

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving

Mai 2022

Kroppsøving i koronapandemien

En kvalitativ studie om kroppsøvingslærere i videregående skole sine erfaringer med sin undervisningspraksis gjennom koronapandemiens restriksjoner og nedstengninger.

Emil Røe Asbjørnsen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvilke erfaringer kroppsøvingslærere på videregående skoler har hatt med sin kroppsøvingsundervisningspraksis gjennom koronapandemiens restriksjoner og nedstengninger. Informantene i prosjektet har vært fire kroppsøvingslærere fra to videregående skoler i Oslo. De har alle en mastergrad i kroppsøving, men de har varierende alder og undervisningserfaring. Deres erfaringer med kroppsøvingsfaget gjennom koronapandemien har frembrakt nyttig kunnskap til prosjektets problemstilling. Deres besvarelser har blitt diskutert opp mot tidligere forskning, tiltakene i koronapandemien og teori.

Denne masteroppgaven tar for seg hvordan kroppsøvingslærerne har praktisert kroppsøvingsfaget gjennom koronapandemien. Dette har blitt undersøkt i forhold til myndighetenes håndteringer av koronapandemien med de restriksjoner det medførte, og hvilken betydning det har hatt for kroppsøvingslærerpraksisen. Videre har jeg studert rammefaktorenes rolle i gjennomføringen av undervisningen og hvordan disse har påvirket hva kroppsøvingslærernes ser på som gjennomførbart. Jeg har også undersøkt hvordan den didaktiske situasjonen mellom kroppsøvingslærerne, innholdet og elevene har forandret seg gjennom koronapandemien.

Resultatene viser at koronapandemien i stor grad har påvirket kroppsøvingslærernes undervisningspraksis. Kroppsøvingslærerne erfarte at arbeidsmengden økte under koronapandemien, og at kontakten mellom dem og elevene ble kald og instrumentell. Hjemmeundervisningen i kroppsøving bestod ofte av praktiske oppgaver som elevene måtte løse på egen hånd og levere inn en rapport om. Kompetansemålene ble nedprioritert og oppgavene var som regel at elevene skulle gjøre en valgfri fysisk aktivitet. I stedet for å være et fag med vekt på kroppslig læring, har kroppsøvingsfaget under koronapandemien vært et aktivitetsfag. Det synes som fokuset har vært på fysisk aktivitet i stedet for på kroppslig læring. Kroppsøvingslærerne erfarte også at vurderingsgrunnlaget i faget ble tynnere og innsatsen til elevene ble vurdert ut ifra oppgavene som de leverte inn til kroppsøvingslærerne.

Nøkkelord:

Kroppsøving, videregående skole, koronapandemi, restriksjoner, nedstengninger

Abstract

The purpose of this master thesis has been to investigate the experiences of physical education teachers in upper secondary schools with their physical education teaching practice through the restrictions and lockdowns of the corona pandemic. The participants in this project were four physical education teachers from two upper secondary schools in Oslo. They all have a master's degree in physical education, but they have varying ages and teaching experiences. Their experiences with the physical education subject through the corona pandemic have produced useful knowledge of the project's problem. Their answers have been discussed against previous research, the measures in the corona pandemic as well as theories.

This master thesis deals with how the physical education teachers have practiced the physical education subject through the corona pandemic. This has been investigated in relation to the authorities' handling of the corona pandemic with the restrictions it entailed, and what significance it has had for the physical education practice. Furthermore, I have studied the role of the framework factors in the implementation of the teaching and how these have influenced what the physical education teachers see as feasible. I have also investigated how the didactic situation between the physical education teachers, the content and the students has changed through the corona pandemic.

The results show that the corona pandemic has greatly influenced the teaching practice of physical education teachers. The physical education teachers experienced that the workload increased during the corona pandemic, and that the contact between them and the students became cold and instrumental. Home teaching in physical education often consisted of practical tasks that the students had to solve on their own and then hand in a report on. The competence goals were downgraded and the tasks were usually that the students should do an optional physical activity. Instead of being a subject that emphasize bodily learning, physical education under the pandemic has been a subject about activity as such. It seems like physical activity has been focused instead of bodily learning. The physical education teachers also experienced that the assessment basis in the subject became thinner and the efforts of the students were assessed on the basis of the assignments they submitted.

Key words: Physical education, upper secondary school, corona pandemic, restrictions, lockdowns

Forord

Den 12. mars 2020 forandret hverdagen til hele landet seg. Regjeringen kom med de strengeste tiltakene i fredstid noensinne. Selv jobbet jeg som kroppsøvlingslærer på en ungdomsskole på den tiden. Siden nedstengningen av samfunnet var noe ingen av oss på den skolen hadde opplevd før, så ble det mye usikkerhet på hvordan vi skulle praktisere fagene våre. Jeg måtte finne på ulike opplegg som elevene kunne gjennomføre digitalt, men som fortsatt stemte med kompetansemålene og formålet med kroppsøvlingsfaget. Etter hvert som koronapandemien fortsatte begynte jeg å gå tom for nye ideer. Jeg ble derfor veldig nysgjerrig på hvordan andre kroppsøvlingslærere på andre skoler praktiserte faget. Jeg startet dette prosjektet for å få den innsikten.

Jeg arbeidet med dette prosjektet i litt over ett år. Koronapandemien er fortsatt ikke over og det har vært flere runder med restriksjoner og nedstengninger i løpet av dette prosjektet. Å skrive en masteroppgave har vært det mest krevende jeg noensinne har gjort på skolebenken. Jeg har oppdaget at det er ufattelig mye arbeid, tid og ressurser som ikke kommer fram i selve oppgaven. Det å sitte hver dag i månedsvis å skrive, analysere, transkribere og lete fram litteratur er noe jeg aldri skal gjøre igjen. Jeg har heldigvis en evne til å produsere mye tekst på kort tid når det virkelig er nødvendig. Grunnen til at det har vært nødvendig er fordi at mesteparten av tiden er gått til å dunke hodet i veggen. Uten skippertaksevnen hadde jeg aldri klart å bli ferdig i tide. Når det er sagt så har jeg lært ganske mye de siste to årene. Spesielt intervjuene var veldig hyggelige og interessante. Jeg takker dere for at dere stilte opp og for å gi meg en verdifull innsikt i deres lærerpraksis gjennom en vanskelig og travel hverdag.

Jeg vil takke min veileder Knut Løndal som har vært til stor hjelp. Ditt engasjement og din forskningsglede har vært som et friskt pust når luften har gått litt ut av meg. Du har gitt meg raske og tydelige tilbakemeldinger som har gjort det lett for meg å vite hva jeg måtte gjøre for å komme videre i prosjektet.

Til slutt vil jeg takke min samboer Sandra som også har skrevet sin egen masteroppgave dette året. Hun har fått meg til å jobbe med min egen oppgave i tider hvor jeg heller ville gjøre alt annet. Jeg gleder meg til å starte på vårt neste kapittel sammen.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	II
FORORD	III
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN	1
1.2 PROBLEMSTILLING	1
1.3 OPPBYGGING AV MASTEROPPGAVEN	2
2 KROPPSØVING OG KORONAPANDEMIEN	3
2.1 KUNNSKAPSLØFTET 06 OG 20	3
2.2 KROPPSØVINGSFAGET	6
2.3 KORONAPANDEMIEN	7
2.3.1 <i>Bakgrunn</i>	8
2.3.2 <i>Smitte, symptomer og sykdom</i>	8
2.3.3 <i>Ulike varianter</i>	9
2.3.4 <i>Myndighetenes håndtering av koronapandemien</i>	10
2.3.5 <i>Konsekvenser av koronapandemien</i>	18
2.3.6 <i>Tidligere forskning</i>	19
3 TEORETISK PERSPEKTIV	22
3.1 DIDAKTIKK	22
3.1.1 <i>Det didaktiske triangelet</i>	24
3.1.2 <i>Kroppsøvningsdidaktikk</i>	26
3.2 RAMMEFAKTORTEORI	27
3.2.1 <i>Det pedagogiske rammesystemet</i>	29
3.2.2 <i>De administrative rammene</i>	29
3.2.3 <i>Ressursmessige rammer</i>	29
3.2.4 <i>Organisasjonsmessige rammer</i>	30
3.2.5 <i>Rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn</i>	30
4 METODE	31
4.1 KVALITATIV METODE	31

4.2	SEMISTRUKTURERT LIVSVERDENINTERVJU	33
4.3	UTVELGELSE OG UTVALG	33
4.4	FORBEREDELSE	36
4.4.1	<i>Intervjuguide</i>	36
4.4.2	<i>Pilotintervju</i>	37
4.5	DATAINNSAMLING	37
4.5.1	<i>Intervjuer</i>	37
4.5.2	<i>Transkripsjon</i>	38
4.5.3	<i>Analysemetode</i>	39
4.6	KVALITETSKRITERIER	42
4.6.1	<i>Egen posisjonering og forforståelse</i>	43
4.6.2	<i>Reliabilitet</i>	43
4.6.3	<i>Validitet</i>	44
4.6.4	<i>Generalisering og overførbarhet</i>	45
4.7	ETISKE RETNINGSLINJER.....	46
5	RESULTATER	48
5.1	INNLEDNING	48
5.1.1	<i>Presentasjon av kroppsøvlingslærerne</i>	48
5.1.2	<i>Skolenes rammebetingelser</i>	49
5.1.3	<i>Skolenes håndtering av nedstengninger og restriksjoner</i>	49
5.2	KATEGORIENE	50
5.3	STØRRE ARBEIDSMENGDE	51
5.3.1	<i>Planlegging</i>	52
5.3.2	<i>Dobbelt arbeid</i>	53
5.3.3	<i>Før- og etterarbeid</i>	53
5.3.4	<i>Vaskejobb</i>	54
5.3.5	<i>Tilgjengelig hele tiden</i>	54
5.3.6	<i>Oppsummering</i>	55
5.4	KALD OG INSTRUMENTELL ELEVKONTAKT	55
5.4.1	<i>Hvordan elevkontakt</i>	55
5.4.2	<i>Erfaringer elevkontakt</i>	57
5.4.3	<i>Oppsummering</i>	59
5.5	AKTIVITETSFAG.....	59

5.5.1	<i>Lavere ambisjoner</i>	59
5.5.2	<i>Ut og være i aktivitet</i>	60
5.5.3	<i>Dokumentere aktiviteten</i>	61
5.5.4	<i>Aktivitetsfag?</i>	61
5.5.5	<i>Oppsummering</i>	62
5.6	INDIVIDUELT FAG, IKKE SAMARBEIDSFAG.....	62
5.6.1	<i>Hjemme aleneskole</i>	63
5.6.2	<i>Sammen, men hver for seg</i>	64
5.6.3	<i>Unådde kompetansemål</i>	65
5.6.4	<i>Oppsummering</i>	65
5.7	DIGITAL INNSATS.....	66
5.7.1	<i>Oppsummering</i>	67
5.8	NØDSKOLE – ET FULLVERDIG TILBUD TIL ELEVENE?.....	68
5.8.1	<i>Nødskole</i>	68
5.8.2	<i>Fikk inntrykk av at elevene gjorde undervisningsoppleggene</i>	70
5.8.3	<i>Vanskelig å vite noe om kvaliteten på elevenes arbeid</i>	71
5.8.4	<i>Økende fravær</i>	71
5.8.5	<i>Syltynt vurderingsgrunnlag</i>	74
5.8.6	<i>Noe positivt med delte klasser</i>	74
5.8.7	<i>Oppsummering</i>	75
6	DISKUSJON	76
6.1	ENDREDE RAMMER – ARBEIDSKREVENDE HVERDAG FOR KROPPSØVINGSLÆRERNE.....	76
6.1.1	<i>Pedagogiske rammer</i>	76
6.1.2	<i>Administrative rammer</i>	79
6.1.3	<i>Ressursmessige rammer</i>	82
6.1.4	<i>Organisasjonsmessige rammer</i>	83
6.1.5	<i>Rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn</i>	84
6.2	KORONAPANDEMIEN FORVANDLET DEN DIDAKTISKE SITUASJONEN.....	86
6.2.1	<i>Lærer – innhold</i>	86
6.2.2	<i>Lærer – elev</i>	88
6.2.3	<i>Elev – innhold</i>	89
6.2.4	<i>Helheten i triangelet</i>	90
6.3	KORONASKOLE = NØDSKOLE MED ET (FOR) SMALT KROPPSØVINGSFAG.....	92

6.3.1	<i>Noen positive sidevirkninger?</i>	96
7	SAMMENFATTENDE AVSLUTNING	97
7.1	VIDERE FORSKNING	99
	LITTERATURLISTE	100
	INNHOLDSLISTE FOR VEDLEGG	105
	VEDLEGG 1: EPOST TIL REKTORER OG KROPPSØVINGSLÆRERE PÅ VIDEREGÅENDE SKOLER I OSLO	106
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE.....	107
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA.....	114
	VEDLEGG 4: GODKJENNING AV NSD	116

1 Innledning

Dette er en masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving fra OsloMet – storbyuniversitetet. Temaet for masteroppgaven er kroppsøvingslæreres erfaringer med sin undervisningspraksis under koronapandemien i skoleårene 2019/2020 – 2020/2021.

1.1 Bakgrunn

Den 12. mars 2020 stengte Norge ned som i følge av koronapandemien som herjet i hele verden. Vi opplevde de strengeste tiltakene fra myndighetene i fredstid i dette landet noensinne (Regjeringen, 2022). Dette resulterte i at alle yrker som ikke ble sett på som samfunnskritisk for at de mest nødvendige samfunnsprosessene kunne fungere, eller som ikke hadde mulighet til å innfri trygge restriksjoner som for eksempel hjemmekontor, måtte stenge (Helsedirektoratet, 2020c). De som kunne holde åpent var påbudt å følge strenge regler om smittevern. Dette gjorde at skolene måtte stenge, og lærere og elever måtte ha hjemmeskole via digital undervisning. Våren 2020 jobbet jeg som kroppsøvingslærer på en ungdomsskole i Oslo sentrum. Der opplevde jeg at lærerne, meg selv inkludert, ble usikre på hvordan vi skulle løse den nye digitale hverdagen. Vi kastet oss rundt for å lage nye opplegg og gi ut informasjon til våre elever. Siden ingen av oss hadde opplevd noe slikt før måtte vi være kreative og prøve å gjøre jobben vår på best mulig måte. For min del ble jeg usikker på hvordan jeg skulle praktisere et praktisk og sosialt fag gjennom en PC-skjerm. Da jeg startet på mastergraden min den påfølgende høsten så jeg på det som en mulighet til å finne ut av nettopp dette. Over to år senere har vi etter hvert kommet ut av pandemien, og regjeringen kommer sjeldnere med nye regler og restriksjoner. Skolene har dog vært åpnet opp og stengt ned igjen flere ganger i løpet av de siste to årene.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i det jeg har skrevet over, mener jeg at det vil være interessant å studere hvordan kroppsøvingslærere har praktisert og erfart faget gjennom koronapandemiens restriksjoner og nedstengninger. Restriksjonene har vært varierende, med ulike regler om avstand og uteaktiviteter (Regjeringen, 2022). Nedstengningene gjorde krav om digital

undervisning gjennom hjemmeskole (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette skjedde i tillegg på svært kort varsel. Lærerne fikk relativ kort tid på seg til å endre store deler av sin undervisningspraksis. Jeg vil derfor undersøke kroppsøvlingslæreres erfaringer med kroppsøvlingsundervisning i koronapandemitiden. Jeg er også interessert i å undersøke hvordan de vurderte elevene, da spesielt med tanke på innsats, og hvordan de kontrollerte at elevene gjorde som de skulle i tillegg til elevkontakten generelt.

Problemstillingen min er som følger: *Hvilke erfaringer har et utvalg kroppsøvlingslærere i videregående skole med sin undervisningspraksis gjennom koronapandemiens restriksjoner og nedstengninger.*

1.3 Oppbygging av masteroppgaven

I denne masteroppgaven starter jeg med å forklare bakgrunnen for prosjektet og utformingen av problemstillingen min. Videre går jeg inn på læreplanene i kroppsøving som var gjeldende gjennom prosjektet og litt om kroppsøvlingsfaget generelt, før jeg gir en kort utredning av koronapandemien som har herjet i landet de siste årene (kapittel 2). Deretter legger jeg fram de teoretiske perspektivene *det didaktiske triangelet* og *rammefaktorteorien* (kapittel 3). I metodekapittelet redegjør jeg for valg av metode samt prosessen fra starten av prosjektet til og med analysen av datamaterialet (kapittel 4). Jeg går også gjennom begrepene reliabilitet, validitet og generalisering i tillegg til etiske spørsmål knyttet til prosjektet. Videre presenterer jeg resultatene fra analysen (kapittel 5) før jeg diskuterer disse opp mot de teoretiske perspektivene, de to nyeste læreplanene i kroppsøving og myndighetenes smittevernstiltak gjennom koronapandemien (kapittel 6). Masteroppgaven avsluttes med en sammenfattende avslutning som svarer på problemstillingen og et lite avsnitt med forslag om videre forskning på feltet (kapittel 7).

2 Kroppsøving og koronapandemien

Dette kapitlet har tre underkapitler. Det første underkapitlet handler om læreplanene som var aktive i den tiden min undersøkelse er rettet mot, mens det andre underkapitlet handler litt generelt om kroppsøvingsslaget slik det er i dag. Det tredje underkapitlet handler om koronapandemien og situasjonen i Norge og på videregående skoler i denne tiden.

2.1 Kunnskapsløftet 06 og 20

I starten av skoleåret 2020/2021 startet implementeringen av den nye læreplanen Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Det betyr at i tillegg til å arbeide under en pandemi så måtte lærerne ta hensyn til to læreplaner avhengig av hvilke trinn de underviste på. Grunnen til dette var at LK20 ble gradvis implementert. Siden informantene i mitt prosjekt forteller om hva de gjorde i kroppsøving på den tiden så er det viktig å få fram sentrale punkter i begge læreplanene i kroppsøving fra både Kunnskapsløftet 2006 (LK06) (Utdanningsdirektoratet, 2015d) og LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020d).

I begge læreplanutgaver er formålet med kroppsøvingsslaget å *inspirere* (LK06) eller *stimulere* (LK20) elevene til livslang bevegelsesglede ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2020a). Det står også i begge læreplanene at faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen i tillegg til at faget skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for andre gjennom naturferdsel og bevegelsesaktiviteter sammen med andre. Flere likheter i læreplanene handler om at elevene skal tilegne seg kompetanse om helse, trening og livsstil og at de skal gjennom både tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2020a). Disse aktivitetene skal ifølge LK06 føre til at elevene opplever mestring og skal oppleves sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I LK20 skal elevene også reflektere over samspill, likestilling og likeverd samt løse utfordringer i et mangfoldig læringsfellesskap. Elevene skal også ifølge LK20 utfordre motet deres til å tøyne egne grenser (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Innsats er en del av vurderingsgrunnlaget i begge læreplanene, og i LK06 står det at det også må tas hensyn til elevenes forutsetninger i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2020a). Elevene skal i tillegg forstå hva egen innsats har å si for å oppnå målene sine. I LK20 står det også at elevene skal prøve å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp

(Utdanningsdirektoratet, 2020c). De skal også vise selvstendighet, utfordre sin egen fysiske kapasitet og samarbeide med andre. Begge læreplanene søker å få fram lek, friluftsliv, dans, svømming og idrettsaktiviteter, men LK06 legger mer vekt på allsidig idrett og fair play. Når det kommer til friluftsliv uttrykker begge læreplanene at trygg naturferdsel og opphold i naturen gir grunnlag for naturglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2020a). LK20 legger til begrepene respekt og miljøbevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I LK06 er kompetansemålene på videregående opplæring delt i tre hovedområder: idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Innholdet i hovedområdet idrettsaktivitet er et bredt utvalg idretter, danser og alternative bevegelsesaktiviteter. I dans skal elevene delta og fremføre både egenprodusert dans og dans fra ulike kulturer. Elevene skal vise fair play og respekt for hverandre i ulike aktiviteter. Samhandling og å gjøre hverandre gode står også sentralt. Dette kommer for eksempel fram i kompetansemålet etter vg2: *eleven skal kunne praktisere treningsmetoder for å forbedre teknikk, taktikk og evne til samspel i lagidrettar* (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Innholdet i hovedområdet friluftsliv er at elevene skal kunne ferdes i og verdsette naturen til ulike årstider. Innholdet i hovedområdet trening og livsstil består av at elevene skal forstå hvordan ulike aktiviteter kan påvirke den enkeltes helse. De skal gjennomføre ulike aktivitetsformer og egentrening for å få reflektere og få kunnskap om hvordan drive helsefremmende aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

I LK20 er hovedområdene erstattet med kjerneelementene: bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Kjerneelementene inngår i kompetansemålene som i denne læreplanen er mer samlet. I kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring skal elevene være i bevegelse både alene og sammen med andre. Dette kommer for eksempel fram i kompetansemålene etter Vg1: *eleven skal kunne bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide og bidra til å gjøre andre gode i aktivitet og samspel* (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Kritisk tenkning og refleksjon over bevegelser, kropp, trening og helse er sentralt. Elevene skal også her gjennom ulike bevegelsesaktiviteter og idrettsaktiviteter. I kjerneelementet deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter handler det om at elevene i et læringsfellesskap skal sammen løse utfordringer og oppgaver og reflektere over det for å fremme læring hos seg selv og andre. Elevene skal lære om ulikheter og inkludering. I kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel skal elevene bruke nærområdet og utforske

naturen gjennom ulike årstider. De skal lære om bærekraftig ferdsel og om ulike kulturer innenfor friluftsliv som for eksempel samisk kultur (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Den nye læreplanen fokuserer i større grad på ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene skal oppleve et mer variert fag og mindre idrettsrettet fag. Idrettsaktiviteter er fortsatt med, men de inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter. Deltakelse og samarbeid står sentralt, og elevene skal få en forståelse for at alle elever har ulike forutsetninger. De skal også anerkjenne at de er forskjellige og inkludere alle (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Det forventes at alt dette over er noe elevene skal oppnå gjennom kroppsøvingsundervisningen. Det stilles også forventninger til hvordan lærerne skal arbeide med elevene for at dette skal oppnås. I den overordnede delen av læreplanverket fra Kunnskapsdepartementet (Kdep) (2017) står det blant annet at lærere i skolen må jevnlig reflektere over sammenhengen mellom opplæringen i fag og de overordnede målene, verdiene og prinsippene for opplæringen. Lærere må følge elevenes utvikling tett slik at de kan gi dem støtte som er tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå. På den måten kan opplæringen fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier som legger grunnlaget for læring hele livet. Lærere må også bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen og utvise et profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring. I tillegg til dette skal lærere fremme kommunikasjon og samarbeid med elevene. Dette vil gi elevene mot og trygghet til å ytre sine egne meninger og å si ifra på andres vegne. Lærere må også være gode klasseledere som bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. Lærere må ha et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer for å kunne skape motivasjon og læringsglede i undervisningen. Læreren skal være en rollemodell som skaper trygghet og veileder elevene i deres ferd gjennom opplæringen. Læreren skal skape et læringsmiljø som bidrar til at elevene lærer og utvikler seg. Det må skapes et samhold blant elevene og skapes en kultur for læring for å gi elevene faglig og emosjonell støtte. Gjennom undervisningen skal lærerne støtte og veilede elevene til å kunne sette seg mål, velge egnede framgangsmåter og vurdere sin egen utvikling. Til slutt må lærere tenke over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, i tillegg til hvordan lærere på best mulig måte kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og dannelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.2 Kroppsøvfingsfaget

Kroppsøving er en av de praktisk-estetiske fagene sammen med kunst og håndverk, musikk og mat og helse, og blir sett på som annerledes enn andre fag på skolen og det er forventet at de skal formidle en form for fysisk kunnskap (Borgen et al., 2020, s. 368). Målet med kroppsøvfingsfaget er at elevene skal oppnå en viss kompetanse (Vinje, 2016, s. 12).

Kroppsøvfingsfaget skal dekke flere formål slik som å kompensere for barn og unges mangel på fysisk aktivitet og gi dem en mulighet for å utvikle en sunn livsstil. Faget skal også utvikle livslang bevegelsesglede blant elevene og gi dem kunnskaper og ferdigheter knyttet til trening, alternative bevegelsesaktiviteter og friluftsliv. Faget skal også utvikle elevenes allmenndannelse med søkelys på kroppslig læring. Kroppsøving er det eneste faget hvor kroppen skal utfordres til å yte fysisk og tilegne seg fysisk-motoriske ferdigheter (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 102). Sentralt i kroppsøvfingsundervisningen er bruk av kropp. Det handler om kroppens evne til å utføre bevegelser, å være kreativ og ha rytmiske bevegelser sammen med og i forhold til andre. Videre skal elevene arbeide med bevegelse individuelt og å samordne bevegelser i en gruppe eller på et lag. Undervisningen skal også bidra til kunnskap om hva god fysisk og psykisk helse er (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 102). Det mest særegne med faget er at fysisk aktivitet står i sentrum og at faget skal bidra til helhetlig danning av eleven (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 85). Alle sider ved det å være et menneske skal bli utfordret. Dette gjelder både kroppslig og kognitivt i tillegg til sosialt, emosjonelt og kreativt. Undervisningen skal også lære elevene blant annet å samarbeide og å vise respekt. Det er lærerens oppgave å konkretisere disse begrepene om til meningsfull læring for elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 86). Essensielt i kroppsøving er følelser, erfaringer og meninger knyttet til kroppen og det kroppslige, og i tillegg skal elevene lære *om* kropp og *med* kroppen (Moen & Rugseth, 2018, s. 154).

Marie Öhman og Mikael Quennerstedt (2008, s. 368) har sett på innholdet i kroppsøvfingsundervisning fra både læreplanen og i kroppsøvfingsundervisning i Sverige. Der identifiserte de noen diskurser som konstituerte hoveddelen av innholdet i timene. Aktivitetsdiskursen kjennetegnes ved aktiv deltagelse gjennom et bredt utvalg med aktiviteter hvor elevene skal prøve sitt beste (Öhman & Quennerstedt, 2008, s. 369). Dette blir forsterket av kroppsøvfingslærernes uttalelser til elevene som *fortsett, kom igjen* og *ikke stopp*. På samme måte prøver kroppsøvfingslærerne å kontrollere inaktivitet med utsagn som *litt mer bevegelse* og *reis deg opp fra gulvet*. I denne diskursen er det ikke akseptabelt om elever blir stående stille eller tar pauser under aktiviteten. Fysiologidiskursen kjennetegnes ved at elevene skal

gjennom aktivitetene utvikle kunnskap om trening og hvordan trene fysiske egenskaper (Öhman & Quennerstedt, 2008, s. 370). Den fysiske aktiviteten motiveres av fysiske fordeler. Valg av aktiviteter er påvirket av at de kan fremme god fitness eller kunnskap om fysiologiske eller anatomiske fakta om trening. Viktige elementer er regelmessig trening, styrketrening og å kunne lage treningsprogrammer. Elevene skal ha forståelse om helse, kropp og bevegelse, og se på seg selv som fysiske vesener. Den sosiale utviklingsdiskursen består av ulike sosiale kvaliteter og evner (Öhman & Quennerstedt, 2008, s. 371). Samarbeid blir beskrevet som det viktigste elementet i ulike leker og øvelser, og blir ofte sett på som en effekt av lagidretter. Det vil si at samarbeid blir brukt som en måte ved at elevene skal være lagkamerater som bidrar til å vinne kampen. Dette er også tilfellet i idrettsdiskursen, men den legger også vekt på spesifikke teknikker, ferdigheter og idrettstaktikk. Her skal elevene også vise god lagånd ved å være gode vinnere og gode tapere (Öhman & Quennerstedt, 2008, s. 372).

I doktorgradsavhandlingen til Erik Aasland (2019) skriver han om hvordan kroppsøving konstitueres i undervisningspraksis. Der ble det blant annet avdekket at elevenes innsats er noe som identifiseres av det som er synlig for læreren (Aasland, 2019, s. 70). Innsats ble koblet til det å jobbe hardt, forbedre seg og å bidra til å gjøre andre gode. Når lærerne observerer elever som øver på bevegelser oppfatter de det som god innsats, mens elever som ikke gjør noe oppfattes som dårlig innsats (Aasland, 2019, s. 71). Det er dermed det som er synlig for læreren som har forrang når lærerne vurderer elevene. Det betyr at det elevene gjør når de ikke er aktive, som for eksempel kan være refleksjon og tanker om å løse utfordringer til bevegelsen eller øvelsen, ikke blir vurdert som innsats.

Jeg søker derfor gjennom dette prosjektet for å finne ut hvordan kroppsøvlingslærerne praktiserte kroppsøvfingsfaget, selv med begrensende rammer som følge av koronapandemien.

2.3 Koronapandemien

Ifølge nettsiden til Norsk Helseinformatikk er en epidemi et større utbrudd av smittsom sykdom over større områder som sprer seg fort og påvirker mange til samme tid (Kvam, 2021). En epidemi begrenser seg til en del av verden, som for eksempel ett land, mens en pandemi er en epidemi som har spredt seg til flere verdensdeler og påvirker en betydelig del av verdens befolkning. Jeg bruker begrepet pandemi istedenfor epidemi i denne masteroppgaven. Grunnen er at selv om masteroppgaven bare handler om det som skjedde i

Norge, så har covid-19 spredt seg til alle verdensdeler. I tillegg så omtaler de fleste kildene mine og nyhetsbildet generelt dette som en pandemi.

I dette underkapittelet starter jeg med å skrive kort om bakgrunnen til koronapandemien og om hvordan smitte, symptomer og sykdom har spredd seg og påvirket befolkningen. Der skriver jeg også litt om smitten blant barn og unge. Videre nevner jeg de ulike variantene av viruset som er gjeldende i dette prosjektet før jeg skriver om myndighetenes håndtering av koronapandemien. Jeg har lagt til en tidslinje av koronapandemien i tillegg til alle tiltakene nasjonalt og lokalt i Oslo kommune som har påvirket videregående skoler. På slutten skriver jeg om konsekvenser og tidligere forskning av koronapandemien.

2.3.1 Bakgrunn

Et menneske ble i november 2019 for første gang smittet med et virus fra et dyr på et dyremarked i Wuhan (Folkehelseinstituttet, 2020, s. 4). Dette ble starten på en pandemi som nådde Norge tidlig på året i 2020. Koronavirusfamilien består av mange ulike virus og ifølge Folkehelseinstituttet (FHI) (2022a) er SARS-COV-2 navnet på viruset som forårsaker sykdommen covid-19. Viruset kommer trolig fra flaggermus og ble overført til mennesker enten direkte eller fra andre dyr i 2019. Viruset ble identifisert som et nytt koronavirus i januar 2020. Covid-19 gir luftveisinfeksjon og kan gi alt fra milde symptomer til alvorlig sykdom, og i sjeldne tilfeller dødsfall. Et spesielt kjennetegn på sykdommen er nedsatt smak- og luktesans. Sykdommen rammer de eldste og syke i samfunnet hardest. Smitten foregår hovedsakelig i nær kontakt mellom mennesker på under 1 meter avstand ved at man får i seg dråpene fra luftveiene som inneholder virus. Man kan også bære sykdommen og være smittsom uten å kjenne på symptomer. (Folkehelseinstituttet, 2022a).

2.3.2 Smitte, symptomer og sykdom

Smitten skjer i første rekke ved nær kontakt med en smittet person ved at man får i seg små og store dråper som inneholder virus (Folkehelseinstituttet, 2022a). Man er mest smittsom en til to dager før symptomstart og i de første dagene etter. Man kan også være smittsom selv om man ikke har utviklet symptomer, men i mindre grad. Smittemåtene kan deles inn i tre kategorier: Innånding av små og mellomstore dråper med smittomt virus, avsetning av store og mellomstore dråper med virus på eksponerte slimhinner og kontaktsmitte ved fysisk

berøring av slimhinner med virus fra urene hender. Dråpene med virus blir skilt ut fra munn og nese, og små dråper kan holde seg i luften lenge og bevege seg over lengre avstand enn store dråper. Virusene kan også overleve på overflater fra få timer til flere dager (Folkehelseinstituttet, 2022a). Sykdommen Covid-19 påvirker mennesker på ulike måter (World Health Organization, 2022). De fleste utvikler milde til moderate symptomer og blir friske uten sykehusinnleggelse, mens noen kan bli alvorlig syke og trenge medisinsk hjelp. De mest utsatte for å utvikle alvorlig sykdom er eldre mennesker og de som har underliggende medisinske tilstander som kardiovaskulære sykdom, diabetes, kronisk luftveissykdom eller kreft. Alle kan likevel bli alvorlig syk eller dø uansett alder og sykdomshistorie. De mest vanlige symptomene er feber, hoste, slapphet og tap av smak- og luktesans. Alvorlige symptomer er vanskeligheter for å puste eller kortpustethet, tap av tale, bevegelse eller forvirring, og smerter i brystet (World Health Organization, 2022). Selv om alle kan bli alvorlig syke eller dø uansett alder, så får barn og ungdom vanligvis et mildt sykdomsforløp, i tillegg til at svært få barn blir alvorlig syke av covid-19 (Folkehelseinstituttet, 2022d). Det forekommer smittespredning i skoler og barnehager, men sannsynligheten for videre smitte er lav for hvert enkelt tilfelle. I tillegg viser tall fra Norge at bare 0,4 % av de som får påvist covid-19-infeksjon i alderen 0-17 år blir innlagt på sykehus (Folkehelseinstituttet, 2021). Grunnen til at barn og unge har vært berørt av strenge smitteverntiltak er for å beskytte voksne og begrense smitte.

2.3.3 Ulike varianter

Viruset SARS-CoV-2 er under stadig utvikling og virusets arvestoff forandrer seg og gir viruset endrede egenskaper (Folkehelseinstituttet, 2022c, s. 6). De fleste endringene er av liten eller ingen betydning, men noen endringer kan gjøre viruset mindre tilpasningsdyktig eller mer smittomt (Folkehelseinstituttet, 2022b). Endringer i viruset kan også føre til redusert effekt av vaksiner eller redusert beskyttelse etter en tidligere infeksjon. Det er den naturlige seleksjonen som bestemmer hvilken variasjon av viruset som dominerer. Det kan være for eksempel høyere smittsomhet eller om den bedre unngår immunitet. Disse variantene kan gi lik, mildere eller mer alvorlig sykdom (Folkehelseinstituttet, 2022b).

