

Sondre Sæther

---

**Kommuners arbeid med å ivareta  
kroppsøvfaget i en skolehverdag med  
fokus på fysisk aktivitet**

«For meg spiller det ingen rolle, bare de beveger seg»

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2018



## Sammendrag

Målet med dette prosjektet er å belyse hvordan kommunale myndigheter arbeider med og legitimerer kroppsøvingsfaget i en skolehverdag med fokus på fysisk aktivitet og helse generelt.

Prosjektet er basert på kvalitative intervjuer fra to skoleeierrepresentanter, to bystyrerepresentanter og fire skoleledere fra to forskjellige kommuner på Østlandet, samt offentlige dokumenter om de to kommunenes vedtak om daglig fysisk aktivitet i skolen. Prosjektet er forankret i to teoretiske nivåer som tar for seg strukturelle og organisatoriske perspektiver på reforminnføring og innhold av lokal praksis.

Resultater i prosjektet indikerer at innføringen av fysisk aktivitet-vedtak i stor grad bærer preg av et ovenfra og ned perspektiv på reforminnføring, hvor skolene i liten grad har vært deltagere i en ideologisk planleggingsprosess. Vedtakene bærer preg av en patogen helseforståelse.

Kroppsøvingsfaget ser ut til å bære preg av et nedenfra og opp perspektiv på reformimplementering. Resultatene tyder på at fysisk aktivitet-vedtak og kroppsøvingsfaget blir brukt som synonyme begreper av intervjupersonene. Dette ser ut til å bidra til et mindre tydelig skille mellom vedtakene og kroppsøvingsfaget. Resultatene tyder på at helseforståelsen vedtakene gir, blir trukket inn i kroppsøvingsfaget, noe som medfører at kroppsøvingsfaget i stor grad blir legitimert ut fra instrumentelle helsegevinster.

Resultatene tyder på at kommunene har hatt et så stort fokus på å få gjennomført daglig fysisk aktivitet at det fremstår som at de ikke har lyktes med å ivareta kroppsøvingsfagets egenart og formål. Forhåpentligvis kan dette prosjektet bidra til en økt forståelse om hvordan reformideer om fysisk aktivitet blir oversatt og implementert inn i skolen.

Nøkkelord: Kroppsøving, daglig fysisk aktivitet, helse, politikkutforming

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn .....	7
1.2 Problemstilling .....	8
1.3 Oppgavens oppbygging .....	8
<b>2. Kontekst og tidligere forskning</b> .....	<b>9</b>
2.1 Innføringen av Kunnskapsløftet 06.....	10
2.2 Kroppsøvfagets formål og legitimeringsgrunnlag i forskrifter og læreplan .....	13
2.2.1 Generell del av læreplanen .....	13
2.2.2 Læreplan i kroppsøving .....	13
2.2.3 Legitimeringsdebatt .....	14
2.3 Tidligere forskning .....	17
2.3.1 Læreplanforskning generelt og Kunnskapsløftet som styringsreform.....	17
2.3.2 Forskning på lokale myndigheter og kroppsøvfaget .....	21
2.3.3 Forskning på fysisk aktivitet-tiltak .....	25
2.4 Oppsummering.....	26
<b>3. Teori</b> .....	<b>28</b>
3.1 Idealtypiske perspektiver .....	30
3.2 Goodlads læreplanteori .....	34
3.3 Peter Arnolds bevegelsesdimensjoner.....	38
3.4 Salutogene og patogene perspektiver på helse .....	42
<b>4. Metode</b> .....	<b>45</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	45
4.1.1 Forskerens rolle .....	46
4.2 Kvalitativt intervju .....	47
4.2.1 Utvalg .....	48
4.2.2 Intervjuguiden.....	50
4.2.3 Lydopptak og notater .....	52

<b>4.3</b>	<b>Erfaringer fra datainnsamlingen.....</b>	<b>52</b>
<b>4.4</b>	<b>Analysering.....</b>	<b>54</b>
<b>4.5</b>	<b>Validitet, reliabilitet og overførbarhet .....</b>	<b>56</b>
4.5.1	Validitet .....	56
4.5.2	Reliabilitet .....	56
4.5.3	Overførbarhet.....	57
<b>4.6</b>	<b>Etiske overveielser .....</b>	<b>58</b>
<b>5.</b>	<b>Resultater og drøfting .....</b>	<b>60</b>
<b>5.1</b>	<b>Presentasjon av kommuner, intervjupersoner og vedtak .....</b>	<b>60</b>
5.1.1	Kommune 1. ....	61
5.1.2	Kommune 2 .....	62
<b>5.2</b>	<b>Realisering av daglig fysisk aktivitet-vedtak.....</b>	<b>63</b>
5.2.1	Oppstart av vedtak .....	63
5.2.2	Gjennomføring og oppfølging av vedtak.....	66
5.2.3	Helseforståelse.....	72
5.2.4	Oppsummering .....	78
<b>5.3</b>	<b>Realisering av læreplanen i kroppsøving.....</b>	<b>78</b>
5.3.1	Oppfølging av faget og utfordringer.....	78
5.3.2	Lokale læreplaner .....	83
5.3.3	Legitimering av faget.....	87
5.3.4	Oppsummering .....	91
<b>6.</b>	<b>Oppsummering og veien videre .....</b>	<b>93</b>
<b>6.1</b>	<b>Helhetlig besvarelse av problemområde.....</b>	<b>93</b>
<b>6.2</b>	<b>Veien videre.....</b>	<b>97</b>
	<b>Referanser.....</b>	<b>99</b>
	<b>Tabelloversikt .....</b>	<b>112</b>
	<b>Forkortelser .....</b>	<b>113</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>114</b>

## Forord

Først og fremst vil jeg takke min hovedveileder, Jorunn Spord Borgen, for over et år med tett og god oppfølging. Din faglige dyktighet og konstruktive tilbakemeldinger har gitt mitt prosjekt et enormt løft. Jeg ønsker også å takke biveileder Tine Sophie Prøitz for mange gode tilbakemeldinger og interessante samtaler.

Til intervjupersonene som stilte opp til intervju; tusen takk for at dere tok dere tid, og takk for spennende samtaler.

Til alle medstudenter og forelesere på NIH og HIB; takk for interessante og gode diskusjoner gjennom fem år med studier. En spesiell takk sendes til alle klassekamerater fra tiden på HIB, som skapte et lærerikt og unikt studentmiljø.

Sist men ikke minst, takk til familie og venner for all støtte og tålmodighet.

Oslo, mai 2018.

Sondre Sæther

# 1. Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap på Norges idrettshøgskole, ved seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Prosjektet har blitt gjennomført i samarbeid med Universitetet i Sørøst-Norge, men er et individuelt prosjekt med egne data og eget design. Temaet for masteroppgaven omhandler hvordan lokale myndigheter på kommunenivå arbeider med å ivareta kroppsøvingsfaget i en skole med fokus på fysisk aktivitet.

## 1.1 Bakgrunn

Som student på høgskolenivå og med generelt stor interesse for fysisk aktivitet og bevegelse har jeg erfart at kroppsøving er et fag som virkelig engasjerer folk. Gjennom gode diskusjoner både med medstudenter og andre har kroppsøvingsfagets formål ofte vært et tema som har blitt diskutert. Det er ikke uvanlig å høre argumenter som dette:

*Vi må ha flere kroppsøvingstimer fordi det er godt for kroppen vår. (Thakur, 2013).*

Jeg har et inntrykk av at det eksisterer en utbredt mening om at kroppsøvingsfaget nærmest alene skal ta for seg utfordringer knyttet til inaktivitet, overvekt og sørge for god helse i befolkningen. Men sett i lys av læreplanen for kroppsøving er ikke dette fagets grunnleggende mål (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Skolesystemet er imidlertid et komplekst system. Læreplanen og politikere gir føringer for hvordan kroppsøvingsfaget så vel som de andre fagene i skolen ideelt skal realiseres. Dermed fanget særlig artikkelen «Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument» av Aasen, Prøitz og Rye (2015) min interesse. Artikkelen beskriver hvordan innføringen av læreplanen LK06 har bidratt til et spenningsfelt mellom lærere og myndighetene. Med tiltak som «daglig fysisk aktivitet i skolen» for å bedre generell folkehelse (Sosial- og Helsedepartementet, 2003), er det ikke umulig å tenke seg at politikere både på et nasjonalt og lokalt nivå bidrar til å motarbeide læreplanen i kroppsøving. Å være mye i fysisk aktivitet er for øvrig ikke ensbetydende med god helse (Fox, 1991). Dette blir understreket av forskning som hevder at betydningen av mer fysisk aktivitet for unge (i skolen i denne sammenhengen) er begrenset (Biddle, Gorely & Stensel, 2004; Cale & Harris, 2005).

## **1.2 Problemstilling**

Dette prosjektet søker etter å skape en større forståelse for hvordan kommunale myndigheter arbeider med og legitimerer kroppsøvfingsfaget i skolehverdag med stort fokus på fysisk aktivitet og helse generelt. For å belyse dette temaet tar prosjektet for seg hvordan to kommuner arbeider med å oversette praksiser og reformideer i skolen. Hensikten med dette er å undersøke hvordan det kommunale myndighetsnivået arbeider med å implementere daglig fysisk aktivitet-vedtak inn i skolen og hvordan de samtidig arbeider med å ivareta kroppsøvfingsfaget. Problemstillingen er derfor:

*- Hvordan arbeider kommuner med å ivareta kroppsøvfingsfagets egenart og formål i dagens skole med større fokus på fysisk aktivitet og helse?*

I tillegg til hovedproblemstillingen er det også utformet en mer underordnet problemstilling, som kan være med på å belyse hovedproblemstillingen:

*- Hvilke dialoger om kroppsøvfingsfaget har det kommunale myndighetsnivået med skolene, lærerne og fylkesmannen, og hva betyr dette for forståelsen av kroppsøvfingsfaget i opplæringen?*

Forhåpentligvis kan prosjektet bidra til større kunnskap om hvordan oversettelse av reformideer fungerer i norsk skole.

## **1.3 Oppgavens oppbygging**

I kapittel 2. presenteres kontekst og tidligere forskning. Her beskrives bakgrunnen for prosjektet, forskrifter rundt kroppsøvfingsfaget og relevant forskning. I kapittel 3. presenteres det teoretiske referansegrunnlaget som studien baserer seg på. Kapittel 4. handler om oppgavens vitenskapelige metodegrunnlag. Her blir hele prosessen fra datainnsamling og vitenskapsteoretisk ståsted til analysering av datamaterialet beskrevet. Dette kapittelet beskriver også prosjektets validitet, reliabilitet og etiske spørsmål. I kapittel 5. blir prosjektets resultater presentert og drøftet. I kapittel 6. blir prosjektet oppsummert og de mest interessante resultatene blir fremhevet. Her vil det også gis forslag til videre forskning på området.



## 2. Kontekst og tidligere forskning

Kroppsøvfingsfaget sammen med de andre praktisk-estetiske fagene har en helt egen posisjon i det norske skolesystemet. Til tross for at de praktisk-estetiske fagene som kroppsøving og kunst og håndverk i omfang er større enn for eksempel naturfag fra 1-10. trinn når det gjelder timetall, så har ikke fagene nødvendigvis den samme posisjonen som «kjernefagene» (Prøitz & Borgen, 2010). Hvis vi for eksempel ser på statlig regulering som en metode for å vurdere samfunnets anseelse av et område, synes eksamen viktigere enn standpunkt karakterer. At fag som matematikk og norsk har skriftlige eksamener stiller fagene i en særposisjon sammenliknet med de praktisk-estetiske fagene, som står uten sentralt gitte eksamener (Prøitz & Borgen, 2010). Undersøkelser viser at det er vanlig praksis å ha en eller flere ansatte uten godkjent utdanning generelt på skolene (Utdanningsforbundet, u.å), og det er mange helt uten kroppsøvfingsfaglig utdanning på ungdomskolene (Jacobsen, 2011). At andre enn kroppsøvfingslærere kan undervise i faget styrker ikke fagets posisjon i skolen. Lawson referert i Annerstedt (2001) hevder at kroppsøvfingsfaget kun kan betraktes som en semi-profesjon på grunn av at lærere mangler kompetanse, og dette medfører manglende autonomi og yrkesmonopol blant kvalifiserte kroppsøvfingslærere. Parallelt med dette hevder andre at det eksisterer utfordringer i kroppsøvfingsfaget på grunn av lav lærertetthet i forhold til antall elever (Fagforum kroppsøving Aust-Agder, 2013).

Det finnes mange utfordringer for kroppsøvfingsfaget, men spesielt interessant for dette prosjektet er det at innføringen av Kunnskapsløftet blant annet skulle myndiggjøre lærerne i skolen. En rapport tyder imidlertid på at lærerne i de praktisk-estetiske fagene ikke fremstår som mer myndiggjorte, snarere motsatt, da de i stor grad må ha fokus på skoleeiers prioriteringer, til tross for at de blir ansvarliggjort for prioriteringer og resultater i fagene (Holthe, Hallås, Styve & Vindenes, 2012). At lærerne i stor grad har fokus på skoleeiers prioriteringer blir viktig å ta med seg videre, da det er det kommunale myndighetsnivået og hva slags føringer som legges, som er av interesse for dette prosjektet. Det kommunale myndighetsnivåets ansvar for opplæringen i fagene følger på flere måter innføringen av Kunnskapsløftet. I det neste kapittelet blir derfor innføringen av reformen beskrevet og hva den har å si for statlig styring, kommunal styring og skolene. I de påfølgende kapitlene blir formålet med kroppsøvfingsfaget i lys av læreplanen for faget beskrevet, altså reformen som det kommunale myndighetsnivået

må forholde seg til når de arbeider med kroppsøvningsfaget, før den pågående legitimeringsdebatten i faget blir beskrevet.

## **2.1 Innføringen av Kunnskapsløftet 06**

Kunnskapsløftet 06 (LK06) er den første læreplanen som gjelder både for grunnskolen og videregående opplæring. Ifølge Ludvigsen-utvalget har kroppsøvningsfaget, så vel som de andre praktiske og estetiske fagene i skolen, helt fra innføringen av Mønsterplan 74 (M74), representert en allmenndannende funksjon som skulle bidra til trivsel, kreativitet, positive holdninger og lignende. Ludvigsen-utvalget hevder imidlertid at innføringen av Kunnskapsløftet representerer et tydelig skille i norsk læreplanhistorie (NOU 2014:7).

Innføringen av Kunnskapsløftet innebar betydelige endringer i skolens innhold. Dette kan sees i sammenheng med utfordringer i samfunnet, som utviklingen av et mer pluralistisk Norge, endringer i arbeidslivet og bekymring over nivået i norsk utdanning, spesielt etter at de gjennomsnittlige norske resultatene på Pisaundersøkelsene ble publisert i 2001 (Aasen et al., 2012). Myndighetenes intensjon med innføringen av den nye reformen var derfor å blant annet å gi befolkningen ny kunnskap til å takle et samfunn med større krav til kompetanse, virkeliggjøre hvert enkelt individ sine drømmer, bedre livskvalitet og generelt være en skole som ga likeverdige muligheter (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002). Slik ville myndighetene skape en skole som rettet seg mot grunnleggende ferdigheter og arbeidslivets kompetanse- og effektivitetskrav (Aasen et al., 2012).

Dersom den norske skolen skulle oppnå bedre resultater måtte det gjøres endringer i hvordan den norske skolen ble styrt på. Derfor innebar endringene i innhold også store endringer i styringsfilosofi og struktur. Myndighetene ønsket med denne reformen å erstatte den tradisjonelle statlige regel- og detaljstyringen med målstyring, resultatstyring og rammestyring (Aasen, Prøitz & Rye, 2015). Gjennom nasjonale kompetansemål ble det derfor målfestet hva elevene er forventet å kunne etter endt opplæringsløp i praktiske termer. Kommunene og skolene får slik større handlefrihet ved at det nasjonalt styres i forhold til mål og resultater. Det lokale myndighetsnivået får da frihet til å fylle innholdet selv. Innenfor de nasjonale målene skulle dermed skolen styres nedenfra, ikke ovenfra (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002). På denne måten representerer Kunnskapsløftet en kompetansebasert læreplan, hvor

hensikten er å gi rom for å tilpasse opplæringen etter lokale forhold og de ulike elevenes forutsetninger, og hvor oppmerksomheten rettes mot hva elevene forventes å kunne etter avsluttet skolegang (NOU 2014:7). Slik ga reformen større rom for å bestemme aktiviteter og innhold i undervisningen lokalt, men samtidig sterkere styring etter tilsyn og måloppnåelse. I St.meld. nr. 30 (2003-2004) heter det at:

*Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål.*  
(Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s.25)

Dette skulle gi lærerstanden i Norge mer ansvar og generelt mer kompetanse i skolene (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). St.meld. nr. 30 (2003-2004) fastslår imidlertid viktigheten av systematisk og planmessig arbeid og dialog mellom skole, skoleeier og kommunen for optimal skoleutvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Myndighetene ville på dette måten kontrollere læringsutbytte til elevene, beskrevet som kompetansemål i læreplanen. Skolen skulle slik styres i større grad ved bruk av kunnskap om forvaltningspraksis og resultater (Aasen et al., 2012). «Forvaltningen på nasjonalt og lokalt nivå skal legge grunnlaget for målstyring gjennom å støtte og føre tilsyn med virksomheten» (Aasen, Prøitz og Rye, 2015, s. 419). Det lokale myndighetsnivået blir derfor en viktig faktor for skoleutvikling og kompetanseheving i norske skoler.

Læreplanreformen fra 2006 representerer imidlertid en balansegang mellom ulike styringsvirkemidler, som ikke nødvendigvis baserer seg på samme grunnstruktur. Med LK06 øker spenningen mellom regel- og innholdsstyring på den ene siden og mål- og resultatstyring på den andre siden (Aasen et al., 2012). Aasen, Prøitz og Rye (2015) viser hvordan det eksisterer forhold i innføringen av Kunnskapsløftet som setter det lokale handlingsrommet og profesjonell autonomi under press, på grunn av en kontinuerlig økende resultatorientering i skolen. Også internasjonal forskning på læreplaner tyder på at det finnes spenning mellom profesjonaliseringen av læreryrket og nasjonal kontroll, med desentraliserte læreplaner som det LK06 representerer (Carnoy, 1995; Klette, 2002). Dette blir et paradoks da lærerstandens profesjonelle egenskaper blir viktigere i et desentralisert system (Lundgren, 2006). I St.meld.28 (2015-2016) blir dette poengtert slik: «Det er skoleledere og læreres profesjonelle arbeid og samhandling med elevene

som sikrer god læring og utvikling for den enkelte elev» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.7).

