdirektoratet, Læreplanverket). På bakgrunn av at elevene i skolen skal lære det som er framtidsrettet og relevant, og at samfunnet endrer seg i et høyt tempo, blir nye læreplaner utviklet (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). I utarbeidningen av en læreplan blir en rekke ideer om skole, utdanning og fag lagt frem. Ideene kan ha utspring fra forskningsbasert viten og sunn fornuft, og flere forhold kan være med å påvirke ideene som for eksempel politiske strømninger, næringsliv, religion, arbeidsmarked, tradisjon og kultur (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 155). Arbeidet med Kunnskapsløftet 2020 (LK20) startet i 2017. I fase 1 ble kjerneelementer utarbeidet som et forarbeid til utvikling av læreplanene. Kjerneelementer inneholder metoder, kunnskapsområder, begreper, tenkemåter og uttrykksformer. Det skal fremheve det viktigste elevene skal lære i hvert fag (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). Kjerneelementene er “bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og uteaktiviteter og naturferdsel” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Kjerneelementene er en del av den formelle læreplanen, som er den nedskrevne læreplanen. Her ligger verdier, holdninger og lignende samfunnet ønsker at elevene skal tilegne seg. På samme tid er disse målene kun uttalelser om ambisjoner (Goodlad et al., s. 61). Intensjonen og målene i læreplanen vil av lærerne kunne

tolkes og oppfattes ut ifra hva de selv vektlegger (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 156). Sørli (2021) gjennomførte en kvalitativ undersøkelse på lærere sine oppfatninger av arbeidet med operasjonalisering og iverksetting av den nye læreplanen i kroppsøvingsfaget. Her ble det registrert funn som viste at lærerne opplevde et stort tolknings- og handlingsrom når det kom til LK20 kroppsøving. Lærerne uttrykte også frykt for å tolke læreplanen i kroppsøving “feil” (Sørli, 2021, s. 18) Det blir videre interessant å se om deltakerne i vår oppgave tolker læreplanen forskjellig og legitimerer bruk av fotball på ulike måter, eller om legitimeringsgrunnlagene samsvarer.

LK20 kroppsøving inneholder mindre temaer og de nye kjerneelementene, der den forrige læreplanen var preget av mange temaer, noe som gjorde det utfordrende å lære alt like bra (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 1-8 & Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). Arbeidet med LK20 er utarbeidet som en respons på denne utfordringen, den er bygget på stortingsmelding nr 28 som sier at fagene i skolen skal gi elevene med dybdelæring og bedre forståelse. Dybdelæring handler om å lære ting godt, for videre å kunne forstå sammenhenger, som gir forutsetninger for å ta det de lærer i bruk i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). I tillegg skal skolens brede dannelsesoppdrag få en tydeligere plass i skolehverdagen (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 7).

Det brede dannelsesoppdraget ser man igjen i det at elevene skal “lære å lære”, som er en vesentlig del av de nye læreplanene, ettersom det gir forutsetninger for å kunne lære gjennom livet (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). Andre spor av danning ser man igjen i overordnet del hvor identitet, kulturelt mangfold, demokrati og medvirkning er verdier som kommer tydeligere frem. Elevmedvirkning står også sterkere i de nye læreplanene, og skal være med å styrke den enkelte elev sin motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Ved å studere kompetansemålene i kroppsøvingsfaget legges det merke til at øving og utforsking er gjentagende (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-7). Det at elevene skal delta og samarbeide i bevegelsesaktiviteter omtales som viktig under LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Idrettsaktiviteter inngår som en del av bevegelsesaktivitetene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Ettersom fotball er temaet i denne masteroppgaven, vil det tas en gjennomgang av idretten.

1.4 Fotball

Denne idretten ble valgt ut ettersom den i dag er verdens største idrett som engasjerer millioner av mennesker (Østrem, 2021, s. 180). I tillegg har idretten vært en stor del av norske kulturen. Med tanke på tilgjengeligheten og enkelheten i spillet er det liten grunn til å tro at populariteten kommer til å avta. I 2016 ble det registrert nærmere 400 000 medlemmer i Norges fotballforbund som utgjør det klart største særforbundet i Norges Idrettsforbund (Østrem, 2021, s. 180). Jenter og kvinner utgjør omtrent 30 prosent av det totale medlemstallet (Østrem, 2021, s. 180), et tall som stadig øker. Fotball er en idrett for mangfoldet, de som vil har mulighet til å delta.

Skolen er en arena som skal gi hver enkel elev mulighet til å delta. Opplæringen skal gi mulighet for elevene til å utvikle sine evner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9) Idretten fotball kan være med å bidra til dannelsingsoppdraget og utdanningsoppdraget som skolen har, da kroppsøvingfaget skal ta vare på tradisjonelle bevegelsesaktiviteter i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Fotball er i utgangspunktet et lagspill som blir regulert av banen og bestemte regler. Deltakerne i spillet må forholde seg til med- og motspillere (Østrem, 2021, s. 180). Å forholde seg til andre er noe annet elevene skal lære på skolen. I den overordnede delen blir det nevnt at elevene skal lære å respektere forskjellighet og forstå at alle har en plass i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 15). Et av kjerneelementene i kroppsøving går også på deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, hvor deltakelse, samarbeid og medvirkning omtales som sentralt for å fremme læring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Man ser lignende i kompetansemålene hvor elevene skal forholde seg til andre. De skal blant annet “gjennomføre”, “øve på” og “utforske” i diverse bevegelsesaktiviteter, både alene og i lag med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-6). Likevel er det aspekter av fotballen som kan inkluderes i undervisningen som ikke krever at elevene spiller mot hverandre. Ved å ta en titt på LK20 og overordnet del så kan en koble fotballen til flere punkter. Aspekter fra fotballen kan tas i bruk for å la elevene utforske egen kropp, utvikle motoriske ferdigheter og kroppslig bevissthet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-6).

Fotball er en aktivitet som egner seg godt i skolesammenheng, men som Østrem (2021) påpeker, er det noen viktige pedagogiske hensyn som må tas for at lagspillet skal oppleves som inkluderende og morsomt for elevene. Fotball er et ballspill som favoriserer barn og

unge som spiller på fritiden. Noe som gjør at Østrem påpeker kommunikasjon som sentralt. Det å gi hverandre positive tilbakemeldinger og tone ned konkurranseaspektet er viktig. Samspill er et annet viktig begrep som blir nevnt. Å beherske basisferdigheter er viktig for å få til et godt samspill med medspillere. Å gjøre hverandre gode, forstå hverandre sine bevegelser og kjenne til hverandres styrker og svakheter et viktig hensyn (Østrem, 2021, s. 182).

Et annet aspekt med fotballen er høy aktivitet. Østrem (2021) mener at fotball er gøy når det er høyt tempo og korte overganger til øvelsene. Han trekker også frem at variasjon mellom øvelsene gjør at elevene ikke rekker å kjede seg. Inkludering og involvering er videre to faktorer som blir trukket frem. Førstnevnte handler om at læreren må ta hensyn til alle elevene og skape mestring for alle uavhengig ferdighetsnivå. Involvering vil si at elever med stort antall berøringer av ball har større muligheter for å mestre dem (Østrem, 2021, s.182-183). Disse pedagogiske hensynene kan gjenkjennes igjen fra læreplanen i kroppsøving. Et eksempel på dette er: “Elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

Ut ifra dette vil det være mulighet for lærere å bruke fotball i skolen. Fotballen har med seg mye som kan knyttes opp mot overordnet del og LK20 kroppsøving lærerne skal forholde seg til, men det er fortsatt slik at det kan være ulike grunner til hvorfor kroppsøvingslærerne å ta med fotball i undervisningen. Videre i neste kapittel vil det bli gjort redegjørelse av ulike nøkkelbegreper slik at begrepene i denne oppgaven blir oppfattet på en korrekt måte.

1.5 Begrepsavklaring

Legitimering: Legitimering blir benyttet i problemstillingen. Det ble gjort en rekke søk på internett og bibliotek for å finne en passende beskrivelse av begrepet “legitimering”. Det ble ikke funnet en definisjon som passer begrepet slik det tas i bruk i denne oppgaven.

Legitimering forstås i oppgaven som kroppsøvingslærerne sine tanker, meninger, refleksjoner og mål med bruk av fotball i kroppsøvingsfaget. Det tar for seg hvorfor kroppsøvingslærerne velger å bruke dette, og til hvilket formål. De kan legitimere ut ifra egne tanker, erfaringer og

meninger, men også ut ifra styringsdokumenter som i dette tilfellet er læreplanen i kroppsøvningsfaget og overordnet del.

Diskurs: Begrepet diskurs går igjen i oppgaven. Diskurs handler om hvordan mennesker kommuniserer sin forståelse av egne og andres handlinger, og hendelser i verden rundt dem. I lys av kroppsøving og kroppsøvningslærere, er det ikke bare hva kroppsøvningslærerne sier verbalt, men hva de gjør og hva de ikke gjør i undervisningen (Kirk, 2011, s. 23). En diskurs er et system hvor utsagn og praksiser fremstår som normale. Det er ulike måter å forstå og uttrykke sosiale fenomener og verden på (Neumann, 2002, s. 18). Diskurser skaper ideologier, som er med å avgrense visse handlinger til spesifikke grupper og individ som kan utforskes og studeres. Diskurser inneholder definisjoner innenfor sitt område (Kirk, 2011, s. 23), som i denne oppgaven er områder innenfor kroppsøving. Lest ut ifra en definisjon på diskurser, vil det for kroppsøvningslærere være ulike måter de kan forstå kroppsøvningsfaget og læreplanen som følger med faget. Hvordan de uttrykker denne forståelsen på er med å avgjøre hvordan de legitimerer bruk av fotball i timene. Innenfor de ulike diskursene i kroppsøvningsfaget vil det da være ulike kjennetegn og handlinger som går igjen. De ulike diskursene som allerede er påvist i kroppsøvningsfaget vil bli redegjort for i teoridelen.

Begrepet *danning* er sentralt i oppgaven. Overordnet del av læreplanen slår fast at danning innebærer at elevene skal få mulighet til å utvikle alle sine evner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Lest ut ifra en slik definisjon, virker danning forståelig, likevel er det kjent at danning er et begrep flere opplever som vanskelig å forstå (Sæle & Hallås, 2020, s. 137). Dermed vil begrepet danning beskrives mer utfyllende i teoridelen gjennom den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki, og Margaret Whitehead sine tanker/perspektiver om temaet.

1.6 Mål med prosjektet

Det er tidligere gjennomført undersøkelser som viser at flere diskurser preger kroppsøvningsfaget den dag i dag (Askildsen, 2018; Larsson & Nyberg, 2017, Førland, 2020; Hagen, 2015). Ettersom den nasjonale kartleggingsundersøkelsen som påviste at fotball tok stor plass i kroppsøvningsfaget var kvantitativ (Moen et al., 2018), åpner det dermed for å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse på hvordan kroppsøvningslærerne legitimerer bruk av fotball etter LK20 har vært iverksatt i over et år. Prosjektet kan være med å belyse hvordan kroppsøvningslærere legitimerer bruk av fotball i lys av eksisterende diskurser. Det kan også

gi grunnlag for å se om legitimeringsgrunnlagene er i tråd med LK20 kroppsøving. Selv om kroppsøvingslærerne kan ha et formål med bruk av fotball, kan forskningen også gi et innblikk i hvorvidt strategiene med bruk av fotball støtter dette formålet. Prosjektet kan også være med å evaluere effekten LK20 har hatt på kroppsøvingslærerne som underviser i kroppsøvingsfaget når fotball er temaet. I tillegg kan prosjektet være med å skape en oversikt over forståelsen kroppsøvingslærere har for dannelsesbegrepet, som virker til å stå enda sterkere i LK20 (Sæle & Hallås, 2020, s. 137). For å gjøre de ulike delene av masteroppgaven oversiktlig, vil strukturen i oppgaven presenteres.

1.7 Struktur i oppgaven

Videre i oppgaven vil det nå bli lagt frem teori om diskurser, og danning i lys av overordnet del og LK20 kroppsøving, Klafki og Whitehead. Avslutningsvis i teorikapittelet vil Goodlad sin læreplanteori bli gjort rede for. I del tre vil metoden og analysen bli presentert. Her vil det redegjøres for valg av metode og presenteres teori om kvalitativ forskningsmetode. Videre ses det på utvalget, det kvalitative forskningsintervju, intervjuguide, pilotintervju, gjennomføring av intervju, transkribering, analyse, etiske overveielser og styrker og svakheter med metoden. I fjerde kapittel blir resultatene lagt frem og drøftes i lys av relevant teori fra teoridelen i oppgaven. Som en avslutning blir de viktigste funnene oppsummert, dette gir også grunnlag for å se på hva som kan være hensiktsmessig å forske videre på innenfor feltet.

2. Teori

Teorien er nøye utvalgt for å kunne svare best mulig på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det tas med teori om diskurser på bakgrunn av at det er påvist at ulike diskurser eksisterer i kroppsøvingsfaget den dag i dag (Larsson & Nyberg, 2017; Ommundsen, 2013; Førland, 2020; Askildsen, 2018). Med teori om diskurser kan det være med å gjenkjenne hvordan kroppsøvingslærerne legitimerer bruk av fotball i lys av eksisterende legitimeringsgrunnlag, og legitimeringsgrunnlag som har preget kroppsøvingsfaget opp igjennom historien. Det er også mulig at læreren sin diskurs er med å prege oppfatningen læreren har av læreplanen, som er et styringsdokument lærere må forholde seg til, men kan tolke forskjellig (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 156). Ettersom dannelsesdiskursen skal være den dominerende under LK20 (Kunnskapsdepartementet 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017), vil denne belyses ekstra nøye. Den valgte teorien om danning er gjort på bakgrunn av å kunne gjenkjenne svarene til intervjuobjektene i lys av om det faller innenfor et dannelsesaspekt. Dermed får dannelsesdiskursen større plass sammenlignet med de andre diskursene det gjøres rede for.

2.1 Diskurser i kroppsøvingsfaget

Kroppsøvingsfaget sin egenart, hva som skal være innholdet i undervisningen og hva faget skal handle om, har i nyere tid blitt debattert (Sæle & Hallås, 2020, s. 34). Faget har tidligere virket å ha et usikkert legitimeringsgrunnlag (Ommundsen, 2013, s. 2). Kroppsøvingsfaget er skapt på bakgrunn av historiske forutsetninger og ulike konkurrerende interesser på ulike tider (Steinsholt & Gurholt, 2010, s. 10). Hva som skal være innholdet i fag er ikke gitt til enhver tid, men er i en konstant prosess der sosiale, kulturelle, politiske og pedagogiske krefter former faget (Kirk, 2011, s. 2). Dermed argumenterer Kirk (2011) for at kroppsøving bør ses på som et fag som er sosialt konstruert og i konstant endring. For eksempel var det i perioden 1870-1920 et fag hvor målet var at elevene skulle bli lydige og pliktoppfyllende. Undervisningen bar preg av militær orden hvor drilling, kommando og oppstilling var sentralt (Sæle & Hallås, 2020, s. 29). Lærere sine egne erfaringer fra kroppsøving, og deres holdninger til å være aktive er også en hovedfaktor for hvordan kroppsøvingslæreren underviser i kroppsøving (Curtner-Smith, 1999, s. 75).

Gjennom historien har det utviklet seg ulike diskurser. Undersøkelser gjort på

kroppsøvningsfaget viser at de mest fremtredende diskursene i kroppsøvningsfaget er helsediskursen, rekreasjonsdiskursen og idrettsdiskursen (Larsson & Nyberg, 2017; Ommundsen, 2013; Førland, 2020; Askildsen, 2018). En gjennomgang av de ulike diskursene og hva de innebærer vil bli redegjort for. Dette kan gi grunnlag for å studere hvordan kroppsøvningslærerne legitimerer bruk av fotball ut ifra de eksisterende diskursene, og den diskursen læreplanen legger opp til.

2.2 Helsediskursen

I helsediskursen er målet i kroppsøvingstimene at elevene skal være aktive og oppnå høy puls, noe som skal hjelpe å forebygge overvekt (Tinning, 2012, s. 119; Ommundsen, 2013, s. 2). Trening, svette, og slitenhet er begreper som går igjen innenfor denne diskursen (Öhman & Quennerstedt, 2008, s. 370). Det er forventet at elevene skal bli motiverte av de fysiske fordelene man får av bevegelse og trening (Öhman & Quennerstedt, 2008, s. 371). I følge Crum blir den menneskelige kropp sett på som en maskin, et instrument, og gjennom treningsøvelser blir denne maskinen forbedret (Crum, 1993, s. 343-344). God helse omtales innenfor populærkulturen som resultat av riktig mat, kontinuerlig trening og en tynn og veltrent kropp (Dowling, 2010, s. 206). En konsekvens av en slik diskurs er at innholdet elevene møter på er aktiviteter som stimulerer til mest mulig bevegelse, i plassen for innhold der elevene skal lære (Crum, 1993, s. 344). Ommundsen (2013, s. 11) argumenterer for at en snever helsediskurs er med å marginalisere kroppsøving som et fag i skolen. Ballaktiviteter kan ta over for andre aktiviteter som dans, ettersom det stimulerer til mer bevegelse (Öhman & Quennerstedt, 2008, s. 371). Det er forventet at elevene jobber så hardt som de klarer og aktivt deltar i timene. Tilbakemeldingene fra lærerne i timene er rettet mot å opprettholde aktiviteten til elevene, gjennom blant annet: "fortsett, ikke stopp, kom igjen, jobb, du er ikke sliten enda, er du?" (Öhman & Quennerstedt, 2008, s. 371).

Selv om kroppsøving som fag skal stimulere til fysisk aktivitet, er det ikke aktiviteten som er i hovedfokus, men læring i diverse bevegelseskontekster (Borgen et al., 2017, s. 23).

Kroppsøving havner i et skjæringspunkt mellom utdannings- og folkehelseaktører angående hva kroppsøvningsfaget bør være, hvordan god helse skal promoteres og vedlikeholdes, som kan være med å bryte med kroppsøvningsfaget som en profesjon (Macdonald, 2011, s. 37-43).

Kroppsøvningslærere, rektorer og andre innenfor kroppsøvningsfaget bør stille seg i en reflekterende posisjon og stille seg spørsmål angående hvem som skal avgjøre hva

kroppsøvningsfaget bør være (Macdonald, 2011, s. 43). Man kan se at helsedirektoratet har publisert statistikk som viser at barn er mindre i aktivitet når de blir eldre, og at det er et fall i andelen som oppfyller minimumsanbefalingene for fysisk aktivitet med økt alder (Helsedirektoratet, 2016). Minimumsanbefalingen er 60 minutter med fysisk aktivitet hver dag (Helsedirektoratet, 2019) På bakgrunn av statistikk som WHO publiserte viste det at er et globalt behov for fysisk aktivitet, iverksatte Norge egne tiltak for å få økt fysisk aktivitet (Sæle & Hallås, 2020, s. 43). Borgen (et al., 2017, s. 26) påpeker at dersom elevene skal ønske å være i fysisk aktivitet, bør skolen jobbe for å få kvalifiserte kroppsøvningslærere i klasserommet, slik at elevene opplever kroppslig læring og gode opplevelser.

Larsson & Nyberg (2017) gjennomførte en studie med formål om å utforske hvordan kroppsøvningslærere i Sverige resonnerer for å hjelpe elevene å utvikle sine bevegelsesevner. Det ble det gjort funn som viste at kroppsøvningslærerne legitimerte timene sine ut ifra en helsediskurs. Det viktigste i faget var å ha det gøy, samt være i mest mulig aktivitet (Larsson & Nyberg, 2017, s. 146). Som tittelen på studien fremhever ('It doesn't matter how they move really, as long as they move'): Hvordan elevene beveget seg ble ikke vurdert som sentralt, det mest sentrale var at de beveget seg (Larsson & Nyberg, 2017). Askildsen (2018) sin studie ble gjennomført på fremkomsten av diskurser i kroppsøvningsfaget i Norge. Studien hadde som formål å undersøke forekomsten av helsediskursen, idrettsdiskursen og danningsdiskursen i kroppsøvningsfaget. Studien ønsket også å undersøke hvilke av disse som stod sterkest i faget. Det ble gjennomført en kvantitativ undersøkelse som tok for seg elevene sine opplevelser og oppfatninger (Askildsen, 2018, s. 1). Funnene viste at av de tre diskursene var helsediskursen den mest fremtredende (Askildsen, 2018, s. 46). Dette samsvarer med funn gjort i Larsson & Nyberg, 2017). Idrettsdiskursen ble påvist som den nest mest fremtredende i studien (Askildsen, 2018, s. 35), og er dermed neste diskurs det vil bli foretatt en gjennomgang av.

2.3 Idrettsdiskurs

Opp igjennom tidene har idrettsdiskursen hatt en stor plass i kroppsøvningsfaget, noe den også har i dag (Safvenbom, 2010, s. 163-164). Kirk (2010, s. 2) hevder også at idretten har stått sterkt i faget siden 1950, og at den er motstandsdyktig i forhold til endringer. Innenfor idrettsdiskursen er undervisningen preget av aktiviteter fra den tradisjonelle idretten elevene møter på fritiden (Kolle et al., 2017, s. 21). Kirk (2010, s. 3) introduserer begrepet "*physical*

education-as-sport-techniques", som han mener kroppøvningsfaget i stor grad har basert seg på. Her blir en rekke teknikker fra individuelle idretter og lagidretter lært bort og repetert ovenfor elevene (Kirk, 2010, s. 3). Innlæring av teknikker fra den enkelte idrett, og spillsituasjoner fra idretten kan være med å prege oppbygningen i kroppøvningsstimene (Tinning, 2012, s. 119). Teaching games for understanding er en modell som ble utarbeidet som en reaksjon på en slik tradisjonell form for undervisning i ballspill. I en tradisjonell form for undervisning tar teknikkinnlæring mye tid av undervisningen, og foregår i isolerte settinger med liten relasjon til spillsituasjoner (Møller, 2016, s. 151). Etter fokus på teknikk, blir timene ofte avsluttet med spillsekvenser. En utfordring med en slik tilnærming kan være at spillforståelsen til elevene ikke utvikles i tilstrekkelig grad, og at teknikken ikke er funksjonell nok (Møller, 2016, s. 51). TGFU fokuserer i større grad på elev og spill med fokus på at elevene utvikler sin egen spillforståelse, og lar elevene øve på teknikkene i spillet (Møller, 2016, s. 151-153).

Bakgrunnen for idretten sitt grep i kroppøvningsfaget kan være at mange lærere i kroppøvningsfaget underviser i faget uten en formell kroppøvningsutdannelse, noe som kan resultere i at de bruker erfaringer de har tilegnet seg fra deltakelse i idrett, eller erfaringer fra egen skoletid (Næsheim-Bjørkvik, 2010, s. 17). Tall fra SSB viser at 17.5% av avtalte årsverk for grunnskolelærerne bestod av lærere som ikke hadde lærerutdanning (Steffensen & Foss, 2021). Begreper som gym, idrett, kroppøving blir også ofte benyttet om hverandre (Sæle & Hallås, 2020, s. 39), noe som kan være med å forsterke idretten sin plass i kroppøvningsfaget. Det kan være relevant å se på konsekvenser for elever dersom idretten dominerer undervisningen gjennom undersøkelser gjort.

Førland (2020) gjennomførte en undersøkelse med formål å tilegne en dypere forståelse for hvorfor noen elever i kroppøvningsfaget opplevde mistrivsel. Det ble tatt utgangspunkt i elevene sine egne opplevelser og erfaringer. Et av funnene knyttet til mistrivsel var at prestasjons- og idrettsrelaterte undervisningen dominerte undervisningen (Førland, 2020, s. 3). En av deltakerne uttrykte at kroppøvningsfaget ble opplevd som et fag der de hadde "sport" hver uke, hvor "sportene" gikk igjen hvert år, men med litt utvikling i henhold til vanskelighetsgrad (Førland, 2020, s. 3). Som nevnt i innledningen til oppgaven ble liknende funn gjort i Moen (et al., 2018, s. 72) der det også kom frem at faget etterlignet konvensjonell idrett, og de idrettsaktive elevene opplevde høyest trivsel (Moen et al., 2018, s. 72-78).

Idretten i seg selv trenger ikke være negativ faktor, men idretten sin plass i LK20 er nedtonet sammenlignet med LK06, ettersom idretten preget kroppsøvingsundervisningen i stor grad under forrige læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1; Sæle & Hallås, 2020, s. 33).

Kroppsøving skal utvikle elevene sine fysiske-motoriske ferdigheter, men det er viktig at dette ikke innsnevres til tradisjonelle idrettslige ferdigheter (Ommundsen, 2013, s. 5). Idrettens ideologi er aktiviteter rettet mot prestasjon i konkurranser (Sæle & Hallås, 2020, s. 40).

Idretten er en del av den norske bevegelseskulturen, men Sæle & Hallås (2020, s. 40-41) påpeker at kroppsøvfaget ikke skal være et fag med store innslag av konkurranse, noe som gjør at LK20 er en læreplan med mindre innslag av idrett.

Dersom man ser på LK20 kroppsøving og overordnet del ser man at idrett blir ivaretatt, men at den innehar en annerledes og mindre rolle (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1; Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017). I LK20 kroppsøving nevnes det at: Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Idrettsaktiviteter knyttes opp mot danning og identitetsskaping i samfunnet, noe som er med å illustrere at idretten fortsatt har en rolle. Det nevnes også at kroppsøvfaget tar vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet, men også legger opp til eksperimentering i alternative bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Idretten har lang historie i Norge og er en del av tradisjonell bevegelseskultur (Sæle & Hallås, 2020, s. 40). Idrettsaktiviteter er tydelig likestilt med andre bevegelsesaktiviteter i læreplanen, og omtales i større grad som et middel for å oppnå noe annet, i plassen for et mål i seg selv. Dette kan man blant annet se på kompetansemålene, hvor idrettsaktiviteter er noe som bli brukt for å la elevene “utforske” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Dermed skal idretten knyttes opp mot kroppsøvfaget og læring, som også fremheves under kjerneelementet “bevegelse og kroppslig læring” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Som vist til nå er det ikke alltid læringsaspektet i kroppsøving ivaretas under helsediskursen og idrettsdiskursen. Læring er heller ikke fokuset i neste diskurs som skal presenteres.

2.4 Rekreasjonsdiskurs

“Jeg tror det er for å få et avbrekk fra de mer tyngre teoretiske fagene, og at du kan få mer fysisk aktivitet inn i hverdagen- Og det er det de fleste ser på det som, et avbrekk” (Førland, 2020, s. 37). Dette var uttalelsen til en av elevene i en studie hvor spørsmålet var hva elevene

skulle lære i kroppsøvningsfaget. Dersom kroppsøvningsfaget legitimeres ut ifra en rekreasjonsdiskurs, vil undervisningen bære preg av fysisk aktivitet som skal oppleves som gøy der og da, med mål om å holde elevene opptatt, slik de får en pause fra vanlig stillesitting i andre skolefag (Bulger & Housner, 2009, s. 442-469; Ommundsen, 2013, s. 1-9; Kretchmar, 2006, s. 350-353). Kretchmar (2006, s. 447) introduserer “entertaining” som en undervisningsmåte i kroppsøvningsfaget, og henviser til Placek (1983) sin undersøkelse på lærere sin oppfatning av suksessfulle og mindre suksessfulle kroppsøvingstimer, hvor det kom frem at gode kroppsøvingstimer ble sett på som undervisning der elevene var opptatt med aktiviteter og hadde det gøy. I studien til Larsson & Nyberg (2017, s. 143) ble lignende funn gjort, hvor flere av lærerne i undersøkelsen uttrykte at det å “ha det gøy” var et av hovedmålene med kroppsøvningsfaget i skolen. Kretchmar (2006, s. 350) påpeker at en slik tilnærming i seg selv ikke nødvendigvis må være en negativ faktor, men det mangler det som er nødvendig for å skape en aktiv livsstil for elevene. Lærerne i Larsson & Nyberg (2017, s. 143) opplevde at læring i faget til tider fungerte som en barriere for å nå målet om å “ha det gøy”. Ommundsen (2013, s. 11) understreker at en av måtene kroppsøvningsfaget kan bli marginalisert på, er om kroppsøvningsundervisningen foregår som en ren rekreasjonsaktivitet i en ellers tung teoretisk skolehverdag.

2.5 Livslang bevegelsesglede og to strategier

Til nå er det belyst ulike diskurser som har preget kroppsøvningsfaget, og preger kroppsøvningsfaget den dag i dag. Nå er det også slik at lærerne kan legitimere bruk av fotball i lys av formålet til kroppsøvningsfaget som er livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Kretchmar (2006, s. 349) belyser i midlertidig at det blir ofte to strategier som blir benyttet. Disse er “*introducing*” og “*informing*”. Begge har som formål å promotere og gi elevene forutsetninger for å være aktive ut livet, men om fremgangsmåten tjener formålet kan man stille seg kritisk til (Kretchmar, 2006, s. 349).

Introducing handler om at elevene blir introdusert for en rekke bevegelsesaktiviteter som volleyball, fotball eller innebandy, hvor de har dette over et par uker. De får dermed prøvd disse aktivitetene ut, og formålet er at elevene skal finne sin aktivitet eller interesse, som skal gjøre at elevene er fysisk aktive videre i livet (Kretchmar, 2006, s. 349). Et av funnene i Larsson & Nyberg (2017, s. 142), angående hva som var formålet med en spesifikk kroppsøvingstime eller aktivitet, ble strukturert under temaet “it’s about trying”. Dette gikk ut

på at elevene skulle prøve ut idretter som kunne gi mersmak og være noe elevene kunne holde på med på fritiden. En av deltakerne kom blant annet med denne uttalelsen: “that they will try out a lot, and fall for something, that they will think it’s fun to do sport” (Larsson & Nyberg, 2017, s. 142). Med en slik tilnærming til livslang bevegelsesglede blir mye av det gode med bevegelse glemt. Det dedikeres for liten tid til øving og for få tilbakemeldinger, gamle vaner blir ikke glemt og nye vaner blir ikke utviklet, holdninger endres ikke og generelt dedikeres det for liten tid og innsats (Kretchmar, 2006, s. 349). “Øving” omtales som en ny endring med læreplanen i kroppsøvningsfaget. Flere av kompetansemålene innehar verb som indikere at elevene skal “øve” (Aasland et al., 2020, s. 38). Med “øving” tas det utgangspunkt i at elevene skal forbedre seg, men at dette ikke gjøres ut ifra gitte standarder. Elevene får også delta i prosessen og opplever medbestemmelse, ettersom de tar ansvar for hva de skal øve på (Aasland et al. 2020, s. 38). Uten å slå fast hvilken diskurs en slik tilnærming til livslang bevegelsesglede går under, mener Larsson & Nyberg (2017, s. 146) at det kan ses i lys av en aktivitets/helsediskurs, ettersom aktiviteten er i sentrum. Det ønskede formålet med tilnærmingen er i tråd med formålet til kroppsøvningsfaget og livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Innenfor *informing* er også målet at elevene skal få motivasjon til å være aktive. I samfunnet er det en rekke forskning som støtter at fysisk aktivitet er med å forbedre helsen til elevene. Dermed blir det med en slik tilnærming informert om hvorfor fysisk aktivitet og kroppsøving er viktig for å få en sunn og aktiv livsstil (Kretchmar, 2006, s. 349). Problemet i denne sammenhengen er at det ofte ikke leder til endringer. Som i *introducing*, krever det tid og innsats å gjøre en endring på aktivitetsnivået til elevene, noe som ikke blir gjort innenfor denne tilnærmingen (Kretchmar, 2006, s. 349-350).