Alfavarianten herjet på vinteren 2020 (Folkehelseinstituttet, 2022c, s. 6). Den påfølgende sommeren ble alfavarianten skjøvet ut av deltavarianten som hadde enda større spredningsevne. Antallet påviste tilfeller og innleggelser økte fra midten av august. Grunnen

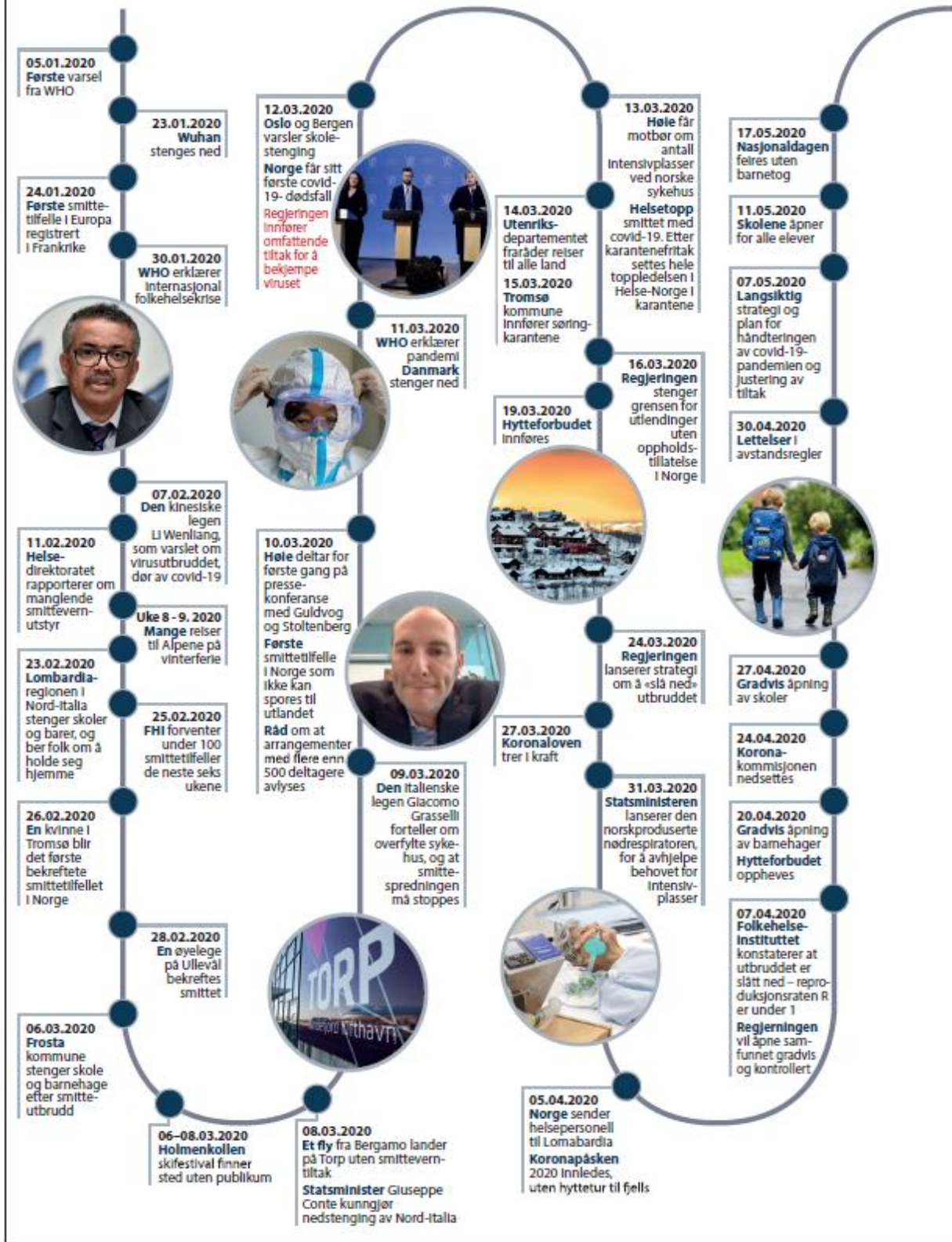
til dette var sannsynligvis økt kontakt mellom folk etter sommerferien og fjerningen av kontaktreduserende tiltak i tillegg til den gradvise svekkelsen av vaksinebeskyttelsen. En stund senere, 23. november 2021, ble omikronvarianten kjent. Den hadde hatt en rask økende spredning i Sør-Afrika og deretter videre spredning til andre land. Norge innførte på ny en rekke tiltak for å forsinke virusets spredning i Norge. Omikronvarianten ble dominerende ved årsskiftet 2021-2022 (Folkehelseinstituttet, 2022c, s. 6). I denne masteroppgaven er det viktig å påpeke at jeg undersøker det som skjedde i skoleåret 2019/2020 og 2020/2021, og siden omikronvarianten ble kjent senere er den ikke en del av masteroppgaven.

2.3.4 Myndighetenes håndtering av koronapandemien

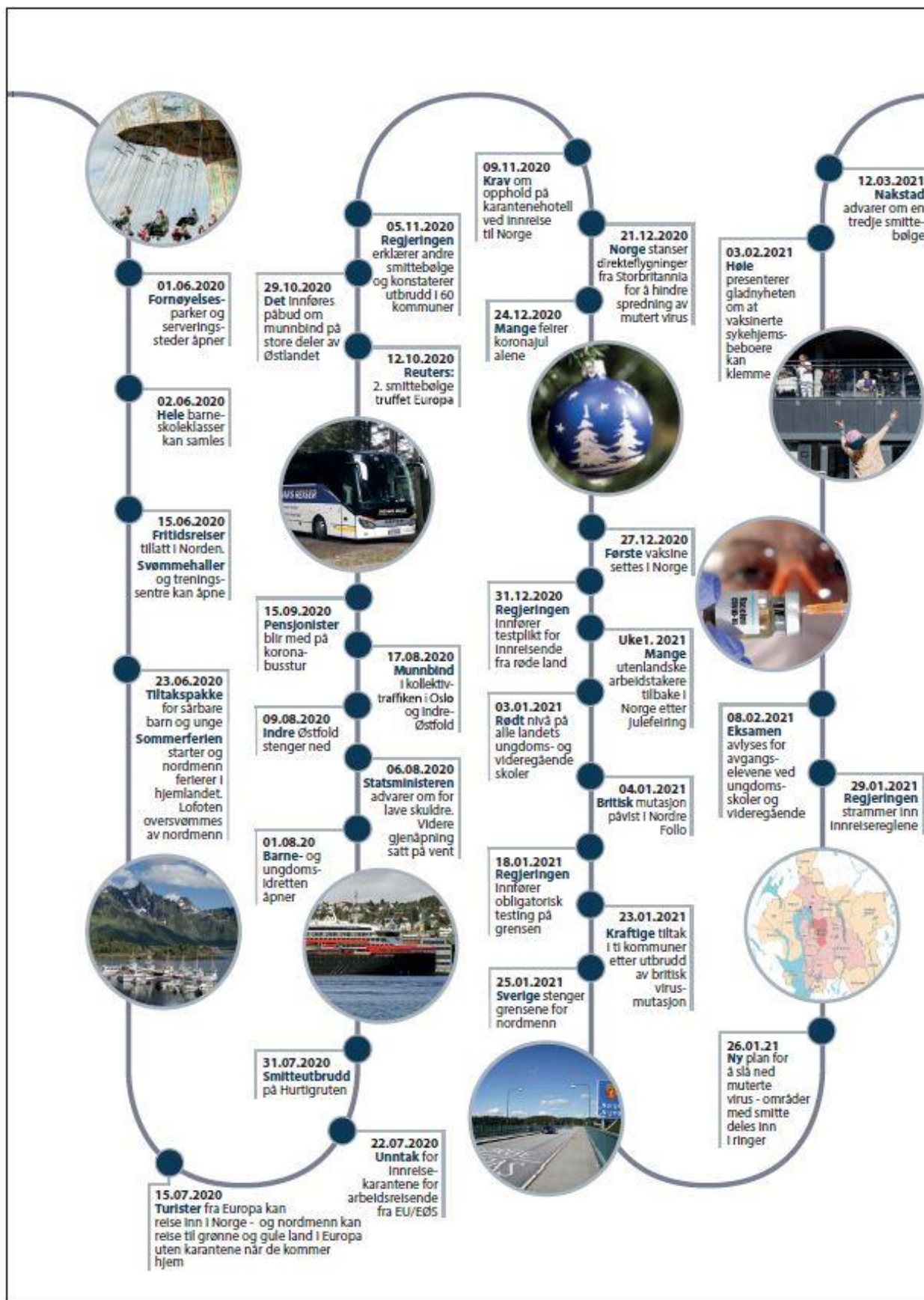
Myndighetenes håndtering av koronapandemien har vært mange. Under har jeg lagt til en generell tidslinje (se Figur 1 og Figur 2) og de viktigste datoene for smittevernstiltakene på videregående skoler i Norge.

På grunn av figurenes størrelse er de plassert på de neste to sidene.

Tidslinje



Figur 1: Tidslinje (NOU 2021: 6, 2021, s. 50).



Figur 2: Tidslinje (NOU 2021: 6, 2021, s. 51).

Bildet over viser en tidslinje over viktige datoer over både nasjonale og internasjonale myndigheters håndtering av koronapandemien. Under har jeg laget en tabell for de nasjonale og lokale tiltakene som gjelder for skoler og da spesielt videregående skoler i Oslo:

Dato	Tiltak
04.03.2020	ble fraværsgrensen endret. Elever som hadde fravær av helsemessige årsaker, slapp å dra til fastlegen for å få dokumentert fravær (Regjeringen, 2022).
12.03.2020	kom den norske regjeringen med de sterkeste og mest inngripende tiltakene vi har hatt i Norge i fredstid (Regjeringen, 2022). Helsedirektoratets (Hdir) vedtak var stengning av barnehager, barneskoler, ungdomsskoler, videregående skoler, universiteter og høyskoler og andre utdanningsinstitusjoner (NOU 2021: 6, 2021, s. 129).
07.04.2020	besluttet regjeringen en gradvis og kontrollert gjenåpning av samfunnet med smitteverntiltak på plass (Regjeringen, 2022). For videregående skoler gjaldt dette bare de elevene som gikk VG2 og VG3 som følger yrkesfaglig løp.
16.04.2020	kom de første veiledere og råd om smittevern i barnehager, barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole (Regjeringen, 2022).
11.05.2020	fikk grunnskoler og videregående skoler åpne for alle trinn under forutsetning av at de følger kravene til smittevern (Regjeringen, 2022). Smittevernveilederne er også blitt revidert.
29.05.2020	ble trafikklysmodellen i skolene introdusert i 3. utgave av smitteveilederen (Helsedirektoratet, 2020b).
06.07.2020	kom regjeringen med en pressemelding om at fraværsgrensen gjelder som normalt fra høsten av (Regjeringen, 2022). Dette betyr at elever på videregående skoler må dokumentere fraværet sitt som normalt.
07.08.2020	bremser regjeringen videre gjenåpning og setter inn tiltak på nytt (Regjeringen, 2022).
08.10.2020	kommer det fram i en pressemelding fra byrådsleder Raymond Johansen om at det må være strengere regler i Oslo enn i resten av landet (Oslo kommune, 2020b). Byrådet har besluttet og ikke innføre noen av de nasjonale lettelsene.
20.10.2020	forslo regjeringen på en pressemelding at fraværreglene i videregående opplæring blir endret ut skoleåret (Regjeringen, 2022). Elever trenger ikke å dra til fastlegen for å dokumentere fraværet.
26.10.2020	kom det nye nasjonale innstramminger for å håndtere andre smittebølge (Regjeringen, 2022). I tillegg til de nasjonale tiltakene kan også de enkelte kommunene vurdere ytterligere innstramminger ved lokale smitteutbrudd.
09.11.2020	har byrådet i Oslo besluttet å innføre en sosial nedstengning av Oslo (Oslo kommune, 2020a). Det innføres rødt nivå med forsterkende smitteverntiltak på videregående skole, og rødt nivå vurderes innført i ungdomsskolen de neste ukene.
15.12.2020	viderefører nasjonale smitteverntiltak (Regjeringen, 2022).
03.01.2021	innførte regjeringen nye korona-tiltak som satt tiltaksnivået til rødt for landets ungdomsskoler og videregående skoler (Regjeringen, 2022).
20.01.2021	ble det nasjonale tiltaksnivået tilbake på gult nivå for ungdomsskoler og videregående skoler (Regjeringen, 2022). Kommuner med høyt smittepress bør vurdere om det fortsatt skal være rødt nivå lokalt. I Oslo er det fortsatt rødt nivå.
23.01.2021	har regjeringen besluttet å prøve å stanse den engelske virusmutasjonen i Nordre Follo ved å innføre strenge tiltak i ti østlandskommuner (Regjeringen, 2022). Dette er de strengeste tiltakene siden 12. mars 2020. Tiltakene i videregående skole er digital undervisning og en forberedelse til å gå tilbake til rødt nivå i uke 5. Dagen etter stengte de ytterlige 15 kommuner.

25.01.2021	fulgte regjeringen opp med nye regler for digital hjemmeopplæring under koronapandemien (Regjeringen, 2022). Dette gjaldt kun for elever på ungdomsskolen og videregående skole.
30.01.2021	blir det lettelse for barn og unge og arbeidsplasser (Regjeringen, 2022). Det vil si gult tiltaksnivå med trafikklysmodellen for skoler og barnehager i ring 1.
08.02.2021	avlyser regjeringen skriftlig eksamen for elever i ungdomsskolen og videregående opplæring (Regjeringen, 2022). Avgangselever må allikevel gjennomføre muntlig eksamen.
09.02.2021	videreføres gult tiltaksnivå i tråd med trafikklysmodellen for skoler og barnehager (Regjeringen, 2022).
11.02.2021	kom det en pressemelding fra byrådet i Oslo om at de videregående skolene går 15. februar tilbake på gult nivå, etter å ha vært på rødt nivå siden 10. november (Oslo kommune, 2021a).
16.02.2021	avslutter regjeringen de regionale tiltakene for kommunene Oslo og Viken (Regjeringen, 2022). Nå er det kommunene selv som må vurdere hvilke tiltak de vil ta i bruk.
28.02.2021	innfører byrådet i Oslo strengere smitteverntiltak (Oslo kommune, 2021e). Det blir rødt nivå på videregående skoler fra mandag 1. mars, og ingen elever skal møte opp på skolen mandag eller tirsdag. Elevene skal ha digital undervisning eller undervisningsfri. Fra onsdag 3. mars skal skolene drives i en kombinasjon av digital undervisning og fysisk oppmøte.
16.03.2021	innførte regjeringen strenge regionale tiltak i hele Viken på grunn av den engelske varianten (Regjeringen, 2022). Dette betød nedstengning av videregående skoler i særlige smitteutsatte bydeler i Oslo. Stengt fra 17. mars.
23.03.2021	innfører regjeringen strengere nasjonale tiltak (Regjeringen, 2022). En-meteren blir nå til to-meteren.
24.03.2021	har fagmyndighetene laget en egen smitteveileder for videregående skole (Regjeringen, 2022). Her kan skoleeier anbefale bruk av munnbind utenfor undervisningen.
14.04.2021	byrådet i Oslo innfører forsterket rødt nivå i Osloskolen (Oslo kommune, 2021c).
11.05.2021	kom det fram i en pressemelding fra byrådet i Oslo om at videregående skoler i Oslo går over til gult nivå fra 18. mai (Oslo kommune, 2021b).
27.05.2021	går regjeringen til andre trinn i gjenåpningsplanen (Regjeringen, 2022). Da kan barnehager og skoler gå til grønt tiltaksnivå der det er lite smitte.
18.06.2021	fortsetter regjeringen gjenåpningen av samfunnet (Regjeringen, 2022). Skolene skal planlegge å starte høsten med grønt tiltaksnivå.
24.09.2021	opphevet byrådsleder i Oslo Raymond Johansen den lokale koronaforskriften med umiddelbar virkning (Oslo kommune, 2021d). Det betyr at Oslo kan følge de nasjonale bestemmelsene og råd.

Tabell 1: De viktigste datoene for nasjonale og lokale smitteverntiltak for skoler.

Siden dette prosjektet omhandler skoleårene 2019/2020 og 2020/2021 så har jeg valgt å avslutte beskrivelsen av tidslinjen her. Selv om koronapandemien i skrivende stund (mai 2022) enda ikke er over, og neste innføring av tiltak på videregående skoler skjedde allerede 16. desember 2021. Da gikk de tilbake på rødt nivå og så videre til heldigital skole fram til juleferien 2021. Disse datoene vil hjelpe leseren å se hvor ofte og mange skiftninger i tiltak og regler som både samfunnet i helhet og skolene måtte forholde seg til. Det er også viktig å

legge merke til at Oslo kommune har hatt strengere tiltak over lengre perioder enn resten av landet.

Smittevernstiltak i videregående skole:

For å få en forståelse av de ulike tiltakene i koronapandemien vil jeg presentere de tiltakene som gjaldt i starten og gjennom skoleårene 2019/2020 og 2020/2021. Tiltakene er stort sett de samme, men med noen endringer. Jeg vil derfor skrive om de tiltakene som har vart lengst og legger til de største endringene etter hvert. Veilederne om smittevern er skrevet av FHI og Utdanningsdirektoratet (Udir).

Første utgave av veileder om smittevern for ungdomsskole og videregående skole ble utgitt av FHI og Udir 20. april 2020. Veilederen gir råd og føringer til ungdomsskoler og videregående skoler når det gjelder drift under koronavirusutbruddet våren 2020 (Folkehelseinstituttet & Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4).

Andre utgave av smittevernveilederen ble utgitt av Hdir 7. mai 2020. Endringene i denne utgaven var tydeliggjøring av kontaktreducerende tiltak for ungdomsskoler og videregående skoler (Helsedirektoratet, 2020a).

Tredje utgave av smittevernveilederen ble utgitt av Hdir 29. mai 2020 (Helsedirektoratet, 2020b). Den største forskjellen i denne utgaven var at den introduserte *Trafikklysmodellen* (jeg skriver mer om modellen i avsnittet under de tre grunnpilarene).

Fjerde og siste utgave ble publisert september 2020, og blir oppdatert jevnlig (Utdanningsdirektoratet, 2022).

De smitteforebyggende tiltakene for å bremse smittespredning består av tre grunnpilarer (Folkehelseinstituttet & Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7):

1. Syke personer skal ikke på skolen: Elever og ansatte skal ikke på skolen dersom de viser symptomer på luftveissykdommer, har bekreftet covid-19 eller er nærkontakter til en person med bekreftet covid-19. De kan komme tilbake til skolen når de har vært symptomfrie i ett døgn (Folkehelseinstituttet & Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8).
2. God hygiene: Dette gjelder god hoste- og håndhygiene. Hvis ikke man kan holde to meters avstand til hverandre må man bruke munnbind. Anbefalingen er å hoste i

tørkepapir eller i albuen. Elever og ansatte skal vaske hender hyppig og grundig i minst 20 sekunder. De skal vaske hender før og etter at de kommer til skolen, etter hosting, etter toalettbesøk, før og etter måltider og etter uteaktivitet. Er det ikke mulig å vaske hender kan man bruke håndsprit (Folkehelseinstituttet & Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 9-10).

3. Redusert kontakthypighet mellom personer: Hovedtilnærmingene for å minske kontakt mellom elever på videregående er å overholde minst en meter mellom elever og ansatte i alle situasjoner. Der det er mulig, kan elevene deles i mindre grupper, og ved plassmangel på skolen kan alternerende dager, ulik oppmøtetid, og alternative lokaler vurderes (Helsedirektoratet, 2020a, s. 13).

Smitteverntiltakene måtte etter hvert tilpasses den lokale situasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2022). For skoler ble dette gjort ved å nivåinndelegge tiltakene i en trafikklysmodeell med grønt, gult og rødt nivå. På grønt nivå er skolehverdagen tilnærmet normal mens ved rødt nivå er det omfattende tiltak med mindre grupper og avstand mellom elever og ansatte. Figuren, som på grunn av størrelsen er plassert på neste side, forklarer de ulike nivåene:

Tiltaksnivå	Tiltak
Grønt nivå	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ingen syke skal møte på skolen 2. God hygiene, god ventilasjon og normalt renhold 3. Kontaktreduserende tiltak: <ul style="list-style-type: none"> Unngå fysisk kontakt mellom personer (håndhilsning og klemming) Avstand mellom ansatte Vanlig organisering av klasser/grupper og skolehverdag
Gult nivå	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ingen syke skal møte på skolen 2. God hygiene, god ventilasjon og forsterket renhold 3. Kontaktreduserende tiltak: <ul style="list-style-type: none"> Unngå fysisk kontakt mellom personer (håndhilsning og klemming) Hele klasser kan ha undervisning sammen Elever bør ha faste plasser i hvert klasserom eller faste samarbeidspartnere/-grupper Avstand mellom ansatte (minst én meter) i alle situasjoner Ansatte kan veksle mellom klasser, men bør holde avstand til elever så langt det er mulig Avstand mellom elever/ansatte utenfor klasserommet/undervisningssituasjonen Unngå trengsel og store samlinger Vurdere munnbind for elever og ansatte i fellesområder
Rødt nivå	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ingen syke skal møte på skolen 2. God hygiene, god ventilasjon og forsterket renhold 3. Kontaktreduserende tiltak: <ul style="list-style-type: none"> Unngå fysisk kontakt mellom personer (håndhilsning og klemming) Dele inn elever i mindre grupper – mål: halvere antall kontakter Elever bør ha faste plasser i hvert klasserom eller faste samarbeidspartnere/-grupper Avstand mellom ansatte (minst én meter) i alle situasjoner Ansatte kan veksle mellom klasser Avstand mellom elever/ansatte (minst én meter) i alle situasjoner Unngå trengsel og store samlinger Vurdere alternerende oppmøtetider/alternative lokaler Delvis digital undervisning Vurdere munnbind for elever og ansatte i fellesområder

Figur 3: Trafikklysmoell for videregående skoler (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Enkelte fag, slik som kroppsøving, trengte ekstra tiltak i tillegg til de rådene som står ovenfor (Helsedirektoratet, 2020b, s. 24). På grønt nivå kunne undervisningen foregå som normalt. På gult nivå ble *utegym* anbefalt. På rødt nivå i kroppsøving skulle elevene skifte før timen i

ulike klasserom for å sørge for mer plass, hvis det var behov for det. Dusjing ble anbefalt utsatt til elevene kom hjem eller så kunne de deles i mindre grupper for å begrense antallet i garderobene. Det anbefales å holde timene ute og å unngå aktiviteter med nær kontakt mellom elever.

2.3.5 Konsekvenser av koronapandemien

Koronakommisjonen har kommet fram til noen konsekvenser av smitteverntiltakene som følge av koronapandemien har påført barn og unge i Norge.

Det hastet å gi barna et tilbud på dagtid slik at foreldrene kunne få jobbet. Stengningen hadde også negative sosiale konsekvenser i tillegg til at tapt læring kunne få store konsekvenser for barna livet ut (NOU 2021: 6, 2021, s. 163). Smitteverntiltakene har gitt redusert sosial kontakt med venner, slekt, kolleger, medelever og andre bekjente (NOU 2021: 6, 2021, s. 399). Dette kan medføre negative konsekvenser i form av ensomhet og ulike former for psykisk helse. Det har vært store omstillinger i folks liv som har ført til mindre aktivitet og mindre sosial kontakt. Dette vil kunne påvirke både livskvalitet og levevaner i befolkningen.

Koronapandemien kan ha gitt redusert læring gjennom hele utdanningsløpet, fra barnehage helt opp til videregående og høyere utdanning. Hjemmeskole, digital undervisning og mangelfulle opplegg kan gi mindre motivasjon og dårligere vilkår for læring (NOU 2021: 6, 2021, s. 399). Når deler av undervisningen må foregå digitalt kan for eksempel læringsutbyttet bli svekket (NOU 2021: 6, 2021, s. 413). Hjemmeundervisning har en helt annen form enn ordinær skoleundervisning. Læringsutbyttet vil variere i høy grad mellom ulike elever. Én elev kan få en bedre mulighet til å utvikle seg med mer selvstendighet mens for en annen elev vil dette være begrensende for elevens læring og utvikling. Dårlige erfaringer med hjemmeskole kan også føre til dårligere motivasjon og frafall (NOU 2021: 6, 2021, s. 413). Dette kan føre til et lavere karakternivå og færre framtidige valgmuligheter (NOU 2021: 6, 2021, s. 417).

Koronakommisjonen har også undersøkt litt statistikk fra elevenes side (NOU 2021: 6, 2021, s. 420). Der står det blant annet at elevene er bekymret over karakterene og at de skal gå glipp av viktige ting i skolen. Motivasjon og arbeidsinnsats er gått ned. Flere elever er rastløse og sitter urolig. Elevene rapporterer om mindre støtte og færre tilbakemeldinger fra læreren. Til tross for dette viser en studie fra Fafo at det er lite som tyder at nedstengningen våren 2020 har fått store konsekvenser for elever på videregående skoler (NOU 2021: 6, 2021, s. 420).

2.3.6 Tidligere forskning

Det kommer stadig mer forskningslitteratur som følge av koronapandemien og restriksjonene. Til tross for det har jeg enda ikke funnet noen publikasjoner om norsk kroppsøving i kontekst med koronapandemien. Jeg har derimot funnet to masteroppgaver fra 2021, hvor den ene handler om kroppslig læring i kroppsøving på skoler i Oslo-området, og den andre handler om friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget på videregående skole. Begge masteroppgavene viser interessante funn om hvordan koronapandemien har påvirket kroppsøvingsfaget.

I masteroppgaven til Magnus Christensen (2021, s. 92), som handler om kroppslig læring, skriver han at lærernes forståelse og undervisningspraksis knyttet til kroppslig læring i kroppsøving har vært påvirket av smittevern-nivåene i skolene, med begrensede klassestørrelser og smitteverntiltak. Lærerne i studien opplevde at det ble vanskeligere å legge til rette for kroppslig læring i kroppsøving under koronapandemien. De uttalte at bakgrunnen for dette var at hensynet til smittevern og oppmerksomhet rundt dette tok oppmerksomheten bort fra læringen i faget. Den utstrakte bruken av digital undervisning har gått ut over elevenes muligheter for kroppslig læring i kroppsøving. Grunnen til dette var at faget i større grad har fått et *aktivitetsfag- og pausefag-preg* (Christensen, 2021, s. 93). Lærerne i studien hans fikk flere muligheter med reduserte klassestørrelser hvor lærerne har opplevd å få bedre tid til hver enkelt elev, i tillegg til at elevene har fått bedre plass mer tid til bevegelse. Elevene ble også mer motiverte av dette.

I masteroppgaven til Mathias Berge (2021, s. 80), som handler om friluftsliv, skriver han at kroppsøvingslærerne har sett nye muligheter for friluftslivsundervisning i kroppsøvingsfaget som følge av hjemmeskoleundervisning. Én av grunnene til dette er at mange av elevene bor på områder med natur i nærområdet som har ført til at de i hjemmeskole har fått gjort mer friluftsliv enn de vanligvis gjør i kroppsøvingsfaget (Berge, 2021, s. 76). Han fant også noen begrensninger med kommunikasjonen i hjemmeskole der elever har misforstått oppgaver som har blitt gitt dem over digitale plattformer. Tilbakemeldinger til elevene før vurdering på oppgavene har også vært begrensende. For de elevene som bodde i et bymiljø var friluftslivsoppgavene vanskeligere å gjennomføre på grunn av at det ville kreve noen form for transport til egnet område.

I tillegg til masteroppgavene over har jeg funnet noen internasjonale artikler som nevner koronapandemien og kroppsøving:

I artikkelen til Bijen Filiz og Ferman Konukman (2020, s. 48) skriver forfatterne om diverse læringsstrategier for kroppsøving under koronapandemien i Tyrkia. De tre strategiene de skriver om er ansikt-til-ansikt undervisning, undervisning med avstand og hybridundervisning som er en kombinasjon av de to første.

I artikkelen til Edson Silva-Filho et al. (2020) skriver forfatterne at kroppsøvingslærere bør bli medregnet som essensielle helsearbeidere gjennom koronapandemien fordi de kan hjelpe individer med å praktisere fysisk aktivitet regelmessig slik at de opprettholder og forbedrer deres helse. De konkluderer med at fysisk trening er en billig og enkel måte for folk som er i karantene å få tilgang til.

Artikkelen til Andria Praghlapati (2020) handler om Covid-19 sin innvirkning på elever i Indonesia. Hun fant at rundt en fjerdedel av elevene erfarte en form for angst på grunn av utbruddet av Covid-19. Covid-19 hadde også en negativ innvirkning på elevenes mentale helse.

I studien til Salvador Baena-Morales et al. (2021) av 191 lærere i Spania fant de ut at de fleste lærerne gav inntrykk av at de ikke fortsatte med undervisningstimene i forkant av karantenen. De verken planlagte undervisning eller fant den gjennomførbar. Innholdet i undervisningen de hadde bestod for det meste av fysisk form og helse. De fant også at karantene kan føre til dårligere psykisk helse hos elevene.

Artikkelen til Kevin Mercier et al. (2021) handler om kroppsøvingslærere i USA sine erfaringer med fjerninstruksjon under den innledende fasen av koronapandemien. De fant at uten muligheten til å undervise som vanlig møter kroppsøvingslærerne utfordringer med å veilede elevene til sunne nivåer av fysisk aktivitet og fitness, og i tillegg fremme elevenes glede av disse aktivitetene.

I tillegg til masteroppgavene og de internasjonale artiklene over, så fant jeg en NOVA-rapport som jeg fant interessant, og selv om den ikke direkte handler om kroppsøving og korona, så har den undersøkt Oslo-ungdommer i de første seks ukene av hjemmeundervisning. Jeg fant også en artikkel om læreres, elevs og foreldres erfaringer med hjemmeskole ved norske fjorder:

Anders Bakken et al. (2020) utarbeidet en NOVA-rapport om Oslo-ungdom i koronatiden hvor de undersøkte 12686 Oslo-ungdommer i alderen 13-19 år. Studien er Spørreskjemabasert. Studien fant ut at nesten halvparten av elevene var ganske eller veldig

fornøyd med undervisningen, men at 61 % mente at de hadde lært mindre enn de pleide (Bakken et al., 2020, s. 4-5). Det var stor spredning og variasjon i hvilke typer undervisning og hva slags oppgaver elevene hadde fått. Det var også stor spredning i hvor mye de måtte logge seg på for å dokumentere tilstedeværelse. Studien fant også at nesten alle elevene hadde gode *hjemmekontor*. De hadde god tilgang til utstyret de trengte i tillegg til å få hjelp fra foreldre. Det var derimot noen som hadde en dårlig læresituasjon hjemme, og som opplevde at undervisningen fungerte dårlig. En god del av elevene mente at det sosiale livet ble dårligere og at de fikk mindre læringsutbytte av undervisningen. Studien fant også at elevene brukte mer tid på skolearbeidet enn til vanlig.

Sara Bubb og Mari-Ana Jones (2020) undersøkte elevers, foreldres og læreres erfaringer med hjemmeskole i områder rundt norske fjorder våren 2020. Funnene fra studien kommer fra nettbaserte spørreskjema. Der fant de at skolene klarte å tilpasse seg raskt til å håndtere hjemmeskole, og at hjemmeskole ble godt mottatt av elever og foreldre. Det kom også fram at undervisningsoppleggene var mer kreative enn til vanlig. Elevene følte at de fikk bedre fremgang og bedre tilbakemeldinger fra lærerne. Elevene ble også mer selvstendige under hjemmeskole perioden.

3 Teoretisk perspektiv

I denne masteroppgaven vil jeg undersøke et utvalg kroppsøvingslæreres erfaringer med sin undervisningspraksis gjennom koronapandemien. For å hjelpe meg med å kaste lys over dette har jeg valgt å bruke et didaktisk teoretisk perspektiv og rammefaktorteorien. I det førstnevnte presenterer jeg teori om didaktikk generelt, før jeg forklarer en didaktisk modell: det didaktiske triangelet. Modellen kan jeg bruke til å se på forholdet mellom innhold, lærer og elev og sammenligne det med resultatene fra prosjektet mitt. Deretter vil jeg beskrive rammefaktorteorien som jeg senere i oppgaven vil bruke til å diskutere hvordan koronapandemien har påvirket og begrenset rammene rundt kroppsøvingslærernes undervisningspraksis.

3.1 Didaktikk

Undervisningslære, også kalt didaktikk er den delen av pedagogikken som sier noe om hvordan utdanningsinstitusjoner arbeider med kunnskap. Den sier også noe om hvordan det tilrettelegges for elevenes læring (Manger et al., 2013, s. 142). I artikkelen til Bjørg B. Gudem (2008, s. 5) står det at: *Didaktikk er lik teori og praksis knyttet til undervisning og læring* og at didaktikk handler om hva, hvordan og hvorfor noe skal læres og undervises. Fagdidaktikk blir definert som teori og praksis knyttet til læring og undervisning i *det enkelte fag* (Gudem, 2008, s. 1). Didaktikken er knyttet til et bestemt fag eller fagområde, hvor man får satt den didaktiske teorien ut i praksis hvor den faglige kompetansen er en forutsetning for å få fram didaktisk kompetanse. Den didaktiske teorien blir da konkretisert i innhold og gjennomføring av undervisning i det bestemte faget innenfor et eller flere skoleslag og utdanningsnivåer (Gudem, 2008, s. 10). Dette er høyst relevant for min masteroppgave siden jeg undersøker kroppsøvingslærernes undervisningspraksis. Jeg prøver å finne ut hvordan de planlagte og gjennomførte undervisningen og deretter vurderte elevene etterpå.

