

MASTEROPPGAVE
Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i kroppsøving og idrettsfag
Mai 2019

Breddeidrett – ulike praktiseringer og tilpasninger

En kvalitativ studie av breddeidrettslæreres oppfatning og undervisningspraksis i
breddeidrett i lys av fagfornyelsen

Even Habberstad



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt det valgfrie programfaget breddeidrett på utdanningsprogrammet idrettsfag. Gjennom kvalitative fokusgruppeintervjuer med breddeidrettslærere fra tre ulike skoler har jeg undersøkt tre problemstillinger. Formålet med masteroppgaven er å belyse breddeidretts undervisningspraksis, breddeidrettslærernes oppfatning av fagets formål og hensikt, og endringer av praksis i etterkant av fagfornyelsen i breddeidrett med ny læreplan fra høsten 2018. Som teoretisk rammeverk har jeg benyttet Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepssystem.

Funn viser variert undervisningspraksis blant skolene og lærerne. Samtlige skoler praktiserer det som kan omtales som «tradisjonell breddeidrett». To av skolene praktiserer i tillegg hver sin alternative versjon av breddeidrett: «bredde fitness» og «bredde fotball». Den tradisjonelle versjonen kjennetegnes med variert undervisningsinnhold hvor det sjelden undervises i samme aktivitet flere undervisningstimer på rad. De alternative praktiseringene minner om toppidrettsundervisning ettersom de er «spisset» mot en spesiell idrett og aktivitet. «Bredde fotball» har halvparten av sin undervisning rettet mot fotball og resterende halvdel som tradisjonell breddeidrett. «Bredde fitness» er rettet mot studio- og salaktivitet og ligner trening på treningsstudio hvor det undervises både i selvstendig trening og trening i grupper.

Det finnes fem fellesnevner i breddeidrettslærernes oppfatning av breddeidretts formål og hensikt. Faget skal først og fremst være et 1) aktivitetsfag preget av mye aktivitet og bevegelse. I faget skal elevene oppleve 2) bevegelsesglede, 3) variasjon, 4) prøving og testing av nye aktiviteter samt lære om 5) helse og innarbeide gode vaner i et lengre helseperspektiv. Disse fellesnevnerne skiller seg ikke fra forrige læreplan.

Lærernes oppfatning av fagfornyelsen og den nye læreplanen oppleves som nøytral hvor de mener det kun har skjedd små forandringer. To av breddeidrettslærerne oppfatter fornyelsen som positiv. Lærerne har ikke endret deres praksis i noe stor grad, men heller tilpasset seg og sin undervisning til den nye læreplanen. De har endret lite på undervisningsinnholdet, men endret fokus for å tilpasse seg læreplanens formålsbeskrivelse og kompetansemål.

Masteroppgavens funn vitner om en fagfornyelse av breddeidrett som ikke bryter med lærernes praksis eller oppfatning av fagets formål og hensikt.

Abstract

In this master's thesis, I have studied the optional subject “breddeidrett” in sport education program in Norwegian high school. Through qualitative focus group interviews with sports teachers from three different schools, I have researched three issues. The purpose of the Master's thesis is to elucidate the teaching practice of breddeidrett, the sports teachers' perception of the subject's purpose, and changes in teaching practice after the subject renewal in breddeidrett with a new curriculum from the autumn of 2018. As a theoretical framework, I have used Goodlads (1979) curriculum theoretical concept system.

Findings show varied teaching practices among schools and teachers. All schools practice what can be referred to as "traditional breddeidrett". In addition, two of the schools each practice their alternative version of breddeidrett: "breddeidrett fitness" and "breddeidrett football [soccer]". The traditional version is characterized by a varied teaching content where it is seldom taught in the same activity several lessons in a row. The alternative practices are reminiscent of breddeidretts' counterparty “toppidrett” as they are angled towards a particular sport and activity. "Breddeidrett football" has half of its teaching aimed at football and the remaining half as traditional breddeidrett. "Breddeidrett Fitness" is aimed at studio and fitness center activity and resembles training at the gym where both independent training and group training are taught.

There are five common denominators in the sports teachers' perception of the purpose of breddeidrett. The subject should first and foremost be an 1) activity subject characterized by a lot of activity and movement. In the subject, the students shall experience 2) joy of movement, 3) variation, 4) testing of new activities as well as learning about 5) health and incorporating good habits into a longer health perspective. These common denominations do not differ from the previous curriculum.

The teachers' perception of the subject renewal and the new curriculum is perceived as neutral where they believe that only minor changes have occurred. Two of the sports teachers perceive the renewal as positive. The teachers have not changed their practice to any great extent, but rather adapted to the new curriculum. They have changed little in their teaching content, but changed the focus to adapt to the curriculum's purpose description and competence goals.

The findings of this master's thesis testify to a renewal of breddeidrett that does not violate the teachers' practice or perception of the subject's purpose.

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet.

Denne masteroppgaven har, sammen med faglærerstudiet og resterende masterstudium, økt min faglige kompetanse som jeg vil ta med meg videre som kroppsøvings- og idrettslærer. Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg god og bred forståelse for breddeidrett og gitt innsikt i læreres praksis og arbeid på idrettsfag.

Jeg vil benytte anledningen til å takke noen personer som har bidratt til denne masteroppgaven. Først vil jeg rette en takk til skolene og lærerne som har deltatt i denne masteroppgaven. Takk for deres åpenhet og engasjement, og deres interesse for min forskning innenfor det valgfrie programfaget breddeidrett. Takk for at dere delte deres meninger, oppfatninger og synspunkter!

Jeg ønsker også å takke mine veiledere, førsteamanuensis Mats Hordvik og universitetslektor Vegard Fånes Aaring, for deres tilgjengelighet og faglige gode tilbakemeldinger. Deres oppmuntrende ord har betydd mye.

Mine studiekamerater fortjener også en takk for et godt samarbeid og vennskap gjennom bachelor- og masterstudiet.

Til slutt vil jeg takke min familie og min samboer Andrea for at dere hele tiden har hatt tro på meg og støttet meg gjennom prosessen som var denne masteroppgaven.

Oslo, mai 2019

Even Habberstad

Innhold

SAMMENDRAG	2
ABSTRACT	3
FORORD	5
1.0 INNLEDNING	8
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMOMRÅDE	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG MASTEROPPGAVENS INTENSJON.....	8
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	9
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR.....	11
2.0 SITUERING AV KONTEKST	13
2.1 UTDANNINGSPROGRAM FOR IDRETTSFAG	13
2.2 FAGFORNYELSEN	14
2.3 NY LÆREPLAN I BREDDEIDRETT	16
2.4 FORSKJELL PÅ NY OG GAMMEL LÆREPLAN I BREDDEIDRETT	16
3.0 TEORETISK RAMMEVERK	20
3.1 GOODLADS KONSEPTUELLE SYSTEM.....	20
3.2 LÆREPLANENS FREMTREDELSESFORMER	21
4.0 METODE	25
4.1 FORFORSTÅELSE OG SITUERING AV KONTEKST.....	25
4.2 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING	27
4.3 KVALITATIV METODE	28
4.3.1 Kvalitativt intervju	28
4.4 FOKUSGRUPPEINTERVJU	29
4.5 INTERVJUGUIDE OG PILOTINTERVJU.....	30
4.5.1 Intervjuguide	30
4.5.2 Pilotintervju.....	31
4.6 UTVALG	31
4.7 Beskrivelse av utvalget	33
4.8 ANALYSE AV KVALITATIVE DATA.....	35
4.8.1 Transkripsjon	35
4.8.2 Analyse av kvalitative data	36
4.9 TROVERDIGHET	38
4.10 ETISKE REFLEKSJONER.....	40
5.0 RESULTAT	43

5.1	VERSJONER AV BREDDEIDRETT.....	43
5.1.1	Tradisjonell breddeidrett.....	43
5.1.2	Breddeidrett fitness – «Bredde fitness».....	44
5.1.3	Breddeidrett fotball - «Bredde fotball».....	45
5.2	BREDDEIDRETT – EN MOTPOL TIL TOPPIDRETT.....	45
5.2.1	Variert undervisningsinnhold med hensyn til elevenes ønsker.....	48
5.3	LITE KONKRET TVERRFAGLIG ARBEID.....	50
5.4	EN FAGFORNYELSE AV BREDDEIDRETTSFAGET UTEN BETYDELIGE ENDRINGER.....	51
5.4.1	Forskjeller i lærernes forarbeid til fagfornyelsen av breddeidrett.....	51
5.4.2	Den nye læreplanen hindrer ikke breddeidrettslærerne i å praktisere faget likt som tidligere.....	53
5.4.3	Verken fornøyd eller misfornøyd.....	58
5.5	FAGFORNYELSEN MEDFØRER TILPASNINGER.....	60
5.5.1	Tilpasse undervisningen til elevenes ønsker og motivasjon.....	60
5.5.2	Tilpasser undervisning til ny læreplan.....	63
6.0	DISKUSJON.....	66
6.1	UNDERVISNINGSPRAKSIS PÅ TRE ULIKE VIDEREGÅENDE SKOLER.....	66
6.2	LÆRERNES OPPFATNING AV BREDDEIDRETTS FORMÅL OG HENSIKT.....	68
6.3	LÆRERNES OPPFATNING AV FAGFORNYELSEN.....	71
6.3.1	Lite innspill, mer diskusjon.....	71
6.3.2	Bryter ikke med forrige læreplan.....	72
6.3.3	Ulike oppfatninger.....	73
6.4	TILPASNINGER PÅ TVERS AV LÆREPLANENS FREMTREDELSESFORMER.....	74
7.0	IMPLIKASJONER OG VIDERE FORSKNING.....	77
7.1	IMPLIKASJONER.....	77
7.2	VIDERE FORSKNING.....	77
8.0	LITTERATURLISTE.....	79
9.0	VEDLEGG.....	83

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemområde

Gjennom min tid som faglærerstudent i kroppsøving- og idrettsfag på Høgskolen i Oslo og Akershus (senere OsloMet – storbyuniversitetet) viet studiet primært sin oppmerksomhet mot kroppsøvingfaget. Videre på masterstudiet endret fokuset seg noe, men jeg savnet en større gjennomgående oppmerksomhet rettet mot utdanningsprogrammet idrettsfag i bachelor- og masterstudiet mitt. Hvorvidt dette er kritikkverdig eller ikke, er en diskusjon jeg ikke vil begi meg ut på i denne oppgaven, men det belyser mitt ønske om kunnskap og interesse innenfor idrettsfag som utdanningsprogram. I valget av problemområde for min masteroppgave falt det naturlig for meg å studere noe innenfor idrettsfag ettersom min interesse for området har vedvart fra min egen tid som idrettsfagelev, i tillegg til mitt ønske om en yrkeskarriere innen idrettsfag.

Et fag som har fanget min interesse de senere årene er det valgfrie programfaget breddeidrett. Med fagfornyelsen i anmarsj hvor samtlige idrettsfag innen 2020 skal ta i bruk nyutviklede læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2018a) valgte jeg å ta en nærmere titt på breddeidrettsfaget. Breddeidrett, som eneste idrettsfag, hadde blitt fornyet tidligere og trådte i virksomhet fra 01.08.2018 ved alle videregående skoler i landet med utdanningsprogram idrettsfag (Udir, 2018b). Dette gjorde meg nysgjerrig på breddeidrettslæreres synspunkter på fagfornyelsen og praktisering av faget.

1.2 Problemstilling og masteroppgavens intensjon

Intensjonen med denne masteroppgaven er å belyse breddeidrettsfaget og læreres oppfatninger og praksis med et blikk på innføringen av ny læreplan høsten 2018. Jeg ønsker å gi innsikt i variasjonen i undervisningspraksis av breddeidrett, hvordan breddeidrettslærere oppfatter fagets formål og hensikt, og hvilke konsekvenser den nye læreplanen har fått for breddeidrettslæreres praksis.

I lys av fagfornyelsen av det valgfrie programfaget breddeidrett, samt med fokus på likheter og forskjeller mellom læreres oppfatning og beskrevet praksis, er problemstillingene i denne masteroppgaven som følger:

- 1) Hvordan beskriver breddeidrettslærerne på tre ulike videregående skoler egen undervisningspraksis i breddeidrettsfaget?
- 2) Hvordan oppfatter breddeidrettslærerne på tre ulike videregående skoler breddeidrettsfagets formål og hensikt?
- 3) Hvordan endret breddeidrettslærerne på tre ulike videregående skoler praksis i etterkant av fagfornyelsen?

Hensikten med disse forskningsspørsmålene er å bidra til innsikt i breddeidrettsfagets virksomhet samt å problematiserte områder innenfor forskning for breddeidrett.

1.3 Tidligere forskning

Programfaget breddeidrett er på lik linje med andre programfag for idrettsfag forholdsvis lite representert i forskningen. Likevel virker det som forskning innenfor idrettsfag er noe økende. Siden 2010 har masteroppgaver omhandlende temaer innenfor idrettsfag blitt presentert med relativt lav, men jevn flyt frem til i dag. Forskningen er primært bachelor- og masteroppgaver og tar for seg flere aspekter ved idrettsfag som utdanningsprogram. Enkelte av disse er mer relevante for mitt problemområde og vil utdypes nærmere mot slutten av denne underoverskriften. Først vil jeg kort vise til masteroppgaver omhandlende idrettsfag. Elverum (2010) har i sin masteroppgave studert hva som kjennetegner elever ved «idrettslinja». Alderlyst (2011) har gjort en lignende studie hvor hun ser på elevers begrunnelser for valg av idrettsfag. Funn fra denne masteroppgaven viser at innføring av valgfag, deriblant breddeidrett, tiltrekker en større elevgruppe med blant annet elever som ønsker aktivitet uten å satse på én idrett. Hun fastsetter at elevens idrettsinteresse utviklet gjennom en aktiv barne- og ungdomstid i kombinasjon med elevenes ønske om studiekompetanse er de viktigste grunnene til at elevene velger idrettsfag på videregående skole. Dynna (2011) og Vetthus (2011) har begge studert profilering og markedsføring av idrettsfag med ulike tilnærminger. Dynna (2011) finner i sin casestudie at toppidrett tiltrekker elevene og at skolene mener breddeidrett er et tilbud til elever som ønsker å få en skolehverdag med aktivitet som «et avbrekk». Norheim (2013) har undersøkt elevmedvirkning på idrettsfag. Gjennom kvalitative intervjuer kommer det frem hos elevene at breddeidrett er det faget de opplever størst

elevmedvirkning. En annen masteroppgave som omhandler idrettsfag er gjort av Sandnes (2016) som har studert tre ulike skoler med idrettsfag og belyser deres suksess eller mindre suksess med det valgfrie programfaget friluftsliv gjennom innvirkende faktorer.

Løken (2017) har undersøkt læreplanen som verktøy i programfaget aktivitetslære på skoler som tilbyr idrettsfag. Hun har fokusert på læreres oppfattelse av læreplanen og ulike aspekter ved gjennomføringen av læreplanen. Løkens (2017) funn viser at læreplanen viser til åpne mål og mangfoldige muligheter i fagets og læreplanens gjennomføring. Lærerne i studien innehar nokså lik oppfatning av fagets mening og hensikt. Læreplanens punkt om grunnleggende ferdigheter neglisjeres av lærerne med begrunnelse i at disse ferdighetene/målene burde utvikles innenfor andre idretts- og studiespesialiserende fellesfag. I tillegg antyder hun at forskjeller i skolekulturer kan ha innvirkning på undervisningens innhold.

Lågeide (2016) har i sin masteroppgave undersøkt ulike praktiseringer av det valgfrie programfaget breddeidrett. Denne oppgavens funn er relevant for min oppgave med tanke på vårt felles problemområde og overføringsverdien i funn fra den gamle til den nye læreplanen. Lågeide (2016) finner tre fellesnevner i idrettslærernes *oppfatning av fagets hensikt* hvor faget skal (1) referere til en bred elevgruppe, (2) utdanne ungdommer til ressurspersoner i lokale idrettsmiljøer og (3) bidra til økt interesse for idretter og trening gjennom et bredt spekter av aktiviteter.

Videre har Lågeide (2016) funnet tre ulike praktiseringer av breddeidrett med hver sin undervisningspraksis. Det han omtaler som «breddeidrett A» praktiseres gjennom tradisjonsbasert undervisning med skolekultur i grunn. Elevene har mye frihet i tillegg til fordypning i to valgte idretter. «Bredde-ball», som er en annen praktisering, utøves særlig gjennom deduktiv didaktikk med lite innslag av tradisjonelle idretter. Faget gjennomføres med innhold knyttet til ballaktiviteter, men også noen alternative og «nye» aktiviteter. Den siste praktiseringen, «bredde-fitness», fokuserer på innhold rettet mot treningssentre og de mulighetene det åpner for. Det er en «spissing» av faget som tilbys elever som ønsker trening rettet mot det som skjer på treningssentre, alene eller i gruppe, fremfor den tradisjonelle versjonen av breddeidrett.

I tillegg til å intervjuere lærere har også Lågeide (2016) undersøkt elevenes opplevelser av fagene. I de to første praktiseringene av breddeidrett, «breddeidrett A» og «bredde-ball», viser funnene at lærernes beskrivelser av fagets hensikt ikke imøtekommer elevenes oppfatning. Breddeidrett blir hos disse elevene sett på som et «avbrekk» i skolehverdagen. I «bredde-fitness» viser Lågeides (2016) funn at elevenes læringsutbytte står bedre til lærerens oppfatning av fagets hensikt. Han impliserer også med at studiens funn vitner om breddeidrett som et fag som ofte minimerer læreplanens innhold og som et fag som virker å være preget av manglende identitet og kunnskapskjerne.

Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) har i sin artikkel undersøkt hvordan innføringen av LK06 og ny vurderingsforskrift har virket inn på undervisnings- og vurderingspraksis i kroppsøving på ungdomstrinnet. Deres resultater viser at omtrent halvparten av de studerte lærerne har gjort endringer i sin vurderingspraksis, men at endringene går både i ulike og motstridende retninger. Endringer i læreplanen, her vurderingsforskrift, har ikke gitt et brudd med tidligere praksis, men heller startet en gradvis endring der lærere i større grad benytter læreplanens kompetansemål. Artikkelen belyser lærernes praksisteori som en sentral grunn til forskjeller i endringene som er gjort i vurderingspraksisen og at dette spiller en nøkkelrolle i lærernes tolkninger og iverksettelse av endringer i læreplanen. I denne studien konkluderes det med at endringene i kroppsøvingfaget innenfor vurdering og undervisning ikke har gått i en entydig retning eller kan omtales som en effektiv reform, og at det kan ha bidratt til misnøye i faget. Denne studien omhandler verken idrettsfag, breddeidrett eller fagfornyelsen, men viser at endringer i forskrifter eller fagplaner ikke er synonymt med endret praksis eller positivitet fra lærere. Slik kan Arnesen, Nilsen og Leirhaugs (2013) funn være relevante for min masteroppgave.

1.4 Oppgavens struktur

Masteroppgaven er inndelt i syv kapitler. I det neste kapitlet vil jeg sette oppgavens problemområde gjeldende fagfornyelse og breddeidretts nye læreplan inn i kontekst. For å gi leseren god innsikt vil jeg kort gjøre rede for idrettsfag og breddeidrett i et historisk perspektiv. Deretter tar jeg for meg fagfornyelsen, prosessen bak den nye læreplanen i breddeidrett og belyse endringer fra fagets forrige læreplan til den nye med samme formål. I tredje kapittel presenteres oppgavens teoretiske rammeverk.

Fjerde kapittel beskriver metoden jeg har benyttet i masteroppgaven hvor jeg gjør rede for kvalitativ forskningsmetode, min vitenskapsteoretiske tilnærming og fokusgruppeintervju før jeg viser til utvalget mitt og analysestrategien min. Deretter belyser jeg oppgavens troverdighet og hvilke etiske hensyn jeg har tatt. I kapittel fem presenteres mine resultater, mens jeg i kapittel seks diskuterer disse resultatene i lys av det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og breddeidrettens nye læreplan. I kapittel syv diskuterer jeg masteroppgavens implikasjoner i tillegg til å gi forslag til videre forskning.

2.0 Situering av kontekst

2.1 Utdanningsprogram for idrettsfag

Studieretning for idrettsfag, ofte omtalt som «idrettslinja», kan spores tilbake til 1970-tallet hvor den entret norsk skole som et 2-årig kombinert grunnkurs. «Steen-komiteen», skolekomiteen av 1965 ledet av Reiulf Steen, la grunnlaget for idrettsfags eksistens gjennom 1970-tallets utdanningspolitiske reform, og i 1974 ble studieretningen innført med Lov om videregående opplæring (Kårhus, 2001). Det 2-årige kombinerte grunnkurset var en nylaget konstruksjon som bygget på ideen om å inkludere en større del av ungdomskullene enn det gymnasiene og yrkesskolene hadde gjort tidligere. Gjennom nye utdanningsretninger med en kombinasjon av allmennutdanning og praktiske innrettede fag skulle den nye skolen tiltrekke elever med ulike motiver for videregående utdanning, samt legge til rette for høyere utdanning (Kårhus, 2001). Kårhus (2001) hevder at etableringen av idrettsfag som utdanningsretning ikke kan sees i en idrettslig kontekst, men snarere en sosial- og skolepolitisk kontekst hvor målsettingene i hovedsak var å tjene langsiktige sosialpolitiske mål gjennom inkludering og rekruttering, nedbryting av gymnasetts sosiale prestisje og status, og samtidig opprettholde skolens nivå gjennom innlemmelsen av en større elevgruppe. Han trekker også frem skolens ansvar for forebyggende helsearbeid som det overordnede argumentet for en egen idrettsfaglig studieretning for «Steen-komiteens» annen innstilling (KUD, 1969). Gjennom argumenter som at idrettsfag ville spre kunnskap og stimulere til fysisk aktivitet og ville utdanne idrettsinstruktører til samfunnet og organisert idrett ble helseaspektet et viktig holdepunkt i en tid hvor oppmerksomhet mot trening, mosjon og helse var i blomstring (Kårhus, 2001). Idrettsfag ble dermed ansett som svært positivt ved at det ga ungdom sunne interesser og slik ble idrettsfag legitimert også i en helsekontekst.

Det 2-årige kombinerte grunnkurset idrettsfag, hvor elevene valgte en allmenn- eller yrkesfaglig studieretning det andre studieåret, stod frem til 1983. Et par år før dette ble et påbyggingsstudium for idrettsfag utarbeidet og idrettsfag utviklet seg i retning av allmennfaglige studieretninger med en egenart av tverrfaglige og praksisrelaterede fag (Kårhus, 2001). Kombinasjonen av idrettsfag og yrkesfag ble, i følge Kårhus (2001), mer en visjon enn en virkelighet ettersom det aldri ble startet et grunnarbeid omkring «idrettsfaglig yrkesutdanning». I 1983 ble idrettsfag innført som et treårig studieløp og i 1984 ble kombinasjonen av idrettsfag og allmenne fag (2 + 1 år) kvalifiserende for generell studiekompetanse. Kårhus (2001) anser dette som sentralt for at idrettsfag har utbredt seg slik

som det har gjort ved at studieretningen tiltrekker seg, eller i det minste fremstår som et alternativ for både skole- og utdanningsinteresserte elever og idrettsinteresserte elever med karriereønske innen idrett. I perioden 1972-74 ble nemlig idrettsfag prøvd som forsøkslinjer ved to skoler og innen Reform 94 ble idrettsfag tilbudt ved over 70 skoler fordelt i alle fylker (Kårhus, 2001). I skoleåret 1999-2000 hadde 80 skoler idrettsfag og i dag tilbys studieretningen ved 109 skoler (Kårhus, 2001; Utdanning.no, 2019). Læreplanreformen Kunnskapsløftet [LK06] medførte endringer i utdanningsprogrammet for idrettsfag hvor det blant annet ble innført nye valgfrie programfag. De valgfrie programfagene lederutvikling, friluftsliv, toppidrett og breddeidrett står ved siden av de felles programfagene som valgfag elevene kan velge ut i fra interesser og ønske (Kårhus, 2016). Denne masteroppgaven retter oppmerksomheten mot breddeidrett og breddeidrettslæreres oppfatninger av faget sett i lys av de aktuelle endringene som er gjort i faget gjennom kunnskapsløftet og fagfornyelsen.