Spenningen mellom profesjonell yrkesutøvelse og nasjonal kontroll, kan bety at en reflekterende og profesjonell lærer ikke nødvendigvis kan utføre undervisning i tråd med egen legitimering av faget. Selv om hensikten med innføringen av Kunnskapsløftet var å utvikle en skole som i større grad ble styrt nedenfra og opp, kan analysen til Aasen, Prøitz og Rye (2015) tyde på at skolen fortsatt til dels blir styrt ovenfra og ned. St.meld.nr.28 (2015-2016) beskriver utfordringen slik:

*Kunnskapsløftet har bidratt til økt oppmerksomhet og større vekt på elevenes faglige læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter. Det er imidlertid fortsatt store utfordringer i grunnopplæringen som ikke er løst. Mange elever har et for svakt faglig utbytte av opplæringen. Dette fører til at altfor mange elever ikke fullfører videregående opplæring. (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.6).*

Innføringen av Kunnskapsløftet og spenningene mellom læreryrkets profesjonsutøvelse og nasjonal kontroll som innføringen har medført, kan på denne måten også bidra til mindre faglig utbytte for elevene. Stortingsmeldingen slår fast at læreplanen har et for omfattende innhold som gjør det vanskelig for lærerne å legge til rette for læring. For at elevene skal tilegne seg varig kunnskap ønsker derfor regjeringen å utvikle læreplanene slik at de er mer konsentrert om det viktigste elevene skal lære i fagene. Samtidig påpeker Ludvigsen-utvalget at det har blitt lagt ned mye godt arbeid i skolen, derfor må endringer som iverksettes ha som mål å bevare, forsterke og videreutvikle det arbeidet som har pågått (NOU 2014:7). På bakgrunn av et samfunn med større mangfold, kompleksitet og hyppige endringer anbefaler Ludvigsen-utvalget fire kompetanseområder som grunnlag for fornyelse av skolens innhold (NOU 2015:8):

- *Fagspesifikk kompetanse*
- *Kompetanse i å lære*
- *Kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta*
- *Kompetanse i å utforske og skape*

«Skolefagene skal derfor videreutvikles slik at det legges enda bedre til rette for elevenes dybdelæring og grunnleggende kompetanse i fagene. Kjerneelementene i det enkelte fag skal bli tydeligere» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.7). Kjerneelementene i et fag er det mest betydningsfulle faglige innholdet elevene skal arbeide med og handler om det elevene skal kunne mestre og anvende i faget (Kunnskapsdepartementet,

2016, s.34). Slik ønsker myndighetene å fornye fagene for å møte fremtidige kompetansebehov i både arbeids- og samfunnslivet generelt og slik legge til rette for god læring hos elevene (NOU 2015:8). I det neste kapittelet blir derfor kroppsøvingsfagets formål beskrevet, som det er uttrykt gjennom dagens læreplan, og som det kommunale myndighetsnivået altså må forholde seg til.

## **2.2 Kroppsøvingsfagets formål og legitimeringsgrunnlag i forskrifter og læreplan**

### **2.2.1 Generell del av læreplanen**

Den generelle delen av læreplanen gir overordnede retningslinjer for opplæringen i grunnskolen og videregående opplæring. Den inneholder det verdimessige, kunnskapsmessige og kulturelle grunnlaget for skolen og utdyper formålsparagrafen i Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Den generelle delen av læreplanen fastslår at skolen skal fungere som en allmenndannende institusjon. Dette er en forutsetning for helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige bånd (Utdanningsdirektoratet, 2015). «God allmenndannelse vil si tilegnelse av egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.14).

Her er det viktig å være klar over at det har blitt fastsatt en ny overordnet generell del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Den nye generelle delen har imidlertid ikke blitt iverksatt enda (Utdanningsdirektoratet, 2017a). For dette prosjektet betyr det at det er den eksisterende delen som det har blitt tatt utgangspunkt i gjennom hele prosjektet.

### **2.2.2 Læreplan i kroppsøving**

Læreplanen i kroppsøving består av ulike områder. Blant annet formål, hovedområder, generelle ferdigheter, kompetansemål, timetall og vurdering. For denne oppgaven vil det imidlertid kanskje være avsnittet om formål som er det mest interessante, da denne delen sier noe om hva kroppsøvingsfaget skal inneholde.

Her er det nedfelt at faget skal fungere som et allmenndannende fag, hvor intensjonen er å inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette blir tydeliggjort ved at faget skal bidra til at elevene «*sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen*».

Kroppsøving som en sosial arena kommer også til syne. Det heter blant annet at «*det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre*». Videre blir det påpekt at den sosiale interaksjonen elevene har seg imellom gjennom deltagelse i ulike aktiviteter bidrar til at «*elevane opplever glede, meistring og inspirasjon*».

At kroppsøving er en viktig arena for allmenndanning og læring blir også poengtert ved at faget skal bidra til at elevene utvikler «*sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle*». Faget skal videre «*stimulere til eksperimentering og kreativ utfolding. Sentralt i faget står rørsleleik, allsidig idrett, fair play, dans, svømmedyktighet og friluftsliv*».

Fagets funksjon som et allmenndannende fag skal skapes gjennom de ulike hovedområdene. For 1-4. trinn handler hovedområdene om aktivitet i ulike bevegelsesmiljøer. For 5-7. trinn handler hovedområdene om idrettsaktiviteter og friluftsliv. Mens hovedområdene til 8-10. trinn og VG 1 til VG 3 handler om idrettsaktiviteter, friluftsliv, trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Opplæringen skal på denne måten ta vare på og utvikle nye og mer tradisjonelle bevegelsesaktiviteter, men samtidig inspirere til kreativitet og eksperimentering.

### **2.2.3 Legitimeringsdebatt**

Skolen generelt og kroppsøvingfaget spesielt i denne sammenhengen skal altså fungere som en viktig institusjon for allmenndanning og læring for alle elevene i skolen. Kompetanse som elevene utvikler gjennom deltagelse i de ulike fagene skal bidra til allmenndanning gjennom økt kunnskap, forståelse og muligheter til samfunnsdeltagelse (NOU 2015:8)

Norske fagfolk som Ommundsen (2013) og Borgen og Engelsrud (2015) bruker lignende terminologi som vi finner i de offisielle forskriftene og argumenterer for at kroppsøving er et fag med fokus på kroppslig læring og danning. Dette vil blant annet innebære at elevene i skolen utvikler bevegelseskompetanse (individuell motorisk/fysisk kompetanse) (Ommundsen, 2013) og bidra til at elevenes kreativitet ivaretas og forbereder de unge til å kunne stille seg kritisk til moderne samfunnstrender (Borgen & Engelsrud, 2015). Også internasjonale fagfolk fremhever lignende argumentasjon. Blant annet hevder Larsson (2016) at elevene trenger å utforske ulike bevegelseskulturer for å lære i faget. For at elevene skal lære av de ulike

bevegelseskulturene, poengterer Brown (2013) viktigheten av elevenes refleksjoner og bevisstgjøring for å skape en dypere mening av deres bevegelsesutfoldelse. Latent i slik læring ligger personlig vekst, selvforståelse og identitetsfølelse (Lyngstad, 2010). Dette kaller Whitehead (2001) for fysisk dannelse, som har potensialet til å realisere den menneskelige eksistensen og skape kvalitet i livet. Dette er dermed kroppsøvningsfagets viktigste oppgave.

Det er imidlertid mye som tyder på at faget nå i større grad bli legitimert ut i fra en snever helsediskurs, spesielt blant politikere og media (Kirk, 2006; Tinning, 2012). Faget blir legitimert ut i fra argumenter hvor fokuset ligger på pulsøkning, forebygging av overvekt og livsstilsykdommer og lignende, for å bedre den generelle folkehelsen. Med legitimitet menes det at noe er allment akseptert, enten fordi det er nedskrevet gjennom lov eller av grunner som sees på som rettferdig eller rettmessig (Knudsen, 2014). I Norge har dette blitt tydeliggjort blant annet ved oppfordringer om å øke antall timer kroppsøving, for å øke daglig fysisk aktivitet for norske barn, som et ledd i å påvirke den generelle folkehelsen (Sosial- og helsedirektoratet, 2003). En rekke partier fremmet i tillegg et Stortingsforslag om minst en times fysisk aktivitet i skolen hver dag, for å fremme folkehelsen (Kristiansen, 2017). Dette for å motarbeide en trend som for eksempel viser at barn etter seksårsalderen generelt sitter mer i ro og at det blir færre barn som tilfredsstillt minimumskravene om fysisk aktivitet (Helsedirektoratet, 2016) og studier som for eksempel viser at 16 prosent av tredjeklassingene av et nasjonalt utvalg var overvektige (inkludert fedme) i perioden 2008 – 2012 (Hovengen, Biehl & Glavin, 2014). Dette Stortingsforslaget ble høsten 2017 vedtatt. I 2013 ble nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet etablert av Kunnskapsdepartementet og Helse og omsorgsdepartementet. Senteret skal være et ressurscenter for helsefremmende arbeid innen fysisk aktivitet, mat og for fagene kroppsøving og mat og helse (Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet, u.å). Ifølge St.meld.nr.19 (2014-2015) som legger grunnlaget for senterets arbeid, så ønsker regjeringen å gi senteret i oppdrag å utvikle modeller for hvordan skolene kan sikre daglig fysisk aktivitet for alle elever i skolen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015). Til tross for at senteret skal bistå skolene, også med utvikling av kroppsøvningsfaget, fremstår det på senteret sine internettsider, som at senteret i størst grad har fokus på å utvikle god helse gjennom deltagelse i fysisk aktivitet.

I forbindelse med fornyelsen av Kunnskapsløftet forteller St.meld.nr. 28 (2015-2016) at folkehelse og livsmestring skal være et av de nye tverrfaglige og gjennomgående temaene som skal prioriteres i arbeidet med å fornye de ulike fagene i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Med Kunnskapsløftet til grunne har imidlertid kommunene og skolene innenfor rammen av fag og timefordeling mulighet til å organisere skolehverdagen i grunnskolen på en måte som gir muligheter for daglig fysisk aktivitet allerede nå (Høie, 2017). En rekke kommuner har derfor vedtatt lokale løsninger innenfor det eksisterende handlingsrommet for at elevene skal få mer fysisk aktivitet innenfor det ordinære timeantallet som norsk skole har. Disse vedtakene skal dermed både være læringsfremmende og bidra til å bedre den generelle folkehelsen. Gjennom forskning blir slike tiltak betegnet som lite forstyrrende og dermed også nyttige for å nå de faglige målene i teorifagene (Ma, Mare, Gurd, 2014; Goh, 2017). Ifølge Ommundsen (2013) så bidrar slike konsepter imidlertid til en begrepsforvirring, hvor kroppsøving og fysisk aktivitet blir brukt som synonyme begreper.

Annen faglitteratur kan være med på å bekrefte den endrede legitimeringen som Kirk (2006) og Tinning (2012) snakker om. Blant annet hevder Ommundsen (2013) at kroppsøvingsfagets pedagogiske legitimeringsgrunnlag kan virke uklart og faget som et lærings og dannelsesfag fortæres. Fra utsiden kan det være vanskelig å se hva som blir sett på som viktig kunnskap i faget og hva som bidrar til læring og dannelse (Nyberg og Larsson, 2012; Larsson og Karlefors, 2015). Doktorgradsavhandlingen til Karlefors (2002) kan tyde på at idrettslærere i Sverige mener fagets viktigste oppgave er at elevene får ha det gøy med fysisk aktivitet. Faget har også ofte en tendens til å trene elevene i ulike aktiviteter med et ensidig teknisk fokus, som imidlertid ofte ikke er satt i kontekst (Kirk, 2010). I sin kvalitative analyse av læreplaner og forskning i Skandinavia, hevder Annerstedt (2008) at kroppsøvingsfaget utøves som et aktivitetsfag, hvor undervisningen i stor grad er tuftet på tanker om å utvikle god helse. Også i skolefagsundersøkelsen fra 2011, tyder det på at det til dels eksisterer store legitimeringsutfordringer knyttet til et relativt ensidig helsefokus blant norske lærere når det gjelder kroppsøvingsfaget (Espeland et al., 2011).

Ifølge Sävfenbom (2010) er fagets forankring i Helsedirektoratets idealer lite kontekstuell og bidrar til å opprettholde sosiale ulikheter ved å hindre tilgang til alternative bevegelseskontekstuelle erfaringer. Et kroppsøvingsfag som ikke bidrar til kroppslig læring, vil kunne hemme elevenes bevegelsesglede, blant annet ved at lite



aktive elever i liten grad får tatt del i fagets allmendannede komponenter og dermed mister motivasjon og gleden ved faget (Sæle, 2017). Uten bevegelsesglede vil elevene i verste fall miste inspirasjon til å utforske ulike bevegelseskulturer (Lyngstad, 2010). Kirk (2010) ser så alvorlig på kroppsøvningsfagets posisjon i skolen i dag, at han foreslår at faget må reformeres for at faget ikke skal forsvinne fra timeplanen. Også Tinning (2007) argumenterer for lignende retorikk og hevder at faget i større grad burde bli et fag med fokus på aktiviteter som møter dagens unge bevegelseskulturer. Lek som en form for læring har stor plass i mange «nye» aktivitetsformer og bevegelseskontekster som står sterkt i mange ungdomskulturer, som for eksempel skateboard, parkour, snowboard og lignende. Borgen, Pedersen og Engelsrud (2015) argumenterer derfor for betydningen av lek som en ressurs for kroppslig læring og dybdelæring i faget og som en mulighet for å i større grad bidra til tilgang til alternative bevegelseserfaringer.

### **2.3 Tidligere forskning**

Som beskrevet i kapittel 2.1, gir læreplanen kun overordnede mål, hvor innholdet utarbeides lokalt i samarbeid med lærerne, skoleledelse og kommunen. Hvordan de ansvarlige for skole i kommunen legitimerer kroppsøvningsfaget vil dermed ikke være uten betydning for hvordan faget blir utøvet. Faget kan bli utøvet forskjellig fra skole til skole og kommune til kommune, etter hvordan lærere, skoleledere og politikere legitimerer og interesserer seg for faget. Ifølge Aasen, Prøitz og Rye (2015) handler utfordringene til myndighetene om å skape en god balanse mellom nasjonal styring som sikrer kvalitet i skolen og videreføringen av en pedagogisk utøvelse som fremmer profesjonell og autonom yrkesutøvelse. I dette kapitlet presenteres derfor forskning som kan belyse hvordan det kommunale myndighetsnivået og skoleledelse oppfatter formålet med kroppsøvningsfaget og hvordan de arbeider for å utvikle faget.

Som det allerede er poengtert i kapittel 2.1, eksisterer det et spenningsfelt mellom den nasjonale styringen og profesjonell yrkesutøvelse på skolenivået med dagens læreplan. Det første avsnittet av dette kapitlet vil derfor omhandle reformforskning generelt og om forskning på Kunnskapsløftet som styringsreform mer spesifikt.

#### **2.3.1 Læreplanforskning generelt og Kunnskapsløftet som styringsreform**

Som et delprodukt av prosjektet «Norsk skoleutvikling i internasjonalt perspektiv», skrev Telhaug (1990) boka «Den nye utdannings-politiske retorikken». Ifølge Telhaug (1990) var det en tendens på slutten av 80-tallet at den norske skolen i større grad

styrket seg etter restaurative trekk. Her vil markedets innflytelse ha større betydning i skolen og myndighetene vil ha en relativt stram kontroll på hva slags kompetanse utdanningssystemet skal gi. Til tross for at både desentralisering og sentralisering av ansvar kan være synlig i et skolesystem med restaurative trekk, tyder analysen på at lærerens posisjon svekkes. Han hevder at lærere vil stilles under sterkere styring av politikere, foreldre og næringsliv, mens de vil få mindre tid til å realisere sine egne arbeidsoppgaver.

Forskning fra Klette (2002) tyder også på at det eksisterer et visst spenningsfelt i skolen. Klette (2002) undersøkte i sitt prosjekt hvordan omstruktureringen av pedagogiske systemer i Norden påvirker utdanningen og konsekvensene for lærerne. Artikkelen viser hvordan omstrukturering av skolesystemet stiller nye krav til lærere når det gjelder kunnskap og hva det betyr å være en lærer i møte med slike krav.

Omstruktureringsarbeidet, spesielt med tanke på evaluering, er ifølge Klette (2002) med på å forandre læreryrket fra å være en implisitt håndverkskultur til en eksplisitt og skriftlig arbeidskultur. I artikkelen gjenkjenner Klette to forskjellige måter å kontrollere skoler og lærere på, henholdsvis «dette må du levere» og «dette må du (eller forsøke) å oppnå». «Dette må du levere»-perspektivet vil normalt bety større press på lærere når det gjelder områder som skal dekkes, progresjon og tilstrekkelig plass til profesjonelt skjønn og refleksjon. Den andre modellen, «dette må du oppnå», gir i større grad plass til profesjonelt skjønn og refleksjon, men minsker spillerommet til å bruke profesjonelt skjønn når det kommer til resultater. Ifølge Klette (2002) ser det norske kontrollsystemet i skolen tradisjonelt ut til å være i tråd med «dette må du levere»-perspektivet og dermed vil det eksistere et press på norske lærere.

Forskning er imidlertid ikke entydig på at lærerstandens posisjon svekkes med et desentralisert utdanningssystem. Carnoy (1995) hevder at desentraliserte reformer kan føre til mer lærerdeltagelse i utdanningspolitiske beslutninger. Dette avhenger imidlertid av lærerorganisasjonene selv. De burde jobbe for å være kraftfulle utdanningsaktører i møte med lokale myndigheter, i større grad enn de har vært med sentrale myndigheter for å få innflytelse. Analysen viser likevel et paradoks. Lærernes innflytelse på antagelser om hvordan undervisning skal bli organisert og forbedre læring, ser ut til å fortsatt være begrenset.