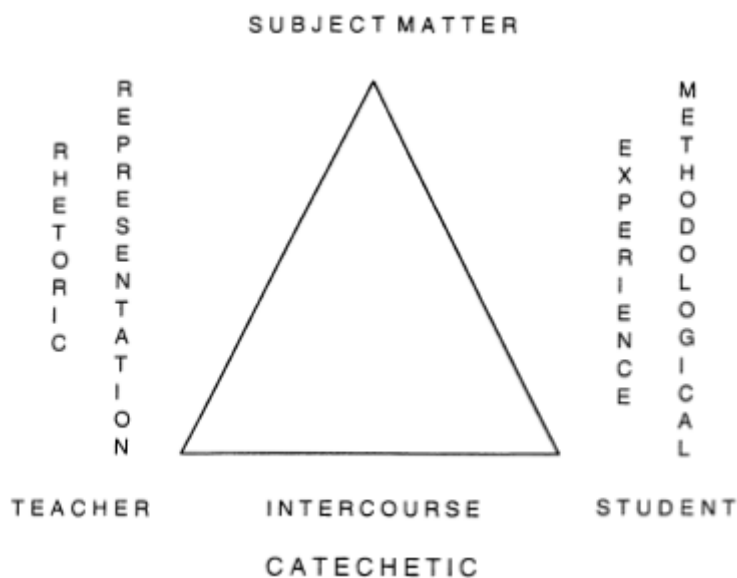
Didaktikk handler om det tyske begrepet *Bildung* (Danning), skillet mellom innhold og mening, og undervisningens nødvendige selvstendighet (Hopmann, 2007, s. 114-115). Meningen med undervisning og skolegang er i et danningperspektiv å bruke kunnskap som et verktøy til å få elevene til å utfolde seg individuelt og sosialt. Med andre ord er meningen med danning å *danne* elevene gjennom undervisning. Det didaktikk kan gjøre er å åpne opp

elevenes individuelle vekst ved å gi elevene kategorier som ulike konsepter, verktøy, språk osv. for å *åpne opp verden for elevene og dem selv* (Hopmann, 2007, s. 115). Det er ikke selve innholdet eller undervisningen som bestemmer utfallet av elevenes møte med en åpen verden, den bare dukker opp der og da når en bestemt elev og et bestemt innhold møtes. For at dette skal skje må undervisningen håndtere innholdet på en bestemt måte (Hopmann, 2007, s. 115). Undervisning håndterer innhold som for eksempel dans, men i et didaktisk perspektiv handler det ikke om å kunne dansetrinnene, men hva vi kan lære *av å øve* på dansetrinnene. Meningen med læringen kommer av selve læringsprosessen. I danning- og didaktikkperspektivet så er ikke faktaene eller målene med undervisningen spikret i stein, men de er hva de er når lærestoffet møter læreren og eleven mens de sammen møter innholdet, skriver Stefan Hopmann (2007, s. 116) og legger til at: *det fins ikke mål uten mening, og ikke mening uten mål*. Han mener at denne filosofiske setningen passer godt inn siden læreplaner som er utviklet i Europa gjennom 1900-tallet setter opp en rekke undervisningsfag uten å legge til den pedagogiske betydningen (Hopmann, 2007, s. 116-117). Mening er det som kommer fram når innholdet blir fremlagt i et klasserom basert på en lærers metodiske beslutninger, dvs. hans eller hennes pedagogiske frihet. Det handler ikke om at eleven mestrer innholdet, men spørsmålet om hvis og hvordan innholdet åpner seg for eleven gjennom læringsprosessen. Selv om didaktikk og danning foreslår hvordan noe bør være, så tvinger de ikke dette på lærerne. Istedenfor så utfordrer de lærerne til å være klar over hvordan det skal være når de håndterer fagene sine. Altså hvordan læreren velger å utforme innholdet og under hvilke omstendigheter innholdet blir presentert for elevene. Selv om læreplanen har spesifikke forventninger til innhold, så garanterer ikke dette at disse forventningene blir realisert når det valgte innholdet blir omgjort til fagstoff i et klasserom. Dog med erfaring kan vi forvente at når et bestemt innhold møter bestemte elever innenfor en bestemt aldersgruppe under bestemte levekår, så fører dette ofte til at det ene eller andre lærestoffet dukker opp. Uten disse forventningene om spesifikke mønstre ville det ikke vært noe didaktikk. Det samme gjelder om mønstrene var fastsatt på forhånd. Didaktikk er den beherskede innsatsen som skal til for å gjøre visse utfall mulig, samtidig som at man vet at utfallet kan bli helt annerledes enn man hadde tenkt (Hopmann, 2007, s. 117). I mitt prosjekt undersøker jeg hvilket innhold kroppsøvingslærerne bruker og hvordan de presenterte dette til elevene gjennom restriksjoner og nedstengninger.

3.1.1 Det didaktiske triangelet

Å utvikle begreper og modeller for å gi en bedre forståelse av det praktiske undervisningsarbeidet er ifølge Roar C. Pettersen (2005, s. 35) didaktikkens formål. Han skriver også at didaktikken har en dobbel oppgave, hvor på den ene siden skal den beskrive og analysere undervisning og læring slik det faktisk *er*, mens på den andre siden skal den foreslå hvordan undervisning *burde* være (Pettersen, 2005, s. 35).

Basert på forskning og teori tilbyr didaktikken ulike redskaper som kunnskap, begreper og modeller som lærere kan bruke i den undervisningsvirksomheten de står framfor (Pettersen, 2005, s. 36). Didaktiske modeller brukes som verktøy i hele didaktikkområdet som planlegging, organisering, gjennomføring og evaluering av undervisning (Pettersen, 2005, s. 36). Det didaktiske triangelet finner man både i eldre og nyere didaktisk litteratur (Hopmann, 1997, s. 201). De tre grunnpilarene *innhold, lærer og elev*, og samspillet mellom dem, er av konstituerende karakter for didaktikken. Gudem (2004, s. 247) skriver at i all undervisning er det først og fremst et innhold som skal læres bort. Deretter er det en elev som skal motta dette innholdet, og da trengs det en lærer eller en person som fungerer som en bro mellom eleven og innholdet. Lærerne må både ha god kunnskap om faget som de underviser i, og en god innsikt i kunnskapene, ferdighetene, interessene, behovene og evnene til disse elevene. Til slutt krever undervisning at lærerne må være bevisst på sine intensjoner og interaksjoner med elevene sine (Gudem, 2004, s. 247-248).



Figur 4: Det didaktiske triangelet (Künzli, 2000, s. 49).

På triangelets sider finner vi de tre aksene retorikk, kateketikk og metodikk (Hopmann, 1997, s. 201). Disse tre aksene ble utviklet til et pedagogisk begrep under barokken av pedagogene Johan Amos Comenius og Wolfgang Ratke (Hopmann, 1997, s. 200).

Den ene hovedaksen som ligger mellom *lærer* og *innhold* i det didaktiske triangelet heter retorikk og viser undervisning som formidling og meddelelse (Pettersen, 2005, s. 38).

Retorikk ble utviklet først av blant andre Sokrates, og ble sett på som undervisningslære (Hopmann, 1997, s. 199). Selve innlæringsprosessen i retorikken er å overbevise eleven.

Retorisk presentasjon handler om en overvekt av undervisningsmaterialet og lærerens evne til å garantere riktig undervisning av innhold (Künzli, 2000, s. 49). I forholdet mellom lærer og innhold, er det viktigste lærerens kompetanse i innholdet (Kansanen & Meri, 1999, s. 113).

Det blir en balanse mellom lærerens fagkunnskap og pedagogikk. Disse kravene er større dess eldre elevene er. For å være en lærer må hen ha noe elevene ikke har, nemlig en tilstrekkelig akademisk eller profesjonell utdanning. Det er også viktig at lærerens forhold til innholdet er mangesidig og at den pedagogiske kompetansen er tilstrekkelig (Kansanen & Meri, 1999, s. 113). Den undervisningsmetoden som tydeligst har røtter i retorikken er forelesningen, som fortsatt er den dominerende undervisningsformen i høyere utdanning (Pettersen, 2005, s. 38). Forelesning som undervisningsform har høstet mye kritikk og forsøk på å utvikles og reformeres vekk fra lærerens retoriske aktivitet til fokus på studentenes læringsaktiviteter og lærerens rolle som veileder (Pettersen, 2005, s. 38).

Dette fører oss videre til hovedaksen mellom *lærer* og *elev* og som omtales som kateketikk. Dette kom gjennom kristendomsundervisningen hvor fokuset var selve kommunikasjonens kvalitet mellom læreren og eleven om ett innhold, altså samspillet mellom eleven og læreren ved innlæringen av den hellige skriften (Hopmann, 1997, s. 200). Her er en sentral faktor i undervisningen selve kvaliteten på kommunikasjonen og interaksjonen mellom lærer og student (Pettersen, 2005, s. 38-39). Forholdet mellom lærer og elev er et asymmetrisk forhold, til og med når eleven er voksen (Kansanen & Meri, 1999, s. 112). Dette er fordi pedagogisk sett så har læreren noe som eleven ikke har oppnådd enda. Dette blir enda mer fremhevet der eleven er et barn. Dette er et nødvendig forhold, og den må til for å få fram det beste hos eleven. Forholdet mellom lærer og elev må være gjennomtenkt, og eleven må ikke bli tvunget inn i dette forholdet. I stedet må det oppstå et naturlig samspill mellom dem som går begge veier. Dette forholdet varer ikke evig, men er noe eleven vokser ut av og inn i selvstendighet. Forholdet former seg over tid og eleven vil etterhvert utvikles og ta med seg ulike perspektiver (Kansanen & Meri, 1999, s. 112). I høyere utdanning brukes særlig

undervisningsformer som seminarer, smågruppeundervisning og veiledning, hvor diskusjon er i fokus (Pettersen, 2005, s. 39).

Den tredje aksene i det didaktiske triangel er representert av metodikken (Pettersen, 2005, s. 39). Den var et svar på at kunnskapen ikke kunne bearbeides kun med retorisk kunst og kateketisk dyktighet, men i stedet vil kunnskapen organiseres på en meningsfull måte fra et læringsperspektiv (Hopmann, 1997, s. 200). Metodikkens poeng er at kunnskaper i ulike fag blir ordnet i logiske og meningsbærende strukturer. Dette er avgjørende for studenters læring og erfaringsdannelse i møte med faget (Künzli, 2000, s. 51; Pettersen, 2005, s. 39). Innholdet er i læreplanen definert som fag og hele læreprosessen tar sikte på å oppnå målene som er angitt i læreplanen (Kansanen & Meri, 1999, s. 113). Formålet er å oppnå læring og utvikle elevens personlighet. Undervisning i seg selv innebærer ikke nødvendigvis læring, men den er en slags handling som er rettet mot elevenes læring uten noen garanti fra lærerens side. Læreren underviser mens eleven studerer. Forholdet mellom eleven og innholdet blir da studering, altså at eleven jobber med innholdet for å oppnå målene fra læreplanen. Lærerens rolle blir å veilede elevens studering (Kansanen & Meri, 1999, s. 113).

På toppen av det didaktiske triangelet finner vi ikke uten grunn *innholdet* (Hopmann, 1997, s. 202). Dette er karakteristisk for tysk didaktikk og kommer av synet på at sosialisering først og fremst skjer gjennom det pedagogiske samspillet med undervisningsinnholdet (Hopmann, 1997, s. 202). Her kommer også danning inn som i tysk didaktikk handler om læring og undervisning i møtet mellom faget og eleven (Pettersen, 2005, s. 39).

3.1.2 Kroppsøvingsdidaktikk

Siden jeg nå har gått gjennom didaktikk generelt, og siden denne masteroppgaven handler om kroppsøvlingslærere, vil jeg i dette underkapittelet gå litt nærmere inn på fagdidaktikken til kroppsøvlingsfaget.

Fagdidaktikk handler om alle spørsmål som gjelder planlegging, gjennomføring og etterarbeid av undervisning i et bestemt fag (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 84).

Kroppsøvlingsdidaktikk tar i tillegg til dette for seg forholdet mellom individ og samfunn, samt kulturelle forhold og historisk bakgrunn (Esser-Noethlichs & Løndal, 2022, s. 259). Det er nødvendig å planlegge nøye hvis elevene skal kunne tilegne seg kompetanse i henhold til læreplanen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 83). Planlegging består av valg av innhold

sammen med en didaktisk analyse for å nå kompetansemålene (Esser-Noethlichs & Løndal, 2022, s. 259). I planlegging av kroppsøvningsfaget må læreren se på hvilke bevegelsesaktiviteter, kunnskap, egenskaper og metoder som vil være det sentrale lærestoffet ut ifra læreplanverket (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 83). Det er et kontinuerlig arbeid å reflektere over hva som skal til for at alle elevene anskaffer seg kunnskap og ferdigheter som samsvarer med kompetansemålene. I sentrum av lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning står elevenes læringsprosess. Det er nødvendig å planlegge for å kunne undervise i kroppsøving på en profesjonell måte (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 84). Planleggingen bidrar til å sikre en god progresjon og variasjon i innhold, metode og vurdering.

En kroppsøvningslærer bør være opptatt av et godt læringsfellesskap som føles trygt for alle samt at læreren må legge til rette for at den enkelte elev får gode arbeidsvilkår (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 72). Læreren må også skape relasjoner med elevene, både som gruppe og individuelt og for at læringsmiljøet skal føles trygt må organiseringen av undervisningen bestå av kontroll, struktur, regler og rutiner (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 73). For å få en god relasjon med elevene og for å bidra til trivsel og trygghet må læreren være snill, ha humor, være i et godt humør, og være lett å prate med. Læreren må bruke en variasjon av instruksjon, som handler om å gi konkrete tilbakemeldinger om hva som bør forbedres, og veiledning, som handler om å øke elevenes egen opplevelse av bevegelsen og øke elevens kroppslige bevissthet (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 78).

En utfordring med å være kroppsøvningslærer er at en kroppsøvningslærer skal ha oversikt over alle elever, og hver enkelt elev samtidig (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 80). Hvis læreren har mange klasser og mange elever i hver klasse blir det vanskelig å observere alle elevene og deres gjennomføring av aktivitetene. Elevene er også ofte i kroppsøving spredt utover et stort område. I tillegg skal læreren organisere, undervise, veilede og vurdere elevene, samtidig.

3.2 Rammefaktorteori

Rammefaktorer spiller en stor rolle i dette prosjektet. Myndighetenes smitteverntiltak under koronapandemien har direkte påvirket rammene rundt kroppsøvningslærernes undervisningspraksis. Definisjonen av rammefaktorer er ifølge Pettersen (2005, s. 45): *forhold som hemmer eller fremmer undervisning og læring*. Innenfor disse bestemte, konkrete

rammene foregår praktisk undervisningsarbeid. Rammene påvirker og begrenser undervisnings- og læreprosesser og lærerens intensjoner med undervisningen. Læreren må tenke nøye gjennom hvilke rammefaktorer hen må forholde seg til (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 100).

Det startet med at den svenske pedagogen Urban Dahllöf undersøkte hva som bidro til elevenes prestasjoner i tillegg til undervisningsmetoder (Imsen, 2016, s. 171). Dette var alt fra klassestørrelse, elevgrupperinger, tid, undervisningsmateriell og generelle regler og rammer på nasjonalt og lokalt nivå. Den svenske pedagogen Ulf P. Lundgren videreutviklet denne teorien som nå heter *Rammefaktorteorien*. Teorien kommer av sosiologien i pedagogikkfaget på 1970-tallet (Imsen, 2016, s. 171). Selv om teorien virker litt *aldrende* så oppleves den veldig relevant. Myndighetenes innføring av tiltaket om en-meteren mellom elever og lærere (se kapittel 2.3.4) gir et godt eksempel på dette. Rammefaktorteorien er også brukt i senere forskning, for eksempel i artikkelen til Asle Holthe et al. (2013) som undersøker *hvordan ulike rammefaktorer påvirker skolens tilrettelegging av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene på 6. trinn*.

Rammefaktorteorien hevder at det det fins en rekke rammer og hindringer som læreren må tilpasse seg, og at læreren dermed ikke står fritt i å velge hvordan ting skal gjøres. Rammene kan være alt fra læremidler, organiseringsformer, skolebygninger og lokaler, økonomiske rammer, skolens oppbygging og struktur i tillegg til lover og bestemmelser om skolen (Imsen, 2016, s. 171). Rammefaktorteorien sikter etter det som er praktisk mulig (Imsen, 2016, s. 172). Altså det læreren kan kontrollere selv, og hva som er utenfor lærerens kontroll som begrenser undervisningssituasjonen (Broady, 1999, s. 113). På den måten kan man forstå hvorfor undervisningen blir som den blir. Rammefaktorene virker inn på undervisningen og gir både begrensninger og muligheter. En lærer må forholde seg til blant annet hva som er praktisk gjennomførbart, til elevenes forutsetninger og skolekultur. Rammefaktorteorien prøver å organisere disse rammene og vise hvordan de på ulike samfunnsnivåer spiller sammen (Imsen, 2016, s. 172). Ifølge Gunn Imsen (2016, s. 173) kan vi skille mellom fem typer av rammer i rammefaktorteorien, hvor grensene er utydelige slik at en ramme kan plasseres i flere grupper.

3.2.1 Det pedagogiske rammesystemet

Det pedagogiske rammesystemet er de overordnede rammene som skolens rolle slik den er gitt i lover og forskrifter (Imsen, 2016, s. 173). Lærerens oppfatninger og tolkninger av læreplanene er med på å forme undervisningens innhold og arbeidsmåter. Læreplanen kan også bli oppfattet på bestemte måter av kulturen på lærerværelset eller skolens nedslagsfelt. Dermed er læreren selv en rammefaktor, siden lærerens kunnskaper om temaet som skal undervises i, og hvilken relasjon læreren har til lærestoffet, kan enten hindre eller fremme læringsprosessen (Helle, 2017, s. 153). Et eksempel på læreren som rammefaktor kommer fram i artikkelen til Holthe et al. (2013, s. 6-7) der den ene kroppsøvlingslæreren mener at det viktigste elevene skal lære i kroppsøvlingsfaget er å følge regler. En annen kroppsøvlingslærer i artikkelen mener at det viktigste er at elevene opplever glede ved å være aktive.

3.2.2 De administrative rammene

De administrative rammene er detaljregulerende rammer som består av en rekke bestemmelser om hvordan skolen skal ledes og struktureres (Imsen, 2016, s. 173). Eksempler på slike rammer er blant annet fagseksjoner, team og samarbeid, regler for arbeidstid, i skoletimer og ubundne arbeidstimer, klassestørrelse, regler for avviklinger av eksamener og vurderingsordninger. Selv om det er vanlig at administrasjonen på skolen ordner disse rammene, så påvirker rammene direkte lærerens arbeid. Ifølge Imsen (2016, s. 173) er den viktigste rammefaktoren som lærerne må kjempe med timeplanen. Dersom det skjer endringer i timeplanen, vil det sannsynligvis påvirke andre deler av timeplanen. Rektors holdninger til kroppsøvlingsfaget er vesentlig til om det blir brukt tid og ressurser på innkjøp av utstyr, leie av arenaer eller om det blir organisert hele dager i friluftsliv (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 100). Eksempler fra tiden under koronapandemien er når elevene ble delt i halve klasser (se kapittel 2.3.4), eller når kroppsøving ble tatt ut av timeplanen (se kapittel 5.5.2).

3.2.3 Ressursmessige rammer

Ressursmessige rammer er de økonomiske og materielle rammene slik som skolebygninger, inventar og pedagogiske læremidler (Imsen, 2016, s. 173). De økonomiske rammene er også med på å bestemme for eksempel gjennom tilpasset opplæring med å la det være to lærere samtidig i en klasse. Det er skoleeier som har ansvar for økonomien, og derfor kan det være store forskjeller i tildeling av ressurser fra kommune til kommune. I kroppsøving er dette

ressurser som for eksempel en velutstyrt gymnastikksal, tilgang på svømmehall, gode utearealer og muligheten til å være ute på tur (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 100). Et eksempel fra koronapandemien var er at på noen skoler har elevene hver sin PC eller nettbrett, mens på andre skoler har de ikke det. Elevene med tilgang på dette utstyret fikk dermed en stor fordel når de måtte ha hjemmeskoleundervisning.

3.2.4 Organisasjonsmessige rammer

Organisasjonsmessige rammer er de skolebaserte rammene som omhandler de sosiale forholdene på skolen (Imsen, 2016, s. 173). Skolens ledelse er sentrale i hvordan de organiserer sammensetning og størrelse av elevgrupper og organisering av lærerstaben (Pettersen, 2005, s. 45). Det er også hvilken skolekultur som råder på både skolen og på lærerværelset mellom lærere. I tillegg til kulturen mellom lærere og elevene på skolen (Imsen, 2016, s. 173).

3.2.5 Rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn

Disse rammene handler om elevenes forutsetninger slik som motivasjon, foreldresamarbeid og den lokale kulturen (Imsen, 2016, s. 174). Her inngår også elevenes egenskaper, kunnskaper, holdninger, kompetanser osv. (Pettersen, 2005, s. 45). Skoler i større byer har en økende andel elever fra minoritetskulturer som kan representere en annen kroppskultur (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 101). Kroppsøvlingslæreren må lage opplegg som anerkjenner og inkluderer disse elevene til tross for forskjellene.

Det er altså mange rammefaktorer som påvirker lærerens arbeid, og det er en sammenheng mellom rammestruktur og pedagogisk struktur i skolen (Imsen, 2016, s. 174). Det viktigste er hvilke rammefaktorer lærerne har kontroll eller innflytelse over, og hvilke som er utenfor lærernes kontroll.

4 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilken forskningsmetode jeg anvender i masterprosjektet mitt og hvilke valg som ble tatt og hvorfor. Til å begynne med vil jeg begrunne mine metodiske vurderinger og mitt valg av forskningsmetode i dette masterprosjektet. Deretter vil jeg gå gjennom utvalget og utvelgelsesprosessen før jeg ser nærmere på forberedelsene jeg gjorde før prosjektstart, utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføringen av pilotintervju. Utover i kapitlet vil jeg gi en oversikt over datainnsamlingen. Herunder beskriver jeg hvordan intervjuene gikk, hvordan jeg transkriberte og hvilken analysemetode jeg anvendte. Deretter tar jeg for meg kvalitetskriteriene i prosjektet som består av prosjektets reliabilitet, validitet, generalisering og overførbarhet. På slutten av kapitlet tar jeg for meg etiske retningslinjer som jeg har tatt hensyn til i dette prosjektet.

4.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv – Tove Thagaard (2018, s. 11). Kvalitative metoder, da spesielt med tanke på deltagende observasjon og intervju, er forskning som forbindes med nær kontakt mellom forskeren og personene i felten. De kontaktene vi etablerer i felten gir metodene et grunnlag til å få en forståelse av sosiale fenomener. Vi kan utvikle en forståelse over hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon gjennom intervjusamtaler mens vi kan få et innblikk i hvordan personer forholder seg til hverandre gjennom observasjoner i felten (Thagaard, 2018, s. 11). Skal vi studere holdninger og meninger innenfor et gitt felt kan gruppeintervju eller fokusgruppeintervju gi viktig innsikt (Thagaard, 2018, s. 92). Gruppedynamikken i fokusgrupper kan bidra til å skape andre slags fortellinger enn dem vi får på tomannshånd (Malterud, 2017, s. 70). I tillegg kan vi i fokusgruppeintervjuer få mye data i forhold til bruk av ressurser hvis vi sammenligner med individuelle intervjuer. Ulempene med fokusgruppeintervjuer er at gruppedynamikken kan hindre at avvikende synspunkter kommer fram i tillegg til opplysninger om sensitive forhold. Gjennomføringen av gruppesamtalen krever strukturert styring fra moderatoren for å unngå at materiale blir overfladisk eller ensidig (Malterud, 2017, s. 70). Som helt fersk forsker ville fokusgruppeintervjuer blitt for

utfordrende for meg. Jeg ville også unngå at informantene skulle *holde tilbake* avvikende synspunkter.

Den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning er intervju (Thagaard, 2018, s. 89). Et forskningsintervju søker å forstå verden sett ut ifra intervjupersonens side og hvordan de beskriver opplevelsene sine og artikulere egne handlingsvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Forskningsintervjuet er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivet og denne samtalen omhandler synspunkter om et tema som opptar både intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Gjennom intervju har vi muligheten til å få utfyllende kunnskaper om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Vi kan finne ut hvilke perspektiver, tanker og følelser de har på temaer intervjuet handler om. Det intervjupersonene forteller om handler om tidligere erfaringer fra deres liv, og deres forståelse vil derfor være preget av deres opplevelser (Thagaard, 2018, s. 89). Det er intervjueren og den intervjuede som produserer kunnskap sammen, og styrken og verdien av den kunnskapen som produseres er det som måler intervjuets kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36).

Et forskningsintervju kan utformes på forskjellige måter (Thagaard, 2018, s. 90). En utforming av et forskningsintervju kan være preget av lite struktur, hvor forskeren og intervjupersonen har en åpen samtale om hovedtemaene i prosjektet. Her kan intervjupersonen bringe opp temaer under intervjuet som forskeren ikke hadde tenkt på i forkant. Forskeren kan da gå dypere inn på de temaene og videre følge intervjupersonens fortelling (Thagaard, 2018, s. 90). En risiko med dette er at forskeren kan ende opp med en bunke intervjuer som spriker i for mange retninger (Tanggard & Brinkmann, 2012, s. 24). På den helt andre siden er utformingen av forskningsintervjuet mye mer strukturert. Her er spørsmålene og rekkefølgen i stor grad fastlagt på forhånd, og intervjupersonen står fritt til å utforme svarene sine ut ifra sin egen forståelse av temaene. Siden intervjupersonene svarer på de samme spørsmålene, blir svarene mye mer sammenlignbare. Denne strukturerte tilnærmingen brukes dersom analysen er rettet mot sammenligninger mellom personer (Thagaard, 2018, s. 90-91). Den tredje utformingen av forskningsintervjuet ligger imellom de to andre og er delvis strukturert. Her har forskeren bestemt temaene på forhånd, men rekkefølgen på temaene og spørsmålene blir bestemt underveis i intervjuet på bakgrunn av fortellingen til intervjupersonen. Forskeren tilpasser dermed intervjuet etter svarene og kan inkludere spørsmål som ikke var planlagt på forhånd. Forskeren passer også på at de temaene som er viktigst for problemstillingen blir belyst (Thagaard, 2018, s. 91).

For å finne ut av problemstillingen i dette prosjektet vil kvalitativ metode være et godt alternativ. For å hente ut læreres erfaringer i et lærerperspektiv vil en form for intervju passe godt. Da sto det mellom et fokusgruppeintervju eller et semistrukturert individuelt intervju. Det ville også vært hensiktsmessig å kombinere disse to, men på grunn av få informanter og en travlere hverdag enn jeg hadde forventet, og av grunner jeg har beskrevet ovenfor, ble fokusgruppeintervjuet lagt på hyllen.

4.2 Semistrukturert livsverdenintervju

I Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 46) står det at: *Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver.* Denne intervjuformen søker å hente beskrivelser av intervjupersonens livsverden sammen med fortolkninger og meninger. Intervjuet er profesjonelt og har et formål, men det ligner veldig på en samtale i dagliglivet. Semistrukturert vil si at det verken er en åpen samtale eller lukket spørreskjemasamtale. Intervjuet følger en intervjuguide med bestemte temaer og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Siden jeg er ute etter kroppsøvlingslæreres egne erfaringer og tanker rundt et tema så passer det godt med en slik intervjuform. Et semistrukturert intervju vil også hjelpe meg til å holde meg innenfor tema, samtidig som jeg har muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål om noe interessant dukker opp. Lene Tanggaard og Svend Brinkmann (2012, s. 26) skriver at i et semistrukturert intervjuprosjekt er det en fordel å starte med å belyse *hva* man ønsker å vite noe om. Deretter kan man finne ut *hvordan* best å hente inn den ønskede kunnskapen. I mitt prosjekt er *hva* kroppsøvlingslæreres erfaringer med sin praksis gjennom koronapandemiens nedstengninger og restriksjoner. *Hvordan* jeg skal finne denne kunnskapen er gjennom kvalitative livsverden intervjuer med kroppsøvlingslærere som har denne erfaringen.

4.3 Utvelgelse og utvalg

I kvalitative intervjustudier blir utvalget representert av et begrenset antall personer (Thagaard, 2018, s. 54). Siden utvalget er lite, er det spesielt viktig at utvelgingsprosessen er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at dataene som blir samlet gir en forståelse av de fenomenene som studeres. I tråd med det Thagaard (2018, s. 54) beskriver som strategisk utvelgelse valgte jeg utvalget mitt strategisk på bakgrunn av at deres kvalifikasjoner er godt egnet for å kunne svare på problemstillingen.

I min problemstilling er jeg ute etter kroppsøvingslæreres erfaringer med sin undervisningspraksis under koronapandemien. Siden jeg også er interessert i å undersøke hvordan kroppsøvingslærerne har vurdert elevene med karakterer, vil ikke lærere på barnetrinnet være en del av utvalget. I tillegg har det vært flere og lengre nedstengninger på videregående skole enn på ungdomsskolen. Utfra argumenter for å velge et utvalg som er best mulig egnet til å svare på prosjektets problemstilling, finner jeg det strategisk hensiktsmessig å velge lærere fra videregående skoler slik at jeg tydeligere kan undersøke hva de har gjort i perioder med hjemmeskole og med restriksjoner. Her er det viktig at jeg også begrenser i forhold til diverse linjer som finnes i videregående skoler. Først tenkte jeg å bare samle data fra lærere som underviste på studiespesialiserende linje, men etter noen diskusjoner med mine medstudenter og veileder fant jeg ut at det ikke var noen grunn til å utelukke lærerne på yrkesfaglinjene. Jeg valgte å ikke ta med lærere som underviser på linje for idrettsfag da denne linjen ikke har kroppsøving som fag. Således er det ulike kompetansemål i idrettsfag og i kroppsøving. Selv om det kunne vært interessant å sammenligne lærerne på idrettsfag med lærerne på de andre linjene, og også undersøkt om lærere som har både idrettsfag og kroppsøving praktiserer fagene ulikt, så var ikke det fokuset mitt i dette prosjektet.

Utvalget som ble spurt om å delta i undersøkelsen, underviser på videregående skole i Oslo kommune. Oslo kommune har hatt de strengeste og mest langvarige smitteverntiltakene i hele landet (se kapittel 2.3.4). Derfor var det forventet at dette utvalget har mye erfaring med nedstengninger og restriksjoner. Kriteriet mitt for utvalgets utdanningsnivå samsvarer med det Udir (2021b) skriver om at for å undervise i fag på videregående opplæring må læreren ha enten universitets- og høyskoleutdanning og pedagogisk utdanning med minimum 240 studiepoeng, femårig lektorutdanning eller faglærerutdanning. I tillegg må 60 av disse studiepoengene være relevant for faget. Med et slikt utdanningsnivå regner jeg med at utvalget har en god kjennskap til læreplanen og formålet med faget i tillegg til at de klarer å reflektere over egen undervisningspraksis. Et annet kriterium for utvalget var at lærerne jeg intervjuet måtte ha arbeidet som kroppsøvingslærer både i normale perioder og i perioder med koronapandemien. På videregående skoler var det både normal skole og restriksjoner og nedstengninger i skoleårene 2019/2020 og 2020/2021. Av den grunn var jeg ute etter lærere med slik erfaring.

Utvelgelsesprosessen startet bra. Jeg jobbet som ringevikar på en videregående skole i Oslo hvor jeg møtte en kroppsøvingslærer som hadde undervisning timen etter meg. Vi pratet litt sammen og før jeg fikk spurt om han ville delta i prosjektet mitt tilbød han seg om å bli med.

Deretter benyttet jeg meg av snøballmetoden, slik den er beskrevet av Thagaard (2018, s. 56) og spurte om han visste om noen andre som passet til kriteriene. Da tok han kontakt med sin kollega som igjen tok kontakt med meg. På den måten unngikk jeg det etiske problemet med informert samtykke ettersom jeg ikke fikk noe informasjon om personen før personen selv tok kontakt (Thagaard, 2018, s. 57). Etter dette ble utvelgelsesprosessen litt tøffere. Jeg tok kontakt med to bekjente som jobber på videregående skoler om de kunne spørre kroppsøvingslærerne der, uten hell. Deretter sendte jeg ut eposter til rektorene og kroppsøvingslærere på 14 videregående skoler i Oslo (Vedlegg 1). Av 14 skoler var det fire rektorer som svarte. Ut ifra det fikk jeg epost av to kroppsøvingslærere fra samme skole som ville delta på prosjektet.

Dermed endte jeg opp med fire kroppsøvingslærere fra to ulike skoler i Oslo. En mann og en kvinne fra hver av skolene. Alle hadde minimum en mastergrad i kroppsøving og underviste i faget på videregående skole gjennom skoleåret 2019/2020 og 2020/2021.

Deretter kom spørsmålet om dette utvalget var stort nok. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) så avhenger antall intervjupersoner av formålet med undersøkelsen. Antallet intervjupersoner som trengs er også avhengig av hvor mye tid og ressurser som er tilgjengelig for undersøkelsen, og hvor mange som skal til for at metningspunktet nås (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). De skriver også at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer og heller bruke mer tid til å forberede og analysere dem. Thagaard (2018, s. 59) legger til at antall deltakere ikke bør være større enn at omfattende analyser er mulig å gjennomføre. Slike analyser er både tid- og ressurskrevende og vil sette begrensninger for størrelsen av utvalget. Siden dette er et mastergradsprosjekt så er både tid og ressurser meget begrenset. I tillegg er formålet mitt å vite noe om hvordan et utvalg kroppsøvingslærere erfarte sin undervisningspraksis under koronapandemien. Da er spørsmålet om utvalget er tilstrekkelig stort nok til å gi en forståelse av de fenomenene jeg studerer, altså metningspunktet (Thagaard, 2018, s. 59). Etter det fjerde og siste intervjuet oppdaget jeg at informasjonen jeg fikk tilførte ikke mye ny forståelse av disse fenomenene. Selv om det hadde vært interessant å intervju flere lærere fra ulike geografiske områder, og dermed muligens fått en bredere forståelse, ble prosjektet begrenset både av tiden, og av at koronapandemien som fortsatt var aktiv på den tiden gjorde det vanskelig å få tak i informanter. Jeg valgte derfor å gå dypere i de fire intervjuene jeg hadde. Data fra fire til syv deltakere vil være tilstrekkelig til å gi et rikt materiale dersom informasjonsstyrken er høy

(Malterud, 2017, s. 64), og på den måten innså jeg at disse fire intervjuene var nok til å oppnå et tilfredsstillende metningspunkt.

4.4 Forberedelser

Forberedelsene til dette prosjektet startet allerede på våren 2021. Jeg utarbeidet tidlig en problemstilling jeg ville undersøke og satte i gang arbeidet med å samle informasjon om temaet. Etter å ha laget en masterskisse meldte jeg inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I forbindelse med meldingen måtte jeg utarbeide og levere inn en intervjuguide (Vedlegg 2) og forklare hvilket instrument jeg skulle bruke ved innsamling av data. Jeg måtte også legge ved et informasjonsskriv og samtykkeerklæring (Vedlegg 3) som senere ble levert til informantene. NSD godkjente prosjektet den 16. september 2021 (Vedlegg 4).

4.4.1 Intervjuguide

En intervjuguide er et manuskript som forskeren bruker til å strukturere intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). I et semistrukturert intervju vil intervjuguiden inneholde en oversikt over emner eller temaer som skal undersøkes, og forslag til spørsmål. Det er da opp til intervjueren om hen vil følge spørsmålenes rekkefølge og holde seg til guiden eller følge opp de intervjuedes svar med oppfølgings spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Utarbeidningen av intervjuguiden foregikk ved at jeg først skrev ned det jeg var interessert i å undersøke, for så å sortere det inn i ulike temaer. Selve temaene i intervjuguiden var ganske strukturert og ble fulgt i den rekkefølgen de var satt opp. Dette kan gi den senere analysen et sikrere grunnlag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165). Utenom det var det masse rom til å forandre på rekkefølgen og gi plass til oppfølgings spørsmål. Når temaene var på plass skrev jeg ned spørsmål som jeg lurte på og som jeg kunne tenke meg å spørre utvalget om. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) bør et godt intervju inneholde tematiske spørsmål til produksjon av kunnskap, og dynamiske spørsmål til å fremme en god intervjuinteraksjon. Spørsmålene jeg skrev ned varierte i den grad at noen var *store* og åpne hovedspørsmål som var mest tematiske, med tilhørende mer spesifikke og dynamiske oppfølgings spørsmål. Jeg passet også på at spørsmålene var mest mulig åpne for å invitere informanten til å presentere sine synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2018, s. 97). Kvale og Brinkmann (2015, s. 164) skriver at forsknings spørsmål bør oversettes til et mer dagligdags språk for å *generere*

spontane, rikholdige beskrivelser. Ettersom informantene mine kjenner godt til temaene og begrepene jeg undersøker, så var det ikke nødvendig med en slik oversettelse. Jeg oppdaget allikevel i løpet av intervjuene at jeg stilte mange av spørsmålene på en mer dagligdags måte enn de var formulert, selv om begrepene var de samme.