2.2 Fagfornyelsen

Som en del av fornyelsen av Kunnskapsløftet er en bevegelse omtalt som «fagfornyelsen» satt i gang. Alle fag i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående skole skal fornyes med hensikt om å gjøre de relevante for fremtiden. I tillegg skal programfag for yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogram også fornyes (Udir, 2018a). Dermed vil også fagenes læreplaner endres. En læreplan er, i nordisk sammenheng, et direktiv for skoler og lærere for hva som skal foregå i skolen (Imsen, 2016). Det er altså et instrument for skoleeiere, skoler og lærere i utarbeidelsen av lokale læreplaner. Skolene skal videreutvikle og konkretisere læreplanene slik de ønsker å bruke dem i undervisningen. Imsen (2016) benytter seg av denne definisjonen i sitt arbeid med læreplaner: «En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsippene og egenskapene ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte» (Stenhouse, 1975, s.4 . Oversatt av forf. Imsen, 2016, s.266). Denne kommunikasjonen og dens overføring til praksis blir et sentralt punkt for denne masteroppgaven.

Gundem (1990) beskriver, i likhet med Imsen (2016), læreplanen som et dokument for styring rettet mot det som skjer i skolen gitt av de sentrale skolemyndighetene. Læreplanen beskriver og forklarer hva som skal gjøres i et fag, hvor mange timer faget skal ta av skolens totale undervisningstid og styrer hva som skal gjøres i de ulike klassetrinnene. De norske læreplanene er delt inn i syv områder med en dypere forklaring av hvert område. Læreplanen

beskriver fagets formål, struktur, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Det engelske begrepet «curriculum», læreplans nærmeste oversettelse til engelsk, tar for seg både den norske betydningen av læreplan og det som faktisk skjer i undervisningen. «Curriculum» innbefatter altså undervisningens intensjon og virkelighet (Imsen, 2016). Dette begrepet vil bli tatt opp igjen i teorikapittelet som en del av Goodlads (1979) læreplanteori.

Læreplaner skal fornyes gjennom relevant innhold og tydeligere prioriteringer. Sammenheng mellom fag og deres læreplaner vektlegges og slik skal læreplanene fungere som bedre arbeidsverktøy i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Antall fag og faginndelingen forblir slik de er med unntak av enkelte programfag for yrkesfaglige utdanningsprogram. Det er dermed innholdet i fagenes læreplan skal endres og fornyes. Utdanningsdirektoratet (2017) belyser tre prioriterte områder som skal styrke elevenes dybdelæring, demokratiforståelse, medborgerskap, forståelse av bærekraftig utvikling og livsmestring. De prioriterte områdene er: dybdelæring, tverrfaglige temaer og kjerneelementer i fag.

Dybdelæring beskrives her som læring og bygging av kompetanse over tid. Elevene skal gradvis utvikle kunnskap samt tilegne seg varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i og mellom fag. Det er altså en progresjon i læringen som omhandler kvalitet på selve læringsprosessen, men også elevenes læringsutbytte.

Tverrfaglige temaer skal prioriteres i alle relevante skolefag og tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som er vesentlige for elevene fremover i tid – under og etter endt skolegang. De tverrfaglige temaene skal skape forståelse om sammenheng mellom handlinger og valg og sammenhengen mellom kunnskap og teknologi som kan finne løsninger på problemer. Dette prioriterte området fokuserer på områdene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Udir, 2017). Det tredje prioriterte området er kjerneelementer i fag. Kjerneelementene er det viktigste innholdet elevene skal lære i hvert enkelt fag og arbeidet med kjerneelementene legger grunnlaget for utviklingen av læreplanene. Med det viktigste innholdet i faget menes det som gjør det mulig for elevene å mestre og bruke faget. Det vil si kunnskapsområder, begreper, metoder, tenkemåter og ulike uttrykksformer (Udir, 2017).

Fagfornyelsen gir nye måter å arbeide med læreplanen på som skal gi fagene relevant innhold og sammenheng, også på tvers av fag, og gi progresjon i elevenes læring. Læreplanenes deler

om kompetansemål og grunnleggende ferdigheter forblir, men det skal tydeliggjøres hvor de skal inn i fagene.

2.3 Ny læreplan i Breddeidrett

Våren 2017 ble det satt sammen en læreplangruppe bestående av fire medlemmer: Anne Riege, Anette Veronika Berg Hansen, Marian Haakonsen og Martin Blaauw Sandell. Gruppen fikk utdelt mandat om å utarbeide ny læreplan for det valgfrie programfaget breddeidrett på utdanningsprogrammet idrettsfag. Bakgrunnen for et slikt arbeid var at Nasjonal forening for idrettsfag sendte brev til Utdanningsdirektoratet med forespørsel om revidering av programfaget breddeidrett. Dette brevet ble sendt 11.10.2016 og samme år vedtok Utdanningsdirektoratet at læreplanen i faget skulle revideres.

Læreplangruppens mandat gikk ut på å skape et skille mellom fagene breddeidrett og aktivitetslære, skape en egenart/identitet for breddeidrett gjennom læreplanens formål og hovedområder, skape kompetansemål som ivaretar fagets formål og som gir en tydeligere identitet og vurdere om faget burde ha større fokus på aktivitetsledelse (M. B. Sandell, personlig kommunikasjon, 09.10.18). Idrettsfagseminaret 2017 i Lillehammer, arrangert av Gyldendal, inneholdt en presentasjon av læreplangruppens forslag hvor innspill fra deltakerne ble innsamlet. Tidlig 2018 leverte læreplangruppen et ferdig forslag etter å ha gjennomgått en høring og omtrent ett år etter læreplangruppens mandat ble utdelt ble deres forslag vedtatt av Utdanningsdirektoratet. Den nye læreplanen i breddeidrett ble publisert i juli 2018.

2.4 Forskjell på ny og gammel læreplan i breddeidrett

I fornyelsen av læreplanen i breddeidrett har det blitt gjort en rekke endringer. Men det er også punkter og beskrivelser som står slik de gjorde ved den gamle læreplanen. Jeg skal nå gjøre rede for breddeidretts nye læreplan og vise til de mest sentrale endringene som er gjort i styringsdokumentet som ble satt i praksis høsten 2018.

Den nye læreplanen er bygd opp på samme måte som den forrige med punktene «formål», «struktur», «hovedområder», «timetall», «grunnleggende ferdigheter», «kompetansemål» og «vurdering». Punktene «timetall» og «vurdering» står uforandret. Det vil si at faget skal ta like stor plass som før (140 klokke timer per år) og elevene møter samme bestemmelser for vurdering, enten det gjelder standpunktvurdering, eksamen eller privatisteksamen. Alle de

andre punktene er endret i forskjellig grad. Jeg vil derfor ta for meg punkt for punkt og beskrive endringene som er gjort. Senere i masteroppgaven vil Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepssystem utdypes og gjennomgangen som nå presenteres kan ses på som min *oppfatning av læreplanen* i Goodlads (1979) nivåer for læreplanfremtredelse. Læreplanen i breddeidrett fra 2006 vil bli omtalt som «LB06» og læreplanen fra 2018 som «LB18».

Formål

Fagets formålsbeskrivelse har fjernet noe som kan ses på som en unødvendig beskrivelse av endringer i unges valg av idrett- og friluftaktiviteter og «dagens ungdomskultur». Det som har erstattet denne delen er beskrivelse av hva faget omfavner. Både tradisjonelle idrettsaktiviteter, nye og alternative aktiviteter og helsefremmende trening blir lagt inn i begrepet breddeidrett. Det som er holdt på er hvilket tilbud breddeidrett er for ungdom. Faget er et tilbud for de som ønsker allsidig aktivitet og tilegnelse av kunnskap og ferdigheter i aktiviteter og/eller idretter. Det tillegges viktigheten av reflektert og fysisk aktiv ungdom som gjennom faget skal se sammenheng mellom trening og helse.

Opplæringen i faget skal gi muligheten til å utvikle elevenes fysiske, psykiske og koordinative egenskaper. Dette er mer utdypende enn den forrige læreplans beskrivelse «mulighet til egenutvikling» (Udir, 2006). Dette skal nå gjøres gjennom bred og allsidig bevegelseserfaring, og ikke aktivitets- og idrettserfaring som tidligere.

I den nye formålsbeskrivelsen vektlegges opplevelse, glede, mestring og utfordringer. Dette skal skje både individuelt og i sosiale fellesskap. Fra den forrige læreplanen er begreper som selvtillit, selvfølelse, spenning og verdsetting av andres innsats fjernet i formålsbeskrivelsen. LB18 har også omformulert delen omhandlende helse hvor det nå fokuseres på å fremme egen helse, skadeforebyggende trening og fysisk aktiv livsstil etter endt skolegang. Formuleringer som «holde kroppen ved like» og «variert kroppsbruk» er skiftet ut med «kompetanse om hvordan» fremme egen helse «holde ved like en fysisk aktiv livsstil».

Til slutt i formålsbeskrivelsen av LB18 står det at faget skal legge til rette for elevers utvikling av ferdigheter i varierte aktiviteter. Samtidig skal aktivitetene motivere hver enkelt elev. Opplæringen skal utvikle evne til å skape gode relasjoner og bidra til trivsel og god helse. Det som er fjernet fra LB06 er at elevene skal bli aktive og bevisste ressurspersoner i lokale idrettsmiljø.

Struktur og hovedområder

Fagets struktur er endret gjennom en overgang fra tre til to hovedområder. De tidligere hovedområdene «idrettsaktiviteter», «basistrening» og «fysisk aktivitet og helse» er tatt vekk. De to nye hovedområdet har fått navnene «aktiviteter» og «trening og helse». De to nye hovedområdene skal fokuseres på gjennom hele opplæringen fra Breddeidrett 1 til Breddeidrett 3, altså gjennom alle årene opplæringen på idrettsfag.

Aktiviteter

I hovedområdet «aktiviteter» er det gjort enkelte endringer fra det tidligere «idrettsaktiviteter». Tradisjonelle idretter står fremdeles som en viktig del av området sammen med en ny tolkning av aktiviteter. LB06 hadde fokus på aktiviteter fra ulike kulturer, men nå blir aktivitetene beskrevet som nye og alternative. Ferdighetsutvikling og utvikling av sosiale ferdigheter er holdt på, men krav og regler knyttet til idrettsaktivitetene er skiftet ut med fair play. Aktiviteter som blir drevet individuelt og i grupper er fjernet fra hovedområdets beskrivelse og det tidligere hovedområdet «basistrening» er implementert i dette hovedområdet uten nærmere beskrivelse enn at det er grunnleggende i ulike aktiviteter.

Trening og helse

Hovedområdet «trening og helse» har også implementert basistrening i sitt omfang. Basistrening bli her brukt for å fremme allsidig utvikling hos elevene. Det vil si utvikling av fysiske, sosiale og koordinative ferdigheter. Helseaspektet i hovedområdet omhandler trening som fremmer helse – psykisk, fysisk og mentalt. Treningen skal planlegges, gjennomføres og vurderes som et steg mot etablering av sunne og varige vaner etter endt skolegang. Dette hovedområdet tar inn elementer fra de forrige hovedområdene «basistrening» og «fysisk aktivitet og helse», men utelukker helsefremmende aktiviteter for ulike målgrupper fra LB06. Begrepet basistrening blir heller ikke utdypet slik det ble i LB06 med de ulike fysiske egenskapene utholdenhet, styrke, spenst, hurtighet, bevegelse og koordinasjon.

Grunnleggende ferdigheter

Grunnleggende ferdigheter omfavner muntlige ferdigheter, å kunne skrive, lese og regne og digitale ferdigheter. Tidligere har punktet om grunnleggende ferdigheter vært felles for alle programfag på idrettsfag [toppidrett, aktivitetslære, treningslære etc.] (Udir, 2006). Sammen

med fagfornyelsen har breddeidrett fått en egen beskrivelse av hva grunnleggende ferdigheter i faget er. Den nye beskrivelsen inneholder elementer fra den tidligere felles beskrivelsen, men er omformulert slik at det skal være relevant for faget. Ferdighetene er nå rettet inn mot aktiviteter, oppgavebesvarelser og arbeid med faget. Beskrivelsen av digitale ferdigheter i faget er et godt eksempel:

«Digitale ferdigheter i *breddeidrett* innebærer å kunne bruke digitale hjelpemidler i *arbeidet med faget* og å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser til å søke etter, navigere i, sortere, kategorisere og tolke digital informasjon på en hensiktsmessig og kritisk måte» (Udir, 2018b).

Kompetansemål

Kompetansemålene følger hovedområdene i faget. Det vil si at kompetansemålene nå er organisert i to områder i breddeidrett per år. De nye kompetansemålene viser en tydeligere «rød tråd» gjennom opplæringsløpet. Progresjonen i kompetansemålene kommer til syne gjennom en utvikling i formulering og ordbruk. I hovedområdet «aktiviteter» går formuleringen fra at elevene skal kunne «vise ferdigheter i/evne til» videre til «vise/bruke/utøve» og til slutt «reflektere over og vise/bruke/utøve».

3.0 Teoretisk rammeverk

3.1 Goodlads konseptuelle system

John I. Goodlad er en amerikansk pedagogikkprofessor og læreplanforsker som har vært viktig i norsk læreplanteori (Gundem, 1990). Goodlad har utviklet et eget konseptuelt system som en «guide» for å beskrive læreplaner og undervisningens intensjon og virkelighet, i samarbeid med kollegaene Klein og Tye. Konseptuelle systemer for arbeid med læreplaner har, i følge Goodlad (1979), eksistert og utviklet seg i lang tid og tidligere versjoner har ofte, i likhet med Goodlads et al. (1979) system, vært inndelt i nivåer. De har blant annet fokusert på «decision-making», altså på hvilket nivå i systemet beslutninger og avgjørelser blir tatt (Goodlad, 1979).

«Curriculum inquiry», tittelen på Goodlads (1979) bok, er vanskelig å oversette på en god måte. Begrepet er komplekst og inneholder flere elementer. Ordet curriculum er nevnt tidligere i oppgaven som en oversettelse av vår læreplan, dog en noe upresis oversettelse ettersom det engelske begrepet omfavner flere elementer enn det norske. Et forsøk på en oversettelse av inquiry i denne konteksten kan være ord som «undersøkelser, utforskning, opplysning, spørsmål eller henvendelser». Goodlad (1979) forklarer begrepet som studien av læreplan- og undervisningvirkelighet, altså læreplanens praksis med alle sine aspekter: kontekst, antagelser, gjennomføring, problemer og utfall.

Gundem (1990) bruker «begrepsapparat» og «begrepssystem» om konseptuelle systemer. Hun hevder at: «En måte å nærme seg læreplanområdet på, er gjennom et begrepsapparat som definerer og setter navn på fenomener og forhold som angår det vi kan kalle læreplanvirkeligheten» (Gundem, 1990, s.39). Hun peker på dette som et utgangspunkt for å få fatt i kompleksiteten i læreplanvirkeligheten. Dermed er det mulig å undersøke denne virkeligheten ved hjelp av navngitte fenomener og forhold. Goodlads (1979) begrepssystem har vært brukt og utviklet over omtrent 20 år gjennom: «praktisk læreplanarbeid, veiledning i forbindelse med læreplanutvikling, universitetsundervisning i læreplanutvikling og læreplanteori og gjennom egne forskningsprosjekter» (Gundem, 1990, s.39).

Målet for utarbeidelsen av begrepssystemet har vært å skape et redskap for læreplanundersøkelse og -forskning, og samtidig utvikle en pedagogisk forskningsgren som gir verdi både praktisk og teoretisk. På denne måten kan det bygges bro mellom praktikere og teoretikere (Goodlad, 1979; Gundem, 1990). Det læreplanteoretiske begrepssystemet skal kunne benyttes av ulike typer analyser, læreplanundersøkelser eller studier av læreplanpraksis, både begrepsmessige, teoretisk og empirisk (Gundem, 1990).

Gundem (1990) presiserer prosessområdene som en del av Goodlads (1979) begrepssystem som svært aktuelt i læreplanundersøkelse. Prosessområdene omhandler beslutningsprosesser i avgjørelser omkring læreplanen. Beslutninger blir gjort på fire plan: samfunnsmessig, institusjonelt, undervisningsmessig og personlig plan. Gundem (1990) refererer til Goodlads (1979) arbeid som viser at visse avgjørelser man skulle forvente blir tatt på ett plan, ikke nødvendigvis gjør det. For eksempel avgjørelser som skulle forventes å blitt tatt på institusjonelt plan blir i stedet tatt av læreren i planleggingen av undervisningen. Som Gundem (1990) selv påpeker, med støtte i Griffin (1979), legger slike slutninger: «grunnlag for teori om hvordan læreplanpraksis i virkeligheten er. Slik teori kan videre prøves gjennom ny forskning» (Gundem, 1990, s. 41).

3.2 Læreplanens fremtredelsesformer

Goodlads (1979) begrepssystem tydeliggjør at tolkninger gjør seg gjeldene hos mennesker i tilknytning til ulike plan, eller nivåer, i beslutningsprosessen. For i tillegg til prosessområdene har han også definert læreplanens ulike fremtredelsesformer, eller som Gundem (1990, s.42) også kaller dem; læreplanens fem «ansikt». Læreplanens fem fremtredelsesformer går under flere ulike navn, enten de omtales på engelsk, norsk eller har blitt oversatt ulikt. Gundem (1990) operer med følgende navn: «Ideenes eller den ideologiske læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den iverksatte læreplan og den erfarte læreplan» (s.42).

Goodlad (1979) benytter dette begrepssystemet bestående av fem punkter, eller fremtredelsesformer, for å undersøke læreplanens praksis. Han understreker at sin egen bruk av terminologien «levels», eller nivåer, virker å være misforstått. Fremtredelsesformene er ikke et hierarkisk system hvor punkt 1 er startpunktet og punkt 5 er målet. Punktene er under stadig kommunikasjon med hverandre og tar for seg ulike faser eller stadier i læreplanens

funksjon. De fem punktene, ved hjelp av Goodlad (1979) selv, Gudem (1990) og Engelsen (2015) kan utdypes slik:

1) Den ideologiske læreplan

Denne fremtredelsesformen eksisterer kun på ideologiske plan og Gudem (1990) peker ut elementer denne læreplanen lar seg påvirke av. Forskningsbasert viten, sunn fornuft, tradisjon, «strømninger i tiden», tradisjon, kulturarv og faglig og personlig ståsted til de ansvarlige for utformingen av læreplanen er viktige påvirkningsfaktorer. I tillegg vil det Gudem (1990, s.42) kaller «state of the art», altså læreplanens tidligere og nåtidens form og oppbygning, spille inn. Det som er viktig å opplyse om i denne fremtredelsesformen er at den endelige læreplanen ikke vil være helt lik som den ideologiske ettersom den nettopp eksisterer på det ideologiske plan.

Engelsen (2015) beskriver den ideologiske læreplanen som en rekke av ideer. Disse ideene kommer til syne for eksempel i debatter om skole og utdanning. Ideene kan komme fra ulike hold og bakgrunner slik som filosofi, ideologi, næringsliv og arbeidsmarked. Noen ideer kan bli viktige i utformingen av læreplanen, men mange blir glemt eller sett bort ifra.

Den ideologiske læreplanen er altså ikke noe nedskrevet, men heller ulike ideer omkring skole, fag og undervisning fra ulike hold. Ideene lar seg påvirke av en rekke faktorer og er rotfestet i pedagogiske og samfunnsnyttige tanker.

2) Den formelle læreplan

Den formelle læreplanen er den vedtatte læreplanen som fremtrer som et styringsdokument. Gudem (1990) påpeker at dokumentet kan oppfattes ulikt, selv av de som har utformet det. Uansett er den formelle læreplanen den gjeldende, nedskrevne læreplanen som alle har tilgang på og må forholde seg til. Den utgjør en ramme for skolens og lærerens virksomhet (Engelsen, 2015).

3) Den oppfattede læreplan

Som Gudem (1990) mener, er den formelle læreplanen åpen for ulike oppfatninger. Dette gjør den tolkbar på flere nivåer og den blir derfor aldri helt lik for alle. Dette gjelder ikke kun lærere seg i mellom, men alt fra politikere til elever og foreldre. Dette er på grunn av «forskjeller i tradisjon, sosiokulturell bakgrunn og erfarings- og personlighetsbakgrunn»

(Gundem, 1990, s.42). I forbindelse med en læreplanendring vil også leseren, eller «tolkerens», forventinger påvirke forståelsen og oppfatningen av det man leser. Engelsen (2015) mener lærerens tolkning av [den vedtatte] læreplanen blir utgangspunktet for undervisningen – dens planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.

Den oppfattede læreplanen er altså slik læreren oppfatter, forstår og tolker den formelle læreplanen. På grunn av Gundems (1990, s.42) punkter om lesernes ulike bakgrunner vil den formelle læreplanen oppfattes ulikt. Dette vil føre til forskjellig utøvelse av faget og dets innhold.

4) Den operasjonaliserte/gjennomførte læreplan

Undervisning basert på samme læreplan vil kunne vise seg svært forskjellig (Gundem, 1990). Den gjennomførte læreplanen er hvordan undervisningen ser ut i praksis, altså hvordan læreplanen gjennomføres. Ulike oppfatninger fører til ulik utøvelse, men som Gundem (1990) presiserer vil ikke *kun* lærerens oppfatning av den formelle læreplanen påvirke undervisningen: «Det er forhold av teknisk-profesjonell art, som læremiddelsituasjonen, lærerens forutsetninger o.l.» (Gundem, 1990, s.42) som også vil påvirke undervisningen også. Disse forholdene kan allerede ha påvirket lærerens forståelser og oppfatninger i læreplanens ulike fremtredelsesformer.

Den gjennomførte læreplanen er opplæringen som skjer innenfor læreplanens rammer (Engelsrud, 2015). Det er verdt å merke seg at den gjennomførte undervisningen ikke nødvendigvis blir slik som læreren har sett for seg gjennom planleggingen og tankeprosessen rundt læreplanens fremtredelsesformer. Undervisningen kan utarte seg annerledes enn først tenkt eller «skli ut» slik at resultatet blir noe annet enn det læreren opprinnelig ønsket.

5) Den erfarte læreplan

Den erfarte læreplanen oppfattes umiddelbart som et nivå som hovedsakelig omhandler elevene. Dette er læreplanens siste fremtredelsesform hvor elevenes opplevelse og erfaring av lærerens undervisning og egen læring er måten læreplanen vises på. Engelsrud (2015) peker på at elevenes erfaringer fra opplæringen vil spille inn på deres sosialisering og læring. Elevens erfarings- og livsområde vil også spille inn i deres opplevelse av lærerens gjennomførte læreplan (Gundem, 1990).

Engelsrud (2015) og Gudem (1990) påpeker begge at den erfarte læreplan ikke kun er gjeldende for elever, men også læreren selv, foreldre og andre som har noe med undervisningen å gjøre. Engelsrud (2015) nevner blant annet den vanlige samfunnsborgere som en oppfatter av den erfarte læreplanen. Erfaringene elevene og foreldrene sitter igjen med vil ikke nødvendigvis være i overensstemmelse med den formelle eller den gjennomførte læreplanen (Gudem, 1990). Den erfarte læreplanen er som nevnt gjeldende for læreren hvor læreren oppfatter sin egen undervisning både for seg selv og gjennom sine elever.

Goodlads (1979) konseptuelle system for læreplanundersøkelse og -forskning tillater meg å studere idrettslæreres oppfatning og praktisering av breddeidrett med et system av navngitte nivåer for tolkning og bruk av læreplaner. Hans læreplanteoretiske begrepssystem muliggjør dermed en forståelse for og av informantenes læreplanpraksis gjennom sine nivåer. Gudem (1990) hevder at: «for Goodlad betyr læreplanundersøkelse først og fremst empiriske undersøkelser av hvordan læreplanpraksis egentlig foregår» (s.41). Dette styrker min bruk av Goodlads (1979) bidrag i denne masteroppgaven ettersom min læreplanundersøkelse skal belyse nettopp breddeidrettslæreres læreplanpraksis, både gjennom deres oppfatninger og undervisningspraktiseringer i faget. Slik skal det teoretiske rammeverket bidra til en helhetlig forståelse av breddeidrett, fagets læreplan og fagfornyelsen sett gjennom breddeidrettslærernes perspektiver.

