

**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for helse og sosialvitenskap

Bersven Røkkum

Masteroppgave
**«Undervisning i treningslære på
videregående skole»**

Teaching strategies in the subject treningslære in
Norwegian upper secondary school.

Master i kroppsøving og idrett

KI3900 Masteroppgave

2022

Sammendrag

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere underviser i faget treningslære på videregående skole. Her undersøkes hvilke læringsaktiviteter og vurderingsformer som brukes i faget, og om disse vektlegger kunnskap som er reproduserende eller analyserende. I datainnsamlingen er det gjennomført semistrukturerte intervju med fem lærere, som er aktive undervisere i treningslære 1 og 2. Data har senere blitt analysert med tematisk analyse. Funn fra intervjuene resulterte i to hovedtema: «undervisning i treningslære» og «faktorer som påvirker undervisningen».

I undervisningen bruker lærerne forelesninger kombinert med aktiviteter hvor elevene aktiviseres med muntlige-, skriftlige- og praktiske læringsaktiviteter. Elevene blir vurdert med skriftlige og muntlige vurderingsformer. De skriftlige læringsaktivitetene og vurderingsformene ser ut til å dominere i faget. Læringsaktivitetene som benyttes ser ut til å legge opp til reproduserende kunnskap i større grad enn analyserende. Dette er også tilfelle hos de muntlige vurderingsformene, mens de skriftlige legger opp til både reproduserende og analyserende kunnskap. Undervisningen påvirkes av samarbeid med andre fag og læreplanen. Treningslære samarbeider hovedsakelig med aktivitetslære, men også med fagene toppidrett, breddeidrett og norsk. Lærerne tar utgangspunkt i læreplanen når de planlegger og gjennomfører undervisning.

I studien trekkes det frem at lærerne ser på treningslære som et skriftlig fag. Dette er interessant sett opp mot det som står i læreplanene, og hvilket potensiale de *muntlige* læringsaktivitetene og vurderingsformene kan ha i undervisningen. Videre diskuteres om de muntlige læringsaktivitetene og vurderingsformene kan tilpasses, slik at de bidra til mer analyserende kunnskapsutvikling.

Nøkkelord: Treningslære 1 og 2, læringsaktiviteter, vurdering, kunnskapsnivå, læreplan.

Summary:

The purpose of this study is to explore teaching in the subject “treningslære” in Norwegian upper secondary school. To examine this, the level of knowledge achieved in different learning activities and assessment strategies are explored. This study is a qualitative study, using semi structured interviews with five teachers in the data collection. Later thematic analysis is used. The findings shows that the teachers use *lectures* as a common teaching strategy combined with *oral-, written- and practical activities*. The teachers use both written and oral assessment strategies. The *written* learning- and assessment strategies seems to dominate. The learning strategies that are used, seems to favorize reproductive knowledge more than analytical. This seems to be similar for the oral assessment strategies, while the written assessment seems to achieve both reproductive and analytical knowledge. Treningslære is often combined with other subjects where the theory is thought in treningslære, and later performed practical in other subjects. Finally I ask why the oral learning activities and assessment strategies are less used than the written once, taking their potential for positive outcomes in consideration. I also ask how these strategies can be structured differently to achieve more analytical knowledge.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært spennende, lærerikt, krevende, givende og til tider frustrerende. Mest av alt ser jeg på denne oppgaven som et resultat av en svært lang læringsprosess. Jeg har lært utrolig mye spennende i løpet av mine seks år som student. Fra jeg startet på Høgskolen i Nesna i 2015, på Norges Idrettshøgskole i perioden 2016 – 2019, ved Høgskolen på Vestlandet i 2019/2020 og til slutt i Elverum fra høsten 2020 til i dag.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder Øyvind Førland Standal, som har vært min viktigste støttespiller gjennom hele året. Øyvind har vært en svært god sparringspartner i alle fasene av prosjektet. Han har alltid vært behjelpelig, og besvart alle mine fornuftige, og mindre fornuftige spørsmål på rekordtid. Tusen takk for hjelpen!

Jeg vil også takke lærerne som har vært ansvarlig for masterstudiet ved campus Elverum, og mine medstudenter for gode samtaler og diskusjoner de to siste årene.

Avslutningsvis vil jeg takke de fem lærerne som har deltatt i intervjuene i dette prosjektet. Takk for at dere satte av tid i en ellers travel Corona-hverdag for å prate med meg.

Eidsvoll. 16. mai. 2022.

Bersven Røkkum

Innhold

1.0 Introduksjon	7
2.0 Analytisk rammeverk	13
2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen	13
2.3. Blooms taksonomi	15
2.4 Constructive alignment.....	17
2.5 Bernsteins three message system.....	19
3.0 Metode	21
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	21
3.2 Semistrukturert intervju	22
3.3 Intervjuguide.....	23
3.4 Pilotintervju	23
3.5 Utvalg	24
3.6 Transkribering av intervju	27
3.7 Analyse av datamaterialet.....	27
3.8 Troverdighet, validitet og generaliserbarhet.....	32
3.9 Etske vurderinger.....	35
4.0 Funn og diskusjon	37
4.1 Læringsaktiviteter og vurderingsformer som brukes i treningslære	37
4.1.1 Forelesninger.....	37
4.1.2 Elevaktiviteter	39
4.1.3. Vurderingsformer.....	41
4.1.4 Diskusjon læringsaktiviteter og vurderingsformer som brukes i treningslære	43
4.2 Faktorer som påvirker undervisningen i treningslære	50
4.2.1 Samarbeid med andre fag.....	50
4.2.2 Læreplanens påvirkning på undervisning	51
4.2.3. Diskusjon faktorer som påvirker undervisningen i treningslære	53
Konklusjon.....	57
Referanseliste	59
Vedlegg	64

Forkortelser og begrepsavklaringer

- **Undervisning.** Det som inngår i lærerens arbeid i; planlegging av undervisning, valg og bruk av læringsaktiviteter og vurdering av elevenes læringsutbytte.
- **Vg1, vg2 og vg3.** Forkortelse for 1., 2., og 3. året på videregående skole.
- **Treningslære.** Omfatter fagene treningslære 1 og 2. Treningslære 1 undervises på vg1 og vg2, treningslære 2 undervises på vg3.
- **LK20.** Kunnskapsløftet 2020. Skolereformen som er under gradvis innføring i skoleverket.
- **Constructive alignment.** Oversettes til konstruktiv sammenheng på norsk. Handler om at det bør være en konstruktiv sammenheng mellom det elevene skal lære, læringsaktiviteter som benyttes og hvordan elevene blir vurdert.
- **Kunnskapsnivå.** Har tilknytning til Blooms taksonomi, som beskriver ulike nivåer av kunnskap. I denne oppgaven skilles det mellom kunnskap som er *reproduserende* og *analyserende*. Reproduserende vil si at elever gjengir tilegnet eller tilgjengelig kunnskap. Analyserende vil si at elevene bruker tilegnet og tilgjengelig kunnskap til å skape forståelse i andre kontekster.

1.0 Introduksjon

I dette kapittelet vil jeg først ta for meg bakgrunnen for at jeg har valgt å skrive om undervisning i treningslære, og presentere oppgavens problemstillinger og forskningsspørsmål. Deretter vil jeg gjøre rede for studiens kontekst og tidligere forskning på idrettsfag og treningslære. Videre vil jeg kort si litt om læreplanene i treningslære, Kunnskapsløftet 2020 og vurdering for læring. Avslutningsvis vil jeg si litt om min bakgrunn, og mine erfaringer med faget treningslære.

Bakgrunn

Treningslære er et av de felles programfagene på idrettsfag i videregående skole. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere underviser i faget. Dette har jeg gjort gjennom å intervju fem relativt erfarne lærere som er aktive undervisere i treningslære. Intervjuene utgjør datagrunnlaget som blir brukt i den tematiske analysen. Studien er en kvalitativ studie som undersøker hvilke tanker lærere har om faget, hvilke læringsaktiviteter og vurderingsformer som brukes, og hvilke kunnskapsnivå lærernes undervisning legger opp til. I funn- og diskusjonskapittelet ser jeg lærernes undervisning i lys av det analytiske rammeverket.

Gjennom seks år som student har jeg fått innblikk i hvor omfattende fagfeltet som tar for seg pedagogikk og didaktikk i skolen er. Selv om forskning som dette er utbredt i litteraturen, er det lite forskning som skriver om undervisning i idrettsfag og i treningslære. Videre etterlyses mer praksisnære masteroppgaver, som undersøker praksiser og didaktiske spørsmål i undervisningen i kroppsøving og idrettsfag (Borgen et al., 2020). Denne studien håper å være et bidrag til forskningsfeltet på idrettsfag, og samtidig være praksisnær, gjennom å inkludere aktive undervisere i faget treningslære.

Følgende problemstilling og forskningsspørsmål er utformet for oppgaven:

Problemstilling: Hvordan underviser lærere på videregående skole i faget treningslære?

Forskningsspørsmål: Hvilke kunnskapsnivåer legger undervisningen opp til?

Problemstillingen har som formål å finne ut hvordan et utvalg lærere underviser i faget treningslære. Problemstillingen tar utgangspunkt i oppgavens vide definisjon av begrepet undervisning. Det vil si planlegging av undervisning, valg og bruk av læringsaktiviteter, og vurdering av elevenes læringsutbytte.

Forskningsspørsmålet har som formål å finne ut om læringsaktivitetene og vurderingsformene som benyttes legger opp til reproduserende eller analyserende kunnskap.

Kontekst

Idrettsfag er et treårig studieløp på videregående skole, som gir elevene generell studiekompetanse ved endt opplæring. Idrettsfag har vært en del av opplæringstilbudet siden 1974, og ble opprettet for å motivere flere elever til å fullføre videregående skole, gjennom å bruke ungdommenes interesse for idrett (Kårhus, 2016, s. 37–38). Idrettsfag har i tillegg til fellesfagene, fire obligatoriske programfag. Disse er *treningslære*, aktivitetslære, treningsledelse og idrett og samfunn. Videre kan elevene velge et av valgfagene; breddeidrett, toppidrett, lederutvikling eller friluftsliv. I treningslære skal elevene, som det ligger i fagets ordlyd, *lære om trening*. «Gjennom faget vil elevene bli bedre rustet til å ta reflekterte valg når det gjelder trening, treningsplanlegging og egen helse og prestasjonsutvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Faget står sentralt i studieretningen idrettsfag, og er relevant for flere av de felles programfagene og i valgfagene.

Forskning på idrettsfag er lite utbredt i litteraturen, om vi sammenligner med for eksempel kroppsøvningsfaget (Borgen et al., 2020). I artikkelen til Borgen et al. (2020) undersøker artikkelforfatterne 96 masteroppgaver fra perioden 2015-2018 fra masterstudier i kroppsøving og idrett. Av disse var 84 rettet mot kroppsøving, 8 mot idrettsfag. Videre ble «Nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag» opprettet i 2016. Formålet med nettverket var blant annet å synliggjøre hva som er gjort av forskning innen kroppsøving og idrettsfag. Nettverket har utarbeidet et dokument med tittelen: «Oversikt over vitenskapelig publisert forskning på skolefagene kroppsøving og idrettsfag, samt lærerutdanningen rettet mot disse – fra og med 2010» (Nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag, 2019). Dette dokumentet er en samling av 193 fagfelleverderte publikasjoner nasjonalt og internasjonalt som omhandler kroppsøving og idrettsfag. Av disse er en klar overvekt av artiklene rettet mot kroppsøving (139). Artiklene som er publisert om idrettsfag (7), ser på studieretningen som helhet, ikke på didaktiske tilnærminger i undervisningen (Eks. Engvik & Gjølme, 2015; Kårhus, 2016). Utenom dokumentet finner jeg noen få eksempel på litteratur som skriver om idrettsfag. Deriblant Dahl (2021), som skriver om friluftsliv som en del av faget aktivitetslære. Forskning spesifikt rettet mot undervisning i treningslære er videre svært begrenset. Søk i databasen Oria med søkeordet «treningslære» ga tre relevante treff pr 04.05.2022, hvorav alle var masteroppgaver:

Myhre (2015) undersøkte i sin oppgave hvordan målorientering og læringsmiljø virker inn på elevenes karakter i fagene aktivitetslære og treningslære. Han fant ut at elevenes *målorientering* påvirket karakterene positivt i størst grad hos mestringsorienterte elever. Videre viser oppgaven

at i de *læringsmiljøene* som ble oppfattet som prestasjonsorientert ble karakteren påvirket negativt, mens de miljøene som ble oppfattet som mestringsorienterte ble karakteren påvirket positivt.

Aas (2016) og Hesjevik (2016) samarbeidet i sine masteroppgaver om et prosjekt hvor de undersøkte hvordan bruk av 3D-animasjoner i undervisningen påvirket elevenes læringsutbytte. Prosjektet besto av en intervensjon med to grupper. Lærerne i begge gruppene fikk tildelt et sett med PowerPoint-presentasjoner. Intervensjonsgruppen hadde bilder med 3D-animasjoner og stillbilder, mens kontrollgruppen bare hadde 2D stillbilder. *Resultatene* fra prosjektet viste at intervensjonsgruppen ikke hadde mer eller mindre læringsutbytte enn kontrollgruppen. Elevene i animasjonsgruppen vurderte diskusjonene underveis i timene som signifikant bedre enn kontrollgruppen. Videre oppnådde elever med en svak karakter i faget (1-3) i intervensjonsgruppen, bedre resultater på en multiple-choice-test enn kontrollgruppen. 3/5 av de svake elevene opplevde også at de var mer muntlig aktive.

Myhre (2015) så altså på hvordan målorientering påvirket karakteren, mens Aas (2016) og Hesjevik (2016) hadde en intervensjonsstudie. Ingen av disse studiene undersøkte hvilke læringsaktiviteter og vurderingsformer som brukes i faget, som er denne studiens formål.

Selv om det er forsket lite på undervisning spesifikt i faget treningslære, finnes det mye forskning om undervisning i skolen generelt. Viktige faktorer som ofte omtales i litteraturen er blant annet: læringsmiljø, motivasjon, valg av læringsaktiviteter, klasseledelse og vurdering (Bjørndal & Lieberg, 1978; Lyngsnes & Rismark, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Heldal & Wittek, 2021). I teorikapitlet vil jeg belyse teori som er relevant sett opp mot undervisning i skolen, blant annet den didaktiske relasjonsmodellen som tar for seg flere av faktorene som nevnes ovenfor (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 83).

I artikkelen til Borgen et al. (2020, s. 58) etterlyser artikkelforfatterne nærhet til praksisfeltet, og oppgaver som undersøker praksiser og didaktiske spørsmål. Dette er relevant sett opp mot det Skagen et al. (2018, s. 22) trekker frem i sin artikkel, hvor de fremhever praksisnære masteroppgavers potensiale for å bidra positivt i lærerens arbeid i skolen. Målet med denne oppgaven er å kunne bidra til forskning i idrettsfag, og at oppgaven både skal være praksisnær og belyse didaktiske spørsmål rettet mot praksisfeltet. I denne oppgaven er jeg opptatt av hvordan lærere underviser i treningslære. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærere tenker i planlegging og gjennomføring av undervisning. Jeg ønsker også å se hvordan læreplanen påvirker disse prosessene.

Videre vil jeg nå gå nærmere inn på læreplanene i treningslære 1 og 2, kort forklare noen viktige elementer i Kunnskapsløftet 2020, og forklare hva som ligger i vurdering for læring. Dette vil senere bli brukt i drøftingen.

Læreplaner

Læreplanene i treningslære 1 og 2 er relativt like når det kommer til innhold (eksempelvis så er de fire kjerneelementene i fagene relativt like). Videre brukes mange av de samme begrepene i kompetansemålene, men det ser ut til at det etterlyses mer analyserende kunnskap i treningslære 2 enn i treningslære 1.

I treningslære 1 følger elevene ny læreplan (IDR02-03). Faget består av de fire kjerneelementene; trening og planlegging, kroppens oppbygging og funksjon, trening helse og livsstil, og anvendt treningslære (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålene bygger på disse overordnede temaene. Elevene skal kunne sette seg mål og jobbe med analyser. De skal utarbeide planer, og kunne si noe om ulike treningsformer og treningsmetoder. De skal kunne gjøre rede for treningsprinsippene, forebygge idrettsskader, og vite om viktigheten av riktig ernæring. De skal vite hvordan kroppen fungerer og hvordan tester kan benyttes. De skal også kunne bruke begreper som anaerob og aerob. (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 5). I kompetansemålene brukes begreper som: reflektere, beskrive, gjøre rede for, forklare, drøfte og utarbeide.

I treningslære 2 følger elevene gammel læreplan (IDR2-02) frem til høsten 2022. Faget har fire kjerneelementer som er relativt lik de i treningslære 1. Disse er trening og helse, kroppens oppbygging og funksjon, treningsplanlegging, og treningsformer og treningsmetoder (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her skal elevene utarbeide og begrunne analyser og treningsplaner. De skal gjøre vurderinger omkring fysisk og mental trening, og de skal anvende og drøfte ulike tester og treningsformer. De skal også forklare, drøfte og gjøre rede for ulike faktorer som omhandler trening. I kompetansemålene brukes samme begreper som for treningslære 1, men i tillegg kommer begrepene vurdere og anvende.

Kunnskapsløftet 2020

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (forkortes til LK20) er en skolereform som har vært under gradvis innføring siden høsten 2020. Reformen omfatter hele skoleverket, og har blant annet ført til nye læreplaner som bygger på *overordnet del* av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2021b). LK20 skal bidra til at elevene står bedre rustet i møte med

morgendagens utfordringer. Samfunnet vi lever i endrer seg raskt. Derfor må kompetansen elevene tilegner seg på skolen være nyttig for å møte de utfordringer som er ukjente for oss i dag (Utdanningsdirektoratet, 2021a). For å sette dette litt i perspektiv, så vil elevene vi underviser på barneskolen i år fortsatt være yrkesaktive i 2080. De nye læreplanene legger derfor vekt på at elevene skal *lære å lære* (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette skal bidra til at dagens elever har gode forutsetninger for å lære gjennom hele livet, også etter endt skolegang. Videre har de nye læreplanene tre tverrfaglige temaer som er en sentral del av innholdet i fagene. Disse er; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Andre viktige elementer som trekkes frem i LK20 er dybdelæring, evne til kritisk tenking og at elevene skal være aktiv i egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Vurdering for læring

Vurdering for læring (VfL) har vært et satsingsområde i skolen siden 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Begrepet blir sett i sammenheng med underveisvurdering og er en samlebetegnelse for all vurdering som skjer før standpunktvurderingen og eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2022). VfL skal være en integrert del av undervisningen, hvor formålet er å fremme læring, tilpasse undervisningen etter elevenes behov, og øke deres faglige kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2022). I perioden 2010-2018 har VfL vært et nasjonalt satsingsprosjekt «... for å gi støtte i arbeidet med å videreutvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2). Underveisvurdering er vedtatt som forskrift i opplæringsloven §3-10. Her står det at underveisvurderingen kan være både muntlig og skriftlig og skal bidra til at elevene får mulighet til å delta i vurdering av eget arbeid, forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem, få tilbakemelding på hva de mestrer, og få veiledning om hvordan de kan jobbe videre for å øke sin kompetanse (Opplæringslova, 2020, s. 3–4). Litteratur som omhandler VfL i treningslære har jeg i skrivende stund ikke funnet, men det finnes litteratur fra andre fag som f.eks. kroppsøving. Leirhaug & Annerstedt (2016, s. 627) fant blant annet ut at VfL var lite implementert og brukt i kroppsøvingfaget. Lærerne i deres studie hadde ulike forståelser for hva VfL er, og praktiserte VfL ulikt. De skriver at forståelse og bruk av VfL er en tidkrevende prosess, hvor lærerne har behov for faglig støtte og kompetanseutvikling for å bruke og se fordelene av VfL i undervisningen (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 628). Avslutningsvis vil jeg nå si litt om min egen bakgrunn og mine erfaringer, med faget treningslære.

Min bakgrunn

Min egen forforståelse og bakgrunn kan være med å påvirke et forskningsprosjekt. Jeg finner det derfor relevant å informere leseren om min bakgrunn, for at leseren selv skal kunne ta stilling til hvordan dette kan ha påvirket mitt prosjekt. Neuman og Neuman (2012, s. 26) betegner denne personlige tilknytningen, som blant annet bygger på mine tidligere erfaringer og opplevelser, som selvbiografisk situering.