Formålet til begge disse strategiene er livslang bevegelsesglede, men som Kretchmar (2006) viser til, er det ikke sikkert at fremgangsmåten gir ønskelig resultat. Dersom elevene skal oppleve livslang bevegelsesglede som læreplanen legger opp til, må de få positive opplevelser med kroppsøvningsfaget og aktivitet. Likevel er kroppsøving et fag hvor elevene skal oppleve læring, slik det står formulert i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Den faglige læringen er en viktig del dannelsingsoppdraget i grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10), noe som vil bli redegjort for videre i oppgaven.

2.6 Danning

Danning er et begrep flere har vanskelig for å forstå (Sæle & Hallås, 2020, s. 137). Likevel er det i pedagogikken vurdert som en av de viktigste tingene, ettersom det handler om forming av mennesket sin personlighet og identitet, hvor det langsiktige målet er at mennesket skal bli deltakende i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Læreplanverket består blant annet av overordnet del og læreplaner i diverse fag. Dette skal være med å styre innholdet i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, Læreplanverket). For oppgaven sin del vil det være relevant å se hvordan overordnet del og LK20 omtaler danning. Dette kan være med å belyse svarene til intervjuobjektene i lys av styringsdokumentet de forholder seg til i daglig arbeid i skolen og danning.

2.6.1 Danning i overordnet del og LK20 kroppsøving

Overordnet del omtaler danning som en livslang prosess (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Danning ses ut ifra et helhetlig perspektiv, som betyr at danning gjelder hele mennesket, hvor hver enkelt skal få mulighet til å utvikle alle sine evner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Danning forekommer gjennom kunnskap og innsikt om diverse områder som samfunnsliv og arbeidsliv, gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen, sammen med andre og i fysisk utfoldelse som gir mestring og bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Når elevene arbeider på egenhånd, og i sammen med andre forekommer danning. Danning skjer i arbeid med teoretiske utfordringer hvor de tar i bruk formler og fagstoff, men også i praktiske oppgaver hvor de må ta i bruk redskap. Når elevene lærer hvordan de kan komme frem til riktig svar, men også når de forstår at det ikke nødvendigvis er enkle svar på alt dannes elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Den faglige læringen i fagene er også dannende for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Danning i LK20 kroppsøving nevnes opp mot lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det slås også fast at grunnopplæringen er en sentral del av den livslange dannelsesprosessen.

Skolen sitt dannelsesoppdrag og utdanningsoppdrag avhenger av hverandre.

Dannelsesprosessen skal ha menneskets sin selvstendighet, frihet, medmenneskelighet og ansvarlighet som mål. Hvor effekten skal være at elevene få et solid grunnlag til å kunne delta innenfor alle områder i utdanning-, arbeids- og samfunnsliv, samt forstå seg selv, andre og kunne ta gode valg i livet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8-9).

2.6.2 To perspektiv på danning

Videre vil det presenteres teori om to perspektiv på danning. Dette gjøres for å kunne gi en helhetlig og vid forståelse av hva danning innebærer. På bakgrunn av relevans i forhold til kroppsøvningsfaget velges det å ta med teori om Klafki sin dannelsesstenking og Whitehead sin physical literacy. Physical literacy og Klafki sine tanker om danning har flere likheter (Sæle & Hallås, 2020, s. 151). Klafki bruker begrepet “*dannelse*”, men i overordnet del og LK20 kroppsøving brukes begrepet “*danning*”. Sæle & Hallås (2020, s. 139) påpeker at begrepene ofte brukes om hverandre, noe det også gjøres i denne oppgaven. *Dannelse* omtales i større grad som et produkt, men på samme tid endrer samfunnet seg som gjør at man er i en kontinuerlig dannelsingsprosess (Sæle & Hallås, 2020, s. 139). I oppgaven fokuseres det på denne prosessen blant elever i barneskolen når danning er temaet.

Kroppsøving skal være et fag med mål om at elevene skal oppleve livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), og physical literacy er et uttrykk for kroppslig dannelse der elevene i løpet av utdanningen erverver kroppslige ferdigheter, kunnskaper og holdninger for å få forutsetninger til å forbli aktive videre i livet (Sæle & Hallås, 2020, s. 141).

2.6.3 Klafki og dannelse

Et prinsipp med Klafki sine tanker om dannelse er at det må gjelde alle individer (Klafki, 2001, s. 69). Dannelse skal også gjelde alle menneskelige evner (Klafki, 2001, s. 55). Klafki hevder at undervisning som ikke er forankret i dannelsesteori vil være undervisningen uten mening (Klafki, 2001, s. 14-15). Læring i skolen må forstås som en interaksjonsprosess hvor elevene med støtte fra læreren, skal erverve seg selvstendige erkjennelsesformer. I tillegg til handlings- og vurderingsmuligheter til å kunne forholde seg til sin samfunnsmessige og historiske virkelighet på en reflekterende måte (Klafki, 2001, 19). Kroppsøvningsfaget skal stimulere til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ut ifra et samfunnsmessig perspektiv og kroppsøvningsfaget sin rolle i utvikling av livslang bevegelsesglede, vil det å gi elevene forutsetninger for å delta i aktiviteter på fritiden relevant. Elevene sin samfunnsmessige virkelighet er preget av ulike måter å være i aktivitet på, som treningssenter, i organisert idrett eller i lek med andre. Dannelsesaspektet i skolen skal ta for seg alle elevenes sider ved personlighetsutvikling. Ommundsen (2016, s. 9) påpeker at dette innebærer utvikling av motoriske ferdigheter, og at Klafki mener dette er

egenverdien av fysisk danning. Man kan også se dette opp mot overordnet del som også fremhever danning som en prosess hvor den enkelte skal få utvikle alle sine evner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9).

2.6.3.1 Dannelse som sammenheng mellom tre grunnleggende evner

Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er tre grunnleggende faktorer i Klafki sin dannelsesstenking. Klafki ser på danning som en sammenheng av disse tre grunnleggende evnene, som man arbeider seg automatisk fram til og tar ansvar for personlig (Klafki, 2001, s. 68-69). Straum (2018, s. 50) mener selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er hovedmålene med Klafki sin danning. Disse begrepene skal integreres i all undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 32). *Selvbestemmelse* omhandler det enkelte mennesket sin evne til å kunne bestemme over egne individuelle levevilkår. Det innebærer også evne til å bestemme over sine individuelle meninger, blant annet medmenneskelige, religiøse og etiske meninger (Klafki, 2001, s. 68). *Medbestemmelse* tar for seg kravet, muligheten og ansvaret ethvert menneske har på å være med å forme felles kulturelle, samfunnsmessige og politiske forhold (Klafki, 2001, s. 68). *Solidaritet* er nødvendig for å rettferdiggjøre selvbestemmelse og medbestemmelse. Selvbestemmelse og medbestemmelse skal gjøres for og med mennesker som er delvis eller helt fratatt mulighet for selv- og medbestemmelsesmuligheter, som en konsekvens av samfunnsmessige forhold, politiske begrensninger eller undertrykkelse (Klafki, 2001, s. 68). Sett i lys av kroppsøving handler solidaritet handler om å ta ansvar for alle i et fellesskap, og er en betingelse for selvbestemmelse og medbestemmelse (Engebretsen, 2021, s. 137). Å samarbeide stiller krav til at elevene forstår hva selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet innebærer i praksis. Dersom samarbeid skal skje ut ifra et dannelsesperspektiv er det nødvendig at alle elevene blir hørt, får uttale seg, og det som blir sagt blir møtt med respekt (Engebretsen, 2021, s. 136). Gjennom bevegelsesaktivitet skal kroppsøving fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). LK20 kroppsøving er dermed med å fronte prinsipper innenfor selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I timene er det elever som mestrer faget i varierende grad. Her må elevene som opplever høy grad av mestring, møte elever som opplever mindre grad av mestring med empati og solidaritet, noe som kan lede til at gruppe medlemmene utvikler seg (Engebretsen, 2021, s. 136).

Videre i oppgaven vil det bli gjort en gjennomgang av material, formal og kategorial danning som er sentralt i Klafki sin tanker om danning.

2.6.3.2 Material danning

Material danning handler om hva den enkelte kan tilegne seg i møte med den ytre verden. Danningen foregår gjennom et innhold i form av en kulturarv (Sæle & Hallås, 2020, s. 149). Det blir lagt vekt på hvilken danningseffekt et bestemt innhold kan ha på et individ (Klafki, 2001, s. 15). Samfunnet har med seg diverse kulturgoder. Disse kulturgodene (kunnskaper, holdninger og estetiske verdier) blir videreformidlet til neste generasjon (Straum, 2018, s. 32). Det vil dermed være det objektive/innholdsmessige som er i fokus (Klafki, 2007, s. 172; Straum, 2018, s. 32). Det er flere materiale danningsteorier, den felles grunnpilaren mellom de er at dannelse forekommer gjennom et objektivt innhold (Klafki, 2007, s. 178). På tross av likhetene, er det for denne oppgaven relevant å gå innom to undergrupper innenfor den materiale danningen til Klafki:

1. Den danningsteoretiske objektivismen: Dette innebærer at kulturfenomener som estetisk innhold, moralske verdier, vitenskapelig forskning og så videre blir gitt tilgang til en menneskelig sjel i sin objektive beskaffenhet (Klafki, 2007, s. 172-173). Elevene “oppbevarer” denne kulturen uten at det skjer noen endringer på innholdet, men tanken er at innholdet har en påvirkningskraft på elevene (Straum 2018, s. 23). Innenfor vitenskapelige områder i skolefag er dette utbredt, hvor danning skjer gjennom et innhold elevene tar opp (Klafki, 2007, s. 173). Dermed blir lærerne sin oppgave i dannelsesprosessen å videreformidle dette til elevene. Elevene vil motta og ivareta innholdet i sin objektive form (Klafki, 2007, s. 173). Kritikken mot denne formen for danning går på at kulturinnholdet blir tatt ut ifra den historiske konteksten, og videre fremstilt som objektivt og gyldig. Didaktiske utvalgsriterier mangler også, og grunnet økende mengde stoff gikk pugging og overflatekunnskap over dannende kunnskap (Straum, 2018, s. 33).

2. Den klassiske danningen: Ifølge den klassiske danningstradisjonen vil ikke hvilket som helst kulturinnhold være dannende. Det er bare kulturinnholdet som vurderes som klassisk, som er det innholdet som fungerer som forbilder og idealer for et høyere åndelig liv, som vil være dannende (Straum, 2018, s. 33-34). Klassiske verk, etiske idealer og historiske forbilder er eksempel på dette, og i møte med dette blir de unge formet og dannet (Straum, 2018, s. 34). Den klassiske danningen innebærer et kulturinnhold hvor menneskelige kvaliteter kommer til uttrykk, i motsetning til den objektive formen for danning (Klafki, 2007, s. 175). Den klassiske danningen har en rekke kriterier i forhold til utvalg av innhold (Straum, 2018,

s. 34). Innholdet er kulturelt/samfunnsmessig og viser til et samfunns/folk/fellesskap sin identitet, verdier og idealer (Hohr, 2011, s. 165). I LK20 omtales kroppsøvingsfaget som et fag som tar vare på tradisjonelle bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Fotball er kultur og har preget samfunnet i lengre tid. Idrettsaktiviteter, i lag med andre bevegelsesaktiviteter, blir i LK20 kroppsøving omtalt som dannende og identitetsskapende (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Videre kritiseres denne retningen på bakgrunn av at det er vanskelig å slå fast hva som kan, og hva som bør omtales som klassisk (Klafki, 2007, s. 177).

2.6.3.3 Formal danning

Formal danning tar for seg det som foregår i selve subjektet. Kunnskapene, holdningene og verdiene den enkelte gjør til sitt eget (Sæle & Hallås, 2020, s. 149). I formal danning er det ikke et forhold til innholdet, slik som i material danning (Klafki, 2001, s. 15). For de formale danningsteoriene er det elevene sine evner, anlegg og ferdigheter som skal utvikles. Innholdet er dermed et middel i danningen (Straum, 2018, s. 32) Det står i motsetning til material danning, hvor det i formal danning er eleven/mennesket som står i sentrum for danningen (Klafki, 2007, s. 179). Dette er også overførbart, som vil si at de kognitive, fysiske og intellektuelle egenskapene kan benyttes i varierte kunnskapsfelt og settinger (Klafki, 2007, s. 180; Madsen & Aggerholm, 2020, s. 159). Den formale danningen blir av Klafki delt i to underkategorier:

1. Teorier om funksjonell danning: Danningsprosessen skal utvikle og modne elevenes iboende anlegg og evner. Dette inkluderer fysiske, sjelelige og åndelige funksjoner som mennesket har, og kan være alt fra fysisk styrke og utholdenhet til viljestyrke, kreativitet og etisk dømmekraft (Straum, 2018, s. 34; Klafki, 2007, s. 179). Overføring er sentralt innenfor denne teorien, hvor det hevdes at disse evnene kan brukes i nye situasjoner og på annet/nytt innhold dersom evnene utvikles (Klafki, 2007, s. 179). En videre konsekvens er at elevene blir bedre forberedt på utfordringene i voksenlivet (Straum, 2018, s. 34). Klafki sin kritikk mot denne retningen går utpå at danningsteorien krever en filosofisk-antropologisk posisjon hvor mennesket ses på som en enhet av krefter og evner, på samme måte som biologiske evner og krefter. Klafki hevder videre at ideen om kreftene og de iboende evnene er spekulativ. Man kan ikke vite at de er iboende, men kan komme som følge av innholdet elevene møter på (Straum, 2018, s. 35). I tillegg påpekes det av Klafki at en kjent pedagogisk erfaring er at en elev kan ha utviklet en spesiell evne innenfor et fag, men ikke et annet. Dette

innebærer videre at den funksjonelle danningen blir tvunget til å spesifikk fag er rettet mot forskjellige evner, som videre eksemplifiserer at innholdet har en sterk tilknytning til utvikling av evner (Straum, 2018, s. 35).

2. Teorier om metodisk danning: Denne teorien hevder at danning forekommer når elevene utvikler metoder som tenkemåter eller arbeidsteknikker, som de igjen kan bruke i møte med nytt innhold i livsløpet (Straum, 2018, s. 35). Grunnet at kulturen stadig produserer en uendelig mengde innhold, vil danning i møte med et innhold være umulig (Klafki, 2007, s. 184). Formalismens sine tanker om at mennesket innehar et sett med iboende evner og krefter blir også sett bort fra (Straum, 2018, s. 35). Når det kommer til tekniske- og håndverksfag er denne danningsteorien populær (Straum, 2018, s. 35). Den er også populær i matematikk, hvor elevene lærer metoder for å ha forutsetninger til å løse utfordringer (Klafki, 2007, s. 184). En kritikk Klafki retter mot denne formen for danning er at det ikke finnes noen universalmetode som gjør elevene i stand til å mestre hvilket som helst innhold (Straum, 2018, s. 35).

2.6.3.4 Kategorial danning

Klafki kritiserer deler av både material- og formal danning. Kritikken går ut på den manglende dialektikken mellom retningene, da han mener de er for ensidige (Klafki, 2001, s. 15). Likevel inneholder begge teoriene deler av sannhet sett opp mot danning (Straum, 2018, s. 35). Dette åpner for kategorial danning, hvor det “beste” fra formal danning og material danning blir integrert i begrepet (Klafki, 2001, s. 15). Abstrakte begreper som refleksjon i formal danning, blir gitt mening i konkrete situasjonen innenfor material danning. En slik tilnærming leder til kategorial danning (Sæle & Hallås, 2020, s. 149). Det objektive og subjektive henger sammen og er uløselig knyttet i lag (Straum, 2018, s. 36). Gjennom tilegnelse av innhold (materialdanning) blir evner og metodeferdigheter utviklet (formal danning) (Straum, 2018, s. 36). Klafki sin teori om danning ser på læring og utvikling hos mennesket som et resultat av kontinuerlig påvirkning av den enkelte sine omgivelser, hvor kulturen har sin betydning (Klafki, 2001, s. 14).

Klafki mener at danning er en tosidig dialektisk prosess mellom eleven (subjektet) og innholdet (objektet) (Straum, 2018, s. 36). Det kan omtales som *den dobbelte åpning*, hvor elevene åpner seg for verden, og verden åpner seg for eleven (Klafki, 2001, s. 17). Gjennom den dobbelte åpningen skapes det kategoriale opplevelser, erfaringer og kunnskaper i

individet (Straum, 2018, s. 36). Dersom elevene tilegner seg disse kategoriene, vil elevene få mulighet til å forstå samfunnet og kulturen elevene er oppvokst i (Klafki, 2001, s. 17).

Videre kan det være relevant å stille seg spørrende til hvilket type innhold elevene skal møte på i undervisningsøktene for at elevene skal åpne seg for verden, og verden skal åpne seg for elevene. Her drar Klafki inn det eksemplariske prinsipp (Klafki, 2001, s. 17). I eksemplarisk læring er grunntanken at dannende læring som styrker den enkeltes sin selvstendighet og leder til utvikling av kunnskap, evner og holdninger, forekommer gjennom arbeid med et begrenset antall utvalgte eksempler (Klafki, 2001, s. 166). Gjennom det begrensede utvalget utvikler elevene allmenngyldige kunnskaper, evner og holdninger. Eleven oppnår innsikt i en sammenheng, kultur, aspekt eller samfunnspolitisk virkelighet, samt en inngangsvinkel, løsningsstrategi eller strukturingsmulighet (Klafki, 2001, s. 166).

2.7 Fellestrekk med LK20 kroppsøving og overordnet del

At elevene skal få kjennskap og forståelse av den nasjonale kulturarv og den felles nasjonale kulturtradisjonen er nedfelt i overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Innsikt i kultur omtales som viktig sentralt i utviklingen av elevene sin identitet, og leder til tilhørighet i samfunnet. Tradisjoner og kulturuttrykk er med på å forme den enkelte sin identitet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 5). I LK20 kroppsøving er det nedskrevet at LK20 skal ta vare på tradisjonelle bevegelsesaktiviteter. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). For den felles identitetsskapingen og danningen i samfunnet er idrettsaktiviteter, sammen med en rekke andre bevegelsesaktiviteter, omtalt som en felles del av dette (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Kulturarv er i material danning et innhold elevene dannes i møte med (Sæle & Hallås, 2020, s. 149).

Man ser også at idrettsaktiviteter som innhold ikke bare skal ivaretas, men også benyttes som et middel. Idrettsaktiviteter nevnes i kjerneelementet “kroppslig læring” som et middel for å stimulere til allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette kan ses i lys av formal danning som handler om det som foregår i det enkelte subjekt, hvor elevene sine evner, ferdigheter og anlegg skal utvikles (Sæle & Hallås, 2020, s. 149; Straum, 2018, s. 32). Ettersom LK20 kroppsøving og overordnet del fremmer viktighet av kultur og tradisjoner som en dannende faktor, og at idrettsaktiviteter omtales som en del av dette, samt at idrettsaktiviteter skal benyttes for at den

enkelte skal tilegne seg noe utenfor selve innholdet, kan man se dette i lys av kategorial danning. Kategorial danning er innhold (material danning) som også leder til utvikling av evner og metodeferdigheter (Straum, 2018, s. 36). Basert på definisjonen av eksemplarisk læring, kan også idrettsaktiviteter falle inn under dette ettersom idrettsaktiviteter kan gi innsikt i kultur, i tillegg til utvikling av kunnskap, evner og holdninger.

2.8 Physical literacy

Physical literacy er et begrep som har flere likheter med Klafki sine tanker om kategorial danning. Physical literacy er introdusert av Whitehead (Sæle & Hallås, 2020, s. 151). Physical literacy ble skapt på bakgrunn av flere ulike årsaker: Physical literacy løfter frem viktigheten av kroppsliggjøring som videre gir forutsetning for interaksjon med miljøet rundt og utvikling av menneskelige evner, viktigheten av bevegelseslæring i ung alder, at befolkningen i land er i mindre aktivitet som leder til helseproblem og overvekt, retningen kroppøvingen var på vei der prestasjon i timene ble vektlagt i stor grad (Whitehead, 2010, s. 3-4).

Physical literacy står i kontrast til et dualistisk syn på kroppsliggjøring, og gjelder individ uansett alder og fysisk form (Whitehead, 2010, s. 5). Med et dualistisk syn på kroppsliggjøring ses menneske på noe som består av to separate deler: kropp og sinn (Whitehead, 2001, s. 128). Det kan ses opp mot helsediskursen, idrettsdiskursen og rekreasjonsdiskursen. Her kan man se at det i større grad fokuseres på bruk av kroppen, med mindre vektlegging av elevene sitt indre sinn. Det kan forekomme gjennom idrettspreget kroppøvingundervisning (Kolle et al., 2017, s. 21), og bruk av kropp i aktivitet for å styrke helsen til elevene (Tinning, 2012, s. 119; Ommundsen, 2013, s. 2), eller gi de en pause fra vanlige skolefag (Ommundsen, 2013, s. 1-9). I physical literacy tas det avstand fra et slikt perspektiv. Perspektivet i physical literacy samsvarer i større grad med et monoistisk perspektiv. Her blir mennesket sett på som en integrert helhet (Whitehead, 2001, s. 128). Man skiller ikke mellom kropp og sinn, men ser på dette som en helhet. Fysisk kompetanse er en del av begrepet, men forståelse og tolkning er også inkludert (Whitehead, 2010, s. 6). "Literacy" tar for seg det kognitive og emosjonelle av mennesket, som assosieres med holismen (Whitehead, 2010, s. 6). De ulike dimensjonene av mennesket blir anerkjent i physical literacy, men blir ikke sett på som isolerte deler, men noe som eksisterer i sammen (Whitehead, 2001, s. 129). En annen sentral faktor med physical literacy går ut på det

filosofiske perspektivet om at mennesket utvikles og skapes gjennom konstant interaksjon med det ytre miljøet individet er en del av (Whitehead, 2001, s. 129).

Ettersom physical literacy gjelder hver person, uavhengig av alder og fysisk form, har det ikke noe endepunkt. Dette er i samsvar med LK20 og overordnet del, ettersom danning omtales som en livslang prosess (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). I physical literacy blir ulike faktorer som skal gi grunnlag for livslang bevegelse tatt for seg. Disse faktorene er: “fysisk-motoriske ferdigheter, selvtillit, kunnskap, forståelse og motivasjon (Ommundsen, 2016, s. 151). Dersom elevene tilegner seg disse faktorene skal de få forutsetninger til å ta ansvar for, og verdsette fysisk aktivitet gjennom livsløpet (Durden-Myers & Keegan, 2019, s. 30). Physical literacy er med å løfte frem kroppsøving sin rolle i danning av elevene (Ommundsen, 2016, s. 152).

Et individ som er “physical literate” beveger seg med effektivitet, flyt og selvtillit, i varierte bevegelsessituasjoner som er utfordrende. I forskjellige fysiske miljø vil individet ha forutsetning for å kunne “lese” de ulike aspektene med det fysiske miljøet (Whitehead, 2001, s. 131). Det å kunne være i aktivitet i varierende bevegelsesaktiviteter/miljø blir fremhevet. Når elevene blir eldre, kan de bli introdusert for nye aktiviteter. Det kan sies at danning består av tre komponenter: “subjektet, det sosiokulturelle og bevegelse”. Det sosiokulturelle vil kontinuerlig ha en påvirkning på subjektet. Sosiokulturer kan forstås som ulike omgivelser og arenaer subjektet befinner seg i. Subjektet vil i løpet av oppveksten bevege seg i diverse sosiokulturer, her vil subjektet “ta opp i seg” og “ta avstand” fra deler av sosiokulturene. Sosiokulturer er også i bevegelse. Det kan for eksempel være den norske kulturarv som endrer seg med årene som følge av økende mangfold og globalisering (Sæle & Hallås, 2020, s. 139-140). Sett i lys av kroppsøvingfaget kan elevene bli introdusert for ulike bevegelsesmiljøer i oppveksten, noen bevegelsesmiljøer deltar de i, andre tar de avstand fra. Likevel skal kroppsøvingundervisning tuftet på physical literacy gi elevene forutsetninger til å kunne mestre og delta i de ulike bevegelsesaktivitetene. Man kan da tenke at elevene får “frihet” til å velge vekk hva de ønsker å delta i og ikke ut ifra interesse, og ikke hva de mestrer eller ikke.

I kroppsøving må det jobbes for at elevene skal nå sitt fulle potensial. Elevene må bli introdusert for en rekke varierte erfaringer og kunnskaper som varer videre i livet (Whitehead, 2007, s. 295). Et kritisk aspekt er at elevene får erfaringer i kroppsøving som er

personlig givende for den enkelte. Erfaringer som motiverer til aktivitet utenom skoletiden (Whitehead, 2007, s. 295). Hvilke erfaringer som vil motivere til fysisk aktivitet kan være relevant å stille seg undrende til. Man ser dermed i LK20 at idrettsaktiviteter er sidestilt med en rekke andre bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 1), som er med å gi et bilde på at elevene skal oppleve forskjellige aktiviteter den enkelte kan finne glede i. Likevel må man ikke glemme den motoriske læringen, som Ommundsen (2013, s. 3) hevder bør være det primære legitimeringsgrunnlaget for kroppsøvningsfaget. En motorisk ferdighet omtales som forutsetninger for å kunne oppnå et mål gjentatte ganger, ved bruk av bevegelser av en kroppsdel(er) som er tillærte (Haugen & Moser, 2016, s. 21). Dermed vil utvikling av motoriske ferdigheter kunne være med å gjøre elevene i stand til å delta i en rekke forskjellige bevegelsesaktiviteter, om dette er lek eller idrett. Elevene kan få forutsetninger til å mestre de ulike motoriske kravene diverse aktiviteter stiller.

Hvorvidt kroppsøvningslærerne vektlegger utvikling av motoriske ferdigheter hos elevene, kan avhenge av hvordan de oppfatter og tolker læreplanen i kroppsøvningsfaget. Dermed kan det være hensiktsmessig å ta med Goodlad sin læreplanteori.

2.9 Goodlad læreplanteori

I 1936 ble kroppsøvningsfaget innført som et obligatorisk fag i skolen for alle (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 15) Gjennom 85 år som et obligatorisk fag i skolen har kroppsøving vært igjennom flere forskjellige læreplanrevideringer. Fagets innhold og form er stadig i utvikling og har endret seg siden den gang.

For å forstå de ulike dimensjonene ved en læreplan har John Goodlad utviklet et begrepssystem. Dette har han utviklet etter han har forsket i skolen og arbeidet med læreplanspørsmål i mange tiår (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 155). Disse ulike dimensjonene er med på å analysere hvordan en læreplan framstår, hva som er intensjonen og hvor som egentlig foregår. Goodlad har delt de inn i fem ulike nivåer som ser på:

1. Ideenes læreplan
2. Den formelle læreplan
3. Den oppfattede læreplan
4. Den gjennomførte læreplan

5. Den erfarte læreplan (Goodlad et al., 1979, s. 60-64)

Ideenes læreplan innebærer de ideene som fremmes om skole, utdanning og fag i samfunnsdebatten før selve læreplandokumentet blir utformet. Disse ideene kan ha sitt utspring fra både forskningsbasert viten og sunn fornuft. Flere forhold kan være med å påvirke disse ideene. Dette kan være for eksempel politiske strømninger, næringsliv, arbeidsmarked, tradisjon, religion og kultur (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 155)

Den formelle læreplanen er den læreplanen som blir nedskrevet på bakgrunn av ideenes læreplan. Det er i den formelle læreplanen samfunnet sine interesser ivaretas (Goodlad et al., 1979, s. 61). Verdier, holdninger og lignende samfunnet ønsker at elevene skal tilegne blir nedfelt i den formelle læreplanen. Likevel er disse målene bare uttalelser om ambisjoner (Goodlad et al., s. 61). Lærerne vil derfor kunne oppfatte og tolke intensjonene og målene i læreplanen på forskjellig måter ut ifra hva de vektlegger (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 156).

Den oppfattede læreplanen kan være forskjellig fra person til person (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 156). Lærere og foreldre er eksempel på to grupper som kan oppfatte læreplanen forskjellig, men læreren er i posisjon til å gjøre justeringer i undervisningen (Goodlad et al., 1979, s. 61-62). Selv vil den oppfattede læreplanen ikke være lik blant lærere heller, da arbeidsplassen og den enkeltes lærer sine verdier, holdninger og kompetansen spiller en rolle (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 156). I masteroppgaven vil den oppfattede læreplanen spille stor rolle. Det vil være interessant å se hva lærerne oppfatter som det viktigste, hva de legger vekt på og hvordan de tolker den.

Den gjennomførte læreplanen tar for seg hva som skjer i skolen og i klasserommet (Goodlad et al., 1979, s. 63). Noen studier viser at lærerne tidlig lærer et repertoar av pedagogiske metoder, og holder seg til disse i undervisningen (Goodlad et al., 1979, s. 63). Med den formelle læreplanen som utgangspunkt for planlegging, kan den gjennomførte undervisningen bli relativt annerledes enn hva den formelle læreplanen legger opp til. Den gjennomførte læreplanen vil reflektere hvordan lærerne forstår og tolker læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 156).

Den erfarte læreplanen er den læreplanen elevene opplever i undervisningssammenheng (Goodlad et al., 1979, s. 63). Å få god data på denne dimensjonen kan være utfordrende og

stiller spørsmål til validitet. For eksempel om elevene våger være ærlige i svarene sine (Goodlad et al., 1979, s. 63-64). Hvordan læreren underviser, samt hvordan elevene møter undervisningen med sine forutsetninger og bakgrunn vil påvirke den erfarte læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 156).

Den formelle og oppfattede læreplanen er hovedsakelig de dimensjonene prosjektet forholder seg til. Deler av intervjuguiden undersøker kroppsøvlingslærerne sin oppfattelse av læreplanen i faget. Lærerne sin oppfattelse av læreplanen kan også prege andre svar som forekommer. Det kan også komme svar fra lærerne angående den gjennomførte planen hvor de sier hva de gjør konkret i undervisningen. Hvordan kroppsøvlingslærerne oppfatter læreplanen kan videre si noe om ideene bak utformingen av læreplanen har fungert i praksis. Dette var blant annet at idretten skulle nedtones i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). På bakgrunn av dette ble det besluttet å ta med teori om Goodlad sin læreplanteori. Med dette er man også ferdige med teoridelen, og vil gå over til en redegjørelse for valgt metode og analyse i forskningen.