4.0 Metode

Metode stammer fra det greske *methodos* som betyr å følge en vei mot et mål, eller enklere sagt «veien mot målet» (Christoffersen & Johannessen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015).

Metoden er et hjelpemiddel for forskeren for å kunne studere fenomener på en hensiktsmessig måte. Det vil si at metoden jeg benytter i denne masteroppgaven skal lede og bistå meg hensiktsmessig mot et mål og et resultat.

Dette kapittelet tar for seg metoden som er brukt i masteroppgaven. Først avklarer jeg den vitenskapsteoretiske tilnærmingen jeg har benyttet. Videre vil jeg gjøre rede for kvalitativ metode og fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode. Deretter belyser jeg utvalget mitt gjennom utvalgsstrategi og beskrivelse av utvalget i masteroppgaven. Analysen er neste del, hvorav jeg forklarer hvordan datamaterialet er analysert. Avslutningsvis belyser jeg masteroppgavens troverdighet og hvilke etiske hensyn jeg har tatt i oppgavens ulike faser.

4.1 Forforståelse og situering av kontekst

Malterud (2011) forklarer forforståelse som den «ryggsekken» vi går inn i et forskningsprosjekt med, før prosjektet har begynt. Fangen (2010) referer til Martin Heideggers (1927) idé om at forforståelse, eller fordommer, er et fundamentalt mønster i menneskers tilværelse og at all forståelse stammer fra vår forforståelse. Vi går dermed inn i situasjoner, eller forskning i dette tilfellet, med fordommer som modifiseres og endres gjennom tilegnelse av kunnskap. Det vil si at min forståelse vedrørende temaene breddeidrett, læreplan i breddeidrett og breddeidrettslærere blir utviklet og styrket gjennom mitt forskningsarbeid. Denne forforståelsen er opparbeidet gjennom min tid som elev på idrettsfag og de oppfatningene, forestillingene, kunnskaper og erfaringer jeg tilegnet meg både der og i tiden etter på bachelor- og masterutdanningen min med praksis på idrettsfag siste studieår på bachelor som et viktig holdepunkt. I min fremleggelse av breddeidretts læreplan vil jeg være preget av denne forforståelsen og fremleggelsen er basert på min *oppfattede læreplan* (Goodlad, 1979). Jeg har også hatt interesse for idrettsfag lenge og dermed holdt meg oppdatert innenfor idrettsfagmiljøet med lokale og nasjonale endringer og nytenkninger. Høsten 2018 deltok jeg også på Idrettsfagkonferansen arrangert av Gyldendal hvor det ble avholdt både praktiske og teoretiske økter innenfor idrettsfagene, deriblant breddeidrett. På denne måten er min forforståelse også en viktig del av min motivasjon for å utforske temaet

breddeidrett, slik Malterud (2011) hevder at forforståelse og interesse påvirker valg av forskningsområde.

Fangen (2010) skriver om metoden deltagende observasjon, men flere poenger er overførbare og gjeldende for andre metoder slik som kvalitativt intervju og fokusgruppeintervju. Hovedpoenget med forforståelse og forståelse er å være bevisst på hva jeg som forsker innehar og utvikler av forståelser og fordommer. For å bevisstgjøre seg selv på sine forforståelser foreslår Fangen (2010) at en kan tenke over og skrive ned det man vet om feltet og sine antakelser rundt miljøet omkring det man skal forske på. I tillegg kan man lese seg opp på tidligere forskning, relevant litteratur og nærliggende temaer og miljøer. Jeg skrev ikke ned all min kunnskap om mine antakelser om feltet idrettsfag og breddeidrett, men jeg har gjennom det tidlige arbeidet med denne masteroppgaven gjort meg opp tanker og dannet meg en kunnskapsoversikt. Jeg har også vært bevisst på mine antakelser om breddeidretts praksis og breddeidrettslæreres tanker, holdninger og praktiseringer av faget. Dette blir resultatet av en slags selvransakelse som Fog (1994 i Fangen, 2010 s.49) peker på som en viktig del av kvalitativ forskning. Hun forklarer det som en bevisstgjøring av seg selv som forskningsinstrument. Denne selvransakelsen har gjort meg bevisst på at min forforståelse påvirker meg som forskningsinstrument og resultatene i masteroppgaven. Slik kunne jeg nærme meg feltet med et åpent sinn og samtidig nok kunnskap til å gjøre studien hensiktsmessig (Fangen, 2010).

Jeg valgte programfag toppidrett alle tre år under min tid på idrettsfag på videregående skole. Det betyr at jeg kun har en overfladisk forståelse av programfag breddeidrett. Samtidig har jeg en sterk tilknytning til det jeg selv har opplevd og erfart på «avstand». Det vil si at jeg kan respondere bedre på uttalelser, tanker og utdypninger jeg kjenner igjen fra min egen erfaringsbakgrunn og skolen jeg gikk på. Jeg hadde en del forestillinger om hvordan faget ble gjennomført generelt, men også noen spesifikke antakelser rettet mot hver enkelt av de deltagende skolene i masteroppgaven. Det er fordi jeg har noe kjennskap til skolene av ulike grunner. Min forforståelse av faget var i hovedsak rettet mot fagets praktiske gjennomføring og organisering. Jeg antok at faget ble undervist av flere lærere med mer eller mindre samarbeid. Dette preget valget om intervjuformen fokusgrupper som utdypes senere. Med min fortid fra idrettsfag antok jeg også at skolene gjennomførte faget på tvers av klassetrinn ettersom dette var min erfaring. Når det gjaldt lærernes egne oppfatninger, tanker og holdninger var jeg mer åpen og uvitende. Jeg hadde noen tanker om at jeg kunne møte lærere

som «ignorerte» læreplanen i sitt arbeid med faget og gjennomførte undervisning basert på egne erfaringer og holdninger til hvordan de mente faget skulle være. Jeg forventet også en del ulike meninger på nettopp hva breddeidrettsfaget *bør* og *skal* være. Dette fordi ulike lærere, og mennesker for så vidt, verdsetter ulike aspekter innenfor samme område.

Diskusjonssituasjoner gjennom utdanningen min har vist nettopp dette og i min bacheloroppgave undersøkte jeg kroppsøvingslæreres legitimering av kroppsøvingsfaget hvor det tydelig kom frem at ulike lærere verdsatte ulike elementer innenfor samme fag og samme læreplan.

I møte med skolenes rammefaktorer og skolekultur forventet jeg stor variasjon der en skole hadde tilgang på et større spekter av idrettsanlegg og naturområder enn en annen. Min forforståelse av skolekultur tilsa at det også ville være variasjoner ettersom den skolen jeg selv gikk på var relativt annerledes på dette området enn skolen jeg hadde praksis på.

4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Thagaard (2013) hevder at «det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet» (s.37). Den vitenskapelige forankringen vil prege hvilken informasjon som søkes og blir et utgangspunkt for forskerens forståelsesutvikling (Thagaard, 2013). I denne masteroppgaven søker jeg en forståelse av breddeidrettslæreres oppfatning av breddeidrett, fagets nye læreplan og deres gjennomføring av undervisning. Gjennom en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming søker jeg etter den subjektive opplevelsen hos enkeltpersoners erfaringer og meningen de legger i erfaringen av et fenomen. Sannhet i denne forstand eksisterer ikke, men gjennom hermeneutiske tilnærminger kan fenomener tolkes ulikt: “Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende” (Thagaard, 2013 s.41). I følge hermeneutikken kan man kun forstå mening gjennom konteksten, eller sammenhengen, den studeres i. Den vitenskapsteoretiske tilnæringskombinasjonen brukt i denne masteroppgaven er valgt på bakgrunn av min søken etter å forstå deltakernes dypere meninger, samt helheten i faget breddeidrett gjennom breddeidrettslæreres perspektiv.

4.3 Kvalitativ metode

Forskningsmetode deles ofte opp i kvalitativ og kvantitativ metode. Thagaard (2013) skiller de to metodene gjennom hva de søker. Der kvalitativ metode ønsker å gå inn i dybden i et tema eller problemområde og vektlegger betydninger i disse, søker kvantitativ metode utbredelse og antall av et fenomen. Metodene er basert på ulike forskningslogikk som gir konsekvenser for forskningsprosessen og vurderingen av forskningens resultater (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) hevder at kvalitative tilnærminger innenfor metode kjennes igjen ved mangfoldige typer data og analytiske fremgangsmåter. Målet med kvalitativ metode er å tilegne seg en forståelse av sosiale fenomener, noe som gjør fortolkning og analysering sentralt i forskningen.

Denne masteroppgaven søker datamateriale basert på idrettslæreres forståelse, erfaring og praktisering med breddeidrett og fagets nye innførte læreplan. For å forske på dette har jeg valgt kvalitativ metode. Kvalitativ metode innbefatter ulike innsamlingsmetoder for tilegnelse av datamateriale. Metoden gjenkjennes generelt ved nær kontakt mellom forsker og de som studeres i et subjekt-subjekt-forhold. Det kan likevel diskuteres hvor nær denne kontakten kan bli gjennom enkeltmøter slik som i denne masteroppgaven. Nær kontakt vil likevel oppstå, i det minste i kortvarige perioder, gjennom datainnsamlingsmåter som deltakende observasjon og intervju hvor forskeren i mer eller mindre grad er i direkte kontakt med deltakerne i forskningsprosjektet (Thagaard, 2013). Verbale og visuelle uttrykksformer som analyser av tekster, lyd- og videoopptak har utbredt seg de senere årene som datainnsamlingsmetoder og bryter noe med det Thagaard (2013) omtaler som det kvalitative kjennetegnet om nær kontakt.

4.3.1 Kvalitativt intervju

Jeg har valgt kvalitativt intervju som overordnet datainnsamlingsmetode for denne masteroppgaven hvor jeg har gjennomført tre fokusgruppeintervjuer. Kvalitativt forskningsintervju egner seg i møte med menneskers opplevelser, synspunkter og selvforståelse og gir et godt utgangspunkt for å komme frem til intervjupersonenes erfaringer, forståelse og refleksjoner vedrørende deres egne personlige situasjoner og livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Gjennom intervju, her i fokusgrupper, kan personene det forskes på fortelle og utdype om sin opplevelse av situasjoner og hvordan de forstår erfaringene de gjør i situasjonene. Forskerens forståelse av et problemområde kan dermed

utvides gjennom deltakeres erfaringer, forståelser, tanker, oppfatninger, handlinger og verdisetninger omhandlende en situasjon og/eller et tema.

Thagaard (2013) hevder kvalitative metoder er nyttig for studier av temaer og problemstillinger det er gjort lite forskning på tidligere. Slike temaer stiller gjerne krav om åpenhet og fleksibilitet som metoden er godt egnet for. Andre forskningsmetoder vil tenkelig være vanskelig å benytte i slike sammenhenger hvor vi søker «ny» kunnskap og forståelse. I «ny kunnskap» legger jeg idrettslæreres opplevelser og erfaringer med den nye læreplanen i breddeidrett. Dette området er ikke utforsket tidligere og kvalitativ metode er godt egnet for å studere den nye læreplanens innvirkning på læreres tanker og handlinger, og synspunkter og refleksjoner i tilknytning til breddeidrettsfaget.

4.4 Fokusgruppeintervju

Som metodisk tilnærming i masteroppgaven har jeg valgt å gjennomføre tre fokusgruppeintervjuer. Intervjuene foregikk med en semistrukturert intervjuform.

Fokusgrupper kjennetegnes som regel av seks til ti deltakere med en moderator som leder intervjuet eller samhandlingen (Chrzanowska, 2002 i Kvale & Brinkmann, 2015 s.179).

Fokusgrupper søker forskjellige synspunkter i tilknytning til emnet som fokuseres på gjennom ordveksling og diskusjon (Kvale & Brinkmann, 2015) og gruppen er satt sammen med tanke på medlemmenes relevans for prosjektet (Thagaard, 2013). Ønsket med slike grupper er ikke å komme til enighet eller løsninger på problemer eller spørsmål, men få frem tanker, synspunkter, meninger og holdninger som omhandler det fokuserte temaet. Denne intervjuformen åpner for at medlemmene kan gi respons på hverandres uttalelser og synspunkter. Dermed kan ulike holdninger synliggjøres, diskusjoner kan utdype relevante temaer (Thagaard, 2013) og informantene kan hjelpe hverandre med å uttrykke sine egne og felles oppfatninger og synspunkter. Med en semistrukturert intervjuform åpnes det for at deltakerne kan “spille på hverandre” og nye temaer kan tas opp i intervjuet.

Selv om fokusgrupper er kjent for seks til ti deltakere betyr det ikke at denne formen for intervjugjennomføring ikke kan gjøres med mindre grupper. Fokusgruppens form er relevant for min undersøkelse ettersom jeg ønsker å innhente samme type data nevnt i forrige avsnitt og ved en slik gjennomføring vil jeg kanskje kunne få en dypere forståelse av lærernes, skolens og fagets praksis. I et av fokusgruppeintervjuene intervjuet jeg kun to

breddeidrettslærere og det kan argumenteres for at dette ikke er holdbart som en gruppe. Jeg valgte likevel å gjennomføre dette intervjuet med samme form som de to andre ettersom jeg søkte den samme dataen både fra enkeltlæreren og lærerne som en helhet.

Et viktig poeng i fokusgruppeintervjuer er at dominerende synspunkter har en tendens til å fremmes og at informanter med avvikende synspunkter kan vegre seg for ytringer (Thagaard, 2013). Det kan også være et spørsmål om makt i slike situasjoner hvor den eller de ledende informantene ikke utfordres av verken forsker eller andre informanter. For å motvirke slike problemstillinger er det viktig at forskeren styrer diskusjonen, eller samtalen, og at han eller hun oppfordrer alle til å delta (Thagaard, 2013). Derfor sørget jeg for å være inkluderende og sørge for at alle informantene fikk uttalt seg gjennom direkte spørsmål til én og én der jeg så behovet for dette.

Bakgrunnen for valg av fokusgruppeintervju er min antakelse om at det undervises av flere lærere i faget, enten gjennom et tett samarbeid eller inndeling av emner eller skoleår. Breddeidrett gjennomføres samtlige tre år på idrettsfag og løses antakeligvis ulikt av skolene. Med et fokusgruppeintervju vil jeg få den sammenfattende opplevelsen, oppfattelsen og praksisen til hver skole i tillegg til den enkeltes lærers synspunkter. Ved å gjøre det på denne måten får jeg muligheten til å se hvordan praksis kan variere fra skole til skole samtidig som lærerne gir sitt personlige synspunkt og opplevelse av praksis innenfor skolens generelle praksis.

4.5 Intervjuguide og pilotintervju

4.5.1 Intervjuguide

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer intervjuguide som «et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt» (s.162). Dette manuskriptet, eller verktøyet, ble brukt både for å holde en viss struktur over intervjusamtalene og for å sikre at temaene jeg ønsket opplysninger om ble gått gjennom. Intervjuguiden ble utarbeidet gjennom lengre tankeprosesser og med den nye læreplanen i faget som et slags holdepunkt. Jeg måtte sørge for at jeg stilte de riktige spørsmålene for å få svar på oppgavens problemstilling. Det falt naturlig å benytte læreplanen som et slags utgangspunkt hvor jeg kunne rette spørsmålene mot nye og bevarte elementer etter fornyelsen. Jeg ville også få informantens uttalelser, tanker, beskrivelser og oppfatninger om temaer som ikke direkte er knyttet til den nye læreplanen.

Dette medførte grundig gjennomtenkte spørsmål, formuleringer og oppfølgingsspørsmål. Guiden inneholdt syv hovedtemaer med underspørsmål. Disse hovedtemaene var 1) beskrivelse av fagets praksis på gjeldene skole, 2) personlig oppfatning av fagets hensikt og mening, 3) konkrete spørsmål knyttet til ny læreplan, 4) utøvelse av faget med innhold og undervisningsmetoder, 5) rammefaktorer, 6) skolekultur og 7) vurdering i breddeidrett. Underspørsmålene fungerte både som selvstendige spørsmål, men også som oppfølgingsspørsmål for å sikre nyanserte opplysninger og uttalelser fra informantene. For underspørsmål se vedlegg 3 Intervjuguide. I tillegg benyttet jeg et skjema hvor informantene skrev ned informasjon om seg selv, sin utdanning og ulike arbeidsoppgaver og -historie [se vedlegg 2].

4.5.2 Pilotintervju

I forkant av datainnsamlingen gjennomførte jeg et pilotintervju med to medstudenter som jobber som kroppsøvingslærere ved siden av studiet. Deres erfaringer innenfor idrettsfag og breddeidrett var på et lavere nivå enn informantene jeg møtte til de faktiske intervjuene, dog var deres kunnskaper om området anstendig. Pilotintervjuet ga meg flere fordeler inn mot datainnsamlingen. Jeg fikk trent meg som intervjuer og forsker gjennom en trygg intervjusituasjon hvor jeg fikk tilbakemeldinger fra medstudentene. Under pilotintervjuet åpenbarte det seg ulike situasjoner hvor jeg forstod at jeg måtte stille mer forberedt til de faktiske intervjuene jeg skulle gjennomføre til masteroppgaven. Jeg fikk derfor lest meg opp på de områdene jeg hadde for liten innsikt og kunnskap, og kunne møte informantene mine med nok faglig ekspertise (Thagaard, 2013). I tillegg justerte jeg intervjuguiden noe ettersom enkelte spørsmål ble overflødige og andre spørsmål hadde behov for konkretisering og oppfølgingsspørsmål. Thagaard (2013) understreker viktigheten av selvtillit i intervjusituasjonen og at pilotintervju fungerer godt for å eliminere bekymringer for egen rolle og fremtredelse under intervjuer. Dette hjalp meg til en viss grad, men sett i ettertid burde jeg ha gjennomført et pilotintervju til for å bli tryggere i rollen som forsker og intervjuer.

4.6 Utvalg

Metoden jeg bruker er avhengig av et utvalg av informanter. Det er nettopp disse informantenes kunnskap, tanker og ideer jeg ønsker å få tak i gjennom den kvalitative forskningen. Jeg vil her beskrive utvalgsstrategien jeg benyttet, hvilke kriterier jeg la til grunn

for å velge ut deltakerne og ta for meg hvordan jeg fikk informantene til å delta i undersøkelsen. Avslutningsvis gir jeg en organisatorisk beskrivelse av skolene som deltok og en beskrivelse av hver enkelt deltaker.

Thagaard (2013) hevder alle kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg. Utvalget som gjøres er dermed et strategisk arbeid for å anskaffe deltakere med kvalifikasjoner og egenskaper som står i stil med problemområdet og problemstillingen som skal forskes på. I tillegg nevner Thagaard (2013) teoretisk utvalg som en form for utvalg der utvalgsprosessen kan knyttes til utvikling av teori eller at utvelgelsen av deltakere styres av relevant teori. Teoretisk utvalg baserer seg på en strategi hvor utvalget av informanter er hensiktsmessig både empirisk og teoretisk. På denne måten kan utvalget bidra til å undersøke og utforske teoretiske perspektiver slik jeg ønsker å gjøre i denne masteroppgaven.

På denne måten kan jeg påstå at min utvalgsstrategi startet med et tankesett basert på både et strategisk og teoretisk utvalg. Jeg bestemte meg tidlig for å gjennomføre fokusgruppeintervjuer. Som Thagaard (2013) nevner skal informantene inneha visse kvalifikasjoner og egenskaper som gjør dem egnet for masteroppgaven. Kriteriene jeg brukte i utvelgelsesfasen var ikke mange eller nødvendigvis strenge, men heller spesifikke. Informantene må jobbe på en på videregående skole som tilbyr utdanningsretningen idrettsfag og de må undervise i det valgfrie programfaget breddeidrett skoleåret 2018/2019. Det ville også være en fordel om de har undervist i faget tidligere, men dette er ikke et absolutt krav. To av informantene var nyansatte høsten 2018 og dette åpnet for nye eller "ferske" blikk på problemområdet. Etter kriteriene var etablert måtte jeg finne en måte å få tak i informanter. Jeg tok i bruk et tilgjengelighetsutvalg hvor jeg kontaktet rektorer og avdelingsledere for idrettsfag med en forespørsel om deltakelse i masteroppgaven. Med tilgjengelighetsutvalg menes her et utvalg basert på enkle midler for kontakt. Det utvalget jeg gjorde kan samtidig ses på som et bekvemmelighetsutvalg hvor jeg tok praktiske hensyn med tanke på geografi og tilgjengelighet. Etter en kort dialog med de ulike aktørene nevnt ovenfor fikk jeg kontakt med aktuelle informanter som oppfylte kriteriene jeg hadde satt og som var villige til å delta. Thagaard (2013) problematiserer en slik form for kontakt ved at opplysninger om andre kan gis uten et informert samtykke. En mulig konsekvens av dette er at det kan oppstå konflikter mellom den aktuelle informanten, «mellommannen» og forskeren. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring [Vedlegg 1] ble derfor sendt til rektor og avdelingsleder slik at dette

kunne videreformidles i forkant av kontakt med breddeidrettslærerne. På denne måten kan informantene gi sitt samtykke til rektor/avdelingsleder før det tas kontakt fra forsker.

4.7 Beskrivelse av utvalget

Informantene i masteroppgaven er fordelt på tre videregående skoler med utdanningsretning idrettsfag. På to av skolene intervjuet jeg tre lærere og på en skole intervjuet jeg to lærere. Først vil jeg beskrive skolenes praktiske organisering med tanke på breddeidrettsfaget og deretter beskrive hver enkelt informant.

4.7.1 Beskrivelse av skolene

Skolene som har deltatt i masteroppgavens forskningsundersøkelse utøver breddeidrett noe forskjellig. Blant annet har to av skolene startet hver sin alternative versjon av breddeidrett som elevene kan søke seg til. Disse versjonene beskrives senere i resultatkapittelet. I denne beskrivelsen tar jeg utgangspunkt i det som senere blir omtalt som «Tradisjonell breddeidrett». Dette er versjonen som har en tradisjonell praksis med et bredt spekter av aktiviteter og slik man umiddelbart ser for seg breddeidrett.

Rent organisatorisk er breddeidrettslærerne fagansvarlige, enten for hver sine versjoner av breddeidrett eller som «fagteam» for breddeidrettsfaget, med en avdelingsleder for idrettsfag over seg. Ingen av informantene opplever at de blir overstyrt i noen særlig grad og heller at de har frihet og tillit til å utøve faget slik de selv mener er best. Elevmassen er noe forskjellig hvor Skole A totalt har omtrent 90 breddeidrettselever, Skole B har omtrent 70 breddeidrettselever og Skole C rundt 100 breddeidrettselever. Alle skolene tilbyr breddeidrett for studiespesialiserende utdanningsretning, men det er kun Skole A som implementerer disse elevene i breddeidrettsundervisningen for idrettselevne, og da kun i én av versjonene de tilbyr.

På Skole A og Skole B har alle årstrinnene, det vil si Bredde 1/VG1, Bredde 2/VG2 og Bredde 3/VG3, undervisning sammen. Skole C har valgt å ha en litt annen tilnærming hvor Bredde 1 som regel har undervisning alene og Bredde 2 og 3 oftere slås sammen. Skole C har i utgangspunktet trinnene separert, men Bredde 2 og Bredde 3 har ofte undervisning sammen. Denne inndelingen er primært begrunnet med timeplanlogistikk og

rammebetingelser, men også på grunn av differensiering. Samtidig ønsker skolen å holde Brekke 1 noe isolert for å skape trygghet for elevene som nettopp har begynt på idrettsfag.

4.7.2 Beskrivelse av informanter

Skole A

Alejandro er i aldersgruppen 41-50 år og har vært ansatt ved Skole A i 21 år. Han er utdannet adjunkt med opprykk og har tidligere jobbet på én annen skole med idrettsfag. Alejandro har totalt undervist i breddeidrett i 15 år. Ved siden av breddeidrett underviser han også i samfunnsfag. Alejandro underviser i “tradisjonell breddeidrett”.

Astrid er i aldersgruppen 21-30 år. Hun har vært ansatt ved Skole A i to år og er utdannet lektor med opprykk. Hun har også jobbet på én annen skole med idrettsfag, men underviste ikke i breddeidrett på denne skolen. Astrid underviser i aktivitetslære, treningslære, kroppsøving og treningsledelse ved siden av breddeidrett. Hun er fagansvarlig for breddeidrettsversjonen “breddeidrett fitness”.

