



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

MGL360M, Masteroppgave i kroppsøving,
grunnskolelærerutdanning 1-7

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Lina Stene

Veileder: Gro Næsheim-Bjørkvik

Tittel på masteroppgaven: Kroppsøvingfaget som et læringsfag: En kvalitativ studie av skoleledere og lærere sin legitimering og tilrettelegging av kroppsøvingfaget som et læringsfag i barneskolen

Engelsk tittel: Physical education as an learning subject: A qualitative study of school leaders and teachers legitimize and approach of physical education as learning in primary schools.

Emneord:

kroppsøving, legitimering, læringsfag,
skoleledelse, kroppsøvingslærere,
profesjonsfelleskap, kompetanse, satsningsfag,
LK20

Antall ord: 25 068

+ vedlegg/annet: 3 440

Stavanger, 03.06.2022

dato/år

Forord

Nå har jeg kommet til veis ende med masteroppgaven min og kan snart legge en innholdsrik grunnskolelærerutdannelse bak meg. Det har skjedd mye på disse fem årene, og nå gleder jeg meg veldig til å starte et nytt kapittel med å begynne å jobbe som lærer.

For å kunne komme i mål med denne oppgaven er det flere som har bidratt, og må derfor gis en stor takk.

Jeg vil begynne med å takke Gro Næsheim-Bjørkvik, som har vært veileder i dette prosjektet. Du har vært en god veileder som har gitt gode faglige innspill, konstruktive og nyttige tilbakemeldinger. Du har gjennom studiet vært med på å skape en inspirasjon for hvordan jeg ser på og ønsker å jobbe med kroppsøvingfaget som lærer.

Videre vil jeg takke informantene som har stilt opp i dette prosjektet. Da jeg spurte dere om å stille til intervju var vi inne i en tid som var spesiell sårbar for dere på grunn av Covid-19 situasjonen, at dere tok dere tid til å delta satte jeg stor pris på. Takk for at dere viste tillit til dette studiet og at dere valgte å dele erfaringene deres. Uten deres bidrag ville ikke denne oppgaven være mulig å utføre.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til familie og venner som har vært støttende og tålmodige under denne perioden. Jeg fått støtte og inspirasjon til videre arbeid gjennom gode samtaler, turer og et par hundre kaffekopper med dere. En spesiell takk til samboeren min som har vært veldig omsorgsfull og tålmodig i denne perioden, og har måttet forholde seg til mitt store engasjement og plutselige frustrasjon knyttet til oppgaven.

Stavanger, mai 2022

Lina stene

Sammendrag

Hensikt og problemstilling: Hensikten til studiet er å belyse og få en økt forståelse og kunnskap knyttet til hvordan skoleledere og kroppsøvlingslærere legitimerer og tilrettelegger for kroppsøvlingsfaget som et læringsfag i barneskolen. Problemstillingen er: «En kvalitativ studie av skoleledere og lærere sin legitimering og tilrettelegging av kroppsøvlingsfaget som et læringsfag i barneskolen». Tilhørende delproblemstillinger er: «Hvordan legitimerer skoleledelsen og lærere kroppsøvlingsfaget? Hvordan arbeider de med kroppsøvlingsfaget som et læringsfag?», «Hvordan blir det faglige arbeidet tilrettelagt for etablering og utvikling av profesjonsfellesskap i kroppsøvlingsfaget?» og «Hvilke endringer har skoleledelsen og lærerne gjennomført i kroppsøvlingsfaget gjennom bearbeidelsen av fagfornyelsen i skolen?».

Utvalg: Utvalget for dette studiet var fem informanter som jobbet på barneskoler på Vestlandet. Tre skoleledere og to kroppsøvlingslærere.

Metode: I denne studien ble det valgt et kvalitativt forskningsdesign. Datamaterialet i dette studiet ble innhentet gjennom kvalitativt forskningsintervju med en semi-strukturell struktur.

Hovedfunn: Funnene i denne studier vitner om kroppsøvlingsfaget ikke er et av satsningsfagene ute i skolene. Funnene peker på at den nye læreplanen ikke i stor grad er integrert og gjeldende for hvordan kroppsøvlingslærere planlegger og gjennomfører undervisningen i faget. Det viser seg at samarbeidet i faget skjer på eget initiativ fra lærerne og det er tilsynelatende ikke etablert profesjonsfellesskap i faget.

Konklusjon: Skoleledere og kroppsøvlingslærere mener at kroppsøvlingsfaget er et viktig fag i skolen, likevel finnes det et språk mellom hvordan skoleledere og kroppsøvlingslærere legitimerer for faget og hvordan de ser på samarbeid, skoleledelsen sin involvering og hvilken prioritering faget skal ha i skolen. Funnene kan vitne om at faget tilsynelatende ikke sees på som et læringsfag i skolen, hvor faget i liten grad planlegges og gjennomføres forankret i det som står i læreplanen for faget. Funnene vitner om at det er utfordringer knyttet til hvilken rolle faget skal ha i skolen og på hvilken måte skolen kan tilnærme seg dette.

Nøkkelord: kroppsøvlingsøving, legitimering, læringsfag, skoleledelse, kroppsøvlingslærere, profesjonsfellesskap, kompetanse, satsningsfag, LK20

Abstract

Purpose: The aim of the study is to address and gain increased understanding and knowledge related to how school leaders and physical education teachers legitimize and organizes physical education (PE) that is approaching the learning aspect of the subject in primary school. The research question to be addressed for this study is: "A qualitative study of school leaders and PE-teachers' legitimation and facilitation of the physical education subject as a learning subject in primary school." Associated sub-research questions are: «How do school management and PE-teachers legitimize the physical education subject? How do they work with the physical education subject as a learning subject? », «How is the professional work arranged for the establishment and development of teacher professional development in the physical education subject? » and "What changes has the school management and teachers implemented in the physical education subject through the processing of the subject renewal of the curriculum in their school?".

Selection: the selection for this study was five informants who were employee at a primary school in the western part of Norway. Three school leaders and two physical education teachers.

Method: The method used in this study was a qualitative research design. The data material was collected through qualitative research interview with a semi-structural approach.

Findings: The findings from this study show that PE is not one of the priorities subjects at these schools. The findings indicate that the new curriculum is not integrated and used in most of the planning and approach in the PE. The findings shows that the teacher professional development is not established in PE at these schools and the PE-teacher collaboration in PE is primarily based on their own initiative.

Conclusion: There is established a common agreement between the school leaders and the PE-teachers that PE is important, yet there is a gap between how they legitimize and how they relate to PE-teachers collaborating, school managements involvement and what priority the subject should have in school. The findings testify that PE is not seen as a subject that focus on the learning aspect, where the PE planning and approach is in a smaller extent based on the curriculum aims. The findings of this study can conclude that there are challenges related to

how the schools could approach and integrate PE as one of the subjects that the school priorities.

Keyword: PE, legitimize, learning aspect, school leaders, PE-teachers, teacher professional development, competence, prioritized school subjects, curriculum LK20

Innhold

Forord	III
Sammendrag	IV
Abstract	V
1.0 Innledning	10
1.2 Studiets formål	12
1.3 Problemstilling og underproblemstilling.....	12
1.4 Tidligere forskning	13
2.0 Teoretisk forankring	15
2.1 Legitimering og læringsaspekt i kroppsøvingfaget	15
2.1.1 David Kirks historiske analyser	15
2.1.2 Fremtiden til kroppsøvingfaget i lys av Kirks fremtidsanalyser	16
2.1.3 Kroppsøving som et læringsfag.....	20
2.2 Kroppsøvingfagets styringsdokumenter	21
2.2.1 Veien fra læreplanens idé til hva elevene faktisk lærer	22
2.2.2 LK20 – endringer og betydning for kroppsøvingfaget	23
2.3 Profesjonsfellesskap	25
2.3.1 Hva kjennetegner et profesjonsfellesskap?	26
2.3.2 Hvorfor etablere og utvikle et profesjonsfellesskap.....	26
2.3.3 Hvordan etablere og utvikle et profesjonsfellesskap.....	29
3.0 Metode	32
3.1 Forskningsdesign.....	32
3.2 Metodiske overveielser	32
3.3 Kvalitativt forskningsintervju	33
3.4 Utvalg	35
3.5 Datainnsamling.....	36
3.5.1 Intervjuprosessen.....	36

3.5.2 Transkripsjon.....	37
3.6 Analyse.....	38
3.6.1 Tematisk analyse – trinn for trinn	38
3.7 Troverdighet	41
3.8 Forskningsetiske vurderinger	43
4.0 Resultat og diskusjon	46
4.1 Presentasjon av informantene.....	46
4.2 Presentasjon og teoretisk belysning av resultatene	46
4.2.1 Hensikten med kroppsøvfingsfaget	47
4.2.2 Kroppsøvfingsfaget ikke et satsningsfag.....	57
4.2.3 Kompetanse i kroppsøvfingsfaget	63
4.2.4 Samarbeid i kroppsøvfingsfaget	67
5.0 Konklusjon.....	74
5.1 Hvordan legitimerer skoleledelsen og lærere kroppsøvfingsfaget? Hvordan arbeider de med kroppsøvfingsfaget som et læringsfag?	74
5.2 Hvordan blir det faglige arbeidet tilrettelagt for etablering og utvikling av profesjonsfellesskap i kroppsøvfingsfaget?.....	76
5.3 Hvilke endringer har skoleledelsen og lærerne gjennomført i kroppsøvfingsfaget gjennom bearbeidelsen av fagfornyelsen i skolen?.....	77
5.4 Implikasjoner for praksis og videre forskning	78
6.0 Litteraturliste.....	80
7. Vedlegg	83
Vedlegg 1. Godkjent meldeskjema fra NSD	83
Vedlegg 2. Mail til skoleleder og kroppsøvfingslærere	85
Vedlegg 3. Informasjonsskriv	86
Vedlegg 4. Samtykkeerklæring	88
Vedlegg 5. Intervjuguide med rektor som informant.....	89
Vedlegg 6. Intervjuguide med kroppsøvfingslærer som informant.....	90

1.0 Innledning

Kroppsøvningsfaget er grunnskolens tredje største fag, målt i antall skoletimer. Likevel behandles det sjelden som et av skolens satsningsfag. Kroppsøvningsfaget måles ikke i nasjonale prøver, og det kreves heller ikke kompetanse i form av studiepoeng for å kunne undervise i det (Utdanningsdirektoratet, 2017). Forskere har hevdet at faget kan stå ovenfor en legitimitets- og identitetskrise (Crum, 2012; Kirk, 2010), og at det er behov for endring og utvikling i fagets tilnærming og praksis. Det stilles spørsmål om hva som skjer i faget, eller kanskje heller hva som ikke skjer, om det gjemmes bort bak skoleveggene og utenfor samfunnets syne. Hvilken innvirkning kan dette ha på fagets legitimitet og hvilke konsekvenser kan dette ha for faget i det lange løp?

I denne oppgaven ser jeg nærmere på noen av disse problemene. Jeg undersøker hvordan skoleledere og kroppsøvningslærere legitimerer og tilrettelegger for kroppsøvningsfaget som et læringsfag i barneskolen, hvordan de arbeider faglig for etablering og utvikling av profesjonsfellesskap i kroppsøvningsfaget og hvordan fagfornyelsen i skolen har påvirket dette arbeidet.

Målet for denne studien er å sette lys på problemer og utfordringer knyttet til kroppsøvningsfaget, og bidra til mer kunnskap og bedre forståelse som vi kan ta med oss videre i arbeid med kroppsøvningsfaget i barneskolen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Mitt femårige lærerstudium med fordypning innenfor kroppsøvningsfaget, har i stor grad bekreftet og forsterket inntrykket av at kroppsøvningsfaget ikke er et fag som står spesielt høyt på agendaen ute i skolene. Det har for eksempel gjennom praksisperiodene ikke vært noen form for fagmøter eller fellestid knyttet til kroppsøvningsfaget, og lærere har sjeldent kunnet vise til noen utarbeidet lokal læreplan i faget. Vi har fått beskjed om at vi kan få legge opp undervisningen slik vi selv ønsker i faget og at det ikke er så farlig hva dette er. Jeg har fått inntrykk av at faget ofte har blitt utsatt for tids- og ressursbegrensninger ute i skolene, og det

har også vært tilfeller der kroppsøving har vært et fag det tilsynelatende er lett å *stjele* timer fra til andre formål. Det har også vært synlig at kroppsøvingsfaget blir sett på og praktisert som et underholdningsfag for elevene, et fag som fungerer som en avlastning for både elever, men også lærerne, i en ellers hektisk skolehverdag.

Hvordan kan en planlegge og utføre gode undervisningsøkter når det ofte viser seg å være utfordringer knyttet til ulike element i faget, som for eksempel kompetanse, planlegge undervisningen forankret i læreplanen, og det å ha tid til planlegging og gjennomføring. Kan det resultere i at de enkle og tradisjonelle løsningene i faget fungerer som åpenbare og lite tidkrevende fristelser for den videre organiseringen av undervisningen? I hvilken grad spiller praksisen i faget sine egne sterke diskurser, som for eksempel helsediskursen og idrettsdiskursen? Dette er spørsmål som har motivert denne studien. Helheten av det inntrykket jeg har fått som det redegjøres for ovenfor opplever jeg som bekymringsverdig og det har skapt noe av engasjementet for å undersøke dette nærmere.

Måten jeg har valgt å undersøke denne tematikken på er ved å tilnærme meg perspektivene og erfaringene til skoleledere og kroppsøvingslærere som praktiserer med faget. Dette er for å forhåpentligvis kunne få en bredere og dypere forståelse av hvordan det jobbes med kroppsøvingsfaget ute i skolene og hvorfor det gjøres på denne måten.

Faget har som alle andre fag i barneskolen en læreplan med kjerneelementer og ulike kompetansemål, noe som bekrefter at kroppsøvingsfaget er et læringsfag i barneskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tiden etter innføringen av den nye læreplanen LK20 og de endringene denne medførte i faget, er det spesielt interessant å undersøke hvordan de ulike skolene har arbeidet med denne i kroppsøvingsfaget. Hvorvidt skoleledelsen og kroppsøvingslærerne har jobbet sammen om å etablere og tilnærme seg de ulike endringene og hvordan de generelt har implementert den nye læreplanen i planene for faget vil være et spennende aspekt å undersøke. Den overordnede delen av læreplanen viser til profesjonsfellesskapet som hensiktsmessig i møte med skolen sitt samlede arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette vil kunne være en måte skolen kan legge opp til et samarbeid i kroppsøvingsfaget, et sted hvor lærerne kan få reflektere sammen, og utvikle og

tilegne seg kunnskap som er med på å styrke undervisningspraksisen (Munthe et al., 2015). Dette kan være med på å fremme elevenes læring og utvikling i kroppsøvfingsfaget (Munthe, Helgevold & Bjuland, 2016).

Gjennom studiet har vi blitt introdusert for flere utfordringer knyttet til kroppsøvfingsfaget, dette kan for eksempel være mistriivsel blant elevene i faget og garderobeproblematikk. Dette er sentrale utfordringer knyttet til faget og det er viktig å se nærmere på hvordan en kan møte slike problemer i faget. Imidlertid så opplever jeg at før en kan gå inn for å møte og prøve å finne løsninger på utfordringene og problemene som er knyttet til faget, så er en nødt til å ta et steg ut og se på hvordan systemet rundt faget fungerer. Dette innebærer å se nærmere på hvordan skoleledelsen og kroppsøvfingslærerne legitimerer faget og hvordan de tilrettelegger for at kroppsøvfingsfaget er et læringsfag. Hvilken prioritering og plass kroppsøvfingsfaget har i arbeidet til skolen mener jeg er helt avgjørende for hvilket grunnlag lærerne har for å møte de ulike utfordringene de møter i hverdagen. Det har også stor betydning for fagets praksis og for fagets videre fremtid i skolen.

1.2 Studiets formål

Det overordnede formålet med denne oppgaven er å oppnå mer kunnskap og en bedre forståelse for hvordan skoleledere og kroppsøvfingslærere legitimerer og tilrettelegger for kroppsøvfingsfaget som et læringsfag i barneskolen.

1.3 Problemstilling og underproblemstilling

For dette studiet ble det valgt følgende problemstilling:

«En kvalitativ studie av skoleledere og lærere sin legitimering og tilrettelegging av kroppsøvfingsfaget som et læringsfag i barneskolen».

I lys av problemstillingen ble det valgt tilhørende tre underproblemstillingene, disse var følgende:

- Hvordan legitimerer skoleledelsen og lærere kroppsøvfingsfaget? Hvordan arbeider de med kroppsøvfingsfaget som et læringsfag?

- Hvordan blir det faglige arbeidet tilrettelagt for etablering og utvikling av profesjonsfellesskap i kroppsøvningsfaget?
- Hvilke endringer har skoleledelsen og lærerne gjennomført i kroppsøvningsfaget gjennom bearbeidelsen av fagfornyelsen i skolen?

1.4 Tidligere forskning

Ifølge Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) har det vært en mangel knyttet til å føre en nasjonal kunnskapsstatus av kroppsøvningsfaget i skolen. I dette kapittelet vises det til to kartleggingsstudier som er blitt tidligere utført og disse kan sees på som relevant i møte med tematikken for denne studien. Denne forskningen har utgangspunkt i Norge, og resultatene fra disse kan fortelle oss noe om hvilken status kroppsøvningsfaget har og har hatt i den norske skolen. I dette studiet er det relevant å se på hvordan skoleledere og kroppsøvningslærere ser på kroppsøvningsfaget, og forskningen som fremlegges her vil omhandle denne tematikken.

Det ble utført en kartlegging av kroppsøvningsfaget i 2015, som skulle være en pilot for fremtidig forskning. Denne kartleggingen ble utført i Elverum, det var 14 skoleledere som deltok som informanter og hensikten med studiet var å forsøke å finne ut hvordan kroppsøvningsfaget ble tilrettelagt av ulike skoleledere. De kom frem til i sin studie at 42,9% av skolelederne svarte at de gjorde en vurdering av kroppsøvningslærere sine årsplaner, 28,6 % hadde sagt at de diskuterte undervisningen i faget sammen med kroppsøvningslærerne, og 7,1 % av skolelederne oppga at de hadde observert en kroppsøvningsundervisning. (Moen et al., 2015). Etter året 2012 var det to av disse 14 skolelederne som hevdet at de ansatte ved deres skoler hadde fått tilbud om etterutdanning i kroppsøving, og ti skoleledere svarte at de ansatte ved deres skole ikke har fått dette tilbudet (Moen et al., 2015). Når det ble stilt spørsmål til hvor godt de kjente til læreplanen (versjon 2012), kom det frem at de fleste av lærerne (N=57) mente de kjente til læreplanen i kroppsøvningsfaget godt, når det kom til skolelederne så var det 35,7% av de som mente de kjente til læreplanen i kroppsøving godt (Moen et al., 2015).

«Når ambisjon møter tradisjon» er en nasjonal kartleggingsstudie som ble gitt ut i 2018, den tok for seg skoleledere, lærere og elever sine meninger og opplevelser av kroppsøvningsfaget på 5-10 trinn (Moen et al., 2018). Denne studien hadde som formål å finne ut hvordan skolen

tilnærmet seg faget og hvordan det burde bli tilnærmet. Det ble fremlagt flere funn, men de som var mest interessante for denne undersøkelsen var knyttet til at studiet viste til at omtrent halvparten av de som underviste i faget hadde 30 studiepoeng eller fler i faget og det var 31,7 % av lærerne som underviste i faget som ikke hadde kroppsøvingsutdannelse (Moen et al., 2018). Skolelederne ble også spurt om de hadde kroppsøvingsutdannelse, og her var det 45,7 % av dem som ikke hadde dette (Moen et al., 2018). Studiet konkluderte med at fagets innhold var preget av ballspill og grunntrening, hvor for eksempel friluftsliv, dans og moderne bevegelsesaktiviteter er mer eller mindre fraværende fra faget (Moen et al., 2018). De viste også til at undervisningspraksisen i faget ofte omhandler at læreren styrer undervisningen og hadde en instruksjonstilnærming til undervisningen i faget (Moen et al., 2018). De viser til et ønske hos både lærere og elever at undervisningen skulle være mer preget av variasjon. Ved å dreie undervisningen bort fra instruksjonstilnærmingen, ville ikke innholdet i faget være like avhengig av lærerinnennes erfaringsbakgrunn og ferdigheter, hvor lærerens øvingsbilde og egenferdigheter er avgjørende i instruksjonsundervisning (Moen et al., 2018). Studiet viser også til at faget i mindre grad tar opp i seg fagfornyelse knyttet til innhold, læringsmetoder, elevmedvirkning og grunnleggende ferdigheter (Moen et al., 2018)

2.0 Teoretisk forankring

2.1 Legitimering og læringsaspekt i kroppsøvingsfaget

Kroppsøving er i dag skolens tredje største fag i grunnskolen, målt i antall skoletimer (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er bare norsk og matematikk som har flere undervisningstimer. Dette vil gjerne kunne tilsi at faget har en sterk posisjon i barneskolen, men forskning tilsier heller det motsatte. Det trekkes frem at kroppsøvingsfaget står ovenfor både en legitimerings- og identitetskrise (Crum, 2012; Kirk, 2010). For å prøve å tilnærme seg kroppsøvingsfagets legitimitet i skolen er det hensiktsmessig å se på fagets historiske røtter, hvilke scenarier som finnes for fremtidens kroppsøving og læringsaspektet i kroppsøvingsfaget.

2.1.1 David Kirks historiske analyser

David Kirk (2010) utførte et prosjekt som heter *Physical Education Futures*, dette gjorde han for å kartlegge fortiden i kroppsøvingsfaget i en britisk-australsk kontekst som et grunnlag for å kunne forstå hva som skjer i faget i dag og etablere mulige fremtidsscenarioer for faget. Den norsk-svenske konteksten har flere historiske fellestrekk med den britisk-australske konteksten (Sæle & Hallås, 2020). Kirk (2010) anvender begrepet *the idea of the idea* som han selv forkorter til «id²». Begrepet signaliserer at fag kan sees på som sosiokulturelle konstruksjoner som blir formet i prosesser som blir påvirket av samfunnsmessige endringer, pedagogiske hensyn og politiske ambisjoner (Kirk, 2010). Dette begrepet bruker han i undersøkelsen av kroppsøvingsfagets utøvelse gjennom historien.

Kirk argumenterer for at det har vært to tilfeller av id² i kroppsøvingsfaget: *the id² of physical education-as-gymnastic* og *the id² of physical education-as-sport-techniques* (Kirk, 1992, 1998). Han omtaler at overgangen fra kroppsøving som gymnastikk til kroppsøving som idrettsteknikker som det eneste paradigmeskiftet som har vært i kroppsøvingsfagets historie (Kirk, 2010). Id² knyttet til gymnastikk handler om at kroppsøvingsfaget har historiske røtter i gymnastikken (Kirk, 2010). Gymnastikken var den ansette praksisen mellom sent 1800-tallet til midt på 1900-tallet, hvor hovedsakelig to hovedformer, turnen utviklet av den tyske Friedrich Ludwig Jahns og den svenske gymnastikken utviklet av Per Henrik Ling, hadde innflytelse på faget (Kirk, 2010). Kirk (2010) hevder at begge disse hovedformene hadde en tilknytning til militær praksis, hvor absolutt perfeksjon var sentralt i begge formene. Samtidig hadde den

svenske gymnastikken utdanningsmessige fordeler hvor elevene utviklet lydighet og selvdisiplin, noe som skapte interesse for den offentlige skolen for allmenheten, hvor det at elevens evne til å være lydig og ettergivende var avgjørende faktorer for at skolen skulle fungere optimalt (Kirk, 2010). Id² knyttet til idrettsteknikker mener Kirk (2010) har vært en dominerende praksisform fra omtrent 1950-tallet og frem til i dag. Kirk (2010) trekker frem og påpeker hvor avgjørende det er å forstå skillet mellom begrepene teknikk og ferdighet, dette på grunn av at det som har vært den dominerende id² i kroppsøving de siste 60-70 årene, nemlig *idrettsteknikker*. Begrepet teknikk omhandler at elevene tilnærmer seg en bestemt bevegelse og gjerne repeterer denne isolert og dekontekstualisert fra selve aktiviteten/spillet. Begrepet ferdighet omhandler en sammensetting av teknikk og kognisjon, og ferdighet anvendes i en kontekst (aktivitet/spill) som stiller elevene ovenfor ulike handlingsvalg og vil kunne vurdere ut ifra situasjonen hvilke teknikker som er hensiktsmessige. Kirk (2010) argumenterer for at konsekvensen av at elevene ikke lærer seg teknikker slik at de mestrer spillet, er at det blir mindre sannsynlighet for at elevene vil opprettholde en vedvarende aktiv livsstil. Multiaktivtetsmodellen anses som den ideelle fagkonstruksjonen. Denne innebærer at elevene skal få et variert innhold av forskjellige aktiviteter og idretter gjennom skoleåret, det varierte innholdet hevder Kirk (2010) vil åpne opp for at elevene har det bedre i undervisningen, og ved å prøve mye forskjellig kan det gjøre det lettere å oppsøke selvvalgte aktiviteter på fritiden.