Jeg har selv gått studieretningen idrettsfag på videregående, og har hatt treningslære som fag i tre år. I løpet av disse tre årene hadde jeg tre forskjellige lærere, som hadde tre relativt forskjellige måter å undervise på. Jeg husker at noen undervisningsmetoder gjorde at jeg følte jeg lærte stoffet bedre enn andre. Dette er en av årsakene til at jeg syv år senere har valgt å skrive om nettopp undervisning i treningslære. Som elev opplevde jeg treningslære som svært spennende. Jeg har selv vært aktiv både som utøver og trener, og har alltid vært interessert i hvordan man kan få best utbytte av trening. Denne interessen har fulgt meg også på høgskolenivå, hvor jeg blant annet har tatt fordypning i treningslære.

Etter endt bachelorgrad ved Norges idrettshøgskole og årsstudium i PPU ved Høgskolen på Vestlandet, slo det meg at jeg gjennom utdanningen hadde hatt veldig mye undervisning om ledelse av grupper i aktivitet (f.eks. i gymsal, på bane, i styrkerom). Jeg har derimot hatt svært lite om klasseromsundervisning. Dette opplever jeg som noe som blir overlatt til hver enkelt å finne ut av. Jeg har jobbet som vikarlærer i barne- og ungdomsskole, og på videregående. Her har jeg tidvis opplevd klasseromsundervisning som noe nytt som jeg har måtte sette meg inn i, og prøve meg frem til hva som funker best. På bakgrunn av dette fant jeg det interessant å skrive min masteroppgave om undervisning i et fag jeg har opplevd som et teoretisk fag, hvor mye av undervisningen foregår i klasserom. Forhåpentligvis kan dette prosjektet bidra til å gjøre meg til en bedre lærer i klasserommet.

2.0 Analytisk rammeverk

Jeg vil i dette kapittelet først forklare de seks elementene i den didaktiske relasjonsmodellen, og Blooms taksonomi. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan «constructive allignment» er relevant for lærere og deres undervisning. Avslutningsvis vil jeg forklare hvordan Bernsteins «three message system» kan være nyttig i fagutvikling.

2.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er utarbeidet av Bjørndal og Lieberg (1978, s. 135). Modellen hadde i utgangspunktet fem kategorier, senere har disse blitt til seks: mål, innhold, læreforutsetninger, læringsaktiviteter, rammefaktorer og vurdering (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 86). Modellen er anerkjent og mye brukt i litteraturen (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 86). Modellens utforming er konstruert på en måte som viser at alle de seks faktorene henger sammen, de avhenger av hverandre og ingen kommer først eller sist. Hensikten med dette er å vise at vi må ta hensyn til alle faktorene, og ved å påvirke en faktor vil dette kunne få konsekvenser hos de andre (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 86). I denne oppgaven bruker jeg den didaktiske relasjonsmodellen som grunnlag til å forstå begrepene læreplan og undervisning. Videre har modellen vært sentral i utarbeidelse av min intervjuguide. Begrepene fra modellen brukes også aktivt i funn- og diskusjonskapittelet. Jeg vil nå gå nærmere inn på de seks kategoriene i modellen.

Mål

Mål brukes på flere nivåer i skolen og er nyttig for å stake ut en retning i undervisningen både for elever og lærere. Målene i læreplanen er styrende for hva elevene skal lære i de ulike fagene, og læreren legger opp sin undervisning etter disse. Målene i læreplanen kan ofte være vide og generelle. Det er lærerens oppgave å tolke og konkretisere disse, slik at de blir håndterbar og forståelig for seg selv og elevene (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 95). Selv om relasjonsmodellen fremhever at ingen av faktorene kommer først eller sist, kan det være nærliggende å tenke at *målene* er det læreren først tar utgangspunkt i.

Innhold

«Innhold handler om *hva* arbeidet i skolen skal dreie seg om» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 98). Når læreren planlegger undervisning, må det tas stilling til hvordan faget skal struktureres og i hvilken rekkefølge de ulike delene av faget skal komme i. De tre faktorene; samfunnets

interesser, fagets egenart og elevenes behov er tre faktorer som kan ligge til grunn for innhold i et fag (Heldal & Wittek, 2021, s. 185).

Læreforutsetninger

Elevene møter opp i skolen med ulike forutsetninger for å lære. Disse forutsetningene kommer blant annet an på hvor elevene kommer fra, deres forventninger, erfaringer, kunnskaper og evner (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 87). For å kunne planlegge og legge til rette for læring, trenger lærere kunnskap om elevene og deres forutsetninger. Lyngsnes og Rismark (2014, s. 88) trekker frem avstanden mellom hva elevene kan fra før og hva de skal lære, som sentral. Denne avstanden bør ikke være for stor, da kan vi risikere at elevene synes det blir for vanskelig, noe som kan tære på motivasjon og mestringfølelse. Avstanden bør heller ikke være for liten, da kan elevene oppleve undervisningen som kjedelig og lite stimulerende.

Læringsaktiviteter

Læringsaktiviteter er lærerens fremgangsmåte når han eller hun skal legge «til rette for elevenes deltagelse, forståelse og læring» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 102). I undervisningen vil det være mange strukturelle valg å ta hensyn til når læreren skal velge læringsaktiviteter. Det kan for eksempel være om elevene skal jobbe selvstendig eller sammen med andre, eller hvor aktiv læreren og elevene skal være (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 119). Vi kan skille mellom induktive og deduktive undervisningstilnærminger. *Induktive* tilnærminger er basert på at elevene skal være med å utvikle kunnskap, ofte gjennom problemløsning, prøving og feiling. *Deduktive* prinsipper innebærer ofte at læreren har en mer meddelende undervisningsform (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 119)

Rammefaktorer

Rammefaktorer er de forholdene som på ulike måter muliggjør eller begrenser undervisning og læring (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 89). Noen av rammefaktorene kan være gitt fra myndighetene, for eksempel hvor mange undervisningstimer et fag skal ha, eller læreplanen i treningslære. Videre finnes en rekke andre rammefaktorer som er av betydning for lærerens arbeid i skolen. Dette kan være faktorer som utstyr, lokaler og økonomi (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 90–91). Lyngsnes og Rismark (2014, s. 90) trekker frem *læreren*, som den aller viktigste rammefaktoren.

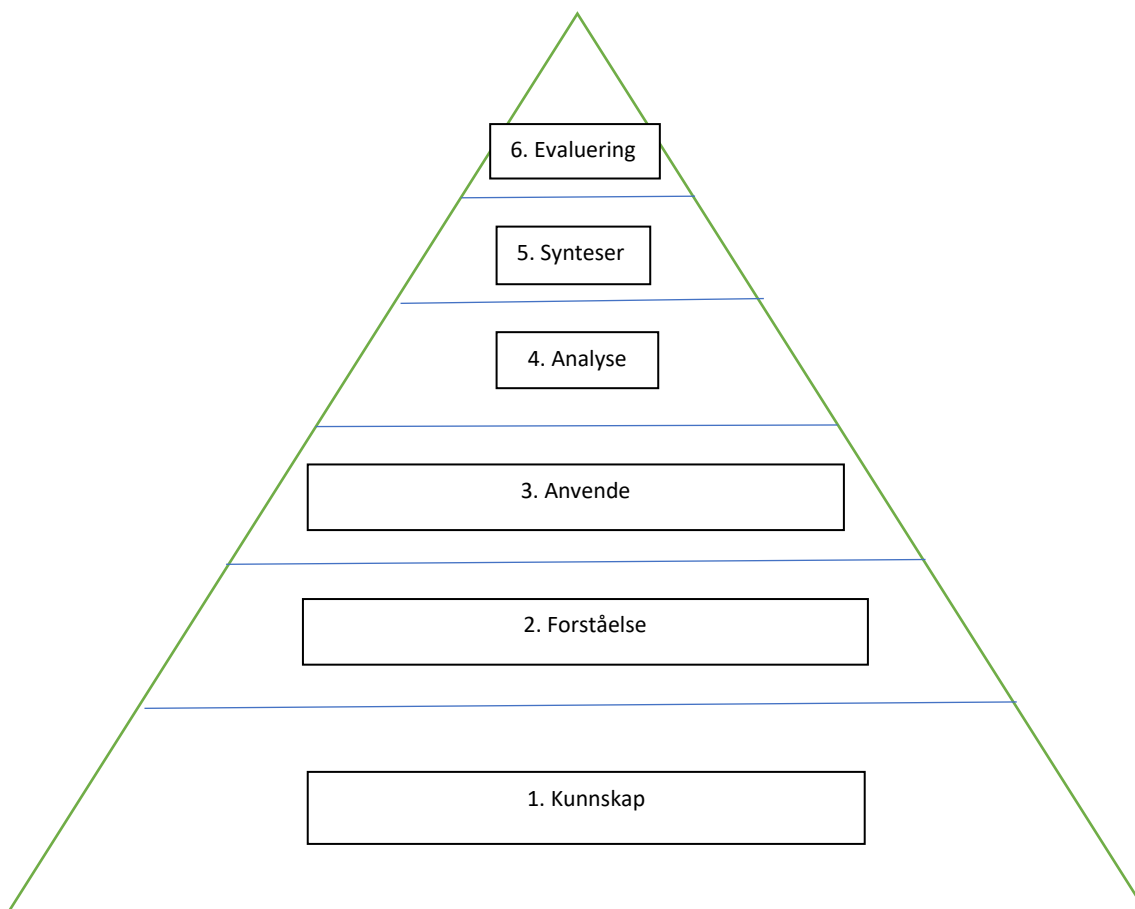
Vurdering

Vurdering i skolen har som funksjon å fremme læring og motivasjon, og gi informasjon om elevenes kompetanse (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 121; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). I litteraturen skiller det ofte mellom to former for vurdering; formativ (vurdering *for* læring) og summativ (vurdering *av* læring). *Formativ vurdering* kan ses i sammenheng med vurdering for læring (VfL), hvor hensikten er å fremme læring og å motivere til innsats (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 121). Denne formen for vurdering foregår fortløpende gjennom skoleåret og blir derfor også kalt undervisningsvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 211). *Summativ vurdering* kan også betegnes som sluttvurdering, hvor hensikten er å gi informasjon om en elevs kompetanse og faglige nivå på et gitt tidspunkt (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5). Den summative vurderingen er en samlet vurdering av elevens læringsutbytte i forhold til kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019a, s. 5).

Den didaktiske relasjonsmodellen består av seks kategorier. I denne oppgaven bruker jeg to kategorier, hvor flere av de seks kategoriene blir slått sammen. Mål forstås som en egen kategori, som blir sett i sammenheng med læreplanen. Undervisning er en sammenfatning av de fem kategoriene: innhold, læringsaktiviteter, læreforutsetninger, rammefaktorer og vurdering. Videre i oppgaven vil jeg nå gå inn på hvorfor Blooms taksonomi er relevant for å forstå ulike kunnskapsnivåer, og hvordan dette kommer til uttrykk i kompetansemålene i læreplanene til treningslære.

2.3. Blooms taksonomi

Blooms taksonomi illustrerer ulike nivåer av kunnskap, og ble utviklet for å gi lærere et felles språk for å kunne utveksle og diskutere ulike undervisnings- og vurderingsmetoder (Siddiqua, 2021, s. 83). Taksonomiet fremstilles ofte som en trekant med følgende kategorier:



Figur 1. Blooms taksonomi (Bloom, 1956, referert i Siddiqua, 2021, s. 83). Figuren er en etterligning av den Siddiqua bruker, og har mine norske oversettelser av begrepene.

Figur 1 er en etterligning av Blooms taksonomi slik den blir fremstilt av Siddiqua (2021, s. 83). Nederst i pyramiden er kunnskap, det handler om at eleven skal kunne gjengi innlært fagstoff. Videre oppover kommer forståelse mellom ulike kunnskapsblokker og det å kunne anvende tilegnet kunnskap i nye sammenhenger. Videre skal kunnskapen kunne brukes til å gjøre analyser og til å skape nye synteser, altså en ny helhetlig forståelse basert på flere ulike enkeltstående elementer. Øverst i pyramiden, skal tilegnet kunnskap kunne brukes til å evaluere og gjøre vurderinger (Bloom et al., 1956 referert i Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 97). Blooms taksonomi kan brukes for å si noe om hva elevene skal lære seg, og på hvilket kognitive nivå tilegnet kunnskap er på (Siddiqua, 2021, s. 83). Som lærere bør vi ifølge Siddiqua (2021, s. 83) strebe etter at våre elever skal nå de høyeste nivåene av læring, i toppen av pyramiden. Dette forutsetter imidlertid at elevene har tilegnet seg en solid base av de underliggende kategoriene. I læreplanene til treningslære brukes kompetansemål som beskriver ulike nivåer av kunnskap som elevene skal tilegne seg. Disse nivåene går ifra å kunne memorere eller gjengi

(reprodusere) kunnskap, til å kunne anvende kunnskap i nye kontekster (analysere) (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 97). I læreplan for treningslære 1 brukes begreper som beskrive, forklare, gjøre rede for og drøfte (Utdanningsdirektoratet, 2020). Beskrive, forklare og gjøre rede for er begreper som kan knyttes til å reprodusere kunnskap. Drøfte betyr at elevene må kunne bruke fagstoffet på et dypere plan, gjennom å se en sak fra forskjellige sider (Utdanningsdirektoratet, 2020). I læreplanen for treningslære 2 brukes begrepet *vurdere* og *anvende* i tillegg til ovennevnte begreper (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vurdere sier noe om at elevene skal kunne gjøre vurderinger om hvorfor vi bør velge *noe* fremfor noe annet. Da er vi over på mer analyserende kunnskap. Anvende vil si å bruke tilegnet kunnskap i praksis.

Videre vil jeg nå gå inn på det teoretiske perspektivet «constructive alignment», som er opptatt av at det må være en konstruktiv sammenheng mellom læreplanen og lærerens undervisning. Her brukes Blooms taksonomi aktivt i tolkningen av kompetansemålene i læreplanen.

2.4 Constructive alignment.

«Constructive alignment» handler om at lærere bør sørge for at det er en konstruktiv sammenheng mellom det elevene skal lære (læreplanen), hvilke læringsaktiviteter som benyttes, og hvordan elevene vurderes (Biggs, 1996, s. 361). Målene for hva elevene skal lære er satt i læreplanen. Med utgangspunkt i denne må læreren tenke hvilke læringsaktiviteter som skal brukes, og hvordan elevene skal bli vurdert. Biggs er opptatt av at det skal være en rød tråd mellom disse tre elementene. I denne oppgaven ønsker jeg å benytte constructive alignment for å belyse hvordan kunnskapsnivået som etterlyses i læreplanen, bør stemme overens med undervisningen.

Som lærere bør vi ifølge Biggs (1996) strebe etter å velge læringsaktiviteter som spesifikt adresserer det kunnskapsnivået vi vil at elevene skal oppnå (s. 354). Eks. dersom vi ønsker at elevene skal kunne «drøfte informasjon om trening på en kritisk måte» (Utdanningsdirektoratet, 2020), bør læreren legge til rette for undervisning som muliggjør at elevene skal kunne se forskjellige sider av en sak, samt kunne argumentere både for og imot. Biggs (1996, 354) hevder at det i teorien skal være mulig å velge læringsaktivitet etter hvilket nivå av forståelse (ref. Blooms taksonomi) læreren ønsker at elevene skal tilegne seg. Dersom læreplanen etterlyser kunnskap som er reproduserende, må vi legge opp til andre læringsaktiviteter enn om læreplanen etterlyser kunnskap som er analyserende. Læringsaktivitetene læreren velger, skal bidra til å hjelpe elevene mot å nå målene som er satt i læreplanen (Biggs, 1996, s. 353). Biggs

(1996, s. 353) stiller spørsmål til i hvilken grad de mest brukte læringsaktivitetene, fører til at elevene utvikler kunnskaper mot de øverste nivåene i Blooms taksonomi. Den mest brukte læringsaktiviteten i skolesammenheng er forelesninger (Biggs, 1996, s. 353). Her står læreren ved tavla, og elevene sitter ved pultene og lytter og tar notater. Elevene mottar kunnskap i en isolert kontekst, en situasjon hvor elevenes tolkninger ofte utfordres i liten grad (Biggs, 1996, s. 353). Sett i sammenheng med læreplanen i treningslære kan vi spørre oss om forelesninger er den best egnede læringsaktiviteten for å dekke begreper som *drøfte* og *vurdere*. Dersom vi ønsker å utfordre elevenes tolkninger i større grad kan læringsaktiviteten Biggs (1996, s. 354) betegner som «tutorial» være bedre egnet. På norsk ville jeg oversatt tutorial med en gruppeprosess hvor elevene får veiledning og rettledning av sin forståelse. Her utfordres elevenes tolkninger, og mulige feiloppfatninger kan korrigeres. Dette gjøres gjennom at elevene erfarer hvordan medelever og lærer bruker og tolker begreper i diskusjoner i klassen. Valg av læringsaktivitet bør stemme overens med helheten i undervisningen. Det vil si at innhold i faget, elevenes forutsetninger og vurdering av elevene må ses i sammenheng (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 116). Dersom valg av læringsaktivitet faller på *forelesning*, bør læreren ta stilling til hvilke forutsetninger elevene har for å få utbytte av denne formen for undervisning. Dette bør videre henge sammen med hvordan elevene vurderes i faget.

Når læreren skal bestemme hvordan elevene skal vurderes i et fag bør det tas hensyn til hvilket nivå av kunnskap og forståelse som blir etterspurt (Biggs, 1996, s. 356). Eksempelvis bør vurderingssituasjonen være forskjellig om kompetansemålene sier at elevene skal «beskrive» eller «vurdere». Biggs (1996) eksemplifiserer dette med hvordan kortsvars- og flervalgsoppgaver gir andre muligheter for å vise kunnskap, enn for eksempel en essayoppgave. De to førstnevnte vil gi elevene mulighet til å dekke et stort tema, men gjør det ofte vanskelig å gå lengre opp enn nivå to i Blooms taksonomi (Biggs, 1996, s. 357). Kortsvars- og flervalgsoppgaver er vanlige vurderingsformer i skolen. Forklaringen på hvorfor det er slik kan være et stadig større krav til objektive og tallfestbare målinger av elevene, samtidig som økonomiske aspekter gjør at klasser blir større. Dette vil favorisere enklere kvantifiserbare målemetoder fremfor kvalitative målemetoder som gruppearbeid eller innleveringer. Disse kan ofte kreve mer tid og ressurser å organisere og vurdere (Biggs, 1996, s. 361). Ulempen med en slik tilnærming er at det kan bidra til et detaljfokus fremfor å se større sammenhenger (Biggs, 1996, s. 357). Dette kan føre til at elevene innehar mye separat kunnskap, men blir overlatt til seg selv å oversette denne fra teori til praksis (Biggs, 1996, s. 357). Dette kan ses som relevant opp begrepet dybdelæring som er sentralt i den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Biggs (1996, s. 350) fremhever at dersom vi ønsker å gjøre undervisningen bedre, må vi se på alt det som omhandler undervisningen under ett, og se dette i sammenheng. Dersom læreplanen etterlyser kompetanse som er analyserende, bør vi velge læringsaktiviteter og vurderingsformer som legger til rette for analyserende kunnskap. Videre vil jeg nå se på hvordan Bernsteins (1975) three message system, tar for seg viktigheten av at systemet som helhet må trekke i samme retning.

2.5 Bernsteins three message system

Bernstein (1975, s. 48-49) peker på skole- og utdanningssystemets sterke potensiale for å forme elevers identitet, verdier og syn på verden. Gjennom skolesystemet produseres og reproduseres kunnskap om det som blir sett på som samfunnets ønskede verdier og holdninger. Denne kunnskapen blir ifølge Bernstein realisert gjennom de «three message systems: curriculum, pedagogy and evaluation» (Bernstein, 1975, s. 85). På norsk kan vi oversette disse til *læreplan*, *undervisning* og *vurdering* (Arnesen et al., 2013, s. 13). Bernstein (1975) var opptatt av at de tre systemene henger tett sammen, og at endring i ett system vil få konsekvenser for de to andre. Det vil si at endring i læreplan får konsekvenser for hvordan læreren underviser og vurderer sine elever. Dersom skolereformer slik som LK20 skal ha en effekt, er det vesentlig at de tre systemene trekker i samme retning (Lingard & Mills, 2003, s. 4). Treningslære 1 bruker som nevnt ny læreplan. Her vil det være vesentlig at lærere endrer hvilke læringsaktiviteter de bruker og hvordan de vurderer elevene, for at læreplanreformen skal få en virkning. Hvis endring i læreplanen *ikke* fører til endring i valg av læringsaktiviteter, eller hvordan elevene vurderes, vil ikke reformen være like virkningsfull. Jeg vil komme nærmere inn på hvordan læreplanen har påvirket lærerne i mitt utvalg i funn- og diskusjonskapittelet.