En studie av Datnow (2002) viser imidlertid at det kan ta lang tid før en reform blir institusjonalisert. I den longitudinelle kvalitative studien som omhandlet reformimplementering, deltok 13 amerikanske grunnskoler. Seks år etter studiens oppstart ble det konkludert med at det kun var 4 av skolene som vellykket hadde institusjonalisert den aktuelle reformen. Prosjektet avdekket likevel noen viktige forhold som synes avgjørende for at en reforminnføring skal bli vellykket.

*In the end, this research shows that reform sustainability or expiration does not result from individuals or institutions acting in isolation from one another. Forces at the state, in districts, design teams, schools and classrooms all interact to shape the adaptability and longevity of reform. (Datnow, 2002, s.232).*

De ulike forvaltningsnivåene eksisterer slik ikke i et vakuum og de forbindelsene som blir etablert ser dermed ut til å være avgjørende for om reformimplementeringene blir vellykket. Aasen et al. (2012, s.43) har oppsummert fire ulike metastudier av implementeringsforskning og konkluderer med at «bærekraftige systemiske reformer forutsetter gode koblinger mellom de ulike styrings og forvaltningsnivåene». Lokalt lederskap og engasjement fra skoleledere, lærere og skoleeiere blir også trukket fram som en viktig betingelse. Som Cuban (1998, s.454) skrev: «... schools change reforms as much as reforms change schools».

Når det gjelder Kunnskapsløftet har Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) sammen med institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved universitetet i Oslo gjennomført et prosjekt under evalueringen av Kunnskapsløftet. Dette var et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i 2006, og resulterte i det omfattende forskningsprosjektet «Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen» (FIRE), hvor styringsreformen ble studert over en femårsperiode (Aasen et al., 2012). Prosjektet besto av et longitudinelt design, bestående av dokumentanalyser, kvalitative intervjuer bestående av informanter på skolenivå, skoleiernivå og nasjonalt nivå, samt to nasjonale spørreundersøkelser til respondenter på alle tre nivåene.

Analysen av Kunnskapsløftet som styringsform viser at myndighetene i stor grad har lagt et hierarkisk «ovenfra og ned perspektiv» til grunn for reforminnføringen (Aasen et al., 2012). Implementeringen av Kunnskapsløftet blir sett på som et verktøy for å oppnå ønskede resultater. Analysen av reformimplementeringen på det nasjonale nivået viser

at hverken Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet utviklet helhetlige strategier for Kunnskapsløftet da reformen ble innført i 2006. Læreplanen skulle gi rom for lokale utforminger, men skoleeiere fikk til dels liten informasjon og uklare føringer fra myndighetene for hvordan det lokale læreplanarbeidet skulle utføres. Da forventningene ikke ble innfridd, ble det tatt administrative grep som førte til sterkere nasjonal styring. Analysen viser at dette førte til en klarere rolle- og ansvarsfordeling, men på skolenivået oppleves det lokale handlingsrommet som mindre. Informantene på det nasjonale nivået uttrykker generelt at de ønsker et lokalt handlingsrom, men at ansvaret for en del kommuner blir for stort. Generelt så uttrykker også utdanningsdirektørene at den økte statlige styringen har bidratt til å øke omfanget av arbeidsoppgaver for kommunene og større belastning på rektorene. Det blir imidlertid påpekt fra fylkesmennene at det ofte er de små kommunene med lavest økonomi og mindre kompetanse som er sårbare.

Videre hevder Aasen et al. (2012) at innføringen av LK06 i liten grad har vært preget av dialog og læringsprosesser mellom de ulike forvaltningsnivåene i implementeringsprosessen. Det blir imidlertid konkludert med at reforminnføringen har ført til stadig mer aktive skoleeiere, skoleledere og lærere. Det har blitt etablert lokale nettverk på tvers av skolene og kommunene, ofte i forbindelse med det lokale læreplanarbeidet. Sentrale myndigheter har imidlertid i liten grad etablert nettverk og relasjoner mellom styrings- og forvaltningsnivåene og mellom politikk, forvaltning og administrasjon. Kun 9 prosent av kommunene og 3 fylkeskommuner oppgir at de i stor grad har fått hjelp fra sentrale myndigheter til å skape nettverk, og «(...) dette synes å være et svakt punkt og den største utfordringen i implementeringen av Kunnskapsløftet» (Aasen et al., 2012, s.24). Dette kan sies å være et paradoks da analysen av metastudiene som det er vist til tidligere konkluderer med at gode systemiske reformer er avhengige av gode koblinger mellom ulike styrings- og forvaltningsnivåer.

Studien viser at etter fem år har Kunnskapsløftet fortsatt stor oppslutning blant skoleeiere og på skolenivå generelt. Dette er ifølge Aasen et al. (2012) en forutsetning for at reforminnføringen skal være vellykket. Studien viser imidlertid at alle ikke er like fornøyd, spesielt når det kommer til den finansielle oppfølgingen av reformen. For å følge opp reformimplementeringen så har det blant annet blitt innvilget store summer på kompetanseutvikling. Prosjektet poengterer at tiltakene som har blitt innført i stor grad har blitt rettet mot det operative nivået. Det ser dermed ut til at det er rektorene som er

mest fornøyd med kompetanseutviklingstilbudet, og det blir konkludert med at LK06 i størst grad har vært rektorenes reform.

Avslutningsvis poengterer Aasen et al. (2012) at enkelte områder av Kunnskapsløftets målsetninger er i ferd med å bli innfridd. Blant annet blir det fremhevet at Kunnskapsløftet har bidratt til samarbeid mellom lærere og skoler og til lokalt læreplanarbeid. Spesielt vurderingsfeltet i grunnskolen har fått et løft. Til tross for dette, blir det konkludert med at innføringen av Kunnskapsløftet har betydd økt spenning mellom sentralisert og desentralisert styring og forvaltning, og politisk styring og profesjonell styring på skolenivå. Aasen et al. (2002, s.310) beskriver innføringen av kunnskapsløftet på denne måten:

*Kunnskapsløftet som styringsreform i form av et systemskifte har i liten grad blitt viet oppmerksomhet i implementeringsarbeidet, og synes etter fem år med reformen å ha vært mer et løfte enn et løft.*

### **2.3.2 Forskning på lokale myndigheter og kroppsøvningsfaget**

En kunnskapsoversikt av Jonskås (2010) viser at det generelt er lite forskning på kroppsøvningsfaget i Norge i perioden 1978-2010. Hovedtyngden av undersøkelsene som er inkludert i oversikten befinner seg på master/hovedfagsoppgaver. Jonskås (2010) konkluderer med at det er mangelfull kunnskap om hva elever lærer i faget.

En kartleggingsstudie av Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vakt skjold (2015) viser blant annet hvordan lærere og skoleledere i Elverum kommune opplever kroppsøvningsfaget i grunnskolen. Det var 14 skoleledere som deltok i undersøkelsen ved bruk av et elektronisk spørreskjema. Studien viser at det kun er 7,1 prosent av skolelederne som deltok i undersøkelsen har observert undervisning og at kun 28,6 prosent setter av tid til seksjonsarbeid. 42,9 prosent av skolelederne vurderer lærerens årsplaner og 28,6 prosent har samtaler med kroppsøvningslærerne om undervisning. Studien viser i tillegg at den dominerende forståelsen blant lærerne er at vi har kroppsøving for å komme i bedre fysisk form. Studien poengterer derfor at det eksisterer et behov for en bevisstgjørelse om fagets formål og utarbeiding av lokale læreplaner, særlig på barnetrinnet i Elverum kommune. En lokalt utarbeidet læreplan med utgangspunkt i sentrale styringsdokumenter vil kunne sikre progresjon og på den måten også større dybde i elevens læring i kroppsøvningsfaget (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vakt skjold, 2015).

Utdanningsdirektoratet har på sine nettsider generelle veiledninger for lokalt læreplanarbeid og veiledninger til læreplaner for fagene. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) gjennomfører halvårlige spørreundersøkelser for Utdanningsdirektoratet blant skoleeiere og skoler. Rapporten for høsten 2009 viser blant annet skolelederens og skoleeierens kjennskap til Utdanningsdirektoratets veiledning for lokalt læreplanarbeid. 80 prosent av skolelederne som deltok i undersøkelsen svarte at de kjente til veiledningen for kroppsøving på barnetrinnet, mens 82 prosent svarte at de kjente til veiledningen på barne- og ungdomstrinnet. På ungdomstrinnet svarer 86 prosent at de kjenner til veiledningen, mens kjennskapen er noe lavere på de videregående skolene, hvor 73 prosent sier at de kjenner til veiledningen. Rapporten viser at det generelt er færre skoleledere som kjenner til at det eksisterer veiledning for lokalt læreplanarbeid i kroppsøving enn for andre fag. Den samme tendensen finnes hos skoleeiere i kommunene og fylkene også, men her er det en litt høyere andel av kommunene enn av fylkene som oppgir at de kjenner til veiledningene (Vibe & Evensen, 2009).

I NIFU sin spørreundersøkelse til Skole-Norge våren 2011 (Vibe, 2012) ser imidlertid fire av fem skoleledere utfordringer i arbeidet med å produsere lokale læreplaner generelt. Skolelederne gir uttrykk for at de i større grad savner nasjonale standarder og kriterier som kan legges til grunn i utarbeidingen av læreplanene. Mange gir uttrykk for at dette egentlig bør være et nasjonalt ansvar, som skolene nå egentlig ikke har tid til å gjøre. På skoleeierne sin side så svarer kun 41 prosent at de gir skolene et veiledningstilbud i henhold til læreplanverket. Det er de små og mellomstore kommunene som i minst grad tilbyr slik veiledning. NIFU sin spørreundersøkelse til Skole-Norge Høsten 2012 viser videre at det lokale læreplanarbeidet vanligvis er delegert til den enkelte skole og i enkelte tilfeller også helt ned til lærerne (Vibe & Hovdhaugen, 2012). 22 prosent av skolene oppgir i tillegg at arbeidet med å utarbeide lokale læreplaner var en engangsforetakelse som foregikk ved innføringen av LK06.

I Danmark er det gjennomført lignende nasjonale undersøkelser av kroppsøvingfaget (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2004; Seelen & Munk, 2012). I undersøkelsen til Danmarks Evalueringsinstitutt (2004) deltok syv folkeskoler (tilsvarende grunnskole i Norge) og undersøkelsen er bygget på data fra selvevalueringsrapporter, redegjørelser fra idrettslærere, ledere og forvaltning, intervjuer og årsplaner. Undersøkelsen viser at skolelederne på alle skolene samler inn årsplaner for kroppsøving. Enkelte av lederne

gir også feedback på årsplanene, men dette er unntakene. Lærerne gir her uttrykk for at de sjeldent hører mer fra ledelsen etter at årsplanen er levert eller at de retter oppmerksomheten mot faget i hverdagen. Ledelsen på sin side ønsker å gi større oppmerksomhet til kroppsøvningsfaget, men prioriterer isteden andre fag og oppgaver. Lærerne er imidlertid enige om at kroppsøving hverken prioriteres særlig lavt eller særlig høyt i forhold til andre fag fra skoleledelsens side.

Hensikten med undersøkelsen til Seelen og Munk (2012) var å se på fagets utvikling fra 2007 og tar dermed for seg mange av de samme spørsmålene som undersøkelsen fra 2004 gjorde. Undersøkelsen baserer seg på en spørreundersøkelse hvor 651 skoleledere og kroppsøvingslærere fra 7.-9. trinn har respondert, samt intervjuer av lærere, elever og skoleledere fra seks forskjellige skoler. Undersøkelsen viser blant annet at 11 prosent av skolelederne svarer ja på at kommunen har en lokal læreplan for kroppsøving, noe som er en økning på 7 prosent siden 2004. For skolene er det imidlertid 16 prosent av skolelederne som svarer ja på at skolen har en lokal læreplan, noe som er akkurat det samme som i 2004. Undersøkelsen peker på dette som en positiv utvikling. Lærere og skoleledere i undersøkelsen vektlegger at elevene utvikler en sunn livstil, men de ser det også som viktig at elevene utvikler kroppslige ferdigheter og kompetanse i faget. Det er imidlertid betydelig færre lærere som mener at elevene faktisk utvikler kroppslige ferdigheter og kompetanse i kroppsøvningsundervisningen. Bruken av fysiske tester som en evalueringsform har således også økt. Begge undersøkelsene anbefaler derfor å styrke samarbeidet mellom lærere og skolens ledelse gjennom planlegging og evaluering for å sikre faglig progresjon og læring (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2004; Seelen & Munk, 2012).

I Irland har det blitt gjennomført forskning som undersøker hvordan implementeringen av ny læreplan i kroppsøving er mottatt. En studie av Halbert og MacPhail (2010) undersøkte hvordan lærere og skoleledere oppfattet gjennomføringen av ny læreplan. Studien viser at det vanligste problemet ved innføring av ny læreplan er utfordringer knyttet til at ulike rammefaktorer ikke nødvendigvis støtter utviklingen. I tillegg viser studien at utviklingen innenfor faget har vært sporadisk, hovedsakelig på grunn av at det kun er enkelte skoler og lærere som har vært interessert i å følge endringene i læreplanen. En lignende studie av MacPhail, Halbert, McEvelly, Hutchinson & MacDonncha (2005) tyder videre på at skoleledere er åpne for å ansette flere ufaglærte lærere og at interessen for å utarbeide lokale læreplaner i faget er liten.

På mastergradsnivå eksisterer det også noe forskning som omhandler hvordan skoleledere involverer seg i kroppsøvningsfaget (Hagen, 2015; Heen-Moe, 2015). Begge masteroppgavene tar for seg kroppsøvningsfaget i Elverum kommune og begge konkluderer med at skoleledere i undersøkelsene i stor grad ser på kroppsøving som et aktivitetsfag fremfor et læringsfag. Begrunnelser som går igjen er å fremme elevenes helse og forbedre fysisk form. Det blir også pekt på at det er store variasjoner i hvordan skolelederne er med på å planlegge kroppsøvningsundervisningen (Heen-Moe, 2015). .

En metaanalyse av Robinson, Lloyd og Rowe (2008) på skoleledelse generelt, indikerer at hvordan skoleledelsen utfører arbeidet sitt har en betydning for læringsutbyttet elevene sitter igjen med. Dette samsvarer med St. meld.nr.28 (2015-2016) som det har blitt referert til tidligere i oppgaven, som hevder at skolelederes arbeid er viktig for elevenes læring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne oversikten tyder på at skoleledere og skoleeiere i begrenset grad involverer seg i kroppsøvningsfaget, men det ser imidlertid ut til å eksistere mindre forskning om skoleeiernivået. Begrenset tid og begrensede rammefaktorer blir sett på som en årsak til at skoleledelse og skoleeiere involverer seg lite i faget, men oversikten tyder også på at andre fag blir sett på som viktigere. Dette kan tolkes negativt for læringsutbyttet for elevene i kroppsøvningsfaget. Det er slik heller ikke umulig å tenke seg at skoleledere og kommunale politikere er med på å marginalisere faget. Forskning understreker at det finnes et behov for å utarbeide lokale læreplaner og at det i større grad bør skje i samarbeid med lærerne, skolelederne og skoleeiere. Denne oversikten tyder også på at kroppsøving blir sett på som et aktivitetsfag framfor et læringsfag. En oversiktsartikkel av Fairclough og Statton (2006) av skolebaserte intervensjoner med hensikt å øke barneskoleelevers fysiske aktivitet i løpet av en kroppsøvingstime, kommer i den anledning med viktig innsikt. I artikkelen blir 44 forskningsartikler beskrevet og mye tyder på at aktiviteter som stimulerer til et høyt aktivitetsnivå, utvikling av motoriske ferdigheter og «self-management skills» i spennende og motivasjonsfremmende miljøer, kan bidra til langvarig bedring av elevenes aktivitetsnivå. En nøkkelfaktor for å klare dette ser imidlertid ut til å være kvalifiserte lærere:

*The impact of high quality teaching on children's physical activity experiences should be emphasized to influence policy makers and teacher education providers to increase the number of physical education specialists teaching in elementary grades. (Fairclough & Statton, 2006, s.253).*



Økt støtte til kroppsøvingslærerne i skolen kan slik sett være med på å øke elevens læringsutbytte i kroppsøvingsfaget og instrumentelt sett også være med på å bedre elevens helse.

### **2.3.3 Forskning på fysisk aktivitet-tiltak**

Som beskrevet tidligere er hensikten med vedtak/tiltak med en times daglig fysisk aktivitet i skolen å bedre folkehelsen, men som en del av Kunnskapsløftet skal tiltakene også bidra til læring i andre fag. Dette kapittelet presenterer derfor relevant forskning om fysisk aktivitet-tiltak i skolen.

En nyere randomisert kontrollert studie fra Storbritannia undersøkte effektiviteten av et skole- og familiebasert helse livsstilsprogram sammenliknet med vanlig praksis, for å forebygge barndomsfedme (Adab et al., 2018). 200 skoler ble tilfeldig plukket ut til å delta i studien hvor det var seks og syv år gamle elever som var målgruppen. Studien innebar 12 måneder med sunn mat og en økning med 30 minutter daglig fysisk aktivitet på skolen. Analysen tyder på at denne erfaringsmessige fokuserte intervensjonen ikke har noen statistisk signifikant betydning på BMI Z-score eller på å forhindre barndomsfedme. Studien konkluderer med at skoler har svært liten mulighet til å påvirke barndomsfedme ved å implementere slike tiltak uten bredere støtte på tvers av flere sektorer og miljøer.

En lignende randomisert kontrollert studie fra Sveits undersøkte effekten av et skolebasert fysisk aktivitet-program i løpet av et skoleår på fysisk og psykisk helse hos unge skoleelever (Kriemler et al., 2010). 540 elever fra 28 skoler deltok i studien, som innebar økt tid til kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet i ordinær undervisning for intervensjonsgruppen. Analysen tyder på at intervensjonen hadde minimal effekt på kroppsfett, da kroppsfettet økte både i intervensjonsgruppen og i kontrollgruppen. Imidlertid ble den aerobe formen bedret i intervensjonsgruppen og medførte til økt fysisk aktivitet i skolen. Til tross for dette konkluderer Kriemler et al. (2010) med at et økt fokus på fysisk aktivitet ikke hadde noen konsekvenser for livskvalitet, hverken psykisk eller fysisk.