Ada er i aldersgruppen 21-30 år og er nyansatt ved Skole A som første jobb med idrettsfag. Hun er utdannet adjunkt med opprykk og foruten breddeidrett underviser hun i treningslære, aktivitetslære og kroppsøving. Ada underviser i “breddeidrett fitness” sammen med Astrid og påpeker at denne versjonen av breddeidrett er en stor grunn til at hun ble ansatt ved Skole A.

Skole B

Brage er i aldersgruppen 41-50 år og har vært ansatt ved Skole B i 20 år. Han er utdannet adjunkt med opprykk og har ikke jobbet ved noen andre skoler med idrettsfag. Brage har undervist i breddeidrett i 12 år og underviser i tillegg i fagene idrett og samfunn, aktivitetslære og kroppsøving.

Bella er også i aldersgruppen 41-50 år. Hun er utdannet adjunkt og har undervist i breddeidrett i 12 år. Hun har ikke jobbet på noen andre skoler med idrettsfag og underviser i kroppsøving og aktivitetslære ved siden av breddeidrett.

Brage og Bella underviser begge i “tradisjonell breddeidrett”. Elevene fra “breddeidrett fotball” er med Brage og Bellas i deres undervisning 50% av tiden. Resterende 50% av faget har de fotballundervisning som en form for toppidrett.

Skole C

Conrad er i aldersgruppen 31-40 år. Han har vært ansatt ved Skole C i ti år og undervist i breddeidrett i fire av disse årene. Han har ikke jobbet på noen annen skole med idrettsfag. Han er utdannet lektor og underviser også i aktivitetslære, treningsledelse og treningslære.

Cecilie er i aldersgruppen 21-30 år. Hun er nyansatt ved Skole C og har ikke jobbet på noen annen skole med idrettsfag tidligere. Hun er utdannet lektor med opprykk og underviser i idrettsfagene treningslære og aktivitetslære ved siden av breddeidrett.

Carlos er i aldersgruppen 31-40 år og har vært ansatt ved Skole C i fire år. Tidligere har han jobbet på to skoler med idrettsfag. Han har undervist i breddeidrett i fire år og underviser også i treningslære og aktivitetslære.

Conrad, Cecilie og Carlos underviser alle i “tradisjonell breddeidrett” som er det eneste tilbudet ved Skole C enn så lenge.

4.8 Analyse av kvalitative data

4.8.1 Transkripsjon

Fokusgruppeintervjuene jeg gjennomførte ble tatt opp med lydopptaker og jeg tok noen enkle notater ved siden av. Lydopptak gjør det mulig for forskeren å lytte til intervjuene flere ganger, men også omgjøre den auditive formen til skriftlig form gjennom transkripsjon. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer transkripsjonens gunstighet overfor forskeren: “Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse” (s.206). Jeg transkriberte intervjuene selv kort tid etter de var utført. På denne måten satt intervjuene ferskt i minnet og jeg hadde ingen problemer med å følge med i lydopptaket.

Jeg transkriberte intervjuene med skriftspråkstil. Det vil si at jeg skrev om dialektbruk til bokmål, men jeg gjorde ingen endringer på selve uttalelsene i seg selv. Dette for å ikke tape uttalelsenes ulike tolkningsalternativer (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg la inn pauser der informantene brukte tid for å tenke eller formulere seg korrekt. Ordlyder som “eh” og “hmm” transkriberte jeg ikke, men jeg la inn latter. I sitatreferansen i oppgaven er imidlertid dette fjernet.

4.8.2 Analyse av kvalitative data

Kvale og Brinkmann (2015) definerer det å analysere som «å dele noe opp i biter eller elementer» (s.219). En tekst, altså transkripsjonen i dette tilfelle, brytes ned i mindre enheter. Disse enhetene, eller bitene, skal deretter organiseres, fortolkes og til slutt presenteres. Slik fungerte også min analytiske prosess. For å unngå en fragmentert, oppstykket og uforståelig presentasjon kan forskeren holde et bevisst fokus på forholdet mellom intervjusituasjonen og transkripsjonen. Intervjuets kompleksitet kan ikke innsnevres til uselvstendige «biter», men må forstås og benyttes som en fortellende tilnærming som skaper en helhetlig ramme omkring den opprinnelige intervjusituasjonen, analysen og til slutt presentasjonen av dataen (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.8.2.1 Organisering av data etter tema

Kvale og Brinkmann (2015) peker på induksjon som den mest utbredte og brukte formen for kvalitativ analyse. Induksjonsanalyse egner seg best i forskningsarbeid hvor forskeren har kjennskap til fenomenene som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg benyttet en induksjonsanalyse i min forskningsoppgave hvor jeg brukte empirien for organisering, koding og kategorisering av dataene. Med tanke på min kjennskap til fenomenene breddeidrett, læreplan og læreplanfornyelse følger jeg Kvale og Brinkmanns (2015) tanke om induksjonsanalyse som egnet analysemodell. De ser på kjennskap til de studerte fenomener som en fordel innenfor induksjonsanalysen, men det skal tas i betraktning at jeg vil påvirke analysen gjennom min forkunnskap og forforståelse slik som jeg diskuterte først i kapitlet. I tillegg benytter jeg meg av denne analysens karakteristikker ved å la empirien være med på å styre spørsmålene det er verdt å søke svar på innen temaet jeg har valgt å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015).

Gjennom bruk av koding og kategorisering kunne jeg organisere intervjuuttalelsene fra transkripsjonen. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver koding som: «at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse» (s.226). I samme omgang forklarer de kategorisering som: «en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering» (s.226). Fordelene med koding, særlig for nye analytikere som meg selv, er at det gjør forskeren godt kjent med sitt eget materiale i tillegg til at koding enkelt kan brytes ned i trinn (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å følge disse trinnene utviklet av Harding (2013 i Kvale & Brinkmann, 2015, s.227). Først identifiserte jeg innledende kategorier ut fra mitt arbeid med dataene for så å notere ned korte og konsise koder. Kategorier som ble brukt innledningsvis var blant annet «organisering» og «egenoppfatning». Koder som ble benyttet innenfor «egenoppfatning» var her blant annet «formål» og «læring». Jeg gransket disse kodene for å ende opp med koder som definerte synspunkter, oppfatninger og handlinger uttalt av intervjupersonene. Disse kodene brukte jeg for å identifisere ulike mønstre blant informantenes uttalelser. De granskede kodene ble til koder som «variasjon», «glede», «refleksjon» og «helse». Etter dette reviderte jeg de opprinnelige kategoriene jeg hadde skrevet ned for å sitte igjen med et redusert, oversiktlig og organisert datamateriell. Gjennom denne prosessen kunne jeg redusere mengden data og meningen som ligger i informantenes uttalelser er med videre i kategoriene som jeg kunne studere og lete etter temaer og resultater som kunne være aktuelle å belyse i oppgaven.

4.8.2.2 Meningsfortolkning

Der hvor man bryter ned dataen i enheter i kodingen, omhandler meningsfortolkningen å tillegge den opprinnelige teksten hermeneutiske lag for å øke forståelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). For å kunne tilegne seg denne forståelsen tolkes uttalelser og deretter rekontekstualiseres. Det vil si at jeg har tolket deler av transkripsjonen eller enkeltutsagn for så å sette det inn i en helhet av informantenes totale uttalelser. Denne helheten er sentral i den hermeneutiske fortolkningen hvor mening kun kan forstås i den sammenhengen det studeres og ikke oppstykket (Thagaard, 2013). I tolkningen skjer som oftest det motsatte av koding og kategorisering, hvor den opprinnelige teksten som tolkes utvides til flere ord. Dette er nettopp det jeg har gjort i neste kapittel hvor resultatene presenteres. Hver tekst og uttalelse tillegges mening med en dypere forståelse bak, eller innen, det som opprinnelig er sagt eller fortalt. Ved bruk av en hermeneutisk meningsfortolkning kan en dypere forståelse av mening utvikles (Kvale & Brinkmann, 2015).

Tolkning av intervjuer står ikke uten kritikk, og en vanlig kritikk mot slik tolkning er at ulike fortolkere finner ulike meninger i samme tekst eller intervju. Kvale og Brinkmann (2015) anerkjenner kritikken til en viss grad. Likevel er det naturlig at fortolkere ikke vil tillegge tekster samme mening basert på deres forskjellige for forståelser. Kvale og Brinkmann (2015) argumenterer også for at kritikken mot intervjufortolkning baserer seg på objektivitet- og vitenskapsidealer som ikke nødvendigvis er forenlig med humaniora og samfunnsforskning. Et annet svar til kritikken er at hermeneutiske forståelsesformer, som ikke er basert på objektivitet- og vitenskapsidealer i den forstand, innehar et legitimt fortolkningsmangfold hvor ulike fortolkninger og meninger lagt i tekst og uttalelser aksepteres og samtidig beriker og styrker intervjuforskningen.

4.9 Troverdighet

I kvalitativ forskning er begrepet troverdighet (“credibility”, “trustworthiness”) en overordnet betegnelse for forskningens gyldighet, pålitelighet og overførbarhet (Drageset & Ellingsen, 2016). Det kvalitative forskningsprosjektet vurderes gjennom dets troverdighet og leserens tillit til forskningen blir ansett som et uttrykk for troverdighet (Thagaard, 2013). Drageset og Ellingsen (2016) peker på begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet som primært kvantitative begreper. Begrepene brukes også innenfor kvalitative studier, men da med en annen betydning. Der validitet i kvantitativ forskning ofte omfatter behandling av datamateriale, vil troverdighet omfatte hele studien. Jeg som forsker er nødt til vise at resultatene mine er pålitelige, gyldige og overførbare for å styrke leserens tillit og masteroppgavens troverdighet. Dette gjøres gjennom dokumentert refleksivitet hvor jeg viser at jeg har hatt et kritisk blikk på min bruk av metode, tolkning, egen påvirkning og hvordan dataene har blitt utviklet i forskningsprosessen (Drageset & Ellingsen, 2016; Thagaard, 2013).

For å argumentere for forskningens pålitelighet må jeg se på hvorvidt kildene og dataene brukt i masteroppgaven er av riktig kvalitet og om de er troverdige. I intervjuene mine sørget jeg for å opptre på en måte som ikke ville påvirke informantenes uttalelser eller følelse av trygghet. Jeg forklarte informantenes rettigheter og sikret deres anonymitet i forkant av hvert fokusgruppeintervju. For å sikre at jeg hadde forstått mine informanter brukte jeg oppfølgings spørsmål som deltakerne kunne gi bekræftende eller avkreftende svar på. Dette blir ansett som dataenes gyldighet (Drageset & Ellingsen, 2016). Forskningens gyldighet

handler om dataenes gyldighet opp mot det forskeren ønsker å undersøke. Samtidig omhandler det også tolkningenes gyldighet opp mot den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013). Forskerens kompetanse og egnethet spiller en viktig rolle for dataen som skapes (Drageset & Ellingsen, 2016). Dette referer til kvaliteten ved intervjuutførelsen, nødvendig notatbruk, transkriberingen og redegjørelse for datainnsamlings prosess og behandling. Intervjuguiden min fungerte som et hjelpemiddel for å holde intervjuenes samtaletema rettet mot temaer jeg ønsket å undersøke. Ved enkelte anledninger falt intervjuene ut av “riktig spor” og jeg tok raskt grep for at tiden ble brukt effektivt rettet mot masteroppgavens problemområde.

For å sørge for at informantene var komfortable og trygge foregikk alle intervjuene på lærernes arbeidssted hvor de var i kjente omgivelser. Tidligere i kapittelet har jeg beskrevet hvordan utvalget foregikk med utvalgsstrategi og hvordan kontakt ble opprettet. Slike beskrivelser gir leseren innblikk i datainnsamlingsprosessen og videre i behandlingen av dataen gjennom analysen. Gjennom beskrivelse av min forforståelse og situering av kontekst viser jeg hvordan jeg har vært bevisst på mine fordommer. Ved at jeg gjennomførte et pilotintervju i forkant av datainnsamlingen og hvordan dette påvirket intervjuguiden og meg selv som forsker er intensjonen å styrke masteroppgavens troverdighet. Jeg opplevde likevel at jeg var tryggere og hadde mer selvtillit i siste fokusgruppeintervju enn i det første jeg gjennomførte. Dette viser at jeg burde gjennomført flere pilotintervjuer og med deltakere jeg ikke hadde kjennskap til fra før. Siden jeg transkriberte intervjuene selv ble jeg også godt kjent med dataen før jeg behandlet det videre. Vedlagt oppgaven ligger intervjuguiden [Vedlegg 3] som ble brukt i intervjuene, samt informasjonsskrivet [Vedlegg 1] informantene fikk og signerte i forkant av intervjugjennomføringen.

Masteroppgavens overførbarhet retter seg mot om funnene kan være gyldige for andre utvalg og kontekster (Drageset & Ellingsen, 2016). Thagaard (2013) argumenterer for at utvalget er sentralt i en slik diskusjon om overførbarhet. Utvalget mitt, beskrevet tidligere, består av lærere som underviser i breddeidrett. Funnene gjort i denne masteroppgaven kan være gjenkjennelige for andre breddeidrettslærere fra andre skoler i landet. Gjenkjennelse er en del av overførbarhet og omhandler mine tolkningers dypere mening som kan identifiseres av lærere, skoleledere, avdelingsledere eller leseren generelt gjennom deres tidligere kunnskap og erfaringer (Thagaard, 2013). De aktuelle fenomenene studert i denne masteroppgaven og mine informanternes erfaringer og synspunkter kan være til gjenkjennelse for idrettslærere som

underviser i breddeidrett. Oppfatninger knyttet til faget og den nye læreplanen funnet her tror jeg kan være representative og overførbare for andre, i tillegg til å belyse breddeidretts nye læreplan og praktisering som et bidrag til en bredere forståelse av faget fra læreres perspektiv.

4.10 Ethiske refleksjoner

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at etiske problemstillinger oppstår og preger hele intervjuundersøkelsen og at vi derfor må ta hensyn til etiske problemer gjennom hele forskningsprosjektets gang. I masteroppgavens tidlige fase med utforming av problemområde og planlegging vurderte jeg hvorvidt det ville oppstå etiske implikasjoner ved gruppen jeg ønsket å studere, breddeidrettslærere, under datainnsamlingen. Umiddelbart så jeg ingen problemer eller utfordringer verken med problemområdet eller informantgruppen. Men etter å ha lest litteratur innenfor forskningsetikk forstod jeg at etiske dilemmaer kan oppstå uavhengig av intervjuenes tema og gruppe som blir undersøkt. Forholdet mellom forsker og prosjektets deltakere er kritisk for å ikke overskride etiske retningslinjer (Thagaard, 2013) eller påvirke resultater. Jeg var derfor nøye med å legge til rette for at fokusgruppeintervjuene skulle gjennomføres uproblematisk. Ved å melde forskningsoppgaven tidlig til personvernombudet [NSD], hvor jeg fikk søknaden godkjent [Vedlegg 4] etter kort tid, kunne jeg kontakte rektorer og avdelingsledere med et NSD-godkjent masterprosjekt og informasjonsskriv. Jeg valgte å kontakte disse personene først slik at jeg ikke skulle virke påtrengende på de aktuelle informantene. Informasjon om min masteroppgave ble dermed gitt fra informantenes ledere og de fikk dermed muligheten til å vurdere om de ønsket å delta i masteroppgaven uten et press fra meg gjennom direkte kontakt.

Thagaard (2013) hevder at etiske problemer i intervjusituasjonen, i mitt tilfelle fokusgruppeintervjuer, ofte er knyttet til hvor nærgående og personlige spørsmål forskeren stiller informantene. I mitt tilfelle var spørsmål knyttet til deltakernes personlige synspunkter, meninger og praktiseringer av faget det nærmeste jeg kom et slikt eventuelt etisk problem. Jeg valgte likevel å presisere i intervjusituasjonen at jeg ikke var ute etter spesifikke svar og oppfordret til ulike mening og synspunkter. Jeg opplevde at jeg fikk god og åpen kontakt med informantene i samtlige intervjuer. Thagaard (2013) presiserer at det hun omtaler som «for god kontakt» kan være skadende eller problematisk for informantene ettersom det kan føre til at de er mer åpne enn han eller hun egentlig ønsker og at dette kan gi konsekvenser i ettertid. Jeg opplevde ikke at informantene var «for åpne», men heller at de anerkjente og oppmuntret

at enkelte «vågale» utsagn, altså utsagn som bryter med den enkelte skolens eller eventuelt litteraturs norm, skulle dokumenteres og brukes i mitt forskningsarbeid.

Thagaard (2013) hevder at samfunnsforskning stiller spesielle krav til forskerens etiske ansvar. Hun vektlegger informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjekter som tre viktige etiske krav. Ved at mine informanter mottok et informasjonsskriv i forkant av intervjuene med en samtykkeerklæring de signerte kunne jeg gjennomføre fokusgruppeintervjuene. I informasjonsskrivet stod all informasjonen deltakerne hadde behov for å vite. For å ikke påvirke informantenes atferd eller uttalelser valgte jeg å ikke gi ut for detaljert informasjon, verken i informasjonsskrivet eller i forkant av intervjuene. Det jeg gjorde var å repetere deres rettigheter om min taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering og frivillig deltakelse med muligheten til å trekke seg uten negative konsekvenser.

Thagaards (2013) neste punkt om konfidensialitet omhandler behandling av data og anonymisering av deltakerne i denne masteroppgaven. I min behandling av dataene anonymiserte jeg deltakerne i transkriberingen og holdt listen med navn og andre dokumenter med sensitive opplysninger adskilt og utilgjengelig for uvedkommende. Anonymiseringen jeg gjorde var enkelt i den forstand at det skulle bli lett for leseren å holde oversikt og generelle beskrivelser ble gitt av informantene, men jeg sørget samtidig for at deltakerne ikke kan identifiseres. Dette er gjort på bakgrunn av respekt for informantenes privatliv og for å hindre eventuelle negative konsekvenser av deres deltakelse. Konfidensialitet kan også, i følge Thagaard (2013), ha en forskningsmessig betydning hvor pseudonymer, slik jeg har benyttet, retter leserens oppmerksomhet mot en helhetlig oppfatning og forståelse av oppgaven fremfor å se teksten som en rekke av spesifikke situasjoner og personer.

Det tredje punktet i Thagaards (2013) liste over viktige etiske krav er prinsippet om konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjekter. Forskerens ansvar innebærer her at deltakerne i prosjektet, eller masteroppgaven, ikke skal utsettes for skade eller tyngre belastninger under eller i ettertid av deres deltakelse. Jeg har tenkt gjennom hvilke konsekvenser informantene mine fikk og kan få av deltakelsen i min masteroppgave. Gjennom konfidensiell behandling av data og anonymisering vil det mest sannsynlig være få og små konsekvenser ved informantenes deltakelse. Jeg har beskyttet deres integritet etter beste evne gjennom arbeidet med denne masteroppgaven og selv om jeg som forsker

antakeligvis hadde størst fordel av utvalgets deltakelse, påpeker Thagaard (2013) at slike intervjuer kan gi informantene bedre innsikt i egne situasjoner, selv om en skjevhet av nytteverdi ligger i intervjuene. Jeg håper uansett mine informanter oppfattet intervjuene som en positiv opplevelse hvor de fikk muligheten til å reflektere over problemområdets ulike temaer.

5.0 Resultat

Formålet med dette kapittelet er å presentere empiri med en deskriptiv forankring i analysen. Kapittelet er inndelt i seks underoverskrifter som belyser min tolkning og forståelse av informantenes uttalelser av temaer knyttet til masteroppgavens problemområde. Resultatene som presenteres her vil i neste kapittel diskuteres opp mot det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og den nye læreplanen i breddeidrett med blick om å besvare problemstillingene i masteroppgaven.

5.1 Versjoner av breddeidrett

Breddeidrettslærerne beskriver tre ulike versjoner av breddeidrett i denne masteroppgaven. Felles for alle skolene er at de tilbyr «tradisjonell breddeidrett» til sine elever. Skole A og B tilbyr i tillegg hver sin alternative versjon av breddeidrett som elevene kan velge i stedet for tradisjonell breddeidrett. Her vil de tre ulike versjonene presenteres: «tradisjonell breddeidrett», «breddeidrett fitness» og «breddeidrett fotball».

5.1.1 Tradisjonell breddeidrett

Dette er den tradisjonelle formen for breddeidrett som favner bredt og innholdet i undervisningen er variert. Astrid, som underviser i en annen versjon av breddeidrett («Bredde fitness»), forklarer tradisjonell breddeidrett slik: «*Breddeidrett er jo mere den tradisjonelle.. med mye idrettsaktivitet, men også styrke, basistrening, alt det som ligger innenfor kompetansemålene*». Denne versjonen av faget følger i utgangspunktet den formelle læreplanens formålsbeskrivelse, struktur, hovedområder og kompetansemål uten det som kan anses som «alternative tolkninger». Gjennom variasjon av innhold skal fagets formål og kompetansemål oppnås. Alle skolene i masteroppgaven har denne formen for breddeidrett. På Skole A er det Alejandro som er fagansvarlig og eneste som underviser i denne retningen. På Skole B er det både Brage og Bella som er fagansvarlige og underviser i tradisjonell breddeidrett. På Skole C er dette den eneste formen for breddeidrett som tilbys og alle lærerne fra denne skolen underviser i tradisjonell breddeidrett. De omtaler seg selv som et «fagteam» hvor de er fagansvarlige sammen. Conrad, Cecilie og Carlos er ansvarlige for hver sin breddegruppe som er delt inn i klassetrinn.

5.1.2 Breddeidrett fitness – «Bredde fitness»

Denne retningen tilbys ved Skole A med Astrid og Ada som undervisere. Astrid er fagansvarlig for «bredde fitness». Denne formen for breddeidrett tilbys både elevene på idrettsfag og studiespesialiserende, som er separate klasser. De har valgt å dele klassene fordi idrettselevne kommer med mer kunnskap. Ada uttrykker at idrettselevne kan ha et annet «driv» i timene og at hun kan «pushe» de litt mer. Hun begrunner også delingen med at elevene kan oppleve det som mer motiverende å jobbe med elever på tilnærmet samme nivå som seg selv. Astrid forteller at: *«Vi har hatt breddeidrett alltid, men begynte med breddeidrett fitness for to år siden. Og det ble et kjempepopulært tilbud som vokste fra tjuefem til femti elever på ett år»*. Denne retningen retter fokuset mot trening i studio og sal. Det vil si styrke- og utholdenhetstrening, typiske salaktiviteter som man møter på treningssenter som aerobic og yoga, og gruppetrening. I tillegg har de innslag av andre aktiviteter som de varierer med. Ada påpeker at hun ser viktigheten av variasjon:

Jeg og synes det er viktig med variasjon, at alle finner noe de på en måte liker og synes er spennende. At de kan ta med seg det de lærer ut. Spesielt vår vinkling og som kanskje går litt på de aktivitetene man gjør når man blir eldre da. Så drar man ut og trener, går på spinning eller drar på treningssenter. - Ada

Astrid og Ada forklarer at bredde fitness er et tilbud til elever som ønsker et mer «moderne» treningstilbud basert på hvilke aktiviteter som er populære hos unge, men også eldre etter endt skolegang. De er bevisst på at fitnessbegrepet er omdiskutert og de diskuterer fortsatt om retningen skal hete «breddeidrett fitness» eller om de skal skifte ut ordet «fitness». Astrid uttaler: *«altså fitness, hvis du googler det, betyr det jo egentlig bare trening. Det er der vi ligger og det er det vi sier til våre elever. At fitness er trening og vi har ikke noe fokus på det som vil ta fokus bort i fra det – altså fitnesskulturen da»*. I undervisningen mener Astrid at de står ovenfor en utfordring knyttet til å gjøre elevene bevisste på det diskuterte begrepet. De ønsker å veilede elevene for å unngå en forståelse av begrepet «fitness» de mener ikke tilhører deres versjon av faget. Astrid og Ada belyser denne problematikken blant annet slik:

Astrid: ...det er for eksempel jenter der som lurer mer på dette med kosthold, dette med kroppsbygging ikke sant? Mer materialistiske ting. Og det er fokuset vi egentlig ikke ønsker å ha da. Men samtidig så er vi som fagpersoner også.. vi vil jo heller at vi skal

kunne gi gode faglige svar enn at de bare skal google det og alle skal begynne på lavkarbo og gå sulten og være sure i fire måneder...