De tre begrepene læreplan, undervisning og vurdering i Bernsteins three message system, forstås relativt likt begrepene læreplan, læringsaktiviteter og vurdering slik jeg bruker de i min oppgave. Systemet *læreplan* forstås likt som jeg forstår læreplan. Systemet *undervisning* handler om samspillet mellom lærere og elever, og de valg læreren tar i planlegging og gjennomføring av undervisning. Systemet *vurdering* er hvordan læreren samler inn og tolker informasjon om elevenes læring (Arnesen et al., 2013, s. 13–14). Siden modellen til Bernstein kom før begrepet vurdering for læring ble et viktig begrep i skolen, er vurdering i Bernsteins modell tettest knytt til begrepet summativ vurdering (Arnesen et al., 2013, s. 14). Formativ vurdering kan ses på som noe som er en integrert del systemet undervisning (Arnesen et al., 2013, s. 14).

Bernsteins three message system er mye brukt i litteraturen for å utforske og utvikle kvaliteten i ulike fag, og for å sette lys på skolereformer (Arnesen et al., 2013, s. 13). Jeg har ikke funnet litteratur som har brukt Bernsteins three message system for å utforske eller utvikle faget *treningslære*, men dette er gjort i andre fag i skoleverket. I kroppsøvningsfaget er Hay & Penney (2009) og Chan et al. (2011) to eksempler på studier som har sett på utforskning og utvikling av faget, mens Arnesen et al (2013) bruker de tre systemene for å sette lys på skolereformen LK06s betydning i faget. I denne oppgaven ønsker jeg å bruke Bernsteins three message system til å utforske undervisning i faget *treningslære*.

Oppsummering analytisk rammeverk: De seks elementene i den didaktiske relasjonsmodellen brukes for å definere begrepene læreplan og undervisning, som er sentrale i min oppgave. Modellen har videre vært sentral i utforming av intervjuguiden som er brukt i denne studien. Blooms taksonomi viser ulike nivåer av kunnskap. Disse er sentrale i drøftingen av mine resultater, for å forklare ulike momenter i constructive alignment, og er spesielt relevant for å besvare forskningsspørsmålet – hvilke kunnskapsnivåer undervisningen legger opp til. Constructive alignment handler om at det må være en konstruktiv sammenheng mellom læreplanen og lærerens undervisning. Dette vil være relevant for å diskutere lærernes undervisning i faget. Bernsteins three message system ser på hvordan de tre elementene læreplan, undervisning og vurdering må trekke i samme retning. Dette er også relevant for å diskutere undervisning i faget.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere fremgangsmåte for datainnsamlingen og hvordan datamaterialet er analysert. Jeg vil først begrunne valg av kvalitativ forskningsmetode før jeg går inn på utarbeidelsen av intervjuguide, gjennomføring av pilotintervju og intervju, og studiens utvalg. Videre går jeg inn på prosessen etter datainnsamlingen, med transkribering av intervju og analyse av datamaterialet. Avslutningsvis drøftes studiens troverdighet, validitet og generaliserbarhet, samt hvilke etiske vurderinger som er gjort i prosjektet.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Hvilket studiedesign og hvilke datainnsamlingsmetoder som egner seg best, kommer blant annet an på studiens formål og problemstilling (Creswell, 2013, s. 527). I denne studien er formålet å gå i dybden på lærernes undervisning. Kvalitative intervju er derfor valgt som metode for å samle inn data. Kvalitative forskningsmetoder gir oss mulighet til å studere og oppnå forståelse for sosiale fenomener gjennom de kontaktene vi møter i felten (Thagaard, 2018, s. 11). I denne oppgaven er det sosiale fenomenet som studeres undervisning i treningslære, og lærerne utgjør mine kontakter i felten. Begrepet *kvalitativ* innen forskning, er ifølge Thagaard (2018, s. 15) noe som fremhever prosesser og meninger. *Prosessene* kan her forstås som undervisningen, og *meninger* som lærernes tanker og erfaringer med undervisningen. Kvalitative metoder er godt egnet for å samle inn data når det finnes lite forskning på et tema, og når formålet er å gå i dybden på det som studeres (Thagaard, 2018, s. 12). Dette er blant årsakene til at jeg valgte kvalitativ metode. Både fordi treningslære som fag er lite forsket på tidligere, og fordi jeg ville gå i dybden på ulike elementer ved undervisningen.

Kvalitative forskningsmetoder gjør det mulig å samle inn data med hjelp av (1) intervju, (2) observasjon og feltarbeid, og (3) dokumenter (Patton, 2015, s. 14). Av disse innsamlingsmetodene er intervju og observasjon de mest brukte (Thagaard, 2018, s. 12). I denne oppgaven har jeg brukt *intervju* med lærere, og *dokumenter* i form av årsplaner og øktplaner de som deltar i prosjektet (heretter kalt deltager) har utarbeidet i faget. *Intervju* er en samtale mellom forsker og en eller flere deltagere. Her forteller deltagerne om sine opplevelser og synspunkter på det tema som undersøkes (Thagaard, 2018, s. 12). Jeg gjennomførte intervju med 5 lærere som underviser i treningslære. Disse intervjuene utgjør datamaterialet som ligger til grunn for analyse og funn senere i oppgaven. Jeg valgte intervju som metode fordi det er i tråd med litteraturens anbefalinger når formålet er å gå i dybden på et tema (Thagaard, 2018, s. 12). Observasjon kunne også med fordel blitt benyttet. Det ville gitt mulighet for ytterligere

informasjon om selve undervisningssituasjonen. Dette ble ikke gjort blant annet på grunn av den begrensede tiden jeg hadde til rådighet for å gjennomføre prosjektet. *Dokumenter* kan bli brukt som egne datakilder i seg selv, eller som supplement til intervjuet. Slike dokumenter kan enten være offentlige og tilgjengelige for allmenheten (f.eks. læreplaner), eller være private dokumenter (Thagaard, 2018, s. 13). I min studie fikk jeg tilsendt årsplaner og øktplaner før intervjuene fra to av lærerne. Disse ble brukt som supplement til intervjuet i form av at vi pratet om disse underveis. Jeg har ikke inkludert disse som egne kilder i datamaterialet, annet enn indirekte gjennom at disse ble tatt opp og diskutert i intervjuene.

3.2 Semistrukturert intervju

I litteraturen skilles det mellom strukturerte- og semistrukturerte intervju. Disse samles under den felles betegnelsen *kvalitative intervju* (Bryman, 2016, s. 466). Formålet med kvalitative intervju er «... å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). I denne studien er *dagligliv* lærernes hverdag med undervisning i skolen, og deres *perspektiv* kommer frem gjennom deres begrunnelser, tanker og synspunkter. Gjennom et intervju ønsker forskeren å hente inn mest mulig nøyaktige beskrivelser av hvordan deltagerne handler, og hva de opplever og føler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Hvordan de handler i denne studien er beskrivelser av hvilke læringsaktiviteter lærerne benytter (f.eks. tavleundervisning, jobbe med oppgaver) og hvordan de vurderer sine elever. Deres opplevelser og beskrivelser av hva de føler, kommer frem gjennom deltagernes refleksjoner og erfaringer med de ulike læringsaktivitetene og vurderingsformene.

I denne studien har jeg valgt en *semistrukturert* tilnærming. Ved bruk av semistrukturerte intervju benytter forskeren seg ofte av en intervjuguide som skal dekke spesifikke tema, men står fritt til å variere rekkefølge på spørsmålene (Bryman, 2016, s. 696). I min studie har jeg benyttet en slik intervjuguide som utgangspunkt for mine intervju. Spørsmålene i en semistrukturert intervjuguide er ofte relativt åpne sammenlignet med mer strukturerte intervjuformer, noe som gir deltageren mulighet til å svare relativt fritt og åpent. Min oppgave er å lede deltagerne til å fortelle, uten å påvirke deres meninger om tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). Jeg opplevde den semistrukturerte intervjuformen som fleksibel, noe jeg satte stor pris på. Dette gav meg mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål, noe som åpnet opp for mer utfyllende svar. Videre gir det også forskeren mulighet til å følge opp interessante funn som kommer opp underveis i intervjuet (Bryman, 2016, s. 696). Et eksempel på dette fra min studie, var at flere av lærerne oppga at de brukte samarbeid med norskfaget. Dette hadde jeg ikke sett

for meg, eller lest noe om før intervjuene. Oppfølgingsspørsmålene ga meg da mulighet til å gå i dybden på hvordan lærerne bruker denne formen for samarbeid.

3.3 Intervjuguide

En intervjuguide kan enten inneholde noen temaer forskeren ønsker å gå gjennom, eller være mer detaljert og strengere strukturert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162; Patton, 2015, s. 439). Intervjuguiden som ble brukt i denne studien (vedlegg 1), hadde to hovedtemaer og en lite streng struktur. De to hovedtemaene var: «planlegging av undervisning» og «gjennomføring av undervisning». Spørsmålene tok utgangspunkt i de seks kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) og elementer fra «constructive alignment». I utarbeidelsen av intervjuguiden ble det lagt vekt på at spørsmålene skulle være åpne og ikke ledende. Jeg startet alltid intervjuene med å følge intervjuguiden. De første spørsmålene handlet om å kartlegge læreren. Videre derifra tok intervjuene forskjellige retninger. Dersom læreren kom innpå et tema, valgte jeg å følge opp dette. Når jeg følte jeg hadde fått svar på et tema, gikk jeg gjennom listen til neste punkt. Ofte kom vi i intervjuene naturlig innpå nesten alle punktene i intervjuguiden.

3.4 Pilotintervju

Det å gjennomføre et pilotintervju er hensiktsmessig av flere årsaker. Det er blant annet en god måte for å teste struktur og innhold i intervjuguiden, finne ut av problemer som kan oppstå underveis og gi intervjuer erfaring med intervjusituasjonen (Bryman, 2016, s. 260–261). I denne studien gjennomførte jeg ett pilotintervju med en lærer som underviser i treningslære. Dette intervjuet ble senere inkludert i mitt datagrunnlag.

Intervjuguiden testes for første gang i pilotintervjuet på relevante informanter. Her gis en pekepinn på hvordan spørsmålene som er utformet fungerer. Det er viktig å merke seg hvordan spørsmålene blir oppfattet av deltagerne. Er spørsmålene lette å forstå, virker spørsmålene ledende på deltageren, gjør de deltageren ukomfortable, eller gir de svar som ikke er relevant for forskningsspørsmålet. Videre er det av interesse å se hvordan flyten i intervjuguiden er, og om rekkefølgen på spørsmålene er gunstig (Bryman, 2016, s. 260–261). Mine erfaringer fra pilotintervjuet var at spørsmålene i intervjuguiden fungerte godt, og svarene jeg fikk var relevant sett opp mot problemstillingen. Jeg gjorde derfor ingen endringer på formulering av *hovedspørsmålene* etter pilotintervjuet. Jeg gjorde imidlertid små endringer på stikkord jeg

hadde satt opp under to av hovedspørsmålene. Endringene besto i å legge til et oppfølgingsspørsmål under kartlegging av læreren, og fjernet et oppfølgingsspørsmål under elevenes læreforutsetninger. Jeg opplevde intervjuet som en god samtale som hadde fin flyt. Jeg erfarte at vi kom naturlig inn på de ulike temaene i intervjuguiden underveis. Vi fulgte ikke den rekkefølgen på spørsmålene jeg hadde satt opp på forhånd. Eksempelvis kom vi relativt raskt inn på tema vurdering når vi prata om undervisning i faget. Jeg valgte da å følge opp om tema selv om det var satt opp senere i intervjuguiden. Erfaringene fra intervjuet gjorde at jeg valgte å endre på rekkefølgen på noen av spørsmålene siden det falt seg mer naturlig å velge denne rekkefølgen. Jeg flyttet for eksempel «oppvarmingsspørsmål» tidligere i intervjuet. Dette er spørsmål jeg mener er enkle å svare på og fine for å komme seg inn i intervjuet. Eksempel på et slikt spørsmål er hvor læreren skal forklare hva han eller hun gjorde sist gang de underviste i faget.

Når vi gjennomfører et pilotintervju får vi også testet eventuelle problemer og utfordringer som kan dukke opp. Det kan for eksempel være tekniske problemer med opptaksutstyr. I denne studien ble det brukt to lydopptakere, hvorav den ene var tilknyttet det digitale lagringssystemet Nettskjema. Den andre var en ekstern digital lydopptaker som lagret på et SD-kort. Lydfilen på SD-kortet ble slettet samme dag, når jeg hadde sett at lydopptaket ble riktig lagret i Nettskjema og at lydkvaliteten var god. Jeg erfarte at utstyret fungerte som det skulle, og jeg fikk god kvalitet på lydopptaket. Avslutningsvis gir pilotintervjuet meg som intervjuer mulighet til å få erfaring med å være i en intervjusituasjon (Bryman, 2016, s. 260). Dette kan bidra til mer trygghet i de kommende intervjuene. Man blir god på det man trener på, derfor vil trening i intervjusituasjonen kunne bidra til å gjøre meg til en bedre intervjuer og dermed gi et bedre sluttresultat. Jeg synes erfaringene jeg gjorde meg i intervjuet var nyttige for å gjøre meg tryggere i intervjusituasjonen. Før intervjuet var jeg veldig spent på hvordan det er å gjennomføre et intervju og hvordan spørsmålene jeg hadde utformet. Pilotintervjuet synes jeg ga gode svar på dette og bidro til mer trygghet før de kommende intervjuene. Siden pilotintervjuet ikke førte til noen radikale endringer i min plan for intervjuene eller i intervjuguiden, og at jeg følte pilotintervjuet ga nyttige svar sett opp mot problemstillingen, valgte jeg å inkludere pilotintervjuet i mitt datamateriale.

3.5 Utvalg

Hvilke deltagere, og hvor mange som bør være med i et prosjekt vil variere ut ifra hva som er forskningsspørsmålet og hvor mye tid og ressurser forskeren har til rådighet (Patton, 2015, s.

311). Det finnes flere metoder for å skaffe deltagere. En vanlig fremgangsmåte er det som betegnes som strategiske utvalg eller «purposive sampling» (Bryman, 2016, s. 409). Slike utvalg består av deltagere som er strategisk- og ikke tilfeldig valgt. Personene som deltar i prosjektet har blitt spurt om å delta fordi de besitter relevant kunnskap som kan bidra å besvare studiens forskningsspørsmål (Bryman, 2016, s. 408). I denne studien er deltagerne strategisk valgt fordi de er aktive undervisere i faget treningslære.

Det å skaffe personer som ønsker å være med i en studie kan være en tidkrevende prosess (Thagaard, 2018, s. 56). Dette fikk jeg selv erfare i rekrutteringsfasen. Rekrutteringsprosessen startet med at jeg tok kontakt med rektorer på ulike skoler rundt omkring i landet. Jeg fikk stort sett positive svar fra rektorene, med beskjed om at de videresendte min forespørsel til avdelingslederne på idrettsfag. Av avdelingslederne fikk jeg enten ikke svar, svar om at de ikke ønsket å være med, eller at de hadde lærere som kunne være med i prosjektet. Fra sistnevnte kategori fikk jeg til sammen fem deltagere. Disse kom fra tre forskjellige skoler, fra tre ulike fylker. Utvalget besto av to kvinner og tre menn. Se tabell 1 for mer informasjon om lærerne.

Lærer (alias)	Utdanning	Underviser i	Erfaring med undervisning i treningslære
Randi	Adjunkt med tillegg	Treningslære 1	35 år
Lars	Adjunkt med tillegg	Treningslære 1	16 år
Olav	Adjunkt	Treningslære 2	14 år
Elin	Lektor med tillegg	Treningslære 1	30 år
Stian	Lektor	Treningslære 1	13 år

Tabell 1. Oversikt over lærerne som deltok i studien.

Ved bruk av strategiske utvalg er det ønskelig med en viss variasjon i utvalget, for eksempel når det kommer til alder, kjønn og erfaringsgrunnlag (Bryman, 2016, s. 408). I min studie er lærerne relativt like når det kommer til alder, og de har alle mer enn 13 års erfaring med undervisning i faget. Jeg har inkludert både kvinner og menn. Dersom jeg skulle gjennomført et lignende prosjekt igjen, ville jeg forsøkt å få tak i lærere med mer ulik alder og erfaringsgrunnlag. Det kunne vært spennende å se om slike lærere hadde brukt andre undervisningsmetoder enn de med lang fartstid i faget.

Hvor mange deltagere vi trenger i en studie kommer blant annet an på ressurser, tid til rådighet og det Thagaard (2018, s. 59) betegner som metningspunkt. I dette prosjektet var tid og ressurser en begrensning for hvor mange deltagere jeg kunne inkludere i min studie. Jeg opplevde det som krevende å skaffe deltagere til min studie, og brukte mye tid på dette. Etter at jeg hadde

intervjuet fem lærere opplevde jeg et metningspunkt i svarene mine. Med det mener jeg at lærerne i stor grad brukte de samme læringsaktivitetene, og at de svarte relativt likt på de andre punktene fra intervjuguiden. Selv om det dukket opp noe nytt i de siste intervjuene, var hoved-essensen den samme. Fem deltagere er videre i tråd med Thagaards (2018, s. 58) anbefaling om at antall deltagere ikke må være flere enn at det er tid og mulighet for å gjøre omfattende analyser.

Intervju med lærere i treningslære

Intervjuene med lærerne foregikk enten ved fysisk møte eller via videosamtale. To av lærerne møtte jeg på deres arbeidsplass. Her foregikk intervjuene på et møterom. En lærer ble jeg invitert hjem til. To av lærerne gjennomførte intervju via videosamtale på Teams. Jeg opplevde intervjuene hvor jeg møtte lærerne fysisk som de samtalene som fløyt best. Intervjuene via Teams kunne av og til «hakke», når begge parter startet å si noe. Jeg følte likevel av jeg fikk stilt de spørsmålene jeg skulle, og fikk de svarene jeg trengte også her. Før intervjuene hadde jeg spurt lærerne om de bruker å utarbeide planer i faget, og eventuelt om de kunne sende disse til meg i forkant av intervjuet. Tanken var at disse skulle kunne brukes som et utgangspunkt for samtalene. Jeg fikk tilsendt planer av to av lærerne i forkant. Jeg opplevde disse som fine å ta utgangspunkt i. Her kunne jeg gå spesifikt inn på de ulike læringsaktivitetene lærerne hadde oppgitt. Før intervjuene startet gikk jeg gjennom informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 2) med lærerne. Her ble de informert om formålet med studien, hva jeg skulle bruke intervjuene til, og deres rettigheter. Jeg samlet videre inn skriftlig samtykke fra lærerne som jeg møtte fysisk, og muntlig samtykke fra de lærerne jeg møtte via videosamtale. Intervjuene varte fra 35-75 minutter. Jeg opplevde flyten i samtalen som god med samtlige av lærerne. Jeg synes spesielt at tema læringsaktiviteter og vurdering var noe som vekket engasjement hos lærerne. De fortalte villig om hvilke læringsaktiviteter de bruker i timene, og hvordan de vurderer sine elever. Spørsmålene om hvilket kunnskapsnivå elevene skal tilegne seg, og om rammefaktorer som påvirket undervisningen ga noe kortere svar og engasjerte trolig lærerne mindre. Jeg opplevde videre en utvikling i mine egne ferdigheter som intervjuer. I de første intervjuene hørte jeg på opptakene i ettertid, at jeg ofte kunne avbryte lærerne mens de snakket. Dette jobbet jeg med å unngå i de siste intervjuene. Jeg ble også flinkere til å stille oppfølgings spørsmål til lærernes svar. I starten gikk jeg veldig raskt videre når læreren hadde svart på et spørsmål.