3. Metode og analyse

I dette kapitlet vil det bli redegjort for oppgavens metodiske valg, framgangsmåter og de betraktninger som er blitt gjort. På bakgrunn av oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling ble det tatt i bruk en kvalitativ tilnærming. Ofte for kvalitative studier blir det benyttet en induktiv tilnærming (Thagaard, 2009, s. 189). Denne tilnærmingen ble anvendt i denne oppgaven også. Det vil si at teorien ble utviklet fra dataen. For å framheve mønstre og sammenhenger blir den opprinnelige dataen supplert med nye undersøkelser (Thagaard, 2009, s. 189). Teorien var ikke bestemt på forhånd, deltakernes besvarelse dikterte i stor grad hvilken teori som ble benyttet. For å forstå meningsinnholdet leste vi svarene med et åpent sinn. For å innhente informasjon fra informantene benyttet vi et semistrukturert intervju som metode. Det semistrukturerte intervjuet skulle innhente kroppsøvlingslærernes erfaringer. Kroppsøvlingslæreres perspektiver og synspunkter gir et godt grunnlag for å belyse problemstillingen i denne oppgaven. I tillegg til dette vil det bli tatt for seg etiske retningslinjer og vurderinger som er blitt gjort for å skrive denne oppgaven. Til slutt i dette kapitlet vil validitet, reliabilitet, overførbarhet og metodiske styrker og svakheter bli analysert.

3.1 Valg av metode

Et forskningsprosjekt krever at man anvender en metode for å svare på formålet med prosjektet. Metoden som blir valgt skal generere data som skal avdekke det forskningsspørsmålet ønsker å søke svar på. Det som kreves av en for å håndtere det metodiske håndverket er at en finner rett metode til rett forskningsspørsmål (Krumsvik, 2019, s. 16). Valg av metode vil derfor være avhengig av hva prosjektet ønsker å belyse. Dette prosjektet ønsker å belyse hvordan kroppsøvlingslærerne legitimerer bruken av fotball i kroppsøvlingsundervisningen. Kroppsøvlingslærernes tanker og refleksjoner vil gi oss svar på om det har skjedd en progresjon i faget fra LK06 til LK20. Hvilken diskurs preger kroppsøvlingsfaget i dag? Hva skal elevene lære når fotball blir benyttet som aktivitet i kroppsøvlingsundervisningen?

Forståelsen vi utvikler av data gjennom forskningsprosessen, må også ses i sammenheng med den forforståelsen vi bringer med oss inn i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 33) Derfor må det i forskningsprosessen bli gjort et valg om hvilket vitenskapsperspektiv forskeren har. På en

side kan en knytte fortolkningen av en kvalitativ tekst til forskerens teoretiske utgangspunkt. På en annen side kan mønstrene i dataen gi et grunnlag for den forståelsen forskeren utvikler i løpet av forskningsprosessen. Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom det teoretiske utgangspunktet forskeren har og mønstre i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 33) Det finnes flere teoretiske tilnærminger. Forskingen i denne oppgaven tok utgangspunkt i fenomenologi og hermeneutikk som metodologisk basis.

Fenomenologi er en tilnærming som tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). I dette tilfellet har det handlet om kroppsøvlingslærernes livsverden. Personene som blir studert i denne metoden vil komme med erfaringer som det er viktig at forskerne er åpne for. I fenomenologien utforskes meningene som personene tillegger til sine erfaringer av et fenomen. Forskere innenfor denne metodologiske basisen beskriver fellestrekk ved de erfaringene som deltakerne i prosjektet gir uttrykk for (Thagaard, 2018, s. 36). Kvale & Brinkmann (2009, s. 45) beskriver at fenomenologien er basert på den underliggende antakelsen om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter den.

Om en tar utgangspunkt i hermeneutikk som metodologisk basis innebærer dette “å studere mening og gjøre sosiale fenomener begripelige via den helheten de er en del av” (Brottveit, 2018, s. 34) Denne tilnærmingen legger vekt på at fenomener kan tolkes på flere nivåer og at det ikke finnes en egentlig sannhet. I stedet for å fokusere på det som er umiddelbart innlysende, skal forskerne fokusere på å fortolke folks handlinger på et dypere meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 37). Hermeneutikken betyr “læren om tolkning”. Den danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2011, s. 18).

I denne forskningen ble den metodiske basisen tatt utgangspunkt ifra både fenomenologien og hermeneutikken. For å forstå kroppsøvlingslærerens refleksjoner ble intervju benyttet som metodisk tilnærming. Intervjuforskning baserer seg på at informantens utsagn som er nedskrevet som tekster vil være material som skal fortolkes og forstås (Dalen, 2011, s. 18). Det finnes tre hovedgrupper for forskningsintervju som har deres egne særtrekk basert på forskningens forskningsspørsmål formål (Krumsvik, 2019, s. 163). Den mest vanlige av de tre hovedgruppene er semistrukturerte intervjuer. I denne oppgaven ble det tatt i bruk semistrukturert intervjuer.

3.2 Kvalitativt forskningsmetode

“Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 2011, s. 18). For å finne ut hvordan kroppsøvingslærere legitimerer bruk av fotball i kroppsøvingsundervisning på barneskolen ble kvalitativt forskningsintervju brukt som metode. Intervjuet har som formål å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet er spesielt egnet for å få innhente informasjon om informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 13) På bakgrunn av dette ble det kvalitative intervjuet hovedmetoden for å samle inn informasjon fra kroppsøvingslærerne.

3.3 Utvalget

Et spesielt viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning er utvelgelsen av informanter (Dalen, 2011, s. 45). Hvor mange skal bli intervjuet, hvem skal bli intervjuet, hvilke inklusjons- og eksklusjonskriterier vil bli benyttet for informantene som skal delta? Ettersom intervjufasen i prosjektet kan være en tidkrevende prosess er det gunstig å ikke ha for mange informanter. Både gjennomføringen og bearbeidingen av intervjuene vil ta tid. På en annen side må intervjumaterialet en sitter igjen med være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 45). For at funnene som blir presentert skal være gyldige vil det være viktig at det blir gjort en grundig redegjørelse for utvalget som resultatene bygger på (Dalen, 2011, s. 45). Informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg over det aktuelle temaet er de informantene som bør bli utvalgt. Det er hovedregelen i kvalitative intervjustudier (Tjora, 2021, s. 145). Et utvalg i kvalitativ forskning kan basere seg på et strategisk utvalg. Da vil informantene besitte egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til forskningsspørsmålet og undersøkelsens teoretiske perspektiv (Thagaard, 2018, s. 54)

Et strategisk utvalg i dette tilfellet handlet om kroppsøvingslærernes utdanning, om de underviser i kroppsøving og at de har undervist under både LK06 og LK20. Dette er noen avgrensninger som var nødvendig å gjøre tidlig i prosessen. Avgrensningene som ble benyttet vil forhåpentligvis gi oppgaven de informantene med den nødvendige erfaringen og som kan svare på det temaet som prosjektet handler om. Ettersom begrepet idrettsaktiviteter ikke blir

nevnt i kompetansemålene etter 2. trinn ble det prioritert å intervju kroppsøvlingslærere fra 3. trinn og oppover i barneskolen. To barneskoler ble valgt ut og kan begrunnes med at begge geografisk sett ikke hadde lang reisevei. I tillegg til logistikken med reiseveien har begge skolene lærere med kompetanse innenfor kroppsøving. Denne kompetansen innebærer at lærerne har både undervist under LK06 og LK20. I tillegg til dette har kroppsøvlingslærerne grunnskolelærerutdanning.

Etter å ha valgt ut de to barneskolene, skulle informanter bli valgt ut. Selv om Krumsvik forteller at på masternivå, vil syv til 10 informanter ofte være passende (2019, s. 159), ble det i samråd med veileder enighet om at fem lærere skulle bli intervjuet. Med de riktige informantene vil intervjumaterialet som en sitter igjen med være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 45). En hovedregel angående hvor mange som skal bli intervjuet kan være at man avslutter når man opplever en metning, det vil si at det ikke synes å komme fram nye momenter i hvert nytt intervju (Tjora, 2021, s. 158). Det ble sendt ut e-post med informasjonsskriv til rektorene ved begge skolene. Det skulle vise seg at å rekruttere informanter ble mer utfordrende enn forventet, noe som for såvidt ikke er så uvanlig. Tjora (2021, s. 146) forteller at det ikke er uvanlig at rekruttering av informanter kan være vanskelig, og at man sitter igjen med en følelse av at det blir noen erfaringer man ikke får undersøkt. I første omgang var det null respons fra rektorene. Etter hvert kom det inn respons ifra noen få lærere. Noen kunne stille opp som deltaker, men de passet ikke inn i kriteriene til det strategiske utvalget. Derav ble noen mulige informanter ikke benyttet i dette prosjektet. Å rekruttere informanter endte opp med å være utfordrende prosess. Det tok lenger tid enn planlagt. For å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene trengte vi å finne de riktige informantene. Til slutt endte vi opp med 5 informanter med ulik erfaring i skolen. Noen med mer erfaring enn den andre, noen som var veldig interessert i fotball utenfor skolen, men og noen som ikke likte fotball i det hele tatt. Dette førte til flere spennende faglige samtaler med ulike meninger i det kvalitative forskningsintervjuet.

3.4 Det kvalitative forskningsintervju

Innenfor kvalitative fremgangsmåter er intervju en av de mest brukte metodene (Thagaard, 2009, s. 13). Intervjuet egner seg godt til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2009, s. 13). Målet med disse intervjuene er hovedsakelig å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2021, s. 127). Thagaard (2009, s. 89) fremhever også dette med at det kvalitative forskningsintervjuet er en samtale mellom forsker og informant som blir styrt av de temaene som forskeren ønsker å hente informasjon om. I et kvalitativt forskningsintervju får informantene mulighet til å gå i dybden der hvor de har mye å fortelle (Tjora, 2021, s. 128). Intervju kan bli utført på ulike måter. Vi tok i bruk intervjuformen semistrukturert intervju. En intervjuform som er planlagt og fleksibel der formålet er å få beskrivelser av intervjuobjektets opplevelser av livsverden og hvordan vedkommende opplever ulike fenomen fra sitt ståsted (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). I et intervju vil det være lurt å følge en intervjuprotokoll, og at man er såpass spesifikk i intervjuet slik at det får frem den kunnskapen som forskningsspørsmålene spør om (Krumsvik, 2019, s. 167). Et semistrukturert forskningsintervju gir mulighet til å følge opp faste spørsmål fra intervjuprotokollen med oppfølgingsspørsmål (Krumsvik, 2019, s. 167). Denne intervjuprotokollen vil i denne teksten bli nevnt som intervjuguide som danner utgangspunktet for det semistrukturerte intervjuet.

3.4.1 Intervjuguide

Om en anvender intervju som metode, vil det i alle prosjekter være behov for å utforme en intervjuguide. Dette er særlig påkrevd når en anvender et semistrukturert eller fokusert intervju (Dalen, 2011, s. 26). Å utforme en god intervjuguide innebærer å planlegge godt, slik at spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet blir stilt samtidig som forskeren kan være fleksibel overfor intervjupersonenes utsagn (Thagaard, 2018, s. 95). Intervjuguiden skal omfatte sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene som studien skal belyse (Dalen, 2011, s. 26). Intervjuguiden bør i tillegg til dette relateres til studiens teoridel (Krumsvik, 2019, s. 167).

Intervjuguiden i dette forskningsprosjektet ble utformet ved hjelp av en modell presentert av Rubin & Rubin (Thagaard, 2018, s. 95). Modellen er kjent som “Tre-med-grener-modellen”. Strukturen i modellen er slik at stammen representerer hovedtemaet i prosjektet, og grenene

representerer mer spesifikke temaer (Thagaard, 2018, s. 95). Ut ifra dette ble det dannet tre ulike temaområder som skulle bidra til å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Temaene som ble valgt ut i intervjuguiden var læreplanteori, diskurser/fotball i kroppsøving og danning. Temaområdene inneholdt flere spørsmål for å utdype personens erfaringer. Det er viktig å finne balansen mellom å stille spørsmål om alle temaene i intervjuet og gå i dybden innenfor hvert tema (Thagaard, 2018, s. 95). I tillegg til dette ble det inkludert tid til små pauser i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018, s. 96). Disse pausene gir anledning til å reflektere over intervjusamtalen og vurdere fremdriften. Når intervjuet gikk over i et nytt tema ble dette markert ved å for eksempel si “vi skal nå gå over i å snakke om læreplanen”. Dette var med på å gi informanten noen rammer for tematikken, selv om vedkommende sto fritt til å snakke bredt om temaet, eller snakke seg ut de andre temaene (Tjora, 2021, s. 171).

Å utforme intervjuguiden var en tidkrevende prosess ettersom dette var relativt nytt og noe som ikke hadde blitt gjort før. Noe av det som ble brukt mest tid på var det å finne de riktige spørsmålene. Valg av type spørsmål i intervjuguiden vil kunne påvirke kvaliteten på intervjuet (Krumsvik, 2019, s. 167). På bakgrunn av dette var det viktig å finne ut hvordan spørsmålene kunne bli formulert slik at de bidro til at deltakerne ønsket å fortelle om sine erfaringer og synspunkter. Thagaard (2018, s. 97) nevner også et problem i mange intervjuundersøkelser at spørsmålene blir for generelle. Han forteller videre at i intervjuer trengs det ikke nødvendigvis å unngå disse spørsmålene, men at det imidlertid er viktig å følge opp generelle spørsmål med konkrete hendelser. Vi valgte derfor å stille flere åpne spørsmål hvor det var mulighet til å følge opp med oppfølgingsspørsmål. Utarbeidingen av intervjuguiden var en prosess som stadig var i endring. Etter pilotintervjuet ble det foretatt noen få endringer på intervjuguiden. Vi la til flere oppfølgingsspørsmål til noen av spørsmålene som i utgangspunktet var for åpne, vi ble mer oppmerksomme på å bygge en relasjon til deltakerne, hvor vi forsikret dem om at ingen av svarene var feil. Under pilotintervjuet fikk vi et svar på om spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 1) var nok til å belyse forskningsspørsmålene og problemstillingen.

3.4.2 Pilotintervju

For å finne ut om intervjuguiden kan samle opp de nødvendige dataene til å belyse forskningsspørsmålet er det lurt å benytte seg av pilotintervju. Dalen (2011, s. 31) forteller at i en kvalitativ intervjustudie må det alltid foretas et eller flere intervjuer. Dette skal bidra til å

teste ut intervjuguiden, i tillegg til dette hjelper det å teste seg selv som intervjuer. Krumsvik (2019, s. 168) støtter opp dette og påpeker også at i pilotintervjuet får en innsikt på om informantene faktisk forstår innholdet i spørsmålene. En annen ting pilotintervjuet hjelper med er det tekniske utstyret. Her finner en ut om det tekniske utstyret fungerer som det skal (lydopptaker), og at en blir oppmerksom på støykilder og lignende ting som kan gjøre kvaliteten på opptaket dårligere (Krumsvik, 2019, s. 169). Vi benyttet oss av mobilappen Nettskjema-diktafon. Dette er en selvbetjent skjemaløsning og sikker løsning for datasamling via nett som er tilgjengelig for blant annet studenter ved Universitetet i Stavanger. Denne løsningen tilbyr en sikker innsamling av både røde og gule data gjennom lydopptak eller spørreundersøkelser. Lydopptakene som ble gjort i Nettskjema-diktafon ble umiddelbart kryptert og det var ikke mulig å lytte til opptak i mobilappen av sikkerhetsgrunner. I pilotintervjuet brukte vi to telefoner til å foreta lydopptak ved diktafonappen. Bakgrunnen for å bruke to telefoner var for å sikre oss at det ikke skulle oppstå en uønsket situasjon med lydopptaket. Vi fant raskt ut at Nettskjema diktafon-app fungerte utmerket med god lyd kvalitet uten noen støykilder. Dette resulterte i at vi valgte å fortsette med denne formen for lydopptak.

Thagaard (2018, s. 94) hevder at for å bli en god intervjuer skjer den beste opplæringen gjennom egen praksis. Pilotintervjuet ble gjennomført på en kroppsøvingslærer på barneskolen som er både en kollega og en venn. Å intervju en kollega er noe Kvale & Brinkmann fremhever som en god opplæringssituasjon på grunn av disse kan man få tilbakemelding fra (Thagaard, 2018, s. 94). Personen som stilte opp i dette pilotintervjuet ble valgt ut ettersom dette er en person som gir ærlige og konstruktive tilbakemeldinger, denne personen har erfaring med intervjusituasjoner selv og i tillegg til dette oppfylder personene alle kriteriene som er nødvendig for å bli valgt ut i dette prosjektet. Dette betyr at personen er en kroppsøvingslærer som har undervist både under LK06 og LK20 og underviser fra 3. trinn og oppover. Dette ga et godt grunnlag for en faglig samtale mellom informanten og vi som intervjuet.

Pilotintervjuet ga en god indikasjon på at den faglige samtalen under det semistrukturerte intervjuet fungerte. Stadig underveis ble det gitt tilbakemeldinger på spørsmålene. Informanten svarte på om spørsmålene var forståelige eller om de burde blitt omformulert. Å bruke ord som er innenfor vokabularet til intervjupersonene, og som dem forstår, er viktig for at de skal forstå og føle seg tilpass med intervjusituasjonen. Dette er med på å øke

sjansene for at informantene svarer på det en faktisk ønsker å få svar på. Dette er også forhold som kan medvirke til at reliabiliteten til forskningsprosjektet vil styrkes (Krumsvik, 2019, s. 167).

I tillegg til konstruktive tilbakemeldinger ble det også gitt positive tilbakemeldinger som intervjuet kunne bygge videre på. De positive tilbakemeldingene handlet om at spørsmålene var godt formulert og lette å forstå. I tillegg nevnte informanten at vi som intervjuere var gode på å skape en trygg atmosfære. Å få slike tilbakemeldinger er noe av det viktigste med pilotintervjuene ettersom dette gir selvtillit som fører til at intervjuerne kan kjenne på mestring (Thagaard, 2018, s. 94). Pilotintervjuet førte til mer bevissthet over egen intervjupraksis og ikke minst intervjuguiden. Pilotintervjuet førte til at noen spørsmål ble omformulert, noen spørsmål ble slettet og nye spørsmål ble dannet. Det ble oppdaget behov for endring slik at spørsmålene i større grad kunne relateres til teorien i oppgaven som igjen gjør det lettere å belyse problemstillingen. I noen av spørsmålene ble blant annet begreper fra den relevante teorien benyttet. Et eksempel på dette er at vi spurte om hvordan de jobbet med *elevmedvirkning*.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

I løpet av en måned ble det gjennomført fem intervjuer på kroppsøvlingslærernes arbeidssteder. Dette var informantenes ønske og vi tok på oss ansvaret for å organisere enten et grupperom, møterom eller klasserom hvor vi kunne gjennomføre intervjuene uten noen forstyrrelser. Fire av intervjuene tok plass på et grupperom og et tok plass i et klasserom. Da intervjuene var gjennomført fikk informantene skrevet under samtykkeskjemaet. I forkant av intervjuene fikk deltakerne utlevert et informasjonsskriv (vedlegg 2) hvor formålet med oppgaven ble beskrevet. Ved det fysiske møtet med informantene ble det nøye gjennomgått og informert om hvordan lydopptaket skulle fungere og hvordan intervjuet ble lagret. I tillegg til dette ble informantene påminnet om at de til enhver tid kunne trekke tilbake sin deltakelse i studiet. For oss var det viktig at informanten følte seg trygg i intervjusettingen. Når personene som blir intervjuet føler seg tilpass med intervjusituasjonen øker det sjansene for at de faktisk svarer på det man ønsker å få svar på (Krumsvik, 2019, s. 167). På bakgrunn av dette var vi veldig tydelige på at vi ønsket å høre deres erfaringer og meninger. Vi presiserte også at ingen svar var feil. Vi loftet frem at intervjuet kunne utspillet seg som en faglig samtale. Ettersom vi ønsket en samtale mellom informanten og oss valgte vi å ikke notere

underveis i intervjuet selv om flere praktiserer dette. Dette kunne bli til en slags distraksjon fra samtalen. Krumsvik (2019, s. 97) beskriver at en lyttende holdning innebærer at oppmerksomheten helt og fullt er rettet mot informanten, og at forskeren viser interesse og engasjement ved å gi respons til informantens fortelling.

Som tidligere nevnt ble Nettskjema diktafon-appen benyttet som lydopptaker. Dette var noe alle informantene var komfortable med. Selv om dette var noe de sa, kunne en også observere gjennom intervjuet at deltakerne var avslappet og trygge. Gjennom intervjuet var det øyekontakt mellom forsker og informant, både når forskeren sa noe og når forskeren lyttet, noe som blir ansett som almen oppførsel (Trost & Jeremiassen, 2010, s. 82). En dyktig intervjuer er ekspert på menneskelig interaksjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 176), Thagaard (2018, s. 105) støtter opp dette med at en god atmosfære er avgjørende for kvaliteten på intervjuet. Han fremhever betydningen av tillitsforholdet mellom forskeren og informantene for kvaliteten av intervjuet. Kvale & Brinkmann (2009, s. 103) poengterer at utviklingen av intervjuet er avhengig av reaksjonene forskeren har i forhold til informanten. Her kan tillit og troverdighet oppnås som resulterer i at informantene forteller åpent om sine erfaringer. På bakgrunn av dette var vi opptatt av å lytte til informanten, ikke avbryte når informantene svarte, men heller følge opp med et godt oppfølgingsspørsmål. I tillegg til dette ble det gitt positive tilbakemeldinger etter noen svar fra informantene. Vi opplevde at dette var med på å bygge opp tilliten. Det å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan ikke overvurderes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 103).

3.4.4 Transkribering

Etter å ha gjennomført et dybdeintervju er det lurt å fullstendig transkribere materialet i ettertid (Tjora, 2021, s. 185). Det vil si at en transformerer skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 187). Å transkribere kan føre til en analyse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Prosessen med å transkribere avhenger av hvor detaljert oversettelsen fra den muntlige formen til skriftlig form er. Tjora (2021, s. 185) påpeker at det ofte er smart å være litt mer detaljert når man transkriberer enn det man tror er nødvendig. Dette vil si at om informantene leter etter ord, kan dette synliggjøre en usikkerhet eller at de sliter med å ordlegge seg. Det er imidlertid vanskelig å vite om dette vil ha noe betydning i analysen, men det bedre å ha det med og eventuelt droppe det senere (Tjora, 2021, s. 185).

Dersom man skal sende tilbake intervjutranskripsjonene til intervjupersonene, kan intervjupersonene føle seg fornærmet og nekte forskerne å benytte uttalelsene i videre forskning dersom det ordrette transkriberte språket oppfattes som forvirret tale med lite sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 213). I slike tilfeller kan det å gjengi uttalelsene på mer sammenhengende måte være hensiktsmessig (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 213). Det ble gjort en rekke refleksjoner på forhånd angående intervjuguiden sin utforming og spørsmål, basert på det ble det bestemt at intervjuene skulle bli transkribert slik at ord og setninger som ikke ble sagt på en sammenhengende måte, ble gjort sammenhengende i transkriberingen. Danning er et utfordrende begrep å forstå (Sæle & Hallås, 2020, s. 137). Å svare muntlig kan på et slikt tema kan lede til pauser, stotring og usammenhengende forklaringer som i ettertid kan oppfattes som ubehagelig for den som ble intervjuet å lese. Ut ifra et etisk perspektiv ble det dermed foretatt valg om å gjøre transkripsjonene mest mulig sammenhengende, på samme tid som det innholdsmessige ble ivaretatt.

3.5 Analyse

Når en skal analysere er hensikten å "å lete i data etter svar på spørsmål (Johannessen et al., 2018, s. 22). For å lete i data etter svar på denne oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål tok vi utgangspunkt i fenomenologisk hermeneutikk. Vi valgte å bruke en tematisk analyse. Med tanke på at det å analysere livserfaringer kan være en kompleks og kreativ prosess, valgte vi å ta i bruk en detaljert lesetilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 161) I en slik tilnærming blir oppmerksomheten rettet mot hver enkelt setning. Når forskeren leser disse så spør forskeren seg selv om hva denne setningen kan uttrykke om fenomenet eller erfaringen som skal beskrives. Forskeren prøver deretter å identifisere tematiske uttrykk, uttalelser, eller narrative paragrafer som får frem meninger knyttet til erfaringen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 162). I denne analysen var fokuset på mening. To analysebegrep som ofte blir benyttet om en annen er meningskoding og meningskategorisering (Krumsvik, 2019, s. 176). Når en skal kode innebærer det at knyttes et eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med hensikt på å senere kunne identifisere en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208). Å drive med kategorisering innebærer en mer systematisk konseptualisering av et utsagn, som gir mulighet for kvantifisering (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208). I prinsippet kan alt kodes, vi valgte å benytte en begrepsstyrt koding. Det vil si at koder ble utarbeidet i forveien ved at vi så på materialet og den

eksisterende litteraturen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 209). Etter å ha transkribert de ulike intervjuene ble vi bedre kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Når kodingen former seg som kategorisering, blir meningen i lange intervjuutsagn redusert til noen få enkle kategorier (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 210). Dermed ble store intervjutekster redusert til sitater med nøkkelbegreper i flere tabeller. Dette kan også betegnes som meningsfortetting. Ved meningsfortetting blir lange setninger komprimert til kortere, hvor det sentrale poenget i utsagnet står igjen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Kategoriseringen strukturerte de omfattende og komplekse intervjuene og ga et enkelt overblikk over de store mengdene med transkripsjon. Dette gjorde det lettere for å sammenligne. Et eksempel på dette kan ses i tabellen nedenfor:

Tabell 1.

“Hvordan legger kroppsøvingslærerne til rette for danning med fotball som aktivitet i kroppsøvingsundervisningen?”

Tilhørighet	Fotballens rolle langsiktig	<p>Nola: Det sosiale. Også tenker jeg “..”, de er jo veldig aktive. “..”. Jeg vet ikke, kanskje litt tilhørighet. At de tilhører til et fotballmiljø. Fotballmiljø er jo veldig annerledes, i alle fall når man blir voksen. Så har man forskjellige lag. At det blir deres ting på en måte. Det er viktig å finne sin egen hobby.</p> <p>Tomas: “På langsikt har eleven lært om fotball, vært med selv, i gymmen, så jeg kan godt bli med så da vil en gjerne bli med i det sosiale laget.”</p> <p><i>Hvordan fremme dette?</i> “Nei, det er disse reglene. Ikke ta ballen med hendene. Noen av disse reglene. Konkrete regler. Kunnskap om spillet.”</p>
-------------	-----------------------------	---

Danning	Fotballens langsiktige rolle	Aleksander: “Jeg har jo nevnt det før, men jeg skulle jo bare si det. Du tar med deg dette med gode verdier, spille på lag, forholde seg til regler, samhandling med andre, tåle medgang og motgang, ser jeg på som de viktigste tingene du tar med deg.”
Livslang bevegelsesglede, overførbarhet (Klafki)	Fotballens rolle langsiktig	Mats: “Det kan gi de erfaringer som gjør at de kan drive med fotball utenom. Det kan gi elevene generelt bedre ferdigheter som de kan bruke til andre ting. Det å håndtere en ball, eller lære seg romorientering, kan bli brukt til mange andre ting.”

I denne tabellen ble datamaterialet analysert med utgangspunkt i forskningsspørsmål 3: “*«Hvordan legger kroppsøvingslærerne til rette for danning med fotball som aktivitet i kroppsøvingsundervisningen?»*”.

Tabellen består av tre ulike kolonner. Kolonnen til høyre viser sitater fra de ulike informantene. Kolonnen i midten viser temaet “fotballens rolle langsiktig” som er nøkkelbegrepet ut fra sitatene til informantene. Nøkkelbegrepet blir til slutt omgjort til kategorier/koder. I denne tabellen er disse kodene lagt i venstre kolonne. De ulike sitatene kan gå under kodene: Tilhørighet, danning, livslang bevegelsesglede og overførbarhet. Under analyseprosessen ble det dannet flere tabeller til de ulike forskningsspørsmålene. Kategoriene og kodene, den empiriske dataen fra forskningsintervjuene utgjør sammen med teori fra faglitteraturen, rammeverket for funnene som danner grunnlaget for drøftingen som vil bli gjort senere i oppgaven.

3.6 Ethiske overveielser

I dette forskningsprosjektet var det voksne mennesker vi skulle forholde oss til. Likevel fikk man tilgang til opplysninger som kan knytte deltakeren til forskningsprosjektet. Dermed ble

det gjort en rekke etiske overveielser for å sikre deltakerne på best mulig måte. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora beskriver forskningsetikk som “de gjeldende etiske aspektene ved forskningsprosessen, og som er regulert av et mangfoldig sett av verdier, normer, lover, forskrifter og institusjonelle ordninger” (Sæle & Hallås, 2020, s. 296). For den vitenskapelige praksisen er forskningsetikk de grunnleggende moralnormene (Ringdal, 2013, s. 451). Forskningsprosjekter der personopplysninger blir behandlet er meldepliktige. Studentprosjekter på universitetsnivå skal meldes inn til NSD, hvor prosjektet vurderes ut ifra forskningsetiske regler (Thagaard, 2018, s. 22). Prosjektet var sendt inn til NSD og godkjent på forhånd av innsamling av data (Vedlegg 3).

I internasjonale lærebøker går informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet igjen som etiske retningslinjer forskeren må forholde seg til (Thagaard, 2018, s. 22). Fritt- og informert samtykke innebærer at deltakerne blir med uten press eller på bakgrunn av belønning. Deltakerne får også tilstrekkelig grad av informasjon for å danne en forståelse av hva prosjektet omhandler og hva det å delta innebærer for den enkelte (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] 2021, s. 17). Det ble sendt ut et informasjonsskriv til skolene som ble videreformidlet til deltakerne. Det ble lagt vekt på at informasjonsskrivet inneholdt informasjon som var forståelig. Informasjon om hva resultatene ville bli brukt til ble også redegjort for. Deltakerne fikk også beskjed om at de hadde muligheter til å trekke seg til enhver tid underveis i prosjektet. Det ble lagt opp til et skriftlig dokumentert samtykke. På samme tid kan for mye informasjon endre atferden til informantene som kan påvirke forskningen, noe som svekker troverdigheten til prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248; Thagaard, 2018, s. 23). Tilstrekkelig informasjon omtales som den gyldne middelvei. Dette kan være hva som er hovedhensikten til undersøkelsen og hvordan resultatene vil bli benyttet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Selv om det er gitt informert samtykke, er det viktig som forskere å være bevisste på det etiske ansvaret gjennom forskningen. På forhånd kan man ikke vite hva resultatene av forskningen blir, og hvordan dataen som tilegnes vil tolkes (Thagaard, 2018, s. 24). Deltakerne ble gjort oppmerksomme på at de kunne ta kontakt dersom de hadde spørsmål i ettertid, eller ønsket tilgang til egne intervju.