Spesielt i møte med kroppsøvingen i Norge og læreplanen, stiller Vinje og Skrede (2019) spørsmål til om Kirks (2010) uttrykte forståelse av kroppsøvingfaget kan vurderes som litt for forenklet og statistisk. Når en ser på det historiske aspektet av kroppsøving, er det også sentralt å nevne helsediskursen i kroppsøvingfaget. I Norge har det i de siste omtrent 50 årene vært både helsediskursen og idrettsdiskursen som har preget kroppsøvingfaget (Sæle & Hallås, 2020).

2.1.2 Fremtiden til kroppsøvingfaget i lys av Kirks fremtidsanalyser

I lys av den britisk-australske konteksten, presenterer Kirk (2010) tre mulig fremtidsscenarioer for kroppsøvingfaget som er basert på de historiske analysene hans. Disse er følgende: mer av det samme, radikal forandring eller at faget forsvinner.

Mer av det samme

Med 'More of the same' scenarioet mener Kirk (2010) at kroppsøving som idrettsteknikker forsetter å være den dominerende strukturen i faget. Han peker på at teknikk-læring krever lite dybdekunnskap fra lærerne, og det vil derfor være vanskelig å undervise relevante kompetanser utover aktivitetene i idrett (Kirk, 2010). Han mener at viktige faktorer for at id² om kroppsøving som teknikk-læring opprettholdes og gjenskapes skyldes institusjonelle forhold og lærerne. De institusjonelle forholdene innebærer at kroppsøving må tilpasses timeplanen til skolen, som andre skolefag også må. Han viser til den engelsk-australske konteksten, hvor antallet undervisningstimer i uken vil variere, men finnes i ett spenn mellom 40 minutter til én time (Kirk, 2010). Dette kan være gjenkjennelig i den norske konteksten for hvordan kroppsøvingstimen legges opp i skolene. Kirk (2010) peker på at slike tidsrammer i faget, med en klasse som består av elever med ulik bevegelseserfaringer og bevegelsesgrunnlag, kan være for begrenset i forhold til den tiden det tar å lære ferdigheter. Kroppsøvingundervisningen inneholder ofte flere element enn bare det å være i bevegelse, dette kan for eksempel være tid som går til garderobes, instruksjon og rydding. I lys av dette argumenterer han for at instruksjon av idrettslige teknikker kan forstås som en effektiv måte å strukturere kroppsøvingundervisningen på (Kirk, 2010). En grunn til dette kan være at flere av idrettene kan være kjente for elevene på forhånd. At det er sentralt å lære ferdigheter i kroppsøving er Kirk (2010) enig i, likevel kan det være problematisk å komme lengre enn til et innføringsstadium i aktivitetene på grunn av at multiaktivitetsstrukturen tilsier et variert innhold med flere ulike aktiviteter, og da kan den vil det være et begrenset antall ganger at aktiviteten gjennomføres. Den faktoren som ifølge Kirk (2010) veier tyngst i møte med dette scenarioet vil være lærerne. Lærere fremstår som lite interessert i å gjennomføre drastiske endringer i den etablerte praksisen, som kan forklares med at det heller ikke virker som det stilles noen særlige krav til hva de gjør heller (Kirk, 2010). Lærerne kan også oppleve det som risikabelt å endre praksisen sin og kan forsikre at den etablerte praksisen i at faget ofte er populært blant elevene og at faget har en relativt sikker posisjon i læreplanen (Kirk, 2010).

Kroppsøving står ovenfor en radikal forandring

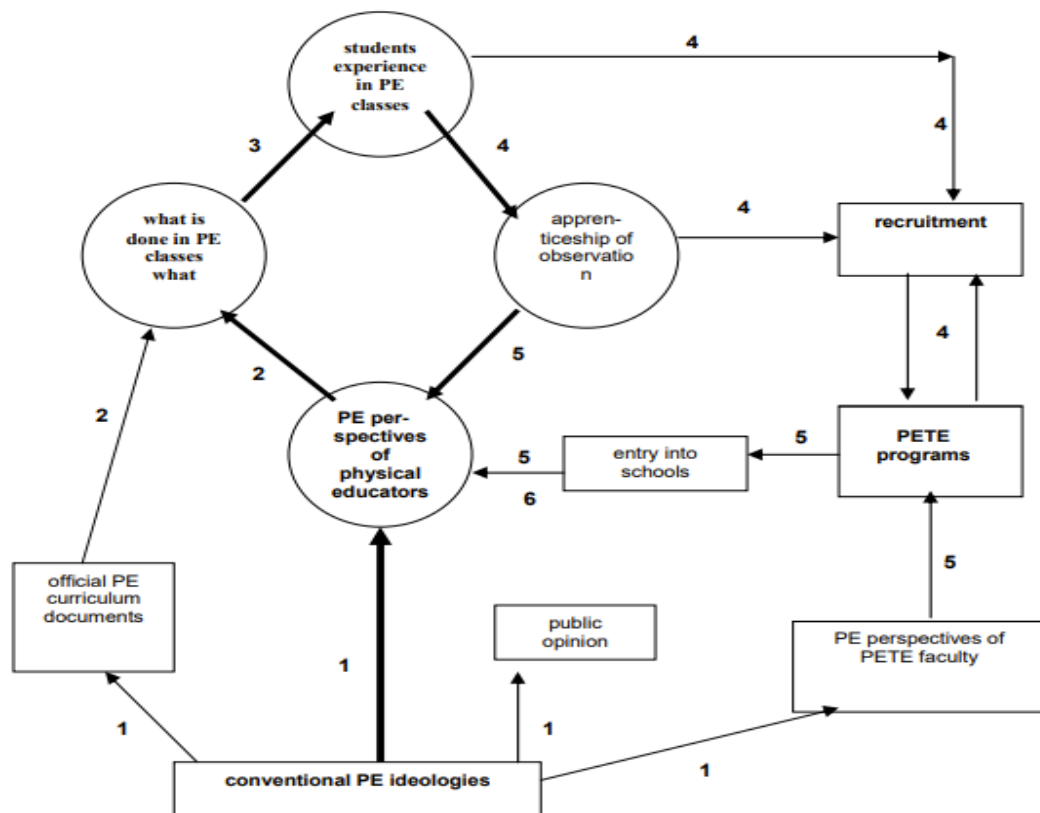
'Radical change' er det andre fremtidssenarioet Kirk (2010) trekker frem. Det finnes tanker om at hvis noe har vedvart over en lengre periode, må det bety at det fungerer og at der et tegn på kvalitet (Kirk, 2010). I et kroppsøvingsperspektiv argumenterer Kirk (2010) imot denne

tankegangen, han hevder at faget må samstemme med den bevegelseskulturen som i dag foregår utenfor skolen og tilpasses dagens samfunn. Dette krever altså en 'radical change'. Dette vil si å bryte med id² kroppsøving som idrettsteknikker og multiaktivetskultur, for å heller knytte undervisningen tettere opp mot dagens bevegelseskultur og ha mer undervisning i lengre perioder i det samme temaet (Kirk, 2010). Han peker på utfordringer knyttet til de institusjonelle rammene i skolene, hvor disse må gjennom en endring og kroppsøvingfaget må få anerkjennelse for sin egenart som et sentralt bidrag til elevenes utdanningsløp (Kirk, 2010).

Kan faget forsvinne som skolefag?

'Extinction' er det tredje og minst tenkelige fremtidsscenarioet ifølge Kirk (2010). Likevel advarer han om at dette kan være en konsekvens på sikt hvis ikke kroppsøvingfaget går gjennom en radikal forandring (Kirk, 2010). Hvis kroppsøvingundervisningen ikke fremstår som relevant for elevene, ved at den ikke tar hensyn til samfunnets bevegelseskultur, kan dette være problematisk (Kirk, 2010). Elevene må oppleve at læringsutbytte i kroppsøving har en nytteverdi og en relevans for nåtiden og fremtiden (Crum, 2012). Et annet aspekt omhandler det økonomiske perspektivet, hvor samfunnet bruker store summer på kroppsøvingfaget, dette er for eksempel idrettshaller, utstyr og lønninger.

Bart Crum (2012) presiserer at faget står ovenfor en identitetskrise og er nødt til å forholde seg til et legitimeringspress. Utfordringer som er knyttet til disse kan kategoriseres som utfordringer av en politisk-økonomisk karakter og utfordringer knyttet til mangel på kvalitet i kroppsøvingfaget. Noen av disse utfordringene kan for eksempel være lav status på faget i skolen, forsømmelse av faget i grunnskolen, dårlige forhold/fasiliteter, mangel på kompetanse og avvik mellom læreplan og praksis (Crum, 2012). For å møte disse utfordringene kreves det å sette kroppsøving på dagsorden og en kompetanse (forankret i teori og forskning) hos kroppsøvingslærerne (Crum, 2012).



Figur 1. «The vicious circle» (Crum, 2012, s. 56)

Figur 1. illustrerer Crums (2012) vonde sirkel, som viser hvorfor det kan være så utfordrende å få til forandringer i kroppsøvningsfaget. Sirkelen viser påvirkningskraften det faglige miljøet, lærerutdannelsen, skolekulturen og samfunnet har (Crum, 2012). Crum (2012) hevder at det er de kroppsøvningsideologiske tradisjonene som ligger til grunn i faget, som opptrer som et hinder for fagets utvikling. Disse vil kunne ha påvirkning på læreplanen på flere områder, både på hvordan læreplanen utformes i den ideologiske og formelle læreplanen, men også på lærerens oppfattede læreplan (se 2.3.1, for beskriver Goodlads (1979) læreplannivåer). De vil også påvirke lærerutdannelsens kroppsøvningsideologi og samfunnets meninger. Crum (2012) peker på tre faktorer som kan være med på å bryte denne vonde sirkelen: å styrke kroppsøvningslærerutdannelsen, utvikle nye læreplaner i faget og kvalitetsikre kroppsøvningsundervisningen (Crum, 2012).

2.1.3 Kroppsøving som et læringsfag

Pedagog og filosof Peter J. Arnold (1988) er en sentral skikkelse i legitimeringsdebatten i kroppsøvingfaget. Han argumenterer for at det ligger mye læring i bevegelse i seg selv, og har utarbeidet en modell som et grunnlag for læring i faget. I denne modellen presenteres dimensjonene *about* (om), *through* (gjennom) og *in* (i) bevegelse. Dimensjonene er dynamiske og gjensidig påvirket av hverandre (Arnold, 1988). Likevel, for å forstå helheten, kan det være nyttig å se de hver for seg (Arnold, 1988). Læring *om* bevegelse handler om en teoretisk tilnærming til kroppslig bevegelse, som kan sees i forbindelse med bevegelseslære, fysiologi og ernæring (Arnold, 1988). Læring *om* bevegelse kan i en kroppsøvingssammenheng gi elevene muligheten til å reflektere rundt og erkjenne deres egen bevegelseskompetanse (Arnold, 1988). Læring *gjennom* bevegelse derimot, menes som aktivitetene som brukes for å oppnå målene i faget, her står de instrumentelle og ytre verdiene sentralt (Arnold, 1988). I denne dimensjonen kan aktiviteter i kroppsøvingundervisningen ha et nyttebetont formål, som for eksempel pulsøkning i et helsefremmende perspektiv eller som et avbrekk fra de teoretiske fagene (Arnold, 1988). Denne dimensjonen mener Arnold (1988) belyser hovedskillet mellom *schooling* og *education*. *Schooling* vil si en instrumentell og nyttebetont tilnærming til kroppsøvingfaget, mens *education* vil ha et fokus på læring og verdien i selve bevegelsen eller aktiviteten (Arnold, 1988). Arnold (1988) peker på at kroppsøvingfaget ofte assosieres med og legitimeres ut ifra denne dimensjonen, noe som han mener er problematisk for faget, hvis faget kun eller i stor grad assosieres med denne dimensjonen vil en ikke fokusere på egenverdien til bevegelsen eller aktiviteten. Læring *i* bevegelse er det som faget bør legitimeres ut ifra (Arnold, 1988). I denne dimensjonen opprettholdes synpunkter på bevegelsesaktiviteters egenverdi, og elementer som bevegelsesferdigheter, kroppslig kompetanse og bevegelseslæring kommer til syne (Arnold, 1988). I denne dimensjonen skal elevene oppleve en indre motivasjon knyttet til aktivitetene, noe som kan skille den fra *gjennom*-dimensjonen som styres mer av de ytre faktorer (Arnold, 1988).

Å undervise i kroppsøving på barneskolen krever ikke en spesiell kompetanse i form av studiepoeng i faget, slik som det gjør både i norsk (samisk, norsk tegnspråk), engelsk og matematikk, hvor læreren som underviser i faget må ha 30 relevante studiepoeng for det aktuelle faget (Utdanningsdirektoratet, 2017). Statistisk sentralbyrå (2019) viser gjennom en statistikk fra 2018-2019 at det var omtrent halvparten av lærerne som underviser i kroppsøving som hadde kompetanse i form av studiepoeng i faget. Som betyr altså at halvparten av lærere i

kroppsøving *ikke* har kompetanse i form av studiepoeng. I følge Sæle og Hallås (2020) er det flere lærere som underviser i kroppsøving på grunn av at de er kontaktlærere i klassen. Durden-Myers og Keegan (2019) viser til at kroppsøvingslærere med kompetanse i faget har økt trivsel knyttet til det å undervise i faget, og peker på kompetanse som et viktig element i faget. For en lærer kan det være krevende og utfordrende å legge til rette for undervisning hvor alle elevene trives, mestrer og motiveres (Vinje, 2021). Dette understreker viktigheten av dannelses- og læringsansvaret læreren har for alle elevene i kroppsøvingsfaget (Vinje, 2021). Dannings- og læringsansvaret til lærerne presiseres i overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og fremstilles i kroppsøvingsfaget under *fagets relevans og sentrale verdier* hvor det står følgende: «Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kroppsøvingsfaget kan sees på som et allmenndannende fag (Sæle & Hallås, 2020). Faget er også det eneste faget i barneskolen som har fysisk aktivitet som det mest sentrale i undervisningen (Vinje, 2021). Ommundsen (2013) hevder at egenverdien til kroppsøvingsfaget omhandler fysisk aktivitet og læring av fysisk-motoriske ferdigheter. I kjerneelementene for kroppsøving benyttes begrepet kroppslig læring, hvor dette knyttes til en utvikling av kroppsbevissthet, stimulering til bevegelsesglede og allsidig motorisk læring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å tilegne seg motorisk kompetanse er ikke noe som er en naturlig utviklingsprosess for elevene, men dette er noe som må læres, praktiseres og forsterkes (Ommundsen, 2016). Dette kan være med på å understreke betydningen av lærerens rolle i kroppsøvingsfaget.

2.2 Kroppsøvingsfagets styringsdokumenter

En kan se på læreplanen som en form for retningslinje for det som skal skje i skolen, både i forhold til arbeidsmåter og det faglige innholdet (Imsen, 2016). Sæle og Hallås (2020) presiserer at læreplanen er og vil alltid være et resultat av historisk tid, de politiske myndighetene som styrer, og av samfunnet for øvrig. Læreplanen er styringsdokumentene til skolen, den forteller hva som skal skje i skolen, likevel er det ikke et ferdig produkt som skal iverksettes i skolen, men den skal heller fungere som en ramme som skal tolkes, operasjonaliseres og videreutvikles av lærerne og skolen i møte med elevene (Sæle & Hallås, 2020; Tronsmo, 2020). Imsen (2016, s. 277) peker på at det er en *alvorlig misforståelse* å anta at læreplanen skal følges ordrett. Hun argumenterer for at læreplanen ikke vil virke direkte uten tolkningsprosessen til læreren, at læreplanen har ikke muligheten til å være generell nok til å

dekke over alt som oppstår i et klasserom, og at undervisningspraksisen i skolen ikke omhandler at elevene skal opptre som passive mottakere og styres av læreren (Imsen, 2016). Sæle og Hallås (2020, s. 53) skriver: «Fagfornyelsen er den største endringen i skolen siden kunnskapsløftet i 2006, og hovedmålet er å ruste elevene best mulig for fremtiden». Fagfornyelsen kan forklares som den prosessen som ble brukt for å utvikle og innføre den nye læreplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Læreplanen, sammen med lovverk og statlige satsninger og tiltak, har en betydning og en innvirkning på hvordan lærere løser undervisningssituasjoner og på formingen av deres profesjonsutøvelse (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Skolene utarbeider også en mer utdypende og nærmere spesifisert læreplan ut ifra de nasjonale planene, disse planene kan vi kalle lokale læreplaner (Imsen, 2016). Det lages årsplaner som tar for seg undervisningen som skal skje i fagene for de ulike klassene i skolen (Imsen, 2016).

Læreplanene i grunnskolen er fornyet og innføringen av denne var gjeldene fra skoleåret 2020-21. En ny læreplan kan ha med seg en rekke endringer, og for å forstå hvordan disse endringen har innvirkning på skolens praksis er det hensiktsmessig å se på teori knyttet til hvordan man oppfatter, tolker og erfarer læreplanen. I denne undersøkelsen er det sentralt å forstå skoleledere og kroppsøvingslærere sitt perspektiv på kroppsøvingsfaget, så derfor vil det være sentralt å se på hvilke endringer og betydning LK20 kan ha på kroppsøvingsfaget.

2.2.1 Veien fra læreplanens idé til hva elevene faktisk lærer

For å tilnærme seg skoleledelsen og kroppsøvingslærere sitt forhold til læreplanen i et kroppsøvingsperspektiv kan det være nyttig å starte med å se på det læreplanteoretiske begrepsapparatet hos Goodlad (1979). Goodlad opererer med fem læreplannivåer, hvor de ulike læreplannivåene beskriver veien fra læreplanens idé til hva elevene faktisk lærer. Det første læreplannivået er den ideologiske læreplanen. Denne omhandler ideene bak læreplanen, hva som er intensjoner for opplæringen og ønsker for debatten rundt faget. Det andre nivået er den formelle læreplanen, som er den vedtatte og offentlige læreplanen. Det tredje nivået er den oppfattede læreplanen, som kan sees på det resultatet av fortolkningen, videreutviklingen og operasjonaliseringen av den formelle læreplanen. Fjerde læreplannivået er den gjennomførte læreplanen, som vil si den oppfattede læreplanen omsatt i praksis. Siste læreplannivået er den erfarte læreplanen, denne refererer til hvordan elevene opplever planen i undervisningen. Imsen (2016) hevder at den erfarte læreplanen omfatter både de gjennomførte sidene ved den formelle

læreplanen, men også det som ikke var planlagt. Her trekkes begrepet *den skjulte læreplanen* fram. Dette kan være ulike former for disiplin, holdninger, verdier og handlingsmønstre som skolen og læreren indirekte formidler (Imsen, 2016).

Å være bevisst og bruke disse begrepene når en tilnærmer seg læreplanen er nyttig for å kunne forstå hvordan læreplanen er bygget opp, hvordan utviklingen av læreplanene er påvirket av en rekke aktører, og forstå prosessen knyttet til hvordan læreplanen beveger seg fra den formelle til den erfarte læreplanen i praksis (Vinje & Skrede, 2019). Dette kan være særlig relevant i møte med den nylig innførte læreplanen, hvor læreplannivåbegrepene kan være nyttige å anvende i møte med skolers ulike bearbeidingsprosesser av den nye læreplanen.

2.2.2 LK20 – endringer og betydning for kroppsøvfingsfaget

Det er presisert flere endringer i kroppsøvfingsfaget som er formulert i LK20. Et av de generelle formålene med fagfornyelsen var å gjøre den nye læreplanen, LK20, mindre omfattende og redusere antall kompetansemål i en rekke fag, dette for å skape mer tid til dybdelæring (Sæle & Hallås, 2020). Med dybdelæring menes det blant annet at elevene skal reflektere over egen læring og benytte seg av tilegnet kompetanse, dette opparbeides gjennom tid slik de kan hente frem denne kunnskapen i møte med faglige utfordringer (Vinje, 2021). I et kroppsøvfingsperspektiv kan dybdelæring for eksempel omhandle evnen til å reflektere over fremgang i ulike bevegelsesaktiviteter (Vinje, 2021). Kunnskapsløftet i 2006 (LK06) delte kroppsøvfingsplanen inn i hovedemner, med en rekke kompetansemål knyttet til hvert av disse emnene. I LK20 har tre kjerneelement erstattet hovedemnene fra LK06, disse kjerneelementene er *bevegelse og kroppslig læring*, *Deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* og *Uteaktiviteter og naturferdsel* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Uansett på hvilket trinn kan alle kompetansemålene som formulert i kroppsøvfingsfaget knyttes til ett eller flere av disse kjerneelementene (Vinje, 2021). Noen av endringene som kommer frem i kroppsøvfingsplanen i LK20 er at det er lagt mer vekt på ulike bevegelsesaktiviteter, øving og lek. Faget skal opptre som et mer variert fag, og LK20 har tilsynelatende tatt et oppgjør med den sterke idrettsdiskursen ved å presisere at faget er mindre idrettsrettet. Vinje (2021) presiserer at idrettsaktivitet i LK06 var et eget hovedområde fra 5.trinn og begrepet var koblet til tre til ni kompetansemål på de ulike trinnene, i LK20 skal begrepet inngå i *bevegelsesaktiviteter* (Vinje, 2021). Det betyr at idrettsperspektivet ikke er tatt bort fra faget, men at det nå befinner seg

innenfor begrepet *bevegelsesaktiviteter* (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fysisk helse og psykisk helse har fått en tettere forbindelse i LK20, hvor elevene blant annet i større grad skal få utforske sin egen identitet og selvbilde, og forså forbindelsen mellom kropp, trening, helse og bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevmedvirkning er sentralt i LK20, og det blir beskrevet som at elevene skal både ha muligheten til medvirkning i egen læringsprosess og muligheten til å reflektere over egen utvikling. Innsatsen til elevene er integrert i kompetansemålene i større grad i LK20, den er også presisert som en viktig faktor i den faglige kompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I den overordna delen i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017) introduseres det tre temaer som berører sentrale samfunnsutfordringer, disse blir kalt tverrfaglige tema og krever bidrag fra ulike fag da det vil ikke være mulig å finne løsninger i ett fag alene. De tverrfaglige temaene er *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap* og *bærekraftig utvikling*. Kroppsøvfingsfaget kan knyttes til alle tre av disse tverrfaglige temaene, og er et av fagene som har potensiale til å kunne bidra til å finne løsninger på problemer innenfor disse tre aktuelle samfunnsutfordringene (Vinje, 2021).