3.6 Transkribering av intervju

Når vi transkriberer et intervju, gjør vi om det verbale datamaterialet til tekst. Dette er en prosess som gjør det mulig å strukturere data i analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Transkribering er videre nyttig for å bli kjent med datamaterialet, noe som inngår i første fase i sekstrinnsmodellen til Braun & Clarke (2006), som blir brukt i analysen i denne studien. Selv om det ikke er noen fasit for hvordan transkribering av intervjuer skal gjennomføres, må en del valg tas før transkriberingen starter. Disse valgene avhenger blant annet av hva intervjuene skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). I min studie skulle intervjuene brukes for å si noe om hvordan lærere underviser i treningslære. Jeg valgte derfor å ikke legge vekt på å beskrive deltagerens kroppsspråk da jeg følte dette var av mindre betydning. Videre skrev jeg ordrett det lærerne sa og brukte mye tid på å bruke riktig tegnsetting for å få frem *hvordan* de sa det. Jeg satte punktum der lærerne hadde naturlige pauser og brukte tre punktum (...) der hvor pausene falt mer unaturlig, f.eks. midt i en setning. Jeg valgte å skrive alle intervjuene om til bokmål. Dette blant annet for å unngå misforståelser i den videre analyseprosessen. Jeg noterte videre ned pauser og uttrykksformer, som for eksempel latter med «hehe». Transkriberingsprosessen startet kort tid etter at et intervju var ferdig, når jeg fortsatt hadde intervjuet ferskt i minne. Etter at hvert intervju var ferdig skrev jeg en liten oppsummering av hvordan jeg gjennomførte intervjuet, og elementer jeg mener var spesielt interessant. Jeg opplevde transkriberingen og disse notatene som nyttig i prosessen med å utvikle meg selv som intervjuer. Et eksempel er at jeg kunne se at jeg formulerte enkelte spørsmål litt rotete i de første intervjuene. Med det mener jeg at jeg brukte veldig mange ord og mange «ehh» før jeg kom til poenget. Et annet eksempel er at jeg skrev ned at jeg angret på at jeg ikke gikk mer i dybden på noe en av lærer sa. Etter dette ble jeg flinkere til å be lærerne utdype hvis det var noe jeg ikke helt forstod, eller dersom lærerne sa noe jeg ville høre mer om.

3.7 Analyse av datamaterialet

I den kvalitative analysen struktureres det transkriberte datamaterialet i koder og temaer som er interessant sett opp mot problemstillingen. Analyse av kvalitative data har ifølge Patton (2015) ingen absolutte regler, bortsett fra at jeg som forsker skal gjøre mitt ypperste for å presentere data jeg har samlet inn på en redelig måte (2015, s. 522). Selv om det ikke finnes noen fasit for hvordan analyser av kvalitative data skal gjennomføres, finnes det retningslinjer og anbefalinger jeg som forsker bør forholde meg til. Patton (2015) trekker frem det å lese og studere eksempler på kvalitative analyser i litteraturen, som et nyttig hjelpemiddel (2015, s.

522). Dette har i stor grad kommet naturlig gjennom studieløpet med ulike arbeidskrav og innleveringer vi har vært gjennom. Her vil jeg spesielt trekke frem artikler som har vært pensumlitteratur i de ulike emnene på masterløpet i kroppsøving og idrett (Høgskolen i Innlandet., u.å.). I tillegg har jeg brukt tid på å lese eksempler på masteroppgaver. Her kan jeg nevne de tre masteroppgavene som omtales under tidligere forskning, og masteroppgaver som har blitt lagt ut i Canvas, som eksempler på gode oppgaver fra samme studieløp. Her har jeg særlig sett på struktur og oppbygging av en masteroppgave. Dette har blant annet vært nyttig for å finne ut hvilke elementer skal være med i et metodekapittel. Videre er en annen anbefaling som trekkes frem i litteraturen, å bruke tykke beskrivelser (transparens) av hvordan jeg har analysert data (Thagaard, 2018, s. 188). Det vil si å gi en detaljert beskrivelse av hvert steg i analyseprosessen. Videre vil jeg derfor stegvis redegjøre hvordan jeg har analysert mine data.

Tematisk analyse er en av de mest brukte tilnærmingene for kvalitative analyser (Bryman, 2016, s. 584). I denne studien har jeg benyttet tematisk analyse etter sekstrinnsmodellen til Braun & Clarke (2006). Metoden er godt egnet for å finne, analysere og rapportere tema og mønster som finnes i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Et tema kan beskrives som «noe viktig i datamaterialet som er relevant for problemstillingen» (Braun & Clarke, 2006, s. 82). I min studie er disse temaene relatert til lærernes undervisning i treningslære. Sekstrinns-modellen tar for seg seks trinn i analyseprosessen. Her plukkes intervjuene fra hverandre og struktureres først i koder, deretter i temaer. Senere revideres temaene og tildeles passende navn. Sist i prosessen er rapportering, her presenteres funn fra intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s. 87). De seks trinnene er:

1. Bli kjent med datamaterialet
2. Lage koder
3. Lete etter mønster og lage temaer
4. Revidere temaer
5. Definere og gi navn til temaer
6. Rapportere resultatene

Fase 1 handler om å gjøre seg kjent med datamaterialet som er samlet inn. Dette kan ifølge Braun & Clarke (2006, s. 87) gjøres gjennom transkripsjon, gjennomlesing av innsamlet datamateriale, skrive ned stikkord, og lesing på en «aktiv måte» hvor jeg som leser leter etter mønstre. Jeg startet denne fasen underveis i intervjuene hvor jeg skrev ned stikkord og korte setninger når jeg merket meg noe som var interessant opp mot oppgavens problemstilling. Eksempel på noen setninger og ord jeg skrev ned: «samarbeider med norsk, aktivitetslære og

breddeidrett», og «tavleundervisning, OneNote, gruppearbeid, lese tekster». Videre ble alle intervjuene transkribert kort tid etter at intervjuene var ferdig. Senere leste jeg gjennom alle intervjuene. Mens jeg gjorde dette, skrev jeg ned flere stikkord og ideer til koder.

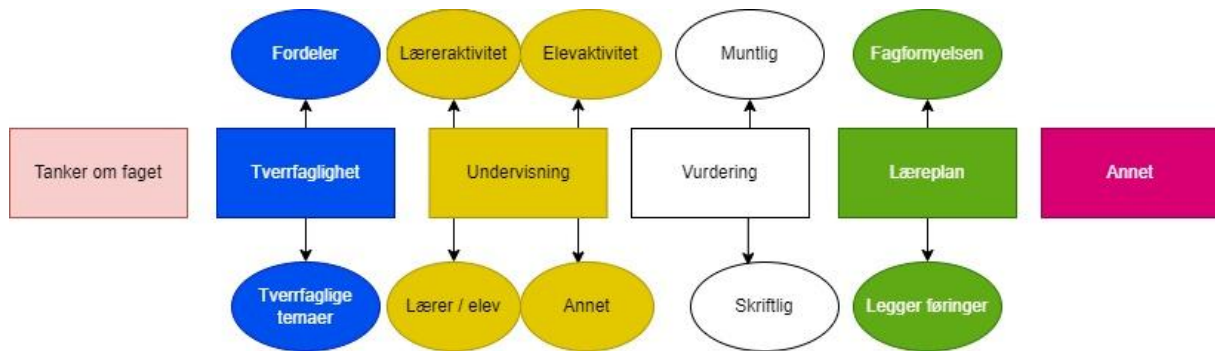
Etter dette startet jeg prosessen med å lage koder (*fase 2*). Kodingen vil ifølge Braun & Clarke (2006, s. 88–89) avhenge av i hvor stor grad datamaterialet er data- eller teoridrevet. Jeg vil si at mine data i stor grad er *teoridrevet* siden spørsmålene i intervjuguiden er forankret i teori. Svarene jeg fikk var derfor tett knyttet til spørsmålenes teoretiske utspring. Eksempelvis så er elementene fra den didaktiske relasjonsmodellen sentral i intervjuguiden. Videre fyller lærerne inn mine spørsmål med sine erfaringer og tanker om undervisning. Rammen er altså i stor grad teoridreven, mens lærernes uttalelser blir et produkt av spørsmålene de får og deres erfaringer i felten. Den praktiske jobben med kodingen foregikk gjennom at jeg markerte og kopierte relevante utsagn fra lærerne, inn i et to-kolonnenotat i Word. Her hadde jeg direkte sitater på venstre side, og koden på høyre side. Dette gjorde jeg fordi jeg enkelt skulle finne igjen originaluttalelsene, for senere revidering av kodene. Eksempel fra kodeprosessen:

Lærerens utsagn	Kode
Hvis det ikke er gjort i andre fag så har jeg brukt å gå gjennom for eksempel metoder for utholdenhetstrening. Metoder for styrketrening. Der det ligger mest til rette for det da.	Har praktiske økter i utholdenhet og styrke.

I følge Braun & Clarke (2006, s. 89) er det viktig å kode for så mange potensielle temaer som mulig i denne fasen. Dette fordi man aldri vet hva som kan være interessant senere. Dette forsøkte jeg å følge, og inkluderte derfor alle koder hvor jeg mener lærerne berørte tema undervisning. En konsekvens av dette var at jeg senere måtte fjerne enkelte av mine koder, fordi de etter ny gjennomgang viste seg å ikke være relevant for min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Dette ble gjort i fase 4. Jeg endte opp med 257 koder etter at jeg hadde samlet alle kodene fra intervjuene. Videre gikk jeg over alle kodene for å sjekke om de stemte overens med lærernes uttalelser. Deretter slo jeg sammen koder hvor betydningen var lik, f.eks. «Kobler sammen treningslære og aktivitetslære i enkelte temaer» og «Samkjører enkelte temaer med aktivitetslære» ble til en kode: «Samkjører aktivitetslære og treningslære i enkelte temaer». Etter denne prosessen satt jeg igjen med 228 koder.

I *fase 3* skal kodene som er samlet inn sorteres og struktureres i ulike temaer og undertemaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg startet denne fasen med å gå gjennom listen med koder og skrev ned ideer til temaer hvor de ulike kodene passet inn. Jeg brukte tankekart på papir for å

strukturere alle forslagene til temaer og undertemaer. Her endte jeg opp med seks hovedtemaer som presenteres i figur 2.



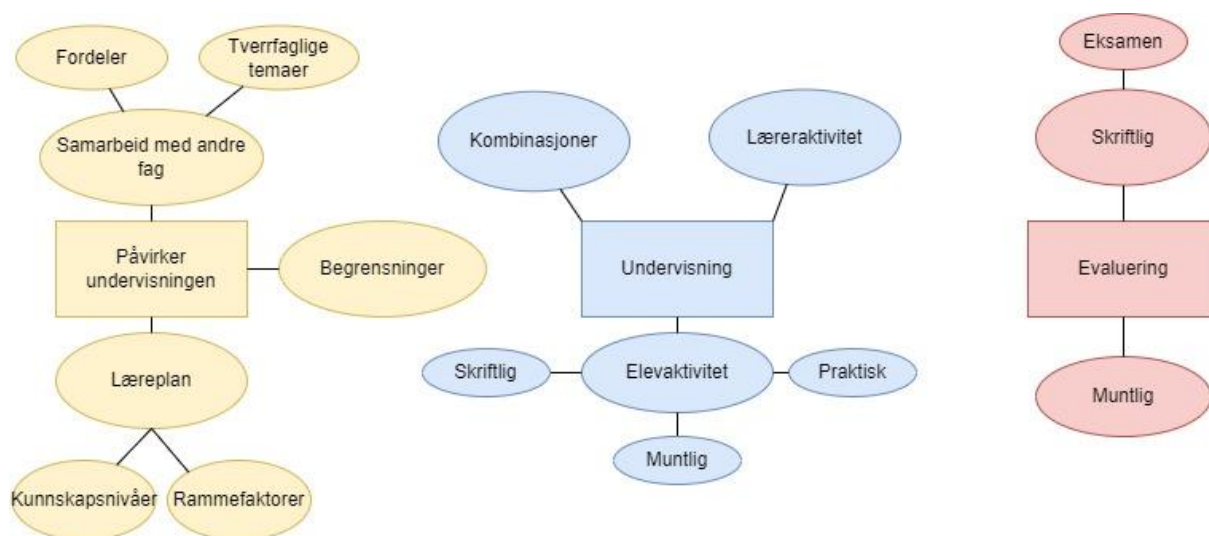
Figur 2. Første tematiske kart om læreres undervisning i treningslære. 6 hovedtemaer.

Disse temaene (med antall koder som hører til hvert tema i parentes) er: «tanker om faget» (23), «tverrfaglighet» (12), «undervisning» (112), «vurdering» (50), «læreplan» (14), og «annet» (17). «Undervisning» som var det klart største temaet fikk fire undertemaer: læreraktivitet (19), elevaktivitet (57), lærer / elev (13) og annet (23). Temaene «tverrfaglighet», «vurdering» og «læreplan» fikk to undertemaer hver. Temaene «tanker om faget» og «annet» fikk ikke egne undertemaer fordi kodene som formet tema ikke ga grunnlag for spesifikke mønster. At temaet undervisning fikk flest koder henger i stor grad sammen med hvilke spørsmål som ble benyttet i intervjuguiden. Tema vurdering fikk også relativt mange koder. Dette tror jeg var fordi det var et tema som vekket engasjement hos lærerne. Selv om «tverrfaglighet» er det tema som har færrest koder, var dette et tema alle lærerne kommenterte at de brukte i sin undervisning.

I fase 4 starter revidering av temaene som ble utarbeidet i fase 3 (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Her vil det ifølge Braun & Clarke være vanlig at noen av temaene som er utarbeidet enten fjernes, deles, endres eller slås sammen (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Videre trekker de frem viktigheten av å vurdere om mitt tematiske kart gir en god presentasjon av det innsamlede datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 91). En del av denne prosessen er å gå over hele det kodede datamaterialet en gang til. Dette gjorde jeg for å kontrollere at kodene jeg hadde utarbeidet faktisk ga en god representasjon av lærernes utsagn og var relevant for problemstillingene mine. Dette førte til at enkelte av mine koder ble skrevet om eller kortet ned. Siden jeg allerede hadde hatt en gjennomgang av kodene i fase 2, ble det ikke veldig mange store endringer i kodene i denne fasen. Endringene jeg gjorde førte ikke til endringer i den tematiske sammensetningen, siden innholdet i kodene i stor grad var det samme som før endringene. Eksempel på en endring jeg gjorde:

Kode før endring	Kode etter endring
Elevene forbereder en kort presentasjon for resten av klassen. Kan være kort varighet.	Elevene fremfører en kort presentasjon for klassen.

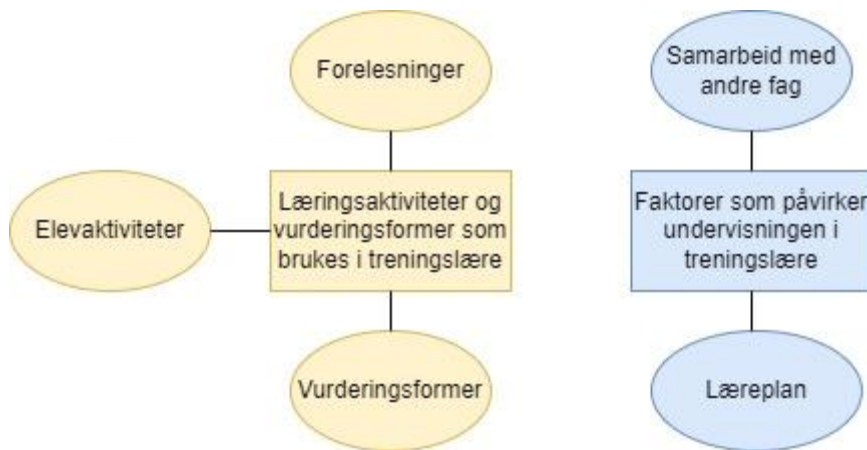
Videre i denne fasen anbefaler Braun & Clarke (2006, s. 91) å gå over hvert enkelt tema for å sjekke om de tilhørende kodene faktisk bidrar til å lage et samsvarende mønster. Denne prosessen førte til en rekke endringer i mine temaer (se figur 3).



Figur 3. Tematisk kart etter fase 4. Læreres undervisning i treningslære. Tre hovedtemaer.

Temaet «annet» hadde som nevnt ikke mønster i datamaterialet. De fleste kodene fra dette tema ble fjernet, mens noen av kodene ble flyttet til temaene «tanker om faget» og «læreplan». Senere ble de tre temaene «tanker om faget», «tverrfaglighet» og «læreplan» slått sammen til et nytt hovedtema kalt «påvirker undervisningen», som fikk tre undertemaer: «samarbeid med andre fag», «begrensninger» og «læreplan». Tema «undervisning» gikk fra fire til tre undertemaer. Tema «vurdering» ble skrevet om til «evaluering».

Fase 5 omfatter revidering og definering av temaer. Her inngår å finne essensen i hva hvert tema handler om, sørge for at hvert tema forteller sin historie, og at ikke temaene overlapper hverandre (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Jeg startet denne fasen med å gå inn i hvert enkelt tema, for å prøve å finne hvilken historie de forteller. Dette førte til en reduksjon i antall hovedtemaer og undertemaer. Underpunkter til undertemaene ble fjernet (se figur 4).



Figur 4. Endelig tematisk kart. Læreres undervisning i treningslære. To hovedtemaer.

Tema «Læringsaktiviteter og vurderingsformer som brukes i treningslære» beskriver hvordan lærerne underviser i faget. Dette er en sammenslåing av de to temaene undervisning og evaluering fra fase 4. Temaene ble slått sammen fordi de ut ifra oppgavens definisjon av begrepet undervisning, overlapper hverandre. Undertemaene «forelesninger» og «elevaktiviteter» handler om hvilke læringsaktiviteter som brukes. Forholdet mellom hvor aktiv læreren og elevene er i timene, er den viktigste forskjellen mellom de to hovedtemaene. «Vurderingsformer» handler om hvordan elevene vurderes i faget. Tema «Faktorer som påvirker undervisningen i treningslære» består av de to underkategoriene samarbeid med andre fag, og læreplan.

I fase 6 skal jeg rapportere resultatene fra analysen og diskutere funnene. Disse vil bli presentert i funn- og diskusjonskapittelet.

3.8 Troverdighet, validitet og generaliserbarhet.

I forskningsverden er vi opptatt av at resultatene vi kommer frem til skal være til å stole på. Her brukes ofte begreper som *reliabilitet* og *validitet* for å vurdere om forskningen er pålitelig og gyldig (Thagaard, 2018, s. 187–189). Dette er viktige kriterier for å vurdere en studies kvalitet. Jeg har i denne oppgaven valgt å bruke betegnelsen *troverdighet* istedenfor reliabilitet. Grunnen til dette er at det i litteraturen stilles spørsmål til om begrepet reliabilitet er dekkende for kvalitativ forskning (Bryman, 2016, s. 383). Dette henger blant annet sammen med forskerens sentrale rolle i datainnsamlings- og tolkningsprosessen. Videre er *generaliserbarhet* en betegnelse på om resultatene fra en studie kan brukes for å si noe om forhold i andre lignende kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Innen kvalitativ forskning er det

forskerens rolle og argumentere for sin studies troverdighet, validitet og generaliserbarhet. Videre vil jeg derfor belyse ulike faser av min forskningsprosess som er med på å påvirke disse.