Prinsippet om konfidensialitet ivaretas gjennom prosjektet. Et løfte om konfidensialitet innebærer at informasjonen som tilegnes gjennom forskningen skal bli behandlet fortrolig, og ikke bli videreformidlet på andre måter enn det som er avtalt (NESH, 2021, s. 21-22).

Prosjektet stiller ikke krav til at deltakerne må oppgi personopplysninger i stor grad, likevel lagres det informasjon om deltakerne som for eksempel navn, på en forsvarlig måte. Dette er i samsvar med prinsippet om konfidensialitet (Thaagard, 2018, s. 24). I presentasjonen av resultat vil pseudonavn benyttes for å skjule identiteten til deltakerne. Materialet som angår deltakerne, vil slettes slik det nevnes i NSD søknaden (Vedlegg 3).

I forskningen vil forskerne ha ansvaret for alle personer som deltar eller inngår i forskningen (NESH, 2021, s. 9). Å vurdere hvilke konsekvenser forskningsprosjektet kan ha på deltakerne må dermed tenkes på. Man må kontinuerlig vurdere hvilke negative konsekvenser deltakerne kan oppleve, og tenke gjennom hvordan det kan jobbes for at deltakerne blir beskyttet i størst mulig grad for uheldige virkninger (Thagaard, 2018, s. 26). Dette innebærer urimelige fysiske og psykiske belastninger (NESH, 2021, s. 26). I forskningsprosjektet ble lærerne sine tanker, holdninger og meninger drøftet ut ifra eksisterende teori og konsekvenser for kroppsøvningsfaget. Man kan ikke vite på forhånd hvilke resultater man får. Det kan være en mulighet for at deltakerne leser masteroppgaven i etterkant og kjenner igjen egne svar. Det kan være utfordrende å forutse hvordan den enkelte vil reagere. Forskning kan lede til at deltakere blir påført mindre alvorlige eller rimelige belastninger, men man må veie dette opp mot forskningen sin nytte i lys av samfunnet og verdi for deltakerne. Som forskere bør man gi informasjon om forventet verdi og nytte. Dette bør gjøres før oppstart, underveis og etterpå (NESH, 2021, s. 25). Prosjektet tar utgangspunkt i et relevant og samfunnsnyttig tema, og er med å belyse noe tidsaktuelt. Dette vil understrekes overfor deltakerne.

3.6.1 Formell godkjenning av forskningsprosjektet

Sæle & Hallås (2020, s. 359) beskriver en hovedregel dersom en skal behandle personopplysninger av informanter vil det være et krav til meldeplikt og godkjenning hos NSD. Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste vurderte prosjektet til godkjent til videre utførelse av forskningsprosessen høsten 2021 (Vedlegg 3).

3.6.2 Informert samtykke

I forskningsprosjekt er det viktig at de ansvarlige sørger for at det finnes en etisk forsvarlighet. Dette innebærer at informantene kan betro seg til forskeren som står ansvarlig. En metode for å gjøre dette er at deltakerne i prosjektet gjennom et informasjonsskriv (vedlegg 2) får informasjon om prosjektets varighet, hvilke metoder som vil bli brukt, og

hvem som har tilgang på datamaterialet som informantene har kommet med. Informert samtykke handler i bunn og grunn om at deltakerne blir informert om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88). I informasjonsskrivet står det tydelig at de involverte deltar frivillig og at de har rett til å trekke seg ut av undersøkelsen hvis de skulle ønske det.

“Det kan oppstå spørsmål om hvem som bør gi samtykket når man utfører forskning i institusjoner” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 89). Vi valgte å sende ut en e-post til rektorer ved de aktuelle skolene for å høre om hvem som ønsket å stille opp. Deretter landet vi på at hver enkel informant skulle gi informert samtykke for å sikre at informantene helt frivillig deltok uten at noen andre skulle presse dem. Dette var noe som ble pratet om i forkant av intervjuene også.

3.6.3 Konfidensialitet

I forskning vil konfidensialitet innebære at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Forskningsdeltakerens rett til privatliv er tatt hensyn til. På bakgrunn av dette vil ikke deltakernes reelle navn bli brukt. Fiktive navn har blitt brukt til å erstatte disse. I tillegg har ikke deltakernes arbeidsplass, altså skole blitt nevnt. Det stilles spørsmål om hvilken informasjon som bør være tilgjengelig for hvem. Ettersom intervjuene ble gjennomført på grunnskolelærere, så vil datamaterialet være tilgjengelig for oss, veileder og de informantene som ønsket tilgang. Dette skyldes også respekt for intervjudeltakerne. Det er også viktig for oss at dataen fra informantene har blitt behandlet med varsomhet og uten fordømming. Svarene informantene har gitt oss er slik de erfarer og opplever deres «livsverden».

3.7 Kvaliteten på det metodiske arbeidet

I diverse fagfelt benyttes det forskjellige metoder i forskningen. Uavhengig av metode stilles det uansett like krav til at arbeidet innenfor forskningen foregår på en etterrettelig, vitenskapelig måte (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). Det stilles krav til to forhold det videre vil reflekteres over i denne oppgaven: Validitet og reliabilitet. Disse begrepene er kriterier som er med å avgjøre den samlede troverdigheten til forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

3.7.1 Validitet

Validitet omhandler gyldigheten til forskningen som er gjort. Hvilke slutninger kan en forsker ta på bakgrunn av det som er innsamlet av data i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Selve begrepet validitet blir definert i ordbøker som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Med validitet vurderes det dermed om man som forsker får til å måle det som er ønskelig i forskningen (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). Kvale & Brinkmann har samme oppfatning og forklarer at i samfunnsvitenskapene dreier validitet seg om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den skal undersøke (2015, s. 276). På bakgrunn av dette har vi valgt å være kritisk til egne tolkninger underveis. Validitet er noe som gjennomgår i hele forskningsprosessen, ikke bare analysedelen. Det vil si at selv om valideringen behandles i eget kapittel, hører den ikke til en spesiell undersøkelsesfase, men den gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

En måte å styrke validiteten ved forskningsstudiet på er å gå kritisk gjennom analyseprosessen. Her kan en prøve ut om alternative perspektiver kan gi en relevant forståelse (Thagaard, 2019, s. 189). Det teoretiske rammeverket gjorde det mulig for oss som forskere å tolke empirien i lys av andre perspektiver. Dette kan være med på å gi et bredt grunnlag for å forklare funnene (Patton, 2015, s. 671-672). På en annen side kan den teoretiske litteraturen skape en viss forståelsesramme som kan prege fremstillingen av funnene. Videre vil indre og ytre validitet bli gjort rede for.

3.7.1.1 Indre validitet

Postholm & Jacobsen (2018, s. 223) beskriver indre validitet som går på det vi har kommet frem til. De konklusjonene vi trekker – er gyldig for de eller det vi har studert. Videre deles indre validitet seg om to forhold. Det første forholdet knyttes til å trekke slutninger om årsak og virkning, kalt årsaksgyldighet. Det andre forholdet er knyttet til om datainnsamlingen har målt det vi sier eller det vi tror vi måler, kalt begrepsmessig gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Dette vil vi ta for oss i det kapitelet om metodiske styrker og svakheter.

3.7.1.2 Ytre validitet

Et annet ord for ytre validitet er overførbarhet. Dette relaterer seg til i hvor stor grad en kan overføre resultatene fra en undersøkelse til andre kontekster enn det som faktisk er studert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223) De kvalitative intervjuene som ble gjennomført med

fem ulike kroppsøvingslærere tok plass på to ulike skoler. En kan dermed se litt kritisk på i hvor stor grad resultatene kan overføres til andre skoler. På en annen side har alle informantene den faglige kompetansen som etterlyses innenfor faget kroppsøving. De vil altså være representative for lignende utvalg på andre skoler. Det er imidlertid bare fem informanter som har deltatt på intervjuene, som igjen kan gjøre det vanskeligere å overføre resultatene til andre skoler.

3.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet omhandler hvorvidt man kan stole på de resultatene man får gjennom forskningen. Dersom målinger som er like gjennomføres, vil målingen være reliabel dersom det samme resultatet fremkommer hver gang (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). En form for test-retest, ble vurdert som den beste sjekken på reliabilitet. Her ville resultatene bli like om forskningen ble etterprøvd på et senere tidspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Dette kan dermed være utfordrende i kvalitativ forskning. Ettersom kvalitativ forskning tar for seg beskrivelser av virkeligheten gjennom mennesker sine opplevelser. Spørsmålene er åpne og det tilegnes myke data, hvor teksten blir tolket og tematisert (Sæle & Hallås, 2020, s. 337). Dersom man gjennomfører en retest som gir andre resultater, trenger det ikke nødvendigvis å være på grunn av manglende reliabilitet. Situasjonen kan ha endret seg, som blant annet kan innebære nye forskningsdeltakere og forskere som kan påvirke reliabiliteten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Kroppsøvingsfaget er et fag som har vært i endring opp igjennom årene. Ulike diskurser er, og har vært rådende, som vil si at resultatene i denne oppgaven kan være forskjellige om samme prosedyre gjennomføres på andre forskningsdeltakere. Med nye læreplaner som implementeres i skolen, kan resultatene i fremtiden også være forskjellig fra de i dag, alt etter hva læreplanene fokuseres på. Likevel har man i forskningen i denne oppgaven hatt et tankesett om at det innenfor dette området ikke finnes en sannhet, men at forskningen likevel kan være med å beskrive en del av virkeligheten i dagens kroppsøvingsfag.

For å styrke reliabiliteten til kvalitativ forskning presenteres det en rekke punkter i Postholm & Jacobsen (2018) man som forsker må kunne beskrive for seg selv og andre. Dette innebærer:

1. Relasjon til forskningsdeltakere

Relasjon mellom mennesker vil inngå i det meste av samfunns- og atferdsvitenskapelig forskning. Relasjonene vil føre til at menneskene tilpasser sin atferd til hverandre. Det er flere faktorer som kan påvirke dette, kjønn, alder, stemme, men det vil være umulig å kontrollere dette. I forskningen bør man som forsker vise åpenhet i henhold til hvordan relasjonen i opplevdes i intervjuet.

På forhånd av det første intervjuet opplevdes deltaker til dels stresset før spørsmålene begynte. Dette ga oss verdifull erfaring til videre intervju. Her ble det brukt mer tid på å sørge for et avslappende klima. Det ble blant annet poengtert at ingen svar er feil, ettersom dette tar for seg den subjektive meningen til den enkelte. Ethvert svar ville være behjelpelig. Det ble også lagt frem at intervjupersonene kunne ta så lang betenkningstid i utforming av svarene.

Det poengteres at uklare spørsmål, som innebærer ord og begreper respondentene ikke forstår, kan være med å svekke troverdigheten. Dette er dog relatert til spørreskjema, hvor forsker og intervjuer ikke har en fysisk relasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Likevel kan det være verdt å reflektere over det i denne oppgaven. Danning er et begrep flere har vanskelig å forstå (Sæle & Hallås, 2020, s. 137). Begrepet ble benyttet i spørsmålene. På tross av at begrepet er utfordrende å forstå, nevnes begrepet flere ganger i overordnet del og LK20 kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er styringsdokumenter kroppsøvingslærere skal forholde seg til i det daglige. Dersom intervjuobjektene ikke hadde kunnskap om begrepet, vil det være et svar i seg selv. Selv om de ikke har kunnskap om begrepet, kan det fortsatt være muligheter for at de legitimerer kroppsøvingsundervisningen ut ifra prinsipper som er i tråd med en dannelsesdiskurs uten å være klar over det. For å styrke reliabiliteten ble det dermed lagt inn spørsmål som tok utgangspunkt i å fange opp dette. I informasjonsskrivet til deltakerne ble ordet “danningspotensial” brukt for å beskrive formålet med forskningen. I ettertid har man reflektert over at dette kan ha vært med å svekke reliabiliteten, ettersom intervjuobjektene kan ha lest seg opp på forhånd. På samme tid er det et begrep som står klart og tydelig i LK20 kroppsøving og overordnet del. Dermed bør en kunne forvente at deltakerne hadde hørt ordet før.

2. Forhold mellom forskningsdeltaker og problemstilling.

Problemstillinger kan ha som formål å danne en bedre forståelse av et bestemt fenomen. I situasjoner som det, vil det være viktig å ha deltakere med kunnskap innenfor det som

undersøkes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). Det ble benyttet deltakere som underviste i kroppsøvingsfaget, som i utgangspunktet skal ha høy kompetanse i det som blir forsket på. Hvordan kroppsøvingslærere legitimerer bruk av fotball i undervisningen tar for seg kroppsøvingslærerne sine egne subjektive tanker. Det ble også lagt opp spørsmål med formål om å belyse oppfatningen kroppsøvingslærerne hadde av LK20.

3. Forskningens kontekst.

Forskeren bør så godt det lar seg gjøre, gi en beskrivelse av konteksten og hvordan den konteksten kan være med å påvirke resultatet i forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). LK20 trådte i kraft august 2020. Å starte arbeidet med en ny læreplan kan være omfattende, dermed kan kroppsøvingslærerne som ble intervjuet ha varierende grad av erfaring med den. Det har også blitt poengtert at det eksisterer ulike legitimeringsgrunnlag i kroppsøving den dag i dag (Larsson & Nyberg, 2017; Ommundsen, 2013; Førland, 2020; Askildsen, 2018). Svarene man får kan dermed være forskjellige avhengig av hvem man intervjuer av flere årsaker. Å intervju fem kroppsøvingslærere vil dermed ikke gi grunnlag for å konkludere. Det kan også være gunstig å gjennomføre lignende undersøkelse flere år senere, da LK20 har vært i skolen i lengre tid. Det kan også være hensiktsmessig å gjennomføre undersøkelsen på flere deltakere slik man kan oppdage mønster som kan gå igjen.

Noe som kan være med å påvirke reliabiliteten er den manglende erfaringen til forskerne som intervjuere. En erfaring gjort av begge forskere var at intervjuene ble lettere å gjennomføre med erfaringen som ble tilegnet underveis. Det opplevdes også lettere å skape et komfortabelt miljø for intervjuobjektene. Intervjuguiden var til stor hjelp, ettersom man hadde en struktur å følge i samtalen. Dette sørget for at viktige spørsmål ble stilt, men at man også kunne stille oppfølgingsspørsmål. Til tider fungerte intervjuene omtrent som en faglig samtale.

3.7.3 Metodiske styrker og svakheter

I det avsluttende kapitlet i metodedelen vil metodens styrker og svakheter bli gjort rede for. Når en skal anvende et forskningsdesign kan det være utfordrende å få det til å bli helt feilfritt. Her vil de metodiske styrkene og svakhetene bli drøftet.

Generaliserbarhet er en kvalitetsindikator for forskningen (Tjora, 2021, s. 267). I kvalitativ forskning kan en blant annet skissere generaliserbarhet i to former. I denne oppgaven ble det tatt utgangspunkt i moderat generaliserbarhet. Her blir generalisering tenkt på i en mer strukturell forstand, hvor forskerne skal beskrive i hvilke situasjoner resultatene vil være gyldige (Tjora, 2021, s. 268). Et av punktene som kunne gjøre holdbarheten svakere og resultatene utfordrende til å overføre var antall informanter. Utvalget bestod av fem kroppsøvingslærere. Dette var for lite og vi burde brukt flere informanter. Antall deltakere tatt i betraktning antar vi likevel funnene i denne undersøkelsen sier noe om hvordan kroppsøvingslærerne legitimerer fotball i kroppsøvingen. Til tross for få deltakere har vi gått i dybden og stilt utfyllende spørsmål. Selv om dette ikke kan generalisere, har vi sett funnene opp mot tidligere forskning, noe som kan styrke relevansen til resultatene. På samme tid har det skjedd en læreplanreform. Dette kan føre til at tidligere forskning kan bli mindre relevant med tiden, men som tidligere belyst er det ikke alltid læreplanreformer leder til endringer i måten lærere underviser på (Moen et al., 2018; Aasland et al., 2020). Flere ting som kunne styrket metoden var å intervjuer både elever og kroppsøvingslærere. Perspektivene til hvordan elevene opplever og erfarer verden kan være annerledes enn voksne sitt. Ved å trekke frem elevene i intervjuene kunne vi som forskere fått et innblikk i den erfarte læreplanen, som sier hvordan elevene opplever læreplanen i undervisningssammenheng (Goodlad et al., 1979, s. 63).

En annen nevneverdig sak i intervjusituasjon som kan bli sett som en metodisk svakhet var at det ikke ble gjort notater underveis. Ved bruk av feltnotater ville det vært mulig i større grad å få med seg deltakernes reaksjoner, følelser og ansiktsuttrykk i intervjusituasjonen. Selv om flere praktisere dette i kvalitative intervjuer ble vi enige internt om å bare bruke lydopptak. Vi så for oss at noteringen underveis kunne blitt en distraksjon fra den faglige samtalen. I tillegg til det beskriver blant annet Krumsvik (2019, s. 97) at en lyttende holdning som forsker vil si at en vier oppmerksomheten helt og fullt til informanten og at det blir vist både interesse og engasjement ved å gi respons til informantens fortelling. Dette var noe vi følte var lettere å gjøre når vi var to personer som intervjuet en informant. For å få best mulige svar var vi også opptatt av å sørge for at deltakerne befant seg i et avslappende klima.

Noen vil hevde at det å være to forskere i et prosjekt vil være en fordel, mens andre vil si at det kan være en bakside med det også. Vi valgte å utnytte det som en ressurs. Det vil at vi har fått drøftet frem og tilbake og gitt hverandre både konstruktive og positive tilbakemeldinger. I

tillegg til dette har det vært nyttig å fått utnyttet begge sine perspektiver på de ulike funnene. Om en skal prøve å finne en negative side ved at det er to forskere så kan en dra frem intervjusituasjonen hvor vi var to personer som intervjuet informanten alene. Informanten kunne i verste fall føle på et press og følt på et ubehag i intervjusettingen. Desto viktigere ble det for oss intervjuere å sørge for at informanten følte seg trygg.

Vi har også vært oppmerksomme på vår egen subjektivitet gjennom forskningsprosessen. I forkant av prosjektet har vi hatt egne tanker og prediksjoner rundt dette temaet. For å styrke oppgaven i størst mulig grad har vi lest oss opp på teori og forskning, slik at vi har skapt oss en god oversikt og klarte å forholde oss objektive til deltakernes besvarelser. Likevel var vi klar over at vår opplevde livsverden kunne være med på å påvirke hvordan vi oppfattet deltakernes refleksjoner.

4. Resultater og diskusjon

Dette kapittelet vil ta for seg funnene gjort i henhold til forskningsspørsmålene. Ut ifra kodingen gjort på datamaterialet tilegnet gjennom intervjuene, vil resultatene bli presentert. Resultatene vil også drøftes opp mot eksisterende teori belyst tidligere i oppgaven. Det velges en slik fremgangsmåte på bakgrunn av at det gir forutsetninger for å drøfte resultatene underveis. Dette vurderes som en effektiv strategi. Det vil legges frem resultater til hvert av forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmålene er utarbeidet som støtte til problemstillingen. Til slutt vil disse forskningsspørsmålene gi grunnlag til å svare på selve problemstillingen.

4.1 Presentasjon av utvalget

På bakgrunn av problemstillingen velges det å ta med en presentasjon av utvalget. Dette gjøres for å kunne presentere resultatene på en oversiktlig måte. Bakgrunnen til intervjuobjektene kan også spille en rolle i hvordan de legitimerer bruk av fotball. I intervjuguiden er det spørsmål som omhandler utdanningen og erfaringer med idretten fotball den enkelte deltaker har. Dette vil blant annet tas for seg i presentasjon av deltakerne.

Nola

Nola har tatt en fireårig grunnskolelærerutdanning. Hun har jobbet 2 år som kontaktlærer, men har erfaring som ringevikar før det. I tillegg har hun erfaring fra praksis tidligere i utdanningen. Nola har spilt fotball i 1 år tidligere, men hun understreker at hun ikke er flink i fotball *“i det hele tatt”*, og ikke er en *“fotball fan”*. Hun sier at hun kan veldig få regler. Større ting som EM eller VM omtales som gøy å se på. Nola sier videre at i skolecup for fotball, fungerer hun som lagleder.

Mats

Mats har fullført en 4-årig bachelorgrad med grunnskolelærerutdanning 1. - 7. trinn. Han har jobbet to år fast som kontaktlærer, og har 4 år erfaring som ringevikar. Selv har han spilt fotball i ca. 21 år, og holder fremdeles på med det.

Elise

Elise har fullført en 4-årig grunnskolelærerutdanning, men har også tatt 1 år ekstra med videreutdanning. Hun har jobbet i skolen siden 1999. Når det kommer til erfaringer med

idretten fotball er dette noe hun har sett på.

Tomas

Tomas har gått 4 år på lærerutdanning bestående av en del forskjellige fag. Dette har han også bygget på etter hvert. Han har jobbet 20 år i skolen selv. Når han var barn, spilte han fotball fra 7-8 årsalderen til han var 13-14. Han har også vært innom fotball i litt uformelle sammenhenger.

Aleksander

Aleksander har jobbet to år i skolen, og tre år som vikar før det. Han er utdannet grunnskolelærer og har fullført 4 år. I henhold til erfaringer med idretten fotball, har han spilt fotball i 10 år. Han påpeker videre at han følger med på fotball og ser en del.

4.2 Tolkning av læreplanen i LK20 kroppsøving

Forskningsspørsmål 1: Hvordan oppfatter kroppsøvingslærerne læreplanen i LK20 kroppsøving?

Forskningsspørsmålet ble utarbeidet med formål om å få oversikt over hvordan deltakerne oppfatter de ulike delene av læreplanen og fotballen sin rolle ut ifra dette. Kroppsøving har hatt en rekke læreplanreformer opp igjennom årene, hvor ulike forhold som politiske strømninger, religion, kultur og arbeidsmarked preger utformingen av den (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 156). I den formelle læreplanen, som er styringsdokumentet lærerne skal bruke i utarbeiding av undervisningsøkter, blir samfunnet sine interesser bli ivaretatt (Goodlad et al., 1979, s. 61). Lærerne kan oppfatte læreplanen forskjellig, og den enkeltes person sine holdninger, verdier og kompetanse preger hvordan man leser læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 156). Lærere sine egne holdninger til å være i aktivitet, i tillegg til egne erfaringer fra kroppsøvingsfaget, kan også påvirke hvordan læreren underviser i kroppsøving (Curtner-Smith, 1999, s. 75). Spørsmålene som ble gitt til deltakerne relatert til dette forskningsspørsmålet inneholdt for det meste "læreplanen", slik deltakerne måtte forholde seg til oppfattelsen de hadde av den formelle læreplanen i faget.

Det startet med et relativt åpent spørsmål om hvordan intervjuobjektene hadde jobbet med den nye læreplanen i kroppsøving. Her var det variasjon i svarene. *Nola* opplevde at LK20

gikk ut på dybdelæring, og hadde dermed fordypet seg i de enkelte idrettene. *Mats* snakket om at de hadde jobbet med å legge til rette for at elevene skulle få mye variasjon, og det skulle være en gradvis utvikling fra 1-7 klasse i for eksempel fotball. *Elise* hadde jobbet i en gruppe med læreplanen i kroppsøvfingsfaget og lagt årsplan med innhold. Der *Tomas* jobbet hadde fagene norsk, engelsk og matte blitt prioritert på grunn av COVID-19, som ledet til at han hadde jobbet selvstendig med kroppsøvfingsfaget. *Aleksander* uttrykte: “*Nei altså, det er jo så enkelt at vi ser på kompetansemålene og lager opplegg basert på det.*”

Hvordan kroppsøvfingslæreren har jobbet med læreplanen i kroppsøving kan være med å påvirke oppfatningen den enkelte har. Dersom flere jobber sammen kan det bety flere perspektiv på ulike aspekter av læreplanen, i motsetning til dersom kroppsøvfingslærerne er overlatt til seg selv. At kroppsøvfingslærerne har forholdt seg i varierende grad til LK20 kroppsøving kan være verdt å ta i betraktning når resultatene belyses videre.

4.2.1 Nytt i LK20 kroppsøving

På spørsmål om hva kroppsøvfingslærerne opplevde som nytt i LK20 kroppsøving ble utforsking, lek, samhandling, regler, samspill og bevegelse etter egne forutsetninger dratt frem. Dette blir også poengtert i artikkelen “*Hva er nytt i kroppsøving?*” publisert av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1), men deltakerne knytter det ikke opp mot selvbilde eller identitet slik det slås fast i artikkelen og i LK20 kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan dermed være mulig at deltakerne hadde gjort dette om vi som intervjuere hadde stilt oppfølgingsspørsmål som krevde at de i større grad utdypet svarene sine til dette.

Det ble også gitt svar som i større grad omhandlet idrett. *Mats* poengterte blant annet:

“Det som er nytt er at det mer variasjon og du skal bruke kroppen til å lære ulike øvelser og ulike idretter.”

Læreplanen i kroppsøving skal gi elevene et mer variert fag (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1), man ser også at idrettsaktiviteter er nedtonet og likestilt med andre bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1; Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Læreplanen nevner derimot ikke at elevene skal lære ulike idretter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-8). Goodlad et al (1979, s. 61) påpeker at verdier og holdninger som elevene skal tilegne seg, preger utformingen av læreplanen. Lærerne kan oppfatte og tolke de ulike målene forskjellig

(Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 156). Mats har langtidserfaring fra fotball selv, og det kan tenkes at hans erfaring kan være med å prege hvordan han oppfatter læreplanen, ettersom verdier, holdninger og kompetanse kan ha en rolle i dette (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 156).

I plassen for at elevene skal lære idretter, nevnes det i læreplanen at idrettsaktiviteter skal fungere som et virkemiddel elevene skal lære gjennom. Man kan se dette på kjerneelementet *“bevegelse og kroppslig læring”*, som sier at: *“Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter”* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Uttalelsen til Mats står dermed i kontrast til hva kroppsøvingsfaget legger opp til. Det kan være med å fremme en idrettsdiskurs i likhet med funn gjort i Moen et al (2018), hvor idretten står i sentrum. Man finner lignende tendenser hos Nola, som argumenterer for at det som er nytt i kroppsøvingsfaget er:

“At elevene skal vite litt mer, at de skal fordype seg i hver enkel idrett i stedet for at de bare har 1 time med en idrett, for så å gå videre. At det går litt på teknikker, taktikk og regler”

Nola sine tanker kan minne om en idrettsdiskurs. I en idrettsdiskurs er undervisningen dominert av aktiviteter som hører til den tradisjonelle idretten (Kolle et al., 2017, s. 21). Ut ifra Nola sitt svar om hva som er nytt i kroppsøvingsfaget, kan en se at den tradisjonelle kroppsøvingundervisningen fremdeles har sin plass hos kroppsøvingslæreren. Kirk (2010, s. 3) mener kroppsøvingsfaget bærer et stort preg individuelle idretter og lagidretter, hvor elevene skal lære teknikkene fra disse. En mulig negativ side med den tradisjonelle kroppsøvingundervisningen er at den favoriserer de fysisk-motorisk sterke elevene. Noe som blir påvist i Moen et al (2018) der elevene som drev med organisert idrett på fritiden opplevde høyest trivsel og anerkjennelse i kroppsøvingsfaget. Det vil si at for noen elever som ikke har utviklet sine fysisk-motoriske ferdigheter i tilstrekkelig grad, vil kunne trekke seg vekk fra aktiviteten. Kroppsøving skal utvikle elevene sine motoriske ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2), noe som også kan inneholde teknikker og bevegelser fra idretten. På samme tid er det viktig at dette ikke utelukkende relateres til tradisjonelle idrettslige ferdigheter (Ommundsen, 2013, s. 5). Med fordypning i den enkelte idrett er det grunnlag til å tro at teknikker, taktikker og regler som læres er det som befinner seg innenfor denne idretten.

4.2.2 Læring i kroppsøvingsfaget

Denne delen går ut på hva kroppsøvingslærerne oppfatter at læreplanen legger opp til hva elevene skal lære. Likevel kan det være en mulighet for at kroppsøvingslærerne drar inn sitt syn, erfaringer og tanker om kroppsøvingsfaget. Hvordan de leser og oppfatter læreplanen kan også være forskjellig, og dermed kan denne delen overlappe delen som kommer senere i resultatdelen som skal ta for seg kroppsøvingslærerne sin egen diskurs.

Mats knytter læring i kroppsøvingsfaget opp mot et større perspektiv og livslang bevegelsesglede. Han kommer med uttalelsen:

“Tenker at hovedfokus er en livslang bevegelsesglede. Det å bruke kroppen, det å lære å finne ut hvilke ulike idretter du liker, hva liker du å gjøre i fritiden, skolen er på en måte en arena for å finne ut hva du ønsker å gjøre etter skoletid.”

Uttalelsen har en direkte tilknytning til formålet med kroppsøvingsfaget som er livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Sett i lys av et danningsperspektiv skal elevene få forutsetninger til å kunne delta innenfor alle områder innenfor samfunnsliv, og kunne ta gode valg i livet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8-9). Kroppsøving som fag skal også ta vare på tradisjonelle bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Fotball er en tradisjonell idrettsaktivitet, og er en av de største idrettene i verden (Østrem, 2021, s. 180). Det kan dermed argumenteres for at idretten kan fungere som en inngangsbillett til livslang bevegelsesglede. Derimot vil tilnærmingen som benyttes for å gi elevene denne inngangsbilletten være en avgjørende faktor for om det lykkes. Dette kommer vi tilbake til utover i oppgaven. Både Tomas og Aleksander fremhever regler opp mot læring i kroppsøvingsfaget.

“Samspill og regler, det står ikke hvilke noen, det å kunne delta ja, det er litt vagt, men likevel er vi tvunget til å ha noen der det er noen regler, så det er jo bra.” (Thomas)

“Samhandling, det å kunne fungere i en gruppe. Kunne følge regler i et spill eller lek. Og være aktive deltakende der.” (Aleksander)

Samspill, regler, samhandling og det å kunne fungere i en gruppe er alle faktorer for at elevene skal kunne delta aktivt i samfunnet. Innenfor danning blir mennesket sin personlighet

og identitet formet, hvor målet i et lengre perspektiv er at mennesket blir et deltakende medlem i samfunnet (Sæle & Hallås, 2020, s. 138). Demokrati og medborgerskap er en av de tverrfaglige temaene som preger fagene i skolen, hvor det i kroppsøving skal jobbes for å: *“fremme evne til samspill i aktiviteter og refleksjon over hva egen deltakelse og egen innsats innebærer for samspill og læring i faget. Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om og forståelse av demokratiske verdier og spilleregler gjennom medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid”* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Det som Aleksander og Tomas oppfatter som nytt i henhold til hva elevene skal lære i kroppsøvingfaget kan ha dannelsespotensial.