Arbeidet med å bearbeide den nye læreplanen i praksis kan variere fra skole til skole. Rollen til skoleledelsen er sentral i møte med innføringen av LK20 (Vinje, 2021). Hvordan endringskompetansen og villigheten er og ikke minst holdningene til endring vil være avgjørende for hvordan det introduseres og hvordan det blir mottatt av lærerne (Vinje, 2021). Lærerne må oppleve at endringene er hensiktsmessige, at de gir mening og at de har en funksjon for deres daglige arbeid, og de bør derfor oppleve en større grad av medbestemmelse for å kunne få bidra til at prosessen blir vellykket (Vinje, 2021).

Likevel peker Vinje og Skrede (2019) på utfordringer knyttet til realiseringen av den formelle læreplanen i kroppsøvfingsfaget. Funn peker på at praksisen i kroppsøvfingsundervisningen flere steder ikke nødvendigvis samsvarer med kroppsøvfingsfagets formål (Vinje & Skrede, 2019). Forskning viser også til at undervisningen i faget i stor grad omhandler det å holde et høyt aktivitetsnivå, ferdighetslæring av idrettsteknikker og det å ha det gøy (Vinje & Skrede, 2019). Dette viser til at det i disse tilfellene er et skille mellom to av Goodlad (1979) sine læreplannivå:

den formelle læreplanen og den erfarte læreplanen. Sæle og Hallås (2020) bekrefter dette med å vise til forskning som tilsier at det er en avstand mellom det gjennomførte og det erfarte i faget, og det som står skrevet i den formelle læreplanen. Selv om lærerne har utarbeidet lokale læreplaner i faget som er basert på den formelle læreplanen, er det det som faktisk praktiseres i kroppsøvingsundervisningen og hvordan elevene selv opplever faget som er sentralt (Sæle & Hallås, 2020). Nasjonal og internasjonal forskning peker på at undervisningsmetoder og innholdet i faget er basert på gamle tradisjoner (Vinje, 2021). Lærerens tolkning av den formelle læreplanen har utgangspunkt i lærerens metodefrihet, hvor det er læreren selv som avgjør hva som skal trekkes frem som innhold, og hvordan dette skal gjøres i praksis, i undervisningen (Sæle & Hallås, 2020). Med dette handlingsrommet understrekes det at det er lærere som har god kompetanse som skal tolke den formelle læreplanen og arbeide i et profesjonsfelleskap for å gjøre undervisningen til det beste for elevene (Sæle & Hallås, 2020). Det kan oppstå problemer knyttet til lærers metodefrihet. Det som lærerne planlegger og utfører i undervisningstimene baseres på lærernes egen kompetanse og erfaring (Sæle & Hallås, 2020). Hvis læreren ikke evner eller ønsker å knytte undervisningen opp imot det som står formidlet i læreplanen og heller prioritere kjente og tradisjonelle aktiviteter, vil dette kunne utelukke at elevene opplever elementer som variasjon i aktiviteter og i læring. Det har vist seg å være en tradisjon i kroppsøving for at undervisningspraksisen har vært dominert og preget av en undervisning som er lærerstyrt, som formidler idretter og tekniske ferdigheter og at det legges vekt på at eleven skal være fysisk aktiv (Sæle & Hallås, 2020). Undervisningen skal muliggjøre opplevelsen til elevene om å ta selvstendige valg, reflektere og bidra sammen i gjennomførelsen av aktiviteter i undervisningen, men dette kan være problematisk for elevene å oppleve autonomi hvis undervisningen er dominert av lærerstyrte aktiviteter (Sæle & Hallås, 2020). Hvordan kan læreplanen være med på å utvikle etablert legitimering og praksis til faget? Dette spørsmålet peker på tematikken knyttet til det å etablere og utarbeide profesjonsfelleskap i skolen.

2.3 Profesjonsfelleskap

For denne oppgaven er det aktuelt å undersøke hvordan et profesjonsfelleskap kan brukes som en ressurs for å styrke legitimiteten og praksisen i kroppsøvingsfaget. Det kan være hensiktsmessig å bruke et teoretisk grunnlag for å undersøke hvilke muligheter en skole har for å etablere og utvikle et profesjonsfelleskap, og hvorfor et profesjonsfelleskap kan være et fordelmessig verktøy for kunnskapsutvikling og videreutvikling av praksisen i skolen.

Innledningsvis vil det være hensiktsmessig å se på hva som kjennetegner et profesjonsfellesskap ut ifra et teoretisk perspektiv.

2.3.1 Hva kjennetegner et profesjonsfellesskap?

Et profesjonsfellesskap kan defineres på flere måter. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) trekker frem profesjonsfellesskapet som et fellesskap bestående av skoleledere og lærere som sammen har en kritisk og konstruktiv tilnærming til å relatere sitt profesjonelt skjønn til en erfaringsbasert kunnskap, forskning og bevegelser samfunnet. I skolen er en av rollene til læreren å bidra til elevens sosiale utvikling, danning og læring, dette kan sees på som en stor og viktig jobb som også er med på stille krav til lærerne (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Sæle og Hallås (2020) presiserer at det å utvikle og utøve profesjonalitet er en individuell prosess, men det er også en prosess som skjer i fellesskap med andre. Et profesjonsfellesskap kan sees på som en ressurs for skolen, hvor fellesskapet sammen lærer, deler, støtter og utfordrer hverandre (Tronsmo, 2020). Dette kan være med på å sikre kvaliteten på lærerens egen undervisning og praksis (Tronsmo, 2020). Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) hevder at profesjonsfellesskap kan spille en sentral rolle for endrings- og utviklingsarbeidet innad i skolen. Profesjonsfellesskap som har en åpenhet for å stille spørsmål og leter etter svar, og som er opptatt av hvordan skolens praksis kan ha innvirkning og hvordan den kan bidra til elevenes læring og utvikling er sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Munthe et al. (2015) trekker frem behovet skolene har for å utarbeide systemer som muliggjør at lærerne kan bruke kunnskap, få anledning til å tilegne seg kunnskap og å muligheten til å utvikle kunnskap i et fellesskap som gir muligheten for å styrke undervisningen og læringen hos både elevene og lærerne.

2.3.2 Hvorfor etablere og utvikle et profesjonsfellesskap

Profesjonsfellesskap er vektlagt i læreplanverket LK20, hvor profesjonsfellesskap og skoleutvikling står som et punkt under prinsippene for skolens praksis i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her står det at skolen sammen har et ansvar om å legge til rette for en god utvikling i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å kunne arbeide mot å videreutvikle skolen forutsetter dette at alle ansatte ved skolen tar en aktiv del i profesjonsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et profesjonsfelleskap kan sees på som i et spenningsfelt mellom det individuelle og det kollektive (Grutle, 2018). Hvordan læreren møter elevene har en sammenheng med både lærerens personlige kunnskaper og ferdigheter, men også med hvilke muligheter og begrensninger som gis av skolen læreren arbeider på (Grutle, 2018). Det vil si at utvikling og muligheten for utvikling i lærerens arbeid blir påvirket av hvordan skolen er organisert og hvordan skolen velger å bruke ressursene sine (Grutle, 2018). Lærerne må både få anledning og tid til å samarbeide sammen og få muligheten til å holde seg faglig oppdatert (Sæle & Hallås, 2020). Skoler som etablerer et profesjonsfelleskap som legger til rette for en kultur som fremmer utprøving, deling, systematisering av etablert kunnskap og praksiser er med på å forme kvaliteten på lærerens arbeid (Darling-Hammond, 2017). For skolen er den undervisning, tilrettelegging, vurdering og veiledning som lærerne bidrar med i møte med elevene et sentralt element for skolens samlede arbeid (Grutle, 2018). Det er altså betydningsfullt hvordan skoleledelse og lærere samarbeider i skolen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Når det gjelder endringer ved norske læreres vurderingspraksis, har det vist seg å være en spesielt tydelig endring om skoleledere og skoleledere utvikler et fellesskap rundt arbeidet som er forankret i forskrift, og det er igangsatt en større nasjonal satsning (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Skoleledelse som prioriterer utviklingen av relasjoner og samarbeid i lærerkollegiet er med på å bygge tillit i organisasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen kan bidra til profesjonsutviklingen med å sette opp strukturer og rammer som gjør at lærernes arbeid skal bli så bra som mulig (Grutle, 2018). Om skolen legger vekt på etablering og utvikling av profesjonsfelleskap, kan skolen på mange måter bli en bedre skole for elevene (Tronsmo, 2020). Er det etablert et fungerende profesjonsfelleskapet kan det sees på som et verktøy for å skape en utvikling hos både lærerne og skolen, og den kollektive kunnskapsutviklingen i lærerfellesskapet vil skje i en økende grad (Tronsmo, 2020). En måte å møte skolens utfordringer på kan være at lærere og skoleledelse i fellesskap benytte seg av kunnskapsbygging som en aktiv prosess for å utvikle seg og finne gode løsninger (Grutle, 2018). Ledelsen burde legge til rette for å fremme et samarbeid som ser på undervisningspraksisen i skolen, de bør være faglig og utdanningspolitisk oppdatert og legge til rette for at lærerne tar det ansvaret som kreves i et profesjonsfelleskap (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Det er store forskjeller i hvor involvert skoleledelsen er undervisning- og vurderingspraksisene i skolene, skoleledelsen bør i større grad opptre som faglige og pedagogiske ledere, og ta et klarere ansvar i å fremme og styrke profesjonsfelleskapet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

En grunn til å etablere og utvikle profesjonsfellesskap i skolen kan være å rette skolens arbeid fra et individnivå til fellesskapsnivå. Forskning viser at profesjonskulturen i skolene i større grad er individorientert, hvor lærerne jobber mer alene og selv har ansvaret for å holde seg faglig oppdatert (Tronsmo, 2020). Dette kan grunnes i at det tradisjonelt sett har vært slik at lærerens arbeid er knyttet til et mer individuelt arbeid med «sine elever» bak klasserommets dører (Grutle, 2018; Tronsmo, 2020). Forskning peker på at det ikke bare er i det direkte møte med elevene at kvaliteten på lærerens arbeid utvikler seg, men at den i betydelig grad formes i møte med de kollektive praksisene utenfor klasserommet, som i profesjonsfellesskapet (Avalos, 2011). Profesjonsfellesskapet kan bidra til at lærerne får innsikt i egen praksis og i egen læring og gis muligheten til å se etablerte oppfatninger og praksis med «nye øyner» (Grutle, 2018; Tronsmo, 2020). Dette kan ha en positiv effekt på elevenes læring (Darling-Hammond, 2017). Det er altså både den enkelte læreren og skolen i fellesskap som bidrar til læring og sosial utvikling hos elevene, noe som viser viktigheten av å etablere og videreutvikle et hensiktsmessig profesjonsfellesskap (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Samtidig bør profesjonsfellesskapet også involvere og være i dialog med aktører utenfor skolen (for eksempel foreldre og lokalsamfunnet), andre yrkesgrupper som skolen samarbeider med og på tvers av skoler (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

I kroppsøvningsundervisningen kan en som lærer stå ovenfor flere utfordringer. Det kan for eksempel være elever som mistrives i faget og elever som opplever faget som et risikoprojekt, elevene kan oppleve at kroppsøvningsundervisningen setter dem i en sårbar situasjon og opplever å måtte delta i undervisningen med kroppen som innsats (Sæle & Hallås, 2020). For læreren kan det i kroppsøving, som i andre fag, oppstå flere komplekse utfordringer knyttet til elevene eller at en står ovenfor kompliserte pedagogiske spørsmål, som kan være vanskelig å møte alene og som sjeldent har sikre svar (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er sentralt at skolen tar et kollektivt ansvar for at elevene skal få oppleve mest mulig omsorg, læring og utvikling i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Profesjonsfellesskap kan være et redskap i slike situasjoner, hvor en gjennom refleksjon og vurdering i fellesskapet kan komme frem til gode løsninger, det kan også være et utgangspunkt for en faglig utvikling og skape rom for en mer utforskende undervisning (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017). Den faglige dømmekraften forutsetter en jevn oppdatering, gjennom samhandling og dialog med kollegier kan en utvikle sin faglige, didaktiske,

fagdidaktiske og pedagogiske dømmekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette kan være med på å sette den enkelte læreren i en sterkere posisjon til å selv identifisere hva som kan være best for sine elever og utvikle en best mulig undervisningspraksis i faget (Tronsmo, 2020).

2.3.3 Hvordan etablere og utvikle et profesjonsfellesskap

For at profesjonsfellesskapet skal være hensiktsmessig og være med på å videreutvikle skolen krever det en aktiv deltagelse fra alle lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er gjennom en aktiv deltagelse i profesjonsfellesskapet at en utvikler sin kompetanse (Sæle & Hallås, 2020). Likevel vil det ikke kunne oppstå et produktivt profesjonsfellesskap som er med på å utvikle en ny og bedre praksis kun ved at lærerne sitter samlet i et rom, og forskning peker på at profesjonsfellesskap ikke er en utelukket garanti for at skolen får en ny og bedre praksis (Tronsmo, 2020). Det er heller ikke slik at alt samarbeid er et godt samarbeid (Tronsmo, 2020). Hvis samtalen i profesjonsfellesskapet ikke er læringsorienterte samtaler, vil det være problematisk for at fellesskapet skal kunne bidra til profesjonell læring og utvikling (Munthe et al., 2015). Det bør derfor rettes oppmerksomhet til hvordan en organiserer og hva som er innholdet i profesjonsfellesskapet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Det bør settes av tid til at lærerne får reflektere og diskutere spørsmål knyttet til fagene, pedagogikk og didaktikk, bearbeidelse av den nye læreplanen, utdanningspolitikk og forskning og vurdering av undervisningsmateriell (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). For å kunne etablere et hensiktsmessig profesjonsfellesskap og samarbeid kreves det også et ønske om å utvikle kvaliteten i sin egen praksis, samt et ønske om å bidra til og å lære i et lærende fellesskap (Grutle, 2018). Et utviklingsarbeid som for eksempel kommer som bestilt fra et kommunalt/nasjonalt nivå, kan virke demotiverende og ikke ha effekt i praksis om ikke lærerne opplever å finne mening eller kjenner seg igjen i behovet for endringen (Grutle, 2018). Derfor er det sentralt at arbeidet i profesjonsfellesskapet oppleves som noe som har en nytteverdi for lærernes arbeid (Grutle, 2018). Hvis ikke lærerne opplever det som meningsfullt eller relevant, kan det oppstå et skille mellom det arbeidet skolen gjør og det som faktisk skjer i undervisningstimene (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Det kan være hensiktsmessig at initiativet kommer fra lærerne selv, hvor det fokuseres på områder hvor lærerne, på grunnlag av sin egen erfaringsverden, opplever at det trengs en endring (Grutle, 2018). Lærerne vil alle ha erfaringer å bidra med til profesjonsfellesskapet, sine personlige erfaringer og erfaringer fra for eksempel å være ansatt, livserfaringer eller utdanning (Grutle, 2018). Selv om lærerne må føle et visst eierskap til profesjonsfellesskapet kreves det også at skoleledelsen gir arbeidet i

profesjonsfellesskapet et innhold og det må strukturens på en hensiktsmessig måte. Dette kan være med på å gjøre at profesjonsutvikling blir en naturlig del av lærernes arbeid med elevene og i fellesskap med kollegier (Grutle, 2018). Profesjonsfellesskapet forutsetter en god ledelse, som har fokus på å utvikle et miljø som er stabilt og positivt og som skaper et ønske om å yte sitt beste hos lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et velfungerende profesjonsfellesskap skaper en anledning til å forsterke den kollektive praksisen i skolen (Tronsmo, 2020). Den kan være med på å etablere nye rammer og skape et rom for å videreutvikle arbeidet om å ivareta skolens formål (Tronsmo, 2020). Den overordnede delen av læreplanen presiserer at profesjonsfellesskapet bør inneholde velutviklede strukturer for hvordan de i lærerkollegiet kan skape et samarbeid, veiledning og støtte, som vil kunne være med på å fremme en delings- og læringskultur i kollegiet (Kunnskapsdepartementet, 2017). For å kunne oppnå en positiv utvikling og varige endringer må arbeidet være et målrettet arbeid over tid og lærerne må ønske å dele og samarbeide sammen (Grutle, 2018). Profesjonsfellesskap som har tid og rom til samarbeid, felles læring og faglig oppdatering, som består av gode og ryddige strukturer og god organisering vil kunne muliggjøre profesjonsutvikling i skolen (Grutle, 2018).

Det kan oppstå etablerte forestillinger om at i lærernes arbeid er teori og praksis to adskilte verdener (Grutle, 2018). Det bør derfor etableres en bevissthet hos skoleledere og lærere at det alltid er mer å lære (Grutle, 2018). Det å oppnå en kontinuerlig profesjonell utvikling omhandler å ha en åpen holdning til teori og forskning (Sæle & Hallås, 2020). Målrettede tiltak bør baseres på forskning, etiske vurderinger og erfaringsbasert kunnskap og profesjonsfellesskapet bør reflektere rundt utviklingsbehov og verdivalg (Kunnskapsdepartementet, 2017). På så måte kan profesjonsfellesskapet være et redskap for å kunne kvalitetssikre og videreutvikle lærernes og skolens kunnskapsgrunnlag (Tronsmo, 2020). Ved å kvalitetssikre arbeidet en gjør kan det være med på å øke tilliten til samfunnet (Tronsmo, 2020). Noen sentrale element for å oppnå en profesjonell utvikling i profesjonsfellesskapet er altså kompetanse- og kunnskapsutvikling som er forankret i forskning og teori. I kroppsøvingsfaget omhandler det at lærerne holder seg faglig oppdatert, søker etter ny kunnskap og sammen reflekterer og diskuterer kroppsøvingsfaget (Sæle & Hallås, 2020). I refleksjonene og diskusjonene knyttet til faget kan det være hensiktsmessig å se på hvilke muligheter undervisningen har for at danning og læring kan finne

sted (Sæle & Hallås, 2020). I en slik prosess er det avgjørende at en etablerer en kultur som har et godt samarbeid og evnen til å kommunisere godt sammen (Sæle & Hallås, 2020).

Profesjonsutøvelsen i et profesjonsfelleskap bygges på at det er felles verdier og et kunnskapsgrunnlag som er bygget på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolen og lærerne bør derfor sette seg felles visjoner om mål og retning (Sæle & Hallås, 2020). Fellesskapet må sammen opparbeide felles standarder for undervisningen, hvor de kan reflektere rundt, prøve ut og komme til en enighet om hva som er god undervisning (Darling-Hammond, 2017). Forskning peker på at profesjonsfelleskapet kan ha en positivt innvirkning på elevenes læring hvis lærerne sitt samarbeid har et iboende ønske om å prøve ut nye tilnærminger og at utprøvingens effekter undersøkes i fellesskapet i etterkant (Tronsmo, 2020). Det å etablere et profesjonsfelleskap i kroppsøving hvor lærerne samarbeider på tvers om faget og blir enige om felles standarder for undervisningen, vil kunne være med på å gjøre faget mer oversiktlig og meningsfullt for elevene. De kan da oppleve at selv om de har flere forskjellige lærere i faget gjennom skoleårene, så finnes det en sammenheng i undervisningen i faget, en form for *rød tråd*. Å definere egne og fellesskapets kompetansebehov i faget er noe lærerne sammen må bli bevisst og sette ord på (Sæle & Hallås, 2020). Ifølge Darling-Hammond (2017) er det en nøkkelfaktor at lærerne har en utforskende tilnærming til sin egen praksis, og ifølge Tronsmo (2020) krever det at en må stille spørsmål til det allerede etablerte. Profesjonsfelleskapet bør være klar over skolens utfordringer og muligheter og ha et ønske om å utvikle en bedre praksis (Grutle, 2018). Ved at profesjonen undersøker og vurderer sin egen pedagogiske praksis og erfaringer, kan skolen med denne informasjonen være med på å etablere en ny felles kunnskap for å møte elevene på en best mulig måte i sin praksis (Grutle, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017).

3.0 Metode

Dette kapittelet redegjør for hvilke metodevalg som er blitt gjort i denne studien. Metodekapittelet fremlegger de ulike valgene som er blitt tatt i forbindelse med forskningsdesign, metodiske overveielser, utvalg, datainnsamlingen og analysen. Det er også reflektert rundt troverdigheten, påliteligheten, gyldigheten og overførbarheten til studien og hvilke forskningsetiske vurderinger som er blitt gjort.

3.1 Forskningsdesign

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan skoleledere og kroppsøvlingslærere legitimerer og tilrettelegger for kroppsøvlingsfaget som et læringsfag i barneskolen. For å tilnærme seg hvordan mennesker fortolker virkeligheten kan vi innenfor vitenskapsteorien peke på fagdisiplinen hermeneutikk, som betyr *fortolkningslære* (Sæle & Hallås, 2020). Hva som er virkeligheten - er noe som, på tross av at alle mennesker lever i samme verden, vil oppfattes og oppleves på ulik måte gjennom ulike menneskers subjektive livsverden (Sæle & Hallås, 2020). Dette vil bestemme hvordan enkelte mennesker vurderer, handler og fortolker (Sæle & Hallås, 2020). Teorier om fortolkning (hermeneutikk) og erfaringer (fenomenologi) er det som den kvalitative metode bygges på (Sæle & Hallås, 2020). Når en anvender kvalitativ metode forsøker en å tilnærme seg meningsinnholdet hos en informant, gjennom et forsøk på å fortolke, forstå og gå i dybden på et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018; Sæle & Hallås, 2020). Ved å forske på fenomener knyttet til menneskets forståelse av et fenomen, vil det ikke bare være aktuelt å se på hvilke handlinger mennesker gjør, men vel så viktig er det å reflektere over *hvorfor* menneskene gjør disse handlingene (Sæle & Hallås, 2020). Å stille spørsmål til *hvorfor* er et sentralt element i kvalitative studier (Sæle & Hallås, 2020).

3.2 Metodiske overveielser

For å prøve å belyse problemstillingen for denne studien var det et poeng for forskeren å forsøke å tilegne seg en dypere forståelse av hvordan skoleledere og kroppsøvlingslærere legitimerer og tilrettelegger for kroppsøvlingsfaget som et læringsfag. Som betyr at forskeren søker etter en forståelse av ulike menneskers fortolkning av et fenomen (Sæle & Hallås, 2020). Fenomenet i denne sammenhengen vil altså da være «kroppsøvlingsfaget som et læringsfag». Det var aktuelt for dette studiet å innhente informasjonen knyttet til fenomenet gjennom ord og språk som gir

presise beskrivelser (Postholm & Jacobsen, 2018). På grunnlag av dette ble det derfor hensiktsmessig å velge et kvalitativt forskningsdesign til denne studien.

Designet for studien var liten N-studie, som vil si at forskningen konsentrerer seg om et mindre antall mennesker (N) (Postholm & Jacobsen, 2018). Å knytte studiet til liten N-studie var hensiktsmessig for å kunne sammenligne fenomenet på tvers av kontekster, hvor det altså var fenomenet som settes i fokus, ikke konteksten (Postholm & Jacobsen, 2018). Det å undersøke om det var variasjoner i forståelsen av fenomenet på tvers av ulike kontekster, som for eksempel om det var på en stor eller liten skole, en byskole eller en bygdeskole, eller hvilken lederstil skoleledelsen anvendte på den bestemte skolen, ville kunne ha en meningsfull betydning for det å forstå fenomenet «kroppsøvfingsfaget som et læringsfag» (Postholm & Jacobsen, 2018). I dette studiet var det et poeng å undersøke hvordan et mindre antall mennesker (skoleledere og kroppsøvfingslærere) forstår, praktiserer og anvender kroppsøvfingsfaget som et læringsfag i barneskolen (Postholm & Jacobsen, 2018).