Forskningen er imidlertid ikke helt entydig. For eksempel så viser en randomisert kontrollert studie fra Jansen et al. (2011) med 2622 elever i Nederland med fysisk aktivitet-tiltak både i og utenfor kroppsøvingsfaget at det ble færre overvektige elever i aldersgruppen 6-9 år. For elevene i aldersgruppen 9-12 år, så ble ikke den samme

effekten målt. Studien konkluderer likevel med at økt fokus på fysisk aktivitet-tiltak i skolen vil bidra til å redusere barndomsfedme.

I Bunkeflo-prosjektet i Sverige hadde en intervensjonsgruppe med grunnskoleelever daglig kroppsøving og elever med svakere motoriske ferdigheter en time ekstra med motorisk trening i tillegg utenfor fagene. Resultatene fra prosjektet viste at intervensjonsgruppen hadde bedre motoriske ferdigheter og i tillegg bedre karakterer i teoretiske fag enn kontrollgruppen som fulgte den ordinære timeplanen (Ericsson & Karlsson, 2014). En systematisk kunnskapsoversikt av Lillejord, Vågan, Johansson, Børte og Ruud (2016) av ni studier som tar for seg forholdet mellom fysisk aktivitet og læringsutbytte viser at økt fokus på fysisk aktivitet, som kroppsøving og lagidrett kan bidra positivt til å bedre elevresultater og kognisjon. Forfatterne påpeker imidlertid at det er vanskelig å fastslå signifikante sammenhenger og at en av studiene ikke fant noen sammenhenger mellom fysisk aktivitet og elevresultater i det hele tatt. Oversikten viser også at forskningen fremhever viktigheten av at aktivitetene både må være varierte og lystbetonte for at elevene skal bli motiverte til å delta og yte tilfredsstillende (Lillejord et al., 2016).

En oversiktsartikkel fra 2017 påpeker også lignende argumentasjon og trekker frem at det finnes et stort behov for å utvikle pedagogikk som gjør det enklere å legge til rette for å fremme meningsfulle opplevelser i kroppsøving og barne- og ungdomsidrett (Beni, Fletcher og Ní Chróinín, 2017)

Den systematiske kunnskapsoversikten av Lillejord et al. (2016) avdekket også et kunnskapshull innenfor temaet fysisk aktivitet i skolen. De har ikke identifisert forskning som sier noe om skoleledelsens betydning for tiltak med fysisk aktivitet i skolen (Lillejord et al., 2016). Det vil derfor bli interessant å se hvordan lokale myndigheter som skoleledere og skoleeiere i norske kommuner arbeider med slike tiltak.

## **2.4 Oppsummering**

Til nå i denne oppgaven har implementeringen av LK06 blitt beskrevet, hvordan reformen betydde et tydelig brudd i norsk læreplanhistorie og hvordan dette har skapt et spenningsfelt mellom nasjonal styring og profesjonell yrkesutøvelse på skolenivå. Kroppsøvingsfagets formål som et fag med fokus på kroppslig læring, har blitt beskrevet gjennom læreplanen i kroppsøving og gjennom anerkjente fagfolk. Samtidig

pågår det en legitimeringsdebatt, og det er mye som tyder på at faget i stor grad blir legitimert som et aktivitetsfag med fokus på å utvikle god helse. Spesielt er dette synlig blant politikere og i media, men det eksisterer store legitimeringsutfordringer også hos lærere med tanke på et ensidig helsefokus. Helseutfordringer blant norske elever og i befolkningen generelt blir i tillegg sett på som en så stor utfordring at politikere og andre vil ha mer fysisk aktivitet inn i skolen for å demme opp med utviklingen. En rekke kommuner har derfor satt i gang egne tiltak for å øke mengden fysisk aktivitet for elevene innenfor den ordinære timerammen.

Når det gjelder tidligere forskning på området, kommer det fram at skoleledere og skoleeiere i liten grad involverer seg i kroppsøvfingsfaget. Prioritering av andre fag og liten tid peker seg ut som hovedgrunnene. Lokale læreplaner blir i liten grad utviklet på nivåer over lærerne selv. Det blir understreket at dette kan ha negativ påvirkning for elevenes læringsutbytte. Forskning peker videre på forbindelser og nettverk mellom de ulike forvaltningsnivåene som viktig for at implementeringen av Kunnskapsløftet skal være vellykket. Felles for mange av studiene er at et større samarbeid mellom lærere, skoleledelse og skoleeiere vil kunne gi elever et større læringsutbytte. Utarbeiding av lokale læreplaner blir sett på en som nøkkelfaktor for å greie det. For å imøtegå slike utfordringer blir det derfor etterspurt tydeligere nasjonale retningslinjer for utarbeiding av lokale læreplaner. Mye tyder imidlertid på at det er de små og mellomstore kommunene som har størst utfordringer med tanke på å utvikle lokale læreplaner.

Nyere forskning viser at det ikke er grunnlag for å hevde at mer fysisk aktivitet i skolen umiddelbart bidrar til bedre helse hos elevene. Noe forskning forteller at mer fysisk aktivitet i skolen kan bidra til bedre læringsutbytte for elevene, men heller ikke dette finnes det entydige svar på. Det eksisterer i tillegg et kunnskapshull på skoleledelses betydning for fysisk aktivitet-tiltak i skolen.

### 3. Teori

I dette kapitlet vil relevant teori og sentrale begreper som vil bli brukt som oppgavens teoretiske referanseramme bli presentert. Ifølge Dalland (2014) er hensikten med en teori å komme frem til en enklest og best mulig virkelighetsbeskrivelse. For at oppgavens vitenskapelige problemstillinger skal kunne bli belyst, har den teoretiske referanserammen to nivåer.

Det første nivået omhandler strukturelle og organisatoriske perspektiver, hvor hensikten er sette et rammeverk for å analysere hvordan kommuner styrer og organiserer kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet-tiltak i skolen. Nivå 1 er igjen inndelt i to teoretiske bidrag, som skal ta for seg denne delen av analysen. Dette er henholdsvis en teoretisk modell utviklet av Aasen et al. (2012) som belyser rolle- og ansvarsfordeling mellom de ulike myndighetsnivåene for hvordan reformer utvikles og blir gjennomført, via tre idealtypiske perspektiver på reforminnføring. Den andre teorien er Goodlads læreplanteori som beskriver dynamikken i tolkningene av handlingsrommet en reform som Kunnskapsløftet gir, gjennom ulike læreplannivåer.

Nivå 2 skal i større grad ta for seg innholdet i den lokale praksisen. Også dette nivået omfattes av to teorier. I lys av Peter Arnolds dimensjoner for bevegelseslæring, så er hensikten å fange opp hvordan de ulike myndighetsnivåene oppfatter formålet med kroppsøvingsfaget og hva som preger praksisen. Den siste teorien beskriver hva slags helseforståelse som kommer til uttrykk i de lokale fysisk aktivitet-vedtakene gjennom salutogene og patogene perspektiver på helse, i lys av Aaron Antonovsky og Mikael Quennerstedt sine beskrivelser.

Teorikapitlet er dermed organisert slik:

#### **1: Strukturelle og organisatoriske elementer**

A: Aasen et al: Rolle og ansvarsfordeling (3.1 Idealtypiske perspektiver)

B: Goodlad: Læreplannivåer (3.2)

#### **2: Innholdselementer i lokale praksiser**

C: Peter Arnold: Bevegelsesdimensjoner i kroppsøvingsfaget (3.3)

#### D: Antonovsky og Quennerstedt: Salutogene og patogene perspektiver på helse (3.4)

Dette analytiske rammeverket blir ved hjelp av Rørvik (2014) sine beskrivelser knyttet sammen med et translasjonsperspektiv. Ifølge Rørvik (2014) tilbyr translasjonsperspektivet begreper og betraktninger som kan brukes til å fange opp og oppnå forståelse for fenomener knyttet til reformaktivitet og reformideers omløp i norsk skole. Translasjonsperspektivet legger til grunn at en reform ikke bare handler om aktørene som iverksetter den, men om alle aktørene som mottar den, forholder seg aktivt til den og bearbeider reformen og på den måten oversetter den med sitt preg (Rørvik, 2014). Perspektivet gir en teoretisk ramme for tolkninger av hvordan reformideer beveger seg i skolefeltet, men kan også brukes til å utvikle nye forskningsspørsmål (Rørvik, 2014).

Translasjonsperspektivet kan i denne oppgaven sees på som en «støttespiller» til oppgavens problemstillinger. Det vil si at perspektivet fungerer som et hjelpemiddel for å besvare oppgavens vitenskapelige problemstillinger. Hensikten med de teoretiske nivåene blir på den måten å søke etter forståelse for hvordan kommunene har tatt imot oppgaven fra myndighetene om å oversette Kunnskapsløftet, og sette lokal praksis ut i livet. Med translasjonsperspektivet som et bakenforliggende referansepunkt til det analytiske rammeverket med de to teorinivåene og de fire teoretiske perspektivene er hensikten følgende: Å søke etter å finne ut hvem oversetterne av praksiser og reformideer er i skolefeltet, om det finnes regler og mønster i oversettelsene og om denne innsikten kan bidra til å øke sannsynligheten for å lykkes med reformer i skolen (Rørvik, 2014).

Det teoretiske rammeverket er valgt for å kunne bidra til å ivareta et analytisk fokus på nasjonal styring og innhold, og lokal (kommunal) styring, oversettelse og innhold i arbeid med kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet-tiltak. Med utgangspunkt i disse teoriene er hensikten å utvikle en økt forståelse for hvordan kommuner arbeider med å ivareta kroppsøvingfagets egenart og formål i dagens skole med større fokus på fysisk aktivitet og helse, og hva slags dialoger det kommunale myndighetsnivået har med skolene, lærerne og fylkesmannen om kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet-tiltak. I de neste kapitlene blir derfor de fire teoriene i de to teoretiske nivåene av det teoretiske rammeverket presentert.

### 3.1 Idealtypiske perspektiver

Innføringen av Kunnskapsløftet 06 danner utgangspunktet for dette prosjektet. I FIRE-prosjektet presentert tidligere i oppgaven, ble rolle- og ansvarsfordeling mellom ulike nivåer og aktører studert ut fra tre ulike perspektiver for hvordan reformer formes og gjennomføres, og hvordan forholdet mellom de ulike institusjonene og forvaltningsnivåene kan forstås (Aasen et al., 2012): *Ovenfra og ned* (Hierarki), *Nedenfra og opp* (Kollegium) og *På kryss og tvers* (Nettverk), se tabell nedenfor. «Ut fra dette perspektivet kan man se på reformene som betingede effekter av en rekke forhandlinger hvor grupper er opptatt av å definere seg selv og sine interesser ved å knytte seg til relativt varige og også skiftende nettverk» (Møller, Prøitz & Aasen, 2009, s.47). Ved å bryte opp kjerne og kontekst, så kan man med slike analytiske perspektiver undersøke hvordan reformer utføres lokalt og se på hva ulike roller, strukturer, relasjoner og lignende medfører for styringssystemet (Nespor, 2002).

Modellen ble utviklet med utgangspunkt i en rekke ulike teoretiske perspektiver på reforminnføring. Ifølge Aasen et al. (2012) skal de tre analytiske perspektivene bidra til å øke forståelsen av Kunnskapsløftet som styrings- og forvaltningsreform, ved å berøre områder som hvordan institusjoner, forvaltningsnivåer og aktører tolker, innretter seg etter og implementerer vedtak og bestemmelser. Perspektivene setter kompliserte prosesser på prøve i møte med empirien, samtidig som de blir forenklet og gjort mer forståelige (Aasen & Sandberg, 2010). De tre idealtypiske perspektivene som kan brukes til studium av reforminnføring, representerer slik også ulike strategier myndigheter vil kunne benytte seg av når de skal implementere nye reformer (Aasen et al., 2012).

	Hierarki "Oven-fra-og-ned"	Profesjon/kollegium "Nedenfra-og-opp"	Formelle og uformelle nettverk "På kryss og tvers"
<b>Premissgivere</b>	Sentrale og lokale myndigheter	Lærere/skoleledere	Ulike interessenter
<b>Regulering</b>	Rammer, lover, regler	Yrkesnormer, profesjonskunnskap	Kommunikasjon, erfarings- og idéutveksling
<b>Ansvarliggjøringsstrategier</b>	Mål- og resultatstyring Forventningsstyring Tilsyn	Myndiggjøring Kunnskapsbasert yrkesutøvelse	Involvering og inkludering av interessegrupper
<b>Ansvarsforvaltning</b>	Sikre individuelle rettigheter, sikre rammebetingelser for politikkrealisering	Realisere skolens samfunnsmandat, sikre god undervisning for å bidra til gode resultater	Legitimere beslutninger gjennom forhandlinger og påvirkning

Tabell 1: Idealtypiske perspektiver på reformimplementering (Aasen et al., 2012)

### *Hierarki: Ovenfra og ned*

Som navnet tilsier, så ser hierarkiperspektivet på reformer ovenfra og ned. Det vil si at det blir lagt vekt på innflytelse fra sentrale myndigheters styring. Ifølge Aasen et al. (2012) vil makten i lys av hierarkiperspektivet ligge hos reformatorene, altså hos det nasjonale statlige administrative nivået, som videre fatter bestemmelser og vedtak. Underliggende forvaltningsnivåer og institusjoner blir på denne måten et middel for å innføre bestemmelsene, slik at reformens intensjoner og mål blir realisert. Derfor må myndighetenes handlinger betraktes som nøye gjennomtenkte valg, og organisasjonen må forstås som et deltakende styringsmiddel for å kunne oppnå de ulike valgene.

Aasen et al. (2012) betrakter slik organisering ut i fra samfunnsvitenskapen som byråkratisk, hvor man styrer etter rasjonelle regler og hvor hensikten er å skape en mest mulig effektiv måloppnåelse. Videre skal forvaltningen være et nøytralt verktøy i arbeidet med å oppfylle myndighetenes mål. Det blir i tillegg lagt vekt på at byråkraten må handle ut fra upersonlige, men allment aksepterte regelverk, samtidig som vurderinger som blir gjort er saklige, politisk nøytrale og faglig uavhengige. For innføringen av Kunnskapsløftet betyr hierarkiperspektivet at alle som er ansatt på et eller annet nivå i de ulike forvaltningsinstansene har et ansvar ovenfor ledelsen, slik at arbeidet de gjør er i tråd med regelverket myndighetene har vedtatt og videre slik at målene og intensjonene blir realisert (Aasen et al., 2012).

Ifølge Weber betyr det moderne byråkratiske embetsverket på følgende kjennetegn (Weber, 1990; Østerud, 2002, Ref. i Aasen et al., 2002, s.44):

- Regelstyring: Avgjørelser treffes i henhold til formelle lover og regler
- Autoritet knyttet til formell posisjon
- Hierarkisk autoritetsstruktur, med kommandolinjer fra topp til bunn i organisasjonen, og klare over- og underordningsforhold.
- Formalisert arbeidsdeling (spesialisering), med samsvarende og klart opptrukne arbeidsområder.
- Upersonlig saksbehandling, likebehandling. Byråkratiet tar ikke hensyn til klientens person og status når den treffer avgjørelser.
- Skriftlig saksbehandling basert på nedskrevne regler og instruksjoner.
- Ansettelse og tjeneste forutsetter formell opplæring, og byråkratene (tjenestemennene) ansettes på grunnlag av formelle kvalifikasjoner.

- En fast lønnet administrativ stab av uavsettelige tjenestemenn.
- Klart skille mellom offentlig og privat sfære: Administrasjonsapparatet skal være fritt for tjenestemennenes egne interesse.
- Opprykk og forfremmelser etter ansiennitet.

Ifølge Aasen et al. (2012) vil vi fra et hierarkiskperspektiv, når vi studerer reformimplementering være interessert i hvordan den formelle strukturen fungerer. Innføringen av en reform vil sett fra dette perspektivet være vellykket hvis underliggende nivåer følger myndighetenes reforminnhold. Aasen et al. (2012) hevder imidlertid at implementeringen av politiske beslutninger ofte viker fra premissene som legges fra myndighetene, derfor kan et nedenfra og opp perspektiv være en alternativ måte å begrunne de prosessene som skjer som en reaksjon på de politiske beslutningene.

#### *Kollegium: Nedenfra og opp*

Som navnet tilsier, ser kollegiumsperspektivet på reforminnføring nedenfra og opp. Ifølge Aasen et al. (2012) er desentralisering og profesjonsstyre nøkkelord innenfor dette perspektivet, da makten vil ligge hos de som utøver reformen, altså hos profesjonene og forvaltningsapparatet. Det innebærer at det administrative og utøvende apparatet ikke er verdinøytralt, men vil preges av profesjonsforståelse og institusjonelle normer. Dette vil dermed kunne legge føringer for reformgjennomføringen. Det vil si at reformens intensjoner og arbeidsmåter utarbeidet av de sentrale myndighetene, ikke nødvendigvis samsvarer med profesjonenes og institusjonenes. Dette kan følgelig by på utfordringer. Det er ikke utenkelig at reformene slik kan møte kritikk og motstand, eller må bli gjennomført som kompromisser fra institusjonene og profesjonene (Aasen et al., 2012). Slik sett kan reformer bli gjennomført i en dynamisk spenning.

Ifølge Aasen et al. (2012) vil vi ut fra et nedenfra og opp perspektiv være opptatt av å finne ut hvordan innflytelsen til de i grunnopplæringssektoren påvirker de politiske beslutningene de skal utføre i henhold til reformimplementeringen. Dette vil innebære flere yrkesgrupper og profesjoner, blant annet: utdanningsbyråkrater, skoleeiere, skoleledere, lærere, partene i arbeidslivet, bedrifter og instruktører i lærebedrifter.