Ada: Og kanskje da at de er litt der at de tenker «uff, jeg burde trene styrke. Vi melder oss på fitness for der trener de styrke og det hører vi er bra». Og det er jo litt derfor vi får disse spørsmålene.

5.1.3 Breddeidrett fotball - «Bredde fotball»

Breddeidrett fotball tilbys ved Skole B og er en kombinasjon av toppidrett fotball og tradisjonell breddeidrett. 50% av undervisningen på denne retningen av breddeidrett er fotballundervisning. Læreren som har ansvar for disse prosentene ble ikke intervjuet til masteroppgaven. De resterende 50% av undervisning foregår sammen med den tradisjonelle retningen av breddeidrett. Brage og Brita forteller at denne retningen er et tilbud til de elevene som ønsker fotballaktivitet, men på et lavere satsningsnivå enn «ren» toppidrett fotball. Idrettsfag har på denne skolen kun noen få elever som har valgt toppidrett fotball. Disse elevene er med «bredde fotball» den tiden denne versjonen har fotballundervisning. Resten av tiden har toppidrettselevne eget opplegg med fotballrelatert trening. Brage forteller at denne gruppens fotballaktivitet blir tatt hensyn til i planleggingsarbeidet: *«Først så sorterer vi den fotballaktiviteten. Den er litt sånn sesongbetont. Sånn at den plasserer vi først slik at det blir mer fotballaktivitet for den gruppa på høst og vår»*. Det vil si at elevene fra «bredde fotball» har mer tradisjonell breddeidrett på vinteren. Brage og Bella får dermed flere elever i sin undervisning oftere på denne tiden av året.

5.2 Breddeidrett – en motpol til toppidrett

I sine oppfatninger av breddeidrettsfaget setter lærerne faget opp mot toppidrett. Brage uttaler: *«Det er jo på en måte en motvekt til toppidrett føler jeg da»*. Toppidrett blir en slags motpol gjennom sitt ensidige innhold og fokusområde rettet mot én idrett og derfor virker det naturlig for lærerne å sammenligne disse to valgfagene for å beskrive sine tanker om breddeidrett. Der toppidrett er snevert og rettet mot ferdighetsutvikling i én spesifikk idrett skal breddeidrett favne bredt og gi innslag av alt fra tradisjonelle idretter til nye aktivitetsformer. Variasjonsprinsippet står derfor sterkt hos alle lærerne. Breddeidrett skal for breddeidrettslærerne være et aktivitetsfag uten for mye teoretiske krav eller stillesitting med teoriundervisning om for eksempel taktikk og teknikk. Gjennom aktivitet skal elevene oppleve glede uten nødvendigvis å ha en *«toppidrettsmentalitet»* (Carlos) hvor de skal bli

veldig mye bedre i én spesifikk aktivitet eller idrett, men heller utvikle ferdigheter i et større utvalg av aktiviteter. For alle lærerne er helseaspektet en viktig del av faget og nettopp gleden ved aktivitet er viktig for elevenes videre aktivitetsmønster etter endt skolegang sammen med kunnskap og refleksjon rundt egen og andres helse.

Lærerne deler i stor grad oppfatning av hva breddeidrettsfaget skal være, fagets hensikt, med enkelte unntak. De generelle trekkene i uttalelsene viser at breddeidrettslærerne mener faget er et aktivitetsfag hvor bevegelsesglede, trivsel, variasjon, utprøving og testing av nye aktiviteter og helseaspektet er viktig. At faget er et aktivitetsfag begrunnes på ulike måter av lærerne og Alejandro (Skole A) sier «*det er å være i og kose seg med fysisk aktivitet. Bli svett i et lekent fellesskap for å bruke utenomfaglige termer*». Conrad (Skole C) beskriver det på en annen måte.

For meg så handler breddeidrett spesielt om det å legge til rette for bevegelsesglede. Det å være fysisk aktiv uten å bli målt og veid og sånne ting da. At aktiviteten i seg selv skal gi glede til å være i bevegelse. ...Så primært bevegelsesglede og det å kunne prøve og feile, det å kunne teste ut nye uvante ting. – Conrad

Både Alejandro og Conrad vektlegger fysisk aktivitet som fagets viktigste formål. Uttalelsene deres viser at det er selve aktiviteten som er sentral, noe Alejandro på en måte påpeker i det han bruker begrepet «utenomfaglige termer». Teoretiske perspektiver, øving og trening blir her satt i skyggen av de to lærerne og aktivitetsgleden trekkes frem. Disse sitatene leder videre inn på lærernes verdsettelse av gleden *av* og *i* bevegelse. For lærerne skal faget gi elevene nettopp glede og trivsel gjennom å være i aktivitet, enten for seg selv eller som del av et fellesskap. Denne gleden kommer gjerne frem gjennom variasjon i undervisningens innhold hvor elevene kan prøve og teste kjente aktiviteter, men også nye former for bevegelse. Cecilie (Skole C) følger direkte opp Conrads uttalelse ovenfor: «*Støtter det. Fokus på at det skal være variert, stor variasjon. Det tror jeg også skaper motivasjon. Det skal være en allsidighet i det. De skal få prøve mye nytt*». Bellas (Skole B) uttalelser tilsier at hun er enig med Cecilie, men erkjenner at de på Skole B ikke er så flinke til å implementere nye ting i praksis: «*Det er jo det med å kanskje tilføre noe nytt da. Vi er ikke så flinke til det å komme med nye utfordrende aktiviteter eller idretter*». Bella mener at elevene skal oppleve nye aktiviteter i faget, men verken hun eller Brage (Skole B) praktiserer denne tanken i særlig grad i sin undervisning.

Det siste store fellestrekket er at faget skal gi en helsegevinst gjennom kunnskap, refleksjon, vaner og bevegelsesgleden både på kort og særlig lang sikt. Ada (Skole A) belyser fagets helseaspekt på lang sikt slik:

At de kan ta med seg det de lærer ut. Spesielt vår vinkling og som kanskje går litt på de aktivitetene man gjør som man blir eldre da. Så drar man ut og trener, går på spinning eller drar på treningssenter. Så for vår del, eller i hvert fall min del, så er det viktig at de har den kompetansen og tryggheten som gjør at de synes det er greit å gå å trene dette alene da. At de har gode vaner med seg videre og samtidig som de synes det er morsomt. Så håper jeg de sitter igjen med god kunnskap og at de vet hva de driver med, at det er trygt og de liker det. At de ser at det er noe som er gunstig for helsen deres. – Ada

Ada er sammen med Astrid (Skole A) ansvarlig for «Bredde Fitness» og sitatet er derfor rettet noe mot denne versjonen av breddeidrett. Brage (Skole B) er litt kortere i sin uttalelse av helseaspektet og sier: «Også er det et helseaspekt i det og da. At en skal lære litt generelt om helse og hvordan idretten kan bidra til folkehelse». Cecilie kommenterer et utsagn fra tidligere i gruppeintervjuet:

... litt det som Conrad var inne på og det med helseperspektivet. Hvis man ser på lang sikt og at det er gjennom å gå breddeidrett på videregående skole kan dette også føre med at man har lyst til å være aktiv etter endt skolegang også da. At det skal faktisk være en motivasjon videre. – Cecilie

Et helseaspekt i faget er viktig for alle skolene og er en gjenganger i alle gruppeintervjuene. I intervjuet med Skole B nevner Brage og Bella begrepet flere ganger, men utdypet ikke i særlig grad hva fagets helseaspekt skal gi elevene eller hvordan de benytter helseundervisning i breddeidrett. Skole A og C trekker også ofte inn helsebegrepet i intervjuene, men er mer konkret i hva elevene skal lære og hvordan de implementerer det i undervisningen. På Skole A er særlig Astrid og Ada de med mest helsefokus og bruker sin versjon av faget, «bredde fitness», til å gi elevene trygghet, kompetanse og vaner til å opprettholde fysisk aktivitet etter endt skolegang. På Skole C er de også opptatt av at elevene skal være i aktivitet livet ut, men de overfører mye av denne undervisningen på andre fag:

Når de kommer til eksamen disse elevene så skal de jo vite en god del om trening og helse og hva som skjer i kroppen ved utholdenhetstrening. De kan få spørsmål om det. Og da har vel vi tenkt at de har treningslære og de får en såpass bred og omfattende pakke der at vi ikke trenger å teoretisere dette faget her for mye. I og med at de går idrettsfag og de har treningslære. – Carlos

I likhet med lærernes oppfattelse av breddeidrettsfagets hensikt og formål finnes det også likhetstrekk i deres oppfatning av hva elevene skal lære i faget. Hovedområdene som går igjen her er ferdighetsutvikling i varierte aktiviteter og idretter, kunnskap om helse og utvikling av personlige og sosiale ferdigheter. Gjennom breddeidrett skal elevene utvikle og forbedre ferdigheter innen aktivitetene det undervises i, men gjennom en annen undervisningsmåte enn det benyttes i faget aktivitetslære. Skole B med Brage og Bella uttrykker at elevenes ferdighetsutvikling i breddeidrett skal skje hos elevene og ansvaret flyttes i større grad over på dem selv. Aktivitet står i fokus og lærerne underviser mindre i teknikk og taktikk enn i aktivitetslære hvor lengre emnekurs skal sørge for at elevene mottar nok øving og repetisjon til å forbedre sine ferdigheter. Alle skolene vektlegger samarbeid og fair play som grunnleggende læringsmål der Carlos peker på tankesettet: «*vi foran meg – sånn sett opp i mot toppidrett*» som en viktig del av breddeidrett. Cecilie retter oppmerksomheten mot utviklingen av sosiale ferdigheter og uttaler: «*også synes jeg det er viktig med det sosiale perspektivet på det og. Være med andre, samarbeid, det å lære seg å samarbeide sammen med andre. Jeg tror det er et fag man kan bruke det veldig mye inn mot da, som jeg synes er viktig*».

5.2.1 Variert undervisningsinnhold med hensyn til elevenes ønsker

«Tradisjonell breddeidrett», som utføres på samtlige skoler, er organisatorisk beskrevet under «Utvalg» i metodekapittelet. Den praktiske gjennomføringen er noe forskjellig gjennom hvilket innhold det fokuseres på i undervisningen på de ulike skolene.

Undervisningens innhold viser at skolene for det meste velger varierte aktiviteter og ikke for mange økter med samme innhold på rad. Brage anser elevenes ønske om variasjon som viktig og sier: «*... elevene vil ha en økt med det ene og en økte med det andre. De vil ikke ha de blokkene*». Bella legger til: «*Det skjer jo i aktivitetslære*». Som nevnt tidligere ønsker de på Skole B å introdusere elevene for nye former for aktivitet som et påskudd til den allerede varierte undervisningspraksisen. Dette føler Bella at de ikke er flinke nok til og deres

oppfatning av fagets formål bryter her noe med praksis. På Skole A er det også variasjon i aktiviteter som vektlegges. Alejandro benytter seg av en del lekaktiviteter som elevene trives i sammen med varierte idretts- og fysiske aktiviteter. Skole C er bevisste på at innholdet de velger i breddeidrettsundervisningen må treffe elevene. Conrad forteller om undervisningens innhold: «*Det må legges litt på elevenes premisser. Hva ønsker de? Hva er det som de motiveres av? Hvis vi klarer å fokusere litt på det er det lettere å få gjennomslag ovenfor de tingene du også ønsker å kjøre – jamfør læreplanen spesielt*». I Conrads undervisning består innholdet for det meste av ballidretter, noe han baserer på elevenes ønsker. I tillegg supplerer han blant annet med basistrening og uvante nye aktiviteter:

Jeg har nok bygd litte grann, altså kall det de hovedidrettene.. Vi er jo innom ganske mange ulike aktiviteter i løpet av et år. Og uten tvil så ser vi jo hva elevene, 99% av elevene, de er veldig glad i ting som har med ball å gjøre. Så når vi snakker hovedaktiviteter så har du liksom basistrening som kan være så mangt også har du.. når vi har kurs her på skolen som vi kan kalle normale aktiviteter og idrettsaktiviteter så går det ofte i ballspill. Og det har jeg kanskje bygd litt videre på.. vi begynte med grunnleggende både volleyball, basketball og innebandy i fjor og det er noe elevene synes er gøy. Og mange føler motivasjon til det og også mestring. Så det har jeg bygd litt videre på i år. Har kanskje ikke så mye fotball og det er vel kanskje grunn i at det ikke er så mange som spiller fotball og da går de heller toppidrett fotball. Så fotball er det desidert største på de fleste skoler tror jeg. Vi er innom det, men jeg har bygd litt videre på de idrettene jeg vet at de liker da. Samtidig som vi prøver å krydre med noe litt uvante eksterne kurs. Jeg har akkurat vært gjennom kickboksing eller kampsportkurs hvor vi har vært å leid oss inn hos en instruktør for å variere litt. –
Conrad

Skole B benytter elevmedvirkning bevisst gjennom å legge ut planer, halvårs- og årsplaner, på det Brage omtaler som «høring» for elevene. Her kan de komme med innspill. I tillegg gjennomfører de undervisningsevalueringer hvor elevene kan komme med tilbakemeldinger og ønsker for undervisningens innhold. Conrad på sin side er opptatt av elevenes ønsker, men har ingen formell måte for hvordan elevene kan medvirke i breddeidrettsfaget. Det virker som han, sammen med Cecilie og Carlos, har en kontinuerlig dialog med elevene og samtidig benytter undervisningstimene til å observere elevenes respons på undervisningsinnhold- og metoder.

5.3 Lite konkret tverrfaglig arbeid

Ingen av breddeidrettslærerne sier at de har et samarbeid med andre fag i sin breddeidrettsundervisning. Skole A ser på det som lite hensiktsmessig med tanke på at fagene aktivitetslære og treningslære har et tett samarbeid. Ada og Alejandro påpeker at det er enklere i disse fagene ettersom elevene som oftest har samme lærer i aktivitetslære og treningslære og at man da har hele klassen i stedet for deler av flere klasser i breddeidrett. Skole B ser heller ikke noe tydelig samarbeid hos seg, men uttaler at de underbevisst har en «jevn flyt» av kunnskapsoverføring mellom alle idrettsfagene. Brage uttaler: *«Det er jo litt opp til elevene selv å se sammenhenger da. Når vi driver med badminton for eksempel så har de jo badmintonkurs i aktivitetslære, så de må jo på en måte dra inn ting fra andre fag»*. De benytter blant annet treningslære i skriftlige oppgaver elevene skal levere i breddeidrett og har til tider elevstyrt undervisning. Brage tenker over fagets muligheter til samarbeid og uttaler: *«Ja, men det er jo.. mulighetene ligger jo der. Det er jo klart. Vi har jo fortsatt noen opplegg der som er elevstyrt og hvis det er noen som er veldig gode så snakker vi jo gjerne med læreren som har de i treningsledelse og gir de litt tilbakemeldinger. Men det er ikke noe sånn der opplagte linker egentlig»*. Skole C har en lignende tanke om breddeidretts samarbeidsmuligheter og praksis. Carlos sier: *«I og med at de går idrettsfag og de har treningslære. Så sånn sett så tenker jeg at vi samarbeider indirekte veldig nøye med treningslære da. Men på en måte så samarbeider vi ikke, vi legger ikke opp til noe tverrfaglighet innad i timene så vi har ikke en breddeøkt inn i en treingslæretime sånt sett. Da er det heller treningslære og aktivitetslære, at vi kombinerer sånn da»*.

Skolene ser at det er samarbeidsmuligheter til andre fag i breddeidrett, men legger ikke bevisst opp til tverrfaglighet i undervisningen. Flere av lærerne uttaler at det skjer en del indirekte samarbeid gjennom hvilken kunnskap de formidler og som elevene selv må tenke og reflektere over. Likt for alle skolene er at de benytter aktivitetslære og treningslære mest for samarbeid hvor elevene får en kombinasjon av undervisning både teoretisk og praktisk. Ansvar for tverrfaglig arbeid flyttes over på andre fag av breddeidrettslærerne, men de mener likevel at de legger opp til tverrfaglig refleksjon og arbeid på en mindre konkret og ubevisst måte.

5.4 En fagfornyelse av breddeidrettsfaget uten betydelige endringer

I forbindelse med læreplanfornyelsen i breddeidrett har det skjedd diverse endringer i læreplanen og dens innhold. Disse endringene har jeg gått gjennom i kapittel to med min *oppfatning av den formelle læreplanen* (Goodlad, 1979). Breddeidrettslærernes oppfatning av fagfornyelsen og den nye læreplanen i breddeidrett belyses her i de neste tre underoverskriftene. Disse retter fokus mot lærernes forarbeid til fornyelsen av breddeidrettsfaget, dere oppfatning av endringer i læreplanen og hvorvidt de er fornøyd eller misfornøyd med læreplanfornyelsen.

5.4.1 Forskjeller i lærernes forarbeid til fagfornyelsen av breddeidrett

I sitt forarbeid til innføringen av ny formell læreplan forteller Astrid, som er ansvarlig for «bredde fitness» på Skole A, at hun har hatt en litt annerledes prosess ettersom hun utarbeidet en lokal læreplan for fitness-retningen året før. Hun sendte inn innspill på læreplanen som lå ute til høring. Etter at den nye læreplanen ble vedtatt har hun også jobbet for å tilpasse «bredde fitness» inn i læreplanens ulike deler. Astrid har endret hvordan «bredde fitness» undervises og praktiseres etter innføringen av ny formell læreplan. Denne prosessen har hun gjort alene og dermed fortsatt med å forme denne retningen slik hun selv oppfatter vil fungere best både i praksis og for elevene. Hun uttaler seg også på vegne av alle tre lærerne ved Skole A: «*Men vi som gruppe har ikke jobbet noe felles for en innføring av den nye læreplanen*», men legger senere til at de har diskutert hvordan de skal tilpasse seg til læreplanen. Ada, som var nyansatt høsten 2018, har ikke gjort noe konkret forarbeid ettersom hun ikke har hatt undervisning i breddeidrett tidligere med den gamle læreplanen. Alejandro peker på et felles møte med alle breddeidrettslærerne i kommunen som skolen deltok på hvor det ble reflektert rundt breddeidrett. De snakket blant annet om å knytte teori til praksis i faget, noe Alejandro mener er en positiv retning. Men han legger også til: «*Jeg tror kanskje jeg må erkjenne at det var lite refleksjon rundt innføringen av ny læreplan hos denne «gamle gråhårede kellen»*». Alejandro erkjenner at han ikke har gjort noe særlig forberedelser til sin undervisning på bakgrunn av fagfornyelsen. Han uttrykker at han har gjort seg noen tanker rundt den nye læreplanen, men at han ikke har tilpasset sin undervisning eller endret praksis i noen vesentlig grad.

Skole B hadde et noe mer omfattende arbeid i forkant av den nye læreplanen. På spørsmål om forarbeid til læreplanen svarer Brage:

Ja, vi var jo delaktige i prosessen i forhold til høringer selvfølgelig. Vi hadde en runde her på skolen og vi hadde en runde med de andre skolene. Så vi leverte en sånn fylkesuttalelse i forhold til forslaget da. Vi har jo ikke bidratt så mye til å tenke ut hva det skulle bli eller hva som skulle gjøres. Men vi fikk et forslag og satt oss ned og diskuterte og vurderte. Og tok med det til de andre skolene i fylket og vi gikk en runde der og, og ble enige om hva vi skulle melde tilbake på. – Brage

Etter at planen ble innført har Brage og Bella sett på likheter og forskjeller på læreplanene. Videre diskuterte de hva de følte måtte endres fra den planen og det opplegget de har brukt tidligere. Gjennom prosessen av læreplanfornyelsen trekker de frem «bredde fotball» som en endring de mente ville passe inn med den nye læreplanen: «Vi følte vel at det var innenfor» forteller Brage. De føler at den nye læreplanen åpner opp for en tolkning eller retning slik som «bredde fotball». Likevel virker det som om dette er en endring de hadde gjort uavhengig av fagfornyelsen, men de mener at denne retningen likevel er «innenfor» den nye læreplanen. Brage mener innholdet i den nye læreplanen samsvarer nokså godt med skolens praktisering av «bredde fotball»: «Hvis du ser på innholdet og ting vi gjør, så er ikke det så veldig ulikt egentlig».

Skole C, her med Carlos, forteller om deres prosess bak innføring av den nye læreplanen i breddeidrett:

Ja, hvor skal vi begynne der da? Vi har jo diskutert den internt på avdelingen, det gjorde vi i fjor. Vi hadde vel en del kritikk før den ble satt ut i livet, men deltok ikke på noen høringer så vidt jeg vet. Og så har vi hatt den oppe igjen nå da. Den nye hadde vi oppe på fylkesmøtet – det møte vi har med andre idrettsfagseksjoner og der diskuterte vi hva den betyr eller altså hva er nytt og hvordan bør vi forholde oss til hva som står der da. – Carlos

Cecilie legger til at dette møtet for det meste dreiet seg om eksamensavviklingen for den nye læreplanen. Videre forteller alle tre lærerne fra Skole C at de gjorde og fortsatt gjør seg opp mange tanker om den nye læreplanens innhold og kompetansemål. Conrad er opptatt av at han ikke kun skulle tilpasse sitt undervisningsopplegg til læreplanen, men også til elevgruppen sin.

Skole C har ikke gjort noe stort forarbeid til innføringen av den nye læreplanen og de virker å «ta det litt som det kommer». De planlegger breddeidrettsfag litt for litt gjennom året og er innstilt på å teste ut og lære av hverandre for å sette den nye læreplanen ut i praksis på en god måte. De forholder seg til den nye læreplanen som det styrende dokumentet det er, men med en gradvis tilpasning, både for dem og elevene.

Skolenes forarbeid til den nye formelle læreplanen har vært ganske ulik. På Skole A ser vi et klart skille mellom Astrid og Alejandro, hvor Astrid aktivt har gått inn for å påvirke læreplanens utforming og tilpasset sin versjon av breddeidrett slik at den står i stil med den ferdige formelle læreplanen i breddeidrett. Alejandro på sin side har ikke gjort noen spesielle forberedelser. Han mener at læreplanen ikke har noen ny effekt på hans undervisning og at han egentlig ikke har tenkt eller reflektert noe rundt fagfornyelsen i breddeidrett. Skole B og C har gjort ulike forberedelser, men det virker som om lærerne fra disse skolene opplever at de er i en slags «prøveperiode» hvor de kan ta tiden til hjelp før de sitter med ferdigstilte planer og undervisningsopplegg til den nye læreplanen.

5.4.2 Den nye læreplanen hindrer ikke breddeidrettslærerne i å praktisere faget likt som tidligere

I lærernes oppfatninger av endringene som er gjort i læreplanfornyelsen er det både fellestrekk og enkelte ulikheter. Ada og Cecilie er lite representert i denne underoverskriften ettersom de ikke har noe erfaring med undervisning i den tidligere læreplanen i breddeidrett eller i faget generelt. Breddeidrettslærernes generelle oppfatninger viser at de opplever endringene som er gjort som små og at det ikke nødvendigvis vil ha stor betydning for deres praksis.

Astrid uttaler: *«Det er ingen ting i den nye læreplanen som tilsier at vi ikke kan gjøre det sånn som vi gjorde det før. Det er kun strukturforandring. Det gir bare mer muligheter»*. Dette belyser en oppfatning mange av lærerne i denne masteroppgaven har. De anerkjenner at det har skjedd endringer, men opplever ikke at det nødvendigvis har påvirket deres undervisning i stor grad. Alejandro uttrykker at hans brede læreplanoppfatning gjør at han så å si ikke har endret sin praksis i det hele tatt. Endringene er for små, eller uvesentlige, til at han har gjort praktiske endringer. Brage og Bella mener at læreplanfornyelsen ikke har endret så veldig mye, verken i læreplanens innhold eller i deres praktiske gjennomføring. Men de legger til at selv om innholdet i undervisningen ikke er stort forandret har de endret fokuset i timene for å

tilpasse seg læreplanens formålsbeskrivelse og kompetansemål. Skole C med Carlos forteller: «Jeg er ikke sikker på om den gir så store endringer for å være ærlig». Han fortsetter:

«Jeg tenker at det blir det samme innholdet, men en annen «wrapping» på det. Så for min del så ser jeg mye av det samme her [nye læreplanen], selv om det er en overskrift som er tatt bort og en som er gjort litt om på egentlig». - Carlos

Cecilie trekker frem eksamen som et eksempel på hvordan læreplanfornyelsen for det meste blir en strukturforandring: «Når læreplanen er endret. Det er jo småjusteringer som er gjort ved å bytte navn fra trening, helse.. det er de småjusteringene man gjør, men man ser jo at eksamen blir jo ganske lik». Hun begrunner den like eksamensgjennomføringen med et fellesmøte for breddeidrettslærere i fylket hvor blant annet eksamen og eksamensendringer ble diskutert.