Dette studiet har en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming. En fenomenologisk tilnærming beskriver Kvale og Brinkmann (2015) som det å kunne forstå hvordan mennesker opplever fenomener knyttet til deres egen livsverden. For å kunne tilnærme seg fenomenet *kroppsøvfing som et læringsfag* var det i denne studien hensiktsmessig å forsøke å forstå og beskrive dette ut fra erfaringsverdenen til skoleledere og kroppsøvfingslærere, altså gjennom deres egne opplevelser og gjennom informantens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil være problematisk å generalisere hvordan skoleledere og kroppsøvfingslærere tilnærmer seg kroppsøvfingsfaget, det vil derfor være mer naturlig å forstå fenomenet gjennom subjektets egne forståelse og fortolkninger (Postholm & Jacobsen, 2018). For å kunne svare på problemstillingen for studien var det også nyttig å forsøke å kartlegge skolelederes og kroppsøvfingslæreres egne opplevelser og perspektiver knyttet til faget slik at en kunne tilnærme seg en større forståelse av hvordan faget praktiseres ute i barneskolen.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Det ble i denne studien valgt kvalitativt forskningsintervju for å samle inn dataen til studien, da det ble sett på som den metoden som var best egnet til datainnsamlingen. Hensikten med å

bruke denne tilnærmingen var for å kunne forstå sider ved informantens livsverden knyttet til deres forståelse av kroppsøvingsfaget som et læringsfag, beskrevet ut ifra deres egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Den primære oppgaven til intervjuet var å prøve å tilnærme seg spørsmålet hvorfor informantene opplever og handler slik de gjør (Kvale & Brinkmann, 2015). Utgangspunktet for dette kvalitative forskningsintervjuet var samtalen mellom forsker og informant, hvor intensjonen var å utvikle kunnskap ut ifra en bestemt tematikk med utgangspunkt i studiets problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Kunnskapen som skapes i studiet kan sees på som intersubjektiv, som betyr at kunnskapen konstrueres i møte mellom forsker og informant, forsker og leseren, og mellom teorien og empirien (Postholm & Jacobsen, 2018). Samspillet mellom forsker og informant kunne i dette studiet sees på som byggeplassen for kunnskapen, hvor søken etter å forstå betydningen av informantenes erfaringer og meninger knyttet til tematikken var sentral (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren skulle være nysgjerrig og observant for det som informanten sa, men også knyttet til det som ikke ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). At intervjuet var et fysisk møte mellom forsker og informant muliggjorde at forskeren kunne observere informanten under intervjuet og fange opp den ikke-verbale kommunikasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren fikk også muligheten til å kunne stille oppfølgingsspørsmål til informanten, rydde opp i eventuelle misforståelser og velge å gå dypere inn i tematikken (Drageset, 2011). Dette åpnet opp for informasjon som kunne gjøre fortolkningsprosessen enklere for forskeren. Intervjuet kunne potensielt være en læreprosess for både forskeren og informanten, hvor informantene selv kunne oppdage nye aspekter ved tematikken og det kunne starte en refleksjonsprosess hos informantene (Kvale & Brinkmann, 2015)

Strukturen for intervjuet var semi-strukturert. Det vil si at intervjuet hadde en fleksibel struktur, som baserte seg på en åpenhet for å kunne tilpasse spørsmålene i intervjuguiden og kunne inkludere nye spørsmål (Thagaard, 2018). Det kunne oppstå ny informasjon eller en introduksjon av et tema som forskeren ikke nødvendigvis hadde tenkt på ut på forhånd, men som kunne være interessant å følge videre (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Med å holde en åpenhet i intervjuet kunne refleksjonene og beskrivelsene av informantenes egne erfaringer være med på å tydeliggjøre den samlede forståelsen av fenomenet (Postholm & Jacobsen, 2018). Tematikken for samtalen var altså bestemt på forhånd i intervjuguiden, men rekkefølgen på når spørsmålene skulle stilles var ikke fastsatt og kunne

stilles der det var naturlig i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018). På denne måten kunne forskeren gi rom og lytte til refleksjonene informantene uttrykte, samtidig sørge for å holde samtalen innenfor den tematikken som var sentral for å belyse problemstillingen (Thagaard, 2018).

3.4 Utvalg

Informantene i denne studien ble valgt ut gjennom et strategisk utvalg, som omhandler å velge de informantene som har de beste forutsetningene for å belyse problemstillingen (Sæle & Hallås, 2020). Informantene for denne studien var skoleledere og kroppsøvingslærere i barneskolen. Det ble først laget en oversikt over inklusjonskriterier og eksklusjonskriterier for både skoleledelse og kroppsøvingslærere. Inklusjonskriteriene var at de var ansatt og arbeidet på barneskolen og at de var ansatt i skolen under læreplanen LK06 og under innføringen av LK20. Eksklusjonskriteriet var om de jobbet på en skole som hadde 1.-10.trinn. Dette var på grunnlag av at det kunne oppstå ulikheter i legitimeringen og tilretteleggingen av kroppsøvingsfaget på ungdomskolen, hvor det kreves at læreren har 30 studiepoeng for å kunne undervise i faget (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det var også et ønske om å finne lærerinformanter som underviste i kroppsøvingsfaget både med kompetanse og uten kompetanse, men dette anså ikke forskeren som et inklusjonskriterium.

Rekrutteringen av informanter til studien foregikk ved at forskeren sendte forespørsel til skoleleder via mail (vedlegg 2). I denne mailen ble informasjonsskrivet (vedlegg 3) vedlagt. Det ble sendt ut 25 mailer til skoleledere ved ulike skoler, hvor det av disse var tre skoleledere som meldte interesse. Tre av disse 21 andre skolelederne avslo deltagelse grunnet tidsmangel, de resterende ga ingen respons. For å komme i kontakt med informanter som var lærere i kroppsøvingsfaget ble det spurt skolelederne om det kunne være noen aktuelle ved deres skole. Det var en skoleleder som avslo dette, og grunnet dette med at det ikke føltes riktig å pålegge lærerne ved skolen mer ansvar enn det de allerede hadde. To skoleledere var positive til dette og valgte å gi kontaktinformasjon til lærere i kroppsøvingsfaget. Det ble sendt ut samme informasjonsmail som til skolelederne til fire lærere i kroppsøvingsfaget. En av kroppsøvingslærerinformantene trakk seg som deltager etter å ha mottatt mailen som beskrev prosjektet. En annen lærer ga aldri respons på mailen og det ble derfor konkludert med at det deltagelse ikke var av interesse. Det ble også forsøkt å kontakte et par lærere ved andre skoler,

men disse av slo grunnet tidsbegrensning. Det var altså to av de fire lærerne som sa seg villige til å være med som informanter for dette prosjektet. Det ble vurdert om antall informanter var hensiktsmessig for å få kunne innhente nok datamateriale for å kunne tilnærme seg problemstillingen. Det ble det bestemt at det eventuelt kunne kontaktes flere potensielle informanter etter at datamaterialet fra de valgte informantene var ferdigbehandlet.

3.5 Datainnsamling

Datainnsamlingsprosessen kunne først starte etter det var sendt inn en søknad til Personvernombudet (NSD - Norsk senter for forskningsdata) og etter at denne søknaden var blitt godkjent. Da søknaden ble godkjent (vedlegg 1) kunne forskeren starte arbeidet med å rekruttere informanter og deretter starte intervjuprosessen.

3.5.1 Intervjuprosessen

Det ble totalt fem informanter i denne studien, tre skoleledere og to kroppsøvlingslærere. Møtene foregikk mellom forsker og informant på kontor/grupperom ved de ulike skolene. Alle intervjuene varte i 30 minutter, noe som var avtalt med informantene på forhånd. Hvert intervju ble innledet med at informantene skrev under på samtykkeskjemaet (vedlegg 4) og det ble etablert enighet knyttet til å ta opp lyden via Nettskjema-diktafonapp.

Intervjuene var en samtale mellom forsker og informant, en samtale som var halvstrukturert gjennom at det ble benyttet intervjuguider som var utarbeidet forhånd (vedlegg 5 og 6). Intervjuguidene hadde som hensikt å være et verktøy for å kunne holde tråden i samtalen, men som samtidig var åpen for relevante digresjoner, oppklarings- og oppfølgingsspørsmål (Drageset, 2011; Thagaard, 2018). Intervjuguidene skulle både ta hensyn til å skape en god interaksjon under intervjuet, men også å holde den teoretiske relevansen for studiets problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble utarbeidet teoriladde intervjuguider, som betyr at de ikke var knyttet til én bestemt teori men de ble heller delt inn i fire teoretiske hovedkategorier (Drageset, 2011). Disse kategoriene var følgende: profesjonsutvikling, læreplan og fagfornyelsen, kroppsøvlingsfaget som et læringsfag og legitimering av kroppsøvlingsfaget. Kategoriene inneholdt ulike spørsmål som skulle oppmuntre informanten til å presenterte sine synspunkter og erfaringer på en utfyllende og konkret måte (Thagaard,

2018). Det var to ulike intervjuguider, en for intervjuet med skolelederne (vedlegg 5) og en for intervjuet med kroppsøvingslærerne (vedlegg 6). Alle de fem intervjuene fremsto som informative for forskeren, og informantene opptrådte som positive og de viste en varierende grad av engasjement for tematikken. Før intervjuet ble avrundet ble det spurt om informantene hadde noe å tilføye til det som allerede var blitt sagt og deretter takket for deltagelsen.

3.5.2 Transkripsjon

Det ble valgt at intervjuet skulle tas opp på lydopptak, på denne måten kunne forskeren og informanten tilnærme seg en mest mulig *naturlig* kontekst under samtalen. Det ble valgt at det ikke skulle tas notater, mye på grunn av at det kunne ha en distraherende effekt både for informanten og ikke minst for forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018). For å kunne oppnå et så vellykket intervju som mulig, krevde dette at forskeren var konsentrert og deltagende i samtalen (Postholm & Jacobsen, 2018). Etter hvert intervju var fullført ble det notert ned observasjoner og refleksjoner knyttet for eksempel informantenes reaksjoner og den ikke-verbale kommunikasjonen. Det ble valgt å ta opp lyden fra intervjuet med Nettskjema-diktafon appen på mobiltelefon og nettbrett. Nettskjema er en anbefalt løsning for sikker innsamling av data gjennom lydopptak (Universitetet i Stavanger, 2021). Dette ble en hensiktsmessig løsning for å overholde informantenes personvern i studiet da bruk av lydopptak i intervjuet inngår som en personopplysning (Norsk senter for forskningsdata, 2022). Nettskjema-diktafon krypterte opptaket umiddelbart på enhetene som tok opp lyden og sendte dataen videre til Nettskjema. All informasjon som er samlet inn i Nettskjema blir automatisk slettet etter 6. måneder etter at datamaterialet har vært i bruk. Grunnen til å ta opp lyd på to enheter var for å sikre seg hvis det skulle være dårlig lyd eller en feil på den ene enheten.

Transkripsjon ble brukt for å behandle datamaterialet fra lydopptakene i Nettskjema. Å transkribere vil si å transformere datamaterialet fra en muntlig form til en skriftlig form slik at den er bedre egnet for analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det at forskeren selv transkriberte materiale kunne være sentralt for den endelige analysen. Under transkripsjonsprosessen kunne forskeren være bevisst det som ble observert fra intervjusituasjonene som ikke var mulig å fange opp på lydfilen, som informantenes formidling gjennom ikke-verbal kommunikasjon knyttet til kroppsspråket og mimikken hos informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble brukt programmet Nvivo for å transkribere datamaterialet. Hvert lydopptak ble transkribert kort tid

etter selve intervjuet, noe som kunne være nyttig for at samtalen og omstendighetene fortsatt skulle være klar i minnet til forskeren. Gjennom prosessen ble det besluttet å ikke transkribere overflødige ord som ikke var meningsbærende for konteksten, slike ord kunne for eksempel være tenkelyder. Likevel var det noen tilfeller der disse type ord ble med i transkripsjonen, dette var på grunnlag av at de var meningsbærende i den forstand at de kunne uttrykke en følelse hos informanten knyttet til tematikken. Ordene ble også sett i sammenheng med det observerte kroppsspråket til informanten og kunne for eksempel være en usikker latter eller en lengre tenkepause. Gjennom å arbeide med transkripsjonen av materialet kunne dette inspirere forskeren til nye fortolkninger av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptakene fra intervjuene og transkripsjonen ville sammen utgjøre materialet for analysen, som argumenterer for hvor sentralt det var å være nøyaktig i denne prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor ble lydopptakene spilt av flere ganger for å bekrefte at det var transkribert riktig, dette var for å styrke påliteligheten til transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Analyse

Det videre arbeidet i prosessen var å analysere datamaterialet. Det å tilnærme seg datamaterialet kan være en omfattende prosess og analyseprosessen var et verktøy for å kunne få oversikt, sortere og finne mønstre i det samlede datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018). For denne studien ble det brukt tematisk analyse som var inspirert av Braun og Clarke (2006). Denne type analyse legger opp til en aktiv analyseprosess, hvor forskeren får muligheten til å fordype seg i datamaterialet, og videre kunne søke mening og mønster ut ifra dette (Braun & Clarke, 2006). Dette var en hensiktsmessig måte å analysere datamaterialet for å kunne tilnærme seg skoleledere og kroppsøvingslærere sin legitimering av kroppsøvingfaget som et læringsfag. Denne analyseprosessen besto av seks ulike trinn, hvor fem av disse vil bli presentert i delkapittelet under. Det sjettede trinnet omhandler det å faktisk skrive rapporten og vil derfor ikke presiseres noe ytterligere.

3.6.1 Tematisk analyse – trinn for trinn

Videre i dette kapittelet vil det bli gitt en nærmere beskrivelse over hvordan analysen for denne studien ble utført gjennom de fem ulike trinnene i den tematiske analysen. Det vil legges frem ulike eksempler fra den faktiske analysen som blir fremstilt i tabeller under noen av de følgende

trinnene. Dette var for å tilnærme seg en mer beskrivende redegjørelse gjennom å illustrere hvordan det ble jobbet med analysen innenfor de aktuelle trinnene i analysen.

Første trinn: bli kjent med datamaterialet

I dette første trinnet handlet det om å sette seg grundig inn i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Ved å tilnærme seg datamaterialet på en aktiv måte og søke etter betydning og mening før en starter med kodingen ville kunne identifisere mønster og skape ideer (Braun & Clarke, 2006). Dette kunne være sentrale element for å skape grunnmuren for resten av analysedelen (Braun & Clarke, 2006). Det ble lyttet gjennom lydopptakene fra intervjuene flere ganger under transkripsjonsprosessen, her var det naturlig å notere ned tanker og stikkord som kunne være relevant i den videre analysen.

Andre trinn: lage de første kodene

I dette trinnet omhandlet det å kunne indentifisere hva som var interessant å gå videre med i datamaterialet, altså de uttalelsene som ville være nyttige i møte med problemstillingen for studiet (Braun & Clarke, 2006). Koding kan sees på som en form for kategorisering av de ulike uttalelsene fra informantene som kommer frem i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette andre trinnet involverte å produsere ulike koder som identifiserte trekk og mønster ved datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Kodene som ble laget kunne sees på som en måte å hjelpe forskeren å bryte ned og organisere datamaterialet i meningsfulle grupper og for å kartlegge ulike mønstre (Braun & Clarke, 2006). Kodingen ble utført gjennom programvaren Nvivo, som var et nyttig verktøy i denne prosessen, her var det var mulig å trekke den allerede transkriberte teksten inn i ulike koder. En fordel med koding av datamaterialet var at forskeren fikk en grundig oversikt og kjennskap til alle detaljene i materialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Følgende er et eksempel på hvordan utdrag fra transkripsjonen ble til koder:

Utdrag fra transkripsjon	Kodet som
«Jeg savner jo at det legges mer fokus på kroppsøving, i forhold til norsk, matte, engelsk - hvor en nesten har ukentlige møter om hvordan vi kan gjøre de fagene mer attraktive og bedre, og hvilke metoder en skal bruke. Mens estetiske fag, det er ikke så mye fokus på disse dessverre».	Prioritering av de teoretiske fagene foran kroppsøving
«Jeg tror hele holdningen til skolen er teori foran alt annet, ikke i så stor grad dette med kroppsøving».	

Tredje trinn: lete etter tema

Det tredje trinnet startet først etter at alt datamateriale var kodet og sortert. Denne prosessen omhandlet å undersøke sammenhenger og forholdet mellom de ulike kodene som ble laget i det forrige trinnet. Neste steg i dette trinnet var å samle alle de relevante kodene i større potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006). For å systematisere og få oversikten over de ulike kodene ble det i denne prosessen hensiktsmessig å sortere dem visuelt. Først ble de sortert i ulike grupper ved hjelp av tankekart og videre ble disse gruppene satt inn i tabeller. I denne fasen var det ikke en hensikt å definere de endelige temaene for analysen, men heller et forsøk på å plassere kodene inn i en samling av potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006).

Følgende er et eksempel fra analysen på hvordan tre koder ble satt sammen til et større potensielt tema:

Koder	Tema
Underholdningsfag	Synet på kroppsøvingsfaget
Hva faget kan bidra med	
Hva faget skal inneholde	

Fjerde trinn: kritisk blikk på temaene

Dette trinnet omhandlet en refleksjonsprosess hvor det ble vurdert om temaene fra det tidligere trinnet hadde behov for justeringer eller presiseringer. Her var det aktuelt å se om de potensielle temaene hadde nok datamateriale til å støtte dem som et tema, vurdere om dataen var

meningsfull for temaet og om det ble tilstrekkelig fanget opp av temaet (Braun & Clarke, 2006). Det var også sentralt å se på om flere av temaene kunne gli inn i hverandre, for det var sentralt at temaene hadde klare skiller og ikke overlappet hverandre (Braun & Clarke, 2006). Etter å ha revidert de ulike temaene ble det lest gjennom datamaterialet på nytt for å fastslå om temaene er representative i forhold til det samla datamaterialet og også for å kunne fange opp eventuell data som hadde blitt unnlatt i de tidligere analysefasene (Braun & Clarke, 2006).

Følgende vises det et eksempel på hvordan ulike temaer ble satt sammen til et større overordna tema:

Tema	Overordna tema
Synet på kroppsøvingsfaget	Hensikten med kroppsøvingsfaget

«Synet på kroppsøvingsfaget» ble vurdert som et tema som gjerne ville overlappe og hadde en sammenheng med flere aspekter ved datamaterialet. En kan argumentere for at *synet på faget* kunne både ha en betydning for hvordan samarbeidet i faget var og for hvilken kompetanse lærerne som underviser i faget hadde. Derfor ble det naturlig å endre temaet til det som omhandlet *hensikten* med faget, på denne måten kunne være et klarere skille mellom dette og de andre temaene.

Femte trinn: definere temaene og gi de navn

Det femte trinnet bygde videre på arbeidet som ble gjort i fase fire, her handlet det om å definere hva temaene var og navngi dem (Braun & Clarke, 2006). Disse overordnede temaene skulle navngis på en måte som presiserte temaets indre konsistens som definerte særtrekk ved temaet og som fanget opp essensen av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). De overordnede temaene vil presenteres og få en nærmere beskrivelse under kapittel 4.0 Resultat og diskusjon.

3.7 Troverdighet

I kvalitative studier vurderes studiets samlede troverdighet gjennom gyldighet, pålitelighet og overførbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018). For å styrke troverdigheten til studiet var det derfor sentralt for forskeren å ta hensyn til disse faktorene gjennom prosjektet og viste transparens i

forskningsprosessen for å sikre kvaliteten på studien (Postholm & Jacobsen, 2018). Det var også sentralt at forskeren fortok et kritisk blikk på studie gjennom hele prosessen (Postholm & Jacobsen, 2018). Det skal trekkes frem at dette studiet hadde et begrenset antall informanter, hvor et høyere antall informanter kunne ha spilt inn på vurderingen av gyldighet, pålitelighet og overførbarhet i det store bildet. Likevel var hensikten i dette studiet knyttet til å belyse problemstillingens tematikk gjennom å fremheve refleksjonene til informantene. Det kan argumenteres for at nytteverdien ved studiet, det å tilnærme seg synspunkt og erfaringer skoleledere og kroppsøvlingslærere hadde knyttet til kroppsøvlingsfaget, ble fremstilt på en beskrivende måte gjennom å utføre en studie som var basert på refleksjoner og dialog. Dette vil gjerne kunne spille inn på studiets totale troverdighet.

Studiets gyldighet

En måte å vurdere studiets indre gyldighet på er ved å tilnærme seg om tolkningen og de konklusjonene som er trukket i studiet representerer og er gyldige i møte med den virkeligheten som er blitt studert (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018). Det vil si om man faktisk har undersøkt det som studiet oppga at en skulle undersøke. I dette studiet var hensikten å tilnærme seg skoleledere og kroppsøvlingslæreres legitimering og tilrettelegging av kroppsøvlingsfaget som et læringsfag. Gjennom utvalget av informanter var det skoleledere og kroppsøvlingslærere som deltok i intervjuene for denne studien og innholdet i intervjuet omhandlet blant annet deres syn på faget og hvordan de forholdt seg til faget som et læringsfag. Dette kan være med på å argumentere for studiets gyldighet.

Studiets pålitelighet

Påliteligheten til studiet knyttes til en kritisk vurdering om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, og i hvor stor grad en kan stole på resultatene som ble lagt frem (Postholm & Jacobsen, 2018). Pålitelighetsbegrepet er innarbeidet innen kvalitativ forskning og kan sees på som konsistensen til forskningsresultatene (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Dermed refereres det til om studie vil kunne vise samme resultatene om en annen forsker hadde utført det med den samme metoden (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018). Det er flere utfordringer knyttet til å replikere kvalitativ forskning, i dette studiet kunne det for eksempel knyttes til det unike samspillet som oppstår

mellom forsker og informant (Postholm & Jacobsen, 2018). Hvordan informantene forholder seg til forskeren kan være avgjørende for hva de sier og hvordan de fremtrer under intervjusituasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018). En måte å styrke troverdigheten til studiet på var ved å synliggjøre forskningsprosessen slik at andre fikk muligheten til å reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018). Studiet har hatt som hensikt i metodedelens å gi en så åpen og transparent tilnærming som mulig av fremgangsmåten og valgene som er tatt i forbindelse med forskningsprosessen (Thagaard, 2018). På denne måten åpnes det opp for at leserne kan tolke denne prosessen og deretter vurdere studiets pålitelighet (Thagaard, 2018).

Studiets overførbarhet

Kvalitative studier har som hensikt å kunne utvikle forståelse knyttet til de fenomenene en studerer (Thagaard, 2018). Studiets resultater må vurderes ut ifra om de har en indre gyldighet og om de er pålitelige. Videre kan en stille spørsmålet om resultatenes ytre gyldighet, om forskningen kan overføres til lignende situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative studier vurderes ikke ut ifra om de er generaliserbare, men det stilles heller spørsmål om overførbarhet til andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). I forbindelse med resultatene fra dette studiet kan en stille seg spørsmål om det er mulig å overføre dette til andre skoler (Postholm & Jacobsen, 2018).

Det vil nok variere ved ulike skoler hvordan skoleledelsen og kroppsøvingslærere legitimerer og tilnærmer seg kroppsøvingsfaget som et læringsfag. Faktororer som føringer fra kommunalt nivå vil kunne spille inn, samt skolekulturen i det bestemte området. Prosjektet ble utført i ulike kommuner og det ville bli spennende å se om det kunne knyttes likehetstrekk til de ulike besvarelsene fra informantene på tross av dette. Det kan også være at strukturen til intervjuet muliggjorde at informantene fikk en relativt fri refleksjon knyttet til tematikken, som potensielt kunne fange opp elementer flere i samme posisjon ville kjenne seg igjen i. Dette kunne for eksempel omhandle refleksjoner knyttet til fagets posisjon i skolen.