Spesialisering blir normalt i et slikt perspektiv og forvaltning blir gitt større adgang til å benytte skjønn gjennom fullmakts- og rammelover, på grunn av store og mange arbeidsoppgaver. Kollegiale arbeidsformer, hvor folk fra ulike organisasjonsenheter samles for diskusjoner og møter kan bli mer synlig (Aasen et al., 2012).



Hierarkiperspektivet kan imidlertid sies å være svekket når beslutningsmyndighet blir delegert, for eksempel når departementer overfører myndighet til direktorater og lignende (Aasen et al., 2012).

Desentralisering er som nevnt et nøkkelord i dette perspektivet. Aasen et al. (2012) hevder at et fullstendig desentralisert system vil innebære at skoleeiere og profesjonene vil kunne gjøre autonome avgjørelser isolert fra forvaltningsnivåene over. Systemet er imidlertid sjeldent fullstendig desentralisert og dermed eksisterer ikke arbeidsoppgavene til skoleeiere og profesjonene i et vakuum fra myndighetene. For å bruke perspektivet vil det derfor være nødvendig å se etter hvordan profesjonenes interesser, verdigrunnlag og normer legger føringer for reformimplementeringen (Aasen et al., 2012).

Kommunene har et lokalt selvstyre, men er likevel en del av det nasjonale styringsverket. Det vil si at kommunene skal iverksette myndighetenes bestemmelser, men samtidig skal de også styre og ta beslutninger selv. Ifølge Aasen et al. (2012) betyr det at det vil kunne eksistere et spenningsfelt mellom hierarkiperspektivet og kollegiumperspektivet. For dette prosjektet vil det derfor bli viktig å analysere hvordan ansvar og myndighet blir tolket og fordelt mellom de ulike nivåene.

#### *Nettverk: Politikk som læring*

Både ovenfra og ned perspektivet og nedenfra og opp perspektivet kan belyse hvordan innføringen av Kunnskapsløftet har foregått. Forskning viser imidlertid at innføring av nye reformer også skjer i et nettverk av mange aktører, hvor grensen mellom styring og iverksetting ikke er klar (Aasen et al., 2012).

Aasen et al. (2012) ser på nettverksperspektivet som en arena hvor innføring av nye reformer iverksettes for gjensidig læring mellom ulike aktører, som byråkrater, profesjoner, brukere og markedet. På denne måten har alle aktørene makt, som en konsekvens av samarbeid om felles oppgaver eller problemer.

Nettverksperspektivet gir privat sektor muligheten til å skaffe seg innflytelse i gjennomføringen av en ny reform, på lik linje med den offentlige sektoren. På denne måten kan reformutviklingen tilpasse seg den generelle markedsutviklingen i samfunnet (Aasen et al., 2012). Det vil likevel være de offentlige myndighetene som er den ledende aktøren og tar initiativ til utvikling. Hensikten med et nettverksperspektiv vil

være å gi flere aktører muligheten til å påvirke politikken og i større grad gi myndighetene muligheten til å fungere som deltakere og koordinatore av reformutviklingen (Aasen et al., 2012). Myndighetenes oppgave blir derfor å regulere hvordan nettverket arbeider for å sikre at arbeidet realiserer reformens intensjon og mål. Aasen et al. (2012) poengterer imidlertid at nettverksperspektivet er basert på en annen logikk enn ovenfra og ned perspektivet og nedenfra og opp perspektivet. Nettverksperspektivet vil være preget av en fleksibel koordineringsform som også er lærings- og løsningsorientert.

Aasen et al. (2012) påpeker at vi enda ikke forstår rekkevidden av utviklingen slike relasjoner innebærer og derfor vil det være fornuftig å studere slike uformelle strukturer. Forfatterne poengterer imidlertid at med et nettverkssystem, vil det være styringsrelasjonene som er det interessante å undersøke. Dermed vil det være fornuftig å bringe dialogen mellom de forskjellige beslutningstakerne, iverksettere og brukerne inn i analysen, da samarbeidet mellom de ulike aktørene vil påvirke reformens utvikling. Slik kan man undersøke hvordan maktkonsentrasjonen fungerer og hvilke lokale innflytelseskanaler som ikke nødvendigvis er en del av det formelle styringssystemet, som bidrar til å implementere reformen.

De ulike perspektivene blir i dette prosjektet tatt i bruk gjennom analyser av det innhentede datamaterialet med de lokale myndighetene. Gjennom datainnsamling og analysen av innsamlet data, blir det utforsket hvordan og på hvilke måter de ulike perspektivene gjør seg gjeldende i implementeringen av Kunnskapsløftet og fysisk aktivitet-tiltak i de ulike kommunene.

### **3.2 Goodlads læreplanteori**

Implementeringen av Kunnskapsløftet og styringssignaler mellom ulike forvaltningsnivåer danner utgangspunktet for denne oppgaven. I og med at Kunnskapsløftet som reform er tett forankret i den nasjonale læreplanen, står tenkingen kommunisert i planverket sentralt i denne oppgaven. Samtidig omfatter Kunnskapsløftet flere elementer enn selve læreplandokumentet. Det engelske «curriculum»-begrepet dekker langt bredere skolens aktiviteter enn kun avgrenset til læreplandokumentet. I denne oppgaven er Goodlads curriculum begrep en viktig del av oppgavens teoretiske rammeverk, for å kunne plassere ulike praksis i de to kommunene i ulike læreplansammenhenger.

Den amerikanske læreplanforskeren John I. Goodlad skapte et begrepssystem som kan fange opp læreplanfeltet, slik at det er mulig å gjøre det til gjenstand for studium og forskning (Gundem, 1990). Selv om Goodlads system i utgangspunktet gjelder det angloamerikanske «curriculum»-begrepet, så kan systemet også tilpasses norske forhold og få fram betydning av norske læreplansammenhenger (Engelsen, 1990). Begrepssystemet viser at læreplanbeslutninger kan bli tatt på flere nivåer, både samfunnsmessige, institusjonelle, undervisningsmessige og personlige nivåer (Strand, 1996).

Goodlad formulerte fem ulike læreplannivåer, som kommer til uttrykk og blir aktivert gjennom Kunnskapsløftet og politikktutforming generelt. Læreplannivåene beskriver hvordan læreplanen utvikler seg fra å være en idé i utgangspunktet til hva elevene faktisk erfarer (Engelsen, 1990). Gundem (1990) hevder at avstanden mellom praktikere og teoretikere i skolen er stor. For teoretikere kan det være vanskelig å se hele sammenhengen, mens praktikere sitt perspektiv ofte kan være begrenset. Goodlad sitt begrepssystem kan imidlertid være med på å bygge bro mellom praktikere og teoretikere, fordi begrepssystemet er forståelig for begge parter. Slik kan et fruktbart samarbeid mellom praktikere og teoretikere bli mulig og på den måten skape en felles forståelse (Gundem, 1990).

### *Den ideologiske læreplan*

Med dette læreplannivået vil man tenke på de mange ulike idéene som oppstår i en idealistisk planleggingsprosess, som kan få tilknytning til de enkelte fagene eller i en mer generell terminologi i læreplanene (Engelsen, 1990). Idéene har ulike bakgrunner, for eksempel fra ideologi, filosofi og næringsliv, men alle idéene får ikke nødvendigvis noen betydning for utformingene, da mange av idéene blir forkastet (Engelsen, 1997). Det vil si at ulike idéer og ideologier ikke nødvendigvis blir formidlet videre i et offisielt læreplandokument. Det offisielle læreplandokumentet vil uansett være påvirket av den idealistiske planleggingsprosessen og det som står uttrykt i dokumentet er formidlet videre fra den ideologiske læreplan. Det vil si at den ideologiske læreplan i stor eller liten grad vil vise seg gjeldende i de andre læreplannivåene. Som Goodlad (1977, s.5) skriver:

*Ideal, or what some planning group has proposed as an alternative; formal, or what some controlling agency has prescribed; perceived, or what teachers (and*

*others) think it is; operational, or what can be observed, at least in its outward manifestations; and experienced, or what the student relates to.*

Det er imidlertid viktig å være klar over at selv om en idé ikke får gjennomslag i de offisielle forskriftene, så kan ikke den ideologiske læreplanen forstås eksplisitt. Dette læreplannivået handler ikke om enkelte idéer, men et mangfold av komplekse og ofte motstridende idéer (Strand, 1996). Det vil si at den ideologiske læreplanen kan påvirke anvendt praksis, selv om den ikke eksplisitt er nedfelt.

Et eksempel på den ideologiske læreplanen kan illustreres gjennom læreplanen for kroppsøving, hvor det heter at: «Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Utdanningsdirektoratet (2015b, s.2)

#### *Den formelle læreplanen*

Den formelle læreplanen handler om læreplandokumentet som myndighetene har godkjent. Dette læreplannivået handler derfor om dokumentet som setter føringer for lærerens og skolens virksomheter (Engelsen, 1997). Innholdet i den formelle læreplanen kan være et resultat av både ideologiske og materielle samfunnsbetingelser, og hvis læreplannivået blir analysert så kan man undersøke hvorfor læreplanen har fått det innholdet og utformingen den har (Engelsen, 1990). For denne oppgaven vil LK06 utgjøre den formelle læreplanen. Et eksempel fra læreplanen som setter klare føringer for skolen er et kompetansemål etter tiårsteget hvor det heter at elevene skal: «utføre varierte og effektive svømmeteknikkar over og under vatn» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.6).

#### *Den oppfattede læreplan*

Den formelle læreplanen gir skolen retningslinjer for hvordan skolens praksis ideelt skal se ut, men læreplanen vil imidlertid alltid ligge til grunn for tolkning. Hvordan de ulike brukergruppene tolker læreplanen vil skape grunnlaget for hvordan undervisning, vurdering, tilrettelegging og så videre, vil se ut (Engelsen, 1997). Selv om den oppfattede læreplanen sjeldent finnes eksplisitt, kan forskning innenfor dette nivået belyse hvordan de ulike brukergruppene tenker om undervisning i skolen (Engelsen, 1990). Et eksempel på den oppfattede læreplan og hvordan den kan gjøres eksplisitt kan være lokale utviklede læreplaner.

### *Den operasjonaliserte læreplan*

Hvordan de enkelte brukergruppene tolker og forstår læreplanen og hvordan den faktisk blir gjennomført er ikke nødvendigvis lik. Den operasjonaliserte læreplanen handler om hvordan læreren faktisk gjennomfører undervisning (Engelsen, 1997). Hva slags rammefaktorer skolene har vil kunne ha stor påvirkning på hvordan den operasjonaliserte læreplanen ser ut (Engelsen, 1990). Å avdekke den operasjonaliserte læreplanen er imidlertid ikke bare enkelt. Intervjuer vil kunne avdekke for eksempel læreres oppfatninger av hva de gjør og ikke gjør, men ikke nødvendigvis hva som faktisk blir gjort. Derfor synes en kombinasjon av intervju og observasjon som fornuftig for å kunne belyse hvordan den operasjonaliserte læreplanen ser ut (Engelsen, 1990).

### *Den erfarte læreplan*

Den erfarte læreplanen tar for seg hvordan læreplanen blir opplevd. Det er mest vanlig å tenke på elevene sine erfaringer på dette nivået, men nivået utelukker heller ikke foreldrene eller samfunnet generelt sine erfaringer av undervisningen (Engelsen, 1997)

Med sin brede definering av læreplanområdet bidrar Goodlad til en utvidet forståelse av problemer som eksisterer i utvikling, implementering og realisering av LK06 (Gundem, 1990). Gundem (1990) hevder derfor at begrepssystemet til Goodlad har bidratt til en utvidet forståelse av læreplanområdet som er nødvendig for å kunne avklare læreplanutfordringer og slik sett fungerer begrepssystemet på et analytisk og avklarende nivå. I dette prosjektet vil dermed Goodlads begrepssystem brukes som et redskap for å kunne avklare eventuelle læreplanutfordringer og plassere disse i henhold til Goodlads begrepssystem.

Dette prosjektet har som mål å utvikle større forståelse over hvordan kommuner arbeider med å ivareta kroppsøvingsfagets egenart og formål i dagen skole med større fokus på fysisk aktivitet og helse, og hva slags dialoger det kommunale myndighetsnivået har med skolene, lærerne og fylkesmannen om kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet-tiltak. I lys av Goodlads fem ulike læreplannivåer vil denne studien i all hovedsak dreie seg om de tre første læreplannivåene, den ideologiske læreplan, den formelle læreplan og den oppfattede læreplan.

Den ideologiske læreplan finnes på flere nivåer i dette prosjektet, bak Kunnskapsløftet på nasjonalt nivå og gjennom kommunenes lokale fysisk aktivitet-vedtak, som fungerer

som initiativ for å realisere skolens overordnede intensjoner. Det formelle nivået blir aktivert gjennom Kunnskapsløftet, selve læreplandokumentet, regelverk og retningslinjer gitt av departement og direktorat og vedtakene om fysisk aktivitet. Det oppfattede nivået vil dreie seg om hvordan de ulike myndighetsnivåene oppfatter kroppsøvningsfagets formål i lys av Peter Arnold sine dimensjoner for bevegelseslæring og hva som får mest plass i praksisen hos de to kommunene. Hva slags helseforståelse som er mest synlig vil også kunne plasseres under det oppfattede nivået. Det er imidlertid viktig å beholde bevisstheten om helheten i skolen. Alle forhandlinger, utforminger og oversettelser foregår alltid gjennom dynamiske samhandlinger (Goodlad, 1977). Det vil si at læreplannivåene er uløselig knyttet sammen med hverandre og på den måten vil alle nivåene til en viss grad være aktivert under alle delene av analysen. For denne studien blir det imidlertid viktig å skille dem, for å tydeliggjøre hvilke prosesser som foregår fra en idealistisk planleggingsprosess til praksis i skolen. Gjennom prosjektet blir ikke den operasjonaliserte læreplanen fullstendig tilgjengelig, men den blir til dels synlig gjennom intervjupersonenes beskrivelser av hvordan praksisen fungerer i de ulike kommunene og skolene. Som tidligere nevnt, er ikke nødvendigvis det intervjupersonene oppfatter som deres praksis, det samme som det som faktisk blir gjennomført (Engelsen, 1990).

### **3.3 Peter Arnolds bevegelsesdimensjoner**

I boken *Education, Movement and the Curriculum* presenterer den skotske pedagogen og filosofen Peter Arnold (1988) et analytisk skille mellom tre ulike dimensjoner, som vi kan benytte til å sette læring i skolen i sammenheng med bevegelse. I boka bruker han begrepene utdanning og skolering for å beskrive hva slags verdier i skolen som er mest verdt. Ifølge Arnold betyr skolering i sin bredeste betydning, alt som foregår i skolen, inkludert utdanning. Snevrer vi inn begrepet og bruker det på en mer begrenset måte, så handler skolering om å arbeide med en aktivitet som et middel for å oppnå noe annet. Utdanning på sin side handler om å overføre noe som er av verdi i seg selv. «The difference between them lies not so much in what is taught but in how and why they are taught» (Arnold, 1988, s.106).

Ifølge Arnold ligger altså forskjellen mellom utdanning og skolering i hvordan og hvorfor undervisning foregår på den måten den gjør. Når det blir utarbeidet læreplaner

og undervisning blir planlagt er det derfor viktig å sitte inne med kunnskap om hvordan innholdet bør se ut. Arnold (1991) hevder derfor at vi må vise at fysiske aktiviteter har en egenverdi og at de ikke er avhengige av instrumentelle verdier som er forbundet med dem, for at vi kan hevde at de er verdifulle i en pedagogisk sammenheng. Arnold sine tre dimensjoner kan på denne måten være med på å tydeliggjøre kroppsøvingfagets egenverdi og fagets allmenndannende egenskaper på lik linje med kroppsøvingfagets mer instrumentelle sider.

Ved å benytte seg av begrepet «bevegelse», kan utdanning og skoling bli forent, og på den måten styrke kroppsøvingfagets posisjon i læreplanen (Arnold, 1988). De tre bevegelsesdimensjonene overlapper hverandre og er på denne måten uløselig knyttet sammen med hverandre. For å kunne analysere hva dimensjonsbegrepene står for vil det imidlertid være hensiktsmessig at de blir separert og avklart, for å så bli slått sammen igjen til en dynamisk helhet (Arnold, 1988).

#### *Læring om bevegelse*

Ifølge Arnold (1988) handler læring om bevegelse om rasjonelle teoretiske spørsmål om fysiologi, anatomi, psykologi, sosiologi og så videre. Dette kan for eksempel handle om hvordan vekst påvirker motorisk kontroll eller hvordan kroppen er bygd opp. Teoretisk kunnskap om bevegelse er et viktig aspekt ved lærerens arbeid, for uten slik kunnskap ville kroppsøvingfaget ha blitt lite rasjonelt (Arnold, 1991). Læring om bevegelse blir dermed viktig for å kunne skape kunnskap om ulike fysiske bevegelser, som for eksempel kaste, løpe og hoppe og så videre. Kunnskap om bevegelse kan på denne måten fungere som et analytisk, kritisk og evaluerings redskap for bevegelseslæring (Arnold, 1988).

Læring om bevegelse er hovedsakelig konsentrert rundt overføring av proporsjonal kunnskap og kan slik presenteres på en diskursiv måte (Arnold, 1988). Gjennom læreplanen for kroppsøving blir denne dimensjonen uttrykt gjennom flere ulike kompetansemål. For eksempel heter det at elevene etter 10. trinn skal kunne forklare sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse, og etter vg1 skal elevene kunne gjøre rede for faktorer som påvirker motivasjonen for aktivitet og trening (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Arnold (1991) hevder imidlertid at kunnskap uten utførelse har liten verdi og på denne måten kan læring om bevegelse kritiseres. Sagt på

en annen måte, hvis læring om bevegelse isoleres og hovedvekten av undervisningen foregår innenfor denne dimensjonen, så vil dimensjonen ha liten verdi.

### *Læring gjennom bevegelse*

I en læreplankontekst kan læring gjennom bevegelse best beskrives som en instrumentell dimensjon, hvor hensikten er å fremme mål som ikke nødvendigvis er egne eller for å fremme mål som til og med ikke kan beskrives som utdanningsmål i det hele tatt (Arnold, 1988). Aktivitetene som foregår i undervisningen vil på denne måten ha en mer nyttebetont oppgave for å assistere andre formål. Ifølge Arnold (1998) betyr det at det ikke nødvendigvis er aktivitetene selv i kroppsøving som er viktig, men resultatet av hva aktivitetene forventes å ha gjort med elevene.