4.2.3 Kroppsøvingfagets formål

For å finne ut hva deltakerne oppfattet som formålet med kroppsøvingfaget ut ifra egen tolking av læreplanen, ble det stilt to spørsmål. Det ene gikk på hva deltakerne opplevde at læreplanen fremhevet som det viktigste, det andre gikk på hva læreplanen i kroppsøving fremhevet som det viktigste. Derfor vil vi se på begge spørsmål i et. Her er det verdt å nevne at flere av deltakerne knyttet svarene til det viktigste i kroppsøving på første spørsmålet. På første spørsmålet nevnte Nola medbestemmelse:

“Det blir vel at de får litt mer medbestemmelse generelt. At de får bidratt til å planlegge, til å gjennomføre. At det ikke bare er læreren som sier hva du skal gjøre. Men at de blir hørt og at de kan føle at de har bidratt med noe når vi jobber med kompetansemålene.”

Medbestemmelse er sentralt innenfor Klafki sin dannelsesstenking. Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er tre grunnleggende faktorer elevene tar ansvar for personlig, og noe de arbeider seg frem til (Klafki, 2001, s. 68). Straum (2018, s. 50) påpeker at disse tre faktorene er målet med Klafki sin danning. Medbestemmelse omhandler det muligheten, kravet og ansvaret hvert et menneske har på å være med å forme felles kulturelle, politiske og samfunnsmessige forhold (Klafki, 2001, s. 68). Engebregtsen (2021, s. 136) hevder at samarbeid i lys av danning krever at alle elever får uttale seg, bli hørt og at det de uttaler møtes med respekt. Nola virker til å inneha kunnskap om medbestemmelse og at det er noe som hun benytter aktivt, da hun påpeker aspekter som samsvarer med teori som blant annet *“det at alle skal bli hørt”*. Aktiv medvirkning i egen læringsprosess er noe elevene skal ha i kroppsøvingfaget for å reflektere over egen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).

På påfølgende spørsmål om hva hun tenker *læreplanen i kroppsøving fremhever som det viktigste*, svarer hun at det ikke er noe hun klarer å svare på.

Mats nevner det viktigste i kroppsøvingsfaget som: *“Mestring og livslang bevegelsesglede. Det er på en måte det viktigste.”* Dette er i tråd med hva læreplanen legger opp til. Han drar også frem et viktig aspekt med sammenheng til livslang bevegelsesglede, som er *mestring*. I overordnet del blir mestring nevnt opp mot danning. Danning forekommer i fysisk utfoldelse som gir mestring og bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Elise svarer også: *“Mestring og glede ved bruk av kroppen, mer enn ferdigheter, som det gjerne var før.* De ser dermed det viktigste i kroppsøvingsfaget opp mot danning slik det omtales i overordnet del. Liknende nevnes i begrepet physical literacy, som viser til faktorer et individ må tilegne seg for å oppnå livslang bevegelsesglede: fysisk-motoriske ferdigheter, selvtillit, kunnskap, forståelse og motivasjon (Ommundsen, 2016, s. 151). Mestring kan ses i lys av både motivasjon og selvtillit. Fysisk-motoriske *ferdigheter* er også en del av disse faktorene. Elise uttaler derimot at det skal være mindre ferdigheter slik det var før, men heller mestring og glede. Disse to tingene ses dermed ikke i lys av hverandre. På tross av at Mats som nevnt uttaler *mestring og livslang bevegelsesglede* som det viktigste i faget, utdyper han dette og sier at:

“Elevene skal finne sin idrett, sin aktivitet, hva de liker å gjøre.”

Det ble registrert liknende svar av Mats når det omhandlet hva han opplevde at elevene skulle lære i kroppsøvingsfaget. Det virker som han ser på livslang bevegelsesglede opp mot kroppsøving sin rolle i å gjøre elevene kjente med ulike idretter og aktiviteter de kan holde på med på fritiden. Idrett kan være god arena hvor elevene kan være aktive på fritiden. Uavhengig av dette må prosessen som skal lede til livslang bevegelsesglede vurderes. Kretchmar (2006, s. 349) påpeker at *“introducing”* er en strategi ofte benyttet med formål om å gi forutsetninger for livslang bevegelsesglede. Her blir bevegelsesaktiviteter/idretter introdusert til elevene med formål om at elevene skal fatte interesse med en av disse, og at det blir noe elevene kan være fysisk aktive videre i livet gjennom. Tilnærmingen gir dermed for liten tid til øving, for få tilbakemeldinger, holdninger forblir uendret og gamle vaner forblir (Kretchmar, 2006, s. 349). Både Klafki og Whitehead og beskriver danning/livslang bevegelsesglede gjennom prosesser som tar for seg både det som skjer på det indre plan og det ytre plan (Sæle & Hallås, 2020, s. 149 & Whitehead, 2001, s. 128). Aleksander sine

uttalelser er rettet mot selve aktiviteten:

“Jeg tror nok at det viktigste i faget er det å være aktiv. Få unger til å bevege seg. Og lære å delta i lek og aktiviteter.”

Svaret kan ses opp mot en helsediskurs. Innenfor en helsediskurs er det aktiviteten som er i fokus, der hovedfokuset er at elevene beveger seg så mye som mulig (Tinning, 2012, s. 119; Ommundsen, 2013, s. 2). Legg også merke til at han benytter *“jeg tror”* i uttalelsen. Det kan på den ene siden uttrykke hans forståelse for det viktigste i kroppsøvfingsfaget, men på den andre siden kan det han også være en uttrykkelse for hans oppfattelse av læreplanen i faget. Hvordan mennesker kommuniserer sin forståelse av hendelser i verden rundt dem, og egne og andres handlinger danner grunnlaget for diskurs (Kirk, 2011, s. 23). Dermed er det mulig at han tolker det viktigste i LK20 kroppsøving ut ifra en helsediskurs, eller at han selv mener det viktigste i kroppsøvfingsfaget er at elevene er i aktivitet.

Tomas poengterer også aktiviteten opp mot spørsmålet, men han drar også inn andre faktorer som *samspill* og *forholde seg til andre*. Likevel nevner han som en avsluttende setning: *“Jeg tenker fort på bevegelse*. Bevegelse går igjen i svarene hans, men det kan også være en mulighet for at Tomas mener det viktigste i kroppsøvfingsfaget er bevegelse, som at kroppsøvfingsfaget skal stimulere til dette i tråd med livslang bevegelsesglede. Bevegelse i seg selv trenger ikke nødvendigvis være negativt. Elevene beveger seg i kroppsøvingstimene. Som Borgen et al (2017, s. 23) påpeker, skal kroppsøving stimulere til fysisk aktivitet i timene, men da er det ikke aktiviteten som er målet, men læring i ulike bevegelsessituasjoner.

4.2.4 Idrettsaktiviteter sin rolle

Idrettsperspektivet i kroppsøving blir ivaretatt gjennom begrepet idrettsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Idrettsaktiviteter, sammen med en rekke andre aktiviteter omtales som *“en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet”* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ettersom fotball er en stor idrett i samfunnet, ble det dermed relevant å undersøke hvordan kroppsøvlingslærerne tolker idrettsaktivitetene sin rolle slik de nevnes i læreplanen. Dette innebærer underspørsmål om hva elevene skulle lære med idrettsaktiviteter og hvorfor. Mats uttrykte hvordan han tolket idrettsaktivitetene sin rolle gjennom å eksemplifisere med fotball:

“Det er jo (..) sånn som for eksempel fotball da. Målet er jo ikke at de skal bli gode i fotball, målet er bare at de skal lære hvordan for eksempel det innebærer å holda på med fotball. Hvordan det er å sentra, hva som innebærer med oppvarming. Litt sånn generelt egentlig. Enten om det fotball, håndball eller volleyball. De får se det grunnleggende “basicen”. Så får de se om dette er noe de liker å gjøre og så om de vil begynne med dette i fritiden sin”

Han ser idrettsaktiviteter sin rolle i LK20 kroppsøving opp mot kroppsøvfaget sitt formål og livslang bevegelsesglede. *“Målet er ikke at elevene skal bli gode i fotball”* viser at idretten i seg selv ikke er et mål, men likevel knytter han læring ved bruk av fotball/idrettsaktiviteter opp mot aspekter innenfor idretten som pasninger, oppvarming og grunnleggende faktorer. Dette kan forbindes med en idrettsdiskurs, ettersom når undervisningen inneholder idrettsaktiviteter, blir fokuset på å lære teknikker og ting innenfor idretten (Kirk, 2010, s. 3; Kolle et al., 2017, s. 21; Tinning, 2012, s. 119). Det kan også være en mulighet for at han benytter idrettsaktiviteter med andre formål, men dette nevnes ikke direkte. På spørsmål om hvorfor han tenker slik, svarer han at:

“Det handler litt om å typisk kunne utforske ting. For eksempel egen kropp.”

Idrettsaktiviteter nevnes som et middel som skal stimulere til en rekke ting, som blant annet utforsking (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Uavhengig av dette virker det som at han oppfatter idrettsaktiviteter sin rolle i LK20 kroppsøving opp mot selve idretten, med formål om at elevene skal finne glede i den enkelte idrett.

Elise og Aleksander nevner idrettsaktiviteter sin rolle i kroppsøvfaget slik de er formulert i læreplanen opp mot lek. Aleksander mener at elevene skal få *“utforske lek”*, hvor fotball er en lek, som kan gjøre elevene interesserte slik de begynner på det på fritiden. Elise oppfatter idrettsaktiviteter som mindre regler og ferdigheter, men mer samspill. Hvorvidt hun utelukkende mener idrettslige ferdigheter, er en ting. Ettersom Ommundsen (2013, s. 5) påpeker at utvikling av elevene sine fysiske-motoriske ferdigheter ikke utelukkende skal bli knyttet til tradisjonelle idrettslige ferdigheter. Kroppsøving skal derimot utvikle elevene sine motoriske ferdigheter. Dette er et av aspektene som inngår i kjerneelementer *“kroppslig læring”* i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Tomas skiller seg ut i måten han oppfatter idrettsaktivitetene læreplanen legger opp til:

“Jeg tolker det som det er aktiviteter med regler som de nå skal lære seg. Det å lære noe nytt da. Jeg føler det er hensikten. Få innsikt i det andre driver med. Som er jo vanlig i vår kultur i alle fall. Mange driver med ulike ting, det er veldig greit å vite om dette, selvfølgelig og for å gjerne velge noe, å bli med på, det er jo folkehelse igjen og sosialt selvfølgelig. Å bli opplyst, det er en viktig hensikt. Jeg ser idrettsaktiviteter i lys kultur som preger samfunnet. Her i landsdelen vår er ski ganske lite aktuelt i forhold til Østlandet, mens kanskje ballspill, fotball lever jo her om vinteren og, man kan spille året rundt for eksempel, håndball inne, i en større by har du gjerne flere haller og flere ting og flere aktiviteter og, judo, karate, altså ja”

Han drar inn kulturperspektivet i sin oppfattelse av idrettsaktivitetene. Fotball er en idrett med mange medlemmer som også er en del av norsk kultur (Østrem, 2021, s. 180). Som fag står det i LK20 kroppsøving at faget tar vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Tomas viser videre til hvordan han forstår viktigheten av kultur, ettersom han sammenligner ulike landsdeler, hvor fotball er populært i hans område, og dermed noe elevene kan holde på med. Innenfor material danning foregår danning ut ifra hva den enkelte tilegner seg i møte med kulturarv (Sæle & Hallås, 2020, s. 149). Man kan dra paralleller til den klassiske danningen innenfor material danning, hvor ikke ethvert kulturinnhold er dannende (Straum, 2018, s. 33-34). Innholdet reflekterer identitet, verdier og idealer i samfunn (Hohr, 2011, s. 165). Tomas er opptatt av hvilken effekt kulturen kan ha på den enkelte dersom de møter på dette innholdet i kroppsøvingstimene, som er at de kan delta. Denne retningen er kritisert på bakgrunn av utfordringen med å klassifisere innhold som klassisk (Klafki, 2007, s. 177). Likevel reflekterer Tomas rundt hvorfor nettopp ballspill er en viktig del kulturen der han her, mens andre plasser kan annet innhold prege kulturen. Innenfor klassisk danning blir unge dannet og formet i møte med klassiske verk, etiske idealer og historiske forbilder (Straum, 2018, s. 34). Slik Tomas kan poengterer kan elevene få tilgang til kultur som går igjen i samfunnet, nemlig ballspill, som igjen kan være noe de deltar i.

4.2.5 Endring i undervisning ved bruk av fotball

Selv om det har forekommet læreplanreformer, viser det seg at lærerne sin undervisning ikke blir påvirket, men forblir lik (Moen et al., 2018; Aasland et al., 2020). Dermed ble det undersøkt om deltakerne sin oppfatning av LK20 kroppsøving hadde endret måten de underviste ved bruk av fotball, med fokus på hva de gjorde før og hva de gjorde etterpå implementeringen av den nye læreplanen. Det må også tas i betraktning at en faktor som COVID-19 har preget arbeidet med den nye læreplanen i skolen. Dette kan medføre at deltakerne hadde varierende erfaring med læreplanen i kroppsøvingsfaget, da det er en mulighet at andre fag har hatt større prioritet.

Både Mats og Elise uttaler at de spilte i enda større grad før, enn hva de gjør nå. Elise påpeker at hun fortsatt kan spille i kroppsøvingstimene, men at det ikke er like ofte. Fotball er et lagspill, hvor selve essensen i idretten er at to lag spiller mot hverandre på en bane, hvor de følger bestemte regler. I spillet forholder deltakerne seg til med- og motspillere (Østrem, 2021, s. 180). Lagspill i fotball kan ha mye bra med seg, som blant annet at elevene får øvd på kommunikasjon (Østrem, 2021, s. 182). Likevel er fotball, og generelt idrett sin ideologi rettet mot konkurranse (Sæle & Hallås, 200, s. 40). Noe som innebærer at fotball i kroppsøvingstimene som etterligner idretten slik den foregår ellers i samfunnet, vil være med å favorisere de som holder på med fotball organisert på fritiden (Østrem, 2021, s. 182), slik også undersøkelsen i Moen et al (2018) påviser. Man kan dermed si at Mats og Elise i uttalelsene sine tar et steg bort fra idrettsdiskursen sitt preg på kroppsøvingsfaget når fotball er aktiviteten, ettersom de har nedtonet bruken av spill. Mats sin uttalelse om temaet er også interessant, da det viser til en endring i holdning til faget:

“Egentlig ikke så mye, det var mye mer spill før. Brukte på en måte mer fotball som en fritime, hvis du var vikar så var det lett å bare ha fotball og nå er fotball tatt mer inn som en blanding av mange bevegelsesaktiviteter.”

På bakgrunn av uttalelsen virket det som oppfatningen han har av LK20 kroppsøving har gjort at han ser på kroppsøvingsfaget annerledes. Bruk av fotball som en fritime har tilknytning til rekreasjonsdiskurs, ettersom timen ikke er legitimert ut ifra et læringsperspektiv, men mål om at elevene skal være opptatt, ha det gøy og få en pause fra stillesitting de opplever i andre fag (Bulger & Housner, 2009, s. 442-469; Ommundsen, 2013,

s. 1-9; Kretchmar, 2006, s. 350-353). Han ser nå fotball som en del av mange bevegelsesaktiviteter, som er hva læreplanen også legger opp til (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1), men uttalelsen sier ikke noe om hva han oppfatter som formålet med disse bevegelsesaktivitetene der fotball er inkludert. Likevel tyder utsagnet hans på at han oppfatter læreplanen i kroppsøvingsfaget slik at idretten skal ha mindre plass, og kroppsøving som fag skal gi variasjon i bevegelsesaktiviteter elevene møter.

På tross av at det ble påvist at oppfatningen deltakerne hadde av LK20 kroppsøving hadde endret måten de underviste i fotball på, uttrykte også to av deltakerne at det ikke hadde forekommet noen endring. Både Tomas og Nola uttalte at det samme de samme konseptene gikk igjen under LK20 som under LK06. Tomas var fortsatt opptatt av regler før, noe han også er nå. Nola uttrykte at hun generelt ikke tror det er store forandringer i kroppsøvingstimene under LK20, men understreker hun ikke har mye erfaring med LK06.

4.3 Kroppsøvingslærernes forståelse av fotballen sin rolle i kroppsøvingsfaget

Forskningsspørsmål 2: Hvordan forstår kroppsøvingslærerne fotballen sin rolle i kroppsøvingsfaget?

Dette forskningsspørsmålet hadde som formål å danne en forståelse av kroppsøvingslærerne sine meninger, tanker og refleksjoner rundt fotball, men også kroppsøvingsfaget generelt.

4.3.1 Formål med kroppsøvingsfaget

Denne overskriften er lik den i forskningsspørsmål 1. Forskjellen er at i forskningsspørsmål 1 ble det tatt utgangspunkt i oppfattelsen kroppsøvingslærerne hadde av læreplanen og hva den fremhevet som det viktigste. Her tas det utgangspunktet i hva kroppsøvingslærerne mener er det viktigste i kroppsøvingsfaget er.

Nola drar frem flere faktorer i besvarelsen på spørsmålet om hva hun mener det viktigste i kroppsøvingsfaget er:

“Jeg synes at de er i bevegelse, at de er i aktivitet, og at de holder på med kjekke ting. Jeg tenker at de får mulighet til å prøve ut forskjellige idrett, at de får lære nye ting, generelt, og, men hovedsakelig at de er i bevegelse og aktivitet.”

Basert på uttalelsen er hun innom en rekke diskurser, men helsediskursen er den hun fronter mest ettersom hun mener at det viktigste er hovedsakelig at de er i *bevegelse og aktivitet*. Innen en helsediskurs legitimeres timene ut ifra at de er i aktivitet og skal oppnå høy puls (Tinning, 2012, s. 119; Ommundsen, 2013, s. 2). Nola nevner også læring, uten å konkretisere hva hun mener med læring, utenom at de skal lære nye ting. Det å holde på med *“kjekke ting”* og *“prøve ut forskjellig idrett”* er også legitimeringsgrunnlag som er påvist tidligere (Kretchmar, 2006; Larsson & Nyberg, 2017). Etter oppfølgings spørsmål om hvordan fotball kan være med å støtte opp dette målet uttaler hun at det går fint å inkludere fotball, og at ball kan brukes i et opplegg med ulike aktiviteter.

Der Nola fremhever aktivitet og bevegelse som det viktigste i kroppsøvingsfaget, gjør Mats det samme, men han i ut ifra et større perspektiv, som også er i tråd med kroppsøvingsfaget sitt formål. Mats kommer med dette svaret:

“Det viktigste blir at de skal være aktive. De skal være i nok aktivitet, og det er litt det med den livslange bevegelsesglede. Fordi de timene med kroppsøving og aktivitet på skolen er ikke nok til at elevene skal nå det daglige målet. Da er målet med kroppsøvingsfaget at de skal finne ut hva de kan gjøre på fritiden sin eller friminuttet slik at de kan oppnå det daglige målet med aktivitet.”

Han tar en reflekterende posisjon og drøfter konseptet om livslang bevegelsesglede. Det daglige målet med fysisk aktivitet som elevene skal nå, er kroppsøvingslæreren klar over. Helsedirektoratet mener dette målet er 60 minutter med fysisk aktivitet (Helsedirektoratet, 2019). Likevel er han klar over at kroppsøvingsfaget ikke er stort nok til å romme dette målet i seg selv, som betyr han må se kroppsøvingsfaget sin rolle i dette målet ut ifra et større perspektiv. Mats poengterer fritiden og friminutt som måter elevene kan nå dette målet, og at kroppsøvingsfaget dermed skal gi forutsetninger for at de kan være aktive i dette. På spørsmål om hvordan fotball kan være med å støtte opp dette målet svarer han:

“Fotball kan jo være med på dette fordi det er veldig populært. En vanlig ting er at du bruker fotball som en arena for å få venner. På grunn av jeg liker fotball, på grunn av faren min liker fotball, faren til faren min likte fotball, så vil dette være med på å skape en livslang bevegelsesglede og et ønske om å komme ut å bruke aktiviteten min, de bruker min interesse

til å holde seg i bevegelse. Det er en mulighet for å være aktive utenfor skolen med venner. Jeg kan bruke interessen min og elevene sine til å skape en arena slik at de går ut etter skolen og er med venner og er i fysisk aktivitet.”

Her drar han inn egen erfaring og interesse med fotball, og hvordan fotballen kan være en arena hvor elevene kan være i aktivitet i lag med venner. Målet er i tråd med LK20 kroppsøving. Han poengterer selv at fotball er veldig populært. Det er dermed en mulighet for at elevene skal være i fysisk aktivitet videre i livet, og det kan argumenteres for at det er en av de bedre arenaene ettersom idretten er den største i verden, en del av den norske kultur, og har mange medlemmer i Norge (Østrem, 2021, s. 180). Likevel kan det være hensiktsmessig å drøfte strategien opp mot formålet hans med livslang bevegelsesglede.

På spørsmålet angående hvordan fotball kan være med å støtte opp målet, nevnes det ikke konkrete måter fotballen kan være med å stimulere til dette. I skolen skal hver enkelt få utvikle alle sine evner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Den faglige læringen er med å danne elevene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10). Han knytter ikke svarene opp mot læring i kroppsøvingsfaget. Mats drar derimot inn hvordan fotball har gått i arv i hans familie, og hvordan den interessen har blitt ivaretatt gjennom generasjoner. Fokuset hans er dermed på fotball som kultur, og et innhold som videregjøres til elevene som ivaretar dette innholdet og kan ta det i bruk på fritiden, slik han antyder det har vært i hans tilfelle. Sett i lys av Klafki sitt perspektiv på danning, er han dermed over på material danning, hvor hovedfokuset er den danningseffekten et innhold har på et individ (Klafki, 2001, s. 15). Mats relaterer ikke fotballen til det Klafki omtaler som formal danning, som er de kunnskapene, holdningene og verdiene som den enkelte må tilegne seg. Det som skjer i selve subjektet (Sæle & Hallås, 2020, s. 149). Hvis danning skal fremkomme er en forutsetning at material og formal danning kombineres og blir slått sammen ifølge Klafki (2001, s. 15). Den kategoriale danningen som består av både material og formal danning innebærer at abstrakte begreper innenfor formal danning møter konkrete situasjoner innen material danning og får mening for den enkelte (Sæle & Hallås, 2020, s. 149). Whitehead er også opptatt av prosessene som foregår inne i subjektet, og knytter selvtilit, kunnskap, forståelse og motivasjon opp mot hva elevene må tilegne seg i kroppsøvingstimene for å oppnå livslang bevegelsesglede (Ommundsen, 2016, s. 151).

Man kan dra paralleller mellom uttalelsen Mats kommer med: *“Da er målet med*

*kroppsøvningsfaget at de skal finne ut hva de kan gjøre på fritiden sin eller friminuttet slik at de kan oppnå det daglige målet med aktivitet”, og strategien Kretchmar (2006, s. 349) påpeker er utbredt blant kroppsøvningslærere som ønsker å fremme livslang bevegelsesglede: *Introducing. “Å finne ut hva de kan gjøre”* kan tyde på at han introduserer aktiviteter, hvor formålet er at de skal oppleve aktiviteten som interessant og ha et ønske om å holde på med dette utenom. Dette er derimot ikke noe man kan slå fast på bakgrunn av uttalelsen. Elise svarer bevegelsesglede og mestring som det viktigste målet med kroppsøvningsfaget. På hvordan fotball kan støtte opp dette målet svarer hun:*

“Mange synes jo det er kjekt å gjøre noe sammen, og noen liker ikke ball i det hele tatt. Ehm, men mestring kan man jo få, fotball er jo mer enn å bare spille ball til hverandre, det er jo øvelser du kan gjør, gleden av å være et lag da, få noe til, sentre til hverandre.”

Elise ser bevegelsesglede og mestring opp mot hverandre. Hun påpeker hvordan fotball kan være med å stimulere til mestring. *“Fotball er mer enn å bare spille ball til hverandre”*. Med andre ord understreker hun at fotball ikke nødvendigvis må være målet i seg selv. Elise tar for seg mestring, som er noe foregår i elevene og hver enkelt kan oppleve på ulike måter. Dette er i tråd med formal danning, hvor innholdet er et middel i danningen av elevene, og det er elevene sine evner, ferdigheter og anlegg som utvikles (Straum, 2018, s. 32 & Klafki, 2001, s. 15). Sentralt innenfor formal danning er overførbarhet, som innebærer at det elevene tilegner seg kan blir brukt i andre settinger og områder (Klafki, 2007, s. 180; Madsen & Aggerholm, 2020, s. 159).

Mestring kan også ses opp mot selvtillit, som er en av faktorene i physical literacy, som Whitehead påpeker er nødvendig for å oppnå livslang bevegelsesglede (Ommundsen, 2016, s. 151). Physical literacy innehar et monoistisk perspektiv, hvor kropp og sinn ses på som en integrert helhet (Whitehead, 2001, s. 128). Et annet perspektiv er at mennesket skapes og utvikles gjennom en konstant interaksjon med det ytre miljøet (Whitehead, 2001, s. 129). I svaret til Elise er dermed fotballen en del av det ytre miljøet, som hun påpeker kan være med å gi mestring til elevene. Tomas har også bevegelse som det viktigste i kroppsøvningsfaget, han kommer med denne uttalelsen:

“Folkehelse. Bevegelse betyr jo det. At ungene er i stand til å fortsatt bevege seg, og eventuelt liker å bevege seg. Kanskje det er det viktigste.”

Svaret kan knyttes opp mot LK20 kroppsøving, da *“Folkehelse og livsmestring”* er et tverrfaglig tema i skolen. I kroppsøving skal elevene få forutsetninger til å ta ansvarlige livsvalg, psykisk og fysisk helse skal fremmes, og elevene skal få en trygg identitet gjennom et positivt selvbilde de skal utvikle i kroppsøvingstimen. Faget skal også sørge for at elevene får kunnskap om ulike perspektiver på helse og bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Tomas ser på bevegelse som det viktigste, men i form av at elevene er i *stand* til å bevege seg, og liker å bevege seg. Dette er dermed ikke i tråd med en helsediskurs, da det er aktiviteten som er målet i kroppsøvingstimen (Tinning, 2012, s. 119). Dette synet kan minne mer om kroppsøving som et pausefag, hvor søkelyset på aktiviteten er for aktivitetens egen skyld. En interessant observasjon er at flere av deltakerne nevner begrepet aktivitet som det viktigste i kroppsøvingsfaget, men de nevner aktiviteten opp mot ulike formål. Aleksander har en annen tanke til aktivitet som det viktigste i kroppsøvingsfaget:

“Ja, å være i aktivitet. Få en kontrast til mange andre timer som de har på skolen. Få beveget seg å få ut litt energi.”

Uttalelsen til Aleksander har liknende trekk til uttalelsen til en elev i undersøkelse der det ene spørsmålet handlet om hva elevene skulle lære i kroppsøvingsfaget. Eleven svarte: *“Jeg tror det er for å få et avbrekk fra de mer tyngre teoretiske fagene, og at du kan få mer fysisk aktivitet inn i hverdagen- Og det er det de fleste ser på det som, et avbrekk”* (Førland, 2020, s. 37). Både uttalelsen til Aleksander og eleven går inn under en rekreasjonsdiskurs. I en rekreasjonsdiskurs er målet at elevene skal få en pause fra andre timer i skolefag som er preget av stillesitting. Dermed er det ikke fokus på læring gjennom aktivitet, men tilfeldig fysisk aktivitet som oppfattes som gøy og får elevene til å bevege seg (Bulger & Housner, 2009, s. 442-469; Ommundsen, 2013, s. 1-9; Kretchmar, 2006, s. 350-353). Det er lite læringsfokus, organiseringen fremstår som viktigere. Hvordan fotball kan være med å støtte opp dette målet, svarer han med:

“Nei du er jo i aktivitet når du spiller fotball, enkelt å greit. Mange opplever at det er en aktivitet de er ekstra glade i å springe og beveger seg mye i.”

Fotball støtter opp målet gjennom å være en aktivitet flere beveger seg ekstra mye i, ettersom

de oppfatter det som gøy. Dersom kroppsøvningsundervisningen legitimeres ut ifra en rekreasjonsdiskurs, med formål at elevene skal få en pause en teoretisk skolehverdag, vil kroppsøving som fag bli marginalisert (Ommundsen, 2013, s. 11). Læringsaspektet blir ikke ivaretatt, ettersom målet med undervisningen ikke er knyttet opp mot læring. En uheldig konsekvens kan dermed være at de som driver med idrett på fritiden opplever høyest trivsel og mestring i kroppsøvningsfaget, slik det ble påvist i den nasjonale kartleggingsundersøkelsen på kroppsøvningsfaget (Moen et al., 2018). I samme undersøkelse kom det også frem at innholdet når fotball var temaet hadde sterk sammenheng med fotball slik den fungerer organisert på fritiden (Moen et al., 2018, s. 72).

4.3.2 Fotball i undervisningen

Det ble undersøkt hva som inspirerte kroppsøvningslærerne til å ha og gjennomføre undervisning ved bruk av fotball. Det ble også lagt opp spørsmål som tok utgangspunkt i hva deltakerne mente var en god kroppsøvingstime hvor fotball var temaet, og hva de ønsket elevene skulle oppnå med bruk av fotball. Det ble lagt opp åpne spørsmål hvor deltakerne fikk forutsetninger til å komme med sine egne tanker og meninger.

Nola sier at det ikke inspirere henne å ha fotball i undervisningen, ettersom hun ikke er en *“fotballjente”*. Uttalelsen kan tyde på at hennes egen bakgrunn kan være med å prege det innholdet hun forholder seg til i kroppsøvingstimene. Likevel har hun tanker om hva som er en god kroppsøvingstime der fotball er temaet:

“Jeg ville nok øvd litt på basisøvelsene og sånne pasninger, driblinger, og litt sånn hjørnefotball, de er jo veldig glad i hjørnekamper. Jeg tenker de basisøvelsene først, så i slutten er det selvfølgelig en liten kamp. Som en liten gulerot.”