Troverdighet

Når vi snakker om troverdighet i forskningssammenheng handler det om de resultatene jeg har kommet frem til, kan gjenskapes av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Thagaard (2018, s. 188) argumenterer for at det er forskeren selv som må argumentere og overbevise den kritiske leseren om hvorfor studien er troverdig. Dette kan blant annet gjøres gjennom å redegjøre for hvordan forskningsprosessen har gått til, fra innsamlingsarbeidet startet til resultatene presenteres. Dette kan betegnes som gjennomsiktighet i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). I innsamlingsarbeidet har jeg tidligere vært inne på at jeg ikke er en erfaren intervjuer, og hvordan dette kan påvirke personene jeg intervjuer, og de svarene jeg får. Her har jeg forsøkt å beskrive hvordan min relasjon med deltagerne i prosjektet, har hatt betydning for de data som er samlet inn. Her er det viktig å reflektere over hvordan jeg som intervjuer har fremstått ovenfor deltagerne. Faktorer som intervjuers alder, kjønn og erfaring kan her trekkes frem som relevant (Thagaard, 2018, s. 189). Dette har jeg forsøkt å belyse gjennom å være tydelig på hvordan intervjuene ble gjennomført, hvordan min utvikling som intervjuer har vært gjennom prosjektet, og ved å beskrive så detaljert som mulig hvordan de ulike intervjuene ble gjennomført. Jeg har lagt vekt på å bruke åpne spørsmål i intervjuguiden for å unngå at deltagerne blir ledet i en bestemt retning. Spørsmålene jeg endte opp med å bruke, er et resultat av flere runder med revideringer og rettleiding med min veileder. I analysen har jeg forsøkt å redegjøre for hele prosessen som ligger til grunn for hvordan jeg har kommet frem til mine funn. Her har jeg forsøkt å bruke fyldige beskrivelser i alle fasene i seksstegsmodellen til Braun & Clarke (2006). Videre kan vi styrke gjennomsiktigheten i analysen gjennom å definere hva som er primærdata (hva deltagerne har svart) og hva som er mine tolkninger av data (Thagaard, 2018, s. 188). Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom å inkludere direkte sitater fra lærerne og min tolkning av deres utsagn, i kodeprosessen og i funn- og diskusjonskapittelet. I kodeprosessen brukte jeg dette når jeg skulle revidere kodene mine, noe jeg gjorde i to omganger. I funn- og diskusjonskapittelet ses direkte sitater, og mine tolkninger av disse, i den løpende teksten.

Validitet

Begrepet validitet kan knyttes til hvordan data er tolket, og til resultatene forskeren har kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Dette er en prosess som ikke bare handler om å kontrollere

det endelige sluttproduktet, men en prosess hvor vi også ser på hvordan forskningsprosessen har gått til i de ulike fasene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Dette gjelder fra utarbeidelse av intervjuguiden, gjennom datainnsamlingen, i analyseprosessen og i rapporteringen. Når vi undersøker validitet kan vi «stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2018, s. 189). I min studie vil dette eksempelvis være om mine tolkninger av lærernes uttalelser er beskrivende for hvordan lærere underviser i faget treningslære. Her vil jeg trekke frem utvalget mitt som noe som kan svekke min studies validitet. Jeg ønsket i utgangspunktet å intervjuere lærere som underviser, eller har undervist i treningslære 1 etter den nye læreplanen. På grunn av utfordringer knytt til det å skaffe deltagere, valgte jeg å inkludere en lærer som underviser i treningslære 2. Jeg måtte derfor endre oppgavens problemstilling til å handle om treningslære 1 og 2. Det førte til at 4/5 av de lærerne jeg intervjuet underviser i treningslære 1, og en av lærerne underviser i treningslære 2. Dette gjør at mine data i større grad reflekterer undervisning i treningslære 1 enn treningslære 2, selv om problemstillingen definerer undervisning i treningslære (1 og 2).

Et viktig tiltak for å styrke en studies validitet, er å legge vekt på rike beskrivelser av hvilke data som ligger til grunn for mine tolkninger, og de resultatene jeg har kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Det er viktig at tolkninger som presenteres i teksten skal være begrunnet og at det finnes dokumentasjon som støtter opp om tolkningene (Thagaard, 2018, s. 189). Dette har jeg forsøkt å tilfredsstillende gjennom å vise lærernes utsagn og mine tolkninger sammen i teksten i funn- og diskusjonskapittelet. Thagaard skriver at «Vi styrker validiteten når tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre» (2018, s. 191). Det å sammenligne resultatene jeg har kommet frem til med resultater fra andre lignende studier, kan øke validiteten. Dette kommer jeg nærmere inn på i funn- og diskusjonskapittelet hvor jeg ser mine funn opp mot annen forskning. Videre er det viktig å være transparent i analysen av mine data. Dette har jeg forsøkt å tilfredsstillende gjennom blant annet å vise hvor mange koder som har ligget til grunn for de ulike temaene, og hvordan jeg har kommet frem til de to hovedtemaene med undertemaer.

Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om i hvilken grad mine resultater kan være relevant i andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I mitt tilfelle handler dette om min studie kan si noe om hvordan lærere underviser i faget treningslære, på andre steder enn hvor jeg har hentet mine data fra. Generalisering kan være problematisk innen kvalitativ forskning fordi utvalgene ofte er relativt små sammenlignet med de vi finner i kvantitativ forskning (Bryman, 2016, s.

384). Bryman (2016, s. 384) anbefaler tykke beskrivelser av den kulturen som studeres. Da kan andre forskere selv bedømme hvilke måter studien har relevans og overførbarhet til andre kulturer og kontekster. I min studie har jeg inkludert lærere fra tre forskjellige skoler, fra tre forskjellige fylker. Dette er på langt nær nok til å kunne si at mine data kan gi en pekepinn på hvordan treningslære undervises på landsbasis. Jeg mener likevel at ved å inkludere lærere fra tre ulike skoler og tre fylker lager jeg et bedre bilde på hvordan undervisning i faget blir gjennomført, enn om jeg bare hadde tatt med lærere fra en skole eller et fylke. To faktorer jeg mener er med å svekke min studies generaliserbarhet, er at alle lærerne er relativt like når det kommer til erfaring med å undervise i faget, og mitt skjeve utvalg av lærere i de to fagene.

3.9 Ethiske vurderinger

Innen kvalitativ forskning kan det oppstå spenninger mellom det å hente inn kunnskap fra feltet og etiske hensyn vi må ta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Vi ønsker å utvikle kunnskap, mens vi samtidig skal ta vare på de som forskes på. Ethiske spørsmål dukker opp i alle faser av intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). Det gjelder helt fra prosjektet starter i planleggingsfasen til den endelige rapporten ligger klar.

I planleggingen inngår vurdering av hvilke konsekvenser min studie kan få for deltagerne og innhenting av skriftlig samtykke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Her inngår også planlegging av hvordan data skal lagres for å sikre deltagerens konfidensialitet og anonymitet. I dette prosjektet brukte jeg lydopptak av lærere i datainnsamlingsprosessen. Siden lydopptak regnes som en personopplysning (NSD, u.å.) er prosjektet meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Prosjektet ble registrert og godkjent desember 2021 (vedlegg 3), under forbehold at prosjektet ble gjennomført i tråd med det som ble dokumentert i meldeskjemaet. Dette innebærer blant annet *innhenting av skriftlig samtykke, sikker lagring av data, transkribering* og *anonymisering*. Jeg gikk gjennom samtykkeskjema med alle deltagerne i prosjektet før hvert intervju. Her fikk deltagerne mulighet til å stille spørsmål. Deretter hentet jeg inn skriftlig og muntlig samtykke fra alle som deltok i prosjektet. Lydopptak ble lagret i nettjenesten «Nettskjema» som sikrer trygg lagring. Det transkriberte intervjuet ble lagret i høgskolens egne sikre database «OneDrive», i tråd med høgskolens egne retningslinjer (Høgskolen i Innlandet, u.å.). Anonymisering av lærerne ble gjennomført fortløpende. Før transkriberingen av intervjuet startet ble hver deltager tildelt ett alias, et fiktivt navn som ikke kan knyttes til personen. Det fantes aldri noen koblingsnøkkel mellom alias og deltagerens navn.

Underveis i intervjuene er det viktig å ta hensyn til deltagerens ve og vel (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Dette innebærer blant annet at de som deltar ikke skal føle stress og ubehag som følge av mine spørsmål og intervjustil. Vi skal unngå at deltagerne føler at vi vurderer deres uttalelser eller handlinger (Thagaard, 2018, s. 114). Vi skal videre vise respekt for deltagerens meninger, vurderinger og motiver. Det deltageren sier er et uttrykk for hvordan de ser eller tolker en situasjon (Thagaard, 2018, s. 114). Jeg som forsker skal derfor ikke provosere utfordre, eller forsøke å endre denne forståelsen gjennom intervjuet. Det er viktig at jeg tenker over hvordan spørsmålene vil kunne oppleves av deltagerne. Her gjelder det å vurdere hvor nærgående og personlig spørsmålene skal være. Det skal ikke oppfattes som ubehagelig eller støtende å delta i et intervju. Dette var noe jeg var bevisst i utarbeidelsen av spørsmålene i intervjuguiden, hvor jeg vektla å bruke åpne spørsmål. Dette for at deltagerne ikke skulle føle seg presset til å svare noe de ikke sto inne for. I intervjuene prøvde jeg å bygge opp en god relasjon med lærerne, selv om det kan være krevende på så kort tid. Jeg startet blant annet med kartleggingsspørsmål av lærerne og relativt lette spørsmål i starten, før jeg tok de mer utfordrende spørsmålene mot slutten. Videre brukte jeg virkemidler som *speiling* og *aktiv lytting*, for at lærerne skulle føle at de ble hørt.

I transkriberingen handler det etiske om redelighet, at det vi skriver ned er det deltagerne faktisk har sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Jeg brukte mye tid på transkriberingen for at jeg skulle få lærernes utsagt så nøyaktig som mulig. Det innebar mye spoling frem og tilbake for å få tak i alle ordene som ble sagt, og for å at tegnsettingen skulle bli riktig.

I rapporteringen er det viktig at jeg som forsker tenker på hvilke konsekvenser studien kan få for deltagerne i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Her inngår igjen konfidensialitet og anonymisering, det skal ikke la seg gjøre å kjenne igjen deltagerne i prosjektet. Dette har jeg gjort gjennom å bruke relativt få opplysninger om informantene.

4.0 Funn og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere mine funn fra intervjuene og se disse i lys av oppgavens problemstilling, forskningsspørsmål og analytiske rammeverk.

I *kapittel 4.1* vil jeg først se på mine funn knytt til hvordan lærerne underviser i faget treningslære. Her vil jeg gå inn på hvilke læringsaktiviteter som brukes (4.1.1 – forelesninger og 4.1.2 - elevaktiviteter) og hvordan elevene vurderes (4.1.3 - vurderingspraksis). Deretter vil jeg diskutere mine funn opp mot det analytiske rammeverket (4.1.4).

I *kapittel 4.2* vil jeg gå gjennom mine funn som viser hvilke faktorer som *påvirker* undervisningen i faget. Her vil jeg først se på samarbeid med andre fag (4.2.1) før jeg går inn på læreplan (4.2.2). Deretter vil jeg diskutere mine funn opp mot det analytiske rammeverket (4.2.3).

I konklusjonen vil jeg oppsummere mine funn og drøftinger, og bruke disse til å svare på hvordan lærere underviser i treningslære og hvilke kunnskapsnivåer undervisningen legger opp til.

4.1 Læringsaktiviteter og vurderingsformer som brukes i treningslære

Her vil jeg først gå inn på mine *funn* som beskriver hvilke læringsaktiviteter og vurderingsformer lærerne i mitt utvalg bruker i undervisningen.

I intervjuene nevner lærerne en rekke ulike læringsaktiviteter de bruker i faget. Disse har jeg valgt å samle under kategoriene *forelesninger* og *elevaktiviteter*. Læreren har den mest aktive rollen i forelesninger. Her formidler læreren kunnskap til elevene, som ofte har en relativt passiv rolle. Under elevaktivitetene inntar læreren en mer veiledende og støttende rolle. Dette er læringsaktiviteter hvor elevene er aktive, og deres forståelse utfordres i større grad. Jeg deler inn elevaktivitetene i muntlige, skriftlige og praktiske læringsaktiviteter. Av disse er de skriftlige mest brukt i undervisningen. Deretter kommer de muntlige og de praktiske. Når det kommer til vurdering i faget, deler jeg disse inn i muntlige og skriftlige vurderingsformer, hvor de skriftlige er mest brukt. Jeg kommer også inn på bruken av VfL.

4.1.1 Forelesninger

Forelesninger er en samlet kategori for flere læringsaktiviteter som blir brukt i faget. Jeg ser disse læringsaktivitetene i sammenheng med det Biggs (1996, s. 353) betegner som «lecture». Overordnet sett handler disse om at læreren har en teoretisk gjennomgang om et tema, hvor elevene blir inkludert gjennom spørsmål og diskusjoner.

Alle lærerne oppgir at de bruker tavleundervisning og PowerPoint i sin undervisning. Flere av lærerne oppgir at de ofte starter timen på denne måten og deretter aktiviserer elevene. Alle lærerne sier at dette er en læringsaktivitet som blir mye brukt. De sier videre at undervisningen ofte er en kombinasjon mellom at de forklarer noe, og at elevene kommer med innspill, bidrar i «brainstorming» og diskuterer seg imellom. Flere av lærerne sier at de ofte selv blir litt for aktive med prating, og ser på dette som noe negativt. Lars utdyper dette slik:

... jeg prater veldig mye. Og det er jo egentlig en bakdel. Å snakke for mye. Så jeg er veldig bevisst på det selv. Tenker at nå må jeg stoppe, så må elevene få oppgaver. Nå må de engasjere seg med noe, så de setter i gang.

Slik jeg tolker dette har læreren her en aktiv rolle i undervisningen, mens elevene er passive. Dette ser Lars på som negativt, og prøver derfor å unngå at han har den aktive rollen for lenge, før han aktiviserer elevene.

Videre oppgir noen av lærerne at de bruker å vise film i timene. Det er som oftest korte klipp som forklarer en del av et tema (f.eks. krebs syklus), eller det kan være hele filmer. De bruker også å tegne og forklare figurer og grafer på tavla (f.eks. hills-kurve, belastning tilpasning).

Lærerne kan av og til bruke flere læringsaktiviteter på et tema og i samme undervisningstime. Lars forklarer dette slik:

Og da har jeg tenkt sånn at det å bake inn fagstoffet da, på forskjellige måter når du jobber med et tema, kan være en grei modell. Så jeg setter av en viss periode hvor jeg prøver å jobbe på litt forskjellige måter med samme fagstoff. Det har to effekter, det ene er at du kanskje treffer et større spekter av 30 elever som vi har, hele tiden. Og det andre er at du også opplever at de klarer å forstå stoffet bedre, de som er flinke uansett hvordan du gjør det. Så er det litt sånn motivasjon hos elevene da. Noen ting er mer kjedelig noe mer morsomt.

Variasjon og muligheten for å treffe et større spekter av elever er altså noe av grunnen til at de velger å ha flere innganger til et tema.

Slik jeg opplever læringsaktivitetene som tilhører kategorien forelesning, er dette læringsaktiviteter som kan knyttes til reproduserende kunnskap. Læreren formidler sin kunnskap til elevene, og deres forståelse utfordres i liten grad. Videre vil jeg nå gå inn på ulike læringsaktiviteter lærerne bruker for å aktivisere elevene.

4.1.2 Elevaktiviteter

Lærerne jeg intervjuet kommer inn på flere læringsaktiviteter hvor elevene bearbeider fagstoff enten muntlig, skriftlig eller praktisk. Disse har jeg valgt å samle under kategorien *elevaktiviteter*. Enkelte av aktivitetene som trekkes frem her, blir også nevnt under vurderingsformer. Dette er fordi noen av de aktivitetene som elevene bruker tid på i timen, resulterer i produkter som senere blir vurdert (f.eks. arbeid med innleveringer), eller er relativt lik vurderingsformen (f.eks. at elevene presenterer for klassen)

Muntlig

Bruk av muntlige læringsaktiviteter går igjen hos alle lærerne. Slike aktiviteter har som fellesnevner at elevene skal forklare noe innenfor et tema til hverandre eller til læreren. Elevene kan enten ha forberedt det de skal si på forhånd, eller bruke timene til å forberede seg. Den muntlige gjennomgangen kan enten foregå innad i en mindre elevgruppe, eller i form av at en eller flere elever presenterer for klassen. Olav forklarer hvordan han bruker en slik aktivitet hvor elevene bruker timen til å forberede en kort presentasjon for en elevgruppe på fire:

... du har fire stykker på en gruppe. Så har du fire forskjellige temaer, eller oppgaver innenfor et tema. Og så er det ... Ja så skriver de på en måte på ark da, stikkord eller ting som har med sin oppgave å gjøre, som du skal formidle til de andre. Og så setter man seg sammen, etter man har gjort den individuelle jobben, med disse arkene. Og så kan jeg [eleven] da forelese litt for de tre andre, mens du kan notere ned ting jeg sier i ditt ark. Det har noe med å jobbe med å tilegne seg kunnskapen om det, og samtidig formidle det til de tre andre da.

En annen mye brukt muntlig aktivitet er av typen «diskuter med sidekameraten». De muntlige aktivitetene opplever jeg som en læringsaktivitet hvor elevene skal reprodusere kunnskap om et tema, eller deler av et tema, til medelever eller lærer.

Skriftlig

Det å jobbe med skriftlig arbeid i timene, er den læringsaktiviteten lærerne sier at de bruker *mest* i sin undervisning. Eksempel på skriftlige aktiviteter: hente ut sentrale fakta fra læreboka, jobbe med innleveringer (f.eks. utarbeide årsplaner), lage en brosjyre om et tema (f.eks. styrketrening), Quizlet (øvingsoppgaver på nett) og at læreren deler ut en liste med spørsmål som elevene skal besvare. Disse læringsaktivitetene kan være både individuelt og i grupper. Elevene benytter ofte digitale skriveprogrammer slik som OneNote / klassenotatbok når de gjør skriftlig arbeid. Disse gjør det mulig for lærerne og se hva elevene har gjort. Elevene skriver

også på papir. Flere av lærerne sier at elevene liker å jobbe med skriftlig arbeid i timene. Lars utdyper dette slik:

Så ser jeg at de liker faktisk og jobber, hvertfall tilsynelatende, veldig godt når de får konkrete spørsmål å jobbe med. Rett og slett se spørsmålet, finne svaret. Om du da bruker pålitelige kilder eller lærebok, eller meg, det spiller ingen rolle. Men at du jobber med det selv. At du tenker gjennom hvordan skal jeg svare eller skrive det.

Mitt inntrykk fra intervjuene, er at det å reprodusere kunnskap er gjeldende for de fleste skriftlige læringsaktivitetene. Her jobber elevene med å gjengi kunnskap om et tema, gjennom å svare på spørsmål eller skrive en sammenfatning om noe. Unntaket er når elevene jobber med innleveringer. Da må elevene bruke tilegnet eller tilgjengelig kunnskap, for å skrive om en annen kontekst. Eksempel: Elevene skal bruke sin kunnskap, for å lage en øktplan for å forbedre aerob utholdenhet. Da er vi mer over på analyserende kunnskap.

Praktisk

Praktiske økter er også vanlig i faget, men er den kategorien som er minst brukt av elevaktivitetene. Disse kan gjennomføres som praktiske økter i treningslæretimen, men ofte i kombinasjon med andre fag. Her vil jeg ta for meg de praktiske øktene som blir gjennomført i treningslæretimene. Flere av lærerne trekker frem basisegenskapene som godt egnet for praktiske økter. Randi forklarer dette slik:

Intervjuer: Ja. Er det noe dere pleier å gjøre, det å ha praktiske økter?

Randi: Ja særlig på de her basisegenskapene. Og når det gjelder metoder og sånn, å kjenne på og praktisere, ja.

Av basisegenskapene trekkes særlig utholdenhet, teknikktraining, styrketrening og bevegelighet frem som egnede temaer. Flere av lærerne sier de har gjennomført prosjekter av kortere eller lengre varighet med elevene. Eksempler på slike prosjekter er at elevene skal loggføre alt de spiser i tre uker (tema kosthold), planlegging og gjennomføring av en egentreningsperiode, og å lage en film om idrettsskader. Lærerne bruker også praktiske *aktiviteter* i undervisningen. Her nevnes par-øvelser i anatomi hvor elevene skal peke på kroppsdelene og utforske konkrete (f.eks. modell av hjertet eller et skjelett) og å pusle et puslespill av krebssyklus.

De praktiske øktene kan ses i sammenheng med både reproduserende- og analyserende kunnskap, avhengig av hva øktene brukes til i etterkant. Dersom øktene brukes til å gjøre vurderinger i etterkant, vil jeg si at de kan knyttes til analyserende kunnskap. Eksempel: Dersom

egentreningsprosjektet avsluttes med at elevene skal vurdere egen fremgang, og hvordan treningen fremover skal struktureres, vil jeg si øktene kan bidra til mer analyserende kunnskap. Dersom de praktiske øktene avsluttes uten videre refleksjoner eller i form av en rapport av hva som er gjort, vil jeg si at det kan knyttes til å reproduserende kunnskap.

4.1.3. Vurderingsformer

Her vil jeg ta for meg mine *funn* som omhandler hvilke vurderingsformer som blir brukt i faget. Jeg vil gå inn på skriftlige og muntlige vurderingsformer. Jeg kommer også inn på begrepet vurdering for læring.