Det er læring gjennom bevegelsesdimensjonen som oftest blir assosiert med kroppsøvingfaget. Arnold (1988) hevder bant annet at kroppsøvingslitteraturen til dels er bærer av en dualistisk kroppsforståelse. Et dualistisk syn på kroppen og menneskelig erkjennelse innebærer at vi ser på kroppen som en maskin eller et objekt, som behøver å holdes ved like hvis den skal fungere optimalt (Engelsrud, 2010). I lys av kontekstkapitlet, vil Stortingsforslaget om minst en times fysisk aktivitet i skolen hver dag for å bedre den generelle folkehelsen (Kristiansen, 2017), være et godt eksempel på denne dimensjonen.

Denne dimensjonen er fleksibel og anvendelig, og på den måten kan dimensjonen være av betydning også innenfor mer akademisk orienterte områder. Arnold (1988) hevder likevel at dimensjonen kan være med på å øke kunnskapen om hvorfor bevegelse er viktig. I læreplanen for kroppsøving kommer denne dimensjonen til uttrykk gjennom fagets formål, blant annet ved å fastslå at faget skal ruste elevene til vurdering av kroppsideal og bevegelseskulturer som kan påvirke selvbilde, helse, ernæring, trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ifølge Arnold (1988) fungerer læring gjennom bevegelse best som den delen av læreplanen som kan bidra til å forbedre og harmonisere de fysiske, sosiale og følelsesmessige aspektene hos elevene, hovedsakelig gjennom profesjonelt tilrettelagt fysisk aktivitet.

### *Læring i bevegelse*

Ifølge Arnold (1988) bør læring i bevegelse være den dimensjonen som preger kroppsøvingfaget i størst grad. Læring i bevegelse legger vekt på de verdiene som er en



iboende del av aktivitetene selv og derfor vil kunnskap og forståelse av praktisk-kroppslig kunnskap være viktig (Arnold, 1988). Arnold argumenterer for at et kroppsøvingsfag med fokus på læring i bevegelse vil innebære en blandet undervisning, som omfatter ulike fysiske aktiviteter som vil gi mening i subjektiv forstand, så vel som i objektiv forstand. På den måten vil undervisningen være som livet selv, blandet. Aktivitetene i undervisningen vil i større grad oppleves som meningsfulle og tilfredsstillende da den oppstår for individets skyld. Undervisningen vil på denne måten kunne gi elevene egenverdi og ikke kun instrumentelle fordeler. Dette samsvarer med Borgen og Engelsrud (2015) sine argumenter om at kroppsøvingsfagets hovedfokus bør være utvikling av bevegelseskompetanse og kreativitet, samt Rugseth og Standal (2015) sine argumenter om at fysisk aktivitet må bety noe for individet som skal delta i aktiviteten for at den skal ha en verdi for individet. Læring i bevegelse vil også innebære selvrefleksjon og bevisstgjøring slik at elevene kan skape en dypere forståelse og mening av hva deres bevegelsesutøvelse innebærer (Brown, 2013).

I læreplanen er denne dimensjonen uttrykt gjennom fagets formål som for eksempel slår fast at faget skal bidra til at elevene i skolen sanser, lærer, skaper og opplever med kroppen gjennom ulike bevegelseskulturer (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Også gjennom ulike kompetansemål kommer dimensjonen til uttrykk. Blant annet så er et kompetansemål etter 10.årssteget at elever skal trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Hvis bevegelse kun skal bli sett på som en ressurs for å tjene andre formål (læring gjennom bevegelse) og/eller kun teoretisk kunnskap (læring om bevegelse), vil kroppsøvingsfaget og bevegelse kun ha en instrumentell hensikt, som ikke vil være verdig sin pedagogiske rett (Arnold, 1988). Kroppsøving er det eneste faget i skolen hvor elevene får oppleve bevegelse som en integrert del av det å være et menneske (Arnold, 1988). Slik argumenterer Arnold for at hensikten med bevegelseslæring i skolen (kroppsøving) bør legitimeres gjennom læring i bevegelse. Siden dimensjonene henger sammen med hverandre, utelukker han imidlertid ikke at et fokus på læring i bevegelse vil ha en gjensidig innvirkning på læring om bevegelse og læring gjennom bevegelse. Målet ved bevegelse i skolen vil være å innvie elevene i samfunnsmessige verdifulle fysiske aktiviteter på en moralsk og akseptabel måte (Arnold, 1991).

Som analytisk verktøy i denne oppgaven innebærer Arnolds dimensjoner å plassere de lokale praksisene etter hva slags dimensjon som er mest synlig.

### **3.4 Salutogene og patogene perspektiver på helse**

Som beskrevet tidligere i oppgaven eksisterer det i dagens norske skole så vel som i samfunnet generelt, et stort fokus på fysisk aktivitet og helse. Stortingsforslaget om en times fysisk aktivitet hver dag i skolen og fysisk aktivitet-tiltakene som de to utvalgskommunene som er med i dette prosjektet har satt i gang er alle bygget på ønsker om å bedre folkehelsen. Ifølge Gjernes (2004) har forståelser av hva helse er og hvordan helse kan oppnås implikasjoner for hva slags metoder som anvendes i forebyggende helsearbeid. Det er derfor fornuftig å inkludere et teoretisk rammeverk som kan beskrive helseforståelsen til intervjupersonene, da dette som begrep i stor grad blir diskutert og fremhevet som sentralt for praksisen til de to utvalgskommunene. I dette kapittelet presenteres derfor salutogene og patogene perspektiver på helse, da dette er teorier som beskriver hva som fremmer helse og årsaker til sykdom og lidelser.

Aaron Antonovsky var en israelsk – amerikansk sosiolog som ble spesielt kjent for sine teorier om salutogenese, som et motstykke til den etablerte medisinen og det moderne helsebegrepets skille mellom det å være syk og frisk (Lønne, 2015). Salutogenese blir dermed motsatsen til patologien. I denne beskrivelsen vil det imidlertid i stor grad bli lagt vekt på den svenske skoleforskeren Mikael Quennerstedts sin måte å nærme seg begrepene på, da han har satt begrepene inn i et skoleperspektiv.

Ifølge Quennerstedt (2007) så har det historisk sett vært to ulike måter å forholde seg til helsebegrepet på som har dominert. Begrepet har blitt dominert av en moralsk normativ tilnærming og en vitenskapelig normativ tilnærming. Det moralske normative synet på helse innebærer at det er rådende sosiale standarder av idealer i tillegg til moralske koder som primært uttrykker hva som ses på som helse (Quennerstedt, 2007). Stort fokus på kroppsvekt og kroppsform på sosiale medier kan eksemplifisere dette. Den vitenskapelige normative tilnærmingen på sin side fokuserer først og fremst på det medisinvitenskapen betrakter som helse (Quennerstedt, 2007). Ifølge Quennerstedt (2007) fokuserer imidlertid begge disse tilnærmingene på det unormale eller «syke» og kan dermed kategoriseres som patogene perspektiver på helse, hvor helse ofte blir beskrevet som fravær av sykdom og målet med å fremme helse vil innebære å forebygge for eksempel sykdom eller overvekt. Antonovsky kritiserte et for ensidig

patogenetisk syn på helse, hovedsakelig på grunn av en dikotomisk klassifisering av mennesket som nettopp enten syk eller ikke (Antonovsky, 1996).

Det patogene helseperspektivet tar for seg spørsmål om hva som forårsaker sykdom og hvordan dette kan forebygges. I et skoleperspektiv vil dette bety at fysisk aktivitet blir identisk med å forebygge sykdommer og blir dermed et middel for å forhindre sykdommer eller andre risikofaktorer knyttet til for eksempel fedme og hjertesykdommer (Quennerstedt, 2008). Ifølge Quennerstedt (2007) mente Antonovsky (1979) imidlertid at et slikt fokus begrenser forståelsen av helse. Et for stort fokus på sykdom medfører at man mister fokuset på det enkelte individet og fører til enkle og reduksjonistiske løsninger på helseproblemer eller helseutvikling. Dette blir eksemplifisert av Quennerstedt (2007, s.42) med følgende utsagn: «bara alla motionerar så kommer vi få god hälsa».

Som en motsats til det patogene helseperspektivet kommer det salutogene helseperspektivet. Dette perspektivet bygger på et annet filosofisk utgangspunkt om verden og søker seg bort fra dikotomier om indre og ytre sjelsliv, som enten syk eller ikke syk, men erstatter det med at alle til enhver tid alltid har helse (Quennerstedt, 2007). Quennerstedt (2008) hevder med det at et salutogent helseperspektiv innebærer en kontinuerlig prosess hvor vi fokuserer på ulike helsemessige opprinnelser og erkjenner at ulike måter å være i verden på er av interesse i et helseperspektiv. Som Antonovsky (1996, s.14) skriver:

*A continuum model, which sees each of us, at a given point in time, somewhere along a 'healthy/dis-ease continuum is, I believe, a more powerful and more accurate conception of reality, one which opens the way for a strong theory of health promotion.*

En salutogen tilnærming til helsebegrepet kan gi en dypere forståelse av helseutfordringer og i et skoleperspektiv kan det bidra til å styrke «helseutviklingsressurser» hos den enkelte elev og betraktes som noe mer enn bare beskyttende mot sykdommer og fedme (Quennerstedt, 2007). Quennerstedt (2007) løfter imidlertid fram at de fysiske aktivitetene i en salutogen tilnærming til helseperspektivet må inkludere elementer av mening for elevene for at man kan prate om at det blir helsefremmende. Slik sett utelukker ikke en salutogen tilnærming de mer instrumentelle gevinstene. I en nyere oversiktsartikkel av 50 empiriske artikler av Beni, Fletcher og Ní Chróinín (2017) blir for øvrig sosial samhandling, utfordringer, motorisk

kompetanse, fornøyelse og personlig relevant læring fremhevet som viktig for å ha meningsfulle opplevelser i kroppsøving og barne- og ungdomsidrett.

Med en salutogenetisk tankegang vender vi oppmerksomheten bort fra sykdom og setter fokuset på å gjøre det enkelte mennesket bærekraftig og i stand til å gjøre sunne og hensiktsmessige valg i livet (Sørensen, Emborg & Winther, 2014). Det betyr imidlertid ikke at det salutogene perspektivet utelukker mer biologiske forhold uttrykt gjennom medisinvitenskap. En sentral oppgave innenfor det salutogene perspektivet er å bidra til helseutvikling ved å forholde seg til alle aspekter ved mennesket, for eksempel ved å anerkjenne at en person kan ha diabetes, har vært diagnostisert med kreft eller viser tegn på depresjon og slik hjelpe personen ved å spørre seg for eksempel: hvordan kan denne personen bli hjulpet til å utvikle bedre helse? (Antonovsky, 1996).

## 4. Metode

Metode blir betegnet som et redskap, som omhandler hvordan vi samler inn, organiserer og tolker informasjon for å kunne svare på spørsmål og etablere ny kunnskap innenfor et kunnskapsområde (Larsen, 2012). I dette kapittelet blir derfor fremgangsmåten som har blitt benyttet for å belyse prosjektets vitenskapelige problemer belyst. I dette prosjektet har det blitt gjennomført åtte intervjuer med personer som kan være med på å besvare hvordan det arbeides med kroppsøvingfagets egenart og formål i en skole med større fokus på fysisk aktivitet og helse. I et helhetlig forskningsdesign må det være sammenheng mellom problemstilling og metode, derfor er det viktig at prosessen som har ledet fra problemstillingen til den metodiske bruken nøye blir beskrevet (Everett & Furseth, 2012). I kapittelet vil det bli redegjort for hvordan dette forskningsprosjektets datamateriale har blitt hentet inn, og kvalitativt intervju som forskningsmetode, intervjuguide, utvalg, gjennomføring av intervju, transkribering og analysing av innhentet data vil bli beskrevet.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Dette prosjektet baserer seg på et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk ståsted. Det betyr en oppfattelse av kunnskap konstruert gjennom sosiale sammenhenger (Thagaard, 2013). Av sentral betydning for hvordan sosiale problemer skal forstås, er det ifølge et sosialkonstruktivistisk ståsted viktig å forstå at sosiale problemer ikke eksisterer som naturlige forhold i verden, men som noe som oppstår gjennom sosial aktivitet (Halvorsen, 2008).

Ifølge Thagaard (2013) har fortolkning en spesielt stor betydning i kvalitative metoder og for å oppnå en forståelse over de sosiale fenomenene som ligger til grunn for prosjektet. Læren om fortolkning og meningsfulle situasjoner kaller vi for hermeneutikk (Grimen, 2000). Generelt så kan vi si at hermeneutikk handler om å skape en forståelse av hva det meningsskapende materialet har, gjennom fortolkning (Hofmann & Holm, 2015). Fortolkning påvirkes av vår forståelseshorisont. Ifølge Gadamer har vi fordommer mot personer eller tekster på bakgrunn av hvordan vi selv ser eller opplever verden (Hofmann & Holm, 2015). Med andre ord, er det viktig at man ikke legger egen forståelse av verden til grunn for fortolkningene. Formålet med de ulike hermeneutiske metodene, handler om å utvikle en forståelse over meningene som både kan

rettferdiggjøres som en gyldig og intersubjektiv forståelse, slik at forståelsen kan begrunnes og diskuteres rasjonelt (Hofmann & Holm, 2015).

#### **4.1.1 Forskerens rolle**

Med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk ståsted og med kvalitativ metode til grunn, vil måten intervjupersonene beskriver sine erfaringer på, kunne preges av relasjonen til forskeren (Thagaard, 2013). I dette kapittelet vil det derfor bli en nærmere beskrivelse av hvordan jeg som intervjuer kan påvirke datainnsamlingen og analysen. Når det gjelder et kvalitativt intervju som forskningsmetode, skaper dette ofte en nærhet til feltet og stor følsomhet, grunnet et «jeg-du-forhold» som opprettes mellom forsker og intervjupersonen (Dalland, 2014). Ifølge Thagaard (2013) er det derfor et poeng å rette søkelyset mot ulike forhold som kan påvirke intervjusituasjonen i enten en positiv eller negativ retning.

Som kroppsøvingstudent gjennom snart fem år, så har jeg en forforståelse over emnet jeg studerer. Erfaringene i løpet av studiene, har gjort at jeg har opparbeidet meg en klar oppfattelse om hva som bør være kroppsøvingsfagets formål og hvordan faget bør bli utøvet. I tillegg har min relativt allsidige idrettsbakgrunn og mitt samfunnsengasjement, generelt vært med på å forme hvordan jeg opplever at fysisk aktivitet blir legitimert og utøvet i idretten og politikken. På denne måten er det derfor viktig at jeg som Gadamer sier, aksepterer mine fordommer for at jeg kan frigjøre meg fra dem i sosiale interaksjoner med andre mennesker, som ikke nødvendigvis har samme fordommer som meg selv (Lock & Strong, 2014). Slik blir det viktig å utelukke egne fordommer over hvordan for eksempel politikere og skoleledere oppfatter kroppsøvingsfaget og hvordan de legger til rette for å realisere læreplanen i faget og skolens overordnede intensjoner. Dette kan bidra til at datamaterialet som prosjektet baserer seg på ikke har blitt påvirket av meg selv.

Det er ikke lett å si noe konkret om forforståelsen jeg har til emnet. Til tross for at jeg har en klar oppfattelse om at kroppsøvingsfaget skal og bør legitimeres og utøves som et læringsfag, har jeg heller ikke vanskeligheter for å forstå at faget kan bli legitimert som et aktivitetsfag av andre. På den ene siden har kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet generelt en enestående mulighet til å utvikle barn og unges bevegelseskompetanse, men dette utelukker heller ikke mer instrumentelle gevinster, som bedring av fysisk og psykisk helse. På denne måten representerer kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet generelt muligheter for læring for noen, mens andre kanskje ønsker å realisere andre

formål. Subjekt-subjekt-forholdet mellom forsker og intervjuperson, som Thagaard (2013) kaller det, innebærer en oppfatning om at både forsker og deltager kan påvirke forskningsprosessen. I denne sammenhengen, kanskje spesielt forskerens nærvær i intervjusituasjonen. Det har derfor vært viktig å imøtekomme emnet med en forståelse for at det eksisterer ulike oppfattelser over hvordan kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet generelt blir legitimert og utøvet.

## **4.2 Kvalitativt intervju**

Med et sosialkonstruktivistisk ståsted fungerer det kvalitative intervjuet som en profesjonell form for samtaleteknikk, hvor kunnskap bringes frem gjennom samspillet mellom intervjueren og intervjupersonen, der den profesjonelle intervjueren stiller spørsmål og intervjupersonen besvarer spørsmålene (Kvale, 1997).

Intervju betegnes som en av de fire store hovedkategoriene av metoder som kvalitative forskere benytter seg av (Silverman, 2011). Det sentrale ved en kvalitativ forskningsmetode er at det gir forskere muligheten til å studere kulturelle og sosiale fenomener, hvor hensikten er å undersøke hvordan mennesker erfarer og fortolker sin egen tilstedeværelse i verden (Grimen & Ingstad, 2015). Det kvalitative intervjuet skal slik belyse prosjektets problemstillinger ved at den gir tilgang til hvordan kommuner arbeider med å realisere læreplanen i kroppsøving i dagens skole med et større fokus på fysisk aktivitet og helse, og hvilke dialoger det kommunale myndighetsnivået har om kroppsøvingfaget med skolene, lærerne og fylkesmannen. Målet med intervjuene er dermed å komme så tett som mulig på intervjupersonenes opplevelser, for å formulere et koherent og teoretisk velinformert tredjepersonsperspektiv på opplevelsen i oppgaven (Tanggaard & Brinkmann, 2012).