Hun har fokus på at elevene skal lære basisøvelsene som går igjen i fotball. Østrem (2021, s. 182) påpeker at behersking av de grunnleggende basisferdighetene er sentralt i å mestre samspill med- og motspillere. Ommundsen (2013, s. 5) sier at elevene skal få utviklet sine fysiske-motoriske ferdigheter i kroppsøving, men at dette ikke går på tradisjonelle idrettslige ferdigheter. Man er dermed innom den gjennomførte læreplanen, som tar for seg hva som skjer i undervisningen (Goodlad et al., 1979, s. 63), uten at man har observert hva som foregår i undervisningen, er det i alle fall slik hun uttaler at hun gjennomfører. Oppfattelsen

læreren har av læreplanen vil prege gjennomføringen (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 156). Tidligere har *Nola* uttalt at hun oppfatter fordypning i diverse idretter med fokus på teknikk, taktikk og regler som nytt i LK20 kroppsøving. På hva hun ønsker elevene skal oppnå ved fotball drar hun inn konkrete fysiske-motoriske ferdigheter som *orientering* og *øye-fot* koordinasjon som skal *øves* på, noe som kan relateres til annet enn bare idrett. Likevel kan man stille undrende til at det “*selvfølgelig*” er en liten kamp i slutten, som blir omtalt som en “*gulerot*”. Det kan bety at hun oppfatter kampen som det mest motiverende fotballen har med seg i møte med elevene, eller at kampen er det mest engasjerende. Beskrivelsen har også en tradisjonell oppbygning, hvor det starter med teknikkinnlæring fra basisøvelsene i fotball. Dette blir i etterkant tatt i bruk i en spillesituasjon. Man kan stille seg spørrende til om det forekommer en tilstrekkelig overførbarhet fra teknikk til spill, der elevene forstår hvordan de skal bruke teknikkene i selve spillet (Møller, 2016, s. 151).

Elise sier også at noe av det som inspirerer henne til å ha fotball i kroppsøvingstimen er hjørnefotball, for det oppfatter hun at eleven synes er gøy. Dette er også noe hun liker å avslutte timene med, i likhet med *Nola*. I utgangspunktet er fotball et konkurranseorientert lagspill styrt av bestemte regler og en bane (Østrem, 2021, s. 181-182). Uten å slå fast noe på bakgrunn av uttalelsen til *Nola*, kan man stille seg spørrende til om hun har en tilnærming i samsvar med idrettsdiskursen, ettersom læring av teknikker fra fotball som idrett, og spillesituasjon fra idretten fotball går igjen når det er temaet (Kirk, 2010, s. 3; Tinning, 2012, s. 119). Likevel er det viktig og ikke konkludere med noe, ettersom det kan være hun stimulerer til utvikling av pasninger og driblinger gjennom øvelser som ikke kan relateres til fotball slik den foregår på fritiden. Både romorientering og øye-fot koordinasjon kan være motoriske ferdigheter som styrker den enkeltes evne til å slå pasninger, drible og generelt behandle en ball. Elise er også tydelig på at det ikke bare skal spilles kamp, men ha øvelser som ikke nødvendigvis må være “*fotballtekniske*”, og at noe av det elevene skal oppnå er at de har det gøy, opplever mestring og ser verdien av samarbeid og jobbe i sammen om noe. En slik tilnærming vil igjen ta et steg bort fra idrettsdiskursen, og ha selve eleven i sentrum i lys av danning, ettersom det omhandler hva elevene kan tilegne seg i (kunnskaper, holdninger, verdier, evner, ferdigheter) møte med et innhold (Sæle & Hallås, 2020, s. 149 & Straum, 2018, s. 32). Aleksander viser også spor av at hans interesse for idretten er med å prege hvorfor han benytter fotball i undervisningen. Han uttaler:

“Jeg synes det er kjekt selv. Så jeg blir ofte med selv og spiller.”

Aleksander er en mannlig lærer som har spilt fotball i 10 år. På fritiden følger han med på fotball og ser mye av det som går. Det er tidligere påvist at kroppsøvingslærere sine egne holdninger til å være aktive, og egne erfaringer fra kroppsøvingsfaget, kan være avgjørende for hvordan underviser i kroppsøving (Curtner-Smith, 1999, s. 75). Det er dermed tydelig at bakgrunnen til Aleksander er med å inspirere han til å ha fotball. Han sier også at det er lett å ha, ettersom det er noe som fenger flere av elevene. Det kan derimot være et problem for de som ikke liker fotball, som kan oppleve mindre trivsel i faget (Moen et al., 2018; Førland, 2020). Han ønsker at elevene skal ha det gøy, og at de skal være slitne i slutten av timen. Det kan virke som innholdet i undervisningen ved bruk av fotball er i tråd med en idrettsdiskurs, ettersom uttalelsen antyder at han bruker mye spill. Det kan derimot tyde på at målet ikke er idretten i seg selv, men at elevene skal ha det gøy og være i mest mulig aktivitet. Slitenhet, svette og trening er begreper som går igjen i helsediskursen (Öhman & Quennerstedt, 2008, s. 370).

Mestring og *selvtillit* er to begreper Mats og Tomas fremhever i henhold til hva som inspirerer de til å ha fotball i undervisningen. Begge poengterer at det er mange som liker fotball, og at det kan være en god arena for opplevelser av mestring og styrking av selvtilliten for de som ikke trives i andre fag som norsk, matte osv. Selvtillit og mestring er sentrale faktorer i stimulering til livslang bevegelsesglede ifølge Whitehead (Ommundsen, 2016, s. 151). Et spørsmål en kan stille seg er om aktiviteten fotball fremmer læring hos alle elever. Foreløpig er det ingen av informantene som reflektere over det, men Tomas nevner eksplisitt at fotball kan være godt for *selvbilde* til enkelte. Dette samsvarer med LK20 kroppsøving og det tverrfaglige faget om “Folkehelse og livsmestring”, som slår fast at kroppsøving skal gi elevene et positivt selvbilde og en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Begge deltakerne fokuserer dermed på hva elevene kan tilegne seg på det indre plan i møte med fotball, som er mestring og selvtillit, i plassen for fysiologiske fordeler innenfor helsediskursen, eller utelukkende innlæring av idrettslige ferdigheter fra idrettsdiskursen. Men *Tomas* poengterer også at han ønsker å oppnå at elevene er mest mulig borti ballen, som tyder på at han også har et fokus på den motoriske læringen som skal forekomme i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

4.3.3 Inspirasjon fra organisert idrett

Idretten sitt grep i faget, men og den sterke sammenhengen mellom idrett slik den fungerer på fritiden og kroppsøvningsfaget, var med å legge grunnlaget for utformingen av den nye læreplanen i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1 & Moen et al., 2018, s. 72). På bakgrunn av problemstillingen, og dagens situasjon i kroppsøvningsfaget etter implementering av den nye læreplanen, ble det undersøkt hvorvidt deltakerne hentet inspirasjon fra organisert fotball, og benyttet det i egen undervisning. Det kan også være med å belyse den diskursen deltakerne fremmer.

Mats og Aleksander har erfaring selv fra organisert idrett. Aleksander har spilt i 10 år, og Mats sier han har spilt i ca. 21 år. Begge har gode erfaringer og er interesserte i idretten. Mats sier selv at han vet hva som er gøy, ettersom han selv har spilt. Han drar inn egne erfaringer. Begge poengterer at det viktigste er å spille mest mulig, og at dette som regel skjer i slutten av økten etter oppvarming og noen øvelser. Næsheim-Bjørkvik (2010, s. 17) hevder at mange kroppsøvningslærere uten en formell kroppsøvningsutdannelse kan ta utgangspunkt i erfaringer fra egen skoletid, og deltakelse i idrett når de underviser. Begge har fullført en 4 årig lærerutdanning, men i ettertid er det gjort refleksjoner av oss forskere, hvor vi har kommet frem til at vi burde undersøkt konkrete erfaringer fra kroppsøving i lærerutdanningen. Mats og Aleksander bruker dermed mye erfaringer fra organisert idrett, og uttalelsen samsvarer med en idrettsdiskurs ettersom spill er det viktigste (Kolle et al., 2017, s. 21).

Nola er i motsetning til Aleksander og Mats, en person med mindre erfaringer fra fotballen. Hun har tidligere omtalt at hun ikke er en fotballfan, og ikke er god på regler og annet knyttet til fotball som idrett. Hun har tidligere dratt frem medbestemmelse i et av svarene hennes, noe hun gjør her også.

“Elevene kan komme med inspirasjon, og jeg er veldig åpen for det. Da føler de litt mer at de kan være med å styre timen, når jeg tar deres øvelser.”

Engebregtsen (2016, s. 104) nevner medbestemmelse som en av de grunnleggende faktorene i Klafki sin tanker om danning. Medbestemmelse omhandler muligheten, kravet og ansvaret et menneske har på å forme felles samfunnsmessige, kulturelle og politiske forhold (Klafki, 2001, s. 68). Nola lar elevene være med å forme kroppsøvingstimene gjennom medvirkning

til hvilke øvelser de skal ha. Likevel påpeker Klafki at medbestemmelse og selvbestemmelse ikke er nok i seg selv, de må gjøres ut ifra et solidarisk perspektiv (Klafki, 2001, s. 68). Sett opp mot kroppsøvningsfaget innebærer dette at alle i fellesskapet (klassen) blir ivaretatt (Engebretsen, 2021, s. 137). Dermed kan man stille seg spørrende til effekten medbestemmelsen har på klassen som en helhet. På den ene siden kan en rekke elever oppleve medbestemmelse ettersom de får eierskap til innholdet de er med å velge ut. På den andre siden kan det innholdet de velger ut ikke ta utgangspunkt i fellesskapet, men egne interesser. Det er tross alt øvelser fra organisert idrett de er med å bestemme. Det er ikke alltid slik at alle elever i en klasse deltar i idretten. Dersom aktivitetene gir de idrettsaktive elevene en fordel på bekostning av de som ikke driver med idrett, kan det være med å bryte prinsippet om solidaritet. På samme tid kan væremåten til elevene også være med å fremme selvbestemmelse og medbestemmelse. Fotball er et lagspill med gode forutsetninger for samarbeid, og dersom elever med høy grad av mestring, imøtekommer elever som ikke opplever like høy form for mestring, med solidaritet og empati, kan gruppemedlemmene utvikle seg (Engebregtsen, 2021, s. 136). Nola drar inn medbestemmelse i undervisning hvor fotball benyttes, men det kan være verdt å reflektere rundt konsekvensene av dette, og på hvilken måte det gjøres. Ettersom elevene kan velge tradisjonelle øvelser som stammer fra erfaring fra idretten, er det en fare for at undervisningen blir lik fotball som idrett, og dermed følger prinsipper fra idrettsdiskursen (Kolle et al., 2017, s. 21).

4.3.4 Forvaltning av helse

Et av de tverrfaglige temaene i LK20 er “Folkehelse og livsmestring”, hvor kroppsøving skal gi elevene muligheter til å ta gode livsvalg og ta vare på helsen. Faget skal stimulerer til god fysisk og psykisk helse, en trygg identitet og kunnskap om diverse bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Helsen i en rekke land har vært oppe for debatt. Sæle & Hallås (2020, s. 43) henviser til verdens helseorganisasjon som i 2010 kom med globale anbefalinger om økt fysisk aktivitet, for å forbedre helsen til folk i land. I Norge er minimumsanbefalingene for fysisk aktivitet per dag 60 minutter (Helsedirektoratet, 2019). Macdonald (2011, s. 37-43) påpeker at kroppsøvningsfaget havner i midten av utdannings- og folkehelseaktører sine meninger om hvordan kroppsøvningsfaget skal promotere og vedlikeholde god helse. Kroppsøving er et fag som endrer seg, det er i en konstant prosess hvor krefter innad det sosiale, politiske, kulturelle og pedagogiske er med å forme faget (Kirk, 2011, s. 2). Gjennom lesing av nyere forskning er det derimot bekreftet at

kroppsøvlingslærere legitimerer timene sine ut ifra et formål om at elevene skal være i mest mulig aktivitet, med mindre fokus på hvordan de beveger seg (Larsson & Nyberg, 2017). Askildsen (2018) sine funn viser også at helsediskursen står sterkest i faget den dag i dag.

På bakgrunn av dette ble det besluttet å undersøke hvordan deltakerne mente fotball i kroppsøvlingsfaget kunne være med å forvalte helsen til elevene. Meninger og tanker om helse er noe som går igjen i verden, og svarene vil kunne ses i lys av diskurser, da det omhandler deltakerne sin forståelse av dette (Kirk, 2011, s. 23). Likevel er man klar over at deltakerne kan ha belyst fotballen sin rolle i forvaltning av helsen til elevene tidligere i oppgaven, grunnet åpne spørsmål hvor deltakerne har hatt forutsetninger til å reflektere rundt aspekter som formålet med kroppsøvlingsfaget.

Både Nola og Mats sier at elevene beveger seg i kroppsøvlingsstimene, men at dette ikke er nok for å nå det daglige målet om fysisk aktivitet. De uttaler:

“Kanskje det åpner opp en ny dør, kanskje elevene liker det, at elevene ser at oi, shit jeg får det til. Kanskje jeg kan begynne med det på fritiden. Da kommer det av seg selv at de trener oftere, og ja, da hjelper det jo.” (Nola)

“Så det handler om at de ønsker å bruke fotball i kroppsøvlingsstimen til å kunne bruke det her i friminuttene, etter skolen med venner eller om de begynner med fotballtrening slik de klarer å holde det daglige målet.” (Mats)

Begge er opptatt av å se fotballen sin rolle i et større perspektiv. De har ikke et “her og nå” fokus, hvor fotballen sin rolle i forvaltning av helsen til elevene i kroppsøvlingsundervisningen går på at de beveger seg mest mulig, slik som funn i Larsson & Nyberg (2017, s. 146) viste. De drar inn aspekter samfunnet har med seg som fritid og fotballtrening, som dermed er i tråd med danning (Sæle & Hallås, 2020, s. 137). Klafki (2001, s. 19) mener læring i skolen er en interaksjonsprosess mellom lærer og elev. I denne prosessen skal eleven tilegne seg selvstendige erkjennelsesformer, samt handlings- og vurderingsmuligheter slik de kan forholde seg på en reflekterende måte til sin samfunnsmessige virkelighet. Fotball er en stor del av verden og den norske kulturen, hvor det er registrert et stort medlemskap. Et medlemskap som også er voksende (Østrem, 2021, s. 180). Dermed er fotball en legitim arena elevene kan delta i på fritiden, med venner og i friminutt, som dermed gjør at de får forutsetninger til å være fysisk aktive videre i livet som

er i tråd med kroppsøving sitt formål om livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Der Nola og Mats så på fotballen sin rolle i forvaltningen av helsen til elevene opp mot den samfunnsmessige virkeligheten til elevene, virker det som at noen av deltakerne er mer opptatt av aktiviteten elevene er i når de har fotball i kroppsøvingstimene. Elise nevner at fotball er en idrett med mye fart i, og at det er bra for helsen til elevene å bevege seg.

Aleksander uttaler:

“De er jo i aktivitet. Så de får beveget seg. Som gjør at de, altså, får en forbedret helse for å si det sånn da.”

De er opptatt av den umiddelbare effekten aktivitet og bevegelse har på helsen til elevene gjennom bruk av fotball. God helse blir innenfor populærkulturen omtalt som et resultat av en rekke faktorer, deriblant kontinuerlig trening (Dowling, 2010, s. 206). Selv om kroppsøvingfaget stimulerer til fysisk aktivitet i undervisningen, kan man stille seg spørrende til om dette er nok til at elevene oppnår livslang bevegelsesglede. Nola og Mats hadde fokus på kroppsøvingfaget som en plass elevene kunne få tilgang til bevegelseskontekster i samfunnet, men det utelukker ikke at undervisningen når fotball benyttes inneholder mindre fysisk aktivitet. Slik Borgen et al (2017, s. 23) argumenterer for, bør ikke kroppsøving ha aktivitetsnivå som hovedfokuset i undervisningen, men læring i ulike bevegelsesaktiviteter/bevegelseskontekster. Dette utelukker derimot ikke at elevene skal være i fysisk aktivitet i kroppsøvingstimene.

4.4 Danning gjennom fotball i kroppsøvingundervisningen

I dagens skolehverdag skal det brede dannelsesoppdraget få en tydeligere plass (Meld. St. 28 (2015-2016) s. 7). Under LK20 kroppsøving forekommer det flere aspekter som kan knyttes til danning. Blant annet blir begrepene øving og utforskning gjentatt flere ganger under kompetansemålene, og fokuset på delta og samarbeid i bevegelsesaktiviteter omtales som viktig (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1) Dannelsesoppdraget er sentralt innen skolen. I dette kapitlet vil resultatet og drøftingen ta utgangspunkt i forskningsspørsmål 3:

Hvordan legger kroppsøvingslærerne til rette for danning med fotball som aktivitet i kroppsøvingsundervisningen?

4.4.1 Innholdet i kroppsøvingsundervisningen

Vi valgte å spørre lærerne om et spesielt innhold i kroppsøvingstimene som de vurderer som ekstra viktig. Ut ifra de ulike svarene kan vi danne et syn på hva lærerne verdsetter høyt. Dette kan igjen være med på å forklare noen av svarene de gir under de andre spørsmålene. Noen av lærerne er spesielt opptatt av holdningene til elevene. Dette kan vi se i Elise og Aleksander sine svar:

“Jeg kan snakke litt ut ifra min egen klasse, som er litt sånn at vi jobber mye med det å takle å tape, og å være gode vinnere da. Det er det vi har jobbet mye med. Som er veldig viktig, for det går litt igjen eller og. At du liksom må tåle å “få en på tryne da”, ikke bokstavelig talt. Hvis ikke ting går helt slik du hadde håpet at det skulle gå. Det kan ikke gå sånn hver gang. Det kan ikke alltid gå din vei.” (Aleksander)

“Litt det samme som det vi snakket om i danning. Altså du må følge regler, innordne deg, være på lag. Det er jo sånn du må i livet. Av og til går det ikke din vei, du må takle både å vinne og tape.” (Elise)

Aleksander og Elise sine beskrivelser om et viktig innhold i kroppsøvingsundervisningen tyder på at de er opptatt av hvordan elevene utvikler seg mens innholdet blir et middel i danningen. Elevene står i sentrum. De skal følge regler, innordne seg og være på lag. De skal håndtere å tape og “få en på tryne”. Disse uttalelsene kan tyde på at begge informantene tar utgangspunkt i formal danning. Klafki beskriver hvordan eleven/mennesket står i sentrum for danningen i formal danning (Klafki, 2007, s. 179). Videre beskriver Klafki den formale danningsteorien at den bygger på at elevene sine evner, anlegg og ferdigheter skal utvikles (Straum, 2018, s. 32). Aleksander nevner at de jobber veldig mye med å tape og være gode vinnere. Dette er veldig viktig forteller han på grunn av det går litt igjen. Med dette så mener Aleksander elevenes håndtering av ulike situasjoner i kroppsøvingen kan overføres til andre situasjoner. Noe som igjen er veldig sentralt innenfor den funksjonelle danningen som er en underkategori av formal danning (Klafki, 2007, s. 179). Evnene elevene har til å håndtere en seier eller et tap kan bli brukt i andre nyttige situasjoner. Klafki mener at en konsekvens av

dette vil være at elevene blir bedre forberedt på utfordringene i voksenlivet (Straum, 2018, s. 34). En utfordring med denne retningen vil derimot være at en ikke vet om disse evnene er iboende (Straum, 2018, s. 35). Klafki mener blant annet at selv om en utvikler en spesiell evne innenfor et fag, er det ikke sikkert at den fungerer under et annet fag (Straum, 2018, s.35). Det kan bety at en elev som takler motgang i tap av en fotballkamp, ikke nødvendigvis takler motgang i arbeid med en matematikkoppgave. Dette er noe læreren kan jobbe med, noe som Aleksander og Elise prøver å gjøre.

En som er opptatt av et annet viktig innhold i kroppsøvningsundervisningen er Tomas. Det første han tenker på når han skal svare er elevenes aktivisering. Han svarer at:

“Det å få en sånn stor aktivitet mener jeg er ekstremt viktig. Har du tarzan-tikken med apparat blir selvfølgelig den ene tatt, den tregeste eller den som plumper uti. En eller annen måte å få den inn igjen. Det har i alle fall jeg kjørt ganske konsekvent. Kort ventetid, så inn igjen. Det handler ikke om den som klarer å ta den, men her skal alle være i bevegelse mest mulig, og synes at det har vært kjekt”

Fokuset til Tomas er at elevene skal være i bevegelse mest mulig, i tillegg til at de trives i kroppsøvningsundervisningen. Som flere kroppsøvningslærere der ute kan det virke som Tomas legitimerer sine timer ut ifra en helsediskurs. I studien som Larson & Nyberg (2017) gjennomførte i Sverige med kroppsøvningslærere, kom det frem at det viktigste i faget var å ha det gøy, samt være i mest mulig aktivitet. Dette korresponderer med sitatet til Tomas. I en helsediskurs er målet at elevene er aktive og oppnår høy puls, noe som skal hjelpe å forebygge overvekt (Tinning, 2012, s. 119; Ommundsen, 2013, s. 2). Selv om Tomas er opptatt av høy aktivisering, vil ikke dette bety at han står med pulsmåler og planlegger undervisningen ut ifra å forebygge overvekt. Det kan virke som Tomas er opptatt av at elevene opplever kroppslig læring, samtidig som de får gode opplevelser i kroppsøvningsundervisningen, noe som er viktig for at elevene som ønsker å være i fysisk aktivitet (Borgen et al., 2017, s. 26).

4.4.2 Elevmedvirkning

En del av dannelsingsoppdraget til skolen er å la elevene få være med på å bestemme mer. I den nye læreplanen står elevmedvirkning sterkt, noe som skal være med å styrke den enkelte elev

sin motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). På bakgrunn av dette og Klafki sin dannelsesstenking hvor selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet blir sett på som tre grunnleggende evner (Klafki, 2001, s. 68), valgte vi å stille informantene spørsmål om hvordan de jobbet med elevmedvirkning i undervisningen.

Alle informantene ga uttrykk for at de var kjent med begrepet og at det var noe de brukte i undervisningen. Ut ifra svarene til to av informantene virket det som elevmedvirkning var mer aktuelt når elevene var blitt litt eldre:

“Konkret når de blitt litt eldre jobber vi med at de får et valg om å bestemme gjerne eller styre en aktivitet i gymtimen. Kanskje en eller flere ganger. Kanskje alene eller i lag med en eller annen. Andre ganger litt sånn kollektivt, hvilken aktivitet skal vi gjøre. Hva liker dere å gjøre. Så stemmer vi, og får vi frem flere forslag.” (Tomas)

“Men i 6. og 7. får de lov å ha mye elevtimer i kroppsøving. De som har undervisningen: De bestemmer hva det skal være og de leder undervisningen.” (Elise)

Aleksander, Mats og Nola svarer nokså likt som Elise og Tomas, men de nevner ikke hvilken alder de begynner med elevmedvirkning. Samtlige av informantene legger ellers stor vekt på at elevene skal få velge og at det skal være en demokratisk avgjørelse. Det er tydelig at informantene gir elevene mulighet til å bli hørt, få uttale seg og blir møtt med respekt, noe som er nødvendig for at samarbeid skal skje i et dannelsesperspektiv (Engebretsen, 2021, s. 136). Noe som er positivt i denne sammenhengen, men for at elevmedvirkning skal fungere som et dannelsesmiddel i skolen, er det viktig at valgene elevene tar gir en følelse av samhörighet og samhold i gruppen. Klafki (2001, s. 68) tydeliggjør nødvendigheten av solidaritet for å rettferdiggjør selvbestemmelse og medbestemmelse. I lys av kroppsøving beskriver Engebretsen (2021, s. 137) dette som å ta ansvar for alle i et fellesskap, og er en betingelse for selvbestemmelse og medbestemmelse. Selv om elevene får komme med forslag til aktiviteter, så trenger det ikke nødvendigvis å være positivt for resten av klassen. Vet man om elevene tenker på seg selv eller resten av klassen når de kommer med disse forslagene? En antakelse vil være at flere av elevene vil velge en aktivitet som de behersker og mestrer selv. En aktivitet som dessverre andre igjen mistrives med. Det er likevel viktig å påpeke at det ikke alltid vil være mulig velge aktiviteter som gjør alle fornøyd. En mulighet her kan være i forkant av kroppsøvingundervisningen å snakke om begrepene solidaritet,

selvbestemmelse og medbestemmelse. Dette er et grep Mats har valgt å gjøre:

“Også snakker vi daglig om ordene demokrati og medbestemmelse og hva de innebærer i det og at elevene skal ha en innvirkning i skolen. Enten om det er uteskole, eller når vi går tur, eller når vi har kroppsøving eller har andre fag. Jeg lar ofte elevene velge slik at det blir demokrati og medbestemmelse i klassen.”

At elevene får en bredere forståelse av hva det vil si når de får innvirkning på hvordan skoledagen deres skal være, kan være med på å gi større muligheter for at flere trives. Elevene er klar over at det er forskjellig nivå i de ulike aktivitetene. Engebretsen (2021, s. 136) påpeker at elevene som opplever høy grad av mestring, må møte elever med mindre grad av mestring med empati og solidaritet, noen som kan lede til at gruppemedlemmene utvikler seg. Elevmedvirkning kan åpenbart være med på fremme danning, men hvordan tolker informantene selve begrepet danning?

4.4.3 Tolkningen av danning

For å finne ut hvordan informantene tolker danning stilte vi spørsmålet om hva de legger i begrepet danning. Det er et begrep som er bredt og abstrakt, og flere har vanskelig for å forstå selve begrepet (Sæle & Hallås, 2020, s. 137). Danning er sentralt i skolen, om ikke det viktigste. Sæle & Hallås (2020, s. 138) nevner danning som en av de viktigste elementene innenfor pedagogikken. Årsaken til dette er at danningen former mennesket sin personlighet og identitet, hvor det langsiktige målet er at mennesket skal bli deltakende i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Flere av informantene viser at de er innforstått med at dannelse blant annet handler om å gjøre elevene klare for samfunnet:

“At de skal bli klare for samfunnet.” (Mats)

“Å bli et, bli en medborger, klare seg selv, ja. Det tenker jeg fort på når jeg hører danning. Det å være i stand til å bli med, være aktive selv, komme med noe. Ikke bare bli stående eller skylde på alle andre. Det er litt vanskelig å forklare vett du.” (Tomas)

“Dannelse er på en måte å, hva skal jeg si, lære seg til gode vaner. For det første å kunne være et fungerende medlem av det samfunnet som man lever i. Helt enkelt. Det er mange

aspekter her.” (Aleksander)

Alle informantene har en formening om hva danning innebærer. Aleksander avslutter sitt svar med at det er flere aspekter som gjelder danning. Det kan tenkes at svarene bærer preg av oppfattelsen de har av LK20 kroppsøving og overordnet del, som også omtaler danning en rekke ganger. Ut ifra et helhetlig perspektiv gjelder danningen hele mennesket (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9) Når elever får kunnskap og innsikt om diverse samfunnsliv og arbeidsliv, gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen, sammen andre og i fysisk utfoldelse som gir mestring og bevegelsesglede, fremkommer danningen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Informantene beskrev danning som at mennesket skulle bli klare for samfunnet.

4.4.4 Fotball som middel i danning

Det neste spørsmålet de skulle svare på var hvordan fotball kan være med på å danne elevene. I LK20 kroppsøving blir danning nevnt opp mot lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Elise, Tomas og Aleksander er opptatt av overførbarhet når det kommer til danning med fotball som aktivitet:

“Ja de må følge regler. Det må de alltid i livet. De må tåle at kanskje noen andre tar feil. Så må de svelge det. De må spille på lag. Må ikke være ego” (Elise)

“Absolutt med sine regler og formen på spillet. Det å oppføre seg. Det har litt med danning å gjøre. Ikke si kjipe ting, skylde på andre, ikke bli sint hvis de tar ballen det å lære regler og innfinne seg i at slik gjør vi her, det er viktig. Det er en god trening. For det er masse sosiale regler rundt forbi. Når du kommer til ungdomsklubben, så er det egentlig noen regler, så skal du plutselig være med i et annet spill. Så her er det sikkert regler, så det flere regelsett du kan, det fortere vil du da ta andre. Sosiale koder og vil en kanskje ta. Det vil gjerne bli ekstremt viktig på ungdomsskolen for i det hele tatt å ha venner” (Tomas)

“Litt sånn så jeg var inne på da med å tåle motgang, tåle medgang, forholde seg til regler. Forholde seg til andre, spille på lag. Det er ganske mange aspekter med fotballen som du kan ta med deg videre i livet.” (Aleksander)

Denne typen danning informantene er inne på kan ses opp mot Klafki sine tanker om danning hvor overførbarhet står sentralt. Felles for alle tre uttalelser er at elevene må følge regler, de må klare å oppføre seg og samarbeide i lag. Dette er egenskaper som de kan ta med seg videre i livet. Østrem (2021, s. 180) beskriver fotball som et lagspill som er regulert av banen og bestemte regler, hvor deltakerne må forholde seg til med- og motspillere. Aktiviteten fotball har et innhold hvor elevene praktiserer de overnevnte egenskapene. Innholdet blir et middel i danningen av elevene (Straum, 2018, s. 32). Å følge regler, klare å oppføre seg og samarbeide i lag kan kreves av et menneske i flere ulike situasjoner. Innenfor den funksjonelle danningen er overførbarhet sentralt og det hevdes at evner her kan brukes i nye situasjoner og på annet/nytt innhold dersom evnene utvikles (Klafki, 2007, s. 179). Selv om Klafki mener at en konsekvens av dette vil være at elevene blir bedre forberedt på utfordringene i voksenlivet (Straum, 2018, s. 34), er det likevel en kritikk mot denne retningen. Den går ut på at ideen om kreftene og de iboende evnene er spekulativ. Det vil si at man ikke vet om de er iboende, men kan komme som følge av innholdet elevene møter på (Straum, 2018, s. 35). Med hensyn til dette vil det ikke være en automatikk at noe som kan bli håndtert i fotballen kan bli håndtert på samme måte i klasserommet. Klafki påpeker at en kjent pedagogisk erfaring er at elevene kan utvikle en spesiell evne innenfor et fag, men ikke et annet (Straum, 2018, s. 35). Sett under ett kan en si at danning kan forekomme når elevene møter innholdet i fotball, men at det ikke nødvendigvis kan brukes igjen i møtet med andre innhold. For noen kan egenskapene muligens overføres fra en situasjon til en annen, for andre vil det ikke. Elevene er individer med forskjellig bakgrunn og forutsetninger. Et viktig prinsipp for at danningen skal forekomme er at elevene utvikler metoder som tenkemåter eller arbeidsteknikker, som de igjen kan bruke i møte med et nytt innhold i livsløpet (Straum, 2018, s. 35) Dette kan være et av flere fokusområder læreren har i forkant når undervisningen blir planlagt. Et eksempel på dette vil være at i en undervisning med fotball som aktivitet kan samarbeid være temaet. Her får elevene bruk for samtlige av de overnevnte evnene. Det vil si at elevene må følge reglene, forholde seg til andre og respektere medelevene sine meninger og bidrag.