Skriftlig vurdering

De skriftlige vurderingene blir omtalt som den vurderingsformen lærerne bruker mest, og som teller mest for termin / standpunktkarakteren. Olav utdyper dette slik: «Vi har skriftlige prøver. For faget er et skriftlig fag, vi må øve ganske tidlig på å bli god på å besvare spørsmål.» Flere av lærerne deler Olav sitt synspunkt på at treningslære er et *skriftlig fag*. Av skriftlige vurderingsformer bruker lærerne prøver, innleveringer og terminprøver. På prøvene varierer lærerne hvor stort pensum skal være. Noen ganger er det korte kapittelprøver, andre ganger kan de slå sammen flere tema til en større prøve. Flere av lærerne sier at elevene liker best de korte kapittelprøvene, siden disse er mindre krevende å øve til. En annen prøveform er at læreren deler ut en liste på 20 spørsmål hvor elevene skal velge ut og besvare 10 av disse. Spørsmålene som brukes på prøvene har ofte både langsvars- og kortsvarsoppgaver. Olav forklarer hvorfor han bruker både kortsvars- og langsvarsoppgaver slik:

Intervjuer: Ehm, når du lager de prøvene bruker du kortsvarsoppgaver, eller bruker du åpne spørsmål?

Olav: Mhm, jeg har nok endra meg litt til, jeg husker i starten da jeg begynte å jobbe her, så var det veldig ehh, få oppgaver og vide oppgaver. Jeg har nok gått litt mer bort fra det, hvertfall i en del temaer som, altså lage noen spørsmål som er litt enklere på en måte. Så du sikrer hvertfall at alle klarer litt. Men har ofte deler av en prøve som er litt mer omfattende. Jeg bruker gjerne poengsystem da, på prøvene. Det illustrerer litt hvor mye jeg kan forvente at det svares.

Olav sier her at han brukte færre og videre oppgaver tidligere, men har lagt til flere korte spørsmål de siste årene for at alle skal klare litt. Dette er interessant sett opp mot begrepet dybdelæring på den ene siden, og tilpasning til elevenes forutsetninger på den andre.

Videre er innleveringer også mye brukt som vurderingsform. Det kan for eksempel være innlevering om en del av et større tema. Omfanget kan variere fra små innleveringer av øktplaner, til større innlevering av arbeidskravs- og kapasitetsanalyse. Andre eksempler som blir nevnt er innlevering av en brosjyre som skal forklare et tema. Her kan rammen være satt av lærer, så skal elevene fylle inn tekst, illustrasjoner og bilder.

Alle lærerne oppgir at de bruker terminprøver, og at disse er en sentral del av vurderingen. Flere av lærerne oppgir at det er den *viktigste* vurderingssituasjonen. En av grunnene til dette, er at de får testet elevene kompetanse relativt bredt. Terminprøvene dekker ofte flere tema og har både kortsvars- og langsvarsoppgaver. Prøvene gjennomføres som oftest før jul og rundt påsketider.

Muntlig vurdering

Muntlige vurderingsformer blir også brukt, men i mindre grad enn de skriftlige. Flere av lærerne sier at disse teller mindre enn de skriftlige på standpunkt karakteren. Eksempel på en muntlig vurdering er at elevene skal lage en presentasjon og fremføre for resten av klassen. Dette kan gjøres enten individuelt eller i grupper. En annen form for muntlig vurdering er det lærerne kaller «læringssamtaler». Her skal elevene lese seg opp på et tema og blir hørt i grupper på 3-5 elever. Olav forklarer hvordan han bruker en form for muntlig gruppeprøve slik:

Olav: En annen metode da, er for eksempel fagsamtaler. Det fungerer ganske bra. Hvor fire-fem sitter og trekker hvert sitt tema. Prater litt om det, eller hver sin oppgave da, innenfor et tema. Så kan på en måte de andre som sitter der supplere litt underveis, når vedkommende sier at nå har han sagt det han kan om det.

Intervjuer: Mhm. Ja. En form for muntlig prøve da på en måte?

Olav: Ja det blir jo en vurderingssituasjon hvor det blir som en slags samtale, men de vet jo at det er en vurdering.

To av lærerne sier at de bruker en slik form for muntlig vurdering. Videre sier flere av lærerne at de bruker muntlige vurderingsformer en til en, for de svake elevene. De sier at dette ofte kan være enklere for de som sliter med å uttrykke seg skriftlig.

Vurdering for læring

Alle de ovennevnte vurderingsformene kan betegnes som vurdering *av* læring. Lærerne vurderer hva elevene har lært, og de får en karakter ut fra hvordan de presterer i vurderingssituasjonen. Gjennom intervjuene sier ingen av lærerne noe konkret om bruk av VfL. Likevel ser jeg enkelte av læringsaktivitetene som blir nevnt, som en form for VfL. Stian lager f.eks. oppgaver elevene skal svare på i klassenotatbok i Teams, hvor elevene får tilbakemeldinger på hva de må forbedre:

... de skriver oppgaven, eller en liten sammenfatning av en tekst, plukker ut viktige punkter, eller svare på noe i en sånn klassenotatblokk, som ligger på Teams. For mange så er det et press og litt sånn stress da, at de hele tiden skal bli vurdert. Men så kan jeg se om det er fornuftig det de skriver her. Og da trenger jeg ikke å gjøre så mye med det. Men jeg kan kommentere at det er bra. Og der hvor det trengs oppfølging, så ser jeg at her kanskje trengs det mer hjelp til.

Videre bruker lærerne også prøver og innleveringer. Her kan det være nærliggende å tro at elevene får en eller annen tilbakemelding på sitt arbeid i etterkant, som kan brukes i det videre arbeidet. Selv om det er et interessant funn at vurdering for læring ikke blir nevnt direkte, er det viktig å påpeke at lærerne ikke ble spurt om de bruker VfL i undervisningen. Dette må tas i betraktning.

4.1.4 Diskusjon læringsaktiviteter og vurderingsformer som brukes i treningslære

Her vil jeg *diskutere* mine funn fra intervjuene, opp mot oppgavens analytiske rammeverk.

Forelesninger

Alle lærerne sier at de bruker læringsaktiviteter hvor de forklarer noe om et tema for resten av klassen. Dette er mest sannsynlig en læringsaktivitet som er kjent for de fleste, og som alle har opplevd gjennom sin skolegang. Biggs (1996, s. 353) hevder dette er den aller mest brukte læringsaktiviteten i skolesammenheng. Han stiller seg videre kritisk til hvorvidt denne formen for undervisning har potensiale for kunnskapsutvikling, opp mot de øverste nivåene i Blooms taksonomi (Biggs, 1996, s. 353), altså de mer analyserende kunnskapsnivåene. Elevene blir i

slike læringsaktiviteter ofte sittende passive, mens læreren har den aktive rollen. Her vil elevenes forståelse utfordres i liten grad (Biggs, 1996, s. 353). Det kan være nærliggende å tro at dersom elevenes forståelse skal utfordres, kreves det at elevene får anledning til å bearbeide stoffet på en eller flere måter. Dette krever altså noe mer enn at læreren forteller elevene at «slik er det». Lærerne i mitt utvalg nevner flere ulike læringsaktiviteter som legger opp til at elevene får bearbeidet fagstoffet både muntlig, skriftlig og praktisk.

Det å aktivisere elevene stemmer overens med det Lyngsnes og Rismark (2014, s. 102) sier, om at de læringsaktivitetene læreren velger må legge «til rette for elevens deltagelse, forståelse og læring». Elevenes deltagelse og forståelse blir først tydelig når de faktisk får uttrykt hvordan de har oppfattet det læreren har gjennomgått. Vider så vil det ifølge Biggs (1996, s. 353) variere i hvor stor grad forelesning som læringsaktivitet, bidrar til elevenes læringsutbytte. Noen elever vil ha bedre forutsetninger for å lære av forelesninger enn andre. Læreren kan bruke et bredere repertoar av læringsaktiviteter i sin undervisning for å sikre seg at flere elever har mulighet til å få utbytte av undervisningen (Biggs, 1996, s. 354). Dette kommenterer flere av lærerne at de prøver å bruke aktivt i sin undervisning, for å treffe et større spekter av elevene. Dette er en tilpasning til det Lyngsnes og Rismark (2014, s. 87) betegner som elevenes læringsforutsetninger. Elevene har ulike forutsetninger for å lære, og ved å bruke flere innganger til et tema tror jeg på lik linje med lærerne, at det er mulig å treffe flere elever. Dette kan også støttes opp av Bjørndal og Lieberg (1978, s. 116) som er opptatt av at innhold i undervisningen og elevenes læringsforutsetninger må ses i sammenheng.

Videre vil jeg nå se på læringsaktivitetene som brukes for å aktivisere elevene. Her vil jeg også se på hvilke kunnskapsnivå de ulike læringsaktivitetene legger opp til.

Elevaktiviteter

Lyngsnes & Rismark (2014, s. 103), som igjen støtter seg på Piaget, skriver at læreren må legge til rette for læring, gjennom at elevene får anledning til å prøve, feile og finne ut av ting selv. Dette kan tyde på at forelesninger alene ikke er tilstrekkelig for at elevene skal få et best mulig læringsutbytte av undervisningen. Det kan derfor være nærliggende å tro at forelesninger bør kombineres med at elevene aktiviseres, slik at de får anledning til å bearbeide fagstoffet. Lærerne jeg har intervjuet aktiviserer sine elever gjennom muntlige, skriftlige og praktiske læringsaktiviteter. Mitt inntrykk fra intervjuene og analyseprosessen, er at elevaktivitetene bidrar til reproduserende kunnskapsutvikling i større grad enn analyserende.

Muntlige aktiviteter

Slik jeg forstår lærerne i mitt utvalg foregår de muntlige aktivitetene som presentasjoner, hvor elevene skal gjengi kunnskap om et bestemt tema i større eller mindre grupper. Dette brukes *både* som en muntlig vurderingsform hvor elevene blir vurdert, og som en læringsaktivitet i timene hvor elevene ikke blir vurdert. Slik jeg tolker lærerne når de beskriver hvordan elevene presenterer om et tema, vil jeg si at kunnskapsnivået er *reproduserende*. Elevene gjengir her kunnskap om f.eks. treningsprinsippene. Dette stemmer forøvrig overens med hvordan kompetansemålene i læreplanen i treningslære 1 er utformet, hvor kompetansemålene er tett knyttet til det å reprodusere kunnskap (beskrive, forklare, gjøre rede for), mens begreper som kan knyttes til mer analyserende formål (vurdere, drøfte) først blir fremtredende i treningslære 2 (Utdanningsdirektoratet, 2020a; Utdanningsdirektoratet, 2015). I læreplan for treningslære 2 brukes altså begreper som er knytt til mer analyserende kunnskap, og som er høyere oppe i Blooms taksonomi. Ut ifra mitt datagrunnlag ser det ut for at de muntlige læringsaktivitetene bidrar til reproduserende kunnskap i større grad enn analyserende kunnskap. Det kunne vært interessant å se om det finnes måter å strukturere de muntlige læringsaktivitetene, slik at de kan bidra til mer analyserende kunnskap. Kanskje kan fremtidige studier se på hvordan dette kan gjennomføres i praksis.

Videre finner jeg det interessant å drøfte det lærerne sier om at treningslære er et *skriftlig fag*. Dette sett i lys av at jeg ikke finner noe konkret i læreplanen som tilsier at faget skal være det. Jeg vil videre begrunne dette, samt legge frem noen argumenter for at det også kan være et muntlig fag. I læreplanene i treningslære 1 og 2 finner vi det som heter «grunnleggende ferdigheter». Her står det både om skriftlige og muntlige ferdigheter i faget, som skal være en del av fagkompetansen. De *muntlige* ferdighetene i faget, består blant annet av at elevene skal: «beskrive og forklare teknikker, ferdigheter, treningsformer, treningsmetoder og øvelser ...» (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020). I de *skriftlige* ferdighetene står det at elevene skal «... utarbeide treningsplaner og vurdere eget arbeid i tilknytning til idrettsaktiviteter.» (Utdanningsdirektoratet, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal også kunne svare skriftlig på ulike oppgaver og bruke kilder kritisk. Slik jeg tolker dette, vil jeg si at de *muntlige* ferdighetene i større grad reflekterer helheten i læreplanene enn de *skriftlige* ferdighetene. Videre mener jeg det er mulig å tilfredsstille kompetansemålene muntlig, på samme måte som elevene kan det skriftlig: Elevene kan forklare, beskrive, gjøre rede, drøfte, begrunne og vurdere et tema muntlig, på samme måte som de kan det skriftlig. Dersom muntlige læringsaktiviteter i tillegg legger opp til diskusjoner i klassen, kan det ses i sammenheng med

det Biggs (1996, s. 354) betegner som «tutorial», hvor elevenes tolkninger og mulige feiloppfatninger kan korrigeres. Dette gjøres gjennom at elevene erfarer hvordan medelever og lærer bruker og tolker begreper i diskusjoner i klassen (Biggs, 1996, s. 354). Det som nevnes ovenfor kan være med å belyse de muntlige læringsaktivitetenes potensiale og muligheter i faget. Hvorfor faget oppleves som et skriftlig fag av lærerne kan jeg ikke si sikkert, men kan anta at det har en sammenheng med den skriftlige eksamensformen.

Skriftlige aktiviteter

De skriftlige aktivitetene er de lærerne sier er mest brukt av elevaktivitetene. Her jobber elevene med oppgaver og finner svar på disse. Inntrykket jeg fikk etter intervjuene med lærerne, er at mye av det skriftlige arbeidet i timene handler om at elevene skal reprodusere kunnskap. Elevene bruker kunnskap de finner i f.eks. læreboka i treningslære, til å forklare hva *noe* er (f.eks. hva menes med anaerob utholdenhetstrening). Oppgaver som legger opp til mer analyserende kunnskap, er hovedsakelig at elevene jobber med innleveringer. Når elevene jobber med innleveringer i timene, bruker de tilgjengelig og tilegnet kunnskap i nye situasjoner. Et eksempel på hvordan dette brukes i timene: Arbeid med arbeidskravs- og kapasitetsanalyse. Her bruker elevene teori for å finne ut hvilke krav som stilles i sin idrett, og analyserer hvordan egen kapasitet er i forhold til disse kravene.

Sett opp mot læreplanene i faget, vil jeg si at de skriftlige aktivitetene har tettest tilknytning til læreplanen i treningslære 1, siden kunnskapsnivået læringsaktivitetene i størst grad legger opp til er reproduserende. Sett opp mot læreplanen i treningslære 2 mener jeg at aktivitetene som brukes, ikke nødvendigvis har en like god sammenheng med den kompetansen som deler av læreplanen etterspør (kompetansemålene som er ute etter mer analyserende kunnskap). Jeg finner det derfor interessant å se på muligheten for å velge skriftlige læringsaktiviteter som bidrar til kunnskapsutvikling som er analyserende i større grad. Lyngsnes og Rismark (2014, s. 119) trekker frem hvordan induktive undervisningstilnæringer har potensiale for at elevene kan være med å utvikle sin kunnskap gjennom problemløsning, prøving og feiling. Læringsaktiviteter som legger opp til dette kan være for eksempel problembasert læring eller prosjektarbeid (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 118). Slike læringsaktiviteter tenker jeg har et stort potensial for å legge opp til mer analyserende kunnskapsutvikling, fordi elevene her må bruke tilegnet og tilgjengelig kunnskap, for å skape mening i nye situasjoner og kontekster. Kanskje kunne dette bidratt til å gjøre læringsaktivitetene mer relevant opp mot kompetansemålene i treningslære 2.

Praktiske aktiviteter

De *praktiske aktivitetene* er de av læringsaktivitetene som brukes minst. Ofte gjennomføres disse som praktiske økter i tilknytning til basisegenskapene, eller som praktiske prosjekter. Hvilket kunnskapsnivå de ulike praktiske aktivitetene legger opp til, vil avhenge av hvordan læringsaktiviteten blir strukturert. Øvelsen hvor elevene skal gjengi det de ser (f.eks. i anatomi), vil jeg si at legger opp til reproduserende kunnskap. Prosjektet hvor elevene skulle planlegge og gjennomføre en egentreningsperiode, kan være et fint utgangspunkt for videre analytiske formål. Her kan elevene bli utfordret til å bruke teori for å planlegge trening, vurdere egen fremgang, finne ut hva de gjorde bra, hva de kan gjøre bedre, osv. De praktiske øktene i basisegenskapene kan være nyttig for å finne ut hvordan ulike treningsformer kjennes på kroppen. Eksempel: Elevene kjenner at de får mer melkesyre i bena når de har kortere løpsti og lengre pauser på løpsintervallene. Dette kan bidra til bedre forståelse for hva anaerob og aerob trening er, og hvordan det kan brukes. Sett opp mot den nye læreplanen, ser jeg dette som relevant opp mot begrepet dybdelæring. Her får elevene mulighet til å sette teori ut i praksis, og bruke det de har lært i klasserommet i praktiske settinger. De praktiske øktene er videre også interessante sett opp mot flere av kompetansemålene i læreplanen til treningslære 2, hvor det står at elevene skal *anvende* ulike treningsformer og tester (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Vurderingsformer

Når det kommer til vurdering, er lærerne tydelig på at det er skriftlige vurderingsformer som er mest brukt og teller mest for sluttkarakteren. Skriftlige prøver, innleveringer og terminprøver utgjør i stor grad karaktergrunnlaget. I disse vurderingsformene bruker lærerne aktivt begreper fra læreplanen i utforming av oppgaver. Eks. dersom det står gjør rede for i læreplanen, brukes dette begrepet på prøven, eller som utgangspunkt i en innlevering. Lærerne trekker særlig frem terminprøvene som viktige i totalvurderingen i faget. De begrunner dette med at de i disse vurderingssituasjonene får testet elevenes kunnskap relativt bredt. Dette er i tråd med det Lyngsnes & Rismark (2014, s. 121) skriver, om at vurderingen skal gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd.

Videre inneholder de skriftlige prøvene både kortsvars- og langsvarsoppgaver. Som Biggs (1996, s. 357) fremhever gir disse ulike muligheter for å vise kunnskap. Kortsvarsoppgaver kan ofte ses i sammenheng med at elevene skal reprodusere kunnskap i en eller annen form. Som Biggs (1996, s. 357) viser til, er ulempen med korsvarsoppgaver at det kan bidra til at elevene innehar mye separat kunnskap, men blir overlatt til seg selv å se hvordan dette kan knyttes til

praksisfeltet. Innleveringer og langsvarsoppgaver åpner mer opp for at elevene kan få mulighet til å vise kunnskap mot et mer analyserende nivå (Biggs, 1996, s. 357). Elvenes tolkninger vil på samme vis utfordres i større grad når de må bruke tilegnet kunnskap i nye situasjoner. Elevene kan eksempelvis skrive at anaerob energiomsetning foregår uten luft, uten å forstå hva dette innebærer i praksis. Dersom oppgaven er å vurdere energiomsetningen i intervaller med korte og lange pauser, er det vanskelig å komme til et fornuftig svar, om ikke forståelsen som ligger til grunn er riktig. Om jeg drar paralleller til læreplanene i fagene, vil jeg si at begrepene som brukes i læreplanen i treningslære 2 i utgangspunktet legger opp til mer *analyserende* vurderingsformer, enn i treningslære 1. Om dette stemmer overens med måten lærerne legger opp til vurdering i treningslære 2, kan jeg ikke si basert på mitt datagrunnlag.

Videre er det interessant å se hvordan ulike vurderingsformer, har ulikt potensial for å treffe elementer som er sentrale etter LK20. Med utgangspunkt i det som nevnes ovenfor, spør jeg meg om langsvarsoppgaver og innleveringer har et større potensiale for å treffe begrepet *dybdeløring* enn det kortsvarsoppgaver har. Når elevene skal skrive lengre besvarelser mener jeg det er større potensiale for å treffe begrepet, enn om elevene kun skal gjengi kunnskap, slik tilfelle ofte er i korsvarsoppgaver eller flervalgsoppgaver (Biggs, 1996, s. 357). Ved lengre besvarelser kan elevene utfordres til å bruke tilegnet kunnskap i nye situasjoner. Det å bruke tilegnet kunnskap i nye situasjoner, stemmer overens med hvordan dybdeløring blir forklart i de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Videre vil jeg påstå at kunnskap som tilhører det øvre sjiktet av kunnskapsutvikling i Blooms taksonomi, kan ha større overføringsverdi til LK20s visjoner om å legge til rette for kompetanse som kan brukes i møte med fremtidens utfordringer, og elevenes evne til «å lære å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Jeg mener vi legger opp til dette bedre når vi utfordrer elevene til å bruke tilegnet kunnskap for å trekke egne slutninger (analyserende kunnskap), enn når elevene bare skal reproducere kunnskap. Detalj-kunnskap vi ser på som viktig i dag, er ikke nødvendigvis like relevant 20 år frem i tid. Evne til å tilegne seg ny kunnskap og bruke den i nye sammenhenger, vil derimot fortsatt være viktig.