Selv om intervjuene gir tilgang til hvordan det lokale myndighetsnivået arbeider, vil imidlertid ikke intervjuene gi en direkte og fullstendig tilgang til det lokale myndighetsnivåets praksis. Observasjon kunne slik sett ha gitt informasjon om hvordan praksisen til myndighetsnivået fungerer og hvordan kommunen forholder seg til skolene, lærerne og fylkesmannen. Til tross for dette, så er arbeidsoppgavene til intervjupersonene, skoleledere så vel som bystyrerepresentanter og skoleeierrepresentanter, mange og komplekse og dermed virker det lite hensiktsmessig å observere praksisen til det lokale myndighetsnivået. Dessuten er det i dette prosjektet relevant å bringe frem refleksjoner og begrunnelser for hvordan praksisen fungerer. Et

kvalitativt intervju synes best egnet for å bringe frem slik kunnskap (Thagaard, 2013). Å legge merke til denne forskjellen virker likevel fornuftig med tanke på arbeidet med å analysere datamaterialet.

Tidligere forskning peker som nevnt på at det finnes utfordringer med å utarbeide lokale læreplaner og at skoleledere og skoleeiere i varierende grad involverer seg i kroppsøvningsfaget. Det vil si at det vil være vanskelig å på forhånd vite hva slags kunnskap og oppfatninger intervjupersonene sitter inne med. Derfor kan det være verdt å merke seg at kvalitativ forskning preges av en fleksibel dataregistrering (Hellevik, 1995). Som Markula og Silk (2011, s.54) skriver:

*Consequently, the qualitative research process is, in many ways, more complex to master than following the clear rules of positivist, quantitative social science research. However qualitative research, in its multiplicity, also offers flexibility, variety, excitement and chances for experimentation...*

Ved å benytte et semi-strukturert intervju finnes det dermed gode muligheter til å endre rammen på intervjuet underveis, hvis intervjupersonens svar bringer frem ny tematikk som utdyper temaet det forskes på. Det er til gjengjeld vanlig at intervjuet foregår mer som en jevnbyrdig samtale (Postholm, 2010). Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2012) er det viktig i en slik innfallsvinkel å forfølge fortellingen som intervjupersonen er mest opptatt av å fortelle. Dette utelukket imidlertid ikke at fastlagte forsknings spørsmål fungerer som styrende for de planlagte intervju spørsmålene (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Dette gjør det mulig å stille relevante spørsmål i henhold til problemstillinger, men gjør det likevel mulig å følge historiene til intervjupersonene. En nærmere beskrivelse av selve intervjuguiden er beskrevet i kapittel 4.2.2 Intervjuguide.

#### **4.2.1 Utvalg**

Utvalget i dette prosjektet er basert på to ulike strategier for å velge ut intervjupersoner til prosjektet. Utvalget i prosjektet er til dels strategisk utvalgt og til dels basert på snøballmetoden. At utvalget er strategisk betyr at det har blitt valgt intervjupersoner på bakgrunn av at de har egenskaper eller kvalifikasjoner som trengs for å kunne svare på prosjektets vitenskapelige problemstillinger (Thagaard, 2013). For dette prosjektet innebærer det at intervjupersonene er strategisk utvalgt fordi de har sentrale stillinger, enten på skoleledernivå, skoleeiernivå eller bystyrenivå, hvor de arbeider med skolens muligheter til å realisere læreplanen i kroppsøving og arbeider med å utvikle tiltak rettet mot fysisk aktivitet i skolen.



Inklusjonskriteriene for kommunene var at de måtte være store eller mellomstore kommuner utenfor Oslo, hvor det eksisterer et særlig fokus på kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen. Det var en bevisst utvalgsstrategi å inkludere kommuner utenfor Oslo, da tidligere forskning peker på at det er små og mellomstore kommunene som har størst utfordringer med å blant annet utvikle lokale læreplaner for kroppsøvingsfaget (Aasen et al., 2012; Vibe, 2012). Kommunene måtte likevel være så store at det faktisk fantes et fokus på fysisk aktivitet i skolen og kroppsøving. Gjennom nettbaserte forundersøkelser av arbeid som har blitt gjort i ulike kommuner ble to kommuner valgt til å delta i prosjektet. De to kommunene som ble valgt inn i prosjektet var strategiske fordi begge kommunene har et særlig stort fokus på fysisk aktivitet gjennom egne tiltak, hvor elevene får daglig fysisk aktivitet i skolen. Betydningen av samarbeid med LOapp-prosjektet ved USN var her viktig, da kunnskap fra prosjektet var med på å gjøre det mulig å finne aktuelle kommuner. Den ene kommunen kan kategoriseres som en stor kommune, mens den andre kommunen kan kategoriseres som en mellomstor kommune.

Etter at de to kommunene ble valgt startet arbeidet med å finne aktuelle intervjupersoner til å delta i prosjektet. De to første personene som ble valgt ut til å delta i prosjektet var strategiske fordi begge arbeidet i kommunen på skoleeiernivået og hadde en særlig viktig stilling med å utvikle og styre realiseringen av de politiske tiltakene. Begge personene med denne funksjonen i de aktuelle kommunene ble kontaktet direkte og forespurt om de var interessert i å delta i prosjektet. Kandidatene fikk da tilsendt prosjektets informasjonsskriv.

Etter at kontakten med de aktuelle personene ble opprettet, ble disse personene spurt om de kunne bistå med navn på personer med tilsvarende egenskaper. Det er dette som vi kan kalle for snøballmetoden. Betegnelsen med en snøball kommer av at utvalget i utgangspunktet er lite, men sakte men sikkert utvides, på samme måte som en snøball vokser når den ruller (Thagaard, 2013). Grunnen til at snøballmetoden ble benyttet var at det var utfordrende å finne andre personer som kunne sitte med verdifull innsikt for prosjektet, og på den måten virket det hensiktsmessig å høre med skoleeiernivået om de kunne nevne aktuelle intervjupersoner som de visste hadde god kunnskap om hvordan styring og innhold av tiltak og kroppsøvingsfaget fungerte i kommunen. En utfordring med å hente inn intervjupersoner på denne måten kan være at prosjektet ender opp med et utvalg som er for snevert sammensatt (Andrews & Vassenden, 2007). Thagaard

(2013) peker derfor på betydningen av å diskutere utvalgets sammensetning i relasjon til de konklusjonene studien kommer frem til.

En utfordring var imidlertid hvis «snøballen» takket nei til å delta i prosjektet. Siden de fleste som takker ja til å delta i et forskningsprosjekt gjør dette for å snakke om et tema som de synes er spennende (Andrews & Vassenden, 2007), kan man motsatt tenke at de som ikke ønsker å delta ikke ville ha vært viktig for mitt prosjekt. Denne problemstillingen ble dermed løst med at de aktuelle intervjupersonene som bisto med navn på personer med aktuelle egenskaper, bisto med flere navn.

Etter å ha fått en liste med navn og roller, ble det i samarbeid med hovedveileder og biveileder diskutert hvem som burde kontaktes. Som nevnt var det skoleledere, skoleeierrepresentanter og bystyrerepresentanter som ble inkludert i prosjektet. Dette ble gjort for å få informasjon fra et så bredt spekter som mulig, for å forhåpentligvis kunne se helheten av hvordan kommunene arbeider med å ivareta kroppsøvfaget egenart og formål i dagens skole med større fokus på fysisk aktivitet. Dette virket også hensiktsmessig at utvalgets utforming var utformet slik med tanke på de analytiske målene til prosjektet (Thagaard (2013)). På samme måte som ved skoleeiernivået ble dermed de andre intervjupersonene kontaktet direkte og fikk tilsendt prosjektets informasjonsskriv. Ved et par anledninger takket «snøballen» nei til å delta i prosjektet, men da ble neste person på listen kontaktet, uten at det ble noen større problemer enn det.

Utvalget består av:

Rolle/Stilling	Kommune 1 (Stor kommune)	Kommune 2 (Mellomstor kommune)
Skoleeierrepresentant	A	B
Skoleleder Ungdomsskole	C	G
Skoleleder Barneskole	F	E
Bystyrerepresentant	D	H

Tabell 2: Beskrivelse av utvalg

#### 4.2.2 Intervjuguiden

I dette prosjektet har det blitt benyttet flere intervjuguiden. Disse intervjuguidene er utviklet med hensikt å belyse hvordan et lokalt myndighetsnivå arbeider med å ivareta

kroppsøvningsfagets egenart og formål i dagens skole med større fokus på fysisk aktivitet og helse, og hvilke dialoger det lokale myndighetsnivået har om kroppsøvningsfaget med skolene, lærerne og fylkesmannen. Det er utviklet en intervjuguide for intervjupersonene som representerer skoleeiernivået, en intervjuguide for skolelederne og en intervjuguide for bystyrerepresentantene.

Intervjuguidene som har blitt benyttet i dette prosjektet er som nevnt semi-strukturerte og er utviklet med utgangspunkt i problemstillingene. Intervjuguidene ble også utviklet etter inspirasjon fra intervjuguiden utviklet, pilotert og brukt i henholdsvis FIRE-prosjektet (Aasen et al., 2012) (kommune nivået og læringsutbytte i politikk og praksis) og i LOapp-prosjektet ved USN (skoleledernivået). Problemstillingene ble videre tematisert inn i relevante temaer som kunne knyttes til oppgavens teoretiske rammeverk. Formålet med en tematisering av en intervjuundersøkelse handler om å avklare formålet med undersøkelsen og påvirker samtidig hvilke aspekter spørsmålene retter seg mot (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne sammenhengen søkes det etter å skaffe informasjon om 6 temaer: 1) Realisering av læreplanen i kroppsøving, 2) Kommunens tiltaksområder med tanke på økt fokus på fysisk aktivitet, 3) Styringsdialoger – Hvem snakker sammen for å få realisert det som ønskes realisert, 4) Måloppnåelse – hvordan vet kommunen at de når målene de setter seg angående kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet-tiltak, 5) Hva slags helseforståelse legges til grunn for prioriteringene/legitimeringene, 6) Forholdet mellom kroppsøvningsfaget og andre tiltak i skolen.

Til tross for at dette innebærer mange temaer, er intervju spørsmålene relativt åpne slik at de kan falle under flere av temaene. Slik blir intervjupersonene invitert til å presentere sine egne synspunkter og erfaringer (Thagaard, 2013). Dette økte muligheten for at intervjupersonene hadde noe svare på alle spørsmålene og redusere mulighetene for at de havnet i forlegenhet over å måtte svare negativt, for eksempel at det ikke eksisterte et samarbeid mellom kommunen og skolene (les tidligere forskning kapittel 2.3). Thagaard (2013) peker imidlertid på faren ved at spørsmålene kan bli for generelle, er at intervjupersonene ikke får muligheten til å reflektere over hva som er mest meningsfylt for dem. Selv om intervjuet i utgangspunktet er et semi-strukturert intervju, så ble dette løst ved at det ved noen av spørsmålene ble utarbeidet konkrete oppfølgingsspørsmål. Hensikten med dette var å i større grad kunne få muligheten til å forstå intervjupersonens vurderinger og meninger i henhold til personens konkrete

erfaringer (Thagaard, 2013). I overført betydning betyr det i denne sammenhengen at spørsmål om for eksempel ansvar og styringsdialoger, måtte utdypes med mer konkrete spørsmål om hvordan dette ser ut til daglig. Utover at intervjuet var semi-strukturert og spørsmålene var relativt åpne, var selve intervjuguiden utfyllende for å sikre at prosjektets problemstilling kunne bli besvart.

Gjennom nettbaserte forundersøkelser og samtaler over telefon og epost ga intervjupersonene som representerte skoleeiernivået og bystyrenivået uttrykk for at de var spesielt stolte over fysisk aktivitet-tiltakene kommunen hadde iverksatt. Rent dramaturgisk ble derfor intervjuguiden strukturert slik at spørsmålene om fysisk aktivitet-tiltakene skulle komme tidlig i intervjuet, rett etter de mer nøytrale spørsmålene, slik at interessen og fortellingsgleden hos intervjupersonene skulle bli vekket. Et poeng var likevel at rekkefølgen på spørsmålene var fleksible slik at det var mulig å kunne tilpasse spørsmålene til de synspunktene og erfaringene som intervjupersonene ga uttrykk for (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i snøballmetoden, ble intervjuene med representantene på skoleeiernivå avsluttet med spørsmål om intervjupersonene kunne anbefale personer som kunne være relevante for prosjektet.

#### **4.2.3 Lydopptak og notater**

Intervjuene ble tatt opp med hjelp av lydopptaker. Fordelen ved å bruke lydopptaker er at man får nøyaktige nedtegnelser av det som har blitt snakket om (Grimen & Ingstad, 2008). Dette gjorde at det ble enklere å konsentrere seg om det intervjupersonen fortalte, uten at nødvendigvis alt måtte noteres underveis. Det ble likevel tatt enkelte notater underveis i intervjuene, men disse notatene handlet i større grad om intervjupersonenes reaksjoner eller uttrykksmåter som jeg la særlig merke til. Disse bemerkningene ble imidlertid i liten grad tatt med i analysen, da jeg ikke fant de særlig viktige i bearbeidingen av datamaterialet

### **4.3 Erfaringer fra datainnsamlingen**

De to første intervjuene ble gjennomført i uke 43 og uke 44 i 2017, med intervjupersoner som representerte skoleeiernivået. Dette er personer som har viktige kommunale stillinger i arbeidet med skoleutvikling og fysisk aktivitet-tiltak i skolen. Det var i løpet av disse intervjuene det ble kartlagt hvilke andre personer som kunne være aktuelle for prosjektet som intervjupersoner, i lys av snøballmetoden. Dette dreide

seg som nevnt om skoleledere og bystyrerepresentanter. De tre neste intervjuene fant sted i uke 47 med henholdsvis en skoleleder fra en barneskole, en skoleleder fra en ungdomsskole og en bystyrerepresentant. I uke 48,49 og 50 ble de tre siste intervjuene gjennomført med henholdsvis en skoleleder på en barneskole, en skoleleder på en ungdomsskole og en bystyrerepresentant.

I håp om å skape tillit i interaksjonen med intervjupersonene var hensikten i størst mulig grad å være interessert og lyttende til det intervjupersonene fortalte om, for å skape en imøtekommende atmosfære, som forhåpentligvis skulle bringe frem åpenhet om deres praksis. Dette kaller Thagaard (2013) for å ta regi over intervjusituasjonen. For å opprette denne tillitten ble intervjupersonene bevisstgjort på at alle deres tanker og meninger rundt temaet ga prosjektet en unik innsikt. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer at den kvalitative intervjusituasjonen ikke er et nøytralt medium som gjør det mulig for intervjuer og intervjuperson å fritt møte hverandre, upåvirket av konteksten. Ulike måter å utføre intervjuet på, skaper kontekster som igjen vil være med på å skape kunnskap. Dermed ble blant annet intervjupersonene bevisstgjort på at det var deres tanker, erfaringer og meninger rundt temaet som var spesielt interessant. Det innebar blant annet at intervjupersonene ble oppfordret til å utdype temaer som ikke nødvendigvis ble sett på som så interessante i utgangspunktet eller oppfordret til å utdype temaer som det virket som intervjupersonene ikke hadde snakket seg ferdig om. Dette kunne være utsagn som for eksempel: «det er jo spennende det også, så jeg er interessert å høre litt om det» eller «du har vel egentlig nevnt dette, men hvis du har mer å tilføye kan vi kanskje prate litt mer om det?». I intervjusituasjonene la jeg merke til at intervjupersonene besvarte slike utsagn med mer dyptgående illustrasjoner av temaet. I analyseprosessen ga dette resultater i form av forståelse over temaet som ikke nødvendigvis hadde kommet fram om ikke intervjupersonene hadde fått utdype dette. Kvale og Brinkmann (2015) fremhever at det er viktig å tenke over hvordan mennesker produserer intervjuer som kontekster, for å kaste lys over hvordan et intervju fungerer. Det var spesielt viktig at jeg som forsker var bevisst på at tidligere forskning viser at små og mellomstore kommuner har store utfordringer med å utvikle lokale læreplaner for kroppsøvingfaget (Aasen et al., 2012; Vibe, 2012). Det var ikke nødvendigvis sikkert at kommunene hadde utviklet lokale læreplaner i det hele tatt. For at intervjupersonene ikke skulle havne i forlegenhet var det derfor viktig at jeg var bevisst på hvordan min maktposisjon som forsker kunne påvirke datainnsamlingen. En selvreflektert forsker

kan være med på å bryte ned de hierarkiske grensene som skiller forsøksperson og den kritiske forsker (Markula & Silk, 2011). Det var derfor avgjørende for prosjektet at det ikke ble stilt for offensive spørsmål med tanke på å utvikle lokale læreplaner, for at intervjupersonene ikke skulle miste tillitt til meg som forsker. Ved å stille spørsmål om «kommunen har arbeidet med lokale læreplaner for faget?» opplevde jeg at intervjupersonene velvillig pratet om kommunens praksis.

Jeg hadde dialog med veilederne i etterkant av intervjuene, hvor blant annet erfaringer med intervjueteknikk ble diskutert, samt hva slags data som kom frem gjennom intervjuene. Etter disse dialogene ble det gjort små justeringer på intervjueteknikk, blant annet når det gjaldt formuleringer på noen spørsmål. I tillegg ble jeg mer oppmerksom på spørsmål der det var spesielt viktig å stille oppfølgingsspørsmål.

Hofmann og Holm (2015) fremhever at gjennom alle former for observasjon vil det eksistere en viss grad av fortolkning. Allerede under selve intervjuene merket jeg at jeg begynte å fortolke intervjupersonenes utsagn. Det var ikke nødvendigvis store analytiske poenger, men mer observasjoner av for eksempel historier som kunne støtte andre intervjupersoners poenger. Dette viser at et intervju som en del av et kvalitativt forskningsprosjekt innebærer en dynamisk dataanalyse, som starter allerede ved det første intervjuet (Postholm, 2010)

#### **4.4 Analysering**

Fortløpende etter at intervjuene hadde blitt gjennomført, så startet transkriberingen av lydfilene. Datamaterialet fra lydopptakene endte til slutt på over 80 sider med transkripsjoner og på godt over 50000 ord. Utgangspunktet for transkriberingen var at lydfilen gjennomgående skulle bli transkribert ord for ord. Ved et par anledninger var det imidlertid behov for å endre på setningsoppbyggingen for at meningsinnholdet fra samtalen skulle komme frem.