3.8 Forskningsetiske vurderinger

I forskningsstudiet måtte forskeren ta hensyn til mulige etiske problemstillinger og ivareta disse gjennom hele prosjektet, altså så ville etiske problemstillinger prege hele forløpet fra

begynnelsen av prosjektet og frem til den ferdige teksten (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Det var sentralt for forskeren å være reflektert over hvilke etiske dilemma og verdispørsmål som kunne oppstå i løpet av studiet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kunne stilles etiske og moralske spørsmål både til midlene og målene for intervjuet, og derfor kunne disse spørsmålene sees på som integrert i alle fasene av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuprosessen kunne sees på som en moralsk prosess (Kvale & Brinkmann, 2015). Det etiske ansvaret strakk seg videre over i analysedelen, hvor dette omhandlet hvordan forskeren brukte datamateriale i analysen (Thagaard, 2018). Det samlede datamaterialet kan sees på som en sammensetning av det informantens faktisk sier og det inntrykket som skapes i intervjuforløpet, som omhandler den ikke-verbale kommunikasjonen og informantens fremtreden under intervjuet (Thagaard, 2018). Det var derfor sentralt at forskeren i den grad det var mulig forsøkte å gjengi resultatene fra datainnsamlingen på en fullstendig måte og i den riktige sammenhengen (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette omhandlet forskerens integritet, noe som var en avgjørende faktor for kvaliteten av studiet (Kvale & Brinkmann, 2015).

En sentral oppgave var å få prosjektet vurdert av NSD, dette var for å sikre at prosjektet var i samsvar med personvernsregelverket (Norsk senter for forskningsdata, 2022). Alle informantene fikk tilsendt informasjonsskriv, som hadde som funksjon å gi informantene tilstrekkelig informasjon knyttet til prosjektets hensikt og hvordan resultatene skulle brukes (Postholm & Jacobsen, 2018). Slik fikk informantene utgangspunkt til å kunne vurdere om de ville delta i prosjektet eller ikke (Postholm & Jacobsen, 2018). Informasjonsskrivet formulerte også at informantene kunne velge å trekke seg fra prosjektet når som helst, da ville all data bli slettet og det ville ikke ha noen form for negative konsekvenser for informanten (vedlegg 3) (Kvale & Brinkmann, 2015). Noe som var uttrykt i informasjonsskrivet og som var en sentral oppgave for forskeren var å beskytte informantenes og skolens konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble utført gjennom å ha en strukturert plan over hvordan datamaterialet skulle innhentes og behandles gjennom hele prosessen. Datamaterialet ble lagret og oppbevart på en trygg måte gjennom hele prosjektet, hvor navn ble erstattet med koder og kontaktopplysninger ble adskilt fra øvrig datamateriale. Informantenes navn ble også byttet ut med fiktive navn i studiet. Personopplysningene til informantene var det kun forskeren som hadde tilgang på. Det var viktig å beskytte informantenes privatliv gjennom at datamateriale som kunne identifisere informantene eller skolene de arbeidet på ikke ble avslørt (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor ble det nødvendig å omformulere eller fjerne deler av informantenes

uttalelser i bearbeidelsen av datamaterialet. Utgangspunktet for selve intervjuet var at informantene skrev under på informert samtykke til deltagelse (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2018).

Det ble tydeliggjort for informantene og for prosjektet at hensikten med studien ikke omhandlet å *henge ut* skoleledere eller kroppsøvingslærere i deres syn og tilnærming av kroppsøvfingsfaget som et læringsfag. Det hensiktsmessige i dette studiet var å kartlegge og reflektere rundt de ulike erfaringene og forståelsen informantene hadde knyttet til studiets problemstilling for å kunne knytte dette til en større forståelse av virkelighetsbilde av fenomenet (Thagaard, 2018). For informantene skulle nytteperspektivet av studiet gjennom oppnådd kunnskap knyttet til tematikken veie tyngre enn risikoen for å utlevere seg på en negativ måte eller å oppleve en form for evaluering eller kontroll av deres arbeid (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Forskeren ønsket å få muligheten til å reflektere over denne tematikken med utgangspunkt i informantenes synspunkter og erfaringer.

4.0 Resultat og diskusjon

I den første delen av dette kapitlet vil det innledningsvis foreligge en kort presentasjon av de ulike informantene som deltok i dette studiet. Videre vil resultatet fra den tematiske analysen presenteres, og deretter diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket i denne studiet for å kunne tilnærme seg studiets problemstilling: skoleledere og kroppsøvingslærere sin legitimering og tilrettelegging av kroppsøvingsfaget som et læringsfag i barneskolen. Gjennom den tematiske analysen ble det valgt fire overordnede temaer og de er følgende: hensikten med kroppsøvingsfaget, kroppsøvingsfaget ikke et satsningsfag i barneskolen, kompetanse i kroppsøvingsfaget og samarbeid i kroppsøvingsfaget. Disse fire temaene vil være utgangspunktet for redegjørelsen av resultat og videre diskusjon.

4.1 Presentasjon av informantene

Alle informantene i studien er anonymisert og beskrives med fiktive navn. Alle informantene arbeidet på barneskoler i to forskjellige kommuner. Informantene som var skoleledere i dette studiet, var *Mette*, *Vilde* og *Maren*. Alle de tre skolelederne hadde vært fungerende rektorer ved de ulike barneskolene i flere år. Informantene som var kroppsøvingslærere, var *Morten* og *Hans*. Begge kroppsøvingslærerne hadde kompetanse i form av studiepoeng i kroppsøvingsfaget, hvor Morten hadde 60 studiepoeng og Hans hadde 30 studiepoeng. Begge underviste i kroppsøvingsfaget på barneskolen og hadde i tillegg kontaktlæreransvar for sin klasse. De hadde begge vært ansatt som lærer på den bestemte skolen i flere år. Ingen av lærerne underviste i kroppsøvingsfaget i andre klasser enn den som de var kontaktlærere for.

4.2 Presentasjon og teoretisk belysning av resultatene

For å strukturere dette kapitlet vil resultatene først bli presentert og deretter så vil disse bli diskutert, hvor diskusjonen omhandler å knytte resultatene opp mot refleksjoner og forankre de i det teoretiske rammeverket for denne studiet.

4.2.1 Hensikten med kroppsøvfingsfaget

Hensikten med kroppsøvfingsfaget var ett av de fire overordnede temaene som ble valgt for datamaterialet i den tematiske analysen. Dette overordnede temaet inneholdt flere undertema og disse vil bli fremstilt i følgende tabell:

Overordna tema	Undertema
Hensikten med kroppsøvfingsfaget	Hva faget kan bidra med. Tilnærming til kroppsøvfingsfagets styringsdokumenter. Erfaringer og utfordringer knyttet til å undervise i kroppsøvfingsfaget. Forskjeller på småtrinn og mellomtrinn. Endringer i elevenes interesser.

Hva faget kan bidra med

Det var knyttet en enighet hos skolelederne at kroppsøvfingsfaget hadde en viktig rolle i møte med aktiviseringen av ellers stillesittende elever. *Maren* pekte på at man var nødt til å ta innover seg at nå var mye mer stillesittende og isolerte elever enn hva som var gjeldende før. *Mette* sa følgende om hva faget kunne bidra med:

«Det er noe med det å kjenne litt på pulsen og svetten, som jeg tror elevene har ganske godt av. For jeg tror mange av elevene er ganske stillesittende etter skoletid, på grunn av spill på skjerm» (*Mette*).

«Jeg tenker det er forebyggende på mange måter, så er det klart at ideelt sett burde sikkert elevene ha kroppsøving en gang til dagen» (*Mette*).

Det kommer imidlertid klart frem at skolelederne og kroppsøvfingslærerne alle var enige i at det i kroppsøvfingsfaget var mange av elever som trivdes. De påpekte at de aller fleste opplevde faget som et kjekt fag. Kroppsøvfingslærerne pekte på hvordan kroppsøvfingsfaget hadde en unik mulighet til å kunne bygge klasse miljø, hvor det ble trukket frem elementer som inkludering og samarbeid mellom elevene. *Hans* nevnte at hvis det oppsto konflikter mellom elever i klassen så var kroppsøvfingsundervisningen ofte en godt egnet arena for å kunne ordne opp i denne problematikken.

Et annet element som datamaterialet gjenspeilet, var en felles forståelse om at kroppsøvningsfaget hadde en rolle om å være et slags avlastningsfag for elevene, et avbrekk fra de andre tunge teoretiske fagene i skolen. De uttrykte at det var godt for elevene å få en pause fra de andre fagene, og det her kunne være rom for de elevene som ikke mestret de teoretiske fagene like godt. To skoleledere omtalte tematikken på følgende måte:

«Gymmen er jo ikke det mest sentrale faget. Jeg tror at elevene har godt av, sånn som mat og helse, å få lov til å senke skuldrene. De skal prestere gjennom skoledagen, og da er det bra at ikke alt blir teoretisk» (*Maren*).

«Jeg tenker at det ikke er så farlig at faget refereres til som et underholdningsfag, bare at den voksne som styrer det har en klar tanke bak undervisningen. For elevene lærer jo allikevel. Læring og trivsel kan gå hand i hand» (*Vilde*)

Denne tematikken kan ha en rolle i det å tilnærme seg hvordan skoleledere legitimerer kroppsøvningsfaget som et læringsfag i barneskolen. Her stilles det spørsmål til hvilke positive element de mener at kroppsøvningsfaget kan bidra med i skolen. Det at skolelederne knytter kroppsøvningsfaget til å aktivisere stillesittende elever kan peke på den dominerende helsediskursen i faget (Sæle & Hallås, 2020). I forbindelse med den nye læreplanen kan dette også knyttes til det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, hvor kroppsøvningsfaget her møter en samfunnsutfordring som omhandler og kan være med på å fremme elevenes fysiske og psykiske helse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Forståelsen om at kroppsøvningsfaget har en rolle som et avlastningsfag i skolen er fremtredende hos skoleledelsen. Synet på faget som et underholdnings- eller et avlastningsfag har klare paralleller til Arnolds (1988) læring *gjennom* bevegelse og til begrepet *schooling*. Her fremstår det som at kroppsøvningsfaget har et nyttebetont formål, som et fag som fungerer som et avbrekk fra de andre tunge teoretiske fagene i skolen (Arnold, 1988). Arnold (1988) påpeker at faget ofte forbindes og legitimeres ut fra dette perspektivet og at denne tilnærmingen vil knyttes til en ytre motivasjon hos elevene i faget. Forskning har vist at undervisningen i kroppsøvningsfaget preges av målsetninger om å holde et høyt aktivitetsnivå, at elevene skal oppleve å ha det gøy og ferdighetslæring av idrettsteknikker (Vinje & Skrede, 2019). Det som kan være problematisk

med dette er at en ikke tilnærmer seg læring *i* bevegelse og begrepet *education*, som knyttes til elevenes indre motivasjon og har et fokus på læringen og verdien i de aktivitetene som forekommer i kroppsøvingsundervisningen (Arnold, 1988).

Tilnærming til kroppsøvfingsfagets styringsdokumenter

Det ble stilt flere spørsmål knyttet til hvordan kroppsøvfingsfaget tilnærmet seg og hadde arbeidet med innføringen av den nye læreplanen på deres skole. Da var det spesielt spørsmål som omhandlet planlegging og organisering av undervisningen, overgangen fra LK06 til LK20 og kroppsøvfingsfaget som tverrfaglig.

Informantene ble spurt om de laget konkrete planer for undervisningen og om disse var forankret i kompetansemålene i læreplanen. Det ble tydelig at skolelederne hadde varierende grad av oversikt over hvordan lærerne arbeidet med faget. *Mette* svarte at hun trodde planleggingen til lærerne handlet mye om organisering og effektivisering, men innrømmet at de måtte huske på å inkludere kompetansemålene i dette arbeidet. Hun opplevde at flere av lærerne hadde et fokus på at det skulle være mest mulig aktivitet på kortest mulig tid i kroppsøvingen, og begrunnet dette med at det var såpass lite tid i faget. Et fellestrekk i uttalelsene til skolelederne var at de opplevde at det å planlegge kroppsøvfingsundervisningen og sørge for at den var forankret i kompetansemålene i læreplanen, var viktig i lærernes arbeid. Likevel uttrykte de usikkerhet med om dette faktisk var slik lærerne gjennomførte planleggingen av undervisningen. Skolelederne svarte følgende:

«Det er jo litt hva som kommer først, det kan jeg ikke svare på, om læreren først går inn og ser hva de skal ha fokus på og så planlegger gymmen, eller om de finner ut hva de skal gjøre og så forankret dette i kompetansemålene» (*Mette*).

«Vi har snakket mye om at målet skal liksom ikke tilpasses aktiviteten, det er målet som skal styre aktivitetene. Men jeg tror det kan være flere som planlegger aktivitet foran mål for det om» (*Maren*).

«Det er jo kjempeviktig å prøve å få med så mye som mulig og da bruke læreplanen aktivt. Men jeg påstår ikke at jeg vet at de gjør dette, men jeg vet at vi har fokus på dette felles» (*Vilde*).

Den ene skolelederen, *Maren*, svarte at de hadde faste systemer for hvordan de planla de ulike fagene ved sin skole, hvor de ofte fordelte fagene mellom lærere på trinnene. De skulle lage en relativt detaljert plan for hvert fag, som var basert på kompetansemål, læringsmål og inneholdt eksempelvis dybdelæring og tverrfaglighet. Likevel svarte hun at hun var usikker på om det ble gjort på denne måten i kroppsøvingsfaget, og nevnte at dette egentlig var noe hun burde ha sjekket opp i. Hun trakk frem at det antagelig var i hvert fall et par lærere på skolen som kun skrev hvilken aktivitet de skulle ha uten noen videre utdyping.

Kroppsøvingslærerne hadde litt forskjellige svar knyttet til å lage planer for faget og hvordan de tilnærmet seg de ulike kompetansemålene i læreplanen. De sa følgende:

«Jeg må nok skuffe deg, jeg har ingen plan. Før hadde jeg en plan, men jeg har gått litt bort fra det for det ble vanskelig å følge. Det kommer veldig an på klassen, og i barneskolen er det jo veldig lekbetont» (*Morten*)

«Jeg er ikke så flink på det med denne planen, så jeg har ikke tilnærma meg dette så voldsomt, jeg har ikke lest så voldsomt, jeg har holdt på med dette så lenge» (*Morten*).

«Jeg har en plan, som jeg har utviklet. Av og til er det jo litt avvik fra den. Jeg lager planen ut ifra målene i læreplanen, og så ser en underveis etter behov om det for eksempel er noen ting vi må øve mer på» (*Hans*).

Den ene kroppsøvingslæreren, *Morten*, uttrykte et ønske om å tilnærme seg kompetansemålene i undervisningen sin mer enn det han gjorde. Han sa følgende:

«Jeg hadde ønska meg å følge kompetansemålene mer, for å sikre at elevene kommer innom alle disse elementene. Det blir gjerne opp til hver enkelt gymlærer hva de legger opp til. Jeg er for eksempel ikke noe god i dans, så det blir lite dans, det syns jeg er dumt» (*Morten*).

Det ble også stilt spørsmål til hvordan skolene hadde arbeidet med fagfornyelsen og om de hadde erfart og iverksatt noen store endringer i kroppsøvingsfaget etter læreplanskiftet LK06 til LK20. Den ene skolelederen, *Vilde*, forklarte at de ikke hadde brukt veldig mye tid i fellesskap på å gå inn i dybden av hvert enkelt fag, men at de hadde brukt mye av tiden på de

tverrfaglige temaene i den nye læreplanen. Imidlertid sa en av kroppsøvlingslærerne som arbeider på den aktuelle skolen at de fagene de hadde jobbet mest med i fellesskap i møte med innføringen av den nye læreplanen var norsk, matematikk og engelsk. *Mette*, den ene skolelederen, trakk frem at de forsøkte å forbinde alt arbeidet skolen gjorde med det som står i læreplanen. Dette ble gjort for å skape en bevisstgjøring av læreplanen, men også for å anerkjenne at det faktisk var en ny læreplan som hadde med seg endringer. *Mette* pekte på hvor lett det var å lete etter hvordan det som allerede gjøres på skolen kunne passe inn med det som står skrevet i den nye læreplanen, i stedet for å se på det som læreplanen faktisk sier at de skal gjøre og så gjøre dette. Hun pekte på at dette var noe de har jobbet mye med, og at hun la merke til at lærerne var bevisste og flinke på dette området. På en annen side pekte hun på at de hadde et forbedringspotensial til det å forholde seg til hva som sto skrevet i læreplanen knyttet til kroppsøvlingsfaget, å kunne se på hvilke ferdigheter som skulle være i fokus og dette med å forklare elevene hvorfor det var viktig. Et eksempel var å ikke bare formidle til elevene at en form for aktivitet kunne bedre kondisjonen deres, men også gå mer i dybden, og forklare hvordan dette kunne påvirke en del andre ting knyttet til kroppen.

Når det kom til om de hadde erfart eller iverksatt endringer i kroppsøvlingsfaget på deres skole etter innføringen av den nye læreplanen var det ulike meninger blant skolelederne og kroppsøvlingslærerne. Både *Morten* og *Hans* svarte at de ikke hadde merket noen endringer eller at det var veldig lite endringer i faget. Den ene skolelederen, *Vilde*, uttrykte også at det ikke var gjort noen særlig endring i faget, men at det var viktig at det var den nye læreplanen som var gjeldene nå. En annen skoleleder, *Maren*, påpekte at alle var klar over at den nye læreplanen førte med seg endringer, for eksempel at metodikken var endret og at det var andre vurderingskriterier. Likevel var det et spørsmål knyttet til hvordan dette faktisk ble praktisert ute i klasserommene, og hun trakk frem at skoleledelsen var nødt til å bevege seg ut i klasserommene og faktisk se etter disse endringene. Hun ble spurt hva hun da eventuelt ville sett etter hvis hun skulle observere en undervisningstime i kroppsøving, til dette svarte hun følgende:

«I kroppsøving ville jeg ofte sett på, hvis målet var å bli gode i en ferdighet, hvordan læreren formidler dette i starten av timen og underveis i en time. Hvordan de støtter de som synes det er vanskelig eller hvordan de fremmer de som synes dette er for enkelt. Det er viktig at vi har konkrete mål for hva vi skal se etter, at det ikke bare er at vi er på besøk» (*Maren*).

Det kom frem at kroppsøvningsfaget ikke nødvendigvis var et fag som ble mye brukt som et tverrfaglig fag i skolene. Det fremsto i hvert fall ikke som om det ble tatt bevisste valg for å bruke kroppsøvningsfaget sammen med andre fag. Lærerinformantene påpekte at de ikke ønsket å bruke tiden de hadde i kroppsøvningsundervisningen til å inkludere andre fag i skolen, fordi det i utgangspunktet var såpass lite tid satt av til kroppsøvningsfaget. Kroppsøving ble gjerne brukt tverrfaglig i andre fag, men dette mente *Hans* handlet om at det var et godt egnet fag til å bruke i kombinasjon med andre fag, og at det ikke handlet så mye om at det faktisk var kroppsøvningsfaget. Skolelederne trakk frem ønske om at det skulle komme mer inn i praksisen til skolene at de brukte kroppsøvningsfaget tverrfaglig, og at de nok allerede gjorde dette en del uten at de kalte det for kroppsøving og at de gjerne burde bli flinkere til å vise til kroppsøvningsfaget. De sa følgende:

«Dette tenker jeg på, nå når jeg snakker med deg, at vi burde bli flinkere til å vise til kroppsøvningsfaget. Vi er gjerne flinke til å bruke matematikk og naturfag, og så glemmer vi at det kan ligge en del gull i kroppsøvningsfaget» (*Mette*).

«Jeg ville jo hatt enda mer fysisk aktivitet, selve faget skulle jeg ønske vi kunne bygge mye mer sammen med de andre. Hatt mye mer aktivitet inn i de andre fagene» (*Vilde*).

«Du har fokus på kroppsøvningsfaget, men vi har fokus på aktiv læring» (*Maren*).

Når det nå hadde kommet en ny læreplan var det spesielt interessant å kartlegge hvordan skoleledere og kroppsøvningslærerne tilnærmet seg denne i kroppsøvningsfaget. Å utvikle en ny læreplan er en av de faktorene som kan være med på å bryte med den vonde sirkelen som Crum (2012) refererer til. Imidlertid så avhenger dette av hvorvidt skolen og lærerne arbeider med å utvikle og etablere den nye læreplanen i faget, og en av utfordringene er nettopp knyttet til dette er avvik mellom læreplan og praksis (Crum, 2012). Det er hensiktsmessig at skolelederen tar en aktiv rolle i møte med innføringen av den nye læreplanen, og skolelederen burde fremstå som en faglig og pedagogisk leder for lærerne i dette arbeidet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Skolen og lærerne skal også tolke, operasjonalisere og videreutvikle læreplanen (Sæle & Hallås, 2020; Tronsmo, 2020). Resultatene fra datamaterialet tydet på at skolelederne ikke hadde helt oversikt over hvordan lærerne i kroppsøving arbeidet med faget. I hvor stor grad skoleledelsen involverer seg i lærernes undervisnings- og vurderingspraksis vil variere

(Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Dette betyr ikke at skolelederne ikke var involvert i lærernes arbeid i andre fag på skolen, men at de tilsynelatende ikke var det i en stor grad kroppsøvfingsfaget.

Det kom frem at alle skoleledere var enige om at det var viktig at lærerne tilnærmet seg læreplanen i planleggingen og gjennomførelsen av undervisningen. Det var likevel en usikkerhet knyttet til hva som faktisk skjedde i praksis. En av kroppsøvfingslærerne trakk fram at han ikke hadde noe plan for undervisningen og at han ikke hadde satt seg inn i den nye læreplanen. Dette kan sees på som et funn hvor praksisen ikke nødvendigvis stemmer overens med kroppsøvfingsfagets formål, altså at det er et avvik mellom den formelle læreplanen og den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979; Vinje, 2021). Det skal likevel trekkes frem at denne aktuelle læreren uttrykte et ønske om å planlegge ut ifra kompetansemålene, men at han opplevde det som vanskelig å følge disse planene. Det kom også frem usikkerhet hos skolelederne knyttet til om lærerne faktisk valgte å planlegge undervisningen og om disse ble planlagt ut ifra kompetansemålene. Vi kan se at det som planlegges og utføres i kroppsøvfingsundervisningen ofte baseres på læreren sin egen kompetanse og erfaring (Sæle & Hallås, 2020). Det kan tenkes at undervisningen i faget noen ganger kan være litt opp til tilfeldighetene. Skolelederne trakk flere ganger frem at tiden var en knapphetsvare for lærerne og da kan gjerne de enkle løsningene og de tradisjonelle aktivitetene fungere som lite tidkrevende fristelser for hvordan undervisningen blir organisert.

En måte skolen kan tilnærme seg arbeidet med å implementere den nye læreplanen i kroppsøvfingsfaget kan være gjennom å etablere profesjonsfelleskap. Det må da må settes av tid og rom for at lærerne sammen kan reflektere og diskutere faget og bearbeidelsen av den nye læreplanen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Eventuelle endringer og utviklinger i faget er noe lærerne må oppleve som hensiktsmessige og meningsfulle for faget, og at de har en funksjon og er relevant for kroppsøvfingsundervisningen (Vinje, 2021). Profesjonsfelleskapet kan være et verktøy for at skoleledelsen og lærerne sammen går i dybden i faget og kan lage gode planer som er bygget på og forankret i kompetansemålene fra læreplanen.

Erfaringer og utfordringer knyttet til å undervise i kroppsøvningsfaget

Det ble stilt spørsmål til hvordan kroppsøvningslærerne opplevde å undervise i faget og de ga følgende uttalelser:

«Jeg opplever at det er en del ting rundt faget som gjør det mer slitsomt enn det en skulle trodd, og det er mer tappende av krefter. Dette kan være for eksempel garderobeproblematikk, unger som ikke vil ha gym, det er veldig mye som kan gå galt, og en må være veldig påskrudd» (*Hans*).