Muntlige vurderingsformer blir også trukket frem som noe alle lærerne bruker. Disse blir imidlertid brukt i mindre grad enn de skriftlige, og lærerne sier at disse også teller mindre for slutt karakteren. Jeg finner det interessant å se på hvorfor det er slik, og hvilket potensiale de muntlige vurderingsformene kan ha i faget. Som jeg antyder ovenfor, har muntlige læringsaktivitetene mulighet til å tilfredsstille kompetansemålene på samme måte som de skriftlige. Dette gjelder også for de muntlige *vurderingsformene*. Jeg peker på den endelige

eksamensformen som lærerne sier at de må øve imot, som en mulig årsak til at de skriftlige vurderingsformene blir prioritert. Jeg kan videre legge til det Biggs (1996, s. 361) sier, om at vurderingsformer som er enkle å organisere, favoriseres fremfor vurderingsformer som er mer tidkrevende. Dersom elevene skal vurderes muntlig krever det både at elevene har brukt tid på å forberede dette på forhånd, samt at det settes av tid til dette i undervisningen. Videre finner jeg det interessant å se på bruk av muntlige vurderingsformer opp mot begrepet dybdelæring. Av egen erfaring med å presentere fagstoff, lærer jeg veldig mye om et tema når jeg skal forklare dette til andre. Det krever at jeg har satt meg godt inn i fagstoffet. Dersom muntlige vurderingsformer kombineres med et analytisk arbeid i forkant, som elevene senere skal presentere og diskutere, tenker jeg det kan bidra til mer analyserende kunnskap også. Videre kan jeg legge til det lærerne sier om at muntlige vurderingsformer kan være enklere for de elevene som sliter med å uttrykke seg skriftlig. Dette sett i sammenheng med elevenes læreforutsetninger i den didaktiske relasjonsmodellen. Kanskje kan fremtidige studier undersøke nærmere de muntlige vurderingsformenes potensiale i undervisningen i treningslære.

Vurdering for læring

I intervjuene kommer ingen av lærerne konkret inn på begrepet VfL i sin undervisning. Som jeg nevner i mine funn, kommer det likevel indirekte frem eksempler som kan tenkes å ha sammenheng med bruk av VfL (tilbakemeldinger på prøver, innleveringer). Det er interessant å spørre seg om manglende bruk av begrepet, skyldes at jeg ikke spurte om VfL direkte i intervjuene, og om slike spørsmål ville fått frem mer konkrete eksempler. Det er videre interessant å se dette funnet i sammenheng med det Leirhaug og Annerstedt (2016) fant i sin studie om bruk av VfL i kroppsøvingfaget. Her trekker de frem at til tross for satsingen på VfL i skolen, førte det til begrenset bruk av VfL i kroppsøvingfaget. De skriver videre at lærerne i deres studie uttrykker lite kjennskap til VfL, og at inkludering av slike prosesser er en tidkrevende og krever faglig støtte (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 628). Selv om kroppsøving er et annet fag, kan det være nærliggende å tro at de prosessene som ligger til grunn for å implementere VfL i undervisningen, også kan ha overføringsverdi til fag som treningslære. Hva som ligger til grunn for at lærerne ikke nevner bruk av VfL i intervjuene, kan jeg ikke si sikkert og vil kreve nærmere undersøkelser.

4.2 Faktorer som påvirker undervisningen i treningslære

Her vil jeg først se på mine *funn* knytt til samarbeid med andre fag, før jeg går inn på læreplanens påvirkning i faget. Deretter vil jeg *diskutere* mine funn opp mot oppgavens analytiske rammeverk og læreplanene i faget.

4.2.1 Samarbeid med andre fag

Alle lærere oppgir at de bruker tverrfaglige samarbeid i undervisningen. Det gjelder i hovedsak samarbeid med faget aktivitetsslære, men også i toppidrett, breddeidrett og norsk. De ser på samarbeid med andre fag utelukkende som noe positivt. Lærerne peker på flere grunner til at *aktivitetsslære* er et fag som egner seg godt for samarbeid. Læreplanene i de to fagene tar for seg samme temaer, det oppleves som naturlig å gå gjennom teori i treningslære og å ha den praktiske gjennomføringen i aktivitetsslære, det er tidsbesparende å kombinere fagene, og lærerne underviser ofte samme klasse i begge fagene. Elin fremhever de sammenfallende læreplanene slik: «Når jeg da har satt meg ned og begynt å se på; det står det i læreplan i treningslære. Der skal de utarbeide økt-, uke- og periodeplaner. I breddeidrett og aktivitetsslære, der står det å gjennomføre.» Kombinasjon med toppidrett og breddeidrett foregår i form av at elevene lager treningsplaner i treningslære, og gjennomfører egentrening i topp/bredde. Norskfaget kombineres oftest gjennom tverrfaglige innleveringer hvor elevene blir vurdert og får veiledning på det skrivefaglige i norsk (grammatikk, oppbygging av en besvarelse), og på det faglige i treningslære. I intervjuet med Lars beskriver han samarbeidet med norskfaget slik:

Lars: Så da lager vi en oppgave hvor også norsk er med da, hvor norsken kommer inn og retter samme oppgave da.

Intervjuer: Så det er rett og slett skrivingen som ...

Lars: Det er skrivingen ja, som norsken jobber med der.

Flere av lærerne trekker frem at de som er gode i norsk ofte presterer godt i faget, og trekker frem at treningslære er et *skriftlig fag* som en mulig årsak til dette. Olav uttrykker dette slik: «Er du god i norsk, så får du ofte treningslære til også. Det å uttrykke seg skriftlig det må vi øve masse på.» Han peker altså på det å uttrykke seg skriftlig som en viktig faktor for å prestere i faget. Koblingen skriving har til norskfaget er her underliggende.

Selv om samarbeid med andre fag er utbredt, er samarbeid med andre lærere som underviser i treningslære lite brukt. Flere av lærerne sier at de kunne tenke seg mer av dette. Stian uttrykker dette slik:

... jeg kunne hvertfall tenkt meg mer samarbeid med kolleger i fag. Det er bestandig nyttig. For de har forskjellige tilegningsmåter, de har forskjellige sterke sider hvor vi kan lære av hverandre. Og lærere har bestandig ting de har prøvd som har fungert, og ting som ikke har fungert. Og det å få erfare og lære av hverandre med gode ideer og innspill, det er bestandig nyttig.

Lærerne trekker frem muligheten til å tilegne seg nye ideer til hvordan å presentere fagstoff, som en ting de kunne tenke seg mer av.

4.2.2 Læreplanens påvirkning på undervisning

Læreplanen i treningslære er viktig i planleggingsarbeidet til lærerne, og bestemmer hvilke temaer som skal være sentrale i undervisningen. Stian forklarer dette slik: «Læreplanen bestemmer hva de skal gjennom, sånn overordnet. Undervisningen skal sette dem i stand til og, eller legge til rette for at de kan lære seg det.» Det er altså læreplanen som er lærernes utgangspunkt, og som bestemmer hva elevene skal lære i faget.

Når jeg spør lærerne om de velger *ulike* læringsaktiviteter ut ifra hvilke begreper som brukes i læreplan (f.eks. beskriv, gjør rede for) svarer to av lærerne slik:

Olav: Det tror jeg ikke jeg har tenkt noe spesielt på. Så det ligger nok mer litt sånn inn i hva jeg kanskje selv føler blir på en måte riktig, i forhold til tema. Kanskje mer enn akkurat hva ordlyden i kompetansemålene er.

Randi: Det tror jeg ikke at jeg har tenkt så mye over. Jeg er vant til å bruke gjør rede for. At de har litt sånn videre perspektiv.

Lærerne sier at de ikke nødvendigvis bruker ulike læringsaktiviteter til ulike begreper, men at det kan påvirke hvor dypt de går i de ulike temaene.

Flere av lærerne sier at de bevisst bruker begrepene (verbene) som står i læreplanen i utforming av prøver og innleveringer. Et eksempel på dette kommer frem gjennom intervjuet med Elin:

Elin: ... Jeg er blitt mye mer bevisst de siste årene, å bruke de begrepene, og ikke minst få inn kompetansemål og vurderingskriterier.

Intervjuer: Så der det i læreplan står at de skal kunne gjøre rede for så er du opptatt av at, når du lager en prøve da, at det går igjen?

Elin: Mhm, ja. Og da må jeg bruke de begrepene [fra læreplanen].

Dersom det står at elevene skal kunne *gjøre rede for grunnleggende treningsprinsipper*, går dette igjen i hvordan de utformer spørsmålene på prøven eller innleveringen. Da skal elevene ikke bare kunne ramse opp disse, men faktisk gjøre rede for dem.

Når jeg spør lærerne om hvilket nivå av kunnskap elevene skal tilegne seg i faget, svarer de at de både skal kunne gjengi og anvende kunnskap. Flere av lærerne vektlegger at det å kunne anvende er det viktigste, men at de må ha grunnleggende kunnskap i bunn for å kunne greie dette. Stian utdyper dette slik:

Hvis du ikke har en basis i at du kan en del ting, så er det vanskelig å anvende kunnskap. Skal du anvende kunnskap så må du ha en del av det sånn noen lunde klart for deg i hodet. Hvis du ikke vet hva intensitetsskalaen er for noe, så er det vanskelig å diskutere det og legge opp trening etter den.

Lærerne sier at elevene på 1. og 2. året jobber med å skaffe seg den grunnleggende kunnskapen, og at de på 3. året går mer over til å anvende denne kunnskapen.

Lærerne er videre noe delt om hvorvidt *den nye læreplanen* påvirker deres undervisning. Noen sier at det nesten ikke har påvirket hvordan de underviser i det heletatt, andre at de har gjort noen endringer. Når jeg spør Lars om den nye læreplanen har påvirket han i undervisningen svarer han slik:

Egentlig ikke så langt. Har ikke det. Kanskje fordi jeg har vært så mye i den gamle modellen, at jeg har ikke greid å feste meg helt i den. Så har jeg sett på læringsmålene. Og gått gjennom, for det er ikke sånn store revolusjonerende endringer i treningslærefaget.

Han synes altså at endringene i kompetansemålene i den nye læreplanen er små. Stian uttrykker at han ikke har gjort store endringer i valg av læringsaktiviteter etter at den nye læreplanen kom:

Men jeg tenker og at du får jo en viss erfaring etter hvert med hva fungerer og ikke, og da. Om temaet eller teorien er litt forskjellig, så kan jo metodene fungere godt. Selv om du endrer litt på stoffet. Så måten jeg gjør ting på kan jeg jo ta med videre da.

Han sikter altså til at læringsaktivitetene ikke nødvendigvis trenger å endre seg, fordi om innholdet i det man skal lære bort gjør det. Elin uttrykker at den nye læreplanen har påvirket

henne til å bli mer kreativ. Hun legger særlig vekt på at hun har blitt mer åpen for å hente fagstoff fra andre steder enn i læreboka.

Det har vell påvirket meg ... (tenker seg om, pause). Det har påvirket meg at jeg blir dytta til å tenke nytt. Til at det finnes ... Mer åpen for å hente ting på nett. Det finnes noe som heter Quizlet, som jeg ikke ante om for et år siden, som jeg nå bruker, og som elevene synes er kjempegøy. Det å kunne ha sånne innslag. Det å kunne hente inn for eksempel ehh ... Videofilmer, hvis det ligger noen sånn små snutter om trening. Så sånn sett tror jeg at fagfornyelsen på godt og ondt har pusha meg på godt til at jeg faktisk har blitt litt mer kreativ.

Elin peker her på endringer både når det gjelder å hente fagstoff fra andre steder enn i læreboka, og i form av at hun inkluderer en ny læringsaktivitet (Quizlet). De er enige i at de synes endringene i faget er små, men valg av læringsaktiviteter er fortsatt relativt likt som ved den gamle læreplanen.

4.2.3. Diskusjon faktorer som påvirker undervisningen i treningslære

Her vil jeg *diskutere* mine funn i lys av det analytiske rammeverket og læreplanene i faget.

Samarbeid med andre fag

Alle lærerne sier at de samarbeider med andre fag. Særlig er samarbeid med faget aktivitetslære utbredt. Elin peker på de tilsynelatende sammenfallende læreplanene som en mulig grunn til dette. Videre nevnes fagene toppidrett, breddeidrett og norsk som egnet for samarbeid. Lærerne trekker frem flere fordeler med samarbeid med andre fag. Mulighet for å spare tid er en av disse. Eksempel: Lærerne bruker treningslærefaget for å gå gjennom teori, og har den praktiske gjennomføringen i andre fag. Dette vil jeg betegne som en rammefaktor som virker positivt inn på lærernes muligheter i undervisningen. Videre er det interessant å se hvordan samarbeid med andre fag kan knyttes til begrepet dybdelæring i de nye læreplanene. Ved tverrfaglige samarbeid, får elevene mulighet til praktisk gjennomføring av teorien de har tilegnet seg i

treningslære. De får da mulighet til å bruke det de har lært i nye sammenhenger, dette er i tråd med hvordan begrepets blir forklart av Utdanningsdirektoratet (2019).

Læreplanens påvirkning på undervisningen

Lærerne i mitt utvalg tar utgangspunkt i læreplanen når de planlegger undervisningen. Læreplanen bestemmer hvilke temaer læringsaktivitetene og vurderingssituasjonene skal handle om. Sånn sett kan vi si at læreplanen påvirker undervisningen både i planlegging og i gjennomføringen av undervisningen. Dette er ikke noe overaskende funn, og stemmer overens med det Lyngnes & Rismark sier om at læreren tar utgangspunkt i læreplanens mål i det daglige arbeidet (2014, s. 96). Videre sier lærerne at begrepene i kompetansemålene, ikke påvirker hvilke læringsaktiviteter de velger. Ut fra dette tolker jeg at det ikke nødvendigvis er en bevisst kobling mellom kompetansemålene i læreplanen, og hvilke læringsaktiviteter lærerne velger. Kompetansemålene påvirker derimot hvor dypt lærerne går inn i hvert tema.

Lærerens undervisning ser ut til å ha størst sammenheng med læreplanen i treningslære 1. Her vil jeg peke på mitt skjeve utvalg av lærere som en mulig grunn til dette, hvor flesteparten av lærerne jeg intervjuet underviser etter denne lærerplanen. Som jeg tidligere har nevnt, ser jeg kompetansemålene i treningslære 1 i sammenheng med reproduserende kunnskap. Dette stemmer overens med hvilke læringsaktiviteter lærerne legger opp til i faget: I de *mundtlige* læringsaktivitetene dominerer aktiviteter hvor elevene skal reprodusere kunnskap. I de *skriftlige* læringsaktivitetene brukes også i stor grad aktiviteter som legger opp til reproduserende kunnskap. I de praktiske læringsaktivitetene ser jeg potensiale for både reproduserende og analyserende kunnskapsutvikling. De praktiske læringsaktivitetene er imidlertid lite brukt sammenlignet med de to andre. Jeg løfter tidligere frem hvordan lærere kan legge opp til mer analyserende kunnskap i sin undervisning, gjennom å gjøre tilpasninger i de muntlige, og skriftlige læringsaktivitetene. Her foreslår jeg blant annet induktive læringsstrategier som et mulig forslag som kan bidra til dette. Dersom undervisningen kan vinkles mot læringsaktiviteter som bidrar til mer analyserende kunnskap kan dette bidra til at undervisningen henger bedre sammen med læreplanen i treningslære 2, hvor flere av kompetansemålene er linket mot mer analyserende kunnskapsutvikling.

Videre synes jeg det er interessant å se lærernes uttalelser, om at det er nødvendig med en kunnskapsbase i grunn for å kunne anvende kunnskap senere, sett opp mot de to læreplanene i faget som jeg mener legger opp til nettopp dette. I læreplanene til treningslære 1 vil jeg si at elevene skal tilegne seg en kunnskapsbase, som de senere har nytte av i treningslære 2, hvor

mer analyserende kunnskap etterlyses. Dette henger også sammen med det Siddiqua (2021, s. 83) skriver om Blooms taksonomi, om at for å nå de øverste nivåene i toppen av pyramiden, forutsetter det at elevene har tilegnet en base av de underliggende nivåene. Eller som Stian sier det: «Hvis du ikke vet hva intensitetskalaen er for noe, så er det vanskelig å diskutere det og legge opp trening etter den».

Jeg finner det videre interessant å diskutere lærernes delte meninger om hvorvidt den nye læreplanen har påvirket deres undervisning. Jeg synes det er interessant at lærerne sier de bare har gjort små endringer i måten de underviser på etter LK20. Lærerne er enige i at endringene fra den gamle læreplanen er relativt små. Dette kan forklare noe av grunnen til at deres endringer også er av mindre karakter. Dette er interessant sett opp mot Bernsteins three message system, som er opptatt av at endringer i ett system (her i form av ny læreplan) må føre til endring i de to andre systemene (Lingard & Mills, 2003, s. 4). De av lærerne som sier de har gjort endringer etter at den nye læreplanen kom, viser til små endringer i læringsaktiviteter, hvor de henter fagstoff til undervisningen fra, og i hvordan de formulerer spørsmål i vurderingssituasjoner. Videre er jeg nysgjerrig på om det kan være andre grunner for at undervisningen har endret seg i liten grad, annet enn at lærerne opplever at endringene i kompetansemålene er små. Her kan jeg ikke gjøre annet enn å antyde noen forlag, basert på lærernes uttalelser.

En av lærerne sier han har «festet seg i den gamle modellen», altså den gamle læreplanen. Videre sier flere av lærerne sier at de kunne ønske seg mer samarbeid med kolleger som underviser i faget. Kanskje kan dette tyde på at diskusjoner om implementering av den nye læreplanen, ikke har vært prioritert i stor grad i treningslære enda. Her vil jeg dra en parallell til det Leirhaug og Annerstedt (2016) finner i sin studie, om implementering av VfL i kroppsøvfingsfaget. Satsingen på VfL i skolen startet i 2010 og når forfatterne gjennomførte datainnsamlingen noen år senere, var det tydelig at forståelsen og praktiseringen av begrepet var varierende. Det Leirhaug og Annerstedt (2016, s. 628) trekker frem handler om implementering av et nytt element i undervisningen. Implementering av nye læreplaner er også noe nytt i undervisningen, kanskje kan dette ses i sammenheng. Slike prosesser vil kunne være tidkrevende, og lærer vil ha behov for faglig støtte for å implementere nye elementer i undervisningen (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 628). Utdanningsdirektoratet råder skolene og lærerne til å jobbe sammen om implementering av de nye læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2021b). De trekker videre frem at det er skoleeiere sitt ansvar å legge til rette for at lærere får tid til slikt arbeid. Om mangel på tid til å sette seg inn i de nye læreplanene er tilfelle hos de lærerne jeg har intervjuet, kan jeg ikke si sikkert og krever

nærmere undersøkelser. En annen mulig forklaring på hvorfor endringene i undervisningen etter den nye læreplanen er relativt små, bygger også på en av lærernes uttalelser. Stian sier at selv om innholdet i læreplanen har endret seg, trenger ikke nødvendigvis læringsaktivitetene, å endre seg i særlig stor grad. Slik jeg tolker lærerne, mener de at man kan gå gjennom teori fra den nye læreplanen med en PowerPoint, på lik linje som teorien i den gamle læreplanen. Elevene kan også jobbe med skriftlige oppgaver i timene selv om innholdet på spørsmålene har endret seg. Ser vi derimot på læreplanen overordnet sett (ikke bare innhold i kompetansemålene), finnes det endringer av større karakter fra den gamle til den nye læreplanen. Dette gjelder blant annet forståelse av kompetansebegrepet, vektlegging av dybdelæring og hvordan elevene skal vurderes i underveis- og sluttvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Endringene i læreplanen er altså noe mer en omformuleringer av kompetansemålene. Hvordan lærerne ser på dette kommer ikke frem gjennom intervjuene. Dette er interessant sett opp mot det Bernstein (1975) sier om at endring i et system må føre til endring i de to andre. Ut ifra mitt datagrunnlag kan det se ut til at endringene i læreplan ikke har ført til store endringer i undervisningen. Det er imidlertid viktig å presisere at formålet med denne studien ikke har vært å se på læreplanreformens påvirkning på faget. Dersom dette hadde vært formålet, kan det tenkes at jeg hadde brukt andre spørsmål i intervjuguiden som kunne fått frem andre synspunkter på dette.