4.4.2 Pilotintervju

Thagaard (2018, s. 94) skriver i forbindelse med å bli en god intervjuer at: *den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis*. Hun anbefaler å ha trening fra tidligere intervjuer og erfaringer med å håndtere sosiale situasjoner. Det kan også være en god opplærings situasjon å intervju kolleger og få tilbakemeldinger fra dem. For å kvalitetssikre mine intervjuer gjennomførte jeg dermed et pilotintervju med en bekjent som også er kroppsøvingslærer. Da fikk jeg ikke bare testet lydopptakeren og tidsbruken på intervjuet, men jeg fikk også viktige tilbakemeldinger om meg selv og intervjuguiden. Noen spørsmål måtte jeg endre på for å gjøre de mer forståelig eller fjerne helt fordi de ikke var nødvendige. Jeg fikk også øvd på å lytte tålmodig og å stille oppfølgingsspørsmål. Det gjorde at jeg ble litt tryggere på de virkelige intervjuene senere. Det viktigste med denne treningen er nemlig at man oppnår selvtillit i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 94).

4.5 Datainnsamling

Innsamling av data ble gjort med Nettskjema-diktafon appen (Universitetet i Oslo, 2021) på min mobiltelefon. Opptaket blir kryptert på telefonen og sendt til Nettskjema som bare jeg har tilgang til og krever egen innlogging. Dette tilfredsstiller kravene om lagring av personidentifiserbart materiale.

4.5.1 Intervjuer

Et forskningsintervju er en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Intervjuet skaper kunnskap mellom de to partenes synspunkter og den personlige kontakten gir kontinuerlig ny innsikt i intervjupersonenes livsverden. Alle intervjuene ble gjennomført på steder som informantene hadde valgt. Dette var fordi informantene skulle føle seg trygge i kjente omgivelser og for å skape en atmosfære som føles tillitsskapende og fortrolig (Thagaard, 2018, s. 100). Tre av intervjuene ble gjennomført på et

grupperom på de skolene informantene jobbet på, mens ett intervju ble gjennomført via Teams. Før intervjuene startet gikk jeg gjennom en briefing med informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Da forklarte jeg informantenes rettigheter og forsikret meg at de hadde lest og signert informasjonsskrivet og samtykkeskjema. Jeg fortalte de om formålet med intervjuet og om lydopptakeren jeg skulle bruke. Jeg forklarte de også om hvordan min rolle i intervjuet ville være og om de hadde noen spørsmål før vi begynte. På den måten fikk de en klar oppfatning av intervjueren slik at de mindre ukomfortabelt kunne legge fram sine erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Under intervjuene passet jeg på å ikke avbryte eller komme med egne innspill. Det sistnevnte var spesielt vanskelig siden jeg stadig ble påminnet om mine egne, lignende erfaringer i løpet av intervjuet. Istedenfor brukte jeg prober når informantene pratet for å gi dem en respons, et tegn på at jeg lytter og for å holde flyt i samtalen (Thagaard, 2018, s. 96). Probene jeg brukte var som regel et nikk eller *ja*. I tillegg til dette ventet jeg til informanten var helt ferdig med å prate før jeg fortsatte med eventuelle oppfølgingsspørsmål eller gikk videre. Oppfølgingsspørsmålene ble brukt for å komme dypere inn på de ulike temaene siden det kan være store forskjeller på hvordan informantene svarer på de åpne spørsmålene (Thagaard, 2018, s. 95). På den måten styrte jeg samtalen mot mer konkrete hendelser og erfaringer for å presisere det de mente. Da fikk jeg et bedre inntrykk av informantenes erfaringer (Thagaard, 2018, s. 96). På slutten av intervjuene spurte jeg om det var noen av svarene de ville endre på eller om det var noe de ville legge til som de kom på. Etter intervjuene spurte jeg hvordan de syns intervjuet gikk før jeg spurte om de kjenner noen andre som kunne tenke seg å bli intervjuet. En slik debriefing etter intervjuet bør følges opp fordi informanten kan ha en følelse av tomhet etter å ha gitt mange opplysninger om livet sitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160-161). I tillegg kan spørsmål som om det er noe de vil legge til, bære frukter om ny informasjon skulle dukke opp. Informanten kan også ta opp igjen temaer som hen har tenkt på eller bekymret seg over under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161).

4.5.2 Transkripsjon

Når man transkriberer er det vanlig at en mengde informasjon går tapt (Tangard & Brinkmann, 2012, s. 34). Når vi kommuniserer muntlig bruker vi ofte ufullstendige setninger som vi deretter fullfører senere. Når man transkriberer, er det dermed vanskelig å vite hvor komma og punktum skal settes. Det vil ikke alltid være tydelig hvor den ene setningen slutter og den neste begynner. Flere utfordringer med transkribering er å skrive ned kroppsspråk,

eller språklige fenomener som ironi og sarkasme. Forskeren må også vurdere om det er nødvendig å ta med toneleie, tonefall og stemmevolum (Tanggard & Brinkmann, 2012, s. 34). I mitt forskningsprosjekt var ikke det nødvendig å transkribere kroppsspråk, språklige fenomener eller hvordan noe blir sagt. Det er *hva* som ble sagt som var viktig for meg. Tanggard og Brinkmann (2012, s. 34) skriver at det er en stor fordel om den som utfører intervjuet også er den som transkriberer. Det er også en fordel å transkribere kort tid etter intervjuet er gjennomført. Flere fordeler med egen transkripsjon er at den kan gjøre forskeren oppmerksom på sin stil som intervjuer (Tanggard & Brinkmann, 2012, s. 35). Det er også viktig å bestemme seg på forhånd hvordan man skal transkribere og holder seg konsistent til det. Hvis man velger å ta med *øh* eller *eeh* og ufullstendige ord osv., så må man gjøre det gjennom alle transkripsjonene (Tanggard & Brinkmann, 2012, s. 36). Måten jeg transkriberte på var å fylle inn i et skjema som jeg hadde laget på forhånd. Der var temaene og spørsmålene fra intervjuguiden sortert på en slik måte at jeg kunne legge til stikkord ved siden av selve transkripsjonen. På denne måten kunne jeg raskt se hva teksten handlet om senere når jeg leste gjennom transkripsjonen. Mens jeg transkriberte var jeg forsiktig på å gjøre det likt i alle. Jeg skrev ned ordrett hva de sa uten å ta med følelser som latter eller kroppsspråk og språklige fenomener. Jeg tok heller ikke med *eh*, *øh*, pauser eller stemmevolum. Jeg lot også være å ta med mine egne lyder og småord som *ja* og *mhm*. Informantenes dialekt ble omskrevet til bokmål. Jeg transkriberte ordene de sa, i den rekkefølgen de sa dem. Å transkribere intervjuene var både utfordrende og tidkrevende. Jeg brukte til sammen 19 timer og 50 minutter og skrev 67 sider og 22196 ord fra fire intervjuer. Det var også forferdelig å høre sin egen stemme, og høre på hvordan jeg formulerte noen av spørsmålene. I tillegg var det veldig slitsomt å høre på de samme setningene om og om igjen for å få skrevet ned hvert ord som ble brukt.

4.5.3 Analysemetode

Valget av analysemetode ble gjort før gjennomføringen av intervjuene, slik som det er anbefalt i Kvale og Brinkmann (2015, s. 216). På den måten vil analysemetoden styre intervjuforberedelsene og utarbeiding av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberingen. Dermed vil analyseringen tolkes underveis og det vil gjøre den endelige analysen både enklere og tryggere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 216). Metoden jeg valgte å bruke var tematisk analyse, også kalt temaanalyse, slik den er forklart i artikkelen til Virginia Braun og Victoria Clarke (2006) og i Thagaard (2018). Tematisk analyse er en metode for å

finne, analysere og rapportere mønstre i innsamlet data. Denne analysemetoden er mye brukt, men det er ingen klare retningslinjer om hva tematisk analyse er eller hvordan man bruker det (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Dette gjør tematisk analyse til et fleksibelt analyseverktøy som på grunn av sin teoretiske frihet kan gi forskeren rike og detaljerte data (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Når vi utfører temaanalyser, retter vi søkelyset mot temaer som er fremstilt i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 171). Vi analyserer data og går i dybden på de enkelte temaene fra alle deltakerne. På den måten utvikler vi en dypere forståelse av temaene ved å sammenligne data fra de ulike deltakerne. For å få til dette må vi kode og klassifisere dataene på en enhetlig måte (Thagaard, 2018, s. 171). I temaanalyser er koding av data og inndeling av kategorier nyttig både i analyser for å forstå fenomener i kontekst, og analyser for å få en forståelse av de enkelte temaene. Hvis målet er å sammenligne deltakerne så er det viktig at vi har utfyllende beskrivelser fra alle deltakerne om det samme temaet (Thagaard, 2018, s. 171-172). En utfordring med temaanalyser er at de løsriver temaene fra den konteksten de er hentet fra ved å analysere diverse utsnitt av data. Derfor er det viktig å knytte utsnittene av data opp mot den sammenhengen som de er en del av, slik at vi kan utvikle et helhetlig perspektiv (Thagaard, 2018, s. 171).

I en tematisk analyse er det to ulike tilnærminger for å finne ulike mønstre eller temaer innenfor innsamlet data (Braun & Clarke, 2006, s. 83). En induktiv tilnærming leter etter temaer fra innsamlet data uavhengig av hvilke spørsmål som ble spurt informantene i intervjuene. I den induktive tilnærmingen kodes datamaterialet uten at det prøver å passe inn i forutbestemte temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Vi utvikler begreper og analytiske perspektiver gjennom å arbeide med selve datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 172). Begrepene vi bruker er enten de som deltakerne selv bruker, eller de vi utvikler selv fra vår tolkning av mønstrene i dataene. Forbindelsene mellom teori og data styrkes ved at begrepene fremhever meningsinnholdet i dataene (Thagaard, 2018, s. 172). En deduktiv tilnærming på tematisk analyse kan gi en mindre fyldig beskrivelse av innsamlet data, men den gir en mer detaljert analyse av noen deler av innsamlet data (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Vi bruker en deduktiv tilnærming når disse begrepene, som vi knytter til dataene, kommer fra en annen teori (Thagaard, 2018, s. 172). På den måten vil begrepene la oss få fram mønstre i dataene og knytte det til annen relevant teori. Med andre ord vil teoretiske perspektiver inneholde begreper som er relevante for analysen (Thagaard, 2018, s. 172).

Valget mellom induktiv og deduktiv tilnærming å analysere på er avhengig av hvordan og hvorfor forskeren koder data (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Ved en deduktiv tilnærming

koder forskeren mer spesifikke forskningsspørsmål, mens i en induktiv tilnærming vil forskningsspørsmålet utvikle seg gjennom koding prosessen. Et sted mellom deduksjon og induksjon finner vi abduksjon (Thagaard, 2018, s. 184). Ved en abduktiv tilnærming er det analysen av data som bidrar til at vi kan utvikle teoretiske perspektiver. Vi utvikler en forståelse av dataene gjennom vår teoretiske forankring. Vi utvikler teori på grunnlag av systematiske og dype analyser, og tolker dataene i lys av eksisterende teori. I en abduktiv tilnærming er det den teoretiske bakgrunnen som gir de viktige perspektivene for hvordan vi tolker dataene. Dette fører til en kontinuerlig gjentagende prosess mellom analyse av dataene, forskerens teoretiske bakgrunn og utvikling av nye perspektiver (Thagaard, 2018, s. 184).

I mitt prosjekt valgte jeg å gå for en abduktiv tilnærming. Jeg hadde allerede laget spesifikke temaer som jeg først ville undersøke deduktivt. Deretter ville jeg bruke en induktiv tilnærming innenfor de ulike temaene for å finne nye begreper eller perspektiver som kan komme fram av analyseringen av datamaterialet.

Det neste valget jeg måtte ta var om hvilket nivå jeg skulle identifisere temaene på. Et semantisk nivå er når analysen fokuserer på overflatebetydningene av dataene, altså på det som blir sagt/skrevet ned, og ikke på det som ligger *bak* ordene. Et latent nivå er når forskeren leter etter det underliggende som ligger *bak* ordene som for eksempel antagelser (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Siden jeg var ute etter akkurat det informantene sa, altså overflatebetydningene, så valgte jeg å analysere på et semantisk nivå. Deretter måtte jeg bestemme meg for hvilken epistemologi jeg skulle bruke. Der sto valget mellom en realistisk eller en konstruksjonistisk tilnærming. Ved en realistisk tilnærming kan forskeren lage teori av motivasjoner, erfaringer og meninger på en enkel måte siden det er et stort forhold mellom mening, erfaring og språk, mens ved en konstruksjonistisk tilnærming så er meninger og erfaringer sosialt produsert og reproduert, og den lager teori av sosiokulturelle sammenhenger (Braun & Clarke, 2006, s. 85).

For å oppsummere ble valget av analysemetode en tematisk analyse med en abduktiv tilnærming, semantiske temaer og et realistisk paradigme. Jeg brukte også en deduktiv tilnærming i starten for å gå videre til en induktiv tilnærming innenfor de forutbestemte temaene, slik at jeg kunne lete etter eventuelle nye temaer som kunne dukke opp i løpet av analysen.

Under vil jeg beskrive hvordan jeg analyserte datamaterialet steg-for-steg sammen med de seks fasene til Braun og Clarke (2006, s. 87):

1. Det første steget er å bli kjent med datamaterialet. Jeg transkriberte datamaterialet og tok samtidig notater med stikkord i marginen på dokumentet.
2. Det andre steget er å lage koder. Jeg opprettet et dokument hvor jeg sammenlignet de fire kroppsøvlingslærerne opp mot hverandre på de ulike temaene fra transkripsjonen. Her fikk jeg sortert og ryddet opp i transkripsjonene, og fikk dermed en oversikt over innsamlet data satt i ulike koder.
3. Det tredje steget er å søke etter tema og sammenligne/samle koder som kan oppstå som mulige temaer. Deretter må all data som passer inn under disse temaene samles. Jeg leitet gjennom kodene og lagde meg et generelt inntrykk av datamaterialet og fant dermed nye temaer som jeg har kalt for kategorier. Deretter lagde jeg et nytt dokument og plasserte data innenfor de nye kategoriene i tillegg til å finne gode sitater som beskriver det generelle, og sitater som bryter med det generelle.
4. Det fjerde steget er en gjennomgang av de nye temaene. Få oversikt om de nye kategoriene passer i tillegg til å sjekke om noen av de passer bedre som undertemaer. Jeg gikk gjennom de nye kategoriene for å se om de passet sammen eller om de var for like. Jeg fant ut at ett av kategoriene dekker over en litt for stor del av datamaterialet, og blir derfor brukt som en slags oppsummering, i tillegg til et helt eget tema med egne sitater og funn.
5. Det femte steget er å definere og navngi temaene. De nye kategoriene fikk navn som passet og som består av begreper som er hentet fra innsamlet data. De består også av under-kategorier med egne overskrifter.
6. Det sjette og siste steget er å produsere rapporten. Den er produsert i et eget kapittel som heter *Resultater*. Der står resultatene av analyseprosessen.

4.6 Kvalitetskriterier

I dette kapitlet beskriver jeg kvalitetskriteriene for prosjektet mitt. Jeg starter med å forklare min egen posisjonering og forforståelse av de fenomenene jeg undersøker. Deretter vil jeg få fram prosjektets transparens ved å tydeliggjøre forskningens reliabilitet, validitet, generalisering og overførbarhet.

4.6.1 Egen posisjonering og forforståelse

Hvis vi har en tilknytning til det miljøet vi studerer, vil det prege den forståelsen vi utvikler i løpet av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 190). Erfaringene fra miljøet vil gi grunnlag for gjenkjennelse og bli et utgangspunkt for forståelsen vi kommer fram til. Siden egne erfaringer kan påvirke de tolkningene av de fenomenene vi utvikler, kan dette føre til at vi overser det som er forskjellig fra våre egne erfaringer. Da kan vi bli mindre åpne for nyanser i de situasjonene vi studerer (Thagaard, 2018, s. 190). Før jeg startet med dette prosjektet har jeg i flere år arbeidet som kroppsøvlingslærer på en ungdomsskole i Oslo. Det vil si at jeg har egne erfaringer som kroppsøvlingslærer fra både før og under koronapandemien. Alt jeg undersøker i dette prosjektet har jeg selv vært gjennom, og har mine egne tanker om de ulike temaene. Thagaard (2018, s. 190) skriver at å ha kjennskap til miljøet fra tidligere kan både være en styrke og en begrensning. Styrken er at mine egne erfaringer bidrar til at jeg forstår situasjonen utvalget er i, i tillegg til at den bekrefter den forståelsen som blir utviklet i undersøkelsen. Begrensningen kan være at jeg overser nyanser som ikke bekrefter denne forståelsen jeg har fra egne erfaringer. Jeg passet derfor på å holde meg så nøytral som mulig og ikke knytte mine egne erfaringer inn i prosjektet. Det var blant annet flere ganger i intervjuene da jeg hadde veldig lyst til å bryte inn og dele mine egne erfaringer med informantene, men jeg lot være.

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet, også kalt pålitelighet, er om hvorvidt et forskningsresultat er troverdig og kan reproduseres av andre forskere på senere tidspunkter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å få til det må forskeren redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Det betyr å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder og på den måten styrke reliabiliteten ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig. Enda en måte å styrke reliabiliteten er at flere forskere deltar i prosjektet og diskuterer og evaluerer de ulike delene av forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Siden dette er et mastergradsprosjekt så har jeg en veileder som hjelper meg med å kvalitetssikre forskningen. I tillegg beskriver jeg i dette kapittelet hvordan jeg planlagte og gjennomførte datainnsamlingen og hvordan jeg gikk fram i analysen. Jeg har også lagt ved flere vedlegg som kan komme til nytte om en annen forsker vil reprodusere forskningsresultatet mitt. Forskningsinstrumentet er intervjueren selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). I intervjusituasjonen må intervjueren hele tiden ta raske valg mellom hva og

hvordan det skal spørres om, hva som skal følges opp, kommenteres og ikke. Kunnskapene om temaet som undersøkes må være gode i tillegg til gode samtaleferdigheter og språklig dyktighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Jeg har både kunnskaper og erfaringer fra teamene jeg undersøker, men som en intervjuer i en intervjusituasjon er jeg ganske fersk. Jeg merket dog at jeg ble flinkere til å ta raske beslutninger fra det første til det siste intervjuet og etter hvert ble jeg mer komfortabel som intervjuer. I tillegg til dette så hadde jeg ferdigstilte oppfølgingsspørsmål lagt til i intervjuguiden min. Dette hjalp meg til å stille riktig oppfølgingsspørsmål på kort tid. Reliabilitet i intervjuet kan være om den ene forskeren stiller ledende spørsmål eller bruker andre ordvalg enn den andre forskeren og om dette vil påvirke svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Om en annen forsker hadde brukt min intervjuguide på de samme informantene, så ville nok de fleste svarene blitt ganske like. Men det kunne oppstå forskjeller ved bruk av oppfølgingsspørsmål og ledende spørsmål. Reliabilitet i transkripsjonen handler om hvorvidt to forskere hadde transkribert likt fra samme lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Selv om jeg skrev ned ordrett det jeg hørte fra mine lydopptak, så kan det godt hende at en annen forsker ville tolket det hen hørte annerledes. Den andre forskeren kan for eksempel bruke en annen skriftlig stil, som å bruke komma på andre steder enn meg eller vurdere om en setning slutter før jeg gjør det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211). Reliabilitet i analyseprosessen er om forskeren kan redegjøre for hvilke data som kommer fra deltakerne og hvilke data som kommer fra forskerens fortolkninger (Thagaard, 2018, s. 188). Forskeren bør gjøre rede for hva som er referat fra intervjuene og hva som er kommentarer og vurderinger. Hvordan jeg analyserte datamaterialet har jeg redegjort for tidligere i dette kapitlet, og hva som er kommentarer og vurderinger kommer tydelig fram senere i resultatkapitlet.

4.6.3 Validitet

Validitet, eller gyldighet, gjennomsyrrer hele forskningsprosessen fra tematiseringen til den endelige rapporteringen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276-278). Her ser man på om metoden man bruker er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Om vi har en tilknytning til det miljøet vi studerer eller ikke kan ha en påvirkning for den forståelsen vi utvikler i løpet av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 190). En tilknytning til miljøet kan bidra til at vi utvikler en tolkning av de fenomenene vi studerer ut ifra egne erfaringer og blir et utgangspunkt for den forståelsen vi etter hvert kommer fram til. Med den tilknytningen kan vi forstå deltakernes situasjon på grunnlag av egne erfaringer som igjen kan bekrefte forståelsen vi utvikler. En

konsekvens med dette er at vi kan overse nyanser som ikke er i samsvar med egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 190). Siden jeg selv har arbeidet som kroppsøvlingslærer under koronapandemien så har jeg en tilknytning til miljøet som jeg studerer. Jeg kjente meg igjen i mye av det informantene fortalte under intervjuene og på mange måter ble min førforståelse av temaene bekreftet. Siden jeg gikk inn i prosjektet som en åpen bok for å finne ut hva andre kroppsøvlingslærere gjorde så var det ikke noen fare for å overse noen nyanser. Jeg gjorde mitt beste i å beholde en nøytral holdning til innsamlingen og bearbeidingen med datamaterialet. Det er allikevel opp til den kritiske leseren å ta stilling til hvilken betydning mitt ståsted har for tolkningen av resultatene (Thagaard, 2018, s. 191).

Validitet handler om at forskeren stiller spørsmål om hvorvidt de tolkninger hen har kommet fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018, s. 189). Det vil si at jeg må få fram den teoretiske gjennomsiktigheten ved å beskrive det teoretiske ståstedet som er grunnlaget for tolkningene og hvordan jeg har kommet fram til konklusjonene og tolkningene gjennom analysen. Det er også viktig å være kritisk til egen analyseprosess og teste ut om alternative perspektiver kan gi en annen forståelse. Jeg må også dokumentere alle mine tolkninger av dataene (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har gjennom hele metodekapittelet forsøkt å redegjøre så grundig som mulig, og steg for steg, hvordan jeg gjennomførte dette prosjektet fra start til slutt. Jeg har prøvd å være så gjennomsiktig som mulig slik at leseren har full kontroll på akkurat det som er blitt gjort. Om valgene jeg har tatt er de beste valgene får noen andre bedømme.

4.6.4 Generalisering og overførbarhet

Hvis resultatene i intervjuundersøkelsen er pålitelige og gyldige nok til å være av lokal interesse eller overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner, kommer spørsmålet om hvorvidt funnene er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Det er en vanlig innvending mot intervjuforskning å se på hvilken grad disse resultatene er generaliserbare med tanke på at det er et for lite antall intervjupersoner involvert i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I dette prosjektet kan ikke mine fire intervjupersoner generaliseres på en slik måte at *alle* kroppsøvlingslærere gjorde det samme som disse gjorde under koronapandemien. Det er heller ikke det som er formålet med prosjektet. En av styrkene til prosjektet er i hvilken grad den kan overføres. Thagaard (2018, s. 193-194) skriver at det er tolkningen av resultatene som gir grunnlaget for overførbarhet i

kvalitative studier og at tolkningen som utvikles i undersøkelsen må kunne bli videreutviklet i nye undersøkelser. Siden dette prosjektet undersøker noe som er svært lite forsket på tidligere, i tillegg til at metoden er godt nok dokumentert, så er det fritt fram for andre forskere å videreutvikle prosjektet med samme metode og et større utvalg fra flere geografiske områder og dermed få et større bilde av hvordan flere kroppsøvingslærere praktiserte faget gjennom koronapandemien.

4.7 Ethiske retningslinjer

Ifølge Aksel Tjora (2017, s. 46) bør all forskning inneholde en slags etisk sans og all kontakt vi har med deltakere i et prosjekt må inneholde aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet. Uansett om vi skriver en akademisk tekst eller ikke så påvirkes kommunikasjon av hvordan vi oppfører oss blant folk. I kvalitativ forskning er man ofte i direkte kontakt med informantene, og derfor er vanlig høflighet et godt utgangspunkt for etisk god forskning (Tjora, 2017, s. 46-47). Integriteten til informantene i kvalitative intervjuer er det viktig å ivareta både under selve intervjuet og i etterkant (Fangen, 2015). Gjenkjennelige detaljer bør anonymiseres og sensitive opplysninger bør behandles varsomt. Handler intervjuundersøkelsen sensitive opplysninger er det nødvendig med et skriftlig samtykke fra informanten. Det er ikke bare intervjuundersøkelser som trenger samtykke. Dette gjelder i ethvert forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s. 22). Sentrale krav til samtykket er at det også må være fritt og informert hvis hensikten er å forske på mennesker (Fossheim, 2015b). Det at samtykket må være fritt betyr at det ikke skal være noen tvang eller press som påvirker deltakerne. Dette gjelder også hvis deltakeren vil trekke seg fra prosjektet uten å oppgi en grunn. At samtykket er informert vil si at deltakere i prosjektet blir informert om hva deltakelse innebærer (Fossheim, 2015b). Altså at forskeren må informere om prosjektets formål samt ulike fordeler og ulemper med å være med i prosjektet (Fangen, 2010, s. 191). Alt dette, at samtykket er fritt og at deltakerne blir anonymisert, har jeg inkludert i informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet som jeg delte ut til mine informanter før de bestemte seg for å delta i prosjektet. Deltakerne har også rett til konfidensialitet fra forskeren (Fossheim, 2015a). Det er hva forskeren har lov til å gjøre med den informasjonen som er hentet inn. Dette inkluderer hva, hvordan og når informasjonen skal brukes. Forskningens tillit og troverdighet vil bli svekket hvis konfidensialiteten brytes (Fossheim, 2015a). Min måte å opprettholde konfidensialiteten på er å bare bruke den informasjonen som er relevant til prosjektet mitt. Deltakerne vil bli anonymisert allerede under transkripsjonen ved at jeg

utelukker all sensitiv informasjon om deltakerne i tillegg til at det blir laget pseudonymer av navnene deres slik at det ikke er mulig for noen andre å finne ut hvem de er. Dette gjelder all bakgrunnsinformasjon jeg har fått i tillegg til at det ikke vil være mulig å vite hvem som har sagt hva. De vil med andre ord ikke kunne kjenne seg selv igjen når de leser masteroppgaven. Siden intervjuene er sendt til Nettskjema så er dataene deres helt trygge og transkripsjonene er allerede anonymisert og er lagret på min PC. Hvis noen uvedkommende skulle fått hendene sine på transkripsjonene ville de fortsatt ikke fått tak i deltakernes personlige opplysninger. Som forsker har jeg også taushetsplikt om mine kilder som vil si at jeg må bevare identiteten og informasjonen deltakerne gir (Ingierd, 2018). Det er svært viktig at forskningsprosjektet ikke på noen måte skal bidra til at deltakerne blir skadet eller at det oppstår uheldige konsekvenser (Thagaard, 2018, s. 114). Alle stegene jeg har tatt gjennom prosjektet har vært med dette i baktankene.

5 Resultater

I dette kapitlet legger jeg fram resultatene av analyseprosessen. I løpet av denne prosessen vokste det fram seks hovedkategorier med tilhørende underkategorier. Disse er et resultat av helhetsinntrykkene jeg fikk av de ulike stegene i analyseprosessen. Resultatene presenterer og forklarer jeg rundt kroppsøvingslærernes sitater. Grunnlaget for valg av sitatene er å få med helheten i materialet gjennom å få fram de typiske trekkene. Jeg har også tatt med sitater som får fram individuelle forskjeller som bryter med det typiske. Før jeg går inn på selve resultatene av analysen har jeg valgt å gi en innledning med presentasjon av kroppsøvingslærerne og skolene de arbeider på. Kroppsøvingslærerne har fått de fiktive navnene: Lars, Leo, Aurora og Sigrid. Det er helt tilfeldig at disse navnene har likheter til kjente navn innenfor norsk populærkultur.

5.1 Innledning

Jeg innleder dette kapitlet med en kort presentasjon av kroppsøvingslærerne som deltok i dette prosjektet. Deretter presenterer jeg kroppsøvingslærernes tilhørende skoler sine rammefaktorer. Til slutt skriver jeg om skolenes håndtering av nedstengninger og restriksjoner, slik det kom fram fra intervjuene.

5.1.1 Presentasjon av kroppsøvingslærerne

Kroppsøvingslærerne består av to menn og to kvinner fra to ulike videregående skoler i Oslo. Fordelingen er én mann og én kvinne fra hver skole. Alle har en mastergrad i kroppsøving og noen har en tilleggsutdanning i andre fag. Noen har jobbet som kroppsøvingslærer lenge og noen i noen få år. Alle var aktive kroppsøvingslærere under pandemien.

Lars jobber på Skole 1 og har en mastergrad i kroppsøving i tillegg til et årsstudium i geografi. Han har fire års erfaring med fagene kroppsøving, valgfag geografi og valgfag friluftsliv. Han er også kontaktlærer for en klasse. Han synes lærerjobben er meningsfull og er glad i faget kroppsøving, spesielt den gode kontakten han får med elevene.

Aurora har jobbet som kroppsøvingslærer på Skole 1 i par og tjue år. Hun har en mastergrad i kroppsøving, helse og idrettspsykologi i tillegg til økonomiutdanning. Tidligere har hun jobbet på Ullevål sykehus og på Norges idrettshøgskole.

Leo har en mastergrad i kroppsøving og et årsstudium i matematikk. Han valgte matematikk mest med hodet, og mindre med hjertet. Grunnen er at det er lettere å få jobb med et ekstra fag. Han har jobbet som kroppsøvings- og matematikklærer på Skole 2 i ett år. Han ser på seg selv som en fornyer av faget og målet er at kroppsøving skal være et læringsfag hvor ikke bare elevene skal bli aktivisert, men også lære noe. I tillegg ønsker han å gi faget mer bredde og mindre innslag av ballidrett og mer innslag av alternative bevegelsesaktiviteter, dans og friluftsliv.

Sigrid jobber også på Skole 2 og har fire års erfaring som kroppsøvingslærer hvorav to av dem var på deltid. Hun har en bachelorgrad i idrett, friluftsliv og helse, og en mastergrad i kroppsøving. Som kroppsøvingslærer er hun nytenkende og i tråd med tiden, og underviser i fremtidens kroppsøvingsfag.

5.1.2 Skolenes rammebetingelser

På Skole 1 har elevene kroppsøving en dobbelttime i uken. Skolen ligger i et bymiljø og har tilgang til en gymsal, en mindre gymsal, ett styrkerom og ett spinningrom. I nærområdet har de tilgang til en løpebane, diverse parker og en fotballbane. Dette fordeles på tre klasser som har kroppsøving samtidig. Elevene har hver sin bærbare PC.

På Skole 2 har elevene kroppsøving en dobbelttime i uken. Skolen ligger i et bymiljø og har tilgang til en gymsal. I nærområdet har de tilgang til en løpebane, diverse parker og i noen tilfeller har de tilgang til et treningsstudio. Dette fordeles stort sett på en klasse, men noen ganger har to klasser kroppsøving samtidig. Digitalt kan elevene låne PC-er på skolen, men de kan ikke tas med hjem.

5.1.3 Skolenes håndtering av nedstengninger og restriksjoner

Begge skolene fulgte Udir (2022) sine retningslinjer og trafikklysmoell for smittevern gjennom hele koronapandemien (se kapittel 2.3.4).

Smitteverntiltakene på Skole 1 under nedstengningene var hjemmekontor og hjemmeundervisning i alle fag, men sårbare elever fikk fortsette å møte opp på skolen. Det var ulikheter mellom hvilke fag som ble prioritert. I starten ble ikke kroppsøving timeplanfestet, men elevene skulle gjøre en daglig fysisk aktivitet. Noen uker senere når skolen innså at tiltakene kom til å vare en stund til ble faget lagt inn i timeplanen igjen.

Smitteverntiltakene på Skole 2 under nedstengningene var også hjemmekontor og hjemmeundervisning i alle fag, men her fikk ikke elevene møte opp hverken på skolen eller utenfor. Lærerne fikk føringer underveis fra ledelsen på skolen på hvordan de skulle arbeide og forholde seg til elevene, men utenom det måtte de finne ut på egenhånd hvordan de skulle løse situasjonen.

Smitteverntiltakene til Skole 1 utenom nedstengningene forandret seg sammen med regjeringens anbefalinger. Skolen fulgte trafikklysmodellen som på rødt nivå delte klassene i to kohorter hvor halve klassen satt i et klasserom mens andre halve var i gymsalen. De to gruppene skulle undervises samtidig. Noen trinn var på skolen tre dager i uken, mens andre trinn var på skolen to dager. Når elevene hadde timer med kroppsøving på skolen var det regler om å holde avstand, vaske utstyr og være mest mulig utendørs.

Smitteverntiltakene til Skole 2 utenom nedstengningene var også å følge trafikklysmodellen og dermed dele klassene i to på rødt nivå, men den ene kohorten var alltid hjemme og elevene byttet på å være til stede på skolen annenhver dag. I klasserommene ble det installert kamera og mikrofon, men ikke i gymsalen. De to gruppene skulle undervises samtidig. De som var på skolen hadde anbefaling om å være ute, ikke bruke garderober eller dele utstyr og aktivitetene måtte være i lav intensitet slik at ikke elevene pustet og peset på hverandre. Sang var heller ikke lov.

5.2 Kategoriene

Gjennom inntrykkene jeg fikk av de ulike stegene i analysen vokste det fram seks kategorier. Kategoriene jeg fant er skrevet i denne rekkefølgen under: *Større arbeidsmengde*, *Kald og instrumentell elevkontakt*, *Aktivitetsfag*, *Individuelt fag*, *ikke samarbeidsfag*, *Digital innsats* og *Nødscole*. Kategoriene inneholder også underkategorier som tar for seg ulike deler av hovedkategoriene. På slutten av hver hovedkategori er det en oppsummering av de viktigste resultatene av kategorien.