«Jeg trives stort sett i faget, men det er jo et litt annerledes fag enn de andre, hvor en møter elevene i en litt annen setting. Det er kjekt, det er veldig mange elever som synes det er kjekt, og da blir det kjekt for meg og. Det kan være litt sånn slitsomt av og til med de elevene som ikke synes faget er kjekt og ikke føler de får til ting, av og til kan det virke som de har glemt gymtøy med vilje» (*Morten*).

Hans ble spurt om synet på faget, holdningen til faget og motivasjonen for å undervise i faget hadde endret seg i løpet av årene som lærer. Til dette svarte han følgende:

«Ja, det har den. En jeg kjenner hadde fått tre klasser i kroppsøving, og jeg tenkte så kult. Når jeg skulle begynne å jobbe så husker jeg at jeg spurte han om dette og da fikk jeg til svar at jeg skulle få erfare det selv, så kunne jeg se hvor mye gym jeg tok. Så han opplevde det samme. Jeg liker å ha gym som sagt, med jeg liker å ha min klasse. Ideelt sett så kommer elevene for å gymme og lære liksom, men man opplever en god del av disse unødvendige tingene rundt det» (*Hans*).

På den ene skolen hvor det var både en skoleleder og en kroppsøvningslærer som var informanter i dette studiet ble det av begge referert til en annen lærer som hadde kroppsøving på denne aktuelle skolen. Skolelederen påpekte at denne læreren hadde nesten all kroppsøvningsundervisningen ute hele året, og grunnet dette med at læreren var entusiastisk ovenfor å ha kroppsøving ute. Kroppsøvningslærerinformanten omtalte også denne samme læreren, men grunnet imidlertid at denne læreren hadde såpass mye utegym på grunn av at han opplevde undervisningssituasjonen inne i gymsalen som såpass krevende at han ikke orket å ha klassene inne i gymsalen. Hva som var denne læreren sin egen begrunnelse var ikke mulig å

innhente i og med at han ikke var informant i denne studien, men det fremsto som interessant å se hvordan de begge omtalte årsaken på ulike måter.

Lærerinformantene uttrykte at de opplevde flere utfordringer knyttet til det å være lærer i kroppsøving, dette kunne for eksempel omhandle elevenes trivsel og garderobeproblematikk. Det er flere utfordringer som er knyttet til mistrivsel i faget og det kan sees på som utfordrende å legge til rette for at alle elever skal trives (Sæle & Hallås, 2020; Vinje, 2021). Lærerinformantene uttrykte at faget var mer slitsomt enn hva som var forventet, og en av dem bemerket at dette hadde skapt en endring i motivasjonen og synet på det å undervise i faget. Lærere kan stå ovenfor kompliserte pedagogiske spørsmål, som ikke nødvendigvis har et fasitsvar og disse kan det være utfordrende å møte alene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020b). Faget kan også sees på som en undervisningssituasjon hvor elevene er sårbare og kan være utforderende for elevene (Sæle & Hallås, 2020). Utfordringene i faget er knyttet til det kollektive ansvaret hos skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). En måte å for skolen å møte elevene og de eventuelle utfordringer i faget kan være gjennom at lærere og skoleledelse i et fellesskap benytter seg av kunnskapsbygging som en aktiv prosess for å fremme en kollektiv utvikling og slik de sammen kan tilnærme seg gode løsninger på utfordringer (Grutle, 2018). Den faglige dømmekraften forutsetter en jevn oppdatering, hvor et profesjonsfellesskap kan være en unik måte å tilnærme seg dette på. Ved et slikt arbeid kan profesjonsfellesskapet være med på å styrke lærerens arbeid og sette læreren i en sterkere posisjon (Tronsmo, 2020). Dette kan fremme at læreren selv kan benytte seg av denne kunnskapen for videre å kunne identifisere hva som er best for sine elever og utvikle den best mulige undervisningspraksisen for sin elevgruppe i kroppsøvingsfaget (Tronsmo, 2020)

Forskjeller på småtrinn og mellomtrinn

Flere av skolelederne refererte til forskjeller i utførelsen av kroppsøving på småtrinnet og på mellomtrinnet. De svarte at de var mer opptatt av at de eldste elevene skulle få den kroppsøvingundervisningen som de skulle ha, og var mindre bekymret for hva som skjedde på småtrinnet. På småtrinnet kunne det tyde på at lærerne så litt mer bort ifra kompetansemålene, og at de hadde et større fokus på kombinasjon av læring av leker og regler og at elevene skulle klare å forholde seg til instruksjoner. Flere av skolelederne hevdet at det ofte var i undervisningen med de eldste elevene at elementer som elevmedvirkning ble

mest prioritert, gjennom at elevene da kunne lage egne undervisningsopplegg og kunne prøve disse ut på medelevene i klassen.

Det er interessant at det av skolelederne blir etablert en så klar forskjell i hvordan kroppsøving utførtes mellom småtrinnet og mellomtrinnet. Disse uttalelsene kan peke på en forståelse om at elevmedvirkning betyr at elevene skal bestemme hva innholdet i undervisningsøktene skal være. En kan også stille spørsmål til hvordan og om elevmedvirkning kan tilnærmes på andre måter gjennom undervisningsløpet enn kun ved at elevene selv planlegger og gjennomfører opplegg i kroppsøvingsfaget. Det kan argumenteres for at elevmedvirkning heller omhandler at elevene skal få muligheten til å ta en aktiv del i hva og hvorfor de lærer det de gjør og at dette kan ha en innvirkning på hvordan undervisningen utføres i faget.

Endring i elevenes interesser

En spennende tematikk som kom frem gjennom en digresjon i et av intervjuene, var hvordan elevenes interesser knyttet til fysisk aktivitet sto ovenfor en endring i skolen. Skolelederen *Mette* trakk frem hvordan elevene var mindre interessert i idrettsaktiviteter i friminuttene og la til følgende beskrivelse:

«Jeg tenker jo litt på her vi bor, i forhold til det du skriver om, så har det skjedd noe i forhold til idrettslag. Det har gått litt ned, før var det jo veldig mye aktivitet, mens nå er det kun en liten gjeng som er aktive i idretten. Det er lite engasjement blant elevene kanskje. Vi hører om flere elever som ikke går på en organisert idrett, flere som ikke går på noe i det hele, mens andre går på dans og andre kreative og alternative aktiviteter. Det er ikke lengre bare fotball og håndball som dominerer» (*Mette*).

Kirk (2010) har argumentert for at endring i elevenes interesser er noe kroppsøvingsfaget også er nødt til å være med på, og at det er helt sentralt at elevene får oppleve at læringsutbytte i kroppsøving har en nytteverdi og relevans for deres egen samtid. Denne endringen kan argumentere for at faget kan stå ovenfor en 'Radical change', som var et av fremtidsscenarioene til Kirk (2010). Faget er nødt å samstemme med den bevegelseskulturen som foregår utenfor skolen og den må tilpasses dagens samfunn (Kirk, 2010). Det vil kunne være problematisk for fagets fremtid om elevene ikke opplever at faget er meningsfullt og at ikke faget beveger seg

sammen med resten av samfunnet. Det stilles derfor spørsmål til om kroppsøvfingsfaget er klar over og forholder seg til at det kan være endringen i elevenes interesser. En kan undre seg over om faget holder følge med bevegelsene og utviklingen som skjer i samfunnet.

4.2.2 Kroppsøvfingsfaget ikke et satsningsfag

Kroppsøvfingsfaget ikke et satsningsfag ble valgt som ett av de fire overordnede temaene for datamaterialet i den tematiske analysen. Det overordna temaet ble inndelt i en rekke undertema og disse vil bli fremstilt i følgende tabell:

Overordna tema	Undertema
Kroppsøvfingsfaget ikke et satsningsfag	Prioritering av norsk, matematikk og engelsk. Manglende prioritering av kroppsøvfingsfaget. Skoleledernes tilnærming til faget.

Prioritering av norsk, matematikk og engelsk

Flere av funnene tydet på at det var enighet om at norsk, matematikk og engelsk var de primære satsningsfagene i skolene og at disse spilte en betydelig rolle for skolens arbeid. Dette ble knyttet opp til at det var disse fagene som i barneskolen ble målt gjennom de nasjonale prøvene. Det var altså disse fagene som ga synlige resultat for skolens arbeid utad og muliggjorde at samfunnet kunne forholde seg til dem. Informantene utdypet dette på følgende måte:

«Norsk, matematikk og engelsk er satsningsfagene i kommunen, det merker du. Det er klart ledelsen på skolen, de kjenner jo presset ovenfra, som nasjonale prøver. Det er jo ikke nasjonale prøver i kroppsøvfingsfaget, så fokuset ligger på hvorfor en har gjort det dårlig i engelsk dette året på en måte. Og da må en finne ut av hvorfor dette er tilfelle» (Hans).

«Det handler litt om føringer fra kommunenivå og nasjonalt nivå. For hva er det vi blir målte på? Lesning, regning og engelsk, og dette må vi stå til rette for. Vi kan se noen drypp innimellom om viktigheten av at det fysiske og psykiske henger sammen, at vi

må ha mer praktisk tilnærming til læring. Men jeg tror vi har en lang vei å gå, sånn generelt» (*Mette*).

«Det er jo klart at skolen blir mye lesing og skriving, det gjør jo det» (*Vilde*).

Det fremsto som en klar mening hos informantene at norsk, matematikk og engelsk var satsningsfagene på skolene. Norsk og matematikk er de største fagene i grunnskolen, målt i antall skoletimer. En skulle gjerne kunne anta at ut ifra informantenes observasjoner så var engelsk det tredje største faget i barneskolen. Dette stemmer ikke, for det er faktisk kroppsøving som er det tredje største faget i grunnskolen, målt i antall skoletimer (Utdanningsdirektoratet, 2021). En kan spørre seg hvorfor engelsk er et av de fagene som skolen tilsynelatende satser på, fremfor kroppsøvingsfaget. En av de forholdene som skiller disse to fagene trekkes frem av informantene i resultatet, nemlig at engelsk er et av de fagene som måles i de nasjonale prøvene. En kan jo undre seg over hvorfor de nasjonale prøvene tilsynelatende har en såpass stor påvirkningskraft for hva skolen beslutter skal være de prioriterte fagene i skolens arbeid.

Manglende prioritering av kroppsøvingsfaget

«Jeg tenker i forhold til det du spør om hvor fokuset ligger og hvilken plass kroppsøving får i vår organisasjon, så blir jeg svarskyldig i at den ikke er stor nok» (*Mette*).

Besvarelsene knyttet til kroppsøvingsfaget sin prioritering i skolen ble uttrykt på forskjellige måter i intervjuene, men det var enighet blant informantene om at de hadde et ønske om at faget skulle ha en høyere prioritering i skolen. En av skolelederne, *Mette*, sa at dette var noe som hun opplevde som en svakhet med den skolen hun jobbet på, det at faget ikke var implementert godt nok og ikke hadde høy nok prioritet hos dem. Den ene lærerinformanten, *Hans*, fortalte at skoleledelsen ga dem et inntrykk av at kroppsøvingsfaget var et viktig fag i skolen, men at dette ikke viste igjen i det som skjedde i praksis. Han sa videre at faget kunne bli lagt på en bestemt måte i timeplanen, men at det ikke var noen særlig åpning for å komme med innspill til dette for ham som faktisk underviste i faget. Han ga en generell bemerkning:

«Du merker at det ikke er et superprioritert fag, det gjør jeg. Og da blir det litt etter hva holdningen på skolen er, og hva lærerne sitt initiativ er» (*Hans*).

Informantene ble spurt om hvordan og på hvilken måte de opplevde at tid og ressurser kunne påvirke prioriteringen og gjennomførelsen av kroppsøvfingsfaget. Skolelederne uttrykte at de opplevde at det var for lite tid til kroppsøving, men at det ikke nødvendigvis var enkelt å sette av mer tid til det:

«Noen sier at det må komme mer gym inn i skolen, ja, men da må noe annet ut. Og da er spørsmålet, hva skal ut? Det jo et rom sånn sett for å prioritere kroppsøvfingsfaget, med da må en legge vekk noe annet. For eksempel norskfaget i førsteklasse som er et åttetimers fag opp mot kroppsøving som er på en time. En er nødt å porsjonere ut den tiden du bruker på planleggingen i faget» (*Maren*).

Maren, poengterte at tid er en knapphetsvare for lærerne, og at de er veldig styrt av arbeidstidsavtalen, samtidig som det stilles veldig mange krav til dem. En annen skoleleder, *Mette*, sa følgende:

«Det er interessant med skoler som har ført inn mer kroppsøving enn det vi må, som ser positive effekter i forhold til både mobbeproblematikk og gjerne sykdom» (*Mette*).

Lærerinformantene beskrev at de syntes de det var for lite kroppsøvfingsundervisning i klassene sine. *Hans* trakk også frem at tilretteleggingen i fagene oppleves som ulik. Han påpekte at en elev med for eksempel dysleksi i norsk ville fått tilrettelegging, men en elev med motoriske vansker ikke nødvendigvis ville fått tilrettelegging på samme måte i kroppsøvfingsfaget.

En måte å undersøke hvilken prioritering kroppsøving hadde i skolen var gjennom å se på hvilket utstyr lærerne hadde tilgang til for å benytte i undervisningen, og hvordan utstyret ble organisert og vedlikeholdt. En av skolelederne hadde følgende tilbakemeldinger på denne tematikken:

«Vi prøver å være rause i forhold til utstyr og må ofte kjøpe inn det som trengs, dette gjelder i gym og fysisk aktivitet og, hvis vi ønsker at elevene skal være fysisk aktive så må vi ha utstyr som kan være med på å få til dette» (*Mette*).

Det var en uttrykt frustrasjon hos begge kroppsøvingslærerne rundt dette med utstyr i kroppsøvingsfaget. Dette var knyttet til både kollegaer på skolen og andre som disponerte hallen utenom skoletid, hvordan de brukte og behandlet utstyret, hvordan det regelmessig oppsto rot, mangel og ødeleggelse av utstyret de hadde og skulle disponere i kroppsøvingsundervisningen. Det ble uttrykt av *Morten* at om faget hadde hatt en større prioritet i skolen så ville det være et system og det ville holdes bedre orden i sakene. *Hans* oppga at han hadde en egen måte å løse dette problemet på:

«Jeg er så sleip at jeg har gjemt utstyr som jeg vet at jeg trenger, som bare et par andre vet hvor er» (*Hans*).

Det ble spurt om dette problemet var et gjeldene for andre fag i skolen, men det ble fortalt av begge lærerne at dette var primært gjeldende i kroppsøvingsfaget. Da skolelederne ved de aktuelle skolene fikk det samme spørsmålet, ble de beskrevne manglene og rotet i utstyret trukket frem og det ble kommentert at dette var et økonomisk spørsmål, samtidig som det ble vist forståelse for lærernes frustrasjoner.

Crum (2012) peker på at kroppsøvingsfaget står ovenfor en identitetskrise og et legitimeringspress. Han hevder at dette omhandler politisk-økonomiske utfordringer og utfordringer knyttet til mangel på kvalitet i faget. Dette kan være utfordringer som at faget har lav status i skolen, at det er en forsømmelse av faget i grunnskolen og at det er dårlige fasiliteter i faget. Å få til endringer for å styrke legitimiteten i faget på skolen kan være utfordrende, dette krever at faget må få anerkjennelse for sin egenart og at faget har et bidrag til elevenes utdanningsløp (Kirk, 2010). Hvorfor er det så sentralt at kroppsøvingsfaget settes på agendaen til skolene? Det er nettopp det å sette kroppsøving på dagsorden som kan være en av måtene å bryte med disse utfordringene knyttet til kvaliteten i faget (Crum, 2012). Ved å styrke legitimiteten og statusen til faget i skolen, vil gjerne flere av utfordringene knyttet til faget være mulig å finne en løsning på.

Ja til kroppsøving, men på bekostning av hva? Det er uttrykt i besvarelsene at skolelederne ønsker mer tid i faget og mer kroppsøvingsundervisning, men tilsynelatende så vet de ikke helt

hvordan dette skal kunne tilnærmes og hvordan det skal fungere i praksis. Hvordan dette skal kunne muliggjøres knyttet til en viss skepsis, spesielt fra en av skolelederne. Det trekkes frem en problematikk knyttet til at lærerne ikke vil ha tid til mer arbeid og at planleggingen i fagene må posisjoneres ut fra hvor store fagene er. Det kan være utfordrende å argumentere mot akkurat disse begrunnelsene, men det som kan gjøres er at ledelsen legger opp til å fremme et samarbeid i faget som kan være med på å vurdere den undervisningspraksisen som foregår i skolen (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Som en del av skolens samlede arbeid for å styrke kvaliteten på lærerens arbeid i kroppsøvningsfaget, kan det etableres et profesjonsfelleskap som fremmer deling, utprøving og systematisering av etablert kunnskap og praksis (Darling-Hammond, 2017). Dette handler om å tilrettelegge for at det individuelle arbeidet skal bevege seg mot det kollektive arbeidet. Profesjonsfelleskapet har her et potensiale for å kunne spille en rolle for endrings- og utviklingsarbeid innad i skolen og ved å kvalitets sikre skolens arbeid styrker en tilliten til samfunnet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Tronsmo, 2020). I profesjonsfelleskapet kan skoleledelsen og lærerne sammen reflektere over hvordan kroppsøvningsfaget kan få en større plass i skolen, og hvordan skolen kan jobbe for at kroppsøvningsfagets legitimitet kan styrkes innad i skolen. Det handler nødvendigvis ikke om at faget skal ta plassen til et annet viktig arbeid i skolen, men heller at faget skal inkluderes i det som skolen arbeider med. Et profesjonsfelleskap kan åpne opp for at de som allerede forholder seg til faget og som bruker tiden til planlegging og gjennomføring av undervisning i faget, får muligheten til å «legge hodene sammen» og kan føre til at arbeidet knyttet til faget tilnærmer seg en mer kollektiv prosess i skolen.

Skoleledernes tilnærming til faget

Det ble spurt skolelederinformantene hvordan de opplevde kroppsøvningsfaget og de responderte følgende på dette:

«Jeg er veldig positiv til faget og tenker det er viktig. Det er gjerne ikke det faget jeg var mest engasjert i som lærer selv, men jeg synes det er viktig» (*Mette*).

«De praktisk estetiske fagene, når vi tar alle disse under ett nå, så tenker jeg at vi må være veldig påpasselige på at disse ikke blir en salderingspost, det må de virkelig ikke. En skal ikke se vekk ifra at dette kan komme opp som en satsning, at nå må vi ta tak i dette» (*Vilde*).

«Veldig viktig fag, jo altså det mener jeg. Jeg er veldig glad i og ser hvor viktig bevegelse er i forhold til livsmestring, egen helse, fremtiden – det er her vi legger grunnlaget» (*Maren*).

Det ble gjennom samtalen plukket opp en uttalelse fra en skoleleder som ble spennende å ta med i forbindelse med hvilket syn skoleledelsen hadde på faget. Sitatet var følgende:

«I svømmeundervisningen får vi profesjonell hjelp, det er jo viktig at ungene lærer å svømme» (*skoleleder*).

Det var interessant hvordan de fleste av skolelederne påpekte at faget var et viktig fag i skolen. En kan se på disse uttalsene og reflektere over disse i lys av de resultatene som kom frem knyttet til hvordan kroppsøvfingsfaget tilsynelatende ikke er et satsningsfag i skolen. Det kan se ut som denne antagelsen styrkes av uttalelsen til den ene kroppsøvfingslæreren som hevdet at skoleledelsen uttrykker hvor viktig kroppsøvfingsfaget er, men at dette ikke vises i praksis.

Uttalelsen knyttet til at skolen hadde profesjonell hjelp i svømmeundervisningen ble valgt å ikke knytte opp til det fiktive navnet til skolelederen, for poenget her var ikke å henge ut vedkommende og heller ikke å knytte dette opp mot andre uttalelser som ble gjort av samme skoleleder. Poenger var å trekke frem det skolelederen sa som omhandlet at de hadde fått profesjonell hjelp i svømming og at det ble understreket at det tross alt var viktig at elevene lærte å svømme. Dette fremstår som en interessant uttalelse å ta med i fortolkningen av skolelederens syn på kroppsøvfingsfaget. Det stilles her et spørsmål til bruken av begrepet *profesjonell*. Hvis personen som har svømmeundervisningen på denne skolen tilsynelatende er profesjonell, hva er da en kroppsøvfingslærer? En kroppsøvfingslærer som har studiepoeng i kroppsøvfingsfaget, vil en nettopp kunne beskrive som profesjonell og som en som har kompetanse i fagfeltet. En kan også undre seg over hvilken pedagogisk utdanning og kvalitet denne *profesjonelle* hjelpen i svømmeundervisningen har. En kan her argumentere for at skolelederen har avslørt en iboende holdning gjennom sin uttalelse, en uttalelse som er bekreftende for det legitimeringspresset kroppsøvfingsfaget står ovenfor (Crum, 2012).

4.2.3 Kompetanse i kroppsøvningsfaget

Kompetanse i kroppsøvningsfaget ble valgt som ett av de fire overordnede temaene for datamaterialet i den tematiske analysen. Det overordna temaet ble inndelt i en rekke undertema og disse vil bli fremstilt i følgende tabell:

Overordna tema	Undertema
Kompetanse i kroppsøvningsfaget	Skoleledernes syn på kompetanse i kroppsøvningsfaget. Lærere som underviser i kroppsøving.

«Vi har et fokus på at alle skal heve kompetansen» (*Mette*)

«Det positive med kompetanse i faget er at læreren er mer bevisst hva som gjøres. En trenger ikke nødvendigvis kompetanse for å være bevisst dette, men en vil ha et litt bedre grunnlag for de avgjørelsene en tar, og begrunne disse profesjonelt, tror jeg» (*Vilde*).

Skoleledernes syn på kompetanse i kroppsøvningsfaget

Skolelederne fikk spørsmål om hva de så etter hvis de skulle ansette en lærere i kroppsøvningsfaget. De svarte følgende:

«Selvfølgelig på kompetanse, men det pedagogiske er vel så viktig som kompetanse i faget. Det er ikke sikkert at den som er best i kroppsøving er bedre enn en som har 20 studiepoeng i det men og har en pedagogisk tilnærming til det» (*Maren*)

«Det er en stund siden vi har ansatt noen nye i faget, men å være litt bevisst på at vi skal ha noen som har utdanning i faget som kan ha undervisningen. Det er ikke alltid vi får dette til, men det er dette som er planen» (*Vilde*).

Lærerinformanten, *Hans*, reflekterte litt rundt denne tematikken og sa følgende:

«Jeg tenker litt på de nasjonale prøvene, skolen blir jo målt, og da kan det være fristende for rektor å ansette de lærerne som er gode i norsk, matte og engelsk. Hvem som blir ansatt for kroppsøving er nok litt mer tilfeldig. Ledelsen sier at hvem som helst kan ha en gymtime, og kan for eksempel sette inn en assistent. Dette synes jeg er dumt» (*Morten*).

Lærere som underviser i kroppsøving

Da skolelederne ble spurt om de kunne svare på hvor mange lærere som underviste i kroppsøving ved deres skole var alle skolelederne ganske usikre på dette svaret. En skoleleder resonerte seg frem og svarte at det var omtrent 14 lærere som underviste i kroppsøving ved deres skole, en annen svarte at det var omtrent 8 lærere ved deres skole. Den siste skolelederen oppga ikke et antall, men sa følgende:

«Vi opplever jo at de fleste lærerne som jobber på barneskolen ønsker å ha kroppsøving i sin klasse, uansett om de har kompetanse eller ikke» (*Vilde*).