Når det kommer til vurdering i faget er skriftlige vurderingsformer de som vektlegges mest. Her tar lærerne utgangspunkt i læreplanen, både når det gjelder hva de skriftlige vurderingsformene skal handle om (hvilke tema de skal gjennom i løpet av året), og i formuleringen av spørsmålene. Lærerne sier at de bevisst bruker begreper fra læreplanen når de utformer spørsmålene i vurderingssituasjonen. Det gjelder både i skriftlige prøver og i innleveringer. Står det at elevene skal *gjøre rede for* i kompetansemålet, bruker de begrepet på prøven eller som utgangspunkt i innleveringen. Med utgangspunkt i det som nevnes her, vil jeg si at læreplanen kan være med å påvirke innholdet på de skriftlige vurderingsformene. Slik jeg opplever de muntlige vurderingsformene, henger disse også sammen med læreplanen i form av at den bestemmer hva de muntlige vurderingssituasjonene skal handle om. Videre praktiseres disse som oftest i form av at elevene skal reprodusere kunnskap om et tema. Jeg vil derfor si at de muntlige vurderingsformene har størst sammenheng med kompetansemålene som brukes i *læreplanen i treningslære 1*.

Konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke hvordan lærere underviser i treningslære på videregående skole. Her ønsket jeg blant annet å gå dypere inn i hvilke kunnskapsnivå som blir vektlagt i lærerens undervisning. I dette kapitlet vil jeg forsøke å oppsummere mine funn, svare på problemstillingen og forskningsspørsmålet, og løfte frem to forslag til videre forskning.

Undervisning

Funn fra intervjuene resulterte i to hovedtema som beskriver hvilke *læringsaktiviteter* som blir brukt i faget, disse har jeg kalt *forelesninger* og *elevaktiviteter*. Videre brukes skriftlige og muntlige *vurderingsformer*. I oppgaven argumenterer jeg for at forelesninger må kombineres med at elevene aktiviseres, for å utfordre elevenes forståelse og for å legge til rette for læring. De muntlige, skriftlige og praktiske læringsaktivitetene (elevaktivitetene) lærerne bruker, legger til rette for dette. Av disse blir de skriftlige mest brukt, etterfulgt av de muntlige og de praktiske. Videre dominerer skriftlige vurderingsformer i faget. I oppgaven diskuterer jeg at lærerne opplever treningslære som et *skriftlig fag*, og videre de *muntlige* læringsaktivitetene og vurderingsformenes potensiale i faget. Jeg trekker blant annet frem at; (1) muntlige aktiviteter kan tilfredsstille kompetansemålene på samme måte som de skriftlige, (2) læreplanen legger til rett for at muntlige aktiviteter kan prioriteres, og (3) at det kan være en positiv tilpasning for de svakeste elevene. Videre trekkes det frem at lærerne har endret sin undervisning i liten grad, etter at den nye læreplanen kom. Dette er interessant sett opp mot Bernsteins three message system, som er opptatt av at endring i et system (læreplan), må føre til endringer i de to andre systemene (undervisning og vurdering).

Kunnskapsnivå

Hvilke kunnskapsnivåer som blir vektlagt i undervisningen, varierer ut ifra hvilke læringsaktiviteter og vurderingsformer som blir brukt. De muntlige, skriftlige og praktiske læringsaktivitetene lærerne bruker, legger i størst grad opp til kunnskap som er reproduserende. Slik jeg tolker intervjuene med lærerne, handler de muntlige læringsaktivitetene, hvor elevene skal forklare en del av et tema til andre, om å reproduserende kunnskap. De skriftlige læringsaktivitetene legger også i størst grad opp til reproduserende kunnskap (jobbe med oppgaver), men også analyserende kunnskap (jobbe med innleveringer). De praktiske aktivitetene, som er minst brukt, vil avhenge av hva som gjøres i etterkant og kan være både

reproduserende og analyserende. De praktiske øktene ses videre som svært aktuelt sett opp mot begrepet dybdelæring i de nye læreplanene. I vurderingen vil kunnskapsnivå avhenge av vurderingssituasjonen som benyttes, i de skriftlige vurderingsformene. Kortsvars- og langsvarsoppgaver har ulikt potensiale for kunnskapsutvikling. Kortsvarsoppgaver kan knyttes til reproduserende kunnskap, mens langsvarsoppgaver og innleveringer kan knyttes til mer analyserende kunnskap. De muntlige vurderingssituasjonene slik de brukes i mitt utvalg, ser ut til å vektlegge reproduserende kunnskap.

Videre forskning

I oppgaven er det spesielt to elementer jeg finner interessante for videre utforsking:

1) Hvordan kan muntlige læringsaktiviteter og vurderingsformer tilpasses, slik at de i større grad legger opp til mer analyserende kunnskapsformer? I undervisningen til lærerne i mitt utvalg, legger de muntlige læringsaktivitetene og vurderingsformene opp til at elevene skal gjengi kunnskap om et tema. Kanskje finnes det tilpasninger som gjør at disse i større grad legger opp til at elevene skal bruke tilegnet kunnskap, til mer analyserende formål. I oppgaven foreslår jeg problembasert arbeid og prosjektarbeid som to mulige forslag som kan bidra til dette.

2) Lærerne ser på treningslære som et skriftlig fag. Slik jeg tolker lærerne i mitt utvalg, er den skriftlige eksamensformen hovedgrunnen til dette. Det hadde vært interessant å undersøke hvordan treningslære som fag hadde vært, dersom eksamensformen hadde vært muntlig. Slik jeg leser læreplanen i faget, finnes det eksempler på at faget like godt kan være et muntlig fag som et skriftlig. Jeg finner det derfor interessant om fremtidige studier kan undersøke om faget kan dra nytte av en vridning mot en mer muntlig tilnærming, både når det kommer til eksamensform og i undervisningen. Kanskje kan fremtidige intervensjonsstudier eller workshops (slik som f.eks. Borgen et al., 2020), undersøke dette nærmere.

Referanseliste

- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9–37.
<http://hdl.handle.net/11250/225309>
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control: Towards a Theory of Educational Transmissions*. (3. utg.). Routledge & Kegan Paul.
- Biggs, J. B. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://www.jstor.org/stable/3448076>
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* H. Aschehoug & CO.
- Borgen, J. S., Løndal, K., Moen, K. M., Aasland, E., & Lyngstad, I. K. (2020). Lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag på masternivå – muligheter og utfordringer. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis.*, 14(3), 58–79.
<https://doi.org/10.23865/up.v14.2486>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5. utg.). Oxford University Press.
- Chan, K., Hay, P., & Tinning, R. (2011). Understanding the pedagogic discourse of assessment in Physical Education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 3–18. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730340>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing Among Five Approaches*. (3. utg.). Sage.

- Dahl, L. (2021). *Ulykker og sikkerhet i friluftsliv på norsk videregående skole: En empirisk studie av ulykkeshendelser og lærerrefleksjoner om sikkerhet i friluftslivsundervisningen på studieretning for idrettsfag*. [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/2823552>
- Engvik, G., & Gjølme, E. (2015). Strategisk ledelse av videregående skoler med spisset toppidrett. I E. Angelo & A. B. Emstad (red.), *Ledelse for læring i mulighetens skole. Skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. (s. 99–119). Cappelen Damm Akademisk.
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.
<https://doi.org/10.1177/1356336X09364294>
- Heldal, J., & Wittek, L. (2021). *Pedagogikk—En grunnbok* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hesjevik, J. (2016). *Læring med animasjoner i treningslære 2: Elevers læringsutbytte fra tredimensjonale animasjoner sammenlignet med todimensjonale stillbilder*. [Masteroppgave]. Norges Idrettshøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2399275>
- Høgskolen i Innlandet. (u.å.). *MAKI Master i kroppsøving og idrett*.
<https://inn.no/studiehaandbok/studiehaandboeker/2021-2022-studiehaandbok/studier/hsv-fakultet-for-helse-og-sosialvitenskap/master/maki-master-i-kroppsoeving-og-idrett>
- Høgskolen i Innlandet. (u.å.). *Valg av digitale verktøy og lagringssted—Høgskolen i Innlandet*. Hentet 15.12.2021 fra:
<https://www.inn.no/bibliotek/forskningsstotte/handtere-forskningsdata/valg-av-digitale-verktoy-og-lagringssted/index.html>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kårhus, S. (2016). Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(01), 37–48. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-05>
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616–631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Lingard, B., & Mills, M. (2003). Teachers and school reform: Working with productive pedagogies and productive assessment. *Melbourne Studies in Education*, 44(2), 1–18. <https://doi.org/10.1080/17508487.2003.9558596>
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Myhre, U. (2015). *Målorienteringsteori og karakter: En kvantitativ studie om hvordan læringsklima og målorientering påvirker karakteren i treningslære og aktivitetslære til elever på idrettsfag*. [Masteroppgave]. NTNU. <http://hdl.handle.net/11250/2358296>
- Nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag. (2019). *Oversikt over vitenskapelig publisert forskning på skolefagene kroppsøving og idrettsfag, samt lærerutdanningen rettet mot disse – fra og med 2010*. Publisert som innlegg i facebookgruppen: «Nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag», av Erik Aasland 17. februar. 2020. Dokumentet er sist oppdatert 21.06.2019. <https://www.facebook.com/groups/1718019558459814>
- Neuman, C. B., & Neuman, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Cappelen Damm Akademisk.

- NSD. (u.å.). *Fyller ut meldeskjema for personopplysninger*. Hentet 15.12.2021 Fra:
<https://nsd.no/personverntjenester/fyller-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Opplæringslova. (2020). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Lovdata. <https://lovdata.no/static/lovtidend/ltavd1/2020/sf-20200629-1474.pdf>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. utgave.). Sage.
- Siddiqua, A. (2021). Understanding Bloom's Taxonomy for learning Outcomes in the Classroom. *Journal of Learning and Teaching*, 7(2), 82–88. http://www.edrc-jefler.org/images/all_past_issues/1.-Volume-7-Number-2-April-2021.pdf#page=88
- Skagen, K., Løndal, K., Kleve, B., & Smestad, B. (2018). Masteroppgaver og profesjonsrelevans i pedagogikk, matematikk og kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i Praksis.*, 12(3), 7–27.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i treningslære (IDR2-02)*. Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.
<https://www.udir.no/kl06/IDR2-02#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, januar 30). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b, mars 13). *Dybdelæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2019c, november 18). *Hva er nytt i læreplanverket?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i treningslære (IDR02-03)*. Fastsatt som forskrift av Utdanningsdirektoratet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/idr02-03/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2021a, juni 24). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b, august 31). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2021c, november 10). *God undervisvurdering*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2022, februar 4). *Undervisvurdering*. Undervisvurdering.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Aas, D. H. N. (2016). *Undervisning med animasjoner i treningslære 2.: Læreres erfaringer med treningslære som programfag og animasjoner som læringsverktøy. [Masteroppgave]*. Norges Idrettshøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2399115>

Vedlegg 1. Intervjuguide

Intervjuguide for prosjektet: *Undervisningsstrategier i Treningslære 1.*

Informasjons- og samtykkeskjema:

- **Formålet** å undersøke hvilke undervisningsmetoder som blir brukt i faget. Ute etter *beskrivelser av lærerens praksis*. Dette er *ikke* en form for vurdering av din undervisning.
- **Frivillig å delta og trekke seg.**
- **Lagring av data.** Opptak og transkribering.
- **Spørsmål?**
- **Hente inn det skriftlige samtykket.**

Kartlegging av lærer.

- Hva er din bakgrunn (utdanning, idrettsbakgrunn)?
- Hvor mange års erfaring har du som lærer?
- Hvor mange års erfaring har du med undervisning i treningslære?
- Hvilke andre fag underviser du i?

Hva synes du er enkelt / vanskelig med å undervise i treningslære?

- Utfordringer.
- Muligheter.

Sist gang du underviste i faget – hva gjorde du?

- Var dette en typisk time?
- Ville du gjennomført timen annerledes dersom det hadde vært et annet tema?

Planlegging

Dersom lærer har sendt langtidsplaner i faget:

- Hvordan har du tenkt når du la opp denne planen?
- Hva er viktig for deg når du lager slike planer? Variasjon, kontinuitet, innhold, læringsaktiviteter, læreplan, vurdering.
- Hvorfor? (begrunn).

Dersom lærer ikke har sendt inn langtidsplaner i faget:

- Pleier du å lage langtidsplaner i faget? Hvis ja: hva er viktig for deg når du lager slike planer? Hvorfor er dette viktig for deg?

Samarbeider dere på idrettsfag om planlegging og gjennomføring av undervisning i treningslære?

Spørsmål 1. Hva skal elevene lære i faget?

- Hvilke kunnskaper skal de tilegne seg.

Oppfølgingsspørsmål: På hvilket nivå skal elevene tilegne seg kunnskaper?

- I læreplan brukes begreper som; beskrive, forklare, drøfte og gjøre rede for.
- Er det gjengivelse / memoreringskunnskaper eller anvendelseskunnskaper.

Er mål noe du bruker aktivt i din undervisning?

- **Hvis ja:** Hvilket nivå er disse målene rettet mot (reprodusere kunnskap, se sammenhenger, kombinere kunnskap, anvende kunnskap)?
- **Prosessmål, resultatmål, kompetansemål, individuelle mål, klassemål.**
- Læringsmål (for elevene) eller mål for hva *du* skal gå gjennom?
- Får elevene være med å sette seg egne mål?

Spørsmål 2: Har du samarbeidet med andre fag på skolen når du har undervist i treningslære?

- **Hvis ja:** hvilke fag, hvordan fungerte det, er det noe du vil fortsette å bruke i fremtiden?
- Ser du potensiale for å kombinere med andre fag (f.eks. aktivitetslære, toppidrett).
- **Hvis nei:** Ser du på treningslære som et fag hvor de kunne vært aktuelt (f.eks. aktivitetslære, toppidrett).

Undervisning

Spørsmål 3: Hvilke undervisningsformer bruker du i timene?

- Tavleundervisning, PowerPoint, gruppearbeid, prosjektarbeid, innleveringer, kombinasjon mellom teoretiske og praktiske økter, gir du lekser?
- Praktiske oppgaver, induktiv / deduktiv tilnærming.
- Følge opp svarene; *hvordan* bruker du PowerPoint, *hvordan* bruker du gruppearbeid? Fortell om sist gang du brukte ...
- Hvorfor bruker du disse metodene?

Hvordan vil du beskrive forholdet mellom hvor aktiv/passiv du og elevene er i timene?

- Er lærer den som er mest aktiv med presentasjoner / tavleundervisning / lesing / instruksjon, eller er elevene mest aktiv i form av diskusjoner, gruppearbeid, individuelt arbeid osv.

Spørsmål 4: Hvordan bruker du vurdering i faget?

- Vurdering for læring – vurderingssamtaler.
- Hva slags prøver/tester (multiple choice, kortsvarsoppgaver, åpne spørsmål, anvende fagstoff-spørsmål).
- Andre vurderingsgrunnlag: fremføringer, innleveringer, praktiske prøver, annet.

Spørsmål 5: Kan du si noe om variasjon i nivå i klassen(e) du underviser?

- Elevenes evner og behov, stort sprik innad i klassen?
- Avstand mellom elevenes kunnskapsnivå og det som skal læres?
- Hvordan påvirker det planlegging og gjennomføring av undervisning?

Hvordan tenker du rammefaktorer påvirker deg og din undervisning?

- F.eks. Læreplan, kompetansemål, timer til rådighet, lokaler, økonomiske ressurser: bøker, digitale hjelpemiddel, andre hjelpemiddel - laktatmålere, styrkerom, tredemølle, annet utstyr.

Spørsmål 6: På hvilken måte vil fagfornyelsen påvirke din måte å undervise i faget?

- Dybdelæring.

Spørsmål 7: Har du noen tanker om sammenhengen mellom de tre elementene: *læreplan, undervisning og vurdering* i din undervisning?

- Bruker du alle tre aktivt i planleggingsarbeidet?

Spørsmål 8: Har du noen avsluttende kommentarer. Noe du vil legge til?

- Repeter de temaene vi har prata om i intervjuet (innhold i faget, undervisningsmetoder, vurdering, fagfornyelsen, tverrfaglig samarbeid, osv.)

Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema.

Vil du delta i forskningsprosjektet: «Undervisningsstrategier i Treningslære 1?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke undervisningsstrategier lærere benytter i faget Treningslære 1. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke undervisningsstrategier som brukes av lærere i faget. Med undervisningsstrategier menes for eksempel; tavleundervisning, PowerPoint, gruppearbeid, prosjektarbeid, innleveringer, prøver, kombinasjon mellom teoretiske og praktiske økter, er elevene eller læreren mest aktiv i timene, osv. Prosjektet er en masteroppgave og vil bruke intervju som metode for innsamling av data.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i dette prosjektet vil bestå av 4-8 lærere som underviser i faget Treningslære 1. De som blir spurt om å delta i prosjektet er enten (1) kjent av intervjuer direkte, eller (2) har kommet opp som kandidat gjennom intervjuers kontaktnett. De som blir spurt om å delta i dette prosjektet har blitt kontaktet etter godkjenning fra rektor/styre på sin skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta i *ett* intervju. Det vil vare ca 30-60 minutter. Tema for intervjuet vil være hvordan du underviser i faget. Intervjuet vil bli tatt opp i et program som heter *Nettskjema*. Programmet sørger for at intervjuet blir lagret kryptert i en trygg database. Det vil si at ingen andre enn intervjuer vil ha mulighet til å høre lydopptak fra intervjuet.
- Dersom det finnes undervisningsplaner for faget, er dette også av interesse for prosjektet (valgfritt). Dette er imidlertid bare hvis du som deltaker ønsker å dele disse.

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. Følgende tiltak vil bli gjort for å ta vare på ditt personvern:

- Lydopptak fra intervjuet lagres kryptert i en trygg database. Ingen andre enn intervjuer vil derfor ha mulighet til å høre lydopptaket fra intervjuet.
- Navnet ditt vil etter intervjuet bli erstattet med et *alias*. Det vil si et fiktivt navn som ikke er ditt eget eller som kan knyttes til deg.
- Intervjuene vil bli transkribert (det vil si omgjort til tekst). Det transkriberte intervjuet vil også være tilgjengelig for veileder av prosjektet. Veileder vil ha tilgang først etter at du som deltaker er blitt anonymisert. Det transkriberte intervjuet lagres i høgskolens egne trygge nettløsninger (Onedrive). Dette sikrer at kun intervjuer og veileder for prosjektet har tilgang til tekstfilen.
- Masteroppgaven vil kunne bli publisert offentlig. Da vil dine svar fra intervjuet være anonymisert under et *alias*. Det vil ikke bli opplyst hvilken skole intervjuene er gjennomført på. Det er kun den regionen skolen hører til som vil bli nevnt i den endelige oppgaven (f.eks. Vestlandet, Østlandet.)

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Dette er senest høsten 2022. Etter det vil alle personopplysninger og lydopptak bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet 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:

- Høgskolen i Innlandet ved Øyvind Førland Standal. E-post: oyfost@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Anne Sofie Lofthus. E-post: anne.lofthus@inn.no
- Intervjuer: Bersven Røkkum. E-post: bersven@outlook.com. Tlf. +47 466 63 257.

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

Bersven Røkkum / Øyvind Førland Standal.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Undervisningsstrategier i Treningslære 1*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD.

NSDs vurdering

Referansenummer

612131

Prosjektittel

Undervisning i faget "Treningslære" på videregående skole.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øyvind Førland Standal, oyfost@oslomet.no, tlf: +4767237675

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Bersven Røkkum, bersven@outlook.com, tlf: 46663257

Prosjektperiode

06.12.2021 - 01.11.2022

Vurdering (1)

06.12.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen såfremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 06.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.11.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7,

ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

TAUSHETSPLIKT

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

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.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