5.4.2.1 Kompetansemål om elevens refleksjon den største og mest kontroversielle endringen

Felles for alle skolene og alle lærerne er at de har bitt seg merke den nye læreplanens fokus på elevenes refleksjon både i formålsbeskrivelsen og særlig kompetansemålene i Breddeidrett 3. Lærerne ved Skole A fremhever også uthevelsen av refleksjon som en av de største endringene i læreplanfornyelsen. Astrid uttaler ved flere anledninger at hun er positiv til at elevene skal reflektere mer enn tidligere og at hun vektlegger denne refleksjonen i sin undervisning i «bredde fitness». I sin personlige beskrivelse av breddeidrettsfagets hensikt forteller hun at breddeidrett blant annet skal gi «refleksjon rundt helse og livsstil og kroppsidealer og ulike ting. De skal bli reflektert, men ha mye gøy aktivitet». Astrid er på denne måten godt fornøyd med implementeringen av læreplanens refleksjonsmål og mener det passer godt inn i hennes utøvelse av «bredde fitness». Alejandro og Ada uttrykker også at de implementerer refleksjonsoppgaver, i større eller mindre grad, i deres undervisning og at dette er et resultat av deres diskusjon rundt den nye læreplanen internt. Lærerne fra Skole A stiller seg forholdsvis positive til fremveksten av refleksjonsfokuset i den nye læreplanen i breddeidrett. Astrid trer frem som den aller mest fornøyde med Ada som også virker godt fornøyd. Alejandro har deltatt i diskusjon rundt emne og benytter refleksjonsarbeid i undervisningen sin, men stiller seg noe mer nøytralt til denne endringen.

På Skole B har Brage og Bella et annet forhold til innlemmelsen av elevenes refleksjon i faget. Etter deres samtaler og diskusjoner i lys av fagfornyelsen kommer de frem til at den

nye læreplanens fokus på refleksjon er den endringen de er minst fornøyd med. Brage snakker både for seg selv og Bella om det større refleksjonsfokuset i læreplanen:

Det er jo kanskje det vi er mest.. eller minst fornøyd med i læreplanen da. Vi synes det er en dreining over til at det er viktigere å være flink til å tenke enn nødvendigvis være flink til å utøve. Du kan liksom være dårlig i volleyball, men få en god karakter hvis du er flink til å reflektere over det. – Brage

Skole B er mer opptatt av elevenes ferdighetsutvikling og utøvelse av ferdigheter, eller bevegelse, enn det Brage omtaler som «en dreining» i faget mot refleksjon og tenkning. Han er samtidig bevisst på at skolens fokus på ferdighetsutvikling er diskutabelt:

Så kan du diskutere det der ferdighetsfokuset vårt i forhold til at du nødvendigvis skal bli mye bedre i en aktivitet som du kanskje ikke skal drive med mer etter videregående, men det litt sånn.. ja. Vi ønsker jo på en måte å utvikle elev til å bli flink til noe. Og det handler ikke om å reflektere og skrive. – Brage

Bella støtter opp under uttalelsen og påpeker at de er opptatt av både ferdighetsutvikling og personlig utvikling hos elevene. I tillegg påpeker de et par utfordringer med målene om refleksjon i kompetansemålene. De stiller spørsmål ved hvordan de skal få de «riktige» elevene til å reflektere i undervisningen ettersom de har samlet breddeidrett for alle trinnene og målene om refleksjon i utgangspunktet er reservert breddeidrett 3. Her problematiserer Skole B sin egen avgjørelse om å ha samlet undervisning for alle breddeidrettsklassene.

Brage: Også vil jo vi antakeligvis bruke litt tid på dette her med hvordan skal vi få de som har bredde 3 til å reflektere og hvordan skal vi på en måte dokumentere den refleksjonen. Det er ikke så lett å stå i en basisøkt og intervju de femten-tjue elevene som har bredde 3 – «hvordan reflekterer du rundt dette?»

Bella: Men det opplevde jeg på Lillehammer [Idrettsfagkonferansen], hun ene som satt der – jeg husker ikke hvilken skole, de hadde ikke innlevering. Men det gjorde hun hver eneste økt. Reflekterte med hver eneste i gruppa.

Brage: Ja, det er for så vidt greit nok hvis du kjører en sånn felles runde på det, men det vil jo være de som er mest frempå da. Du vil ikke favne alle og det er ikke så lett å dokumentere en oppsummering av en økt.

Bella: *Nei, jeg synes ikke det er lett.*

Brage: *Og hva alle står for. Også er det jo gruppestørrelsen har litt og si og. Når vi har 60 elever på meste sammen og driver med felles aktivitet. Hvordan skal du dokumentere den refleksjonen? ...Ja, også er det liksom hvordan få dette ut på en best mulig måte. Vi har en runde nå der vi har endret på ting også må vi se på hva vi får ut av det. Også blir det sikkert en endring eller to til før det blir helt perfekt.*

Brage mener de vil bruke litt tid på å finne en god løsning på dette, men at det skal la seg gjøre. En annen problemstilling Brage trekker frem er dokumentering av elevenes refleksjon uten å ha noe godt svar. Han anser refleksjonsoppgaver, i utgangspunktet, som noe som kan være med på å justere karakter og som et godt alternativ til elever med lengre skadeproblematikk som ikke kan delta i undervisningen. Bella oppsummerer deres tanker og uttalelser kort og konsist: *«Dette er jo et praktisk fag».*

Skole C med Conrad, Cecilie og Carlos ser på refleksjonsinnholdet i den nye læreplanen med et lignende blick som lærerne fra Skole B. Conrad opplever at de største endringene i læreplanen er sentrert rundt refleksjon:

Det er jo spesielt det med de refleksjonspunktene. Og reflektere – det her gir jo rom for tolkning. Hva mener jeg med reflektere? Hva mener Carlos? Noen mener at da må du kunne drøfte og reflektere skriftlig, andre mener at det kan være et spørsmål Eller det kan være at du bare endrer handlingsvalg i en gitt situasjon til neste gang. Så det er vel.. ja, jeg har også vært litt skeptisk til de målene som er nye der som går på refleksjon. – Conrad

Carlos belyser sitt personlige forhold til læreplanens refleksjonsinnhold: *«jeg har jo litt sånn problemer der på læreplanmålene til bredde 3. Altså reflektere, reflektere, reflektere.. Det er noe punkter for meg som blir veldig sånn teoretiske da».* Han ser på refleksjonsmålene i breddeidrett 3 som teoretiske mål og mener dette ikke samsvarer godt nok med et praktisk fag. Han uttaler seg slik:

Men jeg har bitt meg merke i spesielt de punktene under «aktiviteter» [hovedområde i læreplanen] under bredde 3 der det står at de skal reflektere – det er 3 punkter med reflektere – og det synes jo jeg er.. jeg synes det kanskje er litt heftig i et sånt fag som

jeg mener er først og fremst et aktivitetsfag og ikke et teoretisk fag. Så jeg er litt sånn i stuss, litt i beit på hvordan jeg skal få eleven til å vise den refleksjonen da. Hvordan skal jeg faktisk forsikre meg at de har reflektert over disse tre punktene? – Carlos

Conrad følger opp Carlos' uttalelse: «Jeg støtter det veldig. Som jeg har nevnt tidligere flere ganger – jeg er ikke noe glad i å teoretisere ting». Carlos belyser, i likhet med Brage og Bella fra Skole B, utfordringer ved læreplanens nye kompetansemål om elevenes refleksjon; Hvordan skal læreren få eleven til å vise refleksjon og hvordan kan man forsikre seg/dokumentere at refleksjonen har skjedd? Cecilie ser på refleksjonsmålene som noe som krever mer av læreren:

Det krever kanskje litt mer av deg som lærer i undervisningen da. At du faktisk kan gå aktivt inn å få eleven til å reflektere underveis i undervisningen uten at de må levere inn noe. Men at man stiller oppfølgingsspørsmål - at man er mer på i undervisningen. At du går rundt og stiller spørsmål. Det krever kanskje enda mer av deg som lærer da for å kunne stille de riktige spørsmålene og få de til å kunne svare på det da tenker jeg. Sånn at de også er klare for det når eksamen kommer, at de kan få sånne type spørsmål som viser at de kan reflektere. – Cecilie

Conrad, som ikke vil teoretisere breddeidrettsfaget for mye, stiller spørsmål ved refleksjonsbegrepet i breddeidrettskontekst og tolkningsmulighetene begrepet muliggjør:

Hva menes konkret med det? [refleksjon] Det kan menes så mangt. Alle de målene der så kan du jo nesten gjøre de uten å være i aktivitet og vise funksjonelle ferdigheter, ja der må du være i aktivitet, men jeg er veldig bevisst på at breddeidrett – mest mulig aktivitet og refleksjon gjennom aktivitet. – Conrad

Conrad uttaler i et sitat over om mulige tolkninger av refleksjonsbegrepet i breddeidrett. Han støtter seg til at refleksjon kan skje gjennom aktivitet og sitt siste eksempel om endret handlingsvalg som en måte å se elevens refleksjon:

Det går heller på det å reflektere da – det kan kort og godt være at eleven begrunner sine handlingsvalg i enkelte ting, men jeg tenker at det kan du også se i praksis. Man velger ofte det som er den mest hensiktsmessige løsningen der og da. Og gjør du en

feil og eleven merker at den gjorde noe feil – skjer det en endring neste gang eleven gjør den øvelsen så har det allerede skjedd en refleksjon. – Conrad

Han forteller videre at han er opptatt av tilpasninger til elevgruppen man underviser for:

Hvordan man som lærer tolker de ulike kompetansemålene, når det står reflekter over.. det er mye som er refleksjon. Skulle jeg vært veldig firkantet og ikke tolka begrepet «reflektere» ovenfor hva som er best for mine elever så tror jeg elevene ville synes at læreplanen har blitt til det dårligere. Og det er det du ofte ser om undervisningen fungerer da – responsen elevene viser. Så jeg har ikke følt det har hatt så mye praktisk betydning av innholdet i faget altså. – Conrad

Conrad mener her at hans tolkning og tilpasning av læreplanen er vesentlige for at elevene ikke skal oppleve fagfornyelsen som noe negativt. I sin egen undervisning nedprioriterer han flere og større skriftlige refleksjonsoppgaver og minimerer dette til en mindre oppgave som dekker alle tre kompetansemålene som omhandler refleksjon. Han mener bestemt dette er for elevgruppens beste og at refleksjonsarbeidet i hans breddeidrettsundervisning baserer seg på praktiske grep slik som blant annet endrede handlingsvalg og spørsmålsstilling.

5.4.3 Verken fornøyd eller misfornøyd

På skole A var lærerne relativt positive til den nye læreplanen, men Alejandro omtaler likevel den nye læreplanen som «lite kontroversiell». Han forklarer at hans forrige læreplanoppfatning var ganske bred og at innføringen av den nye ikke har påvirket han stort. Astrid og Ada trekker frem at den nye læreplanen er åpen og gir flere muligheter. Samtidig forteller Astrid at refleksjonsfokuset i den nye læreplanen og skolens fokus på å knytte teori og praksis passer inn i hvordan de har undervist og underviser på «bredde fitness»:

Ja, vi har ligget litt der helt fra vi begynte med breddeidrett fitness. Det er veldig naturlig og ikke sant? At du skal vise markløft og knebøy og benkpress. Ta oss i gjennom øvelsen, forklar viktige momenter, forklar muskelbruk også viser du. -Astrid

Ada, som var nyansatt høsten 2018, forteller om Astrids lokale læreplan, den nye læreplanen og samspillet med «bredde fitness»:

Så sånn sett kom jeg inn til en ferdiglagd plan som passer veldig fint til breddeidrett fitness eller studio eller hva vi kaller det, men til den måten vi bruker breddeidrett på da – i fitness. Og da passer jo læreplanen mye bedre til det nå. Vi kan på en måte, altså gjøre en god eksamen med aktivitetene, emnene vi velger nå kontra det som kanskje var før. – Ada

Ada mener den nye læreplanen åpner for tolkninger og muligheter for ulike versjoner av breddeidrett. Hun mener dette er gunstig for elevene som får flere valgmuligheter i breddeidrett. Slik kan elevene velge versjoner, eller retninger, som er tilpasset deres ønske – enten det er «tradisjonell breddeidrett» eller «bredde fitness» slik som Skole A tilbyr.

Alle lærerne fra Skole A uttrykker at de er fornøyde med den nye læreplanen. I Astrids og Adas tilfelle er det planens åpenhet og muligheter som vektlegges som det mest positive. Alejandro sier også at han er fornøyd selv om han ikke har gjort noen nevneverdige endringer. Dette kan virke som en selvmotsigelse eller at han oppfatter planen som relativt lik den forrige. Han opplever at hans undervisning passer like godt til den nye som den gamle læreplanen. Slik kan det forstås at Alejandro ikke ser verdien i fagfornyelsen, men at han er fornøyd med at det ikke har skjedd større endringer.

Bella og Brage på Skole B stiller seg nøytrale til læreplanen hvor de verken er fornøyd eller misfornøyd. De ser enkelte elementer i den nye læreplanen som de anser som en forbedring, slik som vektleggingen av at eleven skal se sammenhenger og endring i fokus med tanke på fagets formål og hovedområder. Bella trekker frem fokuset på refleksjon som noe de er mindre fornøyd med. Etter repetisjonen av en del av punktene som de har diskutert og nevnt gjennom intervjuet konkluderer Brage: «*Nei, men det kunne ha vært bedre og det kunne ha vært verre*». Brage legger til at han ikke forstår hvorfor fagfornyelsen av breddeidrett skjer i forkant av resten av idrettsfagene:

Brage: Jeg er litt uenig i at denne prosessen her skulle gjøres nå. I og med at alle de andre.. [idrettsfagene]. Nå er vi ferdig med bredde og så skal vi begynne med alle de andre fagene. Det synes jeg er litt merkelig.

Bella: Ja, det var det du lurte på.

Brage: For det hadde vært mer naturlig å ha en prosess som gikk samtidig der du.. for da hadde du kunne styrt alle fagene samtidig på en måte. Nå ligger den ferdig også

skal du begynne å jobbe med toppidrett, og så skal du begynne å jobbe med treningslære også.. ja. Så det er litt sånn merkelig timing på det der.

Brage og Bella forteller at de i utgangspunktet ikke følte at faget hadde behov for å revideres og fornyes. Men med endringen tatt i betraktning føler de at det ikke har skjedd noen vesentlige endringer som påvirker deres undervisning verken positivt eller negativt.

Carlos er av samme oppfatning som lærerne på Skole B hvor han uttaler: «Så jeg er.. hva skal man si? Jeg er verken fornøyd eller misfornøyd. Det er liksom.. jeg føler at det er ganske likt...». Han uttrykker at læreplanfornyelsen ikke gir store ringvirkninger, verken for ham eller hans undervisning. Conrad støtter seg til Carlos´ uttalelse og mener at måten han tilpasser læreplanen på, og særlig kompetansemålene som omhandler elevenes refleksjon, gjør at han ikke føler den nye læreplanen har noen stor praktisk betydning. Cecilie er mer positiv til læreplanens utforming. Hun peker på planens åpenhet og at hun kan styre undervisningen slik hun selv vil og likevel «komme seg gjennom» alle kompetansemålene: «Så jeg.. denne læreplanen begrenser meg absolutt ikke i min undervisning. Jeg føler jeg uansett kan argumentere for hvorfor jeg har lyst til å gjøre det ut i fra kompetansemål siden den er så bred». Hun trekker også frem innsnevringen av hovedområdene som noe positivt og som bidrar til planens åpenhet.

5.5 Fagfornyelsen medfører tilpasninger

Som et resultat av fagfornyelsen og dens tiltredelse høsten 2018 uttaler de fleste av breddeidrettslærerne at de enten har, prøver eller skal «tilpasse» både seg selv og sin undervisning til den nye læreplanen. Begrepet «tilpasning» gjelder her flere områder i breddeidrett, blant annet tilpasning av undervisningen for å treffe elevenes ønsker og motivasjon for faget.

5.5.1 Tilpasse undervisningen til elevenes ønsker og motivasjon

Skolene i masteroppgaven har, som tidligere etablert, ganske like oppfatninger av breddeidrett, men praktiserer faget ulikt. I sine opplevelser av elevene i faget har de ulike utgangspunkt og lærerne på de ulike skolene oppfatter elevgruppen i breddeidrettsfaget forskjellig, og da særlig med tanke på den tradisjonelle versjonen av faget. De «alternative» versjonene av breddeidrett har en «smalere» elevgruppe ettersom disse versjonene er mer

«spisset» mot én type aktivitet eller idrett. For å treffe elevenes ønsker og motivasjon for faget tilpasser skolene og lærerne undervisningen.

Ada, som underviser i «bredde fitness», forklarer at: *«vi ønsker på en måte å få inn elever som ønsker å jobbe hardt. Vi ønsker elever som er motiverte»*. Hun understreker at breddeidrett ikke er at fag elevene skal ta lett på, verken de som velger faget fra idrettsfag eller studiespesialiserende retning. Videre forklarer hun at undervisningen tilpasses ved at det stilles litt ulike krav til gruppen med elever fra idrettsfag og elevgruppen fra studiespesialiserende. Dette gjør de ettersom disse elevene som regel kommer med mindre erfaring og kunnskap enn idrettsfagelevne. Astrid, som underviser sammen med Ada i «bredde fitness», er bevisst på at rammene de har lagt for faget påvirker hvilke elever som søker seg til deres versjon av breddeidrett, og dermed at det er en forskjell på elevgruppen på tradisjonell breddeidrett og bredde fitness. Ada og Astrid møter elever med ulike motiver for faget («bredde fitness») som for eksempel opprettholdelse og/eller forbedring av egen helse, de som liker denne formen for aktivitet og trening og de som har et kroppsbyggings- og kroppsformingsfokus. «Bredde fitness» er dermed en tilpasning av faget for elevenes ønsker og motivasjon, men med bevissthet for hvilke verdier og kunnskap som formidles. Denne versjonen av faget kan også tiltrekke nye elever til skolen og idrettsfag.

Alejandro, som underviser i tradisjonell breddeidrett på Skole A, hevder det er mer ytre motivasjon hos elevene på bredde fitness og at aktiviteten og bevegelsen i seg selv ikke nødvendigvis er det som motiverer elevene verken i valg av bredde fitness eller i aktivitetene i seg selv. Alejandro mener hans elevgruppe er glade i å være i aktivitet og at hans versjon av faget er et godt tilbud til de som ikke ønsker å satse på en idrett. Han uttaler seg fra elevens perspektiv: *«...«okei, jeg har kanskje ikke så høyt talent, men jeg har på en måte driven og gleden i å være i fysisk aktivitet og drive med variasjon. Og så får vi det med et fag»*. Slik er hans praktisering av tradisjonell breddeidrett tilpasset elevenes ønske om variert fysisk aktivitet.

Brage og Bella på Skole B opplever sin elevgruppe som elever med ønske om variert aktivitet med en sammensatt motivasjon for breddeidrettsfaget. Brage trekker igjen frem toppidrett som en motpol: *«Det blir jo den motvekten til toppidretten. Som er noe du velger hvis du ikke skal ha breddeidrett og motsatt»*. Han ser en sammenheng mellom frafall i idretten og de som velger breddeidrett og tror det er fordi elevene ønsker variert aktivitet og motiveres av dette.

Bella tror elevgruppen de har er en kombinasjon av de som søker et variert tilbud etter å ha gått lei «idretten sin», men også de som frykter å gå lei og derfor søker breddeidrett for å unngå at belastninger blir for stor og dermed slutte med idretten sin. Hun forklarer det slik:

Også er det mange som er redd for å havne i den fella. Redd for å miste motivasjon og slutter hvis de velger toppidrett fotball. At det blir for mye. Redd for at dette skal i tillegg til det de gjør, at de er redd for å miste lysten. At det kan bli for mye med skader også. Og da har de lyst på å tilføre noe annet. Jeg tror mye ligger der og. –
Bella

Bella anser også kvaliteten på toppidrettstilbudene som en faktor for elevenes motivasjon og valg av breddeidrett som valgfag. Hun retter oppmerksomheten mot toppidrett fotball hvor hun mener nivået har sunket de siste årene: «Og det har litt å si og, at det er litt nivå. I alle fall når man skal velge toppidrett og lagspill at det er en gruppe som er gode og gjør hverandre gode. I stedet for at det er et par som ikke klarer å dra lasset. Det liksom litt nedgang..». Videre sier hun: «Det mangler litt det der siste trøkket og det må man kanskje ha hvis man skal ha toppidrett». Denne problemstillingen med synkende kvalitet og færre søkere til toppidrett fotball har Skole B løst gjennom sin innføring av «bredde fotball» hvor de kombinerer toppidrett fotball med tradisjonell breddeidrett. Denne versjonen av breddeidrett er tilpasset de elevene som vil kombinere fotballsatsningen sin med et variert breddetilbud. Denne versjonen gjennomfører halvparten av sin undervisning rett mot fotball og resterende halvpart tradisjonell breddeidrettsundervisning. Denne tilpasningen fungerer, i tillegg til å møte elevenes ønsker og motivasjon, som en måte å tiltrekke elever til skolen.

På Skole C er lærerne også av den oppfattelsen av at breddeidrett er et tilbud for de elevene som ikke nødvendigvis ønsker å satse på en idrett og de har tilpasset undervisningen slik at det fungerer som en fysisk og aktiv del av en teoretisk skolehverdag. Han hevder de har mange elever som ser på breddeidrett som en arena hvor de får utfolde seg fysisk, men sier også at:

I tillegg så er jo breddeidrett også et fag for de som virkelig er seriøse og målbevisste som ikke satser mot en spesifikk idrett, men som ønsker å gjøre så godt de kan i et bredt utvalg av aktiviteter. Vi ser jo det og at mange av de elevene og er motivert

uansett hva slags aktivitet vi har. Så da er det også viktig å opprettholde bredde som et skolefag på lik linje med toppidrett, men med to forskjellige utgangspunkt. – Conrad

Carlos støtter Conrads utsagn om den teoretiske skolehverdagen og sier:

Jeg tror faget tiltrekker seg alle type elever. Men vi ser jo en overvekt, vi må jo si det at vi ser en overvekt, av elever som kanskje er litt skolelei, litt lei av den der styrte undervisningen som har litt lyst på litt friere tøyler, litt mer medbestemmelse kanskje, få være med på å bestemme hva man skal legge vekt på gjennom året, i løpet av øvelser, i løpet av økter. Men veldig enig med Conrad at vi må legge til rette for både den strukturerte, systematiske, pliktoppfyllende, lærevillige eleven og den eleven som kanskje har fått litt nok av skole og trenger et fag uten for mye teori og uten for mye styring da. – Carlos

Skole C uttrykker sammen her at breddeidrett er et fag som tiltrekker seg mange ulike elever, men at de opplever at faget er et viktig tilbud for de skoleleie elevene. De har derfor tilpasset faget noe for å treffe elevene i deres situasjon. De vektlegger blant annet selv- og medbestemmelse for å opprettholde elevenes motivasjon, ikke kun i breddeidrett, men også i deres totale skolehverdag.