Da det ble spurt om disse lærerne hadde kompetanse i kroppsøvingsfaget, i form av studiepoeng, svarte skolelederne følgende:

«Nei, det klarer jeg ikke å svare på. Det er en del som har det, men mange som ikke har det og.» (*Mette*)

«Er nok en del som ikke har kompetanse, gjerne mest hos de som er godt voksne og som underviser på småtrinnet» (*Maren*)

Mette utypet dette med at det var en del lærere som ikke følte behovet for kompetanse i faget, dette var på grunn av at de likte faget og at de var aktive på fritiden eller hadde en idrettsbakgrunn. Hun forklarte at dette ofte gjenspeiler seg i hvilke aktiviteter de valgte å ha i undervisningen i faget, at de ofte søkte idrettsaktiviteter som de selv var trygge på og viste at de kunne.

Gjennom de ulike intervjuene fremsto det at det tilsynelatende var en forskjell på hvilke trinn skoleledere opplevde at det var mest sentralt med kompetanse hos lærerne. Det ble hevdet at det på de yngste trinnene så var det ofte kontaktlæreren som underviser i faget, mens på de eldre trinnene så hadde lærerne kompetanse i form av studiepoeng. Det ble også hevdet at det var viktig med kompetanse, spesielt hos de eldste elevene. Det ble spurt om skolelederne merket et ønske om et samarbeid mellom de som hadde kompetanse og de som ikke hadde kompetanse i faget. Skoleleder, *Maren*, svarte følgende:

«Nei, jeg gjør ikke det. Det henger nok sammen med at hvis det er på mellomtrinnet så har de det i sin fagkrets, mens er det på småtrinn så er gym em= det er mye av det som går på det med å skape trygghet, relasjon, lek – fremfor det å ha fokus på hurtighet og tidtaking» (Maren).¹

At skolelederen i avsnittet over uttrykker i sin kommentar at kroppsøving i småtrinnet omhandler mye det å skape trygghet, relasjon og lek hos elevene, hvor det gjerne da ikke er så viktig at læreren har kroppsøving i sitt fagfelt, kan sees på som en spennende uttalelse i møte med synet på faget. Det ser tilsynelatende ut som at det pekes på at det de gjør i faget på småtrinnet skiller seg fra det de gjør i faget på mellomtrinnet, hvor lærerne på mellomtrinnet har kompetanse i faget og hun knytter dette videre til elementer som hurtighet og tidtaking. Å skape trygghet og relasjoner i kroppsøvfingsfaget kan gjerne heller sees på som en positiv konsekvens av det som skjer i kroppsøvfingsundervisningen, en arena som kan være med på å fremme disse elementene. At hurtighet og tidtaking eksemplifiseres som et element av lærerens kompetanse er noe som skaper undring. Undervisningen i faget burde gjerne heller forankres i kroppsøvfingsfaget læringspotensial og egenverdi (Ommundsen, 2013). En kan si at faget skal ha som mål å stimulere til bevegelsesglede, kroppsbevissthet og en allsidig motorisk læring hos elevene, noe som læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2017) definerer som kroppslig læring. Elevene skal altså lære fysisk-motoriske ferdigheter i kroppsøvfingsfaget, noe som ikke kommer som en naturlig utviklingsprosess for elevene (Ommundsen, 2013). Derfor kan det være sentralt at hensikten med kroppsøvfingsfaget ikke legges på at elevene skal oppleve trygghet og relasjonsbygging, men heller at de skal oppleve dette som en konsekvens av læringen, praktiseringen og forsterkningen av sin motoriske kompetanse i faget gjennom varierte aktiviteter og bevegelsesmønstre. Dette kan for eksempel gjøres *gjennom* lek, som er en av flere element som inngår i faget som en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kroppsøvfingsfagets formål er noe som er gjeldende for kroppsøvfingsfaget i på alle trinnene, og burde være noe læreren forholder seg likt til både på småtrinnet og på mellomtrinnet.

¹ Transkripsjonsnøkkel etter Du Bois hentet fra Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Cappelen akademisk forlag.

At de som underviser i kroppsøvningsfaget ikke har kompetanse i faget kan være en av utfordringene knyttet til fagets legitimitet og kvalitet (Crum, 2012). Kan det hende at det ikke er like for skolen sentralt at læreren som underviser i kroppsøving har kompetanse i form av studiepoeng som det er i andre fag på skolen? Å undervise i kroppsøving krever ikke at læreren har kompetanse i form av studiepoeng (Utdanningsdirektoratet, 2017) og statistikk viser at omtrent halvparten av de som underviser i kroppsøving ikke har kompetanse i form av studiepoeng (Statistisk sentralbyrå, 2019). Kartleggingsstudiet som ble utført av Moen et al. (2018) viste også til at kun halvparten av de som underviste hadde kompetanse i form av 30 eller flere studiepoeng i faget. Dette er noe som tilsynelatende samsvarer med hvordan det er i praksis på de skolene som har deltatt i dette studiet, at flere av de som underviser i faget ikke har kompetanse i form av studiepoeng. Det kommer frem at flere underviser i faget på grunn av at de er kontaktlærere for klassen, noe Sæle og Hallås (2020) og trekker frem som en tendens. En kan stille spørsmål til lærerens dannings- og læringsansvar i kroppsøvningsfaget om ikke lærerne opplever at de har et behov for kompetanse i faget, nettopp noe som kommer frem i funnene at flere ikke opplevde at de trengte for å undervise i faget (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det som skjer i undervisningen er et resultat av det tolkningsarbeidet læreren har utført i møte med den formelle læreplanen, og handlingsrommet til lærerne er avgjørende for hvordan elevene opplever undervisningen i faget (Sæle & Hallås, 2020). Dette kan argumentere for at kompetanse er et viktig element i faget, og det vises at lærere med kompetanse har en økt trivsel i faget (Durden-Myers & Keegan, 2019). Konsekvensen av manglende kompetanse i faget kan være at det ikke prioriteres å opparbeide god kunnskap og kompetanse i faget og at det i mindre grad stilles krav til hvordan den faktiske undervisningspraksisen planlegges og gjennomføres i skolen.

Totalt sett ut ifra funnene ovenfor, som forteller noe om kunnskapen skolene har knyttet til faget og den varierende kompetansen blant lærerne som underviser i faget kan peke på hvor sentralt det er å utvikle et hensiktsmessig profesjonsfellesskap i faget. Et profesjonsfellesskap som kan være med på å kvalitets sikre og videreutvikle kroppsøvningslærerne og skolen sitt kunnskapsgrunnlag i faget (Tronsmo, 2020). Det kan sees på som særlig aktuelt at det legges opp til et samarbeid i faget og at det tilstrebes en slags kollektiv kunnskapsbase blant lærerne på grunn av den varierende graden av kompetanse iblant lærerne som underviser i faget (Grutle, 2018). Det må her arbeides for å få oversikt over og kunne definere kompetansebehovene i faget (Sæle & Hallås, 2020). Fellesskapet kan sammen komme frem til felles standarder for hva

som er bra undervisning og på hvilken måte de kan realisere dette i undervisningspraksis i faget (Darling-Hammond, 2017). Ved å utvikle felles standarder for undervisningen og det samarbeides på tvers av trinnene i faget, kan dette gjerne være med på å gjøre at elevene opplever en slags rød tråd i faget gjennom skolegangen og kan derfor oppleves som mer oversiktlig og meningsfull for elevene.

4.2.4 Samarbeid i kroppsøvfingsfaget

Samarbeid i kroppsøving var ett av de fire overordnede temaene for datamaterialet i den tematiske analysen som ble valgt. Det overordna temaet ble inndelt i en flere undertema og disse vil bli fremstilt i følgende tabell:

Overordna tema	Undertema
Samarbeid i kroppsøvfingsfaget	Samarbeidet i praksis. Lærernes ønske om samarbeid. Hvordan etablere samarbeid.

Det ble stilt et spørsmål knyttet til hva som legges i profesjonsfellesskap i deres skole, og *Maren* svarte følgende:

«Vi legger i profesjonsfellesskap det å stadig gå fremover og utvikle oss. Jobbe sammen, at vi ikke sitter på hver vår tue, at vi drar lasset sammen. Dette har vi fokus på i fellestiden vårs, og det ligger på agendaen.» (*Maren*)

Samarbeid i praksis

Når det kom til hvordan samarbeidet i kroppsøvfingsfaget så ut i de ulike skolene, hevdet *Morten* følgende:

«Samarbeidet er helt uorganisert. Hvis jeg kan si, systemet, jeg savner jo at det legges mer fokus på kroppsøving, i forhold til norsk, matte og engelsk – hvor en nesten har ukentlige møter om hvordan vi kan gjøre fagene mer attraktive og bedre, og hvilke metoder en skal bruke. Mens de estetiske fagene, det er ikke så mye fokus på disse dessverre» (*Morten*).

Samarbeid i faget var noe som vanligvis skjedde mellom lærerne på trinnene og på eget initiativ, dette var noe både skolelederne og kroppsøvlingslærerne hevdet. *Hans* uttrykte at han hadde samarbeidet om det å for eksempel å lage undervisningsplaner med andre lærere på skolen, men dette var ikke nødvendigvis fordi ledelsen hadde bestemt at de skulle gjøre dette. Skolelederne utdypet følgende:

«Akkurat i kroppsøving tror jeg, det er jo et lite fag, det vi kaller sekundærfag. Det er kanskje en kroppsøvlingslærer på hvert trinn, i hvert fall der det er to paralleller. Der han eller hun har begge klassene i faget. Men det finnes trinn der det er tre lærere som har kroppsøving, det er nok et større samarbeid der». (*Maren*).

«Jeg tror ikke de samarbeider så fryktelig mye, ikke om kroppsøvlingsfaget. Litt i forhold til å få litt tips, råd og deling av opplegg» (*Vilde*).

Likevel nevner *Hans* at det har hendt at de har hatt samarbeidsmøter i kroppsøvlingsfaget på skolen han arbeider på. *Hans* uttrykker følgende:

«Vi kan oppleve, etter å ha etterlyst samarbeid i faget, at en del av planleggingsdagen blir satt av til å utveksle ideer mellom andre kroppsøvlingslærere, men så skjer det ikke igjen på årevis, ikke før en tar det opp igjen. Mens i norskfaget får en beskjed om at en skal gå i grupper og snakke om dette» (*Hans*)

Det kommer frem at når informantene snakker om samarbeid så omhandlet dette primært å dele undervisningsopplegg og tips. *Morten* sier følgende:

«Sånn som de på småtrinnene er det jo flest jenter, kanskje disse kunne ha vist for eksempel litt dans eller andre kreative ting, som noen av oss menn ikke er så gode på kanskje» (*Morten*).

Lærernes ønske om samarbeid

Det var enighet blant skolelederne om at samarbeid i faget hadde vært noe som flere av lærerne ville sett på som et positivt tiltak i skolen. Likevel ville det ikke være gjeldende for alle, de beskriver følgende:

«Det er veldig opp og ned, det kommer helt an på. Noen er veldig opptatt av det å fornye, forbedre og få bekreftelse på det de gjør. Mens andre synes det er veldig behagelig å få gå i det samme sporet som før» (*Vilde*)

«Mye av dette er knyttet til tid, som veier tungt for lærerne. Når skal vi gjøre dette, og på bekostning av hva? Lærerne blir veldig effektive, og jeg tror hvis vi hadde tvunget dem inn i det og gjort det veldig bra, så hadde de nok synes at dette var greit. Likevel, hvis vi hadde sagt at de skulle sette seg ned for å planlegge sammen, fordi kroppsøvningsfaget er så viktig, tror jeg kanskje at noen ville stilt spørsmål til dette og tenkt at de allerede gjorde en god jobb» (*Mette*)

Kroppsøvningslærerne stilte seg positive til å kunne utvikle samarbeid i faget, og hevdet at de har etterlyst dette og tatt det opp med ledelsen flere ganger, men at det sjeldent har skjedd i kroppsøvningsfaget. Det fremstår for dem som om dette er noe lærerne selv er nødt til å ta tak i og ta opp med skoleledelsen hvis det skal skje, og ikke noe som prioriteres fra skoleledelsen sin side. *Hans* svarte at han ønsket at dette med samarbeid i faget skulle være noe som ledelsen tar mer aktivt opp, og at det ikke skal være et fag som de glemmer bort. *Morten* uttrykket et ønske om at kroppsøvningslærerne kunne få muligheten til å gjøre hverandre gode, slik som de gjorde i norsk, matematikk og engelsk. *Morten* la også til at når de fikk mulighet til å jobbe sammen om kroppsøvningsfaget så følte det som at det å velge tid til kroppsøving gikk på bekostning av andre viktige tema i andre fag.

Informantene fikk spørsmål om skoleledelsen i skolens fellestid eller planleggingsdager hadde brukt noe av tiden til å inkludere kroppsøvningsfaget. *Vilde* uttrykket at kroppsøving hadde vært på agendaen på slike møter, men hun la til at dette var for en del år siden. *Maren* og *Mette* svarte følgende:

«Kanskje ikke, dessverre for deg da. Det handler jo mye om de grunnleggende ferdighetene, og da ikke bare om norskfaget, men om en mestring i alle fag. Men der er ikke gymmen det mest sentrale faget» (*Maren*).

«Vi har prøvd faggrupper før, med jevne mellomrom, med litt ujevn suksess. I faggruppene er kroppsøvningsfaget et like viktig fag som de andre fagene, men det faller litt sammen. Vi opplever at det blir veldig mye snakk, ikke snakk om fagfornyelsen og læreplanen, men mye snakk om fagene. De klarer ikke gå helt ned i dybden, da må det være en som leder dette arbeidet. Dette har vi ikke fått til, men vi har prøvd» (*Mette*).

Vilde hevdet at hvis de skulle fått til et samarbeid som fungerte i kroppsøvningsfaget så var det nødt å være en struktur knyttet til dette og en som fungerte som en leder for dette arbeidet. Hun la til at hun egentlig skulle ønske at de hadde fått til et slikt arbeid uten at det var en streng struktur knyttet til det, men det mente hun at ikke ville være mulig. Hun uttrykte også at hun synes det var positivt at tematikken knyttet til dette med profesjonsfelleskap i faget ble tatt frem i lyset, hun sa følgende:

«Jeg synes det er viktig at dere kommer ut og gjør dette, når en snakker om profesjonsutvikling så er jo dette, vi har jo bruk for dere, for denne nytenkningen, det er kjempeviktig. Det hjelper oss å sperre opp øynene litt, for det er lett å gå i den samme tralten» (*Vilde*).

Hvordan etablere samarbeid

Informantene ble spurt om de så på det som mulig å bruke skolen sin fellestid til å arbeide med kroppsøvningsfaget og hvordan dette eventuelt ville sett ut. Til dette svarte Maren at det generelt ble lagt opp til mer samarbeid i primærfagene, men at det ikke var noe særlig samarbeid i sekundærfagene. Det ble sagt følgende av andre informanter:

«Det er jo ingenting i veien for å si at de lærerne som har kroppsøving kan samle seg på for eksempel planleggingsdager. Hvis føringene hadde vært der, hvis fokuset hadde vært der» (*Hans*).

«Det er ikke noe som sier at vi ikke kan ha kroppsøving på agendaen. Det kan være for å tipse hvilke aktiviteter en kan ha, for det er jo ikke alle som har utdanning i faget, som da kan være med på å gi et grunnlag.» (Vilde).

«Jeg tenker de hadde vært veldig positive til at de fikk en dag der de kunne hatt gym og fått tips til masse aktiviteter som de kunne ta direkte med inn til elevene. Men hvis de hadde blitt bedt om å lage opplegg og gå inn i læreplanen for å vise til oss i ledelsen, tror jeg flere hadde opplevd det som et ork» (Mette).

Felles for alle informantene var et inntrykk om at lærerne som underviste i kroppsøvingfaget hadde en tilnærmet individuell praksis i faget, med «sin klasse» og «sine elever», noe som det har vært en tradisjon for i skolen (Grutle, 2018; Tronsmo, 2020). Dette ser det også ut som om skoleledelsen opplever. Forskning viser at flere lærere ofte arbeider mer alene, noe som peker på at det kan være hensiktsmessig for skolene at arbeidet i kroppsøvingfaget etableres og utvikles fra et individnivå til et fellesskapsnivå (Tronsmo, 2020). En konsekvens av at lærerne i kroppsøving har en individuell tilnærming til faget vil være at det kan være utfordrende å bryte med de allerede etablerte praksisene i faget, som omhandler det Kirk (2010) omtaler som 'more of the same' scenarioet og Crums (2012) vonde sirkel. Lærere fremstår som en av de faktorene som veier tyngst i møte med scenarioet 'more of the same', hvor om ikke lærerne er interessert i å gjennomføre endringer i den etablerte praksisen, eller at det stilles krav til endring av praksis fra skolelederne så vil det være problematisk å få til en endring i faget (Kirk, 2010). Det kan oppleves som risikabelt å endre praksisen, når det tilsynelatende ser ut som det fungerer (Kirk, 2010).

Funnene kan indikere en viss skepsis hos lærerne om at en for stor innblanding fra ledelsen knyttet til hvordan de skal arbeide i faget vil kunne være det samme som å fortelle dem at de ikke gjør en god nok jobb. Det kan være problematisk for faget hvis de som underviser i det ikke har en bevissthet om at det alltid er mer å lære, at de har en holdning som tilsier at de jobber aktivt for at faget skal utvikles, og at de har et ønske om å kunne utvikle kvaliteten av sin egen praksis (Grutle, 2018). Det å kvalitetssikre kroppsøvingundervisningen er en av måtene å bryte med den onde sirkelen i faget (Crum, 2012). Imidlertid er det hensiktsmessig at lærerne selv tar initiativet for hva de skal jobbe med i faget, hvis de har etablert et profesjonsfellesskap i faget må de kjenne på at innholdet har en nytteverdi for deres arbeid og

de må oppleve at faget trenger en endring (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Grutle, 2018). Dette behovet for endring i faget må gjerne være noe lærerne er nødt å bli introdusert for, noe som de gjerne vil oppdage hvis de knytter profesjonsfelleskapet til en kollektiv tilnærming av et faglig og oppdatert innhold som er basert på teori og forskning (Grutle, 2018; Sæle & Hallås, 2020). På denne måten kan arbeidet til kroppsøvingslærerne føre til en profesjonell utvikling (Sæle & Hallås, 2020). Likevel så kreves det en aktiv deltagelse fra alle lærerne og et ønske om å samarbeide og dele blant lærerne, for at profesjonsfelleskapet skal kunne utvikle sin kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et interessant funn var omhandlende profesjonsfelleskap i kroppsøvingen, hvordan det ble gitt uttrykk for at et samarbeid i faget primært omhandlet utveksling av ideer og opplegg mellom lærerne. En bemerkning som kan knyttes til hvordan lærerne tilnærmet seg faget som et læringsfag, var hvor en av kroppsøvingslærerne hevdet at et samarbeid med de andre lærerne på skolen, da spesielt lærere som var damer, kunne hjelpe til med å tilnærme seg dans og de kreative elementene i kroppsøvingsundervisningen. Det kan sees på som problematisk om undervisningen i faget hvis for eksempel dans ikke inngår som en del av faget, på denne måten er det tilsynelatende ikke samsvarer med det som er læreplanens ambisjoner eller at den er legges opp til å være treffende for en større bredde av elevmassen i kroppsøvingsfaget. Kartleggingsstudiet til Moen et al. (2018) viste at et av funnene her var at elementer som friluftsliv, dans og moderne bevegelsesaktiviteter var mer eller mindre fraværende fra kroppsøvingsfaget, dette kan dette funnet fra dette studiet kan være med på å styrke opp mot dette.

En kan ut ifra funnene i dette studiet stille spørsmål til hvorvidt lærerne faktisk har satt seg inn i hva et profesjonsfelleskap er, noe som står beskrevet i den overordnede delen av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan gjerne tyde på et behov knyttet til at kroppsøvingslærerne blir introdusert for profesjonsfelleskap på en ny måte. Den ene skolelederen pekte på akkurat dette, og savnet at lærerne klarte å gå mer i dybden og jobbe med den nye læreplanen i faget. Imidlertid kan det se ut som det å etablere et profesjonsfelleskap i kroppsøvingsfaget ikke er noe som er blitt satt på prioriteringslisten av skoleledelsen. Den ene skolelederen hevdet at hvis de skulle få til et slikt arbeid, så krevde dette både struktur og at noen ledet dette arbeidet, noe som gjerne ikke betydde at hun selv skulle gjøre dette.

Profesjonsfellesskapet forutsetter imidlertid en aktiv skoleledelse, som prioriterer utviklingen og setter opp strukturer og rammer for fellesskapet (Grutle, 2018). Skoleledelsen er nødt til å gi fellesskapet et innhold og en struktur, og at ha et fokus på å utvikle et miljø der lærerne har et ønske om å yte sitt beste (Kunnskapsdepartementet, 2017; Grutle, 2018). Det er også nødt til å settes av tid for å kunne arbeide mot dette, lærerne må få tid og anledning til å samarbeide og det kreves et målrettet arbeid over tid (Ekspertgruppa om lærerrolle, 2016; Grutle, 2018; Sæle & Hallås, 2020). Dette viser altså til at skoleledelsen sin rolle er avgjørende i møte med etableringen av profesjonsfellesskap, hvor de både må ta en aktiv rolle i arbeidet og gi lærerne tid. Et av elementene som profesjonsfellesskapet skal bygge sin kollektive kunnskap på, er den erfaringsbaserte kunnskapen, likevel så ligger det gjerne mer i dette enn det å dele undervisningsopplegg og tips (Kunnskapsdepartementet, 2017). Fellesskapet er også nødt å reflektere over hva innholdet i dette samarbeidet er, og utarbeide systemer som gjør at lærerne kan bruke kunnskap og tilegne seg kunnskap i fellesskap som er med på å stryke undervisningspraksisen og læringen til elevene og lærerne (Munthe et al., 2015). Profesjonsfellesskapet kan her altså gjerne være en ressurs for å stryke det samlede arbeidet i kroppsøvingfaget, og videre være med på å stryke legitimiteten og praksisen i faget.

Det kunne sees på som en positiv bemerkning fra den ene skolelederen da hun trakk fram at det var positivt at denne tematikken knyttet til kroppsøvingfaget ble tatt frem i lyset. Dette kan peke på at skolelederen kan ha merket seg at faget tilsynelatende ikke får nok oppmerksomhet i skolen og tar et oppgjør med «å gå i samme tralten» når det kommer til å arbeide med faget i fremtiden. Som en annen skoleleder uttrykte så var deres skole sin forståelse av profesjonsfellesskap å stadig bevege seg sammen og å utvikle seg. Hun knyttet begrepet til samarbeid, dra lasset sammen og ikke sitte på «hver sin tue». Dette kan sees på som viktige elementer i et profesjonsfellesskap, og en kan undre seg over hvordan dette kan implementeres til hvordan de ulike skolene legitimerer og tilnærmer seg kroppsøvingfaget som et læringsfag.

5.0 Konklusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke hvordan skoleledere og kroppsøvingslærere legitimerer og tilrettelegger for kroppsøvingsfaget som et læringsfag i barneskolen. De tilhørende problemstillingene skulle være til hjelp for å belyse denne tematikken:

- Hvordan legitimerer skoleledelsen og lærere kroppsøvingsfaget? Hvordan arbeider de med kroppsøvingsfaget som et læringsfag?
- Hvordan blir det faglige arbeidet tilrettelagt for etablering og utvikling av profesjonsfellesskap i kroppsøvingsfaget?
- Hvilke endringer har skoleledelsen og lærerne gjennomført i kroppsøvingsfaget gjennom bearbeidelsen av fagfornyelsen i skolen?