5.3 Større arbeidsmengde

Under analyseringen av datamaterialet kom det fram at de fleste av kroppsøvlingslærerne som deltok i studien snakket om generelt større arbeidsmengde i løpet av koronapandemien. Dette gjaldt flere deler av lærerpraksisen deres. Kroppsøvlingslærerne ble ikke eksplisitt spurt om arbeidsmengde under intervjuet, men dette dukket ofte opp når de pratet om andre intervjutemaer. Et eksempel på dette var da Aurora snakket om nedstengningen i mars 2020:

Intervjuer:

Hva tenkte du som kroppsøvlingslærer da beskjeden kom at skolene skulle stenge ned i mars 2020?

Aurora:

Jaja da må vi bare planlegge på nytt. Kjedelig når man egentlig har planlagt alt, det blir mye ekstra arbeid.

Hun la til at hun måtte planlegge *samme timen* flere ganger, og at hun i tillegg måtte *finne opp kruttet på nytt* siden hun måtte lete etter og lage opplegg som aldri var gjort før. Alle kroppsøvlingslærerne var enige om at de måtte planlegge på nytt, men Lars skiller seg ut fra resten og forteller at han opplevde derimot at arbeidsmengden hans gikk ned under koronapandemien:

Jeg opplevde at arbeidsmengden min gikk ned, sånn i det store og hele, under korona. Hvert fall i starten da, siden man ikke hadde så høye ambisjoner for undervisningen.

Han legger til litt senere i intervjuet at dette først og fremst gjaldt i starten av pandemien, men at det ble mer omfattende senere, da det ble stilt høyere forventninger til lærerne fra skolens ledelse ettersom smitteverntiltakene ble forlenget. Han nevner også at i perioder kunne han ikke planlegge lenger enn en uke i forveien og at han synes det var slitsomt og vanskelig. Resten av intervjuet hans nevner han ikke noe om arbeidsmengden, derfor er resultatene i denne kategorien først og fremst uttrykkes fra de andre tre kroppsøvlingslærernes uttalelser.

Denne hovedkategorien har fem underkategorier om de ulike delene av kroppsøvlingslærerpraksisen som kroppsøvlingslærerne har uttrykt at arbeidsmengden har blitt større. Underkategoriene er skrevet i denne rekkefølgen under: *Planlegging, Dobbelt arbeid, Før- og etterarbeid, Vaskejobb og Tilgjengelig hele tiden.*

5.3.1 Planlegging

Når kroppsøvlingslærerne pratet om hvordan planleggingen gikk under pandemien kom det fram at også dette var tidkrevende og førte til større arbeidsmengde. Sitatene under kommer fra Aurora:

Så det som var litt spesielt nå da var at den halvårsplanen gikk i vasken, og så prøvde jeg å korrigere en ny plan, og så gikk jo den i vasken. (...) Det ble tidkrevende etter hvert. (...) Men det ble etter hvert mer sånn ad hoc, med at vi hadde en plan fremover, men den ble hele tiden korrigert.

Dette gjenspeiler det Leo og Sigrid sa med at de måtte planlegge de samme planene flere ganger på grunn av konstante skiftninger i retningslinjer fra Regjeringen. Dette gav også et tidspress på kroppsøvlingslærerne som Sigrid forklarer her:

Det gikk definitivt mye mer tid til planlegging fordi det var endringer konstant, man gikk fra gult nivå til rødt nivå til heldigital skole til hybrid skole, og du fikk gjerne beskjed på en pressekonferanse på kvelden på torsdagen, og så hadde du full undervisning på fredagen. Også visste du at skolen skulle stenge på mandagen, så da måtte du bruke hele helgen på alle oppleggene.

Korte tidsfrister gjorde at hun følte seg tvunget til å arbeide i helgene for å gjøre oppleggene ferdig før mandagsmorgen. Hun fortsetter med et utsagn som også samsvarer med det Leo og Aurora svarte om planlegging:

Som kroppsøvlingslærer så har du flest elever på skolen, jeg hadde 360 elever i 11 klasser. Så det er en ufattelig stor arbeidsmengde å hele tiden måtte endre, så det var veldig mye planlegging, og veldig mye planlegging gikk i vasken. Måtte ofte gjøre alt på nytt. Det var mye planlegging før pandemien, men det var enda mer underveis i pandemien. Jeg satt veldig mye og lagde opplegg digitalt.

Disse sitatene gjenspeiler kroppsøvlingslærernes erfaringer når skolene var under nedstengning og det ekstra arbeidet det medførte. Spesielt det med å ha mange elever og klasser å planlegge på nytt for opplevdes som krevende.

5.3.2 Dobbel arbeid

Når det gjelder periodene hvor elevene var delvis tilbake på skolene med ulike restriksjoner, ble det ansett som enda tyngre når de forteller om arbeidsmengde. Leo forklarte det slik:

Spesielt da elevmassen ble delt i to når halvparten var på skolen og halvparten var hjemme. Det doblet jo planleggingsarbeidet, siden du måtte planlegge det opplegget som skulle være på skolen, og det opplegget som de skulle ha hjemme.

Aurora og Sigrid er enige at *hybridskolen* doblet planleggingsarbeidet deres, og Aurora legger til at også selve undervisningen var slitsom når hun måtte ta hensyn til begge gruppene samtidig:

Men det mest slitsomme var når jeg måtte ha halve klassen på skolen, og halve hjemme, og måtte lage doble opplegg hele tiden, og så møte de på Teams de som var hjemme samtidig som vi skulle sette i gang de som var på skolen. Så da måtte jeg plutselig løpe rundt i salen med pc og sånn.

Kroppsøvingslærerne måtte altså planlegge to undervisningsopplegg for hver klasse i tillegg til å undervise begge gruppene samtidig, den ene fysisk og den andre digitalt.

5.3.3 Før- og etterarbeid

Samtidig som de måtte lage og gjennomføre dobbelt undervisningsopplegg til timene sine, forteller kroppsøvingslærerne om en økt mengde etterarbeid i periodene med delte klasser. Leo forklarer det slik:

Det økte i tillegg mengden etterarbeid siden de som var hjemme måtte dokumentere at de hadde gjort noe, og det måtte jeg sjekke etter hver time, 15 innleveringer av noe slag. Så det gjorde jobben min mye større.

Etterarbeidet består ifølge kroppsøvingslærerne av å sjekke at de som har hatt hjemmeundervisning har gjort sine oppgaver for timen. I tillegg gav de tilbakemeldinger på disse arbeidsoppgavene, slik Sigrid forteller her:

(...) og det var så mye som måtte følges opp og leses igjennom, videoer måtte sees igjennom, de måtte ha tilbakemeldinger på det de skrev.

Hun fortsetter med å fortelle hvor utfordrende det er å skulle følge opp noen hjemme samtidig som man gjennomfører undervisning på skolen. Dette var fordi at hun følte seg låst med de som var på skolen, slik at oppfølgingen måtte gjøres før og etter undervisningen. De andre kroppsøvingslærerne er enige om at det ble økt forarbeid på grunn av at de som satt hjemme måtte få detaljert informasjon om hva de skulle gjøre i forkant av undervisningen.

5.3.4 Vaskejobb

Det ble også brukt mer tid på å forberede undervisningen for de elevene som var på skolen. Én av restriksjonene i løpet av pandemien var at *alt* skulle vaskes og desinfiseres. Leo, Aurora og Sigrid nevner at det førte til mye ekstra arbeid, og Aurora fortalte at hun måtte avslutte timen før tiden for å rekke å vaske før neste time startet:

Vi måtte også vaske garderober, utstyr, bare det også er ganske mye ekstra arbeid. (...) Det var sprit overalt. Måtte vaske utstyret etter bruk, alle baller, benker, scenekant og garderober. Måtte avslutte (timen) litt før for å rekke all vaskejobben for å gjøre klart for de neste som skulle ha time.

Ingen av de andre kroppsøvingslærerne nevner at de måtte avslutte timen før tiden, men de var enige om at vaskingen førte til ekstra arbeid og tidsbruk.

5.3.5 Tilgjengelig hele tiden

Aurora og Sigrid fortalte også at de brukte mye tid på digital elevkontakt under pandemien. De brukte mye tid på å legge ut opplegg og informasjon på Teams daglig i tillegg til at Teams sin chat-funksjon gjorde at de var tilgjengelige for spørsmål og samtaler med elevene hele døgnet. Aurora forklarer det slik:

Men det ble jo lange arbeidsdager, alt ble snudd og man var tilgjengelig hele tiden da, sånn tror jeg mange hadde det da. At arbeidstiden ble snudd opp ned.

De fortalte at de kunne få opprop og meldinger fra elever på chat-funksjonen på Teams sent på kvelden og noen ganger på natten. Det kunne også komme meldinger fra andre lærere.

5.3.6 Oppsummering

Tre av de fire kroppsøvingslærerne erfarte altså en større arbeidsmengde under pandemien fordi det kom innstramminger og nye retningslinjer fra regjeringen på veldig kort varsel. Når de hadde hybridskole måtte de lage og gjennomføre dobbelt opplegg i tillegg til ekstra etterarbeid for de som var hjemme. De opplevde det også som tidkrevende å være tilgjengelige online for elever hele døgnet. Sigrid nevner avslutningsvis i intervjuet at:

(...) det var altoppslukende, jeg jobbet døgnet rundt i ett og et halvt år. Det var enormt belastende.

I tillegg til dette så tok vasking av utstyr før og etter undervisning så mye tid at den ene kroppsøvingslæreren måtte avslutte undervisningen før tiden.

5.4 Kald og instrumentell elevkontakt

Elevkontakten var ifølge kroppsøvingslærerne utfordrende allerede før koronapandemien. De uttrykte at grunnen til det er at det tar tid å lære seg alle navnene og bygge relasjoner når de har så mange elever, som er nevneverdig når man underviser i et fag med få uketimer. Leo uttrykte det slik:

Kroppsøvingslærere i 100% stilling har fort 10-11 klasser. Gang det med 34 så har du veldig mange elever som du ser én dobbelttime i uken. Tar tid å lære seg alle navnene og snakke med alle sammen, vanskelig å bygge en relasjon med mange.

Denne hovedkategorien har to underkategorier om hvordan kroppsøvingslærerne hadde kontakt med elevene og deres erfaringer med denne kontakten. Underkategoriene er skrevet i denne rekkefølgen under: *Hvordan elevkontakt* og *Erfaringer elevkontakt*.

5.4.1 Hvordan elevkontakt

Mye av elevkontakten gjennom koronapandemien skjedde ifølge kroppsøvingslærerne via det digitale kommunikasjonsverktøyet Microsoft Teams. Dette var felles for kroppsøvingslærerne på begge skolene. Lars nevner opprop, *Breakout Rooms* og videosamtaler som ulike funksjoner verktøyet besitter. Før hjemmeundervisning la kroppsøvingslærerne ofte ut opplegget som skulle gjennomgås, oppgaver og informasjon, slik Sigrid forklarer her:

Det var veldig mye innlegg på Teams som husk i morgen blabla. Teams var flittig brukt til meldinger og informasjon til elevene, husk husk.

Alle kroppsøvlingslærerne brukte Teams for å gi ut viktig informasjon som elevene måtte lese før undervisningen startet. I selve undervisningstimene gjorde kroppsøvlingslærerne det litt ulikt. Lars og Aurora hadde opprop med elevene på starten av hver time slik Lars forklarer her:

(...) så hadde vi fortsatt opprop hver eneste time selv om de bare skulle fortsette med de de gjorde forrige gang. Så det var en viktig greie, alle skulle skru på kameraet og si ja.

Han forklarte videre at grunnen til dette var å prøve å til en slags normalitet i hverdagen. Etter oppropet kunne elevene skru av kameraet igjen og fortsette med oppgavene. Aurora hadde sine tanker om hva elevene kunne finne på med kamera slått av:

det kan godt være at det var noen som sovnet igjen etterpå. Det vet man jo aldri. Men sånn er det jo, så man lurte litt da. Hvor mange er med nå?

Alle kroppsøvlingslærerne hadde lignende mistanker. I selve undervisning hadde også Sigrid videosamtale med klassen i starten av timen med informasjon og hva elevene skulle gjøre, men det var ingen krav om at elevene skulle ha kamera på. Resten av timen var hun pålogget og tilgjengelig for elevene om de trengte noe. Leo hadde stort sett bare videosamtaler når han hadde teoritimer med elevene:

Det var Teams for å samle elevene og ha videosamtale med dem. De ble satt i grupper, Breakout Rooms, som jeg gjorde på teoretiske ting, tror det var treningslære eller noe sånn. Da vekslet jeg på forelesning og sette elevene i små rom hvor de skulle diskutere det vi hadde sagt, og så skulle de velge en fra gruppa til å fortelle hva de hadde sagt i plenum.

Her nevner han også Breakout Rooms som er en funksjon hvor man kan dele elevene i små grupper på separate videosamtalerom. Hvis elevene hadde jobbet med oppgaver i timene fortalte Aurora at de noen ganger logget seg på igjen mot slutten av timen, men at de som regel bare leverte inn noe som ble sjekket av kroppsøvlingslæreren etter timen. Etter timene var ferdig var det stort sett det kroppsøvlingslærerne gjorde. Gå gjennom innleveringer og gi skriftlig tilbakemelding til elevene.

5.4.2 Erfaringer elevkontakt

Kroppsøvingslærerne er enig i at kommunikasjonen med elevene var vanskelig med hjemmeskole, slik Sigrid forklarer her:

Når det var heldigital skole så var det vanskelig. Kontakten var gjerne et videomøte i starten på kroppsøvingstimen der du kun ser prikker fordi ingen har på kamera. Så du snakker ut til PC-en og du får ikke sett elevene, så det var vanskelig.

Hun legger til at kommunikasjonen ble kald og instrumentell:

(...) man mister noe veldig viktig, altså essensen av skole, det å være lærer, å ikke kunne se elevene og kunne følge de opp. Det blir noe kaldt og instrumentelt. Både elevene og lærerne ble veldig preget av det. Man mister det aller viktigste, menneskelig kontakt. Det er veldig vanskelig.

Til tross for dette mener hun at man fortsatt kan få en god tone med elever hvis hun kommuniserer en-til-en med kamera på, men at dette ikke er mulig å gjennomføre med alle 360 elevene hun har i faget. Lars er enig i at man kan få en god tone med elever gjennom kamera, men at å kommunisere gjennom skjerm gir litt begrensninger i flyten av en samtale:

Det å snakke gjennom skjerm gir jo litt begrensninger på hvor god flyt det blir i en samtale, og det blir jo veldig formelt, man sier ikke så mye ekstra uformelt som man ville gjort til vanlig.

Han mister altså den løse praten som gjerne oppstår når man befinner seg i samme rom. En av grunnene til dette kan være at noen av elevene synes det var litt flaut å prate via en skjerm. Lars erfarte også at det var noen som pratet mye:

Men noen var veldig lite pratsomme og man måtte hale litt ting ut av dem, noen synes at det var litt kleint kanskje. Mens noen pratet mye. Så det var litt ulikt. (...) og noen ville ikke engang svare hvis man ringte til de, ville rett og slett ikke ta opp anropet, ta telefonen.

Noen elever ville ikke engang svare selv om de ble oppringt av kroppsøvingslæreren.

Sammenlagt gjennom pandemien mener Sigrid, Lars og Leo at elevkontakten ble dårligere:

Så jeg syns dette fungerte veldig dårlig, det fungerte dårlig på skolen generelt når det er så stort elevtall. Under pandemien, fulldigital eller halvdigital, hybrid skole, mange varianter, så ble elevkontakten dårligere.

Aurora bryter med de andre og erfarte at elevkontakten ble mye lettere:

På en måte var det lettere. Det å kunne sende en melding på Teams og det å kunne ringe opp og gjøre avtaler. Så det var mye lettere å ha elevkontakt, det var veldig kort avstand.

Aurora fortalte også at det var mange av elevene som satt mye alene hjemme og som trengte noen å prate med. Som kontaktlærer hadde hun noe som het *Lunsj-Team* hvor elevene og lærere kunne møtes i videosamtale på Teams i løpet av lunsjen. Hun erfarte også at elevkontakten ble mer lettvinnt:

Man kunne svare på meldinger ganske tidlig. Mye tidligere enn til vanlig når man er i gymsalen og ikke har med pc og slikt, og da har man ikke tid til det. Så på en måte ble det lettvinnt.

Hun la deretter til at i noen uker rakk hun å ha samtaler med alle elevene og at hun tenkte at hun kom nærmere elevene enn hun er til vanlig. Leo erfarte det motsatt som Aurora når det kom til hjemmeskole, men han ble bedre kjent med elevene i den perioden med delte klasser:

Men det ble jo på én måte lettere fordi de var halvparten på skolen, mens de som var hjemme leverte stadig vekk ting, da fikk vi innsyn i hva de jobbet med, og videoer og sånn. Så jeg ble faktisk bedre kjent med elevene i den perioden.

I tillegg til å få innsyn i det de hjemme leverte, så fortalte han at selv om han så elevene annenhver uke så ble den faglige oppfølgingen tettere siden de var færre til stede i timene. Svakheten med dette var hvis noen av elevene hadde fravær i løpet av perioden, som han forklarer her:

Men hvis en elev var borte, da så jeg den eleven en gang i måneden. Så de elevene som har litt fravær og som har litt utfordringer de mistet jeg kontakten med. Så de periodene skolen stengte helt ned, da ble det enda vanskeligere å kunne følge opp slike elever. Hvis de ikke logger seg på, så er det fint lite å få gjort egentlig. Så den oppfølgingen av de svakeste elevene den ble vanskeligere.

Sigrid kjenner seg igjen i dette sitatet og legger til sin erfaring om elevene som hadde fravær:

Det er mange som falt fra, og noen fikk du ikke kontakt med i det hele tatt. Veldig mye elever som bare forsvant. Ingen lærere visste noen ting. Det ressursteamet på skolen prøvde å ta kontakt med dem. Det var et stort fravær.

Alle kroppsøvlingslærerne var enige om at det var noen av elevene som forsvant helt i perioder med nedstengning og at det som regel var de elevene som trenger struktur og ekstra oppfølging som forsvant.

5.4.3 Oppsummering

Alle kroppsøvlingslærerne brukte det digitale kommunikasjonsverktøyet Microsoft Teams til å ha kontakt med sine elever. Kontakten var informasjon på Teams før timene og digital undervisning gjennom videosamtaler i plenum, og noen ganger i mindre grupper eller en-til-en. Etter timene kunne elevene få skriftlige tilbakemeldinger på det de hadde gjort fra kroppsøvlingslæreren. Kroppsøvlingslærerne hadde ulike erfaringer med elevkontakten. Lars og Sigrid erfarte at elevkontakten generelt ble dårligere gjennom hele koronapandemien, mens Aurora erfarte at hennes elevkontakt ble lettere og bedre. Leo erfarte at elevkontakten ble bedre når elevene hadde delte klasser. Alle kroppsøvlingslærerne hadde elever som forsvant helt under nedstengningene.

5.5 Aktivitetsfag

Kroppsøvlingslærerne ble i intervjuet spurt om hvordan de gjennomførte undervisningen under nedstengningen og når elevene var på skolen i delte klasser. Gjennom analysen kom det fram noen interessante funn om hvordan kroppsøvlingslærerne la opp undervisningen sin. Disse funnene er delt i fire underkategorier og er skrevet i følgende rekkefølge under: *Lavere ambisjoner, Ut og være i aktivitet, Dokumentere aktiviteten og Aktivitetsfag?*

5.5.1 Lavere ambisjoner

Under analyseringen av datamaterialet dukket det opp flere steder at kroppsøvlingslærerne fortalte at de hadde lavere ambisjoner på elevenes vegne både i starten og gjennom koronapandemien. Lars fortalte at han hadde lavere ambisjoner for elevene når det var

hjemmeskole, og at oppleggene handlet mer om å få elevene i aktivitet enn å gå gjennom læringsmålene. Dette var også beskjeden fra skolens ledelse. Dette er hva han sa:

Bare totalt sett så hadde jeg lavere ambisjoner når jeg hadde hjemmeskole, og ledelsen sa også at vi skulle legge listen lavt, gjøre det enkelt. Det ble litt fra gang til gang, få fram til aktivitet istedenfor å tenke litt langsiktig og livslang bevegelsesglede og sånn dannesperspektiver og sånne ting (...) det ble mer instrumentelt under korona.

5.5.2 Ut og være i aktivitet

Alle kroppsøvingslærerne var samstemte om at kroppsøving som fag handlet mer om at elevene skulle være fysisk aktive, trene og ikke sitte inne hele dagen, og mindre fokus på at de skulle lære noe. På Skole 1 var det bare klasseromsfagene som fikk timeplan-festede timer i starten på koronapandemien når det var hjemmeskole. Lars forteller:

(...) og det gjorde jo sånn at kroppsøving bare skulle være en sånn daglig liten greie uten at vi skulle være i timeplanen til fagene. Men vi tenkte sånn at jaja de må bare holde seg i aktivitet, det var liksom det, veldig lave ambisjoner.

Kroppsøvingsfaget ble dermed brukt til daglig fysisk aktivitet for elevene. Aurora som jobber på samme skole fortalte det samme, men var enig i at det er viktig at elevene fikk bevege seg. Hun fortalte at hun i periodevis fortsatte med at elevene skulle ha daglig aktivitet:

Noen perioder var det viktig at de bare kom seg ut, da hadde jeg «dagens aktivitet» da. Bare for å prøve å gjøre noe hver dag.

Hun forteller videre at hun heller ville få dem ut i daglig bevegelse enn at de *gror fast i stolen*. I tillegg var idretten stengt ned i disse periodene. Aktivitetene de prater om var ifølge Lars som regel en daglig oppgave som måtte dokumenteres til kroppsøvingslærerne:

Ja, ja, i starten så hadde vi jo litt lave ambisjoner så da var det sånn at vi måtte sørge for at de kom seg litt ut og var aktive, så da var det sånn at de fikk seg en daglig oppgave eller at de skulle dokumentere at de hadde vært aktive, svare på noen spørsmål kanskje, ta bilder fra økta si og legge de inn på OneNote. Sånn treningsdagbok da.

På skolen til Leo og Sigrid ble ikke kroppsøving tatt ut av timeplanen, men også der handlet faget om fysisk aktivitet og trening, slik Sigrid forklarer her:

Fant på veldig mange gode opplegg som de kunne gjøre hjemme, men etter hvert så begynte jeg bare å le, det ble jo nesten ikke kroppsøving lenger, veldig vanskelig vertfall å hete kroppsøving, det ble litt mer sånn fysisk aktivitet og trening på egenhånd.

Selv om de to skolene organiserte kroppsøvingfaget ulikt i starten på koronapandemien så var målet på begge skolene å få elevene ut og i aktivitet.

5.5.3 Dokumentere aktiviteten

Oppgavene som elevene fikk, måtte ifølge kroppsøvingslærerne dokumenteres slik at de kunne sjekke at elevene hadde gjort dem, slik Leo forklarer her:

Mye av undervisningen bar preg av oppgaver som elevene måtte løse og levere etterpå. Så det var kjennetegnene på undervisningen da. At de i større grad jobbet individuelt, leverte inn og fikk tilbakemelding på det.

Dette er også slik de andre kroppsøvingslærerne gjorde det. Oppgavene bestod ofte av å sende inn en treningslogg eller refleksjon av aktiviteten de hadde gjort, eller et bilde eller en video fra turen de hadde vært på. Oppgavene inneholdt ofte kriterier som blant annet at aktiviteten skulle vare i en viss tid eller ha en viss intensitet, eller å trene til for eksempel en treningsvideo på nettet. Oppgavene var mange og varierte, og ofte fikk elevene velge mellom hvilke oppgaver de ville gjøre så lenge de leverte inn dokumentasjon på hva de hadde gjort.

5.5.4 Aktivitetsfag?

Når elevene fikk komme tilbake til skolen i delte klasser så praktiserte kroppsøvingslærerne på de to skolene faget ulikt. Kroppsøvingslærerne på Skole 1 forklarte at de gikk gjennom flere enkeltøkter uten sammenheng og at oppleggene ble amputert. Lars forklarte at han følte at kroppsøving ble et aktivitetsfag:

(...) men jeg følte det ble litt mer aktivitetsfag en periode, at vi ikke hadde så høye ambisjoner kanskje, tenke litt annerledes, og litt overordnede ting, ja instrumentelt.

Aurora bekrefter dette når hun forteller at hun måtte kutte noen typer aktiviteter og at hun også måtte prøve å finne på noe annet:

Noen typer aktiviteter måtte du bare kutte og at vi prøvde å være ute så langt det lot seg gjøre. Så måtte man prøve å finne på noe annet enn å bare trene styrke og gå ut å løpe. Selv om det funket fint.

Kroppsøvlingslærerne på Skole 2 kom med motstridende svar enn Lars og Aurora og forklarte at til tross for restriksjonene så var det mulig å jobbe med mange av kompetansemålene.

Sigrid forklarer:

Vi kunne jobbe med mange av kompetansemålene når vi hadde halve klasser og de skulle holde avstand.

Sigrid la til at de prøvde å få opplegget på skolen til å henge sammen med opplegget hjemme, men at det etter hvert ble til at de hjemme bare skulle gjøre en valgfri fysisk aktivitet:

Så vi prøvde mye å få hjemme-opplegget til å henge sammen med det opplegget som de skulle gjøre på skolen neste uke. Og de gangene det ikke passet så gjorde de gjerne en valgfri fysisk aktivitet, fordi vi måtte senke forventningene våre.

Selv om kroppsøvlingslærerne på Skole 2 mente at de kunne jobbe med alle kompetansemålene når elevene var i delte klasser så innrømmet de at de måtte senke forventningene sine litt og noen ganger gi elevene oppgaven om en valgfri aktivitet.

5.5.5 Oppsummering

Når elevene hadde hjemmeundervisning handlet det mye om at de skulle komme seg ut og være i fysisk aktivitet. Mange av oppleggene krevde at elevene skulle produsere noe og levere det inn slik at kroppsøvlingslærerne kunne kontrollere at de hadde gjort oppgaven. Analysen viste også at de hadde lave ambisjoner og måtte senke forventningene sine til hva elevene kunne gjennomføre.

5.6 Individuelt fag, ikke samarbeidsfag

Denne hovedkategorien kom fram i lys av analysen ved å se på det kroppsøvlingslærerne fortalte om hvordan elevene jobbet med fagstoffet gjennom koronapandemien.

Hovedkategorien består av tre underkategorier som er skrevet i denne rekkefølgen under: *Hjemme aleneskole, Sammen, men hver for seg* og *Unådde kompetansemål*.

5.6.1 Hjemme aleneskole

Ifølge kroppsøvlingslærerne måtte lærere og elever gjennomføre undervisningen spredt i egne hjem under nedstengningene. I analysen kom det fram at kroppsøvlingslærerne hadde lite utfordringer med hvor elevene bodde ettersom oppgavene elevene skulle gjøre gjerne var individuelle. Dette vises tydelig i følgende samtale med Lars:

Intervjuer:

Var det noen utfordringer i forhold til hvor elevene bor?

Lars:

Ja, de bor jo litt spredt, og dette kunne jeg sikkert gjort bedre, men mange oppgaver ble individuelle, og ikke så mye samarbeid. Det ble jo mindre felles eller gruppeoppgaver da enn det ville vært til vanlig.

Alle kroppsøvlingslærerne fortalte at det ble mindre samarbeidsoppgaver enn det de vanligvis går igjennom og at det å jobbe sammen i grupper, lagidrett og lagaktiviteter ble det lite av. Dette var ifølge Aurora den største forskjellen mellom hjemmeskole og normalskole. Sigrid fortalte at en av grunnene til at oppgavene ble laget slik var for at alle elevene skulle kunne gjennomføre dem uansett hvor de bodde eller hvor stor plass de måtte ha. Hun fortalte det slik:

Oppleggene vi brukte hadde ikke så mye å si på hvor de bodde. De trengte egentlig bare 2x2 meter på rommet sitt eller i stuen til å gjøre de aktivitetene som ble vist på de videoene for eksempel. Eller så skulle de ut i eget nærområde. Men det var ikke noe problem, de skulle ikke være med hverandre, de skulle jo være isolert så vi måtte lage opplegg som de kunne gjennomføre på egenhånd.

Her forklarer hun også at oppgavene ble laget slik at de kunne gjennomføres på egenhånd siden elevene skulle holde seg isolert i disse periodene. Leo fortalte at de mistet en vesentlig del av faget, nemlig samarbeidskompetanse:

En stor del av kroppsøvfingsfaget er å utvikle samarbeidskompetanse. Det er veldig vanskelig når de sitter hver for seg.

Han la til at når elevene må jobbe hver for seg så mister de den synergien som oppstår når flere elever jobber sammen med og hjelper hverandre. Sigrid fortsatte med at det var en stor hindring for de elevene som satt hjemme å få gjennomført god kroppsøvfingsundervisning.

5.6.2 Sammen, men hver for seg

Alle kroppsøvfingslærerne er enige at å få til samarbeid blir vanskelig og begrenset når elevene ikke kan være nær hverandre. I periodene med delte klasser og restriksjoner fortalte kroppsøvfingslærerne at restriksjonene hindret dem i å gjennomføre ulike typer undervisningsopplegg. Aurora og Lars nevnte at det var spesielt ballspill og lagidretter som de ikke fikk gjort, selv om de prøvde slik Lars forklarer her:

(...) mye ballspill og lagidrett spesielt som vi ikke fikk gjort, og hvis vi prøvde så var det litt halvveis. Så det ble litt sånn «korona-fotball» som vi kalte det eller så kunne vi kjøre litt sånn orientering og litt sånn, litt løping og individuelle oppgaver. Det var mange leker og ting som man ikke kunne kjøre, så det ble mye individuelt.

Dermed gikk undervisningen stort sett ut på at elevene skulle gjøre noe individuelt. Sigrid fortalte at det ikke var så store forskjeller for de elevene som var på skolen og at de fikk veldig god undervisning. Problemet var at hvis en elev var borte en dag så tok det lang tid før de så eleven igjen, slik Sigrid fortalte her:

(...) men ikke de elevene som var på skolen. De fikk veldig god undervisning, problemet der var at jeg kanskje så de to ganger i måneden, kanskje sjeldnere. Hvis de var hos tannlegen eller syk en gang.

Leo la til at noen forskjeller var det. Som at dans og samarbeidsaktiviteter ble vanskelig av at elevene måtte holde avstand til hverandre. Videre fortalte han:

Kanskje spesielt dette med samarbeid, det kompetansemålet med samarbeid ble vanskeligere når elevene ikke kunne være nær hverandre. Da forsvinner litt den fordelene kroppsøving har som fag i å lære elevene samarbeid når de ikke kan være nær hverandre. Det begrenser veldig.

Selv om det var vanskelig å få til samarbeid så fortalte Sigrid at det var mange aktiviteter de kunne gjøre med avstand til hverandre som for eksempel gjennom et danseprosjekt eller at de skulle jobbe med yoga sammen. Selv om hun fortalte at det var aktiviteter som elevene kunne gjøre sammen så la hun til at generelle ballidretter var veldig vanskelig.

5.6.3 Unådde kompetansemål

Alle kroppsøvingslærerne fortalte at de ikke nådde alle kompetansemålene når det var hjemmeskole og delte klasser. Aurora svarte kontant at hun ikke nådde de og at det heller ikke var mulig, slik det kommer fram av denne samtalen:

Intervjuer:

Oppnådde dere alle kompetansemålene?

Aurora:

Nei, det vet jeg at vi ikke gjorde. Det var ikke mulig. Sånn i forhold til at de ikke fikk være nær hverandre. Alt sånn som gikk på lagidretter eller lagspill, man fikk ikke det samarbeidet, fair play, disse tingene som man ellers får.

Kompetansemålene hun ikke fikk gått gjennom var de som gikk på lagidretter og lagspill, i tillegg til samarbeid og fair play. Lars legger til at han ikke fikk sett noe av det aspektet med å gjøre andre gode. Sigrid la til at spesielt det med å delta med andre i fellesskap og lagidretter gikk ikke an å vurdere siden elevene kunne ikke være i nærheten av hverandre.

5.6.4 Oppsummering

Alle kroppsøvingslærerne synes det var vanskelig å få til samarbeidsoppgaver til elevene både når de hadde hjemmeskole, og når de var tilbake på skolen med restriksjoner. To av kroppsøvingslærerne fortalte at de hadde forsøkt å få til noe lagspill, men at det ble litt halvveis på grunn av avstandsregelen, mens Sigrid fortalte at hun fikk til samarbeid selv om de måtte holde avstand, men at det var vanskelig når ikke elevene får være i nærheten av hverandre. Undervisningen ble derfor stort sett preget av individuelle oppgaver som elevene skulle løse på egenhånd. Kroppsøvingslærerne fortalte videre at de ikke oppnådde alle kompetansemålene, spesielt de som hadde med samarbeid og gjøre.

5.7 Digital innsats

Alle kroppsøvlingslærerne synes at vurderingsgrunnlaget til elevene ble tynnere og mer ensformig i løpet av koronapandemien. Kroppsøvlingslærerne vurderte også innsatsen til elevene ut ifra innleveringer og oppgaver som elevene hadde gjort. De så på kvaliteten på det elevene leverte og var enige om at det var vanskelig å bedømme elevenes innsats gjennom innleveringer. Sigrid kom med et eksempel på hva hun tenkte når hun så gjennom elevenes videoinnleveringer:

Hvis jeg så gjennom videoene deres da, har de brukt tid på dette her? Har de faktisk jobbet med opplegget? Eller har de bare hoppet foran kameraet og gjort to ting.

Alle kroppsøvlingslærerne hadde slike tanker på diverse innleveringer, men Leo og Sigrid valgte å stole på elevenes egenvurderinger og ha tvilen til gode, slik Sigrid forklarer her:

Men der så jeg også på egenvurderingsskjemaet om hva de hadde skrevet selv om hvordan de hadde jobbet, hva de brukte tid på, for det kan jo være at jeg ikke får sett innsatsen nødvendigvis i en 30 sekunders video. Så da måtte jeg se det de hadde skrevet da, og ha litt tro på det de sa der, kanskje stemmer det med videoene de har levert.

Lars var også usikker på hvor mye elevene faktisk jobbet når det var hjemmeskole. Eksempelet han kom med var en hjemmeoppgave i turn hvor de skulle lære seg turnelementer. Det var vanskelig å vite i hvilken grad de øvde siden han ikke fikk observert elevene og dermed sett innsatsen deres i timene. Vurderingen hans av innsats ble da hvordan de svarte på oppgavene og om de leverte inn tidsnok. Dette kommer fram i denne samtalen:

Lars:

Så innsatsen ble ofte om de leverte på tiden, og om de gjør det de skal, så jeg er veldig usikker på innsatsen til elevene når de var hjemme.

Intervjuer:

Hvordan vurderte du innsatsen til elevene da?

Lars:

Innsats handlet jo litt om å gjøre alle disse oppgavene de fikk og svare på disse spørsmålene de fikk til oppgavene og i hvilken grad de svarte utfyllende, var en måte å vise innsats på da. Og det å gjøre ting på tiden.