Tomas, Aleksander og Elise er enig i at danning kan skje i møtet med fotball som aktivitet. En av informantene er derimot litt usikker på om fotball kan bidra med danning:

“Jeg vet ikke om det kan bidra på en, ikke nødvendigvis selve fotballen på en måte, men gjerne ballaktiviteter, sant, at det kan bidra, men det jeg føler er at fotball er veldig sånn

interesse type ting, sant. Er du ikke interessert så får du ingenting utav det egentlig, sånn sett. Eneste er at du øver litt på å løpe med en ball og skyte ballen og sånn type ting.” (Nola)

Sitatet viser en mening om at elever som ikke interesserer seg for fotball får lite ut av denne aktiviteten. Det eneste de får ut av det er at de øver litt på å løpe med en ball og skyte ballen forklarer Nola. Det er ikke noe tvil om at fotball er ballspill som favoriserer barn og unge som spiller på fritiden (Østrem, 2021, s. 182). Å hevde at elever som ikke interesserer seg for fotball ikke vil få noe ut av det kan diskuteres. Her kan begrepet tilpasset opplæring komme til sin rette. Det vil si at kroppsøvingslæreren er nødt til å tilrettelegge læringsaktiviteten på en måte hvor alle får best utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). Aspekter fra fotballen kan tas i bruk uten at det minner om fotball mange av elevene holder på med på fritiden, og kan tilpasses forutsetningene til den enkelte elev. Dette understrekes også LK20 kroppsøving, hvor elevene skal oppnå livslang bevegelsesglede ut ifra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

På bakgrunn av dette kan det være en mulighet for at elevene som ikke interesserer seg for fotball, allikevel vil få noe ut av undervisningen. Nola understreker selv at hun i utgangspunktet ikke er en fotballfan og ikke er flink i det hele tatt. Det kan tenkes at dette muligens påvirker betraktningene Nola har om danning ved fotball. Sæle & Hallås (2020, s.137) hevder at flere har vansker for å forstå begrepet danning. I likhet med flere så er ikke Nola helt sikker på hvordan hun skal tolke begrepet danning:

“Lenge siden jeg satt bak skolebenken (latter). “..” Jeg vet ikke faktisk. At det, vet ikke, at elevene blir skikkelige, gode personer. De har lært noe, de kan oppføre seg som ok mennesker i alle fall.”

Egenskapene som Nola nevner er noe aktiviteten fotball kan bringe med seg. Ser man på fotball som et lagspill, må elevene klare å forholde seg til medspillere og motspillere (Østrem, 2021, s. 180). Å forholde seg til både medspillere og motspillere i en konkurransesetting kan være med å utvikle elevene som personer, ettersom det stiller krav til at de oppfører seg og innretter seg etter regler. Det er derfor essensielt at pedagogiske hensyn må tas for at lagspillet oppleves som inkluderende og morsomt for elevene (Østrem, 2021, 180), og ikke går på bekostning av elever som ikke er idrettsaktive.

Den siste informanten har et materialistisk danningssyn på fotball som aktivitet. Mats

fokuserer mer på kulturarven ved fotball:

“Om du tenker på idrett, lek med venner så er trening en del av samfunnet. Fotball kan gi elevene en mulighet til å delta i dette.”

Danningen skjer ved innholdet i form av en kulturarv. Det handler om hva elevene kan tilegne seg i møte med den ytre verden (Sæle & Hallås, 2020, s. 149). Noe som har preget samfunnet og kulturen over lengre tid i Norge er fotball. LK20 kroppsøving omtaler idrettsaktiviteter som dannende og identitetsskapende (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2) Mats mener at fotball kan gi elevene mulighet til å tilegne seg den kunnskapen og kjennskapen til tradisjonelt innhold i kulturen som kan vurderes som dannende. På en annen side kan den klassiske retningen innenfor materialistisk danning kritiseres på grunn av det er utfordrende å slå fast hva som kan og hva som bør omtales som klassisk (Klafki, 2007, s. 177). Det en likevel kan fastslå er at fotball er en idrett som engasjerer millioner av mennesker og flere hundre tusen i Norge, både gutter, jenter, menn og kvinner (Østrem, 2021, s. 180). Det er dermed en legitim arena hvor elevene kan delta i som preger samfunnet i stor grad.

4.4.5 Fotballens bidrag i det langsiktige løp

Om en tenker å anvende fotball i kroppsøvingsundervisningen bør en gjøre seg opp noen tanker og formål for hvorfor denne aktiviteten skal benyttes. I tillegg til dette bør en prøve å tenke hvilke konsekvenser og aspekter som denne aktiviteten fører med seg. For å finne ut av dette ble informantene spurt om hvilke positive ting, sider eller egenskaper kan fotballen bidra med for en elev i barneskolen i det langsiktige løp. Dette spørsmålet ble stilt ettersom det kan styrke grunnlaget for legitimeringen av fotball i kroppsøving.

Svarene informantene kom med kunne minne om det de tidligere hadde svart på spørsmålet om hvordan fotball kunne danne elevene. Nola og Tomas la i denne omgang større vekt på det sosiale:

“Det sosiale. Også tenker jeg “..”, de er jo veldig aktive. “..”. Jeg vet ikke, kanskje litt tilhørighet. At de tilhører til et fotballmiljø. Fotballmiljø er jo veldig annerledes, i alle fall når man blir voksen. Så har man forskjellige lag. At det blir deres ting på en måte. Det er

viktig å finne sin egen hobby.” (Nola)

“I alle fall ha en kunnskap om spillet som er viktig for mange andre, kanskje venner. Det er lurt å vite om dette. Hva det er. Kunne delta hvis det trengs, det er lurt da. På lang sikt har eleven lært om fotball, vært med selv, i gymmen, så jeg kan godt bli med så da vil en gjerne bli med i det sosiale laget.” (Tomas)

Begge to nevner det sosiale som en positiv konsekvens av fotball i det langsiktige løp. Nola velger å bruke begrepet tilhørighet. Professor Astrid Bergland ved Høgskolen i Oslo og Akershus (2016) mener at gode venner og kontakt med mennesker kan gi følelse av tilhørighet og er direkte avgjørende for livskvaliteten, selvopplevd helse og hvordan du fungerer fysisk. Det blir for enkelt å si at fotball er positivt for livskvaliteten, men man kan argumenter for at fotball kan bidra på den sosiale fronten som både Tomas og Nola nevner. Østrem (2021, s. 182) beskriver flere pedagogiske hensyn i skolesammenheng som kan forklare hvordan fotball kan bidra med det sosiale. Det er et lagspill hvor kommunikasjon er nøkkelen. Et av de pedagogiske hensynene som Østrem (2021, s. 182) er opptatt av er det å gi positive tilbakemeldinger. Han er også opptatt av elevene skal gjøre hverandre gode ved å kjenne medelevenes styrker og svakheter. Erfaringene en får fra fotball dersom kroppsøvingslæreren legger til rette for et positivt miljø, kan bidra til å styrke de sosiale ferdighetene. Noen av elevene kan føle en tilhørighet av å spille fotball. Aktiviteten kan bidra til en utvikling av elevenes identiteter. Identitetsskaping er en viktig del av dannelsesmålet til skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s.2)

Mats er også inne på at elevene kan oppleve en tilhørighet gjennom erfaringer med fotball, og kan fortsette med fotball i ettertid:

“Det kan gi de erfaringer som gjør at de kan drive med fotball utenom. Det kan gi elevene generelt bedre ferdigheter som de kan bruke til andre ting. Det å håndtere en ball, eller lære seg romorientering, kan bli brukt til mange andre ting.”

I tillegg til dette poengterer han fysisk-motoriske ferdigheter som igjen kan bli brukt i andre situasjoner. Overførbarheten som er en del av Klafkis dannelsesstenkning har blitt nevnt opp mot flere ganger, men vektleggingen av fysisk-motoriske ferdigheter derimot, har ikke blitt hyppig nevnt til vår overraskelse. Kroppsøving skal utvikle elevenes fysisk motoriske

ferdigheter (Ommundsen, 2013, s. 5). Klafki mener at utviklingen av fysiske motoriske ferdigheter er egenverdien av fysisk danning (Ommundsen, 2016, s. 9). Ommundsen (2013, s. 3) hevder at den motoriske læringen bør være det primære legitimeringsgrunnlaget i kroppsøvningsfaget.

Nola som i utgangspunktet satte søkelys på det sosiale aspektet som en konsekvens av fotball i skolesammenheng, trekker frem flere fysiske-motoriske ferdigheter som noe de kan lære ved aktiviteten:

“De grunnleggende ting. Jeg tenker øye-fot koordinasjon, romorientering og krafttilpasning. De er veldig gode begreper synes jeg. Det er greit å kunne.”

Vi fulgte opp svaret til Nora med å spørre om hvorfor elevene skulle lære dette og da svarte hun:

“Nei, til videre i livet, også romorientering, orientere seg selv generelt er viktig i alt slags situasjoner. Og krafttilpasning, at du begrenser kreftene dine, at du vet hvor tid du skal bruke kreftene dine og tid skal du ikke, egentlig. Jeg føler i barneskolen så er det liksom, vi lærer de så mange ting om hvordan du kan være et bedre menneske senere i livet. Å bruke de tingene du lærer her senere.”

Ferdighetene kan overføres til andre situasjoner som har blitt nevnt flere ganger i denne oppgaven. Å utvikle motoriske ferdigheter kan gjøre elevene kapable til å delta i flere ulike bevegelsesaktiviteter, men de kan også være sentrale i andre situasjoner i livet. At Nola nevner fysiske-motoriske ferdigheter som noe de kan lære, men at hun er usikker på om fotball kan bidra i dannelsesprosessen kan handle om hvordan læreplanen blir oppfattet og tolket. Det kan også handle om dannelsesbegrepet, som kan være abstrakt og utfordrende å forstå. Det kan se ut som fotballen kan bidra med mer i det langsiktige løp enn informantene er klar over. Fysiske motoriske ferdigheter er en stor del av kroppsøvingen. Fysiske motoriske ferdigheter er en av flere faktorer innenfor begrepet physical literacy, som gjør at elevene kan ta ansvar for, og verdsette fysisk aktivitet videre i livet (Ommundsen, 2016, s. 151; Durden-Myers, 2019, s. 30). I et langsiktig perspektiv, vil det dermed være legitimt å fokusere på utvikling av fysiske-motoriske ferdigheter gjennom fotball. Dette støttes også av læreplanen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

4.4.6 Livslang bevegelsesglede

Kroppsøvningsfaget skal i dag være et fag hvor målet er livslang bevegelsesglede

(Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2) Hvis fotball skal være en aktivitet i

kroppsøvningsundervisningen bør den kunne bidra til stimulering av livslang bevegelsesglede.

Informantene hadde flere ulike og interessante betraktninger om hva elevene trenger for å oppnå livslang bevegelsesglede og hvordan fotball kan bidra med dette.

Både Nola og Mats vektlegger viktigheten av motivasjon for livslang bevegelsesglede. Nola tydeliggjør at kroppsøvningslæreren må brenne for faget:

“Jeg tenker at de trenger en motiverende lærer. En lærer som brenner for faget. At elevene ser at sånn, jeg føler at det smitter når læreren brenner for noe, så smitter det over på elevene også. Og at, selv, altså fysisk aktivitet blir nevnt som positiv ting og ikke et ork, hvis du skjønner “

Mats kobler sammen det at elevene skal kjenne på mestring for å holde motivasjonen oppe:

“Det viktigste for å oppnå dette er motivasjon da. Det å kunne fatte sin interesse da med motivasjon. Sånne ting henger sammen. For å kunne holde motivasjonen blir det igjen viktig å oppleve mestring. Jeg ønsker at elevene skal oppleve mestring slik at de får selvtillit, tør å prøve seg i timene. Dette kan overføres fra kroppsøving, til klasserommet til generelt i livet egentlig. Det å kunne prøve, faile, tørre og mestre.”

Å kjenne på mestring er viktig for elevene. Dette gjelder ikke bare for trivselen sin del.

Danning forekommer når elevene gjennom kunnskap og innsikt opplever mestring og

bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Nola mener at for å skape motivasjon

hos elevene trenger de en lærer som brenner for faget. Som hun nevner vil det smitte over på

elevene. Det kan være en mulighet for at en lærer med positiv innstilling vil i enda større grad

motiverer elevene enn en lærer som har en negativ holdning. Det er dermed ikke sikkert det

finnes kroppsøvningslærere som brenner for faget i alle skoler. Vil det da bli en umulig

oppgave å få elevene til å oppnå en livslang bevegelsesglede? Man kan heller argumentere

for at undervisningen skal stimulere til motivasjon hos elevene gjennom måten den er lagt

opp, med fokus på at den enkelte skal oppleve mestring. Det virker som Mats tar

utgangspunkt i en slik tilnærming, og kobler mestring og selvtillit sammen. Physical literacy tar for seg faktorer et individ må tilegne seg for å oppnå livslang bevegelsesglede, og her blir individet sitt sinn og kropp sett på som en integrert helhet (Whitehead, 2001, s. 128).

Selvtillit trekkes frem som en faktor på det individuelle plan elevene må tilegne seg (Ommundsen, 2016, s. 151), og dette poengterer Mats. Han er også opptatt av overførbarheten selvtillit og mestring kan ha i andre situasjoner i livet, noe man kan se i lys av formal danning. Ut ifra en slik tankegang fungerer dermed fotball som et middel i dannelsesprosessen, med elevene i sentrum. Innholdet har en effekt på individet og kan tas i bruk i andre settinger. Selvtillit kan gi elevene forutsetninger til å prøve, faile, tørre og mestre andre ting, slik Mats sier.

En viktig faktor som kan bidra til livslang bevegelsesglede er at elevene trives i faget. Et miljø som dette kan læreren skape. Tomas og Elise er opptatt av at det skal være gøy for å oppnå livslang bevegelsesglede:

“Skal lage et grunnlag for at de synes det er kjekt å bevege seg. At det ikke skal være slitsomt, men at det skal være kjekt.” (Elise)

“De trenger nok at de synes det er gøy. At det er god stemning med de som utfører det da. At de har mestret noe.” (Tomas)

Tomas nevner mestring som en bidragsfaktor til at elevene kan oppleve kroppsøving som gøy. Det kan tyde på at informantene er enige om elevene trenger å føle på mestring, at faget er gøy, og at det skal være motiverende. Noe som igjen kan lede til livslang bevegelsesglede. Kroppsøvingslæreren sin rolle blir dermed å legge til rette for dette. Østrem (2021, s.182) mener at fotball er gøy når det skjer masse i undervisningen. Det skal altså være et høyt tempo og korte overganger mellom øvelsene. Elevene skal ikke rekke å kjede seg, dermed blir variasjon mellom øvelsene viktig. En annen faktor for at fotball kan oppleves som gøy er at alle, uavhengig ferdighetsnivå, kan oppleve mestring (Østrem, 2021, s. 182). Dette kan kreve planlegging og individuelle tilpasninger slik at elevene kan bidra med de ferdighetene de har. Undervisningen bør ikke være dominert av elevene som spiller fotball på fritiden.

Flere av informantene mener at fotball kan bidra til livslang bevegelsesglede. Mats og Aleksander forteller at hvis elevene trives med fotballen i kroppsøvingen, så kan det inspirere

til videre spill utenfor skolen:

“Det er som læreplanen viser, så skal fotball eller idrett vær likt som alle andre bevegelsesaktiviteter. Der er ikke noe som er prioritert mer, eller vekta mer enn andre. Og det kan være med på å la de utforske egen kropp, lære ulike bevegelser. Det kan og gi elevene interesse for fotball som idrett.” (Mats)

“Nei altså, helt enkelt at hvis du har fotball i gymmen så kan det gjør at du har lyst å begynne på det selv, så begynner du gjerne på det også holder du på med det til du er voksen, eller ja. At du får det at du kommer inn i et miljø.” (Aleksander)

Det skal være forskjeller med fotball i skolen og fotball utenfor skolen. Idretten sin plass i LK20 er betraktelig tonet ned i forhold til LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Dette vil si at det bør være et skille mellom fotballen i skolen og slik den blir organisert på fritiden. Konkurransespektet kan være verdt å reflektere over, og hvilke elever fotball spill med preg av konkurranse vil gagne. Det kan være naturlig å anta at det er de elevene som er aktive innenfor idretten. For at elevene skal oppnå livslange bevegelsesglede bør de få mulighet til å mestre aktivitetene i undervisningen. Kroppsøving er et fag som alle elever skal ha, fotball på fritiden er valgfritt tilbud for barn og voksne. Om kroppsøvingslæreren legger til rette for undervisning hvor hver enkelt elev kan kjenne på mestring, kan en potensiell konsekvens være at flere av elevene ønsker å drive med fotball utenfor skolen.

Ikke alle er enig i tanken om at fotball kan bidra til stimulering av livslang bevegelsesglede. Nola forteller at uten interesse for fotball vil det ikke være mulig:

“Helt ærlig så syns jeg ikke det kan det. Det har veldig mye med interesse å gjøre igjen. Er du glad i fotball, er du glad i sånn ballaktivitet, så kan det absolutt”

Forskning gjort viser at noen elever trives bedre enn andre i kroppsøving, og man se indikasjoner på at deltakelse i organisert idrett kan være en avgjørende faktor (Moen et al., 2018). Det kan tenkes at en som spiller fotball på fritiden kan ha større forutsetninger for å mestre fotball som en aktivitet i kroppsøvingsundervisningen. Dermed kan man forstå hva Nola mener i sin uttalelse. På en annen side er det også mulig at elevene kan bli interesserte i fotball i løpet av barneskolen. Skal en jobbe for å fremme dette i undervisningen, kan det

være verdt å forholde seg til læreplanen. LK20 kroppsøving legger opp til at elevene skal «utforske, gjennomføre, og øve på bevegelser» gjennom idrettsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-6). Dermed blir fotball sin rolle å legge til rette for dette, og en mulig konsekvens kan være at elevene igjen utvikler tilstrekkelige ferdigheter og forståelse til å kunne drive med fotball på fritiden. Elise og Tomas mener fotball kan bidra til livslang bevegelsesglede ved å være på lag på med andre:

“Hvis du opplever at du trives å være på lag. Det er ikke alle som liker lagspill da, det er noen som ikke liker å spille på lag i det hele tatt. De kan oppleve glede med noe annet da, men hvis vi tenker lagspill (...) Da opplever de samhold, mestring og glede.” (Elise)

“Nei, det er jo at de synes det er kjekt å bevege seg, synes det er kjekt å være med på dette lagspillet. synes det er god stemning. At de opplever en tilhørighet. Det trakter vi etter.” (Tomas)

Fotball er et lagspill, det krever samarbeid fra de som spiller sammen på lag. Det informantene svarer her kan bidra til livslang bevegelsesglede. For at elevene skal føle seg inkludert og at de skal trives må viktige pedagogiske hensyn bli tatt (Østrem, 2021, s. 182). Alle de pedagogiske hensynene Østrem mener må tas handler stort sett om å gjøre læringsmiljøet til noe positivt. Elevene må gjøre hverandre gode, en sentral del er kommunikasjonen og elevene må gi hverandre gode tilbakemeldinger. Om læreren klarer å sørge for at dette er på plass er det ikke umulig å tenke seg at flere elever har større forutsetninger for å trives med fotballen i kroppsøvingen og kan dra dette med seg videre.

4.5 Kroppsøvingslærernes legitimering av fotball

Til nå er resultatene til hvert forskningsspørsmål presentert og drøftet. Forskningsspørsmålene ble utarbeidet for å støtte opp og belyse problemstillingen, og for å kunne presentere datamaterialet tilegnet på en oversiktlig måte. Videre kommer resultatene fra forskningsspørsmålene til å ses opp mot hverandre og benyttes i besvarelsen av problemstillingen:

“Hvordan legitimerer kroppsøvingslærerne bruk av fotball i egen undervisning i barneskolen fra 3-7. trinn?”

Hvordan kroppsøvlingslærerne legitimerer bruk av fotball blir i oppgaven knyttet opp mot diskurser. En diskurs omhandler et individ sin måte å kommunisere forståelse for hendelser i verden, i tillegg til egne og andres handlinger. Det går ut på hva de sier, men også gjør i praksis (Kirk, 2011, s. 23). Utsagn og praksiser blir normale, og handlinger avgrenses til grupper. Disse gruppene kan videre studeres og utforskes (Kirk, 2011, s. 23). Det er gjort rede for en rekke diskurser som har gått igjen i kroppsøvlingsfaget i teoridelen. Hver diskurs inneholder kjennetegn, men gjennom denne forskningsprosessen er man blitt klar over at deltakerne kan være innom flere diskurser. Det er ikke slik at de følger en diskurs i sine tanker og meninger om kroppsøvlingsfaget, og fotballen sin plass i faget. Likevel er det visse interessante funn som går igjen i som vil presenteres og drøftes.

4.5.1 Utilsiktet idrettsdiskurs

Med den nye læreplanen i kroppsøvlingsfaget skulle det forekomme en dreining der faget ble mindre idrettsrettet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). På forhånd av intervjuene var det dermed knyttet spenning til deltakerne sitt syn på fotballen sin rolle i kroppsøvlingsfaget, både i form av bruk og legitimeringsgrunnlag. Selv om idretten er likestilt, og inngår i begrepet “bevegelsesaktiviteter” (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1), vil måten kroppsøvlingslærerne legitimerer bruken av fotball ha stor betydning. Fotball er idrett, men læreplanen fremmer en danningsdiskurs (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2017), som innebærer at bruk fotball skal knyttes opp mot danning av elevene. Det er dermed interessant at et av hovedfunnene knyttet til hvordan deltakerne legitimerer bruk av fotball er ut ifra en idrettsdiskurs.

Man kan se at to av deltakerne relaterte det de oppfattet som nytt med LK20 kroppsøving til idretten. Det å *lære ulike øvelser og idretter*, og å *fordype seg i hver enkelt idrett* ble nevnt. Hva som er nytt i kroppsøvlingsfaget er et åpent spørsmål, og selv om ting som *utforsking*, *samhandling*, *lek*, *regler*, *samspill* og *bevegelse* kom frem i deltakerne sin besvarelse, viser idrettsperspektivet fortsatt at det har sin plass. Den ene deltakeren hadde blant annet fordypet seg i de enkelte idrettene i arbeidet med LK20 kroppsøving. I fordypningen av idretten ble teknikker, taktikk og regler dratt frem som hovedfokuset. Dette er da i tråd med en idrettsdiskurs (Kirk, 2010, s. 3; Kollé et al., 2017, s. 21; Tinning, 2012, s. 119), men det vises også at oppfatningen av læreplanen har ledet til mindre spill hos noen av deltakerne når

fotball benyttes, enn hva de gjorde før. Det kan være et steg bort fra en idrettsdiskurs, ettersom fotball som idrett omhandler en konkurranse mellom to lag (Østrem, 2021, s. 182; Sæle & Hallås, 200, s. 40). På tross av at spillsituasjoner har en mindre plass, virker det fortsatt til å prege timene, ettersom det poengteres at spill ofte brukes i slutten av timene. Dette gjøres på bakgrunn av at elevene opplever det som gøy. Deltakerne med lengre erfaring fra fotballen virker også til å legitimere valg ut ifra denne erfaringen. De vet selv hva som er gøy, noe de relaterer til spill, og poengterer dermed viktigheten av å ta med spill i undervisningen når de har fotball. På den ene siden kan elever som ikke har erfaring fra fotballen få erfaringer fra idretten som gjør at de ønsker å begynne på fotball. Dette poengteres også av deltakerne, og kan ses opp mot klassisk danning hvor elevene dannes i møte med et innhold/kulturarv (Straum, 2018, s. 33-34). På den andre siden kan undervisningen ha en uønsket effekt, hvor de idrettsaktive elevene dominerer undervisningen ettersom de allerede har tilegnet seg bedre ferdigheter gjennom deltakelse i idrett. Dermed kan det være de som allerede er aktive på fritiden som opplever høyest trivsel og anerkjennelse, slik det kom frem i Moen et al (2018, s. 77-78). Selv om deltakerne sitt egentlige mål er at undervisningen skal gi elever som ikke deltar i idrett opplevelser og erfaringer slik de kan begynne med fotball. Strategien kan virke mot sitt formål.

Hvordan deltakerne bygger opp timene når fotball er temaet kan også etterligne konvensjonell idrett. For å mestre fotball som spill, poengterer Østrem (2021, s. 182) at basisferdighetene må beherskes. På samme tid nevnes det i Møller (2016, s. 151) at tradisjonell undervisning i ballspill ofte omhandler teknikkinnlæring, før det tas i bruk i spillsituasjoner. Om elevene utvikler en tilstrekkelig forståelse av spillet til å ha forutsetninger for å ta i bruk disse teknikkene er dermed en annen sak. Basisferdigheter og aspekter med idretten som oppvarming, pasninger og driblinger blir nevnt i av deltakerne. Det som omhandler ball vil kunne være med å fremme elevene sin motoriske læring, men den motoriske læringen skal heller ikke utelukkende ta for seg idrettslige ferdigheter (Ommundsen, 2013, s. 5). Basert på oppbygningen med øvelsene først, før det avsluttes med spill, kan det virke som at elevene har øvelsene med formål om at elevene skal mestre spillet i kroppsøvingstimen. Dermed kan det være verdt å diskutere hvem som får mest oppmerksomhet av læreren. Dersom elevene ikke utvikler en funksjonell teknikk som kan tas i bruk i spillsituasjoner, kan det gå utover de som ikke holder på med fotball utenom skoletiden. I Moen et al (2018, s. 77-78) opplevde elevene som var idrettsaktive på fritiden høyest anerkjennelse i kroppsøvingsfaget. En tradisjonell oppbygning kan med andre ord

favorisere eleven som spiller fotball organisert på fritiden, som igjen får vist seg mest frem i kroppsøvingstimene og får anerkjennelse av lærer.

Det er derimot ingen av deltakerne som uttrykker, eller legitimerer bruk av fotball gjennom at de ønsker at elevene skal bli “gode fotballspillere”. De har andre legitimeringsgrunnlag, men likevel anvendes fotballen på en måte som kan fremme en idrettsdiskurs uten at det er tilsiktet av deltakerne. En diskurs handler om hvordan de kommuniserer sin forståelse av et fenomen, men man må også ta høyde for hva de gjør, og hva de ikke gjør i selve undervisningen (Kirk, 2011, s. 23). Det ser ut som de legger til uttrykk for en form for forståelse, men at de ikke nødvendigvis følger dette opp gjennom måten de legger opp bruk av fotball i undervisningen. Dermed er et av hovedfunnene at bruk av fotball legitimeres ut ifra en idrettsdiskurs, uten at dette nødvendigvis gjøres bevisst.

4.5.2 Være i mest mulig aktivitet

I undersøkelsen til Askildsen (2018) kom det frem at helsediskursen var den mest fremtredende i norsk kroppsøving. I Larsson & Nyberg (2017) ble det også gjort funn som viste at flere av kroppsøvingslærerne var opptatt av at elevene beveget seg, men ikke hvordan. Østrem (2021, s. 182) påpeker også at fotball er en aktivitet med høyt tempo og mye aktivitet. Det var dermed en forventning i forkant av intervjuene at aktivitetsnivået ville bli trukket frem av deltakerne som et legitimeringsgrunnlag for bruk av fotball. Det ble registrert funn på bakgrunn av oppfattelsen deltakerne hadde av formålet LK20 kroppsøving la opp til, at aktivitet i kroppsøvingstimene var det viktigste. Liknende funn ble også gjort angående hva deltakerne selv mente det viktigste i kroppsøvingsfaget var. Det å være i aktivitet og bevegelse ble påpekt, noe som vil være i tråd med en helsediskurs. Det ble derimot ikke sett opp mot forebygging av overvekt og andre livsstilsykdommer slik teorien påpeker (Tinning, 2012, s. 119; Ommundsen, 2013, s. 2). Innenfor en helsediskurs hvor aktiviteten er selve målet, vil innholdet i timene være aktiviteter elevene beveger seg mest mulig, hvor læring ikke er fokuset (Crum, 1993, s. 344). Man ser eksempel på dette i deltakerne sin forståelse av fotball i lys av dette målet. Det nevnes at ball kan inkluderes i øvelser som stimulerer til mye aktivitet. Det påpekes at fotball er en aktivitet flere av elevene er ekstra glad i, og at det dermed er noe elevene beveger seg mye i. En deltaker oppfattet også det viktigste i faget som at elevene var i aktivitet for å få en kontrast til andre skolefag. En slik tilnærming er tar i større grad utgangspunkt i en rekreasjonsdiskurs, ettersom aktiviteten har som formål å være

gøy og gi elevene en pause fra vanlig stillesitting (Bulger & Housner, 2009, s. 442-469; Ommundsen, 2013, s. 1-9; Kretchmar, 2006, s. 350-353).

Hvorvidt bruk av fotball legitimeres ut ifra en rekreasjonsdiskurs eller helsediskurs, vil aktiviteten være i fokus, men ikke for at elevene skal lære. Dersom fotball i kroppsøvfaget legitimeres med utgangspunkt i at elevene skal være i aktivitet, enten som en rekreasjonsaktivitet, eller ut ifra en helsediskurs, kan en mulig konsekvens være at læringsperspektivet ikke ivaretas i tilstrekkelig grad. Ommundsen (2013, s. 11) mener kroppsøvfaget kan bli marginalisert om undervisningen begrunnes ut ifra en rekreasjonsdiskurs. På den ene siden ser man likevel at flere av deltakerne vektlegger aspekter med fotballen i undervisningen som kan være positivt for elevene, som mestring, samarbeid, samhold og at det er gøy. Dette er faktorer det er viktig elevene tilegner seg som kan lede til gode opplevelser med kroppsøvfaget, noe læreplanen også påpeker (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-7). På den andre siden knyttes fotball lite til motorisk læring, som er en del av den kroppslige læringen elevene skal få gjennom faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Den formelle læreplanen lister opp en rekke motoriske ferdigheter elevene skal lære (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4-7). Likevel kan det virke som at deltakerne sin oppfattelse av læreplanen ikke tar høyde for dette. Det kan være med å vise hvordan lærere sin oppfattelse av læreplanen blir preget av den enkelte sine holdninger, verdier og kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 156). Konkret motorisk læring blir i svært liten grad sett opp mot bruk av fotball, men det virker som at deltakerne er generelt opptatt av at elevene skal ha det gøy med fotball. Man kan dermed stille seg spørrende til om deltakerne i denne oppgaven også kan synes det er utfordrende å legge opp undervisning hvor elevene skal lære, uten at det går på bekostning av at elevene skal ha det gøy, slik det ble påvist i (Larsson & Nyberg, 2017, s. 143). På samme tid kan det være en mulighet for at den motoriske læringen ikke er det deltakerne verdsetter i kroppsøvfaget, selv om man kan se at det preger kompetansemålene, hvor konkrete faktorer som føre, kaste, sprette og andre grunnleggende ferdigheter skal læres (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-6). Kretchmar (2006, s. 350) påpeker at undervisning hvor et av målene er at elevene skal ha det gøy ikke nødvendigvis er negativt, men hvorvidt det er nok til at elevene oppnår livslang bevegelsesglede, er noe annet. Livslang bevegelsesglede er noe som vil bli gått gjennom i neste kapittel som et av hovedfunnene.