5.5.2 Tilpasser undervisning til ny læreplan

Med tanke på den nye læreplanens endringer uttrykker flere av breddeidrettslærerne at de gjør tilpasninger i sin undervisning for å «treffe læreplanen». På Skole A forteller Astrid at de har tilpasset undervisningen til den nye læreplanen og trekker frem kompetansemålene som et eksempel: «*vi tilpasser ut i fra kompetansemålene. Det er jo bare små justeringer, det er ikke noe store justeringer man trenger å gjøre utenom*». Dette virker å være en gjennomgående oppfatning hos de fleste av lærerne hvor de benytter begrepet «tilpasning» som en betegnelse på små justeringer de gjør for at deres undervisning skal samsvare «godt nok» med den nye læreplanen. Dette kommer også frem i underoverskriften 5.4.2 hvor lærernes oppfatninger av endringer i læreplanen belyses.

Conrad uttrykker at han er opptatt av å tilpasse faget overfor elevgruppen sin gjennom å tilpasse den formelle læreplanen. Blant annet nevner han dette i forbindelse med de nye kompetansemålene i Breddeidrett 3 innenfor refleksjon: «*Så jeg tror ikke det kommer tre*

større teoretiske oppgaver fra meg om refleksjon, men kanskje kommer det en liten en som dekker de tre fordi man vil jo prøve å tilpasse undervisningen til de elevene man har». Conrad uttrykker her og ved andre anledninger at han tilpasser både den formelle læreplanen og sin undervisning for å «gjøre det som er best» for sine elever. Han er opptatt av elevenes respons på undervisningen og mener han tydelig kan se hvilke grep som gir elevene best utbytte av faget. Brage og Bella ved Skole B benytter elevmedvirkning tydeligst av skolene i masteroppgaven gjennom å gi elevene mulighet til å kommentere og komme med tilbakemelding på årsplanen og andre planer de utvikler. I tillegg har de undervisningsevalueringer underveis i skoleåret hvor elevene kan gjøre det samme:

Brage: Vi legger jo ut plan på «høring» i hermetegn der elevene kan komme med innspill, men de innspillene kommer gjerne i den undervisningsevaluering og da. Sånn at vi får ikke så mye innspill..

Bella: Før vi starter nei.

Brage: Nei, det kommer noe underveis og vi har muligheten til å gjøre endringer underveis. Og det gjør vi jo av og til.

Bella: Ja, jeg synes vi gjør det.

De opplever ikke at elevene gir noe særlig innspill i første «høring», men at de er mer aktive i sin medvirkning utover skoleåret. På denne måten tilpasser de sin undervisning for å møte elevenes ønsker slik som Conrad. Likevel virker det som Conrad tilpasser den formelle læreplanen i større grad for å «treffe» sine elever og at Brage og Bella benytter elevmedvirkning rettet mot undervisningen, og med læreplanen som et fundament for hva og hvordan undervisningen praktiseres.

En annen tilpasning av den formelle læreplanen Skole A og B gjør er å praktisere alternative versjoner av breddeidrett for å tiltrekke seg elever. Skole C planlegger å starte opp lignende versjoner til skoleåret 2019/20. Astrid forteller at de ikke har hatt noen problemer med å utarbeide «bredde fitness» ut fra verken den forrige eller den nye læreplanen: «*Nei egentlig ikke, men samtidig så utarbeidet vi jo den lokale læreplanen for å sette oss ordentlig inn i det og vise at vi har gjort en god tolkning...*». Skole B med sin versjon «bredde fotball» har heller hatt noen spesielle utfordringer med oppstarten av dette tilbudet og ser at det er et populært tilbud: «*Vi følte vel at det var innenfor*» sier Brage som tidligere nevnt. Begge disse versjonene av breddeidrett har relativt store elevgrupper med tanke på deres korte eksistens.

«Det [«bredde fitness»] ble et kjempepopulært tilbud som vokste fra tjuufem til femti elever på ett år» forteller Astrid.

Conrad retter oppmerksomheten mot skolers motivasjon for å tiltrekke elever:

Vi ser jo nå de siste årene at elever – det er cash. Mange skoler de er ute etter cash, de verver elever, de tilbyr ene tilbudet etter det andre. Vi ser jo at toppidrett kommer på flere og flere skoler nå og flere går for breddeidrett. - Conrad

Skole C ser for seg å presentere «bredde ballspill» og en lignende versjon av «bredde fitness» (Skole A) høsten 2019. «Bredde ballspill» vil være en versjon av breddeidrett hvor hoveddelen av aktivitetsinnholdet vil være ulike ballidretter og ballspill. Gjennom sine brede og varierte tilbud ønsker skolene ikke bare å tiltrekke flere elever, men også gi de tilbud som elevene selv ønsker. Disse versjonene av breddeidrett har ikke vokst frem tilfeldig, men som et resultat av elevenes ønsker og hva skolene selv ser er gjennomførbart, både på grunn av rammefaktorer og tolkningsmuligheter i læreplanen. På denne måten blir også Skole C med på denne typen tilpasning av den formelle læreplanen hvor målet er å tiltrekke seg flere elever og dermed få økt økonomisk støtte.

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere de empiriske funnene og resultatene fra forrige kapittel i lys av det teoretiske perspektivet i oppgaven, tidligere forskning, relevant litteratur og den nye læreplanen i breddeidrett. Formålet med kapitlet er å belyse masteroppgavens problemstillinger og jeg velger derfor å repetere de tre spørsmålene:

- 1) Hvordan beskriver breddeidrettslærerne på tre ulike videregående skoler undervisningspraksis i breddeidrettsfaget?
- 2) Hvordan oppfatter breddeidrettslærerne på tre ulike videregående skoler breddeidrettsfagets formål og hensikt?
- 3) Hvordan endret breddeidrettslærerne på tre ulike videregående skoler praksis i etterkant av fagfornyelsen?

6.1 Undervisningspraksis på tre ulike videregående skoler

I lærernes beskrivelse av skolenes undervisningspraksis i breddeidrettsfaget blir Goodlads (1979) fjerde nivå av læreplanens fremtredelse, den operasjonaliserte/gjennomførte læreplanen, beskrevet. Denne fremtredelsesformen omhandler, slik nevnt i teorikapitlet, hvordan undervisningen ser ut i praksis, altså hvordan læreplanen gjennomføres. Den største forskjellen i de undersøkte skolenes undervisningspraksis er de ulike versjonene av breddeidrettsfaget skolene tilbyr. I tillegg er det organisatoriske forskjeller i breddeidrettsfagets praksis på skolene hvor det tydeligste eksempelet er at Skole A og B har sammenslått undervisning for Bredde 1, 2 og 3, og Skole C [i utgangspunktet] har separert undervisning. De to alternative versjonene av faget jeg har møtt på i arbeidet med denne masteroppgaven praktiseres på en særegen måte sammenlignet med den tradisjonelle retningen. Det betyr ikke at de ulike skolenes gjennomføring av tradisjonell breddeidrett praktiseres nøyaktig likt, men de innehar særlig ett stort fellestrekk i sine undervisningspraksiser; variasjon i undervisningsinnhold. I tillegg unngår lærerne å undervise i samme aktivitet eller idrett flere undervisningstimer på rad. Dette fellestrekket samsvarer med den formelle læreplanens (Goodlad, 1979) formålsbeskrivelse hvor det legges vekt på bredt og allsidig innhold i breddeidrettsfaget (Udir, 2018b).

De to alternative versjonene av breddeidrettsfaget, «bredde fitness» og «bredde fotball» på henholdsvis Skole A og B, praktiseres som en slags blanding av topp- og breddeidrett. De

aktuelle skolene og lærerne har her oppfattet [og tolket] læreplanen (Goodlad, 1979) som et åpent styringsdokument som muliggjør ulike praktiseringer av faget. «Bredde fitness» praktiseres som en noe «spisset» breddeidrettsversjon hvor elevene undervises i variert aktivitet, trening og bevegelse, men innenfor det som kan sorteres under, eller klassifiseres som, studio- og salaktivitet. «Bredde fotball» på Skole B praktiseres både som et toppidretts- og breddeidrettstilbud. Innenfor fagets totale timetall på 140 årstimer (Udir, 2018b) praktiseres faget som «toppidrett fotball» 70 timer og som «tradisjonell breddeidrett» de resterende 70 timene.

Skole B og C benytter og prioriterer elevmedvirkning aktivt i sine praktiseringer av tradisjonell breddeidrett. Den nye læreplanen (Udir, 2018b) nevner ikke noe om elevmedvirkning i breddeidrett, verken i formålsbeskrivelsen eller i noen av kompetansemålene. Men med den formelle læreplanens åpenhet muliggjør den ulike tolkninger og praksiser, slik som for eksempel inkludering av elevenes medvirkning. Dermed vektlegges elevenes ønsker, motivasjon og meninger i breddeidrettslærernes undervisningspraksis på Skole B og C. Slik har elevenes erfarte læreplan (Goodlad, 1979) innvirkning på lærernes operasjonaliserte/gjennomførte læreplan i tradisjonell breddeidretts undervisningspraksis. Skole A fremhever ikke elevmedvirkning i sin undervisningspraksis, men det kan ikke utelukkes at elevene kan medvirke i fagets praksis på denne skolen i større eller mindre grad.

Fagfornyelsen har, som tidligere nevnt, til hensikt å fornye fag i skolen for å gjøre de relevante for fremtiden (Udir, 2018a). Blant de prioriterte områdene i fagfornyelsen er tverrfaglig temaer. Det viser seg at ingen av breddeidrettslærerne i denne masteroppgaven benytter tverrfaglig arbeid aktivt i sine undervisningspraksiser. Samtlige skoler ser muligheter for tverrfaglig arbeid i breddeidrettsundervisningen, men de nedprioriterer dette området og flytter ansvaret over på andre fag. Det tverrfaglige arbeidet i idrettsfagene på disse skolene skjer mellom treningslære og aktivitetslære hvor teori og praksis knyttes sammen for elevene. Dette kan gi et inntrykk av et misforhold mellom den ideologiske læreplanen og den formelle læreplanen (Goodlad, 1979) hvor et av de prioriterte områdene i bakgrunnen for fornyelsen ikke er tilstrekkelig kommunisert i den nye læreplanen. Mangelen på tverrfaglig arbeid i breddeidrett og fagets undervisningspraksis kan dermed anses som et område breddeidrettslærerne i sin oppfattelse av læreplanen faktisk ikke har oppfattet. Det er også mulig at lærerne bevisst overser området tverrfaglige temaer på bakgrunn av deres

oppfatninger og holdninger om at dette område ikke burde angå breddeidrettsfaget. Uansett blir ikke tverrfaglig arbeid videreført fra den formelle læreplanen gjennom lærernes oppfattede læreplan til den operasjonaliserte/gjennomførte læreplan (Goodlad, 1979).

6.2 Lærernes oppfatning av breddeidretts formål og hensikt

I resultatkapittelet kommer det frem fem elementer som vektlegges av lærerne når det gjelder hva faget skal være og gi elevene. Det første elementet som trekkes frem er at faget skal være et aktivitetsfag hvor det å være i fysisk aktivitet er viktig og en del av fagets identitet for breddeidrettslærerne. Sett i lys av den nye læreplanen [*den formelle læreplanen* i Goodlads (1979) læreplanteoretiske system] samsvarer dette med formålsbeskrivelsen hvor begrepene «aktivitet», «bevegelseserfaring» og «trening» går igjen (Udir, 2018b).

Det neste punktet er (bevegelses-)glede og trivsel. Faget skal gi eleven aktivitet og opplevelser som skaper glede og trivsel både for den enkelte sågar som i en større gruppe/klasse. Dette står godt til lærernes første punkt om at faget skal være et aktivitetsfag, og videre at aktiviteten som utføres i undervisningen skal gi glede *av* og *i* bevegelse. Trivsel i denne sammenheng kan knyttes til lærerens evne til å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at samtlige elever opplever glede og trives i breddeidrettsfaget. Elevmedvirkning og kommunikasjon mellom elevgruppen og lærerne blir sentralt her for å sikre slike opplevelser hos elevene. Dette vil jeg ta opp senere i lys av Goodlads (1979) punkt om «den erfarte læreplanen» og lærernes tilpasning av «den formelle læreplan». Breddeidrettslærernes formåls- og hensiktsbeskrivelse av dette punktet om glede og trivsel går her også igjen i læreplanens formålsbeskrivelse hvor det står: «Faget skal gi den enkelte opplevelser, glede... både individuelt og i sosiale fellesskap» (Udir, 2018b). Begrepet «trivsel» benyttes også hvor det står at: «opplæringen skal... bidra til god helse og trivsel for den enkelte elev» (Udir, 2018b).

Det tredje elementet som alle lærerne trekker frem som et viktig formål ved breddeidrettsfaget er at faget skal være variert. Dette ser vi igjen allerede i den formelle læreplanens første setning i sin formålsbeskrivelse: «Breddeidrett favner bredt – både tradisjonelle idrettsaktiviteter, nye og alternative aktiviteter og helsefremmende trening går inn under begrepet» (Udir, 2018b). I det at faget skal være variert virker det som at lærerne legger varierte aktiviteter og bevegelsesformer. I likhet med læreplanen nevnes ikke andre former for

variasjon av breddeidrettslærerne, slik som varierte undervisningsmetoder, aktivitetsarenaer, gruppestørrelser eller prosjektarbeid. Dette betyr ikke at skolene i masteroppgaven ikke gjør nettopp dette, men at det er variasjonen i aktivitetene som benyttes som er viktigst for breddeidrettslærerne. Det skal også nevnes at lærerne kan ta dette for gitt, eller ta det som selvsagt, og at deres variasjon i aktiviteter gir variasjon i undervisningsmetode, arenaer, størrelser på grupper og ulike arbeidsformer og at det derfor ikke kom frem i fokusgruppeintervjuene.

Det fjerde elementet breddeidrettslærerne vektlegger kan ses i relasjon til punktet om variasjon. For lærerne skal breddeidrett gi eleven mulighet til å prøve, teste og øve på nye aktiviteter og aktivitetsformer. Et paradoks i dette elementet er at skolene er svært bevisst den økonomiske utfordringen i å introdusere elevene for nye og til dels alternative idretts- og aktivitetsformer. I tråd med denne utfordringen kommer også breddeidrettslærernes kompetanse innenfor de ulike aktivitetsformene. For å kunne holde kvalifiserte kurs eller undervisningstimer i nye aktiviteter føler blant annet Brage og Bella at de må leie inn eksterne instruktører ettersom de mener selv de ikke sitter på «god nok» kompetanse. Dette leder oss tilbake til den økonomiske utfordringen. Transport, leie eller kjøp av utstyr, leie av kvalifiserte instruktører og lignende begrenser skolenes evne til å benytte nye aktiviteter i breddeidrettsfaget. Likevel fremheves dette som et viktig formål med faget av lærerne. Om dette vektlegges i så stor grad på bakgrunn av den forrige og den nye formelle læreplanens formålsbeskrivelse eller ikke er vanskelig å fastsette. Uansett nevnes «nye og alternative aktiviteter» i læreplanen av 2018 i første setning av formålsbeskrivelsen (Udir, 2018b) og lærernes oppfatning tilsvarer i sådan breddeidrettsfagets formål, selv om det praktiseres i ulik grad og mindre enn deres vektlegging av elementet skulle tilsi.

Helseaspektet i breddeidrett står igjen som det siste felles sentrale formålet for breddeidrettslærerne. Den formelle læreplanens mål om at: «Opplæringen skal også være med på å motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv livsstil etter endt skolegang» (Udir, 2018b) er det viktigste for lærerne i deres oppfatning av breddeidrettsfagets helseformål og - hensikt. Når det gjelder læreplanens vektlegging av at «Det er viktig med reflektert og fysisk aktiv ungdom som ser sammenhengen mellom trening og helse» og «Elvene skal utvikle kompetanse om hvordan de kan fremme sin egen helse og drive skadeforebyggende trening» (Udir, 2018b) virker dette noe neglisjert av skolene med unntak av Astrid og Ada som underviser i «bredde fitness». De fremhever sin vektlegging av at elevene skal tilegne seg

kompetanse og trygghet for å bedrive helsefremmende trening på egenhånd og at de klarer å reflektere rundt egen helse og trening.

Med breddeidrettslærernes egne oppfatninger av breddeidrettsfaget, deres «ideologiske læreplan» jamfør Goodlad (1979), samsvarer det i stor grad med den nye formelle læreplanen av 2018. Samtidig står deres oppfatninger av de mest sentrale elementene i fagets formål og hensikt som en motpol til toppidrett, slik som flere av lærerne påpeker. Glede, eller bevegelsesglede, er det eneste punktet som er direkte overførbart mellom de to valgfrie programfagene (Udir, 2006b). Løken (2017) finner i sin masteroppgave at lærerne i aktivitetslære innehar nokså lik oppfatning av aktivitetslæres hensikt og mening. Dette samsvarer godt med mine funn hvor breddeidrettslærerne har de fem elementene presentert ovenfor til felles i sine oppfatninger av fagets formål og hensikt. Lågeides (2016) funn innenfor idrettslæreres oppfatninger av fagets hensikt samsvarer noe med mine funn. Lærerne i Lågeides (2016) masteroppgave mener faget først og fremst skal (1) referere til en bred elevgruppe, (2) utdanne ungdommer til ressurspersoner i lokale idrettsmiljøer og (3) bidra til økt interesse for idretter og trening gjennom et bredt spekter av aktiviteter. Punkt 2 omtales ikke av mine breddeidrettslærere, noe som kan forklares med at dette er fjernet fra formålsbeskrivelsen og ingen av mine lærere fremhever dette i noen grad. Punkt 1 samsvarer nokså godt med elevgruppen mine breddeidrettslærere mener faget er ment for. Punkt 3 i Lågeides (2016) funn har god overførbarhet til elementet «variasjon» som fremheves av breddeidrettslærerne i denne masteroppgaven.

Noe som er interessant i denne sammenheng er at lærernes fem fremhevede elementer ved breddeidrettsfagets formål og hensikt er at disse fem punktene både er sentrale i den nye og den forrige læreplanen i faget. Sett i lys av disse to læreplanenes formuleringer og vektlegginger virker det som den nye læreplanen står bedre til lærernes oppfatninger av breddeidrettsfaget. Den forrige læreplanens formålsbeskrivelse hadde et større fokus på fagets helseaspekt, og mindre på (bevegelses-)glede, trivsel og variasjon (Udir, 2006a). Der hvor breddeidrettslærernes oppfatning av de viktigste elementene i faget står godt til den nye læreplanen er i midlertidig egenskaps- og ferdighetsutviklingsfokus lite nevnt blant lærerne. Den nye formelle læreplanen vektlegger at breddeidrettsfaget skal «gi elevene mulighet til å utvikle fysiske, psykiske og koordinative egenskaper» og «legge til rette for at eleven kan utvikle ferdigheter i varierte aktiviteter» (Udir, 2018b). Av breddeidrettslærerne i masteroppgaven er det Skole B med Brage og Bella og «bredde fitness» med Astrid og Ada

som vektlegger ferdighetsutvikling i størst grad. Brage og Bella er bevisst sitt ferdighetsfokus i breddeidrettsundervisningen, og utdyper dette fokuset med deres ønske om å utvikle elevenes ferdigheter slik at de opplever fremgang i noe praktisk. Ettersom de anser faget som et praktisk aktivitetsfag mener de dette er naturlig. Astrid og Ada ønsker å utvikle elevenes ferdigheter i «fitness-spesifikke» aktiviteter og øvelser for å øke deres motivasjon, trygghet og lyst til å opprettholde en fysisk aktiv livsstil utenfor skolen og etter endt skolegang. Skole A og C fokuserer mindre eller lite på dette blant lærerne som underviser i «tradisjonell breddeidrett». Hos disse er det bevegelsesglede og trivsel hos elevene som er mest sentralt og som på en måte overstiger egenskaps- og ferdighetsutviklingen.

6.3 Lærernes oppfatning av fagfornyelsen

Jeg ønsker her å rette oppmerksomheten mot Goodlads (1979) tredje nivå; *den oppfattede læreplan*. Som Gudem (1990) hevder står den formelle læreplanen åpen for ulike oppfatninger, noe som gjør den tolkbar og dermed aldri helt lik for alle, heller ikke lærerne i denne masteroppgaven. Det jeg imidlertid ønsker å belyse her er breddeidrettslærernes oppfatninger av den innførte læreplanen i breddeidrett høsten 2018 [*den formelle læreplan*] og den bakgrunn [*den ideologiske læreplan*] gjennom deres forarbeid til innføringen, de største endringene de opplever og hvordan de stiller seg til fagfornyelsen. Breddeidrettslærernes uttalelser, synspunkter og mine tolkninger vil her belyse det som ligger til grunn for hvordan læreplanen fremtrer hos breddeidrettslærerne mellom nivåene *den oppfattede læreplan* og *den operasjonaliserte/gjennomførte læreplan* (Goodlad, 1979; Gudem, 1990).

6.3.1 Lite innspill, mer diskusjon

Forarbeidet til den nye læreplanen hos breddeidrettslærerne har vært variert og fremstår noe inkonsekvent i den betydning at lærere fra samme skole har gjort ulikt forarbeid. Alejandro peker seg ut som den av lærerne som i minst grad har prioritert arbeid rettet mot innføringen av den nye læreplanen. Jeg tolker Alejandro dithen at han tvilte på at den nye læreplanen ville gi noen ringvirkninger på hans undervisning. Dermed så han ingen hensikt med å forberede seg, eventuelt at han ikke ønsker å gjøre noen endringer i sin undervisning uavhengig hva som ville vært innholdet i den nye formelle læreplanen. En slik holdning er interessant ved at den kan tyde på ulike tankesett hos læreren rettet mot læreplaner og læreplanarbeid. Det kan for eksempel tyde på en opplevelse av *den formelle læreplanen* (Goodlad, 1979), eller læreplaner generelt, som et såpass åpent styringsdokument at man kan argumentere for seg og sitt

opplegg uansett innhold. Eventuelt kan det også tyde på lav tillit til læreplaner og læreplangrupper.

Den mest aktive læreren i forarbeidet til den nye læreplanen er Astrid, som arbeider ved samme skole som Alejandro. Med hennes versjon av breddeidrettsfaget, «bredde fitness», hadde hun klare visjoner for hvordan hun ønsket å påvirke fagfornyelsen i breddeidrett [*den ideologiske læreplan*] for at «bredde fitness» ville fungere best mulig inn i den nye *formelle læreplanens* beskrivelser og muligheter. Hun sendte inn innspill til forslagene som ble lagt ut på høring, men opplever ikke at hun ble hørt i noen særlig grad.

Der hvor Astrid og Alejandro er de mest motstridende lærerne innenfor forarbeidet til den nye læreplanen befinner lærerne fra Skole B og C seg mellom disse ytterpunktene i denne masteroppgaven. Brage forteller at de fra Skole B ikke hadde noen visjoner eller målsetninger med fagfornyelsen, men at de heller diskuterte og vurderte forslagene sammen med andre skoler i fylket. Dette belyser holdningen Skole B hadde til fagfornyelsen i utgangspunktet hvor de ikke så nødvendigheten eller behovet for en ny læreplan. Deres *oppfatning av den gamle formell læreplanen* var at den var tilstrekkelig for å praktisere breddeidrettsfaget på en god måte. Skole C med Conrad, Cecilie og Carlos har ikke gjort andre forberedelser eller forarbeid til fagfornyelsen enn å diskutere læreplanens innhold og muligheter internt. På et fylkesmøte for breddeidrettslærere diskuterte de læreplanens betydning og endringer.

6.3.2 Bryter ikke med forrige læreplan

I den nye *formelle læreplanen* (Goodlad, 1979) opplever breddeidrettslærerne i utgangspunktet få endringer og benytter begreper som «strukturforandringer», «samme innhold, annen wrapping» og «småjusteringer» i sine beskrivelser. Dette kan ha påvirket lærernes forarbeid og forberedelser til innføringen av læreplanen. Jeg tolker lærerne slik at de ikke ser på den nye læreplanen som et brudd med den forrige, men heller en justering med enkelte endringer i struktur som åpner for flere muligheter. Men det er én endring breddeidrettslærerne opplever som vesentlig og som skaper et skille mellom Astrid, og til en viss grad Ada og Alejandro, og resten av lærerne. Læreplanens kompetansemål om refleksjon i Bredde 3 vekker oppsikt hos majoriteten av breddeidrettslærerne i denne masteroppgaven. Astrid ser på refleksjon som en viktig del av faget og virker godt fornøyd med denne endringen. Ada og Alejandro virker også forholdsvis positive til refleksjonsmålene i læreplanen, men uttrykker at de fokuserer på dette i mindre grad enn Astrid i undervisningen.