Aurora gjorde det på samme måte som Lars, men la til at hun synes det var skummelt å sette karakter på elevene, siden hun var usikker på hvor mye som faktisk ble gjort. Leo og Sigrid vurderte innsatsen litt annerledes. De vurderte også innsats gjennom det elevene leverte digitalt, men de fokuserte mer på elevenes refleksjoner, egenvurdering og om de viste kunnskap som kroppsøvlingslærerne hadde gått gjennom fra før. Her er et sitat fra Sigrid:

(...) når de var hjemme så var det gjerne litt mer det her med refleksjon, egenvurdering, og litt kunnskap hvis de brukte de delene som var gått gjennom på undervisningen. Jeg kan kun vurdere det som er levert. Og om det er god kvalitet.

Kroppsøvlingslærernes kjennskap til elevene fra før av kom godt med når vurderingene skulle settes. Aurora og Lars fortalte at før nedstengningene så hadde de allerede blitt godt kjent med elevene, og at den kunnskapen ble brukt når de vurderte innsatsen i hjemmeskole. Aurora fortalte at hun varierte hvordan hun vurderte innsatsen ut ifra hvilket trinn elevene var på:

Det varierer litt på hvilket trinn jeg var på. De på vg1 var det ikke så farlig med siden jeg skal ha de i to år til. Så jeg la inn mest jobb i vg3, men de kjente jeg såpass godt fra før også.

Siden hun kjente elevene såpass godt fra før av så lå ikke lista så høyt der. Lars fortalte at innsats er inntrykk man får over tid og at hans tidligere inntrykk av elevene også stemte med inntrykket han fikk i hjemmeskole:

Og innsats er en prosess hvor du får et inntrykk over tid så mye av de inntrykkene jeg hadde før korona harmonerte med det inntrykket jeg fikk også med hjemmeskole da. Men ja, vurderingsgrunnlaget var tynnere og mer ensformig da, under korona.

5.7.1 Oppsummering

Innsatsen til elevene ble vurdert ut ifra det de leverte inn av oppgaver, videoer, bilder, refleksjonsnotater og egenvurderingsskjemaer. Noen av kroppsøvlingslærerne fokuserte på om

elevene leverte oppgavene til tiden og om de svarte utfyllende, samtidig som de brukte tidligere kjennskap til elevene for å vurdere dem. Noen av kroppsøvingslærerne prøvde å se på kvaliteten på innleveringene og om det samsvarte med egenmeldingene til elevene, og heller stole på at de var ærlige. Alle kroppsøvingslærerne synes at selve vurderingsgrunnlaget ble tynnere og mer ensformig i løpet av koronapandemien.

5.8 Nødskole – et fullverdig tilbud til elevene?

I analyseringen av datamaterialet kom det fram at elevene ikke fikk en fullverdig kroppsøvingsundervisning gjennom koronapandemien. Denne hovedkategorien tar for seg hva kroppsøvingslærernes inntrykk av hva elevene gjorde av skolearbeid, om fravær og vurderingsgrunnlag. Hovedkategorien er delt i seks underkategorier som blir presentert i følgende rekkefølge under: *Nødskole, Fikk inntrykk av at elevene gjorde undervisningsoppleggene, Vanskelig å vite noe om kvaliteten på elevenes arbeid, Økende fravær, Syltynt vurderingsgrunnlag og Noe positivt med delte klasser.*

5.8.1 Nødskole

Resultatet av analysen viste at kroppsøvingslærerne synes det var vanskelig å få fram samarbeidskompetanse blant elevene og at enkelte kompetansemål var vanskelige å gjennomføre. Dermed mente kroppsøvingslærerne at elevene ikke fikk et fullverdig tilbud fra skolene, slik det kommer fram i denne samtalen:

Intervjuer:

Følte du at elevene gjorde som de skulle når de hadde hjemmeskole?

Leo:

Nei. Det gjør jeg ikke. I Danmark kalte de det for nødskole og ikke hjemmeskole. Og det syns jeg er et mye bedre begrep. For hjemmeskole eller digitalskole gir et inntrykk av at det er fullverdig, og det syns jeg ikke det var. Fordi elevene måtte gjøre alt selv uten oppfølging, uten utstyr.

En stor del av kroppsøvingsfaget er å utvikle samarbeidskompetanse. Det er veldig vanskelig når de sitter hver for seg. Så det var flere store kompetansemål det var

veldig vanskelig å få jobbet med. De vi fikk jobbet med forutsetter jo pliktoppfyllende og ressurssterke elever. De får det jo til, de får kanskje enda bedre utbytte av det også. Men de som virkelig trenger faget, får ikke jobbet så godt som de skal. Fordi de får ikke den oppfølgingen de trenger. Så svaret er nei.

Han mener altså at å ha hjemmeskole gir ikke elevene et fullverdig opplæringstilbud. Grunnen var spesielt at elevene sitter alene og jobber uten en pedagog som kan veilede, i tillegg til at det er vanskelig å utvikle samarbeidskompetanse når elevene sitter hver for seg. De pliktoppfyllende og ressurssterke elevene klarer seg alltid, men de ressurssvake klarer seg dårlig uten oppfølging. På det samme spørsmålet svarte Sigrid dette:

Nei. Jeg opplevde det som at de er helt utslitt. De var veldig umotiverte. Det har nok med at du ikke er med noen andre, alt er selvstyrt. Men jeg opplevde at alle var litt utslitt og det var enormt mye å gjøre i hjemmeskole-opplegget i alle fag. Det var en veldig stor psykisk påkjenning for de å være så isolert og ikke være med venner og ikke kunne drive med idrett siden det var stengt. Så det var veldig tydelig at de slet skikkelig og at de ikke gjennomførte, de færreste gjennomførte, noen gjorde det, men det var veldig halvhjertet, det var bare for å ha gjort det. Mange tok bilde av noe uten å ha vært ute på tur, så jeg opplevde at mange falt fra.

Også var det noen få som blomstret da, folk som slet veldig sosialt og syns det er vanskelig å være så synlig i kroppsøvningsfaget, vanskelig å være med andre, de gjorde det veldig bra, mange, av enkelte elever.

Sigrid legger mer vekt på elevenes psykiske helse som en grunn til at elevene ikke gjorde som de skulle i faget. Grunnen var spesielt at det var mye arbeid for dem å gjøre i alle fag, og at det er tungt å være isolert. Mange av de elevene som slet veldig sosialt gjorde det derimot veldig bra. Når elevene fikk komme tilbake til skolen igjen i delte klasser så var inntrykket til kroppsøvningslærerne at elevene heller ikke da gjorde som de skulle i faget, slik det kommer fram i denne samtalen med Leo:

Intervjuer:

Gjorde elevene som de skulle når de fikk komme tilbake på skolen igjen med restriksjoner?

Leo:

Nei, og det handler mest om at de bare var der annenhver gang. Fordi de elevene som var hjemme fikk en oppgave som måtte løses og leveres inn. Og det ble jo ikke like bra som at de får undervisning og veiledning av en lærer. Jeg opplever at undervisningstiden for hver enkelt elev ble halvert. Derfor fikk vi ikke gjort det vi skulle.

Han opplevde at siden elevene bare var på skolen annenhver gang, så mistet de halve undervisningen, og derfor fikk de ikke gjort det de skulle.

5.8.2 Fikk inntrykk av at elevene gjorde undervisningsoppleggene

Selv om kroppsøvingslærerne mente at elevene ikke fikk gjort som de skulle i en vanlig setting, så hadde alle kroppsøvingslærerne et inntrykk av at elevene stort sett gjorde undervisningsoppleggene som de la ut. Inntrykket til Aurora var:

Ja, det gjorde jeg. Det var derfor jeg prøvde å ha litt variasjon, slik at de kan enten gjøre sånn, sånn eller sånn. Da er sjansen større for at de faktisk gjør noe, siden de liker forskjellige ting.

Hun mener at ved å legge til mye variasjon og valgfrihet i oppleggene så blir sjansen større for at de blir gjennomført. Leo svarte også at det var mange som gjorde oppleggene, men at det også var en del som gjorde lite:

Ja. Mange. Over 50%. Kanskje det var en 60-80%. Til tider overraskende mange. Men det var en betydelig andel som gjorde lite da, men som gjorde noe.

Han var også overrasket over at det ofte kom bra innleveringer, og at elevene hadde fått til de tingene som de hadde jobbet med. Sigrid er helt enig og fortalte:

Noen gjorde det bare helt eksemplarisk. Jeg ble veldig rørt av noen av de innleveringene. Noen gjennomførte og opplevde at de ble bedre i de ulike aktivitetene og at de opplevde mye glede av det. Men det var for mindretallet at det fungerte bra. Men det handlet nok mye om hele situasjonen, det å være i en pandemi, og at hele familien var samlet hjemme, og at man ikke kunne drive med fritidsaktiviteter og være med venner osv.

Hun mener altså at mange gjennomførte oppleggene, men at det er mindretallet som gjorde det bra. Kroppsøvingslærerne forteller at de er usikre på elevenes læringsutbytte av oppleggene.

5.8.3 Vanskelig å vite noe om kvaliteten på elevenes arbeid

Selv om kroppsøvingslærerne fikk inntrykk av at elevene gjennomførte oppleggene, så var de usikker på kvaliteten på arbeidet og om elevene fikk nok utbytte av det de gjorde, slik Leo forklarer her:

Ja, den største utfordringen med det er at de blir arbeidende alene, så det kommer an på hver enkelt elevs samvittighet, motivasjon eller ønske om å gjøre noe ordentlig. Der de ressurssterke og faglig sterke nok ofte gjør oppgavene og får utbytte av det. Mens de som ikke er det, de vil nok få lite utbytte av det eller gjøre lite.

Han legger til at det var vanskelig å vite noe om kvaliteten på arbeidet som ble gjort siden de ikke var i en hall hvor han ser og veileder dem. Lars og Aurora er enig og innrømmet også at hvis noen elever sluntret unna så greide de det. Lars la til at mange av elevene kanskje ikke var helt ærlige når de skrev hva de hadde gjort.

Sigrid hadde lagt ut opplegg for de neste 4 kroppsøvingstimene som elevene skulle jobbe med og levere inn på slutten av perioden:

(...) da opplevde jeg og at det var folk som datt helt av og ikke gjorde noe de første ukene og så gjorde de alt i siste liten, så da hadde de hatt fri alle de andre kroppsøvingstimene.

Ved å gjøre hele opplegget rett før innleveringsfristen gjorde at elevene kunne ta seg fri i de timene som var i starten av perioden.

5.8.4 Økende fravær

Analysen viste at det var stor forskjell på hvordan kroppsøvingslærerne førte fravær av elevene på de forskjellige skolene. Lars og Aurora fra Skole 1 førte fravær på samme måte. Når elevene hadde hjemmeskole så hadde de opprop på Teams før hver time og tok fraværet der. Hvis ikke de skulle møtes digitalt så førte de fravær om de ikke leverte inn

innleveringene på slutten av dagen. Leo fra Skole 2 fortalte også at fraværet hang sammen med det de leverte:

Det var ganske greit, fordi hvis de ikke leverte arbeidskravet for den timen så regnet vi det som fravær. Og det var en del som ikke leverte over lange perioder, som da fikk mye fravær.

Intervjuer:

Hvorfor tror du det var sånn?

Leo:

Mangel på struktur da. De elevene som har mye fravær, er de elevene som sliter med struktur i hverdagen for eksempel. Alt det forsvant, og det fikk ikke de samme alvorlige konsekvensene som hvis de hadde hatt en fungerende fraværsgrense. Hele situasjonen må jo ha vært veldig tungt både mentalt og sosial for disse elevene, og det tror jeg bidro til at mange fikk fravær.

Leo mener altså at det er en sammenheng mellom fraværet og elever som sliter med struktur i hverdagen. Sigrid som jobber på den samme skolen som Leo førte ikke fravær store deler av pandemien. Dette var fordi skolen hadde sagt at de ikke kan kreve at elevene sitter 8 timer foran PC-en hver dag. Hun fortalte at det var et stort fravær i den perioden og at noen elever bare forsvant helt.

Intervjuer:

Hvorfor tror du det var sånn?

Sigrid:

Jeg tror det var altfor slitsomt å forholde seg til heldigital skole. Man blir så avskjermet, man sitter bare foran skjermen sin og bare gjør veldig mye arbeid og jeg ser jo det selv at veldig mange elever jobber veldig godt på skolen og følger med og er aktive, og andre kommer bare på skolen for å være sosial. Jeg tror nok det er de som kom der mest for å være sosial, de falt veldig kjapt av vogna. Veldig vanskelig å være så disiplinert. Noen sitter der med pysjamasen på, noen lå i sengen med kamera av og lå og sov.

Sigrid har en annen teori enn Leo og mener at det var de sosiale elevene som hadde mest fravær.

Alle kroppsøvlingslærerne merket en endring i elevenes fravær gjennom koronapandemien. Fraværet i nedstengningene var mindre enn fraværet når elevene fikk komme tilbake igjen på skolen med restriksjoner. Lars, Leo og Sigrid hadde alle noen elever som forsvant helt i periodene med hjemmeskole. Lars forklarer det slik:

Det var et par, ikke så mange, som forsvant litt. Samtidig var det jo lett for dem å ha gyldig fravær og det var unntak fra fraværregelen og sånn. Totalt sett så var fraværet større enn det var til vanlig av hvor mange som var til stede, men de fleste hadde godkjent fravær da.

Samtidig hadde Aurora et helt annet inntrykk:

Jeg tror det var ganske likt. Jeg har ikke så mange klasser som har noe særlig fravær i det hele tatt. Jeg tror det ikke var noen store endringer der.

Alle kroppsøvlingslærerne var derimot enig i at fraværet økte når elevene fikk komme tilbake til skolen, men med restriksjoner. Aurora forklarte at grunnen til dette var reglene om at hvis man hadde noen som helst symptomer på korona, så skulle man holde seg hjemme. Lars erfarte det slik:

Ja, elever som ikke møtte opp og plutselig så er det noen som er forkjølet i tillegg så da kommer de jo ikke, så er man plutselig, jeg har jo hatt timer med 5 elever ikke sant, og det er jo noe nytt.

En grunn til det økte fraværet på Skole 2 kan ha en sammenheng i skolens organisering av kohortene, hvor elevene skulle bytte mellom hjemmeskole og vanlig skole annenhver dag. Sigrid forklarte det slik:

Når elevene først fikk dra på skolen så var det mange som dukket opp, for det de var veldig tørste etter å møte folk. Men det var også elever som falt fra der fordi det var veldig vanskelig når de hadde annenhver dag på skolen, fordi de sov gjerne veldig lenge de dagene de hadde hjemmeskole. De skulle egentlig følge med på undervisningen gjennom kamera ikke sant, men de sto ikke opp til det, og så dagen etterpå så måtte de stå opp tidlig for å rekke å komme på skolen. Mange elever synes det var slitsomt å forholde seg til det.

Elevene synes det var vanskelig med fysisk oppmøte annenhver dag på skolen fordi elevene endret på døgnrytmen sin ut ifra om det var fysisk eller digitalt oppmøte på skolen neste dag. Dermed ranglet elevene dagen før digital skole og slet med å stå opp dagen det var fysisk oppmøte. Dette førte til at noen elever ikke klarte å møte opp på skolen ved fysisk oppmøte.

5.8.5 Syltynt vurderingsgrunnlag

Som det kommer fram i analysen så er det deler av faget kroppsøving som var vanskelig å undervise, i tillegg til usikkerhet over kvaliteten til elevenes arbeid og et økt fravær i løpet av koronapandemien. Spørsmålet er da om kroppsøvingslærerne fikk et vurderingsgrunnlag på elevene. Aurora og Lars fortalte at de fikk satt sluttvurdering på alle elevene, men at en stor del av vurderingene kom fra tidligere, før koronapandemien. De brukte altså tidligere kjennskap til elevene sine for å sette karakteren, men Lars innrømmet at vurderingsgrunnlaget var tynnere og mer ensformig under koronapandemien.

Leo og Sigrid måtte gi elevene vippeoppgaver for å få nok til en sluttvurdering, og Sigrid fortalte dette:

Hvis det hadde vært nå når skolen er åpen så hadde de kanskje ikke fått nok vurderingsgrunnlag, men da måtte vi bare strekke sekken så godt som mulig for at de skulle få. Det var skikkelig vanskelig.

Til vanlig ville altså ikke disse elevene fått en sluttvurdering.

5.8.6 Noe positivt med delte klasser

Det var ikke bare negativt med delte klasser under koronapandemien. Alle kroppsøvingslærerne var enige at det å ha små klasser gav elevene store fordeler, slik Aurora forklarer her:

Og det var utrolig fint å ha små klasser, det var fordelaktig å kunne følge hver elev litt ekstra. Det syns jeg var fint med det. Tenk alt vi kunne fått til med det da.

Sigrid og Leo fortalte at elevene fikk bedre undervisning med halve klasser, mens Lars fortalte at han fikk mer tid til hver enkelt elev:

Samtidig fikk vi nye muligheter da, til å ha god plass til å spille badminton for eksempel, de slapp å vente på tur. Så noen ting ble jo bedre. Når vi hadde halve klasser så gjør jo det at man får mye mer tid til hver enkelt elev og på en måte så fikk jo de større utbytte av de øktene vi hadde siden de var halvparten så mange på skolen. Det var egentlig det fine. Det hadde vært drømmen om det bare hadde vært 15 elever eller 12 til vanlig. Det hadde vært deilig.

Elevene fikk bedre plass og tid til å gjøre aktivitetene i tillegg til at kroppsøvlingslærerne fikk bedre tid til hver enkelt elev. Dermed fikk elevene større utbytte av undervisningen når de var færre på skolen.

5.8.7 Oppsummering

Elevene fikk ikke en fullverdig kroppsøvlingsundervisning gjennom koronapandemiens nødskole. Elevene fikk ikke samme opplæring som de vanligvis ville fått. Selv om kroppsøvlingslærerne hadde et inntrykk om at elevene gjennomførte oppleggene deres, så var de meget usikre på kvaliteten på arbeidet som lå bak. I løpet av nedstengningen var det noen elever som forsvant helt, og fraværet økte når de var på skolen med delte klasser og kohorter. Vurderingsgrunnlaget var tynt og de måtte strekke seg for å gi elevene en sluttvurdering. Alle kroppsøvlingslærerne er enige i at det er en stor fordel med færre elever i en klasse.

6 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere resultatene fra min studie opp mot min problemstilling:

Hvilke erfaringer har et utvalg kroppsøvingslærere i videregående skole med sin undervisningspraksis gjennom koronapandemiens restriksjoner og nedstengninger.

På bakgrunn av den tematiske analysen vokste det fram seks hovedkategorier som beskriver helheten av det lærerne uttrykte om sin erfaring med kroppsøvingsundervisning under koronapandemien. Når jeg ser resultatene opp mot det mandat samfunnet har satt for kroppsøvingsfaget, samt de teoretiske perspektivene som jeg har skrevet om tidligere i oppgaven, er det spesielt tre forhold jeg ønsker diskutere. Disse har jeg uttrykt slik: *Endrede rammer – arbeidskrevende hverdag for lærerne, Koronapandemien forvandlet den didaktiske situasjonen og Koronaskole = Nødscole med et (for) smalt kroppsøvingsfag*. Jeg vil i det følgende diskutere disse under hver sin overskrift.

6.1 Endrede rammer – arbeidskrevende hverdag for kroppsøvingslærerne

Nye rammer førte til en mer arbeidskrevende hverdag for kroppsøvingslærerne. De ulike rammene er delt opp slik det ble gjort i kapittel 3.2 under overskriftene: *Pedagogiske rammer, Administrative rammer, ressursmessige rammer, organisasjonsmessige rammer og rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn*. Selv om rammene er delt inn i egne overskrifter så er grensene mellom dem utydelige slik at de kan diskuteres med hverandre.

6.1.1 Pedagogiske rammer

Omtolkninger av mål:

I resultatene kommer det fram at kroppsøvingslærerne hadde lavere ambisjoner på elevenes vegne både i starten og gjennom koronapandemien. Kroppsøving ble i den første nedstengningen brukt til daglig fysisk aktivitet for elevene. Dette var noe som kom fra skolens ledelse, men som kroppsøvingslærerne ga uttrykk for at de var enige med.

Kroppsøvingslærerne mente at det var viktig at elevene fikk bevege seg og ville heller få dem

ut i daglig bevegelse enn at *de gror fast i stolen*, slik Aurora forklarte det.

Kroppsøvingslærerne mente at de måtte sørge for at elevene kom seg ut og var aktive, og ikke sitte inne hele dagen. De nye undervisningsoppleggene handlet mer om å få elevene i aktivitet enn å gå gjennom læringsmålene i faget. Dermed ble det et mindre søkelys på at elevene skulle lære noe i kroppsøvingsundervisningen. På den måten satte kroppsøvingslærerne egne rammer som begrenset undervisningen og elevenes læring, noe som kan forstås i tråd med Pettersens (2005, s. 45) definisjon av rammefaktorer som forhold som kan *hemme eller fremme undervisning og læring*. Målet med kroppsøving ble dermed tolket ut ifra det kroppsøvingslærerne mente var det beste for elevene på den tiden. På en slik måte formet kroppsøvingslærerne undervisningens innhold og arbeidsmåter etter sine egne pedagogiske rammer, slik Imsen (2016, s. 173) skriver om lærernes påvirkning av rammene. Ved å legge til side læringsmålene og bare sette søkelys på elevenes aktivitet, så kommer kroppsøvingslærernes pedagogiske rammer i konflikt med det mandat som er gitt dem av læreplanene i kroppsøving, nemlig at elevene arbeider mot kompetansemålene sammen med LK06 sine hovedområder (Utdanningsdirektoratet, 2015b) eller LK20 sine kjerneelementer (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Nye undervisningsopplegg:

I resultatene kommer det fram at kroppsøvingslærerne erfarte at arbeidsmengden deres ble større i løpet av koronapandemien og at dette gjaldt flere deler av lærerpraksisen deres. Én av grunnene til dette var at de måtte planlegge mye på nytt og at de måtte lete etter og lage nye opplegg som de aldri hadde gjennomført tidligere. Kvaliteten på de nye oppleggene vil avhenge av kroppsøvingslærernes pedagogiske rammer, som for eksempel deres kunnskap og deres relasjon til lærestoffet de skal undervise i (Helle, 2017, s. 153). Lars bryter med de andre og erfarte at arbeidsmengden hans gikk ned i starten av koronapandemien. Grunnen til dette var som tidligere nevnt at han ikke hadde så høye ambisjoner for undervisningen. Lars mener altså at koronapandemien var god nok grunn til å legge vekk skolens samfunnsmandat slik den er formulert i midlertidig lov § 7 om skoleeiers plikt til å sørge for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Der står det blant annet at skoleeiere så langt det er mulig skal sørge for at barn, unge og voksne får grunnskoleopplæring og videregående opplæring selv om skolene er stengt eller driver med begrensninger som følge av smittevernloven.

Kroppsøvlingslærernes ambisjoner for undervisningen bør derfor være akkurat den samme som den var før koronapandemien.

Videre i resultatene kom det fram at kroppsøvlingslærerne måtte gjøre om planene flere ganger på grunn av konstante skiftninger i retningslinjer fra regjeringen, som vist i tabell 1. Dette medførte også et tidspress på kroppsøvlingslærerne som plutselig måtte ferdigstille planer kort tid før de skulle gjennomføres. Kroppsøvlingslærerne ble dermed påvirket av skolens endrede administrative rammer, som ifølge Imsen (2016, s. 173), blant annet bestemmer hvordan skolen skal struktureres i koronapandemitiden. Ifølge Donald Broady (1999, s. 113) er rammefaktorer et antall faktorer utenfor lærerens kontroll som begrenser undervisningssituasjonen. Når det var rødt lys i trafikklysmodellen (se figur 3) og klassene var delt i to, måtte kroppsøvlingslærerne planlegge to ulike undervisningsopplegg til hver klasse. Disse rammene er utenfor kroppsøvlingslærernes kontroll, og tidspresset i tillegg til å måtte lage to ulike undervisningsopplegg til hver undervisningsøkt, var med på å begrense deres undervisningssituasjon. I tillegg til dette erfarte kroppsøvlingslærerne at de fikk mer før- og etterarbeid i disse periodene. Etterarbeidet bestod av å sjekke om elevene som hadde hjemmeskole hadde gjort timens oppgaver og skrive tilbakemeldinger til dem.

Vurderingsproblematikk:

I resultatene kom det fram at kroppsøvlingslærerne ikke nådde alle kompetansemålene når det var hjemmeskole og delte klasser i rødt nivå. Kroppsøvlingslærerne fortalte at grunnen til dette var avstandsregelen der elevene ikke fikk være nær hverandre (Helsedirektoratet, 2020a).

Kompetansemålene de ikke nådde var de som gikk på lagidretter, lagspill, samarbeid, fair play, gjøre andre gode og delta med andre i fellesskap. Kroppsøvlingslærerne ble altså hindret av de administrative rammene rundt deres undervisningssituasjon som følge av myndighetenes smittevernstiltak gjennom koronapandemien (se Tabell 1).

Kroppsøvlingslærerne ble også påvirket av deres individuelle pedagogiske rammer som kan forklare hvorfor de ikke nådde disse kompetansemålene. Dette viser at på grunn av de administrative rammene ble kroppsøvlingslærerne presset over i pedagogiske rammer som ikke var hensiktsmessige for å nå kompetansemålene. Tidligere forskning viser at kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis ikke alltid er å tråd med læreplanen (Aasland, 2019, s. 73). Av den grunn var det kanskje lettere for kroppsøvlingslærerne å ikke holde seg til

kompetansemålene enn for eksempel lærere i andre fag. Det er kroppsøvlingslærernes egne valg basert på deres oppfatninger og tolkninger av læreplanene som former undervisningens innhold og arbeidsmåter (Imsen, 2016, s. 173). En annen konsekvens av kroppsøvlingslærernes pedagogiske rammer var at den påvirket den vurderingen som elevene fikk. Kroppsøvlingslærerne erfarte at vurderingsgrunnlaget ble tynnere og mer ensformig i løpet av koronapandemien. Grunnen til dette var at på grunn av nedstengningene og smittevernstiltakene så ble store deler av elevenes vurdering basert på diverse oppgaver som de måtte levere inn. Vurderingen ble dermed gjort på bakgrunn av teoretiske læringsmål i stedet for på basis av kroppslig læring som er ett av kjerneelementene i kroppsøvlingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Aurora nevner at hun synes det var skummelt å sette karakter siden hun var usikker på hvor mye elevene faktisk hadde jobbet med oppgavene de fikk. Alle kroppsøvlingslærerne fikk satt en sluttvurdering på elevene. Lars og Aurora brukte kjennskapen til elevene fra tidligere av til å sette karakteren, mens Leo og Sigrid satt opp ekstra vippeprøver for å få det til. De innrømmet at hvis dette hadde vært en normal situasjon hadde ikke disse elevene fått karakter i faget, siden fraværet deres ville overskredet fraværsgrensen i faget.

6.1.2 Administrative rammer

Ny struktur:

De administrative rammene er kanskje de mest synlige rammene rundt kroppsøvlingslærernes undervisningspraksis i koronapandemitiden.

I resultatene kom det fram at begge skolene fulgte Udir (2022) sine retningslinjer og trafikklysmoell for smittevern gjennom hele koronapandemien. På Skole 1 var det ulikheter mellom hvilke fag som ble prioritert på timeplanen. De praktisk-estetiske fagene ble i starten av koronapandemien tatt av timeplanen. I kroppsøving skulle elevene gjøre en daglig fysisk aktivitet istedenfor å ha undervisning i faget. Dette er et godt eksempel på hvordan avgjørelser i skolens administrasjon direkte påvirker rammene rundt en lærers arbeid (Imsen, 2016, s. 173). Som nevnt tidligere hadde både ledelsen og kroppsøvlingslærerne lavere ambisjoner på hva elevene skulle få til, men etter at de innså at koronapandemien ville vare en stund så ble faget lagt inn igjen i timeplanen igjen, og forventningene til faget økte. På Skole 2 fikk

lærerne føringer underveis på hvordan de skulle arbeide og forholde seg til elevene, men utenom det ble kroppsøvingslærerne overlatt til sine individuelle pedagogiske rammer for å finne ut hvordan de skulle praktisere faget. Hvorfor skolens administrasjon valgte å gjøre det på en slik måte kan ha noe med ledelsens holdninger til kroppsøvfingsfaget å gjøre (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 100). I læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det at lærernes yrkesutøvelse og profesjonelle skjønn må vurdere sin pedagogiske praksis for å møte enkeltelever og elevgrupper best mulig. En annen grunn til at kroppsøvingslærerne ble overlatt til seg selv kan også være at siden lærere generelt har stor metodefrihet, så forventet administrasjonen at denne friheten ble brukt til det beste også i denne krisesituasjonen.

Selv om begge skolene fulgte myndighetenes smittevernstiltak så kom det fram i resultatene at de valgte å strukturere skolehverdagen ulikt under rødt nivå i trafikklysmodellen. De administrative rammene på Skole 1 under rødt nivå var at de delte alle klassene inn i to kohorter. I kroppsøving skulle halve klassen delta fysisk i undervisningen mens andre halvdel skulle enten være i et eget klasserom eller hjemme. De som ikke deltok fysisk, skulle fortsatt ha undervisning samtidig. Dette førte til at kroppsøvingslærerne måtte lage to undervisningsopplegg og gjennomføre opplegget med to grupper som befant seg på to ulike steder samtidig. Kroppsøvingslærerne uttrykte at dette var den mest slitsomme perioden i deres undervisningspraksis. Organiseringen av hvem som skulle møte opp fysisk og hvem som skulle være hjemme ble fordelt på en slik måte at den ene kohorten var på skolen to dager og den andre tre dager i uken. Uken etter byttet de om. De elevene som deltok fysisk i undervisningen måtte forholde seg til smittevernreglene som var gjeldende på den tiden. Mesteparten av tiden var dette å holde avstand, sprite og ikke dele på utstyr og være mest mulig utendørs. De administrative rammene på Skole 2 under rødt nivå var også å dele inn klassene i to kohorter. Også her skulle halve klassen delta fysisk i undervisning mens andre halvdel skulle delta hjemmefra digitalt. Organiseringen ble fordelt slik at kohortene byttet annenhver dag på hvem som skulle være på skolen, og hvem som skulle være hjemme. Elevene som deltok fysisk, måtte forholde seg til smittevernstiltakene som var gjeldende på den tiden. Dette var mesteparten av tiden å holde avstand, unngå å bruke garderobes, ikke dele utstyr og aktivitetene måtte være i lav intensitet slik at de ikke pustet og peste på hverandre (Helsedirektoratet, 2020b). De fikk heller ikke lov å synge. Slike administrative rammer vil absolutt være med å påvirke undervisningsprosesser og lærerens intensjoner med undervisningen (Pettersen, 2005, s. 45). Skole 2 sin organisering av kohortenes oppmøtedag

kan ha påvirket til det økende fraværet blant elevene på skolen. Elevene skulle her bytte mellom digital hjemmeskole og fysisk oppmøte på skolen annenhver dag. Sigrid sin forklaring på det økte fraværet var at de dagene elevene skulle ha hjemmeskole så sto de ikke opp til hjemmeundervisningen fordi de hadde lagt seg sent. Når de igjen skulle møte opp på skolen neste dag så ble det vanskelig å stå opp siden de hadde ranglet dagen før. Dermed kan de administrative rammene også ha påvirket elevenes økte fravær. Samtidig viser tidligere forskning at elever fikk dårligere motivasjon i løpet av koronapandemien (Fjørtoft, 2020, s. 56; NOU 2021: 6, 2021, s. 399). I tillegg til de administrative rammene kan uforutsigbare rutiner med fysisk og digital undervisning annenhver dag ha bidratt til at elevene mistet motivasjon som kan ha ført til økt fravær.

Ulike måter å sette fravær på:

I resultatene kom det fram at kroppsøvingslærerne på de to skolene praktiserte ulikt når de satt fravær på elevene. Dette kan være fordi de administrative rammene var ulike på de to skolene. Kroppsøvingslærerne på Skole 1 hadde opprop på Teams før hver time når elevene hadde hjemmeskole og satt fraværet der. De gangene elevene ikke trengte å møtes digitalt satt kroppsøvingslærerne fravær om elevene ikke leverte inn oppgavene de hadde fått for timen. Det sistnevnte var også hvordan kroppsøvingslærerne på Skole 2 praktiserte fraværet. Sigrid førte ikke fravær i store deler av koronapandemien siden hun hadde fått beskjed fra ledelsen at de ikke kunne forlange at elevene skulle sitte 8 timer hver dag foran en PC. I Fafo-rapport 2021:09 (Andersen et al., 2021, s. 112), som handler om håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring, kom de fram til at skriftlige innleveringer ble en metode for å kontrollere at elevene faktisk deltok i undervisningen. Rapporten viser at det er store forskjeller på hvordan ulike skoler praktiserte undervisningen, også innad i skolene. Noen lærere krevde pålogging og tilstedeværelse i timene, mens andre slapp litt opp og gav elevene mer fleksibilitet. Som tidligere nevnt kom det også fram i resultatene at det ble et økende fravær blant elevene under koronapandemien. Leo mente at grunnen var at fraværsgrensen ble fjernet og at da var det ikke noen konsekvenser for de elevene som var mye borte. Dette blir bekreftet av Utdanningsspeilet (2021) hvor det står at i løpet av de siste to årene har det vært et unntak fra reglene om fraværføring, og at fravær av helsemessige årsaker ikke skulle føres på vitnemålet.

Renhold og annet smittevern:

I resultatene kom det fram at kroppsøvlingslærerne brukte mer tid på å forberede den fysiske undervisningen enn til vanlig. Grunnen til dette var at for å følge smittevernstiltakene måtte kroppsøvlingslærerne vaske og sprite alt utstyret før neste time startet. I tillegg til utstyr måtte de også vaske benker, scenekant og garderober. Aurora nevner at hun måtte avslutte undervisningen før tiden for å rekke vaskingen før neste undervisningstime. Dette er et eksempel på hvordan administrative rammer, som styrer hvordan skolen skal ledes og struktureres (Imsen, 2016, s. 173), direkte påvirker kroppsøvlingslærerens arbeid ved å ta bort tid som skulle vært brukt på å undervise elevene.