4.5.3 Livslang bevegelsesglede

Kroppsøving er et fag som skal gi elevene forutsetninger til å være aktive etter endt skolegang. Dette kalles også livslang bevegelsesglede, noe som nevnes i første setning i den formelle læreplanen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Et av hovedfunnene i denne oppgaven er at fotball legitimeres ut ifra livslang bevegelsesglede, men man kan likevel drøfte hvorvidt strategiene som benyttes er tilstrekkelige for at elevene skal kunne opprettholde en fysisk aktiv livsstil. Selv om deltakerne uttrykker sin forståelse for et fenomen, virker det som at de også kommer innom andre forståelser som ikke nødvendigvis samsvarer med den originale og uttrykte forståelsen. For oppgaven sin del har det vært sentralt å se besvarelser opp mot hverandre, dette for å få med helheten i hvordan deltakerne legitimerer bruk av fotball. En diskurs handler ikke bare om hva kroppsøvingslæreren uttrykker verbalt, men også hva kroppsøvingslæreren gjør og ikke gjør i selve undervisningen (Kirk, 2011, s. 23). Den gjennomførte læreplanen, som omhandler det som foregår i undervisningen, kan være nokså annerledes fra hva den formelle læreplanen legger opp til (Lyngsnes & Rismark, 2018, s. 156). Man har ikke observert hva deltakerne gjør i selve undervisningen, men deltakerne har uttrykt hva de gjør, og dette ses opp mot legitimeringsgrunnlagene de uttrykker, noe som er verdt å drøfte i lys av livslang bevegelsesglede.

Det ble utarbeidet et spørsmål som omhandlet hvordan fotball i kroppsøvingsundervisningen kunne være med å forvalte helsen til elevene. Her ble det påpekt at fotball var en aktivitet som inneholdt mye bevegelse, som ville være med å forbedre helsen til elevene, men det ble også påpekt at fotball i kroppsøvingstimen ikke er nok til å ivareta helsen til elevene. Det ble sagt at kroppsøving kunne åpne en dør gjennom fotball, hvor fotball kunne være en aktivitet elevene kunne holde på med på fritiden og i lag med venner. Idrettsaktiviteter sin rolle i kroppsøvingsfaget ble av den ene deltakeren oppfattet som en del av kulturen. Dette er også i tråd med hva læreplanen sier om at kroppsøving skal ta vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det ble gitt et eksempel hvor ballspill var aktuelt året rundt der deltakeren holdt til, men at en idrett som ski var mer aktuelt andre plasser i landet. Dette er dermed svært aktuelt i forhold til livslang bevegelsesglede. Her tas det utgangspunkt i et større perspektiv hvor fotball ses på som en idrett elevene kan delta i utenom. Dette er også en realitet i dagens samfunn, da man ser at fotball er en idrett med mange medlemmer (Østrem, 2021, s. 180). Det ble også nevnt at målet ikke er at alle

elevene skal bli gode i idretten, men at elevens skulle få innsikt i hva fotball omhandlet. Det grunnleggende som oppvarming, regler og annet, slik elevene kunne se om det er noe de liker og kan holde på med utenom. Det er dermed søkelys på fotball som et innhold elevene skal få innsikt og tilgang til, som igjen skal lede til livslang bevegelsesglede. Klassisk danning har flere kriterier i form av hvilket innhold som skal velges (Straum, 2018, s. 34), men innholdet skal representere identiteten, verdiene og idealene i et samfunn (Hohr, 2011, s. 165). Dersom man ser på LK20 kroppsøving står det at faget ivareta tradisjonelle bevegelsesaktiviteter, og at idrettsaktiviteter er identitetsskapende og dannende. Likevel kan man stille seg spørrende til om fotball som et innhold elevene får tilgang til, vil være nok til å nå målet om livslang bevegelsesglede, noe man kan se opp mot undersøkelsen til Moen et al (2018).

Når det tidligere ble påvist at innholdet i kroppsøvingstimen lignet fotball slik det foregår organisert på fritiden (Moen et al., 2018, s. 72), fikk elevene tilgang på kultur, både i form av spill, men også regler og annet knyttet opp mot idretten. Her ble det derimot påvist at elevene som ikke holdt på med organisert idrett opplevde mindre trivsel og anerkjennelse enn de som holdt på med fotball utenom (Moen et al., 2018, s. 72). Med andre ord virket det imot kroppsøvingfaget sitt mål om livslang bevegelsesglede. Det virket til å gagne de elevene som allerede var aktive på fritiden, når det kan tenkes at det er de elevene som ikke er aktive på fritiden, har et større behov for livslang bevegelsesglede. I vår oppgave er det også indikasjoner på at innholdet i kroppsøvingstimen ved bruk av fotball bærer preg av konvensjonell idrett, og kan ses opp mot en idrettsdiskurs, selv om målet ikke er at elevene skal bli gode i fotball, men å være i aktivitet. Dette kan være med å fremme viktigheten av at erfaringer med fotball som et innhold, ikke nødvendigvis vil være nok for å stimulere til livslang bevegelsesglede. Prosessene som leder til livslang bevegelsesglede kan ses på som mer komplekse. Whitehead sitt begrep "physical literacy" og Klafki sin kategorial danning har flere likheter (Sæle & Hallås, 2020, s. 151). Man ser blant annet at begge har et fokus på det som foregår på det indre plan hos elevene. Klafki påpeker at det objektive og det subjektive er knyttet sammen (Straum, 2018, s. 36). Whitehead ser også på menneske som en helhet som består av både kropp og sinn (Whitehead, 2001, s. 128). Begge er opptatt av at mennesket utvikles gjennom påvirkning av omgivelsene (Klafki, 2001, s. 14-15; Whitehead, 2001, s. 129). Fotball som et innhold kan dermed være med å danne elevene og stimulere til livslang bevegelsesglede, men slik Kretchmar (2006, s. 349) presiserer er det ikke nok at elevene får prøve ut en aktivitet og det forventes at de ønsker å være aktive i denne videre i livet. Whitehead er opptatt av at de erfaringen elevene får i kroppsøvingstimen må være

personlig givende (Whitehead, 2007, s. 295). Whitehead drar inn konkrete faktorer som foregår på det indre plan elevene må tilegne seg: “selvtillit, kunnskap, forståelse og motivasjon” (Ommundsen, 2016, s. 151). Mestring, glede, motivasjon, selvtillit, og spesielt at fotball skal oppleves som gøy blir nevnt av deltakerne. Dette kan være gode faktorer å fokusere på i timene, på samme tid kan man stille seg undrende til om det er nok til å legitimere bruk av fotball. Dette blir ikke sett opp mot motorisk læring. Motorisk læring blir av deltakerne nevnt i svært liten grad. Ommundsen (2016, s. 9) henviser til Klafki som mener egenverdien av fysisk danning er utvikling av motoriske ferdigheter. Motoriske ferdigheter er også en av faktorene innenfor physical literacy elevene må tilegne seg om de skal oppnå livslang bevegelsesglede (Kvikstad, 2016, s. 151). Med fysisk-motorisk læring kan en konsekvens være at elevene får forutsetninger for å kunne delta i aktiviteter på fritiden. Dette kan være fotball, men også andre bevegelsesaktiviteter. En av deltakerne drar inn motorisk læring i form av øye-fot koordinasjon, romorientering og krafttilpasning. Dette legitimeres ut ifra en tankegang om at elevene kan få bruk for det senere i livet i andre situasjoner. Disse grunnleggende ferdighetene kan være sentrale i flere andre aktiviteter. For å stimulere til livslang bevegelsesglede gjennom bruk av fotball virker det som at fokuset blant deltakerne omhandler at elevene skal trives med aktiviteten, og i lag med andre.

4.5.4 Overførbarhet

Det ble lagt ekstra vekt på dannelsesdiskursen i denne oppgaven grunnet to årsaker. Den første er at LK20 kroppsøving skal fremme en dannelsesdiskurs (Sæle & Hallås, 2020, s. 137), den andre er at danning vurderes som et komplisert begrep å forstå (Sæle & Hallås, 2020, s. 137). Dermed var en prediksjon i forkant av intervjuene at svarene som omhandlet danning kunne være varierte, men fortsatt relevante. Som følge av det ble det valgt å belyse danning gjennom en større mengde teori. Et resultat som gikk igjen i henhold til oppgaven sin problemstilling, er at fotball blir legitimert ut ifra ulike faktorer som kan være overførbare til andre situasjoner.

Man ser ut ifra forståelsen deltakerne har av danning at selvstendighet, og det å bli et fungerende og godt medlem av samfunnet går igjen. På spørsmål om hvordan fotball kan være med å danne elevene er hovedfokuset på fotball sine regler som kan være sentralt videre i livet. Det å følge disse reglene i en aktivitet der elevene må forholde seg til andre ses opp mot hvordan samfunnet fungerer. Dersom elevene mestrer disse reglene, blir det sagt at de

lettere kan mestre andre regler i aktiviteter og sosiale koder som går igjen i samfunnet. Med en slik tilnærming ser man at fotball som innhold ikke er i fokus, men hva elevene kan tilegne seg på det indre plan gjennom aktiviteten. Fotball er dermed ikke målet, men middelet. Dette kan ses opp mot formal danning, hvor overførbarhet er sentralt. Fysiske, kognitive og intellektuelle egenskaper som tilegnes vil kunne brukes i andre settinger (Madsen, & Aggerholm, 2020, s. 159). Teorier om funksjonell danning er en underkategori i formal danning, hvor elevene skal få utviklet deres iboende anlegg og evner gjennom dannelsesprosessen (Straum, 2018, s. 34; Klafki, 2007, s. 179). Dette kan benyttes i nye situasjoner og/eller på annet innhold (Klafki, 2007, s. 179), og kan gjøre at elevene blir mer forberedt på utfordringene man møter på som voksen (Straum, 2018, s. 34). Basert på uttalelsene til deltakerne virker det som evnene elevene har til å forholde seg til både andre og regler, kan utvikles gjennom fotball. En deltaker nevnte at dersom man innfinner seg etter reglene til fotball, kan man lettere delta i andre spill der andre regler gjelder. Ikke bare kan dette være med å støtte opp formålet om livslang bevegelsesglede, men det kan også gi forutsetninger til å delta i andre områder i samfunnet også.

5. Oppsummering

I denne oppgaven er det gjennomført en kvalitativ undersøkelse på fem kroppsøvingslærere med formål om å belyse problemstillingen:

“Hvordan legitimerer kroppsøvingslærerne bruk av fotball i egen undervisning i barneskolen fra 3-7. trinn?”

Det ble utarbeidet tre forskningsspørsmål med formål om å støtte opp problemstillingen. Disse forskningsspørsmålene inneholdt blant annet oppfatningen deltakerne hadde av læreplanen i kroppsøvingsfaget, forståelsen deltakerne hadde av fotballen sin rolle i kroppsøvingsfaget, og hvordan deltakerne la til rette for danning gjennom fotball i undervisningen. På forhånd var man klar over at deltakerne kunne oppfatte de ulike aspektene av læreplanen på en måte, men legitimere bruk av fotball på en annen måte. Dette omhandler oppfattelsen lærerne har av læreplanen, som kan variere på bakgrunn av lærerne sine holdninger, verdier og kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2016, s. 156). Det kan være de uttrykker en forståelse av læreplanen og fotball, men likevel lar egne holdninger til å være i aktivitet avgjøre hvordan de gjennomfører undervisningen, noe Curtner-Smith (1999, s. 75) påpeker er en realitet. Man må også ta i betraktning at COVID-19 har preget arbeidet deltakerne har hatt med den nye læreplanen. Dette ble også uttrykt av deltakerne. Det kan tenkes at resultatene hadde vært annerledes om deltakerne hadde fått jobbet med LK20 kroppsøving i like stor grad, og over lengre tid. Det er også utfordrende å konkludere på bakgrunn av forskningen som er utført i denne oppgaven, ettersom det bare er tatt utgangspunkt i fem kroppsøvingslærere sine tanker og meninger. Likevel er resultatene sett opp mot tidligere forskning og teori, som gjør at resultatene kan være aktuelle.

I vår oppgave er det påvist at deltakerne legitimerer bruk av fotball ut ifra en idrettsdiskurs, aktivitetsdiskurs, livslang bevegelsesglede og overførbarhet. Deltakerne uttrykker ikke at det er et mål at elevene skal bli gode i selve idretten fotball, men basert på uttalelsene virker det som at måten de bruker fotball på i undervisningen etterligner fotball slik den foregår organisert på fritiden. Kirk (2010, s. 2) mener idretten i sin plass i faget står imot endringer over tid, og at innlæring av teknikker fra idretter preger innholdet. Liknende funn ble gjort i vår masteroppgave også, der man ser spor av en tradisjonell oppbygning med fokus på basisøvelser, før det tas i bruk i spillsituasjoner.

Man ser også at en aktivitetsdiskurs går igjen, hvor det er fokus på at elevene skal være i mest mulig bevegelse, og at fotball er en gøy aktivitet som kan stimulere til dette. Formålene er da ulike, der et av fokusene er bevegelse for å styrke helsen til elevene, og et annet er bevegelse slik elevene skal få en kontrast til andre skolefag. Fotball ble også legitimert ut ifra livslang bevegelsesglede, men hvorvidt strategiene som ble benyttet, støtter formålet er en annen sak. Dette ble sett opp mot Klafki og Whitehead sine perspektiv på danning/livslang bevegelsesglede. Det virket til å være et generelt lite fokus på motorisk læring når fotball ble benyttet. Det var i større grad et mål at elevene skulle prøve fotball, og trives med idretten slik de kunne delta i det utenom på fritiden. Overførbarhet var et annet legitimeringsgrunnlag som ble påvist. Fotball som idrett krevde at elevene forholdt seg til andre sammen med andre, og at dette dermed kunne tas i bruk senere i livet og i andre situasjoner i samfunnet.

Det er en rekke legitimeringsgrunnlag som har blitt påvist ved bruk av fotball i kroppsøvningsundervisningen i denne oppgaven. Dersom bruk av fotball legitimeres ut ifra et formål om at elevene skal oppnå livslang bevegelsesglede vil det være i tråd med læreplanen i faget, likevel kan det være verdt å reflektere rundt implikasjoner som kan forekomme gjennom undervisningens oppbygging. Om det er slik at innholdet og oppbyggingen har et preg av tradisjonell idrett med teknikkinnlæring og spill, kan det muligens fenge de elevene som holder på med fotball på fritiden. Dette er elever som allerede har en arena de kan være aktive i, men hva med de elevene som ikke er aktive på fritiden? I hvilken grad vil de oppleve trivsel, mestring og kjenne på en lyst til å holde på med fotball på fritiden, slik de også opplever livslang bevegelsesglede. Elevene er forskjellige, og det kan tenkes at et større fokus på tilpasninger med mål om at fotball skal oppleves som meningsfullt for den enkelte, uavhengig av erfaringer og bakgrunn, kan være med å stimulere til livslang bevegelsesglede. Man kan dra inn faktorer fra physical literacy som konkrete mål elevene skal oppnå i undervisningen. Det å se material- og formal danning opp mot hverandre, og ikke separat, bygger også på det samme. Motoriske ferdigheter kan også gi elevene grunnlag for å mestre fotball, men også en rekke andre aktiviteter. Med et større fokus på motorisk læring gjennom fotball kan elevene på den ene siden ha bedre forutsetninger for å delta i aktiviteter på fritiden, og på den andre siden oppleve mestring i kroppsøvningsundervisningen.

Videre forskning på dette emnet kan ta utgangspunkt i den *erfarte læreplanen*. Den tar for seg elevene sine opplevelser i undervisningssammenhengen (Goodlad et al., 1979, s. 63). På tross av utfordringer med validitet, som kan omhandle hvorvidt elevene våger svare ærlig på

spørsmålene som stilles (Goodlad et al., 1979, s. 63-64), kan det være med å belyse elevene sin side av saken. Det kan være med å belyse hvordan kroppsøvingslærere legitimerer bruk av fotball sett ut ifra et elevperspektiv. I vår oppgave ville det vært hensiktsmessig å gjennomføre observasjoner, dette for å se hvordan deltakerne utøvde faget i praksis når fotball var aktiviteten som benyttet. Det kan også være verdt å ta i betraktning i fremtidig forskning.

Litteraturliste

Askildsen, B. (2018). *Formålet med kroppsøvfingsfaget: Fremkomsten av diskurser innen norsk kroppsøving: En kvantitativ tverrsnittstudie*. [Masteroppgave, Universitet i Agder]

Aasland, E., Moen, K. M., Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvfingsfag – *Bedre Skole*. Tidsskrift for lærere og skoleledere.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>

Borgen, J. S., Gjølme, E. G., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. (2017). Kroppsøving mer enn fysisk aktivitet. – *Bedre skole*. Tidsskrift for lærere og skoleledere

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%204%202017.pdf>

Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.

Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvfingsdidaktikk*. (3. Utg.) Cappelen Damm Akademisk

Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvfingsdidaktikk*. (4. Utg.) Cappelen Damm Akademisk

Bulger, S. M., & Housner, L. D. (2009). Relocating From Easy Street: Strategies for Moving Physical Education Forward. *Quest*: 61(4), 442-469.

<https://doi.org/10.1080/00336297.2009.10483625>

Crum, B. J. (1993) Conventional thought and practice in physical education: Problems of teaching and implications for change. *Quest* 45(3) 339-356.

<https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>

Curtner-Smith, M. D. (1999). The more things change the more they stay the same: Factors

influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75-97 <https://doi.org/10.1080/1357332990040106>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg). Universitetsforlaget

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Dowling, F. (2010) Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøving: problematisk, ikke automatisk. I K. Steinsholt & K. Pedersen Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s. 205-218). Fagbokforlaget.

Durden-Myers, E. J., & Keegan, S. (2019). Physical literacy and teacher professional development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(5), 30-35 <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1580636>

Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I: Vinje, E.E. (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 93 – 114). Cappelen Damm Akademisk.

Engebretsen, B. (2021). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I: Vinje, E.E. (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 123-146). Cappelen Damm Akademisk.

Førland, T. (2020). *Mistrivsel i kroppsøving*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/2683967/F%c3%b8rland_Trine.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill Book Company

Hagen, K. (2015). *Hva er formålet med kroppsøvningsfaget?* [Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark].

<https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2367191>

Haugen, T & Moser, T. (2016). Hva er motorikk? I: I. Kvikstad (red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 18-33). Gyldendal Norsk forlag.

Helsedirektoratet (2016). *Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting*. Helsedirektoratet. (sist faglig oppdatert 17. juni 2016, lest 12. januar 2022).

<https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>

Helsedirektoratet (2019). *Nasjonale faglige råd for fysisk aktivitet for barn, unge, voksne, eldre og gravide*. Helsedirektoratet (sist faglig oppdatert 29. april 2019, lest 12. januar 2022).

Tilgjengelig fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide>

Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk – den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I: Steinsholt, K. & Dobson, S. (Red.), *Dannelse – Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163 – 175). Tapir Akademisk Forlag.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk - nye studier*. Forlaget Klim.

Klafki, W. (2007). Kategorial dannelse: Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk (5. opplag). I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal Akademisk.

Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.

Kirk, D. (2011). Defining Physical Education. *The Social Construction of a School Subject in Postwar Britain*. Routledge Revivals

Kolle, E., Säfvenbom, E., Solberg., Ekelund, Ulf., Anderssen, S., Tjomsland, H., Steene-Johannessen, Jostein. (2017). *School in motion "ScIM"* (Delrapport 1). Norges Idrettshøgskole

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/utproving-og-evaluering-av-modeller-for-fysisk-aktivitet.pdf>

Kretchmar, R. S. (2006). Life on easy street: The persistent need for embodied hopes and down-to-earth games. *Quest*, 58(3), 345–354

<https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491888>

Krumsvik, R., J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift av Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for LK06.

<https://www.udir.no/kl06/KRO1-04?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

Kvale, S & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg. 3. Oppl.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

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), 137-149.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>

Lyngsnes, K & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Macdonald, D. (2011). Like a fish in water: Physical education policy and practice in the era of neoliberal globalization. *Quest*, 63(1), 36-45

<https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483661>

Madsen, K.L. & Aggerholm, K. (2020). Embodying education - a bildung theoretical approach to movement integration. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(2) 157-164 <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1710949>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

Moen, M, K., Westlie, K., Bjørke, L., Brattli, H, V. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. [Masteroppgave, Høgskolen i innlandet] <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

Møller, L. (2016). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv. I: Vinje, E.E. (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 143-169). Cappelen Damm Akademisk.

Neumann, I. B. (2002). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. (2. Utg.). Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS

Nøra, S. (2016, 24. Februar) *Gode venner er viktig for helsa*. Norske og internasjonale forskningsnyheter.

<https://forskning.no/oslomet-forebyggende-helse-partner/gode-venner-er-viktig-for-helsa/437109>

Næsheim-Bjørkvik, G. (2010). *En byrdefull ideologisk arv i kroppsøvingfaget*

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. Et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 1-11.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>

Ommundsen, Y. (2016). Danning i kroppsøving: motorisk læring som kjerne i faget. I: I. Kvikstad (red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 139–166). Gyldendal Norsk forlag.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. utg.). Sage Publications.

Placek, J. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy, and good? In T. Templin, T. J. and J. K., Olson (Eds.), *Teaching in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 45-56.

Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. (1.utg.). Cappelen damm.

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold - samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlag.

Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I: K. Stienholt & K.P. Gurholt (red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155–176). Tapir Akademiske forlag.

Steffensen, K. & Foss, E. S. (2021). *Vel 1 av 6 lærerårsverk i grunnskolen uten lærerutdanning*. Statistisk sentralbyrå.

<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole/artikler/vel-1-av-6-laererarsverk-i-grunnskolen-uten-laererutdanning>

Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth

(Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30-52). Universitetsforlaget

Sørli, O. J. (2021). *Implementering av ny læreplan i kroppsøving etter Kunnskapsløftet 2020: Læreres oppfatninger av arbeidet med operasjonalisering og iverksetting* [Masteroppgave, Høgskolen i innlandet]. <https://hdl.handle.net/11250/2770041>

Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning* (1.utg). Gyldendal Norske Forlag

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitative metoder. Fagbokforlaget

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. En innføring i kvalitative metoder. (5. utg.). Fagbokforlaget

Tinning, R. (2012). The idea of physical education: A memetic perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 115–126.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582488>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag

Trost, J. & Jeremiassen, L. (2010) *Interview i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplanverket*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Slik ble læreplanene utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Støtte til innføring av nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-innforing-av-nye-lareplaner/>

Vinje, E. E. & Skrede, J. (2021). Hva er egentlig nytt i kroppsøving? En tekstanalyse av Utdanningsdirektoratets støtteskriv til ny læreplan. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøvingfaget* (1.utg, s. 38-58). Capellen damm.

Whitehead, M. (2001) The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138 <https://doi.org/10.1080/1740898010060205>

Whitehead, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse*. Routledge.

Whitehead, M. (2007) Physical literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge. *Sport, Ethics and Philosophy*, 1(3), 281-298. <https://doi.org/10.1080/17511320701676916>

Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2008). Feel good – be good: Subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 365- 379 <https://doi.org/10.1080/17408980802353339>

Østrem, K. (2021) Fotball. I Øvrevik, G. (2021) *Aktivitetlære i kroppsøving – en fagdidaktisk grunnbok*. Cappelen damm 2. opplag. (s. 179-204)

Vedlegg 1

Intervjuguide

Intervjuguide

Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut hvordan kroppsøvlingslærerne legitimerer bruken av fotball i egen kroppsøvlingsundervisning. I tillegg til dette vil vi finne ut om måten de legitimerer bruk av fotball kan ha danningspotensial og støtter kroppsøving som et læringsfag. Studien kan være med å belyse fotballen sin rolle i kroppsøvlingsfaget etter den nye læreplanen har tatt plass.

Problemstilling: Hvordan legitimerer kroppsøvlingslærerne bruk av fotball i egen undervisning i barneskolen fra 3-7. trinn?

Forskningsspørsmål:

Fra LK06 til LK20, har læreren sin oppfatning av læreplanen endret hvordan læreren legitimerer bruk av fotball, og hvilke konsekvenser har dette fått for gjennomføring av undervisningen?

Innledning

- Uformell prat med deltaker
- Forklare formålet med intervjuet

Anonymitetsbeskyttelse

- Ingen vil få lytte til båndet.
- Ingen vil bli gjenkjent

A. Åpningsspørsmål

- Hvilken utdanning har du?

- Hvor lenge har du jobbet i skolen?
- Hvilke erfaringer har du med idretten fotball? (Spilt selv, ser på, spiller enda, trener et lag)

B. Læreplanteori

- Hva tenker du læreplanen fremhever som det viktigste for elevene?
- Hva med kroppsøving? Hva vil du si er det viktigste læreplanen fremhever her?
- “Idrettsaktiviteter” nevnes i LK20 kroppsøving. Hvordan oppfatter du hensikten med idrettsaktivitetene slik det nevnes i læreplanen?
 - Hva skal elevene lære?
 - Hvorfor tror du elevene skal lære dette?
- Har din oppfatning av LK20 endret måten du underviser i fotball? (Hva gjorde du før, hva gjør du nå?)
- Hvordan gjennomfører du undervisning hvor fotball er temaet?
 - Hvorfor velger du å bruke fotball på den måten du gjør som aktivitet i kroppsøvingen?
- Kan du komme med et eksempel på et læringsmål i en undervisning hvor fotball er aktiviteten?
 - Hjelpespørsmål om deltaker sliter: “Skal elevene lære idretten fotball, eller brukes fotballen til å lære noe annet”?

C. Diskurser/Fotball i kroppsøving

- Hva vil du si er det viktigste målet med kroppsøvingsfaget?
 - Hvordan kan fotball være med å støtte opp dette målet?
- Hvorfor underviser du i fotball i kroppsøvingsfaget?
- Hva tenker du er en god kroppsøvingstime hvor fotball er temaet?
 - Hva ønsker du at elevene skal oppnå når de har fotball?
 - Hvorfor?
- Kroppsøving fremmer elevene sin helse. Hvordan kan fotball i kroppsøvingsundervisningen være med å forvalte helsen til den enkelte elev?
- Henter du inspirasjon fra fotball slik den foregår organisert på fritiden og benytter det i kroppsøvingsundervisningen?
 - Hvis ja: Hvorfor? Hva benytter du inspirert fra organisert idrett?

- Hvis nei: Hvorfor ikke? Hvis du hadde hatt erfaring, tror du at du hadde benyttet inspirasjon fra den?

D. Danning

- Hva ønsker du elevene skal lære når du har fotball i kroppsøving?
 - Skal elevene lære idretten fotball?
 - Kan fotball brukes som et middel for å lære noe annet?
- Hva legger du i begrepet “danning”?
 - Tror du at fotball kan være en aktivitet som kan være å danne elevene?
 - Hvordan kan fotball være med å danne elevene?
 - Hvilke positive ting/sider/egenskaper kan fotballen bidra med for en elev i barneskolen i det langsiktige løp?
- Hva tenker du elevene trenger for å oppnå livslang bevegelsesglede?
 - Hvordan kan fotball være med å stimulere til livslang bevegelsesglede i kroppsøvingfaget?
 - Er det noen psykiske faktorer elevene må tilegne seg i kroppsøving for å oppnå livslang bevegelsesglede?

E. Oppsummering

- Er det noe du gjerne skulle ha sagt, som du ikke føler ikke har kommet frem i intervjuet?
- Har du noen spørsmål til oss eller prosjektet?

Vedlegg 2

Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Fotball i kroppsøving etter et år med LK20”?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å finne ut hvordan kroppsøvingslærere legitimerer bruk av fotball i egen undervisning i barneskolen fra 3.-7. trinn etter et år med LK20.

Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut hvordan kroppsøvingslærerne legitimerer bruken av fotball i egen kroppsøvingsundervisning. I tillegg til dette vil vi finne ut om måten de legitimerer bruk av fotball kan ha danningspotensial og støtter kroppsøving som et læringsfag. Studien kan være med å belyse fotballens sin rolle i kroppsøvingsfaget etter den nye læreplanen har tatt plass.

Vi vil for eksempel stille deg spørsmål som:

- Har din oppfatning av LK20 endret måten du underviser i fotball? (Hva gjorde du før, hva gjør du nå?)
- Hva vil du si det er det viktigste målet med kroppsøvingsfaget?

Dette prosjektet er en mastergradsavhandling fra Universitetet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Andreas Bekkelund Ree og Ivar Kyllingstad Lygren er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med, fordi du er har blant annet undervist i skolen under både LK06 og LK20. Du er fast ansatt med grunnskolelærerutdanning. I tillegg til dette underviser du i kroppsøving.

Vi vet enda ikke hvem du er eller hva du heter, men din kontaktperson ([institusjon](#)) gir deg dette brevet fra oss.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet og da vil vi ta kontakt med deg.



Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om fotball i kroppsøvningsundervisningene.



Både Andreas Bekkelund Ree og Ivar Kyllingstad Lygren vil være med under intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 25 min

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.



Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for jobben din.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Vi vil ikke dele din informasjon med andre. De som vil ha tilgang til opplysningene er Andreas Bekkelund Ree, Ivar Kyllingstad Lygren & veileder.

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan kroppsøvlingslærere legitimerer bruk av fotball i egen undervisning i barneskolen fra 3.-7. trinn etter 1 år med LK20.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som har vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver mastergradavhandlingen. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. Juni 2021. Da vil vi passe på at alt informasjonen om deg er slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Stavanger ved *Silje Eikanger Kvalø*, 51833592.
- Vårt personvernombud: *personvernombud@uis.no*

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

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

Med vennlig hilsen

Silje Eikanger Kvalø
Lygren
(Forsker/veileder)

Andreas Bekkelund Ree & Ivar Kyllingstad

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Fotball i kroppsøving etter 1 år med LK20*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et *intervju*
- at *Andreas B. Ree & Ivar K. Lygren* kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis *aktuelt*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Vurdering

Referansenummer

806597

Prosjektittel

Fotball i kroppsøving etter 1 år med LK20

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Silje Eikanger Kvalø, silje.e.kvalo@uis.no, tlf: 51833592

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andreas Bekkelund Ree, andreas.ree@hotmail.com, tlf: 94847990

Prosjektperiode

06.12.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

11.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!