I sin versjon av breddeidrett, «bredde fitness», mener Astrid refleksjon er sentralt for versjonens praksis og idé. I en versjon av breddeidrett som tiltrekker elever med fokus om kroppsbygging, kroppsmodifisering og elever med et helseperspektiv på valgfaget, tolker jeg Astrid som bevisst på hvordan elevenes refleksjoner rundt temaer som blant annet kroppspress, spiseforstyrrelser og sammenhengen mellom trening og helse sørger for at «bredde fitness» praktiseres i dets «sanne ånd» og overfører riktige verdier til elevene. Dette kommer utenpå de faktiske refleksjonsmålene i læreplanens kompetansemål som omhandler refleksjon over «funksjonelle ferdighet», «treningsmetoder» og «forpliktende samarbeid og fair play» (Udir, 2018b). Slik kan vi se at Astrid *oppfatter læreplanens* formålsbeskrivelse om refleksjon som noe større enn de rene kompetansemålene om refleksjon.

Hos lærerne fra Skole B og C blir kompetansemålene om elevens refleksjon tatt imot annerledes og det virker som at de aktuelle lærerne nedprioriterer dette i sin *oppfatning av læreplan* og videreføring til *den gjennomførte/operasjonaliserte læreplan* i Goodlads (1979) begrepssystem. Brage mener disse kompetansemålene ikke samsvarer med fagets identitet som et aktivitetsfag og er den endringen de er minst fornøyd med i den nye *formelle læreplanen* på Skole B. Skole C er av samme oppfatning hvor Carlos, Conrad og Cecilie *oppfatter læreplanens* mål om refleksjon som et brudd med et praktisk fag. I tillegg opplever lærerne fra Skole B og C utfordringer ved å holde refleksjonsfokuserende undervisninger i breddeidrett der dokumentasjon og forsikring av elevens refleksjon anses som vanskelig. Jeg tolker og forstår det som at lærerne fra Skole B og C ser på innføringen av refleksjonsmål som en dreining mot en teoretisering av et praktisk aktivitetsfag, noe de virker misfornøyd med. Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) undersøkte innføringen av ny vurderingsforskrift i kroppsøving på ungdomstrinnet i forbindelse med LK06 og fant at endringene som ble gjort ikke ledet i en entydig retning og at det kan ha bidratt til misnøye i faget. Dette kan, til en viss grad, overføres til lærerne fra Skole B og C sine oppfatninger av den nye læreplanens refleksjonsfokus hvor endringen også kan ha ført til misnøye hos idrettslærerne.

6.3.3 Ulike oppfatninger

Lærerne på Skole A har en relativ positiv *oppfatning av den nye formelle læreplanen* (Goodlad, 1979). For Astrid og Ada kommuniserer planen en åpenhet som tillater deres alternative versjon og praktisering av faget. Alejandro uttaler også at han er fornøyd med fagfornyelsen av breddeidrett, men jeg tolker hans *oppfatning av læreplanen* som om den ikke har gitt noe spesiell innvirkning på hans undervisningspraksis i tradisjonell breddeidrett.

Brage og Bella stiller seg nøytrale til fag- og læreplanfornyelsen i breddeidrett. De så ikke behovet for endringen og Brage synes det er rart at breddeidrettsfaget skulle fornyes i forkant av de resterende idrettsfagene. Likevel ser de elementer ved den nye læreplanen de er fornøyd med, slik som formålsbeskrivelsen og den nye inndelingen av hovedområder. Som tidligere nevnt trekker refleksjonsfokuset i planen (Udir, 2018b) deres oppfatning av fagfornyelsen i breddeidrett noe ned. I likhet med Skole A oppfatter de at den nye *formelle læreplanen* åpner opp for muligheten til å praktisere andre versjoner av breddeidrett. Men de uttrykker at de antakeligvis ville iverksatt «bredde fotball» uavhengig av fagfornyelsen.

Skole C er noe delt i sin oppfatning hvor Cecilie er mer fornøyd enn Conrad og Carlos som stiller seg nokså nøytrale til den nye læreplanen. Carlos mener han verken er fornøyd eller misfornøyd, noe Conrad sier seg enig i. For disse to, og særlig Conrad, kommuniserer læreplanen nå en teoretisering av breddeidrettsfaget de mener ikke hører hjemme i et praktisk aktivitetsfag. Conrad mener hans tolkninger av læreplanen [*den oppfattede læreplan jf. Goodlads (1979) begrepssystem*] er viktige for elevenes *erfaringer av læreplanen* og at han må tilpasse læreplanen for å oppnå gode undervisningstimer.

6.4 Tilpasninger på tvers av læreplanens fremtredelsesformer

I tråd med Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepssystem kan vi se at breddeidrettslærerne lar seg påvirke og gjør bevisste valg, både kronologisk og på tvers av de fem fremtredelsesformene. I undervisningsøyemed uttaler lærerne at de tilpasser breddeidrettsfaget og dermed har endret praksis noe som resultat av fagfornyelsen. Goodlads (1979) teori om beslutningsprosesser og prosessområder gjør seg gjeldende innenfor lærernes valg av tilpasninger, men også gjennom skolens og idrettsseksjonens valg.

Begrepet «tilpasning» var, som tidligere nevnt, en gjenganger i lærernes uttalelser. Lærerne er opptatt av å tilpasse seg og sin undervisning til den nye *formelle læreplanen*. Med dette menes, slik jeg tolker det, en tilpasning av undervisningens innhold og fokusområder for å treffe læreplanens endrede punkter. Brage og Bella påpeker at de i mindre grad har tilpasset selve innholdet i breddeidrettsundervisningen, men at de har gjort tilpasninger i sine fokusområder for timene. Dette har de gjort først og fremst for å sørge for at elevene skal oppnå de endrede kompetansemålene og for at undervisningstimene «treffer innenfor» de nye hovedområdene. Slikt oppleves også de andre skolenes uttalelser hvor de også mener de har

tilpasset seg til den nye læreplanen. Her har altså lærerne og skolene [breddeidrettslærerne samlet] studert *den formelle læreplanen*, fått en forståelse og oppfatning av hvilke tilpasninger de mener de burde gjennomføre [*den oppfattede læreplan*] og satt tilpasningene og grepene ut i praksis gjennom *den gjennomførte/operasjonaliserte læreplan* (Goodlad, 1979).

I tillegg til å tilpasse seg selv og undervisningen til den nye læreplanen vektlegges elevmedvirkning og tilpasninger på bakgrunn av elevenes interesser og «beste», henholdsvis av Brage og Bella og Conrad. Conrad stikker seg spesielt ut innenfor den type tilpasning hvor han benytter sin tolkning av læreplanen [*den oppfattede læreplan*] for å tilpasse *den gjennomførte/operasjonaliserte læreplan* slik at den blir optimal for sine elever. Conrad påpeker at dette gjøres på bakgrunn av elevenes erfaringer og tilbakemeldinger i undervisningen, i tillegg til at han observerer elevenes respons på undervisningen. Denne tilpasningen skjer dermed gjennom og mellom *den oppfattede læreplan*, *den gjennomførte/operasjonaliserte læreplan* og *den erfarte læreplan*. Conrad erfarer hvilket innhold og fokusområder som gagnar sine elever i faget og tar imot tilbakemeldinger som forteller han hva elevene ønsker og trives med [*den erfarte læreplan*]. Deretter «former» og tolker han læreplanen [*den oppfattede læreplan*] slik at han kan tilpasse undervisningen sin etter det han anser som elevenes beste [*den gjennomførte/operasjonaliserte læreplan*]. Dette kommer godt til syne i det Conrad forteller at han velger å nedprioritere den nye læreplanens kompetansemål om refleksjon innenfor hovedområdet *Aktiviteter i Breddeidrett 3* (Udir, 2018b). Her uttrykker Conrad at han bevisst tolker begrepet «refleksjon» slik at det vil være for hans elevgruppes beste. I det legger Conrad at han visuelt kan se elevenes refleksjon i *aktivitet* gjennom handlingsvalg og endring av valg i nye situasjoner, og dermed kan han nedprioritere eller «unngå» lengre skriftlige oppgaver hvor elevene dokumenterer sin refleksjon. På denne måten kan man si at Conrad tilpasser både *den formelle læreplan* og *sin tolkning av den* ut fra sin *elevgruppes erfaringer*, men også *sin egen erfaring av elevgruppen*. Ingen av de andre breddeidrettslærerne uttrykker at de har denne formen for tilpasning av sin læreplanpraksis.

Brage og Bella benytter elevmedvirkning for å tilpasse undervisningens praksis, men i mindre og i en noe annen grad enn Conrad. Gjennom «høringer» av planer og undervisningsevalueringer tar de mot innspill fra elevene. De forteller at disse tilbakemeldingene gir enkle utslag på *den gjennomførte/operasjonaliserte læreplan*, altså

selve undervisningen, men ikke i den grad at det har noen innflytelse på deres oppfatning av læreplan, slik som Conrad overfor.

En tilpasning, eller en *beslutning*, gjort på det *institusjonelle området* (Goodlad, 1979; Gundem, 1990) av Skole A og B (og snart Skole C) er å tilpasse *den formelle læreplan* for å tiltrekke elever er å tilby nye eller andre versjoner av breddeidrett enn «tradisjonell breddeidrett». Hvorvidt dette er en diskusjon om breddeidrettsfagets eller idrettsfags utfordring om egenart, tiltrekningskraft, status, videre eksistens eller noe annet ønsker jeg ikke å gå inn på her. Men det er uansett et grep skolene gjør for å tilpasse seg en ny elevgruppe, eller ungdomskull som Kårhus (2001) omtaler det som, med lyst og ønske om nye tilbud. Kårhus (2001) påpeker at idrettsfagets kvalifikasjon som et utdanningsløp med generell studiekompetanse på 1980-tallet var sentralt for utbredelsen og det kan mulig trekkes linjer til tilbudet om nye versjoner for enten å opprettholde breddeidretts elevmasse eller å tiltrekke enda flere elever. Alderlyst (2011) fant i sin masteroppgave at innføringen av valgfag, deriblant breddeidrett, sørget for å tiltrekke en større elevgruppe til idrettsfag. Med variasjon i breddeidrettstilbudet kan dette også vise seg å bli gjeldende.

Skolene konkurrerer om elever og tilbudet om «nye og spennende» versjoner av breddeidrett virker å være en strategi for å «verve» elever. På denne måten tilpasses og tolkes *den formelle læreplanen* for å kunne tilby breddeidrettsversjoner som «bredde fitness» og «bredde fotball». De aktuelle lærerne innenfor disse versjonene argumenterer for at deres tilpasning av faget og læreplanen samsvarer med *den formelle læreplanen* ved at formålsbeskrivelsen har elementer som er overførbare og at de klarer å oppnå kompetansemålene i de alternative versjonene. Tilpasningen skjer også på bakgrunn av *den erfarte læreplanen* både hos breddeidrettslærerne, tidligere elever, fremtidige elever og andre skoler som har iverksatt slike versjoner. Det er disse erfaringene som leder inn på ideen om å danne alternative versjoner av faget og skaper en «smalere» form for *ideologisk læreplan* som benyttes i utviklingsfasen av nye retninger innenfor breddeidrettsfaget.

7.0 Implikasjoner og videre forskning

7.1 Implikasjoner

Formålet med denne masteroppgaven har vært å belyse det valgfrie programfaget breddeidrett og fornyelsen av faget. Gjennom en deskriptiv tilnærming på breddeidrettslærernes perspektiver har jeg undersøkt masteroppgavens problemstillinger: 1) Hvordan beskriver breddeidrettslærerne på tre ulike videregående skoler undervisningspraksis i breddeidrettsfaget, 2) Hvordan oppfatter breddeidrettslærerne fra tre ulike videregående skoler breddeidrettsfagets formål og hensikt og 3) Hvordan endret breddeidrettslærerne på tre ulike videregående skoler praksis i etterkant av fagfornyelsen. De problematiserte områdene kan bidra til ny kunnskap innenfor fagfornyelse, både innenfor idrettsfag og andre utdanningsretninger, og gi ny eller bredere kunnskap innenfor breddeidrettsfaget.

Masteroppgavens funn viser breddeidrettslæreres undervisningspraksis, oppfatninger og fagfornyelsens innvirkning på lærernes praksis. Dette kan både være gjenkjennbart og nyttig informasjon for andre lærere på idrettsfag og breddeidrett. Slik kan det bidra til refleksjon over egen undervisningspraksis hos andre lærere. I tillegg til kan andre aktører involvert i idrettsfag og breddeidrett dra nytte av masteroppgavens funn.

Hensikten ved å benytte Goodlads (1979) læreplanteoretiske begrepssystem som teoretisk rammeverk har vært å gi en helhetlig og forståelig mening om breddeidrettsfagets undervisningspraksis og lærernes oppfatning av fagets formål og hensikt. Samtidig kan funnene gi innblikk i breddeidrettslærernes oppfatning av fagfornyelsen i breddeidrett samt innføringen av ny læreplan. Slik Goodlad (1979) trekker frem kan læreplanforskning bidra til brobygging mellom teoretikere og praktikere. Denne masteroppgaven kan gi verdi til både teoretikere og praktikere og være med å knytte læreplanteori til læreres praktiske gjennomførelse.

7.2 Videre forskning

Avslutningsvis i denne masteroppgaven ønsker jeg å formidle forslag til videre forskning som har oppstått underveis i arbeidet. Som etablert tidligere er forskning innenfor idrettsfag relativt lite utbredt og flere forskningsprosjekt kan bidra til større innsikt og kunnskap rundt de ulike idrettsfagenes praktiseringer og læreres og elevers oppfatninger, erfaringer og synspunkter. Med fagfornyelsens fullstendige inntredelse innen 2020 kan det også være aktuelt å studere andre fag med lignende problemstilling som i denne masteroppgaven. Det er

også ønskelig med en oppfølging av breddeidretts undervisningspraksis i lys av fagfornyelsen. Med tanke på at det er utredet nok en ny læreplangruppe for topp- og breddeidrett (Udir, 2019) kan dette være interessant å studere både hvorfor dette er gjort og hvilke endringer som eventuelt oppstår.

8.0 Litteraturliste

Alderslyst, B. (2011). *Hvorfor velge "idrettslinja"?: en studie av forhold som har påvirket elevers begrunnelser for valget av utdanningsprogrammet idrettsfag i Hedmark.*

Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene.*

[Oslo]: Abstrakt forl.

Cooper, T. (2017). Curriculum Renewal: Barriers to Successful Curriculum Change and Suggestions for Improvement. *Journal of Education and Training Studies*, 5(11), 115-128.

Hentet fra

<https://login.ezproxy.hioa.no/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1161219&site=ehost-live>

Drageset, S. & Ellingsen, S. (2016). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju.

Sykepleien Forskning 2010 5(4)(332-335). doi:10.4220/sykepleief.2011.0027

Dynna, T. M. (2011). *Idrettsfag mellom politisk styring og marked.* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Elverum, A. (2010). *En studie av elever ved studieretningen på idrettsfag.* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Engelsen, B. U. (2015). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor* (7. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Fangen, K.(2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget: Bergen

Fekjær, S. B. (2013). *Hvordan bli en lykkelig masterstudent. Masteroppgavehåndbok*. Oslo: Gyldendal akademisk

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Goodyear, V. A., Casey, A. & Kirk, D. (2017). Practice architectures and sustainable curriculum renewal. *Journal of Curriculum Studies*, 49(2), 235-254.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149223>

Griffin, G. A. (1979). Levels of Curricular Decision Making. I Goodlad, J. I. et al. *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (s. 77-100). New York: McGraw – Hill Book Company

Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori : en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforl.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). [Oslo]: Gyldendal akademisk.

Kårhus, S. (2001) ”Idrettslinja” i den videregående skole: Utdannings og skolepolitisk kontekst. (201-210). *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. Nr. 2-3.

Kårhus, S. (2016). Aktiv idrettsungdom: Privilegerte elevgrupper i skolesystemet? I Ø. Seippel, M. K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 291-314). Oslo: Cappelen Damm akademisk

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). [Oslo]: Gyldendal akademisk

Løken, C. (2017). *Læreplanen som verktøy i aktivitetsslære: en kvalitativ studie fra fire videregående skoler om oppfattelsen og gjennomføringen av faget aktivitetsslære*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Lågeide, K. (2016). *Breddeidrett – fra ideologi til praksis*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Norheim, M. (2013). *Elevmedverknad på idrettsfag: Ei kvalitativ undersøkning med åtte elevar på idrettsfag*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Sandnes, F-Å. H. (2016). *Vi mangler bare elever. En kvalitativ undersøkelse av suksessfaktorer for programfag Friluftsliv på Idrettsfag*. Masteroppgave ved Høgskolen i Sørøst-Norge, Bø.

Utdanning.no. (2019). *Vg1 Idrettsfag*. Hentet fra <https://utdanning.no/utdanning/vgs/IDRET1->

Utdanningsdirektoratet (2017). Hva er fagfornyelsen?. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>

Utdanningsdirektoratet. (2018a). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet (2018b). Læreplan i breddeidrett - valgfritt programfag i utdanningsprogram for idrettsfag (IDR6-02). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/IDR6-02>

Utdanningsdirektoratet (2006a). Læreplan i breddeidrett - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag (IDR6-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/IDR6-01>

Utdanningsforbundet. (2006b). Læreplan i toppidrett - valgfrie programfag i utdanningsprogram for idrettsfag (IDR5-01). Hentet fra https://www.udir.no/kl06/IDR5-01/Hele/Komplett_visning

Utdanningsdirektoratet (2019). Læreplangrupper – programfag for studieforbereidende. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/lareplangrupper--programfag-pa-studieforbereidende/>

Vetthus, A. (2011). *Mye aktivitet og lite tavle: en kritisk diskursanalyse av informasjonsmateriellet til videregående skoler med utdanningsprogram idrettsfag*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv om læreres deltakelse og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Informasjon om informanten

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Kvittering og godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata [NSD]

Vedlegg 1:

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Breddeidrett – ny læreplan”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke idrettslæreres oppfatning av programfaget breddeidrett og deres praksis i faget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave som tar sikte på undersøke idrettslæreres oppfatning av det valgfrie programfaget breddeidrett og fagets nye læreplan fra høsten 2018. Informantene (lærerne) skal også beskrive sin praksis for å se hvordan deres oppfatning av faget og læreplan settes i praksis i undervisningen.

For å samle inn data vil jeg benytte intervju for å forstå informantenes oppfatning av faget og læreplanen. Deretter vil jeg spørre om undervisningens innhold, arbeidsmetoder og undervisningsmetoder. Slik vil jeg få et bilde av hvordan undervisningen ser ut i praksis.

Dataene fra intervjuene vil bli analysert og satt opp mot relevant teori for en dypere forståelse.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget til prosjektet er basert på utvalgsriterier og det vil være omtrent åtte personer som mottar en henvendelse. Som lærer på seksjon for idrettsfag med ansvar for undervisning i breddeidrett ønsker jeg din deltakelse i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om læreplanen i breddeidrett, planlegging av undervisning, innhold i timene og undervisningsmetoder. Intervjuet vil gjennomføres med lydopptak i tillegg til at jeg vil ta notater underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Ønsker du å trekke tilbake ditt samtykke kan du sende en e-post til Mats Melvold Hordvik (matsmel@oslomet.no) og Even Habberstad (s235038@oslomet.no).

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg, Even Habberstad, og veiledere Mats Melvold Hordvik og Vegard Fånes Aaring som vil ha tilgang på dine opplysninger.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger vil navn og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamateriale og lydopptak vil bli lagret på en adgangsbegrenset datamaskin med kodelås. Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og opplysningene som vil oppgis er kun aldersgruppe, stilling og kjønn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2019. Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet - storbyuniversitetet ved Mats Melvold Hordvik, på e-post (matsmel@oslomet.no) og Even Habberstad, på e-post (s235038@oslomet.no).
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, på e-post (ingrid.jacobsen@oslomet.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Breddeidrett – ny læreplan, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15. mai 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2:

Informasjon om informanten

Navn:

Alder:

Skole ansatt ved:

Stilling:

År ansatt ved nåværende skole:

Evt. Tidligere jobb(er) på skole m/ idrettsfag:

År undervist i breddeidrett (Evt. tidligere jobb + nåværende jobb):

Utdanning: (Hva har du utdanning i og fra hvilke studiested)

Andre fag du underviser i:

Intervjuguide for breddeidrettslærere

Introduksjon

- Presentasjon av meg selv
- Informere om oppgavens hensikt og problemstilling
- Informere om lydopptaker og notater
- Informere om taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering og at prosjektet er godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata)
- Informere om frivillig deltakelse og at deltakere kan trekke seg når som helst
- Intervjuets struktur – semistrukturert

Bakgrunn

- 1) Informantene fyller ut et skjema om deres bakgrunn. Skjemaet dekker:
 - Alder, stilling, år ansatt ved gjeldene skole og evt andre skoler med idrettsfag
 - År undervist i breddeidrett
 - Utdanning
 - Andre fag læreren underviser i

Beskrivelse

- 2) Kan dere fortelle om hvordan breddeidrett utføres på skolen i dag?
 - Planlegging
 - Har samtlige klassetrinn breddeidrett sammen?
 - Hvordan settes undervisningen opp/deles opp? F.eks. Blokkundervisning, variasjon, rekkefølge etter kompetansemål osv.
 - Hvem har ansvar for breddeidrett, hvem tar avgjørelser
 - Samarbeid med andre fag

Oppfatning

- 3) Hvordan oppfatter dere fagets hensikt og mening?
 - Oppfatning av faget – hensikt
 - Hvilken elevgruppe er faget ment for?
 - Hva er meningen med å tilby dette valgfaget?
 - Hva skal elevene lære?

Ny læreplan

- 4) Hvordan har prosessen bak innføringen av den nye læreplanen vært?
 - Forarbeid for ny læreplan
 - Hva opplever dere som de største endringene?
 - Har fornyelsen påvirket deres oppfatning av faget?
 - Er dere fornøyd/misfornøyd med fornyelsen?

Utøvelse – beskrivelse av fagets praksis

- 5) Hvordan praktiserer dere undervisningen?
 - Hvilket innhold vektlegges?
 - Hvilke undervisningsmetoder benytter dere?
 - Hvordan jobber dere med fokusområdene i undervisningen?

Rammefaktorer

- 6) Hvilke rammer møter dere på i tilknytning til breddeidrettsfaget?
- 7) Hvilke fasiliteter har dere tilgjengelig på og rundt skolen?

Skolekultur/Skolekode

- 8) Hva kjennetegner nettopp deres idrettslinje og deres breddeidrett?
 - Tradisjon og satsningsområder på idrettsfag generelt
 - Breddeidretts tradisjon på skolen
 - Satsnings-/fokusområder i breddeidrett
 - Rammefaktorer som påvirker faget

Vurdering

- 9) Kan dere kort fortelle om hvordan du vurderer i faget?
 - Er det forskjeller fra andre fag?
 - Utfordringer knyttet til vurdering i breddeidrett?

Avslutning

- Har dere noe dere ønsker å legge til noe i slutten av intervjuet? Noe dere ønsker å si som ikke har kommet opp?
- Takk for meg og takk for deltakelse

Vedlegg 4:

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering Prosjekttittel

Kvalitativ undersøkelse om idrettslæreres oppfatning av ny læreplan i faget breddeidrett og deres beskrivelse av egen praksis i faget etter ny innført læreplan høsten 2018.

Referansenummer

325310

Registrert

06.09.2018 av Even Habberstad - s235038@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mats Melvold Hordvik, matsmelvold.hordvik@oslomet.no, tlf: 90794955

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Even Habberstad, s235038@oslomet.no, tlf: 90834556

Prosjektperiode

23.08.2018 - 15.05.2019

Status

07.09.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

07.09.2018 - Vurdert

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

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.19.

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 de registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner 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, uforenelige 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

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), rett til informasjon (art. 13), rett til innsyn, (art. 15) rett til retting (art. 16), rett til sletting (art. 17), rett til begrensning (art. 18), rett til underretning (art. 19), rett til dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen av personopplysninger ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet.

Kontaktperson hos NSD: Kjersti Haugstvedt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17
(tast 1)