6.1.3 Ressursmessige rammer

Redusert tilgang til anlegg og utstyr:

I resultatene kom det fram at skolene fikk redusert tilgang til fasiliteter og utstyr i løpet av koronapandemien, men allerede før koronapandemien hadde skolene ulike ressursmessige rammer. Til vanlig har Skole 1 tilgang til to gymsaler, ett spinningrom og ett styrkerom. I nærområdet har de tilgang til en løpebane, diverse parker og en fotballbane. Dette blir fordelt på tre klasser. Til vanlig har Skole 2 tilgang til en gymsal. I nærområdet har de tilgang til en løpebane, diverse parker og i noen tilfeller et treningsstudio. Dette blir fordelt på en klasse. I perioder med trafikklysmodellens røde nivå mistet Skole 2 muligheten til å bruke garderober, dele utstyr. Anbefaling om å være ute. De mistet også muligheten til å reise kollektivt for å komme seg ut av byen til mer friluftsområder. De hadde tilgang til å bruke både et klasserom med den ene gruppen og være et annet sted med den andre gruppen. Samtidig mistet Skole 2 tilgangen til å bruke garderober, deling av utstyr mellom elevene og tilgangen til treningsstudioet. Det var en anbefaling om å være ute, men de kunne velge å være inne. Det var også muligheten til å ha teoriundervisning i klasserom. Skole 2 fikk installert både mikrofon og kamera i alle deres klasserom. Disse ulikhetene kan forklares ved at det er skoleeier som har ansvar for økonomien, og derfor kan det være store forskjeller i tildeling av ressurser fra skole til skole (Imsen, 2016, s. 173). I perioder med nedstengning mistet begge skolene alle disse fasilitetene. På begge skolene kunne ingen av elevene ta med seg kroppsøvlingsutstyr fra skolene hjem. På Skole 1 hadde elevene hver sin PC som de kunne ta

med seg hjem til hjemmeundervisningen. Det hadde ikke elevene på Skole 2. Det er et godt eksempel på hvordan skolens ressursmessige rammer påvirker verktøyene som elever og lærere har tilgjengelig (Imsen, 2016, s. 173).

6.1.4 Organisasjonsmessige rammer

Digital kontakt mellom lærere og elever:

I resultatene kom det fram at kroppsøvingslærerne brukte mye tid på digital elevkontakt under koronapandemien. Kroppsøvingslærernes kontakt med elevene bestod av å legge ut opplegg og informasjon på Teams daglig. I tillegg til dette så kunne de bruke chat-funksjonen til å ha samtaler med enkelt elever og lærere. De hadde også muligheten til å ringe hverandre gjennom Teams. Disse verktøyene gjorde at kroppsøvingslærerne kunne være tilgjengelig for spørsmål og samtaler med elevene og andre lærere hele døgnet. Kroppsøvingslærerne erfarte at de kunne få opprop og meldinger på Teams sent på kvelden og noen ganger på natten. Kroppsøvingslærerne erfarte det som svært tidkrevende å være tilgjengelig online for elever og lærere hele døgnet. I Utdanningsspeilet (2021) kom det fram at lærerne hadde flere og andre oppgaver enn de vanligvis har og at de opplevde en utvidet lærerrolle hvor de var tilgjengelige langt utover vanlig arbeidstid. Dette er et eksempel på hvordan de organisatoriske rammene påvirket arbeidsmengden til kroppsøvingslærerne under koronapandemien. Organisatoriske rammer er de rammene som omhandler hvilken skolekultur som råder på skolen, mellom lærere og mellom lærere og elever i tillegg til de sosiale forholdene på skolen (Imsen, 2016, s. 173). Siden det var lav terskel for å ta kontakt på Teams med de verktøyene som var tilgjengelig, så utviklet kulturen seg slik at det ble *normalt* å ta kontakt uansett tid på døgnet. Dette stemmer også med det Siw O. Fjørtoft (2020, s. 54) skriver i SINTEF-rapport av læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020, om at mange lærere opplevde at skillet mellom jobb og fritid ble visket ut siden den digitale kommunikasjonen med elever var uavhengig av tid og rom. Dette kan være ulikt fra skole til skole da noen skoler kan for eksempel ha organisatoriske rammer som gjør at man ikke tar kontakt på kveldstid og spesielt på natten. Det kan også være lettere for noen å ta kontakt digitalt enn å ta kontakt fysisk, slik som elever som vanligvis ikke tør å rekke opp hånda og ta ordet i plenum (Andersen et al., 2021, s. 114).

6.1.5 Rammer knyttet til elevene og deres kulturbakgrunn

Elevforutsetninger:

I resultatene kom det fram at noen elever forsvant helt i perioder med nedstengning og dette gjaldt som regel elever som trenger struktur og ekstra oppfølging som forsvant. Grunnen til at akkurat disse elevene forsvant kan ha vært at elevene måtte gjøre alt arbeidet selv mens de var hjemme uten oppfølging og uten utstyr. Leo forklarte at de kompetansemålene de fikk jobbet med under hjemmeskole forutsetter pliktoppfyllende og ressurssterke elever, og at de kanskje får enda bedre utbytte av det også. Dette kan forklares av rammer knyttet til elevene som handler om elevenes forutsetninger og egenskaper slik som kunnskaper, holdninger, kompetanser osv. (Imsen, 2016, s. 174; Pettersen, 2005, s. 45). Dermed blir de ressurssvake elevene hindret av deres egne rammer siden de elevene som trenger oppfølging får ikke gjort det de skal uten en pedagog til stede som kan veile dem. Disse elevene får dermed et dårligere utbytte av hjemmeskole.

Elevmotivasjon:

I tillegg til elevenes forutsetninger er elevenes motivasjon også en ramme som spiller inn når elevene skal gjennomføre skolearbeidet (Pettersen, 2005, s. 45). I resultatene kom det fram at elevene virket helt utslitt og veldig umotiverte. At elevenes arbeidsinnsats og motivasjon er gått ned kommer også fram i Koronakommisjonens (2021, s. 420) undersøkelse. Sigrid tror at grunnen til dette er at det var enormt mye for elevene å gjøre i hjemmeundervisningsopplegget i alle fag og i tillegg til dette måtte elevene være isolert og selvstyrt. Hun mente at det var altfor slitsomt for elevene å forholde seg til heldigital skole siden de blir så avskjermnet av å sitte foran skjermen sin og gjøre skolearbeid hele dagen. Det var også en stor påkjenning for elevene å heller ikke kunne være med venner på fritiden eller drive med fritidsaktiviteter da det var stengt. I undersøkelsen til Stephanie Beni et al. (2017) fant de ut at det er fem sentrale tema som påvirker hva elever ser på som meningsfulle erfaringer i kroppsøving. De fem temaene er sosiale interaksjoner, å ha det gøy, utfordringer, motoriske ferdigheter og at det de lærer er relevant for livet etter skolen. Disse temaene påvirker også hverandre, for eksempel at ved å være i sosialt samvær førte til at elevene også hadde det gøy (Beni et al., 2017, s. 305). Sigrid kan dermed ha rett i at grunnen til at

motivasjonen til elevene gikk ned var at de satt alene for seg selv og jobbet med skolearbeidet. Siden sosialt samvær mellom elevene bidro til meningsfulle erfaringer i kroppsøving, og at elevene fant det mer meningsfullt å jobbe med venner eller sammen med andre i grupper (Walseth et al., 2018, s. 236), kan det ha virket mindre motiverende for elevene å ha måttet jobbe hjemme alene med kroppsøvingsfaget. Dermed ble det som elevene liker med faget tatt bort og erstattet med isolert hjemmeundervisning.

Sigrid fortalte at noen elever satt under hjemmeundervisning med pysjamasen på, og noen lå i sengen med kamera av og sov. Det var mange av elevene som gjorde oppleggene, men det var også en del som gjorde lite, og gjennomførte bare for å ha gjort det. Eksempelet som kommer fram i resultatene er at elever fikk i oppgave å gå på en tur og ta bilde av noe på turen.

Kroppsøvingslærerne mistenkte at noen av elevene sendte slike bilder uten å ha vært på tur. Leo forklarte at kvaliteten på arbeidet kommer an på elevens motivasjon, samvittighet og ønske om å gjøre noe ordentlig. Det var vanskelig å vite noe om kvaliteten på arbeidet siden elevene ikke var til stede hvor kroppsøvingslærerne kunne se og veilede dem. Det var også lett for elevene å sluntre unna, og kroppsøvingslærerne mistenkte at mange av elevene kanskje ikke var helt ærlige når de skrev hva de hadde gjort. Samtidig så gjennomførte noen elever oppleggene veldig bra og opplevde mye glede av arbeidet, selv om dette gjaldt mindretallet. Det ble spesielt lagt merke til at mange av de elevene som slet sosialt og synes det var vanskelig å være synlig i kroppsøving til vanlig, gjorde det veldig bra i hjemmeundervisningen. Det kan være motiverende for elevene at de ser viktigheten av det de lærer og kobler det til fremtiden deres etter skolen (Walseth et al., 2018, s. 237). De elevene som velger livslang fysisk aktivitet gjør det på grunn av indre motivasjon som at de ser på aktivitetene som meningsfulle, utfordrende, tilfredsstillende og opplever glede av det. Det kan hende at for de elevene som gjorde det bra i hjemmeundervisningen så gav faget mer mening og glede når de fikk gjøre oppgavene på egenhånd.

Sykdom og fravær:

I resultatene kommer det fram at det ble et økende fravær blant elevene under koronapandemien. Resultatet om økt fravær blant elever på videregående opplæring kom også fram i Udir sin årlige oppsummering av statistikk og forskning (Utdanningsspeilet, 2021) hvor de så nærmere på digitaliseringen av skolen og konsekvenser av koronapandemien. Leo mener at grunnen til at det var mye fravær under hjemmeskole kan sees i sammenheng med at

de elevene som har mye fravær er de samme elevene som sliter med struktur i hverdagen. Denne strukturen forsvant med hjemmeskole og det må ha vært tungt både mentalt og sosialt for disse elevene og i tillegg var det ikke de samme alvorlige konsekvensene som med en fungerende fraværgrense. Utdanningsspeilet fant at et stort innslag av digital hjemmeskole gjør at elevene mister gnist og motivasjon, og at lærerne mister den kontakten med de elevene som de ønsker (Utdanningsspeilet, 2021). Fraværet økte spesielt når det var rødt nivå i trafikklysmodellen og delte klasser. Leo mener at svakheten med delte klasser var hvis en elev var borte en time, enten på grunn av sykdom eller de strenge reglene om å ikke dra på skolen hvis de viste symptomer (Folkehelseinstituttet & Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7), da så kroppsøvlingslæreren eleven sjeldnere. Siden dette skjedde flere ganger i løpet av koronapandemien så hendte det at kroppsøvlingslærerne mistet kontakten helt med enkelte elever. Kroppsøvlingslærerne erfarte at oppfølgingen av de svakeste elevene ble vanskeligere når de hadde mye fravær.

6.2 Koronapandemien forvandlet den didaktiske situasjonen

Over ser vi hvordan de endrede rammene har påvirket kroppsøvlingslærernes praksis gjennom koronapandemien og hvordan de ble hemmet av de restriksjonene den medførte. Videre vil jeg diskutere hvordan koronapandemien har påvirket kroppsøvlingslærernes og elevenes didaktiske situasjon. Dette vil jeg gjøre ved å se på forholdene mellom lærer og innhold, lærer og elev og elev og innhold.

6.2.1 Lærer – innhold

Perti Kansanen og Matti Meri (1999, s. 113) skriver at i forholdet mellom lærer og innhold så er det viktigste lærerens kompetanse i innholdet. Læreren må ha noe eleven ikke har, nemlig en tilstrekkelig akademisk eller profesjonell utdanning. Kroppsøvlingslærerne som deltok i dette prosjektet har alle en mastergrad i kroppsøving og erfaring som kroppsøvlingslærer fra før av. Dermed oppfyller de kravene om en tilstrekkelig akademisk utdanning for å undervise i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Forholdet mellom lærer og innhold viser undervisning som formidling og meddelelse (Pettersen, 2005, s. 38). I resultatene kom det fram at under nedstengningen brukte kroppsøvlingslærerne i hovedsak det digitale kommunikasjonsverktøyet Microsoft Teams til formidling og meddelelse i undervisningen. Kroppsøvlingslærerne la ut meldinger på Teams om opplegg som skulle

gjennomgå, oppgaver eller informasjon til elevene på forhånd av undervisningene. Selve hjemmeundervisningen foregikk gjennom videokamera på Teams hvor kroppsøvlingslærerne stort sett satte elevene i gang med ulike opplegg. I mellomtiden mens elevene gjorde oppleggene var kroppsøvlingslærerne tilgjengelige online hvis elevene trengte noe. Ved å være tilgjengelig for elevene online fungerer kroppsøvlingslærerne som en bro mellom eleven og innholdet slik Gudem (2004, s. 247) skriver er viktig for at eleven skal motta innholdet. Kroppsøvlingslærerne tok av og til i bruk verktøyet *Breakout Rooms* som gjør at elevene kan prate med hverandre i små grupper. Når elevene var ferdig med å diskutere i grupper kunne de gå inn i Teams rommet igjen og fortelle hva de hadde diskutert. Dersom diskusjonen i Breakout Rooms ble lagt opp til å ha noe med innholdet som er relevant for kroppsøvlingsfaget, så åpner dette opp for å gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenking, som er veldig relevant i forhold til læreplanverkets overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kroppsøvlingslærerne bruker dermed ikke forelesning som undervisningsform slik Pettersen (2005, s. 38) skriver at har mottatt mye kritikk. Pettersen skriver videre at lærere heller skal ha fokus på elevenes læringsaktiviteter og sin rolle som veileder, men resultatene viser at elevene stort sett fikk noen oppgaver som skulle gjøres og leveres inn etter timen. Kroppsøvlingslærerne gikk deretter gjennom innleveringene og skrev tilbakemeldinger til elevene på dem. Innholdet i disse oppgavene var ofte at elevene skulle være i en form for aktivitet enten hjemme eller ute. Kroppsøvlingslærerne innrømmet at det ikke var noe fokus på at elevene skulle lære noe i starten av koronapandemien, men at det viktigste var at elevene skulle bevege seg. Dermed gikk kroppsøvlingslærerne bort fra fokuset på elevenes læringsaktiviteter. Kroppsøvlingslærerne fungerte heller ikke lenger som en bro mellom eleven og innholdet. Disse aktivitetene hadde ulike kriterier som intensitet og varighet, men utenom det var mange av oppgavene valgfrie, altså at elevene kunne velge mellom ulike aktiviteter å utføre. Grunnen til at kroppsøvlingslærerne gav elevene valgfrie oppgaver var for å motivere dem til å utføre oppgavene. Dette er i henhold til den overordnede delen av læreplanverket fra Kdep (2017) som skriver at lærere skal bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen, og at dette fører til å fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier som legger grunnlaget for læring hele livet. Når elevene hadde utført oppgavene så måtte de rapportere tilbake til kroppsøvlingslærerne. Rapportene bestod av å lage en video, sende inn et bilde, skrive en refleksjon eller treningsdagbok.

I resultatene kom det fram at med trafikklysmoellens røde nivå gikk kroppsøvlingslærerne på Skole 1 gjennom flere enkeltøkter uten sammenheng og de erfarte at oppleggene deres ble

amputert. Restriksjonene hindret dem i å gjøre ulike undervisningsopplegg slik som ballspill, lagidretter og leker. Kroppsøvingslærerne på Skole 1 fortalte at de prøvde å finne på noe annet, men at det fungerte bra med styrke- og løpeøkter, og orientering. Retorisk presentasjon handler blant annet om lærerens evne til å garantere riktig undervisning av innhold (Künzli, 2000, s. 49). Siden kroppsøvingslærerne ikke fikk til ballspill, lagidretter og leker på en god måte, bidro ikke lærerne til å fremme elevenes samarbeid, forståelse og respekt for andre gjennom bevegelsesaktiviteter sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2020a). Kroppsøvingslærerne på Skole 2 prøvde å få skoleopplegget til å henge sammen med opplegget til den delen av klassen som satt hjemme, men etter hvert innså de at det ble for utfordrende. Dette kommer i tillegg til at det er utfordrende for en kroppsøvingslærer å ha oversikt over alle elever samtidig (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 80). På grunn av dette fikk de elevene som var hjemme oppgave om å gjøre en valgfri aktivitet. For de elevene ble igjen fokuset på læring tatt bort. Samtidig fikk de elevene som var på skolen ifølge kroppsøvingslærerne på Skole 2 derimot en veldig god undervisning selv om de innrømmet at det var vanskelig å få til samarbeid. Samarbeidsoppgavene de fikk til var gjennom et danseprosjekt og yoga.

6.2.2 Lærer – elev

I forholdet mellom lærer og elev er en sentral faktor i undervisningen selve kvaliteten på kommunikasjonen og interaksjonen mellom lærer og elev (Pettersen, 2005, s. 38-39). Som nevnt i forrige kapittel så foregikk mye av kroppsøvingslærernes elevkontakt via det digitale kommunikasjonsverktøyet Microsoft Teams. Der la kroppsøvingslærerne ut informasjon som elevene skulle lese før de hadde videoundervisning via kamera. Videoundervisningen bestod ofte av å gi elevene en oppgave som de skulle gjøre på egenhånd og levere inn igjen etter timen. Kroppsøvingslærerne sjekket innleveringene og skrev en tilbakemelding til elevene. I resultatene kom det fram at kroppsøvingslærerne tok et opprop i starten på videoundervisningene. Grunnen til dette var ifølge Lars at de ville få til en slags normalitet i hverdagen. På Skole 1 måtte elevene ha kamera på under oppropet, mens på Skole 2 var det valgfritt. Etter oppropet kunne elevene skru av kameraet og starte på oppgaven, som kunne være enten teoretisk eller å utføre en aktivitet. Steinar Brattenborg og Berit Engebretsen (2021, s. 78) skriver at læreren må bruke en variasjon av instruksjon og veiledning som handler om å gi konkrete tilbakemeldinger om hva som bør forbedres og å øke elevenes egen

opplevelse av bevegelsen og deres kroppslige bevissthet. Det er vanskelig å få til hvis elevene er på den andre siden av en skjerm med kamera avslått.

Ifølge Kdep (2017) skal lærere fremme kommunikasjon og samarbeid med elevene slik at elevene får mot og trygghet til å ytre sine meninger. Resultatene viste at kroppsøvlingslærerne erfarte hjemmeskole-kommunikasjonen som vanskelig. Sigrid forklarte at kontakten de hadde med elevene var i starten på videoundervisningen hvor de bare så prikker fordi elevene hadde kamera av. Kroppsøvlingslærerne uttrykte at elevkontakten ble kald og instrumentell siden de ikke kunne se elevene og følge de opp. De mente at de mistet det viktigste, som er menneskelig kontakt. Dette kan ses på i sammenheng med det Gunn Engelsrud (2006, s. 100-103) skriver om at mennesker tar i bruk *både* tale og bevegelser i samspill med andre, og at mennesker er bundet sammen av bevegelser og språk. Dermed kan den kroppslige tilstedeværelsen og kroppslige bevegelser ha påvirket den intersubjektive kontakten mellom kroppsøvlingslærerne og elevene på en slik måte at uten den fysiske kontakten, så ble kontakten kald og instrumentell. Lars fortalte at å kommunisere gjennom skjerm gir litt begrensninger på hvor god flyt det blir i en samtale, og at de mistet den løse praten som oppstår når de befinner seg i samme rom. I tillegg så uttrykte noen elever at det var flaut å prate foran andre via skjerm, og noen svarte ikke engang når kroppsøvlingslærerne ringte. Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 73) skriver at læreren også må skape relasjoner med elevene, både som gruppe og individuelt og for at læringsmiljøet skal føles trygt må organiseringen av undervisningen bestå av kontroll, struktur, regler og rutiner. I resultatene kom det fram at erfaringen til Aurora var annerledes enn de andre. Hun erfarte at elevkontakten ble lettere i koronapandemien. Grunnen til dette var fordi at det var veldig lett å sende meldinger til elevene på Teams og lage avtaler. Noen uker kom hun i kontakt med alle elevene og hun erfarte at hun kom nærmere elevene enn til vanlig.

6.2.3 Elev – innhold

I resultatene kom det fram at oppgavene som elevene fikk under hjemmeskole, måtte ifølge kroppsøvlingslærerne dokumenteres slik at de kunne sjekke at elevene hadde gjort dem. Elevene skulle ofte sende inn en treningslogg eller refleksjon av aktiviteten de hadde gjort, eller et bilde eller en video fra turen de hadde vært på. At elevene skal reflektere over bevegelser, kropp, trening og helse er sentralt i de nye kjerneelementene til LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er derimot ikke hensikten til kroppsøvlingslærerne når

elevene skal sende inn et bilde eller video som et bevis på at de har vært på den turen, eller faktisk har gjort den oppgaven. Disse oppgavene var individuelle og ble laget slik at elevene kunne gjøre dem på egenhånd. Oppgavene var varierte, inneholdt stor valgfrihet og kunne enten gjøres i hjemmet eller ute i eget nærområde. Noen ganger hadde kroppsøvlingslærerne prosjekter med elevene hvor de skulle produsere et produkt over flere uker. Dette var for eksempel danseprosjekt hvor elevene skulle lage en video av at de utførte en dansesekvens, eller et styrkeprosjekt hvor elevene skulle filme, vise og forklare ulike styrkeøvelser.

I resultatene kom det fram at kroppsøvlingslærerne fikk et inntrykk av at flesteparten av elevene gjorde oppleggene som ble lagt ut, men at en del av de gjorde oppgavene lite eller halvveis. Samtidig gjorde mange av elevene oppgavene bra, mens et mindretall av elevene gjorde det *eksemplarisk* slik Sigrid beskrev det. Kroppsøvlingslærerne mener at ved å legge til mye variasjon og valgfrihet i oppgavene så øker sjansen for at elevene gjennomfører. Selv om flesteparten av elevene gjorde oppgavene, var kroppsøvlingslærerne usikre på selve kvaliteten av arbeidet. Kroppsøvlingslærerne mente at kvaliteten blir påvirket av hver enkelt elevs motivasjon, samvittighet eller ønske om å gjøre oppgaven skikkelig. Kroppsøvlingslærerne mistenkte at elevene kanskje ikke var helt ærlige i oppgavene. Eksemplene de kom med var elever som hadde tatt bilde av noe uten å ha vært på tur, eller skrevet i refleksjonen sin om aktiviteter som de egentlig ikke hadde gjennomført. Sigrid fortalte også om et opplegg som hun hadde som gikk over flere uker og skulle leveres på slutten av en periode. Der var det elever som ikke gjorde noe de første ukene, og som gjorde alt i siste liten før levering. Dermed hadde de tatt seg fri de første kroppsøvingstimene. Forholdet mellom eleven og innholdet er at eleven jobber med innholdet for å oppnå målene fra læreplanen, mens lærerens rolle blir å veilede elevens arbeid med innholdet (Kansanen & Meri, 1999, s. 113). Det er altså elevenes valg om og hvordan de arbeider med oppgavene. Kroppsøvlingslærernes rolle er å undervise, mens elevenes rolle er å studere (Kansanen & Meri, 1999, s. 113).

6.2.4 Helheten i triangelet

Samspillet mellom innhold, lærer og elev er av konstituerende karakter for didaktikken (Hopmann, 1997, s. 201). Samspillet mellom de tre kan ikke brytes, og det gir ingen mening å se på bare én av de uten å ta hensyn til de andre to (Amade-Escot, 2006, s. 344). Elevene kan ikke lære noe uten at innholdet og lærerens undervisningsstrategi også er tatt i betraktning.

Innholdet skal læres bort til eleven som trenger en lærer som fungerer som en bro mellom eleven og innholdet (Gundem, 2004, s. 247).

I forholdet mellom lærer og innhold er det læreren som velger innholdet og hvordan det blir presentert for eleven (Hopmann, 2007, s. 117). Læreren skal ha evner til å garantere riktig undervisning av innhold (Künzli, 2000, s. 49). I resultatene kom det fram at oppgavene ofte handlet om at elevene skulle ut og gjøre en fysisk aktivitet, men uten en hensikt at elevene skulle lære noe. Det kom også fram i resultatene at kroppsøvlingslærerne erfarte at de ikke nådde alle kompetansemålene i faget og at undervisningen og elevenes læringsutbytte ikke var tilstrekkelig. Dermed kan det se ut som at kroppsøvlingslærerne ikke klarte å garantere riktig undervisning av innhold.

I forholdet mellom lærer og elev er kvaliteten på kommunikasjonen og interaksjonen mellom lærer og elev viktig (Pettersen, 2005, s. 38-39). Kvaliteten bestemmes av samspillet mellom læreren og eleven ved innlæringen av innholdet (Hopmann, 1997, s. 200). I resultatene kom det fram at kroppsøvlingslærerne delte ut skriftlig instruksjon om hva elevene skulle gjøre og deretter skriftlige tilbakemeldinger til elevene etter at de leverte oppgavene.

Kroppsøvlingslærerne erfarte elevkontakten som kald og instrumentell siden de ikke kunne ha fysisk kontakt med elevene. Dermed ser det ut som at kvaliteten på kommunikasjonen mellom lærer og elev ble dårlige i løpet av koronapandemien.

Forholdet mellom eleven og innholdet er at eleven jobber med innholdet for å oppnå målene fra læreplanen under veiledning av læreren (Kansanen & Meri, 1999, s. 113). I resultatene kom det fram at elevene stort sett jobbet med praktiske oppgaver som de måtte løse på egen hånd og levere inn en rapport om til kroppsøvlingslærerne når de var ferdig. Elevene fikk deretter en skriftlig tilbakemelding på oppgavene. Elevene fikk dermed ikke noe veiledning underveis og kroppsøvlingslærerne fungerte heller ikke som en bro mellom elevene og innholdet. Dermed ble også forholdet mellom elev og innhold svekket under koronapandemien.

Disse punktene viser hvordan kroppsøvlingslærernes didaktiske situasjon har endret seg i løpet av koronapandemien, og hvordan de ikke har oppnådd en høy nok kvalitet på forholdet mellom innhold, lærer og elev.

6.3 Koronaskole = Nødskole med et (for) smalt kroppsøvfingsfag

Aktivitetsfag mer enn et læringsfag:

I resultatene kom det fram at i koronapandemien når skolene stengte ned så handlet oppleggene i kroppsøving mer om å få elevene ut i fysisk aktivitet og trening enn å gå gjennom læringsmålene i faget eller fremme livslang bevegelsesglede. Kriteriene til oppgavene var preget av at elevene skulle holde en viss intensitet, varighet eller trene etter en video på nett. Etter hvert mente Sigrid at de ikke drev med kroppsøving lenger og at det heller oppleves som et aktivitetsfag. Det samme kommer fram i masteroppgaven til Christensen (2021, s. 93) som skriver at faget i større grad har fått et aktivitetsfag- og pausefag-preg i løpet av koronapandemien. Formålet med kroppsøvfingsfaget er i begge læreplanutgaver å inspirere eller stimulere elevene til livslang bevegelsesglede ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2020a). Selv om kroppsøvfingslærerne ikke direkte fokuserte på å fremme bevegelsesglede, så kan det fortsatt hende at elevene fikk det gjennom oppleggene med daglige fysiske aktiviteter. Kanskje det til og med gav elevene mer mening, at de så viktigheten av å komme seg ut og bevege seg i en hverdag hvor de ble sittende mye hjemme foran en skjerm. Samtidig fikk elevene stor valgfrihet i oppleggene til å velge en aktivitet som de liker og som er tilpasset til deres egne forutsetninger. I tillegg til dette så gikk elevene gjennom flere prosjekter med styrke, dans og egentrening i løpet av hjemmeundervisningen. Som det står i læreplanene så skal elevene tilegne seg kompetanse om helse, trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2020a) og i dans skal elevene delta og fremføre både egenprodusert dans og dans fra ulike kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

I resultatene kom det fram at når elevene fikk komme tilbake til Skole 1 på rødt nivå gikk elevene gjennom mange enkeltøkter uten sammenheng. Ifølge Hopmann (2007, s. 117) er det viktig at undervisningen har et mål og mening slik at innholdet kan åpne seg for elevene gjennom læringsprosessen. Øktene bestod ofte av styrketrening og løpeøkter, og kroppsøvfingslærerne uttrykte at faget ble mer et aktivitetsfag en periode. Elevene mister dermed de læringsmålene som har med lek, friluftsliv, dans, svømming og idrettsaktiviteter å gjøre (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2020a).

Kroppsøvfingslærerne på Skole 2 forklarte at de fortsatt kunne jobbe med mange av kompetansemålene til tross for restriksjonene på rødt nivå, men at de måtte senke

forventningene sine til hva elevene kunne gjennomføre. Til tross for dette mente kroppsøvingslærerne at elevene ikke fikk gjort det de skulle i faget. Grunnen til dette var ifølge Leo at elevene bare var på skolen annenhver gang. Når elevene var hjemme så fikk de en oppgave som måtte løses og leveres inn, som ikke er like bra som at de får undervisning og veiledning av en lærer, slik som de elevene som var til stede på skolen fikk. Dermed ble undervisningstiden til hver enkelt elev halvert.

Individualistisk innhold, mindre samarbeid og samhandling:

Kjennetegnet på hjemmeundervisningen under koronapandemien var at elevene i større grad arbeidet individuelt med ulike oppgaver som de deretter skulle levere inn. Den største forskjellen med hjemmeskole og normalskole er at det ble vesentlig mindre samarbeidsoppgaver og at oppgaver hvor elevene skulle jobbe sammen i grupper, lagidrett og lagaktiviteter ble det lite av. Grunnen til dette var fordi elevene skulle holde seg isolert og dermed måtte kroppsøvingslærerne lage opplegg som var mulig å gjennomføre på egenhånd. Leo fortalte at en stor del av kroppsøvingsfaget er å utvikle samarbeidskompetanse, og at det er vanskelig når elevene sitter hver for seg. Han fortalte videre at det dermed ble en stor hindring for de elevene som satt hjemme å få gjennomført god kroppsøvingundervisning. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 102) handler kroppsøving om kroppens evne til å utføre bevegelse sammen med og i forhold til andre. Elevene skal også bli utfordret både kroppslig og kognitivt i tillegg til sosialt, emosjonelt og kreativt (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 85). Det vil si følelser, erfaringer og meninger knyttet til kroppen (Moen & Rugseth, 2018, s. 154). Det er lærerens oppgave å konkretisere disse begrepene om til meningsfull læring for elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 86). Spørsmålet her er om kroppsøvingslærerne i dette prosjektet ikke har gjort jobben sin, eller om det er rammene rundt koronapandemien som har hindret dem i å gjøre den.

I resultatene kom det fram at trafikklysmoellens røde nivå hindret kroppsøvingslærerne i å gjennomføre ulike typer undervisningsopplegg. Kroppsøvingslærerne trekker spesielt fram ballspill og lagidretter som aktiviteter de ikke fikk gjennomført. Videre kom det fram at de hadde problemer med å oppnå kompetansemålene som omhandler samarbeid, fair play, gjøre andre gode, delta med andre i fellesskap og lagidretter. Kroppsøvingslærerne uttrykte at fordelene med kroppsøving som fag forsvant litt når elevene ikke kunne være nær hverandre. Dermed gikk undervisningen også her ut på at elevene skulle gjøre noe individuelt. I

kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring i LK20 står det at elevene skal være i bevegelse både alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det vil si at elevene bare når halvparten av dette kjerneelementet. I tillegg så kommer kjerneelementet deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter som blant annet handler om at elevene sammen skal løse oppgaver og reflektere over det for å fremme læring hos seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Sentralt i læreplanen i kroppsøving fra LK06 står det at elevene skal vise fair play og respekt for hverandre i ulike aktiviteter i tillegg til å vise samhandling og å gjøre hverandre gode (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette viser, som kroppsøvingslærerne i dette prosjektet har fortalt, at de ikke fikk gått gjennom alle kompetansemålene i faget. Elevene har dermed gått glipp av en stor del av kroppsøvingsfaget og dets kompetanser.

Digital innsats:

Innsats er en del av vurderingsgrunnlaget i begge læreplanene i tillegg til at det må tas hensyn til elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015a, 2020a). Som det har kommet fram tidligere i resultatene så bestod mange av oppgavene som elevene fikk valgfrie aktiviteter og øvelser. Dermed la kroppsøvingslærerne til rette for at elevene ofte kunne velge hva de ville gjøre ut ifra interesse eller forutsetninger. Videre i resultatene kom det også fram at når det var hjemmeskole vurderte kroppsøvingslærerne innsatsen til elevene ut ifra innleveringer og oppgaver som elevene hadde gjort. Kroppsøvingslærerne erfarte at det var vanskelig å bedømme elevenes innsats gjennom innleveringer. Et eksempel på dette er at når de så på videoinnleveringer så kunne de ikke vite hvor mye arbeid eleven hadde lagt bak fremføringen siden de ikke fikk observert dem. De lurte på om eleven faktisk hadde jobbet med opplegget, eller om de bare hadde hoppet foran kamera og gjort to ting. Kroppsøvingslærerne på Skole 2 løste dette med å i tillegg se på det elevene hadde skrevet i egenvurderingen sin, og valgte å stole på det. De så også etter om eleven viste kunnskap som tidligere var gjennomgått av kroppsøvingslærerne. Kroppsøvingslærerne på Skole 1 valgte å vurdere innsatsen etter hvordan elevene svarte på oppgavene, om de svarte utfyllende og om de leverte tidsnok. De brukte også tidligere kjennskap til elevene når vurderingen skulle settes. Denne metoden å vurdere innsatsen til elevene på er helt motsatt av det som er vanlig praksis slik det kommer fram i doktorgradsavhandlingen til Aasland (2019, s. 70-71). Til vanlig vurderer kroppsøvingslærere elevenes innsats ut ifra det som er synlig, og ikke elevenes tanker og

refleksjoner, mens kroppsøvlingslærerne i dette prosjektet vurderte innsatsen til elevene nettopp etter elevenes tanker og refleksjoner, og ikke det som var synlig.

I LK20 står det også at elevene skal prøve å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette kunne kroppsøvlingslærerne vurdere ved å se på kvaliteten til det elevene leverte. Om elevene ikke leverte oppgavene kunne kroppsøvlingslærerne koble det til at de ikke fikk løst utfordringene og dermed gitt opp. Videre i LK20 står det at elevene skal vise selvstendighet, utfordre sin egen fysiske kapasitet og samarbeide med andre. Elevene fikk i stor grad vist sin selvstendighet siden de måtte gjøre alle oppgavene på egenhånd og ta sine egne valg. Kroppsøvlingslærerne kan derimot ikke vite noe om elevene har utfordret sin fysiske kapasitet ut ifra det elevene har skrevet og sendt inn, slik som eksempelet over viser. Siden det å samarbeide med andre også er en del av innsatsen kunne heller ikke det vurderes ettersom kroppsøvlingslærerne delte ut svært lite samarbeidsoppgaver. I LK06 står det at elevene skal forstå hva egen innsats har å si for å oppnå målene sine (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det er usikkert i hvilken grad kroppsøvlingslærerne fikk dette fram gjennom tilbakemeldingene de gav elevene på innleveringene sine.