Det var sentralt å undersøke tematikken opp mot informantenes egne fortolkninger og erfaringer, for å bedre forstå hvordan skolene jobbet med kroppsøvingsfaget som et læringsfag og hvilken posisjon kroppsøvingsfaget hadde i de ulike skolene. For å besvare problemstillingen ble det gjennomført en kvalitativ undersøkelse, hvor fem informanter ble intervjuet om deres erfaringer med kroppsøvingsfaget i barneskolen. Dataene fra intervjuene ble videre analysert og diskutert i lys av relevant teori. Resultatene fra dette studiet gir et samlet inntrykk av hvordan disse skolene legitimerer kroppsøvingsfaget, og hvordan de tilrettelegger for faget som et læringsfag i skolene.

5.1 Hvordan legitimerer skoleledelsen og lærere kroppsøvingsfaget? Hvordan arbeider de med kroppsøvingsfaget som et læringsfag?

Flere funn fra dette studiet bidrar til å besvare dette spørsmålet. Det fremkommer av studiet at både skolelederne og kroppsøvingslærerne holdt kroppsøvingsfaget for å være et viktig fag i skolen. Like fullt kommer det frem, at til tross for skoleledernes syn på fagets relevans i skolens arbeid, så var ikke dette noe kroppsøvingslærerne opplevde som synlig i praksis. Datamaterialet gjenspeiler at skolelederne hadde en felles forståelse om at kroppsøvingsfaget hadde et nyttebetont formål som et underholdningsfag eller avlastningsfag for elevene. Et fag som hadde som rolle å være med på å aktivisere ellers stillesittende elever, og at det kunne fungere som et avbrekk fra de andre tunge teoretiske fagene i skolen. Disse funnene støtter opp om Arnolds (1988) syn, nemlig at fagets praksis ofte har tatt utgangspunkt i læring *gjennom* bevegelse, i motsetning til læring *i* bevegelse, som fremmer fagets egenverdi (Arnold, 1988).

En av skolelederne brukte begrepet *profesjonell hjelp* om en ekstern som hadde svømmeundervisning ved skolen i stedet for en kroppsøvingslærer. Dette er en interessant formulering i lys av hvordan skoleledere velger å legitimere faget.

Kroppsøvingslærerne uttrykte et ønske om at faget skulle få større prioritet av skoleledelsen. Funnene peker på at det er norsk, matematikk og engelsk som er satsningsfagene i skolene, og at det er disse fagene mesteparten av fellestiden til skolen rettet seg mot. Dette gjør det nærliggende å tenke at kroppsøvingsfaget ikke er et av de fagene skolen prioriterer og ser på som et satsningsfag i skolen. Skolelederne uttrykte at de ønsket mer tid til kroppsøving, men stilte imidlertid spørsmål til hvordan dette skulle kunne fungere i praksis og hva det vil komme på bekostning av. Det ble trukket frem hvordan læreren sin tid var begrenset og at noe annet alltid måtte prioriteres bort, dersom kroppsøvingen skulle fått mer tid.

Kroppsøvingsfagets prioritering i de ulike skolene kan sees i sammenheng med funn i denne studien som tyder på en tilsynelatende manglende oversikt hos skolelederne over hvor mange lærere som underviste og hadde kompetanse i kroppsøvingsfaget, samt en manglende oversikt over hvordan lærerne planla og gjennomførte undervisningen i faget på skolene. Flere som underviste i faget hadde ikke kompetanse i form av studiepoeng, men underviste på grunn av at de var kontaktlærere i klassen, hadde idrettsbakgrunn eller et annet engasjement for å være i fysisk aktivitet. En kan undre seg over fagets posisjon i skolen knyttet til funn som forteller at kroppsøving ikke er et fag skolene arbeider med i fellesskap. Dette kan ha en påvirkning på hvilket utgangspunkt eller prioritering av tid lærerne har til å etablere et samarbeid i faget. At faget har en lav status i skolen og at det ikke er et av fagene som prioriteres i arbeidet til skolen kan peke på noen av de utfordringene Kirk (2010) hevder at kroppsøvingsfagets legitimitet og kvalitet står ovenfor.

Det kom frem gjennom funnene fra denne studien at en av skolene hadde registrert en endring i elevenes interesser knyttet til fysisk aktivitet, denne endringen er det sentralt at kroppsøvingsfaget følger med på, og at faget er med på denne endringen (Kirk, 2010). Det kan være sentralt for fagets legitimering og fremtidsutsikter at kroppsøvingsfaget er et fag som er i

bevegelse, som samstemmer med samfunnets bevegelser, og ikke er et fag som står i ro og gjemmer seg bak skoledørenes vegger (Kirk, 2010). Arbeidet med faget burde være knyttet til å etablere og utvikle planer og systematisk arbeid som er med på at elevene opplever faget som meningsfullt og kan fremme elevenes utvikling og læring i faget.

5.2 Hvordan blir det faglige arbeidet tilrettelagt for etablering og utvikling av profesjonsfellesskap i kroppsøving?

Resultatene fra forskningen tyder på at det ikke var utviklet profesjonsfellesskap i kroppsøvingfaget ved noen av skolene. Likevel var dette noe kroppsøvingslærerne uttrykte at de hadde etterlyst for skoleledelsen og at de hadde et ønske om å få til et slikt samarbeid i faget. Funnene gjenspeiler at det som skolelederne og lærerne omtalte som samarbeid i faget primært handlet om å kunne dele undervisningsopplegg og tips for undervisningspraksisen i faget. En skoleleder pekte på et ønske om at samarbeidet mellom lærerne i faget skulle å gå mer i dybden og jobbe med den nye læreplanen. Det er likevel ikke tydelig i hvilken grad profesjonsfellesskapet ble sett på som en prioritering og en potensiell ressurs i kroppsøvingfaget. Informasjonen som er kommet frem i dette studiet peker på hvor viktig det er at det i kroppsøvingfaget innføres velutviklede strukturer for profesjonsfellesskap som tuftes på faglig innhold og erfaringsbasert kunnskap, som kan være et redskap for å vurdere sin egen praksis, kvalitets sikre og videreutvikle kunnskapsgrunnlaget (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016; Grutle, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017; Sæle & Hallås, 2020; Tronsmo, 2020). En kan altså argumentere for at det å etablere og utvikle et profesjonsfellesskap i kroppsøving kan ha en betydning for hvordan lærerne som underviser i faget sammen kan tilnærme seg og fremme utvikling og læring hos elevene i faget. Profesjonsutviklingen i skolen kan være et hensiktsmessig verktøy knyttet til å bevege det individuelle arbeidet i faget mot det kollektive (Grutle, 2018; Tronsmo, 2020). Det kan være med på å styrke legitimiteten av faget, knytte sammen arbeidet til de ulike aktørene i faget og å implementere kompetansemålene fra læreplanen i planleggingen og gjennomføringen av undervisning (Tronsmo, 2020).

5.3 Hvilke endringer har skoleledelsen og lærerne gjennomført i kroppsøvfingsfaget gjennom bearbeidelsen av fagfornyelsen i skolen?

Informantene ga inntrykk av at lærerens planlegging og gjennomførelse av faget var litt tilfeldig, og det kom frem fra skoleledelsen at det var en viss usikkerhet knyttet til om lærerne faktisk laget planer i dette faget og om de forankret disse i kompetansemålene i læreplanen. En av kroppsøvfingslærerne bekreftet at han ikke gjorde dette i sitt arbeid. Med en ny læreplan som nettopp var blitt innført i skolene var det funn som tydet på at det hos kroppsøvfingslærerne var en gjengående tendens at det ikke var blitt prioritert eller satt av tid til å arbeide individuelt eller i fellesskap med å kunne sette seg inn i den nye læreplanen i kroppsøvfingsfaget. Skolelederne uttrykte at det var viktig at lærerne forankret planleggingen og gjennomføringen av undervisningen i læreplanen. Imidlertid fremsto det ikke som at kroppsøvfingsfaget hadde vært et fag skolen sammen hadde prioritert i arbeidet med å implementere, operasjonalisere og videreutvikle den nye læreplanen inn i skolene. Ingen av kroppsøvfingslærerne opplevde at den nye læreplanen hadde ført med seg noen spesielle endringer i faget, og de var heller ikke helt sikre på hva disse endringene i faget omhandlet. Dette kan vitne om at det her har oppstått et skille i Goodlads (1979) læreplandimensjoner, hvor en kan få inntrykk av at det er et avvik mellom den formelle læreplanen og den utførte læreplanen. Vinje og Skrede (2019) uttrykker at nettopp det å realisere den formelle læreplanen er en utfordring i kroppsøvfingsfaget, og at det kan tyde på at undervisningen i kroppsøvfingsfaget flere steder ikke nødvendigvis samsvarer med formålet til kroppsøvfingsfaget. Forskning viser at det i faget ofte prioriteres å holde et høyt aktivitetsnivå, ferdighetslæring av idrettsteknikker og det at elevene skal ha det gøy (Vinje & Skrede, 2019).

Skolelederne trekker frem et skille mellom hvordan skolene tilnærmer seg kroppsøvfingsfaget på småtrinnet og på mellomtrinnet. Det kommer frem at de legger ekstra vekt på at mellomtrinnet skal få den undervisningen som de skal ha, at det var her de implementerte elevmedvirkning og der er her det er mest sentralt at lærerne som underviser i faget har kompetanse, i form av studiepoeng. På småtrinnet fremstår det som at de så litt mer bort ifra kompetansemålene, hvor det primært handlet om å skape trygghet, leke, og å lære elevene å forholde seg til regler og beskjeder. Det fremsto også som at de som underviste i kroppsøving på småtrinnet var de som var kontaktlærere for klassene og at det var flere som ikke hadde kompetanse i form av studiepoeng.

Samlet vurdering

Funnene fra dette studiet viser at det finnes et sprik mellom skoleledere og lærere sin oppfatning av faget, hvor skoleledere og kroppsøvingslærere legitimerer for faget på ulike måter i barneskolen. Det er en felles enighet om at faget er viktig i skolen, men det kommer frem at de ikke alltid er enige eller sikre på hvordan dette skal se ut i praksis. En kan merke seg en form for uoverensstemmelse mellom skolelederne og kroppsøvingslærerne knyttet til samarbeid i faget, skoleledernes involvering og hvilken prioritering kroppsøvingsfaget skal ha i skolen. Funnene peker på at faget ikke nødvendigvis blir jobbet med som et læringsfag i skolen, hvor det kommer frem at det i liten grad skjer at undervisningen planlegges og gjennomføres forankret i kompetansemålene fra læreplanen. Imidlertid så vitner dette om at det er flere utfordringer knyttet til faget sin rolle i skolen og at det ikke nødvendigvis er en enkel prosess å finne en løsning på disse utfordringene.

5.4 Implikasjoner for praksis og videre forskning

Gjennom dette studiet har formålet vært å belyse og trekke frem hvordan skoleledere og kroppsøvingslærere legitimerer og tilrettelegger for at kroppsøvingsfaget er et læringsfag i deres skole. Undersøkelsen viser et behov om å tilnærme seg kroppsøvingsfaget som et læringsfag på en tydeligere og mer systematisk måte ute i skolene, og ikke minst at skolene setter kroppsøvingsfaget på agendaen for skolens samlede arbeid for elevenes læring og utvikling i skolen.

Det kan være flere forslag til nye måter å studere denne tematikken på. Dette studiet begrenset seg til å undersøke et mindre antall skoleledere og kroppsøvingslærere sitt perspektiv på tematikken. Det kunne også vært spennende å utvide undersøkelsen av tematikken med å inkludere synpunkter fra andre relevante aktører, som for eksempel skoleeiere, skolesjefer og ikke minst elevene som selv deltar i kroppsøvingsundervisningen. På denne måten kunne deres perspektiver og erfaringer knyttet til tematikken være med på å utvide og utvikle en større dybde i denne kunnskapen knyttet til fagets posisjon i skolen og på hvilken måte det blir tilrettelagt som et læringsfag. Det ville også vært interessant å undersøke disse spørsmålene hos flere skoleledere og kroppsøvingslærere.

Den tidligere forskningen pekte på kartleggingsstudiet til Moen et al. (2018), hvor de undersøkte elever, lærere og skolelederes tilnærming til faget. Imidlertid så var denne undersøkelsen utført før den nye læreplanen var iverksatt, og det er interessant å se at flere av funnene som er gjort i denne undersøkelsen samsvarer og har likhetstrekk med funnene som ble gjort i Moen et al. (2018) sin undersøkelse.

6.0 Litteraturliste

Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. Falmer.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Crum, B. (2012). How to pave the road to a better future for physical education. *Journal of Physical Education & Health* 2(3), 53-64.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>

Drageset, S. E., S. (2011). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju *Sykepleien Forskning* 5(4), 332-335. <https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2011.0027>

Durden-Myers, E. J. & Keegan, S. (2019). Physical Literacy and Teacher Professional Development. *Journal of physical education, recreation & dance*, 90(5), 30-35.

<https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1580636>

Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen : et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforl.

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

Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling : lærere som lærer*. Cappelen Damm akademisk.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (5. utg. utg.). Universitetsforl.

Kirk, D. (1992). *Defining Physical Education. The Social Construction of a School Subject in Postwar Britain*. Falmer

Kirk, D. (1998). *Schooling bodies : school practice and public discourse, 1880-1950*. Leicester University Press.

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

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

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). I *Physical Education between Ambition and Tradition: National Survey on Physical Education in Primary School in Norway (Grade 5–10)*. Høgskolen i Innlandet.

Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vaktkjold, A. (2015). Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen. I.

Munthe, E., Helgevold, N. & Bjuland, R. (2015). *Lesson study : i utdanning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

Norsk senter for forskningsdata. (2022). *Hva er personopplysninger* <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/hva-er-personopplysninger>

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166.

Ommundsen, Y. (2016). Danning i kroppsøving: Motorisk læring som kjerne i faget. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. Gyldendal akademisk.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.

Statistisk sentralbyrå. (2019). *Lærerkompetanse i grunnskolen - hovedresultater 2018/2019*. https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508

- Svennevig, J. (2001). *Språklig samhandling: innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse* (2. utg.). Cappelen akademisk forlag.
- Sæle, O. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning : skolefag, profesjonsutvikling, forskning* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre skole*, 2.
- Universitetet i Stavanger. (2021). *Nettskjema* <https://www.uis.no/nb/undervisning-og-oppgaveskriving/nettskjema>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015* <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/2.-kompetansekrav-for-a-undervise-pa-barnetrinnet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* . <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagfornyelsen* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Profesjonsfellesskap - et lærende fellesskap.* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis-sammen/profesjonsfellesskap-et-larende-fellesskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for kunnskapsløftet Udir-1-2021- Ordinær fag- og timefordeling* <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2021/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.2ordinar-fag-og-timefordeling>
- Vinje, E. (2021). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Vinje, E. E. & Skrede, J. (2019). *Fremtidens kroppsøvingslærer* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

7.0 Vedlegg

Vedlegg 1. Godkjent meldeskjema fra NSD

10.05.2022, 21.35

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

765886

Prosjekttittel

Kroppsovingsfaget som et læringsfag

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gro Næsheim-Bjørkvik , Gro.naesheim@uis.no, tlf: 51833549

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lina Stene, Lina.stene@gmail.com, tlf: 40479874

Prosjektperiode

01.02.2022 - 03.06.2022

Vurdering (1)

06.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 6.1.2022. Behandlingen kan starte.

Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 3.6.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61af326f-bde5-4ae1-b236-7f6255c79f8a>

1/2

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 viderebehandles 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

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.

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).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Vedlegg 2. Mail til skoleleder og kroppsøvingslærere

Emne: Forespørsel om deltagelse i masterprosjekt ved universitetet i Stavanger

Hei.

Mitt navn er Lina Stene. Jeg tar grunnskolelærerutdanning ved Universitetet i Stavanger. Denne våren skriver jeg en masteroppgave, tematikken for denne oppgaven omhandler kroppsøvingsfaget som et læringsfag.

Som vi vet er kroppsøvingsfaget det tredje største faget i grunnskolen målt i antall skoletimer og forskningen viser til at det kan være flere utfordringer knyttet til å finne ressurser og kapasitet til å kunne prioritere faget i skolene. Dette vekker en interesse for å se på hvilke muligheter det er for å kunne utvikle og styrke faget og dens legitimitet i fremtiden. Derfor vil det være sentralt å komme i snakk med flere skoleledere/kroppsøvingslærere ved ulike skoler for å kunne kartlegge hvordan faget praktiseres, utfordringer knyttet til faget og fremtidsutsikter har for faget. Deltagelsen vil innebære et kort intervju med deg som skoleleder som vil vare i maksimalt 30 minutt. All data fra intervjuet vil bli anonymisert og det vil ikke være mulig å knytte noe av datamaterialet til deg som person eller skolen du jobber ved. Det er ikke en hensikt å konfrontere deg som skoleleder/kroppsøvingslærer, men heller å tilegne seg mer kunnskap knyttet til hvilken kapasitet og hvilke ressurser skolene har til å utvikle faget.

Jeg har forståelse for tid kan være en mangelvare for skolene og for deg som skoleleder/kroppsøvingslærer spesielt knyttet til Covid 19, men jeg setter stor pris på å høre fra deg og jeg er fleksibel og stiller opp ved kort varsel.

Legger ved informasjonsskriv om prosjektet og jeg sender gjerne spørsmålene som stilles under intervjuet på forhånd hvis dette er ønskelig.

Med vennlig hilsen

Lina Stene

(Veileder Gro Næsheim-Bjørkvik)

Vil du delta i forskningsprosjektet «Kroppsøving som et læringsfag»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kroppsøvingfaget som et læringsfag. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det overordnede formålet med dette studiet er å øke kunnskapen rundt hvordan kroppsøvingfagets legitimitet kan styrkes i skolen. Hensikten er å belyse og øke kunnskapen rundt hvordan skoleledere og lærere legitimerer og tilrettelegger for kroppsøvingfaget som et læringsfag. Denne informasjonen vil kunne være nyttig i videre arbeid med å kunne etablere og utvikle profesjonsfelleskap i kroppsøvingfaget ute i skolene. Forskningsprosjektet er en masteroppgave. Problemstillingen for prosjektet er følgende: «En kvalitativ studie av skoleledere og lærere sin legitimering og tilrettelegging av kroppsøvingfaget som et læringsfag i barneskolen». Videre har prosjektet delproblemstillingene: «Hvordan legitimerer skoleledelsen og lærere kroppsøvingfaget? Hvordan arbeider de med kroppsøvingfaget som et læringsfag?», «Hvordan blir det faglige arbeidet tilrettelagt for etablering og utvikling av profesjonsfelleskap i kroppsøvingfaget?» og «Hvilke endringer har skoleledelsen og lærerne gjennomført i kroppsøvingfaget gjennom bearbeidelsen av fagfornyelsen i skolen?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Informantene i studien er skoleledere og kroppsøvingslærere på barneskolen. Det er ønskelig å finne informanter på omtrent 5 - 6 skoler, hvor det er ønskelig å ha én rektor- og én lærerinformant. Inklusjonskriterier for informantene i denne studien er at de er ansatt og arbeider i barneskolen, 1.trinn – 7.trinn. Inklusjonskriterier blant skoleledere er at de har vært rektor på følgende skole gjennom fagfornyelsen, altså skriftet mellom LK06 og LK20. Det

samme inklusjonskriteriet er gjeldende for læreren, læreren må ha vært kroppsøvingslærer under både LK06 og LK20.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å delta i et intervju. Dette intervjuet vil vare rundt 30 minutter. Under intervjuet vil du primært bli bedt om å svare på spørsmål knyttet til fagfornyelsen og profesjonsutvikling i kroppsøvingsfaget. Jeg tar lydopptak under intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være student og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste som er adskilt fra øvrige datamateriale.

Deltagerne ved dette studiet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i juni 2022. Ved prosjektslutt slettes alle personopplysninger og opptak fra intervju.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Masterstudent: Lina Stene, (lina.stene@gmail.com)
- Universitetet i Stavanger ved Gro Næsheim-Bjørkvik, (Gro.naesheim@uis.no)
- Vårt personvernombud: Universitetet i Stavanger personvernombud@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen

Lina Stene
(masterstudent)

Gro Næsheim-Bjørkvik
(veileder)

Vedlegg 4. Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «kroppsovingsfaget som et læringsfag», 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 5. Intervjuguide med rektor som informant

Tematikk	Spørsmål
Profesjonsutvikling	<ul style="list-style-type: none">- Hva legger du i å utvikle profesjonsfellesskap i skolen?- Hvordan blir det faglige arbeidet tilrettelagt for etablering av profesjonsfellesskap på skolen- Hvordan er samarbeidet organisert for lærere i fagene<ul style="list-style-type: none">o Kroppsøvfingsfaget- Har dere fagmøter/fellestema i kroppsøvfingsfaget?- Opplever dere at lærere har et ønske om å utvikle et profesjonsfellesskap i fagene på skolen?<ul style="list-style-type: none">o Hva med kroppsøvfingsfaget?o I tilfelle ja: hvordan kunne dette blitt organisert?
Læreplan og fagfornyelsen	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan har denne skolen arbeidet med fagfornyelsen?<ul style="list-style-type: none">o Er det noen fag som er blitt spesielt vektlagt i dette arbeidet?- Kjenner du til hvordan det har blitt arbeidet med fagfornyelsen i kroppsøvfingsfaget?- Opplever du at kroppsøvfingsfaget har potensial til å inkorporere mål fra overordnet del i fagfornyelsen? (livsmestring, tverrfaglighet, medbestemmelse og medborgerskap)
Kroppsøvfingsfag som et læringsfag	<ul style="list-style-type: none">- Hvor mange kroppsøvfingslærere har dere på denne skolen?<ul style="list-style-type: none">o Hva ser du etter når du ansetter en kroppsøvfingslærero Kompetanse/ikke kompetanse- Hvordan arbeider skolen med kroppsøvfingsfaget som et læringsfag?<ul style="list-style-type: none">o Er det etablert lokale læreplaner i faget?
Legitimering av kroppsøvfingsfaget	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan ser du på kroppsøvfingsfaget- Hva er det dere på denne skolen gjør bra for å utvikle faget?- Utfordringer knyttet til kroppsøvfingsfaget?

Vedlegg 6. Intervjuguide med kroppsøvingslærer som informant

Tematikk	Spørsmål
Legitimering av kroppsøvingsfaget	<ul style="list-style-type: none">- Hvor lenge har du undervist i faget?- Trives du som lærer i faget?<ul style="list-style-type: none">o Hvorfor/hvorfor ikke- Har du studiepoeng i kroppsøving?
Kroppsøvingsfaget som et læringsfag	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan organiserer du undervisningen i faget?<ul style="list-style-type: none">o Hvem har utviklet planen<ul style="list-style-type: none">▪ Er planen utarbeidet i fellestid, eller er den din egen?▪ Har du vært med å utarbeide planen?o Hvordan tilnærmer planen seg vurderingskriterier i faget- Opplever du noen utfordringer knyttet til tid og ressurser i kroppsøvingsfaget?<ul style="list-style-type: none">o Føler du at du har de riktige læremidlene for å kunne utføre det du har planlagt i kroppsøvingsundervisningen?<ul style="list-style-type: none">▪ Gymsal, garderobeo Skjer det ofte at det er utfordringer knyttet til tid og ressurser i faget?<ul style="list-style-type: none">▪ For eksempel mangel på personale, ikke tilgjengelig garderobe, svømmeundervisningo Opplever du dette i de andre fagene og? Eller er det primært i kroppsøving du opplever dette?- Hva mener du faget kan bidra med i skolen?
Profesjonsfelleskap	<ul style="list-style-type: none">- Hvordan arbeides det med faget i samarbeid med kollegaer på skolen?- Har du et ønske om et samarbeid med andre lærere som underviser i kroppsøvingsfaget på skolen?

	<ul style="list-style-type: none">○ I tilfelle ja: Har du forslag til hvordan dette kunne blitt organisert?
Fagfornyelsen	<ul style="list-style-type: none">- Hvilke endringer har skolen utviklet i kroppsøvfingsfaget gjennom bearbeidingen av fagfornyelsen?- Hva mener du er de viktigste endringene fagfornyelsen medfører for kroppsøvfingsfaget?