Nødscole:

I diskusjonene over kommer det fram at under koronapandemien så fikk ikke elevene den samme opplæringen som de vanligvis ville fått. Leo fortalte at i Danmark kalte de det for nødscole, og ikke hjemmescole, fordi hjemmescole gav et inntrykk av at opplæringen var fullverdig, noe han ikke synes den var. Grunnen til dette var at elevene måtte gjøre alt selv uten oppfølging fra en lærer og uten kroppsøvlingsutstyr. I tillegg var det vanskelig å få til samarbeidskompetanse siden elevene satt isolert hver for seg. Det er viktig å påpeke at koronapandemien var delt i perioder med nedstengninger og perioder med restriksjoner. Sammenhengen mellom innhold, lærer og elev i det didaktiske triangelet kan ikke brytes eller sees på hver for seg (Amade-Escot, 2006, s. 344). Læreren skal garantere for at riktig innhold skal presenteres og læres bort til eleven, som videre jobber med innholdet for å oppnå målene under veiledning fra læreren (Kansanen & Meri, 1999, s. 113; Künzli, 2000, s. 49). Under de rammene som ble satt under koronapandemien så endret kroppsøvlingslærernes didaktiske situasjon seg slik at de ikke i tilstrekkelig grad klarte å involvere disse forholdene mellom innhold, lærer og elev. Til tross for at kroppsøvlingslærerne på Skole 2 forklarte at selv om de

jobbet med mange av kompetansemålene i løpet av skoleåret, så mente de at elevene ikke fikk gjort det de skulle i faget og at opplæringen ikke var tilstrekkelig. I store deler av koronapandemien ble kroppsøvfingsfaget redusert til et aktivitetsfag i stedet for et læringsfag. Selv om kroppsøvfingslærerne hadde et inntrykk av at elevene gjennomførte oppleggene deres, så var de meget usikre på kvaliteten på arbeidet som lå bak. I løpet av nedstengningen var det noen elever som forsvant helt, og fraværet økte når de var på skolen med delte klasser og kohorter. Vurderingsgrunnlaget var tynt, og de måtte strekke seg langt for å gi elevene en sluttvurdering.

6.3.1 Noen positive sidevirkninger?

I resultatene kom det fram at det å ha små klasser gav elevene store fordeler.

Kroppsøvfingslærerne erfarte at med halve klasser kunne de følge hver elev litt ekstra. Det gav også nye muligheter i form av bedre plass i gymsalen, mer tilgjengelig utstyr til alle og mindre venting på andre. Kroppsøvfingslærerne var alle enige i at elevene fikk et større læringsutbytte av undervisningen når de var færre på skolen. Dette kommer også fram i studien til Christensen (2021, s. 93) som fant ut at i mindre klasser fikk elevene bedre plass og mer tid i bevegelse, som igjen bidro til å forsterke elevenes kroppslige læring i kroppsøvfingsfaget.

I resultatene kom det fram at kroppsøvfingslærerne hadde mye variasjon og valgfrihet i oppgavene som elevene skulle gjøre. Denne formen for tilpasset opplæring økte sjansen for at flere av elevene gjennomførte oppleggene siden elevene liker forskjellige ting. Det kom også fram at de elevene som slet sosialt og hadde vanskeligheter med å være synlige i vanlig kroppsøvfingsundervisning blomstret i hjemmeundervisning.

7 Sammenfattende avslutning

Den 12. mars 2020 stengte Norge ned som i følge av koronapandemien som herjet i hele verden. Dette gjorde at skolene måtte stenge, og lærere og elever måtte ha hjemmeskole via digital undervisning. Formålet og problemstillingen i denne masteroppgaven har vært å undersøke hvilke erfaringer et utvalg kroppsøvingslærere i videregående skoler har hatt med sin kroppsøvingsundervisningspraksis gjennom koronapandemiens restriksjoner og nedstengninger. Informantene i prosjektet har vært fire kroppsøvingslærere fra to videregående skoler i Oslo. Deres besvarelser har blitt diskutert opp mot tidligere forskning, tiltakene i koronapandemien og teori.

Det kommer fram i denne masteroppgaven at koronapandemien i stor grad har påvirket kroppsøvingslærernes undervisningspraksis. Nye rammer førte til en mer arbeidskrevende hverdag for kroppsøvingslærerne. I tillegg ble kroppsøvingslærernes didaktiske situasjon forandret til å gi elevene et for smalt kroppsøvingsfag.

Kroppsøvingslærerne hadde lavere ambisjoner på elevenes vegne både i starten og gjennom koronapandemien. På den ene skolen ble kroppsøving tatt av timeplanen og erstattet med daglig fysisk aktivitet for elevene. De mente at de måtte sørge for at elevene kom seg ut og var aktive, og ikke sitte inne hele dagen. Målet med kroppsøving ble dermed tolket ut ifra det kroppsøvingslærerne mente var det beste for elevene på den tiden – uavhengig av kompetansemålene. Ved å legge til side læringsmålene og bare sette søkelys på elevenes aktivitet, så kom kroppsøvingslærernes pedagogiske rammer i konflikt med det mandat som er gitt dem av læreplanene i kroppsøving.

Kroppsøvingslærerne erfarte at arbeidsmengden deres ble større i løpet av koronapandemien og at dette gjaldt flere deler av lærerpraksisen deres. De måtte lete etter og lage nye undervisningsopplegg som de aldri hadde gjennomført tidligere. I tillegg måtte de legge om planene og planlegge på nytt. Dette måtte de gjøre flere ganger på grunn av konstante skiftninger i retningslinjer fra regjeringen. Siden nye retningslinjer ofte kom på kort varsel hadde kroppsøvingslærerne også et tidspress på seg. I periodene med delte klasser i kohorter måtte kroppsøvingslærerne planlegge og gjennomføre to ulike økter med begge kohortene samtidig. I tillegg til dette erfarte kroppsøvingslærerne at de fikk mer før- og etterarbeid i disse periodene, og de måtte bruke tid på å sprite og vaske utstyr før fysisk undervisning. I

tillegg til dette erfarte kroppsøvingslærerne det som svært tidkrevende å være tilgjengelig online for elever og lærere hele døgnet.

Når det var hjemmeskole, brukte kroppsøvingslærerne i hovedsak det digitale kommunikasjonsverktøyet Microsoft Teams til sin undervisningspraksis. Der la de ut meldinger om opplegg som skulle gjennomgås, oppgaver eller informasjon til elevene på forhånd av undervisningene. Selve hjemmeundervisningen foregikk noen ganger gjennom videokamera på Teams hvor kroppsøvingslærerne stort sett satte elevene i gang med ulike oppgaver som skulle gjøres og så leveres inn etter timen. Innholdet i disse oppgavene var ofte at elevene skulle være i en form for aktivitet enten hjemme eller ute. Kroppsøvingslærerne uttrykte at det ikke var noe fokus på at elevene skulle lære noe, eller fremme livslang bevegelsesglede, men at det viktigste var å få elevene ut i fysisk aktivitet og trening. Faget ble dermed mer et aktivitetsfag enn et læringsfag. Den største forskjellen med hjemmeskole og normalskole er at det ble vesentlig mindre samarbeidsoppgaver og at oppgaver hvor elevene skulle jobbe sammen i grupper, lagidrett og lagaktiviteter ble det lite av. Grunnen til dette var fordi elevene skulle holde seg isolert og dermed måtte kroppsøvingslærerne lage opplegg som var mulig å gjennomføre på egenhånd. Kroppsøvingslærerne gikk deretter gjennom innleveringene og skrev tilbakemeldinger til elevene på dem. I periodene med trafikklysmoellens røde nivå gikk kroppsøvingslærerne på den ene skolen gjennom flere enkeltøkter uten sammenheng og de erfarte at oppleggene deres ble amputert av smitteverntiltakene. Kroppsøvingslærerne trekker spesielt fram ballspill og lagidretter som aktiviteter de ikke fikk gjennomført. Kroppsøvingslærerne uttrykte at fordelene med kroppsøving som fag forsvant litt når elevene ikke kunne være nær hverandre. På den andre skolen erfarte de at elevene som var fysisk på skolen fikk god undervisning, men at den ikke ble tilstrekkelig siden de bare var på skolen annenhver gang.

Kroppsøvingslærerne erfarte hjemmeskole-kommunikasjonen med elevene som vanskelig. De uttrykte at elevkontakten ble kald og instrumentell siden de ikke kunne se elevene og følge de opp, og at de mistet det viktigste, som er den menneskelige kontakten. De mente også at å kommunisere gjennom skjerm gir litt begrensninger på hvor god flyt det blir i en samtale, og at de mistet den løse praten som oppstår når de befinner seg i samme rom. I tillegg så uttrykte noen elever at det var flaut å prate foran andre via skjerm, og noen svarte ikke engang når kroppsøvingslærerne ringte. Den ene kroppsøvingslæreren erfarte elevkommunikasjonen annerledes enn de andre. Hun mente at elevkontakten ble lettere i koronapandemien. Grunnen til dette var fordi at det var veldig lett å sende meldinger til elevene på Teams og lage avtaler.

Noen uker kom hun i kontakt med alle elevene og hun erfarte at hun kom nærmere elevene enn til vanlig.

I dette prosjektet kom det fram at kroppsøvlingslærerne ikke maktet å legge til rette for at elevene nådde alle kompetansemålene i faget. Grunnen til dette var at rammene rundt deres undervisningspraksis som følge av myndighetenes smittevernstiltak gjennom koronapandemien, satte begrensninger for kroppsøvlingslærernes didaktiske situasjon og gav dem problemer med å legge til rette for undervisningssituasjoner der sammenhengen mellom de tre grunnpilarene i det didaktiske triangelet ble tatt i vare. Videre erfarte kroppsøvlingslærerne at vurderingsgrunnlaget ble tynnere og mer ensformig i løpet av koronapandemien. Store deler av elevenes vurdering ble basert på diverse oppgaver som de måtte levere inn. Innsatsen til elevene ble vurdert etter hvordan elevene svarte på oppgavene, om de svarte utfyllende og om de leverte tidsnok. De brukte også tidligere kjennskap til elevene når vurderingen skulle settes. Kroppsøvlingslærerne erfarte at det var vanskelig å bedømme elevenes innsats gjennom innleveringer og at de ikke kunne vite hvor mye arbeid eleven hadde lagt bak oppgaven siden de ikke fikk observert dem.

7.1 Videre forskning

I dette prosjektet har jeg tatt for meg et utvalg kroppsøvlingslærere i videregående skole sine erfaringer med deres undervisningspraksis i løpet av koronapandemien. Utvalget mitt var fire kroppsøvlingslærere fra to skoler i Oslo-området. Selv om å ha fire informanter gjorde at jeg kunne gå i dybden på intervjuene, så kunne det vært interessant å undersøke et større utvalg over et større geografisk område. Mitt prosjekt undersøker lærerperspektivet. Videre kunne det vært interessant å undersøke temaene fra et elevperspektiv. I tillegg ville det være meget spennende å undersøke effektene av å undervise i mindre grupper over lengre tid, både fra et lærerperspektiv og fra elevperspektivet.

Litteraturliste

- Amade-Escot, C. (2006). Student learning within the *didactique* tradition. I D. Kirk, M. O'Sullivan & D. MacDonald (Red.), *Handbook of research in Physical Education* (s. 347-365). SAGE Publications Ltd.
- Andersen, R. K., Bråten, M., Bøckmann, E., Kindt, M. T., Nyen, T. & Tønder, A. H. (2021). *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring* (Fafo-rapport 2021:09). Fafo. <https://fafo.no/images/pub/2021/20776.pdf>
- Baena-Morales, S., López-Morales, J. & García-Taibo, O. (2021). Teaching intervention in physical education during quarantine for Covid-19. *Retos*, 39, 388-395.
- Bakken, A., Pedersen, W., von Soest, T. & Sletten, M. A. (2020). *Oslo-ungdom i koronatiden. En studie av ungdom under covid-19-pandemien* (NOVA Rapport 12/20). OsloMet - storbyuniversitetet.
- Beni, S., Fletcher, T. & Chróinín, D. N. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Berge, M. (2021). *Hvilke utfordringer og begrensninger erfarer kroppsøvingslærere i den videregående skole å møte i friluftslivsundervisning?* [Masteroppgave, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet - storbyuniversitetet].
- Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O., Løndal, K. & Gjølme, E. G. (2020). Physical education and sport studies in Norway. I R. Naul & C. Scheuer (Red.), *Research on physical education and school sport in Europe* (s. 361-391). Meyer & Meyer Sport.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broadly, D. (1999). Det svenska hos ramfaktorteori. *Pedagogisk forskning i Sverige*, (4), 111-121.
- Bubb, S. & Jones, M.-A. (2020). Learning form the COVID-19 home-schooling experience: Listening til pupils, parents/carers and teachers. *Improving Schools*, 23(3), 209-222. <https://doi.org/10.1177/1365480220958797>
- Christensen, M. (2021). *Kroppslig læring i kroppsøving* [Masteroppgave, Institutt for lærerutdanning og friluftsstudier, Norges Idrettshøgskole].
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Universitetsforlaget.
- Esser-Noethlichs, M. & Løndal, K. (2022). Didactics in organised sport and physical education in Norway. Several concepts with unclear boundaries. I B. Höger & K. Kleiner (Red.), *Sports didactics in Europe: History, current trends and future developments* (s. 255-275). Waxmann.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2015, 17. juni). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Filiz, B. & Konukman, F. (2020). Teaching Strategies for Physical Education during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(9), 48-50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1816099>
- Fjørtoft, S. O. (2020). *Nær og fjern: Læreres erfaringer med digital hjemmeskole våren 2020* (2020:00805). SINTEF Digital avd. Teknologiledelse. <https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2676094/Fj%25C3%25B8rtoft%2b-%2bN%25C3%25A6r%2bog%2bfjern%2b-%2btil%2bpublisering.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Folkhelseinstituttet. (2020, 24. mars). *Covid-19-epidemien: Risiko, prognose og respons i Norge etter uke 12. Med vedlegg. 24.3.2020.*

- <https://www.fhi.no/contentassets/c9e459cd7cc24991810a0d28d7803bd0/vedlegg/covid-19-epidemien-risiko-prognose-og-respons-i-norge-etter-uke-12.--med-vedlegg.-24.mars-2020.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2021, 2. september). *Lite covid-sykdom og få senfølger blant barn.*
<https://www.fhi.no/nyheter/2021/lite-covid-sykdom-og-fa-senfolger-blant-barn/>
- Folkehelseinstituttet. (2022a, 7. februar). *Fakta om koronaviruset SARS-CoV-2 og sykdommen covid-19.* <https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/fakta/fakta-om-koronavirus-coronavirus-2019-ncov/?term=&h=1>
- Folkehelseinstituttet. (2022b, 10. mars). *Påvisning og overvåkning av SARS-CoV 2-virusvarianter.*
<https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/testing/pavisning-og-overvakning-av-sars-cov-2-virusvarianter/>
- Folkehelseinstituttet. (2022c, 9. februar). *Risikovurdering 2022-02-09.*
<https://www.fhi.no/contentassets/c9e459cd7cc24991810a0d28d7803bd0/vedlegg/risikovurdering-2022-02-09.pdf>
- Folkehelseinstituttet. (2022d, 23. februar). *Råd og informasjon om barn og ungdom.*
<https://www.fhi.no/nettpub/coronavirus/befolkningen/barn-og-unge/#om-covid19-hos-barn-og-ungdom>
- Folkehelseinstituttet & Utdanningsdirektoratet. (2020, 20. april). *Covid-19-Epidemien: Veileder i smittevern for ungdomsskole og videregående skole, 1. utgave (20.04.2020).*
Folkehelseinstituttet og Utdanningsdirektoratet.
<https://www.fhi.no/contentassets/8fe48d60238c47709d52cf2ad6cd527d/vedlegg/covid-19-epidemien-veileder-om-smittevern-for-ungdomsskole-og-videregaende-skole-1.-utgave-20.04.2020.pdf>
- Fossheim, H. J. (2015a, 12. august). *Konfidensialitet.* De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/konfidensialitet/>
- Fossheim, H. J. (2015b, 17. juni). *Samtykke.* De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Gundem, B. B. (2004). Understanding European didactics. I M. Ben-Peretz, S. Brown & B. Moon (Red.), *Routledge International Companion to Education* (s. 235-262). Taylor & Francis.
<https://books.google.no/books?id=Wa66LemLwI8C>
- Gundem, B. B. (2008). Didaktikk - fagdidaktikk, anstrengte eller fruktbare forhold? *Acta Didactica Norge*, 2(1), 1-15.
- Helle, L. (2017). *Å tenke didaktisk.* Fagbokforlaget.
- Helsedirektoratet. (2020a, 7. mai). *Covid-19-Epidemien: Veileder i smittevern for ungdomsskole og videregående skole, 2. utgave (07.05.2020).* Helsedirektoratet.
<https://www.fhi.no/contentassets/8fe48d60238c47709d52cf2ad6cd527d/vedlegg/covid-19-epidemien-veileder-om-smittevern-for-ungdomsskole-og-videregaende-skole-2.-utgave-07.05.2020.pdf>
- Helsedirektoratet. (2020b, 29. mai). *Covid-19-Epidemien: Veileder i smittevern for ungdomsskole og videregående skole, 3. utgave (29.05.2020).* Helsedirektoratet.
<https://www.fhi.no/contentassets/8fe48d60238c47709d52cf2ad6cd527d/vedlegg/covid-19-epidemien-veileder-om-smittevern-for-ungdomsskole-og-videregaende-skole-3.-utgave-29.5.2020.pdf>
- Helsedirektoratet. (2020c, 12. mars). *Helsedirektoratet har vedtatt omfattende tiltak for å hindre spredning av Covid-19.*
- Holthe, A., Hallås, B. O., Styve, E. T. & Vindenes, N. (2013). Rammefaktorenes betydning for tilretteleggingen av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene - en casestudie. *Acta Didactica Norge*, 7(1), 1-19, Artikkel 13.
- Hopmann, S. (1997). Wolfgang Klafki och den tyske didaktiken. I M. Uljens (Red.), *Didaktik: teori, refleksjon och praktik* (s. 198-214). Lund Studentlitteratur.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.2.109>

- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Ingjerd, H. (2018, 05. november). *Humaniora, samfunnsfag, jus og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/innforing/hum-sam/>
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik/Fachdidaktik as Science (-s) of the Teaching profession*, 2(1), 107-116.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvam, M. (2021, 3. februar). *Hva er en pandemi*. Norsk Helseinformatikk. <https://nhi.no/sykdommer/infeksjoner/diverse/hva-er-en-pandemi/>
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Red.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik Tradition* (s. 41-54). Lawrence Erlbaum Associates.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1 - Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Mercier, K., Centeio, E., Garn, A., Erwin, H., Marttinen, R. & Foley, J. (2021). Physical Education Teachers' Experiences With Remote Instruction During the Initial Phase of the COVID-19 Pandemic. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 337-342. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jtpe.2020-0272>
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvingfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2, 154-168. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- NOU 2021: 6. (2021). *Myndighetenes håndtering av koronapandemien: Rapport fra Koronakommisjonen*. Norges offentlige utredninger.
- Oslo kommune. (2020a). *6. november: Byrådet innfører sosial nedstenging av Oslo*. Hentet 25. mars 2022 fra <https://www.oslo.kommune.no/koronavirus/status-om-handteringen-av-korona/6-november-byradet-innforer-sosial-nedstenging-av-oslo>
- Oslo kommune. (2020b). *8. oktober: Ingen av regjeringens lettelsler innføres i Oslo*. Hentet 25. mars 2022 fra <https://www.oslo.kommune.no/koronavirus/status-om-handteringen-av-korona/8-oktober-ingen-av-regjeringens-lettelsler-innfores-i-oslo>
- Oslo kommune. (2021a). *11. februar: Videregående skoler i Oslo går til gult nivå*. . Hentet 25. mars 2022 fra <https://www.oslo.kommune.no/koronavirus/status-om-handteringen-av-korona/11-februar-videregaende-skoler-i-oslo-gar-til-gult-niva>
- Oslo kommune. (2021b). *11. mai: Videregående skoler på gult nivå fra tirsdag 18. mai*. Hentet 25. mars 2022 fra <https://www.oslo.kommune.no/koronavirus/status-om-handteringen-av-korona/11-mai-videregaende-skoler-pa-gult-niva-fra-tirsdag-18-mai>
- Oslo kommune. (2021c). *14. april: Byrådet innfører forsterket rødt nivå i Osloskolen - elevene kan vende tilbake til skolene*. Hentet 25. mars 2022 fra <https://www.oslo.kommune.no/koronavirus/status-om-handteringen-av-korona/14-april-byradet-innforer-forsterket-rodt-niva-i-osloskolen-elevene-kan-vende-tilbake-til-skolene#gref>
- Oslo kommune. (2021d). *24. september: Nå åpner Oslo*. Hentet 25. mars 2022 fra <https://www.oslo.kommune.no/koronavirus/status-om-handteringen-av-korona/24-september-na-apner-oslo>
- Oslo kommune. (2021e). *28. februar: Byrådet innfører strengere smitteverntiltak*. . Hentet 25. mars 2022 fra <https://www.oslo.kommune.no/koronavirus/status-om-handteringen-av-korona/28-februar-byradet-innforer-strengere-smitteverntiltak>

- Pettersen, R. C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning - innføring i problem- og praksisbasert didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Pragholapati, A. (2020). Covid-19 impact on students. <https://doi.org/https://doi.org/10.17605/OSF.IO/NUYJ9>
- Regjeringen. (2022). *Tidslinje: myndighetenes håndtering av koronasituasjonen*. Hentet 20. mars fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/Koronasituasjonen/tidslinje-koronaviruset/id2692402/>
- Silva-Filho, E., Teixeira, A. L. S., Xavier, J. R. d. S., Júnior, D. d. S. B., Barbosa, R. A. & Andrade de Albuquerque, J. (2020). Physical education role during coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic Physical education and COVID-19. *Moritz: Revista de Educação Física*, 26(2), 1-2. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/s1980-6574202000020086>
- Tanggard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-44). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Universitetet i Oslo. (2021, 16. desember). *Nettskjema diktafon-app*. Universitetet i Oslo. <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Føremål* (KRO1-04). <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Hovudområde* (KRO1-04). <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Hovedomraader#>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Kompetansemål etter Vg2* (KRO1-04). <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg2>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Læreplan i kroppsøving* (KRO1-04). <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagrelevans og sentrale verdier* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelement* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål og vurdering* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv186?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 20. august). *Informasjon om midlertidig regelverk for grunnopplæringen om covid-19*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/midlertidig-regelverk-for-utdanningssektoren-covid-19/?depth=0&print=1#3.-gjennomgang-av-de-midlertidige-bestemmelsene-som-gjelder-grunnoppleringen>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 4. mai). *Tilsetting og kompetansekrav*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#undervise-i-videregaende-opplaring>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 12. februar). *Beredskap: veileder om smittevern for videregående skoler*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for-videregaende-skole/>
- Utdanningspeilet. (2021, 2. november). *Hvordan preget koronapandemien barnehager, skoler og fagopplæring i 2020–21?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og->

[forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningspeilet-2021/koronapandemien/#kilder](#)

- Vinje, E. E. (2016). Kroppsøvfaget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor? I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvfagdidaktiske utfordringer* (s. 11-31). Cappelen Damm Akademisk.
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235-249.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- World Health Organization. (2022). *Coronavirus disease (COVID-19)*. World Health Organization. Hentet 17. mars 2022 fra https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_3
- Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2008). Feel good - be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 365-379.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408980802353339>
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av "kroppsøving". En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* [Doktorgradsavhandling, Utdanningsvitenskap for lærerutdanning, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet - storbyuniversitetet].

Innholdsliste for vedlegg

Vedlegg 1: Epost til rektorer og kroppsøvlingslærere på videregående skoler i Oslo.

Vedlegg 2: Intervjuguide.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.

Epost til kroppsøvingslærere om å delta på prosjektet mitt

Epost Tema: Trenger deltakere til mastergradsprosjektet «Kroppsøving under covid-19»

Epost tekst: Hei. Jeg søker etter engasjerte kroppsøvingslærere som kunne tenke seg å delta i mitt mastergradsprosjekt «Kroppsøving under Covid-19». Deltagelse i prosjektet innebærer at du blir intervjuet av meg. Intervjuet vil vare rundt 45 minutter og vi vil avtale tid og sted som passer for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få innsikt i hvordan kroppsøvingslærere har erfart og praktisert faget gjennom koronapandemiens restriksjoner og nedstengninger.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det er frivillig å delta og du kan når som helt trekke deg uten å oppgi grunn. Alt du sier vil bli anonymisert og det vil ikke være noen opplysninger som kan kobles til deg.

Dersom du har jobbet som kroppsøvingslærer i videregående opplæring under koronapandemiens restriksjoner og nedstengninger i skoleåret 2019/2020 og 2020/2021, så er jeg veldig interessert i hva du har å si.

Vennligst ta kontakt med meg på min student-epost: s351554@oslomet.no eller på tlf: 952 89 417.

Informasjonsskriv og samtykkeskjema med mer informasjon om prosjektet ligger vedlagt i denne eposten.

Vennlig hilsen,

Emil Røe Asbjørnsen

Intervjuguide Emil

Semistrukturert individuelt intervju

Vgs. Lærere som har jobbet gjennom pandemien (2019/2020 – 2020/2021). Utdannelse i kroppsøving (minimum 60stp).

Forskningsspørsmålet mitt er: *«Hvilke erfaringer har et utvalg kroppsøvingslærere i videregående skole med sin undervisningspraksis gjennom koronapandemiens restriksjoner og nedstengninger».*

Jeg er ute etter kroppsøvingslæreres erfaringer, opplevelser og tanker rundt hva de gjorde/gjør under nedstengningene. Hovedtemaene er planlegging og utføring av undervisningsopplegg, kontakt med elevene, vurdering med karakterer (spesielt innsats), og hvordan læreren sjekket at elevene utførte opplegget. Jeg er også ute etter hvordan lærerene forholdt seg til innholdet og elevene gjennom pandemien.

Informasjon til informanten før intervjuet starter:

- Har informanten lest og skrevet under på informasjonsskriv og samtykkeskjema?
 - Hvis ikke: Gjør det først.
- Du kan når som helt trekke deg fra prosjektet. Da blir alle opplysninger og intervjuet av deg slettet.
- Både deg og det du sier i intervjuet vil bli helt anonymisert i forskningsprosjektet.

Oppvarmingsspørsmål	Oppfølgingsspørsmål/Baktanker
<p>Innledning – etter at jeg har presentert meg selv:</p> <p>Hei. Vil du starte med å fortelle litt om deg selv?</p>	<p>Bør få med alder, utdanning og erfaring. Dette bør stemme med kriteriene for å delta på prosjektet.</p> <p>Har du andre fag enn kroppsøving? Hvilke? <u>Idrettsfag</u>?</p>
<p>Sånn til vanlig, hvordan gjennomfører dere kroppsøvingsfaget på denne skolen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Felles årsplan? Opplegg osv. - Lærere er alene om opplegget osv.
<p>Før pandemien: Er skolen din en digital skole?</p>	<p>Hvilke digitale hjelpemidler har elevene?</p>
<p>Hva tenkte du (krøllærer) da beskjeden kom at skolene skulle stenge ned 12 mars 2020?</p>	<p>(som kroppsøvingslærer)</p>
<p>Hvilke tiltak ble gjort på skolen da? Og i tiden fremover?</p>	<p>Hva tenkte du om de tiltakene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gjaldt tiltakene <u>alle</u> fag? - Kroppsøving?
<p>Hvis hjemmekontor:</p>	<p>Om det å skulle ha hjemmekontor?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utfordringer? - Fordeler?
<p>Hvis hjemmeundervisning:</p>	<p>Og hva med at elevene skulle ha hjemmeundervisning? / Digital undervisning?</p>
<p>Er skolen din en digital skole nå?</p>	<p>Hvilke digitale hjelpemidler har elevene nå?</p>
	<p>Har pandemien ført til <u>endringer</u> i digital kontakt?</p>
	<p>Har dette også vært relevant i forhold til kroppsøving?</p>

Planlegging	Oppfølgingsspørsmål/Baktanker
Hvordan planlegger du krø-undervisningen til vanlig?	
Ble det noen endringer i måten du planlagte faget på?	Hvordan da? Hvilke endringer?
	- Endringer i hvordan du planlagte undervisningen?
	- Endringer i årsplan?
	- Endringer i emner?
	- Endringer i fagstoff?
	- Endringer i rammefaktorer?
Planlagte du alene eller samarbeidet du med noen?	Er dette vanlig praksis? - Eller nytt pga. pandemien?
Endringer i måten du planlagte kontakt med klassen?	- Og med enkeltelever?

Elevkontakt	Oppfølgingsspørsmål/Baktanker
Hvordan holdt du kontakten med elevene?	
Hvordan kommuniserte du med elevene?	Før – under – etter undervisning?
Hvordan erfarte du elevkontakten?	

Gjennomføring av undervisning (nedstenging)	Oppfølgingsspørsmål/Baktanker
Hvordan gjennomførte du undervisningen?	(Hva gjorde du som lærer?) Hvilke virkemidler/Hjelpemidler brukte du? Zoom? Teams? Osv.
Hvilke undervisningsopplegg brukte du?	Eksempler? Hva gjorde elevene under nedstengingen? På vgs er det elever som bor i forskjellige områder. Hvordan løste du det mtp opplegg? - Hvordan ble dette tatt hensyn til i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisningen? Elevene har også forskjellige bo-situasjoner. Hvordan løste du det? Føler du at elevene fikk gjort det de skulle?
Var det noe forskjell på opplegget som du brukte nå, i forhold til før nedstengingen?	Hva var forskjellene?
Gikk alt som planlagt?	Hva gikk som planlagt? Hva gikk ikke som planlagt?

Gjennomføring av undervisning (restriksjoner)	Oppfølgingsspørsmål/Baktanker
Når dere fikk ha undervisningen på skolen igjen, hvilke restriksjoner hadde du og elevene?	Restriksjoner på hvor dere kunne være? Restriksjoner på utstyr? Restriksjoner på avstand?
Hvordan gjennomførte du undervisningen med disse restriksjonene?	(Hva gjorde du som lærer?)
Hvilke undervisningsopplegg brukte du?	Eksempler? Hva gjorde elevene under restriksjonene? Hindret restriksjonene deg i å utføre noen undervisningsopplegg? - Hvordan? Føler du at elevene fikk gjort det de skulle?
Var det noe forskjell på opplegget som du brukte nå, i forhold til før pandemien?	Hva var forskjellene?
Gikk alt som planlagt?	Hva gikk som planlagt? Hva gikk ikke som planlagt?

Kontroll av elevene	Oppfølgingsspørsmål/Baktanker
Hvordan registrerte du fravær av elevene?	Var dette noe du fant på? - Eller var det et fellesopplegg fra skolen?
Var det en endring av elevers fravær i løpet av nedstengningene?	Hvorfor det tror du?
Var det en endring av elevers fravær når de fikk komme tilbake på skolen?	Hvorfor det tror du?
Hvordan kontrollerte du at elevene gjennomførte oppleggene dine?	Utfordringer?
Hvordan registrerte du at elevene gjennomførte opplegget?	Var dette noe du fant på? - Eller var det et fellesopplegg fra skolen?
Har du et inntrykk av at elevene faktisk gjennomførte oppleggene?	

Vurdering – Underveisvurdering – sluttvurdering + Innsats	Oppfølgingsspørsmål/Baktanker
Hvordan vurderte du elevene gjennom pandemien?	- Spesiell metode? - Måloppnåelse? - Lærers skjønn?
	Hvordan fikk du til underveisvurdering?
	Hvordan fikk du til sluttvurdering?
Hvordan vurderte du «innsatsen» til elevene?	
Noen spesielle tema som var mer utfordrende eller gikk enklere?	Tema som friluftsliv, samarbeid, førstehjelp, trening og helse,
Føler du at du fikk gått gjennom alle kompetansemålene i faget?	Hvorfor? Hvorfor ikke?

Avsluttende spørsmål	Oppfølgingsspørsmål/Baktanker
Har erfaringene dine gjennom pandemien endret din praksis i kroppsøving?	Er det noen av endringene du vil ta med deg videre? Hvilke?
Helt til slutt: Har du noe ekstra du vil tilføye? Eller endre på noen av svarene dine?	

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Kroppsøving under Covid-19”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å få innsikt i hvordan kroppsøvingslærere erfarte faget sitt gjennom koronapandemiens restriksjoner og nedstengninger. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få innsikt i hvordan kroppsøvingslærere har erfart og praktisert faget gjennom koronapandemiens restriksjoner og nedstengninger. Temaer jeg ønsker å belyse er erfaringene med planlegging og gjennomføring av undervisningsopplegg, vurdering og elevkontakt.

Forskningsprosjektet gjennomføres som et mastergradsprosjekt ved Oslo Met - storbyuniversitetet fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du har jobbet som kroppsøvingslærer i videregående opplæring under koronapandemiens restriksjoner og nedstengninger i skoleåret 2019/2020 og 2020/2021.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du blir intervjuet av meg. Intervjuet vil vare rundt 45 minutter og vi vil avtale tid og sted som passer for deg. Under intervjuet vil jeg bruke en lydopptaker, og intervjuet vil senere bli transkribert som tekst. Du vil bli stilt spørsmål om hvordan du opplevde nedstengningen, hvilket undervisningsopplegg du gjennomførte, hvordan du hadde kontakt med elevene dine o.l.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudenten som vil ha tilgang til dine personlige opplysninger. Intervjusamtalen vil bli lagret på masterstudentens lydopptaker og skrevet om til tekst av masterstudenten selv. Det som blir sagt i intervjuet, vil bli anonymisert allerede i transkripsjonen og det vil heller ikke være noen andre opplysninger som kan kobles til deg. Lydopptak fra intervjuet vil bli slettet når forskningsprosjektet er avsluttet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Jeg vil passe på at all personidentifiserbar informasjon om deg blir slettet etter at masteroppgaven er levert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Samtykkeskjema finner du nederst i dokumentet.

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

Dine rettigheter

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

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

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Emil Røe Asbjørnsen på tlf: 95289417 eller epost: s351554@oslomet.no. Du kan også kontakte min veileder for masterprosjektet, Knut Løndal, på tlf: 97065883 eller epost: knutlo@oslomet.no, eller vårt personvernombud på epost personvernombud@oslomet.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Student Emil Røe Asbjørnsen
Tlf: 95 28 94 17
Epost: s351554@oslomet.no

Veileder
Professor Knut Løndal
Tlf: 97 06 58 83
Epost: knutlo@oslomet.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kroppspøving under Covid-19*, og har fått anledning til å stille spørsmål om prosjektet. Jeg samtykker til å delta i et intervju der samtalen blir tatt opp med lydopptaker, og til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

594561

Prosjekttittel

Kroppsoving under Covid-19

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Knut Løndal, knutlo@oslomet.no, tlf: 97065883

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emil Røe Asbjørnsen, s351554@oslomet.no, tlf: 95289417

Prosjektperiode

01.08.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

16.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.09.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

TAUSHETSPLIKT

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD for endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!