Transkriberingen var en tidkrevende prosess, men den var også viktig for gjennomføringen av analysen. Underveis i transkriberingen ble ofte spesielt interessante svar fra intervjupersonene oppdaget. Disse svarene ble uthevet og begrunnelsen notert ned. Disse notatene kan sies å være knyttet til de mest åpenbare funnene i datamaterialet. Å bringe fram helheten av datamaterialet var imidlertid en langt større prosess.

For å få en så stor kjennskap til datamaterialet som mulig og på den måten, best mulig kunne besvare problemstillingen ble det viktig å tematisere innholdet. Det innebar at datamaterialet ble kodet. Ved å knytte kodeord til deler av data som fremhever meningsinnholdet i datamaterialet (Thagaard, 2013), ble det enklere å kunne kategorisere utsnitt av datamaterialet med det samme temaet. Her var temaene fra intervjuguiden et utgangspunkt og gjorde det enkelt å fokusere på og lete etter meningsinnhold som på ulike måter kunne være med på å belyse prosjektets vitenskapelige problemstillinger. Meningsinnholdet ble da plassert inn under hvert enkelt av disse temaene. Tematiseringen av meningsinnholdet av datamaterialet kan sees på som den analytiske hoveddelens utgangspunkt i denne oppgaven.

Det var imidlertid viktig å være fleksibel og ikke kun fokusere på den tematiseringen som allerede var gjort. Enkelte ganger var det en bevisst handling å lete i datamaterialet etter begreper og temaer som nødvendigvis ikke kunne plasseres inn under temaene fra intervjuguiden. Teoretisk forankring i analysen kan bidra til å utvikle en større forståelse over datamaterialet (Thagaard, 2013). Med teori og kontekst i bakhode var det da mulig å finne beskrivelser fra intervjupersonene som i stor grad kunne være med på å besvare problemstillingen. Dette medførte at begreper og beskrivelser som ikke nødvendigvis ble sett på som så interessante i utgangspunktet, fikk en helt annen mening og ble så interessante at de ble viktige analytiske poenger etterhvert. Dette gjaldt blant annet beskrivelsen om «helseforebygging», som i lys av Quennerstedt (2007) sine beskrivelser fikk en helt annen betydning enn først antatt. Dette medførte videre til at jeg lette spesielt etter dette begrepet i datamaterialet.

Thagaard (2013) påpeker at temasentrerte analyser kan kritiseres fordi at de ikke nødvendigvis bevarer helheten av datamaterialet, da utsnitt fra datamaterialet blir løsrevet fra sin opprinnelige kontekst. Derfor fremhever Thagaard (2013) at det er viktig at beskrivelsene til intervjupersonene blir satt inn i den konteksten de hører til i. Om slutningene som ble tatt over beskrivelsene fra intervjupersonene var forankret i personlige oppfatninger eller i empiri og teori var dermed et spørsmål som ofte dukket opp. Dette kan knyttes til den hermeneutiske sirkel. All form for fortolkning av en tekst vil medføre en sirkelbevegelse mellom fortolkning av utsnitt av teksten og fortolkningen av hele teksten, derfor er det viktig at fortolkningen er logisk og konsistent (Hofmann & Holm, 2015). Dette ble imidlertid diskutert med både

hovedveileder og biveileder flere ganger, slik at de analytiske poengene i størst grad kunne forsvares som tilfredsstillende begrunnet.

## **4.5 Validitet, reliabilitet og overførbarhet**

### **4.5.1 Validitet**

Validitet handler om forskningsprosjektets gyldighet, i hvilken grad man kan trekke riktige slutninger om det man har undersøkt (Dalhum, 2015). Med andre ord, om de fortolkningene man har gjort gjenspeiler virkeligheten. For å styrke validiteten i et kvalitativt forskningsopplegg, påpeker Thagaard (2013) betydningen av å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkningene som er gjort. For å klare dette er det viktig å være saklig og pålitelig i bruken av metodene for datainnsamling og analyse av det innhentede datamaterialet (Halvorsen, 2008).

Som beskrevet i avsnittet ovenfor, må prosjektet nøye beskrives for at det kan bli vurdert om prosjektet er gjennomført på en saklig og pålitelig måte. Ved å tydelig beskrive de metodologiske valgene som har blitt gjort, vil prosjektets lesere få tilgang til prosessen som har ledet fram til de tolkningene som prosjektets resultater bygger på. Videre kan det være en nøkkelfaktor for prosjektets validitet, at det nøye blir redegjort for hvordan analysen gir grunnlaget for de konklusjonene som det har kommet fram til (Thagaard, 2013). For dette prosjektet har det derfor vært viktig å synliggjøre hvordan datamaterialet har blitt tolket. Videre så hevder Thagaard (2013) at selvrefleksjon kan være med på styrke prosjektets validitet ved å være åpen for hvordan egen posisjon som forsker kan påvirke forskningen. Som tidligere påpekt har det derfor vært viktig i dette prosjektet å redegjøre for egen forforståelse rundt kroppsøvingfagets formål og egenart og for hva slags maktposisjon jeg som forsker har hatt ovenfor intervjupersonene. Slik kan jeg tydeliggjøre atmosfæren rundt intervjusituasjonene som har gitt grunnlaget for fortolkningene. Dette kaller Neumann og Neumann (2012) for selvbiografisk situering og kan være med på å styrke de analytiske poengene i prosjektet.

### **4.5.2 Reliabilitet**

Som nevnt er dette kvalitative prosjektet bygd på et sosialkonstruktivistisk ståsted, hvor fortolkning står sentralt. Det betyr at datamaterialet blir konstruert i samarbeid med intervjupersonene, mens forskeren skal analysere og tolke det konstruerte datamaterialet. Reliabilitet handler om repliserbarhet, hvor spørsmålet dreier seg om hvorvidt en annen forsker kunne ha repetert nøyaktig det samme forskningsprosjektet



og fått de samme resultatene (Silverman, 2011). I lys av den aktive konstrueringen av datamaterialet, vil det bli vanskelig å oppnå repliserbarhet i kvalitativ forskning. Ifølge Thagaard (2013) vil imidlertid ikke repliserbarhet i kvalitativ forskning være relevant, da dette representerer en positivistisk forskningslogikk, som bringer frem nøytralitet som et viktig forskningsideal.

Silverman (2011) skriver imidlertid at vi kan tilfredsstillere reliabilitetskravet for kvalitative forskningsprosjekter ved å nøye beskrive forskningsstrategier og metodene som har blitt brukt til dataanalyse, samt det teoretiske ståstedet som har vært grunnlaget for analysen. Dette kaller han for gjennomsiktighet, som skal sikre at kvaliteten på studien kan bli vurdert. For å gjøre denne studien så gjennomsiktig som mulig, har det derfor blitt forsøkt å gjøre rede for hvordan alle delene av forskningsprosessen har blitt gjennomført, så godt som mulig. Dette innebærer blant annet beskrivelser av selve datainnsamlingen og bearbeidelsen av det innhentede materialet. På bakgrunn av det kan forhåpentligvis leseren kritisk vurdere om dette forskningsprosjektet er gjennomført på en pålitelig måte.

#### **4.5.3 Overførbarhet**

Hensikten med dette prosjektet har vært å utvikle en større forståelse over hvordan lokale myndigheter arbeider for å ivareta kroppsøvingfagets egenart og formål i dagens skole med større fokus på fysisk aktivitet og helse. Vi kan imidlertid ikke generalisere kvalitative studier som dette i statistisk forstand, da utvalget er for lite og det heller ikke er trukket tilfeldig (Grimen & Ingstad, 2015). Det vil si at studiens konklusjoner ikke umiddelbart kan beskrives som gjeldende hos andre kommuner i landet. Da kvalitative studier som dette ikke gir beskrivelser av mønstre i dataene, men heller fortolkninger, handler overførbarheten i denne sammenhengen heller om fortolkningene som er gjort, også kan være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 2015). Som Gobo (2007, s.423) skriver:

*The concept of generalizability... is based on the idea of social representativeness, which goes beyond the limits of statistical representativeness. The aim is to observe extensively the relations between variables, not only assess (which is always a quite problematic task) the number of persons who feature one characteristic. Therefore, generalizability is mainly a practically and contingent outcome related to the variance of the research topic: in other words it is a function of the phenomenon, not a standard or automatic algorithm of a statistical rule.*

Det er altså på bakgrunn av de sosiale praksisene som prosjektet undersøker, dette prosjektet kan bidra til å utvikle en forståelse for fenomenene som er overførbare til andre situasjoner. Dette forskningsprosjektet har imidlertid gitt mye informasjon fra et relativt lite utvalg og overførbareheten har ikke vært et mål i seg selv. Det er likevel ikke utenkelig at forståelsene som har blitt utviklet gjennom dette prosjektet, kan være relevant i andre sammenhenger, for eksempel gjennom studier med en lignende innfallsvinkel.

#### **4.6 Etiske overveielser**

For den globale utviklingen, for utviklingen av enkeltmennesket og samfunnet generelt, har forskning en viktig betydning. På alle disse tre nivåene utgjør forskning en betydelig maktfaktor og derfor er det viktig at forskning foregår på etisk forsvarlige måter (Etikkom, 2016a). Helsinki-deklarasjonen er det viktigste internasjonale dokumentet som regulerer forskning på mennesker. Dokumentet slår blant annet fast at forsøkspersoner skal ha skrevet under på et informert samtykke, de har rett til å trekke seg fra prosjektet og de skal utsettes for minimal risiko (Holm & Olsen, 2008). I dette prosjektet har dermed disse grunnprinsippene ligget der som et fundament for forskningen. Alle intervjupersonene som deltok i prosjektet leste et informasjonsskriv om prosjektet og skrev under på en samtykkeerklæring i forkant av intervjuene. Et gyldig informert samtykke innebærer vanligvis at all informasjon rundt prosjektet er gitt og forstått (Holm & Olsen, 2008). Intervjupersonene fikk derfor informasjon om at prosjektets tema handlet om hvordan det arbeides med kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen på et kommunalt nivå, og at særlig styringssignalene mellom de ulike styringsnivåene var av interesse. Da invitasjonen med informasjonsbrevet ble sendt ut til intervjupersonene var det fortsatt usikkert hva slags informasjon prosjektet kom til å få av de ulike intervjupersonene, derfor var det også vanskelig å kunne gi nøyaktige beskrivelser av hvordan hele forskningsprosessen kom til å se ut. Thagaard (2013) presiserer imidlertid at dette ikke er uvanlig i kvalitativ forskning. Som beskrevet i kapittel 4.2.2 ble dette løst ved å stille relativt åpne spørsmål, samtidig som det var et poeng at det kom fram i informasjonsskrivet at hensikten med prosjektet var å utvikle kunnskap som kunne bidra til å øke forståelsen rundt prosjektets tematikk.

Underveis i selve intervjusituasjonene opplevde jeg kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen som et tema som representantene fra både skoleeiernivået, bystyrenivået og skoleledernivået var komfortable med å prate om. Inntrykket mitt var at

intervjupersonene gladelig delte sine meninger, erfaringer og kunnskaper rundt temaet, uten at det noen gang oppsto situasjoner hvor intervjupersonene virket ukomfortable, for eksempel på grunn av personlig eller sensitiv informasjon. En av intervjupersonene sa til og med at «dette er ikke statshemmeligheter, så her er det bare å spørre i vei».

Intervjupersonene som deltok i prosjektet er anonymisert så godt som mulig. Navnene på intervjupersonene ble ikke skrevet ned og deltagerne ble kategorisert som for eksempel «skoleeierrepresentant A» og «skoleleder C». Heller ikke navnene på de to kommunene har blitt skrevet ned, de har blitt betegnet som «den store kommunen» eller «kommune 1» og «den mellomstore kommunen» eller «kommune 2». Ingen nærmere stedsangivelse enn at begge kommunene ligger på Østlandet er gitt. En utfordring for dette prosjektet har imidlertid vært at datamaterialet til oppgaven i stor grad baserer seg på informasjon om to kommuners praksis som intervjupersonene har fortalt om. Denne informasjonen kan til dels også finnes i offentlige dokumenter som er tilgjengelige for alle. Selv om ingen direkte informasjon om kommunene eller intervjupersonene er beskrevet, er det likevel ikke umulig at enkelte kan kjenne igjen de to kommunene.

## 5. Resultater og drøfting

I dette kapittelet blir prosjektets resultater og drøfting presentert sammen. Kapittelet er bygd opp tematisk for å bevare oversikten og den røde tråden mellom resultat og drøfting. Resultatene er drøftet i utgangspunkt i teori (kapittel 3.) og kontekst og tidligere forskning (kapittel 2.).

I kapittel 5.1 presenteres en kort beskrivelse av de to kommunene, sammen med en beskrivelse av de to vedtakene som kommunene følger. I kapittel 5.2 handler temaet om daglig fysisk aktivitet-vedtakene. For å kunne si noe om hvordan kommunene arbeider med å ivareta kroppsøvningsfaget i en skolehverdag med et stort fokus på fysisk aktivitet generelt, er det for dette prosjektet en forutsetning å få klarhet i hvordan kommunene arbeider med fysisk aktivitet generelt.

Det er også viktig å belyse hvordan kommunene arbeider med å realisere læreplanen i kroppsøving, for å kunne se hvordan kommunen ivaretar faget. I kapittel 5.3 blir dette temaet derfor presentert.

### 5.1 Presentasjon av kommuner, intervjupersoner og vedtak

De to kommunene som er med i prosjektet er navngitt som kommune 1. og kommune 2. Den store kommunen er navngitt som kommune 1, mens den mellomstore kommunen er navngitt som kommune 2. Utvalget består som nevnt tidligere av åtte intervjupersoner, og hver av intervjupersonene kommer til å bli nevnt med en kode som angir deres stilling og kommunetilhørighet i resten av teksten. Dette gjør det forhåpentligvis enklere å holde oversikt over hvilken kommune og hvilken intervjuperson det til enhver tid er snakk om. En oversikt over de aktuelle intervjupersonene er presentert tidligere, men blir presentert på nytt her:

Rolle/Stilling	Kommune 1 (Stor kommune)	Kommune 2 (Mellomstor kommune)
Skoleeierrepresentant	A	B
Skoleleder Ungdomsskole	C	G
Skoleleder Barneskole	F	E
Bystyrerepresentant	D	H

Tabell 2: Beskrivelse av utvalg

Begge kommunene har egne navn på de politiske vedtakene/tiltakene med tanke på fysisk aktivitet, men i denne oppgaven kommer de utelukkende til å bli beskrevet som «vedtak» for å sikre intervjupersonene og kommunene konfidensialitet.

### **5.1.1 Kommune 1.**

Kommune 1 er en kommune på Østlandet og er i norsk målestokk en stor kommune. Kommunen har til sammen godt over 20 grunnskoler. Den gjennomsnittlige standpunkt karakteren i kroppsøving for grunnskolene i kommunen ligger noe over det nasjonale gjennomsnittet. For matematikkfaget så ligger den gjennomsnittlige standpunkt karakteren i grunnskolene i kommunen noe under det nasjonale gjennomsnittet. Den gjennomsnittlige standpunkt karakteren i norsk hovedmål og engelsk skriftlig i grunnskolene i kommunen ligger over det nasjonale gjennomsnittet. Under følger en beskrivelse av vedtaket som skolene i kommunen skal følge.

#### *Vedtaket*

Vedtaket bygger i all hovedsak på ideen om at fremtiden kommer til å bringe ny teknologi og utfordringer med tanke på helse. Vedtaket er derfor utformet for det som kommer til å bli fremtidens kompetanser. Kommunens intensjon er at alle kommunens tjenester rettet mot barn og unge skal vektlegge styrkene som bor i hvert enkelt barn, slik at barna lykkes i læring for livet. For å utvikle kompetanse som bidrar til læring og deltagelse i utdanning og yrkesliv blir det beskrevet ulike kjernekompetanser som unge bør utvikle. Fysisk aktiv læring i skolen skal være med på å fremme generell læring og fysisk kompetanse hos elevene. Med fysisk aktiv læring som en av fremtidens kompetanser, har kommunen vedtatt at elevene skal ha en times fysisk aktiv læring i grunnskolen hver dag, hvor målet er at elevene skal lære med hele kroppen. Dette skal bygges på et helhetlig læringssyn. Sammen med idretten arbeider kommunen systematisk med å utvikle et didaktisk metoderepertoar som lærerne kan bruke i sin daglige virksomhet. Kommunen har i tillegg hatt fokus på kompetanseheving gjennom diverse kurs, nettverksmøter og lignende.

Rent praktisk har kommunen latt det være litt opp til den enkelte lærer når de skal benytte seg av fysisk aktiv læring. Skoleeierrepresentant A sier følgende om når fysisk aktivitet skal oppstå:

*Så skal læreren tenke: ok, er fysisk aktivitet den foretrukne læringsmetoden å velge her nå? Sant? Så hvis svaret er ja på det, så skal han velge det. – (Skoleeierrepresentant A, kommune 1.)*

Kommunen samarbeider som nevnt også tett med idretten, om blant annet skolefritidsordninger. Kommunen jobber i tillegg hardt for å etablere infrastruktur og anlegg som kan bidra til skoleaktiviteter og hverdagsaktiviteter rundt de ulike skolene.

### **5.1.2 Kommune 2**

Kommune 2. er en mellomstor norsk kommune som ligger på Østlandet. Kommunen har til sammen over 10 grunnskoler. Den gjennomsnittlige standpunkt karakteren i kroppsøving, matematikk, engelsk skriftlig og norsk hovedmål for grunnskolene i kommunen ligger noe over den nasjonale gjennomsnittlige standpunkt karakteren. Under følger en beskrivelse av vedtaket som skolene i kommunen skal følge.

#### *Vedtaket*

Vedtaket er et tverrfaglig samarbeid mellom ulike kommunale tjenester, hvor intensjonen er å legge til rette for en sunn livstil. Implisitt i dette skal vedtaket også skape bedre læringsforhold, forebygge inaktivitet og livsstilsykdommer og øke trivsel hos kommunens barn og unge. Bakgrunnen for vedtaket ligger i den økte forekomsten av fedme og overvekt i befolkningen generelt, som i et folkehelseperspektiv representerer utfordringer for kommunen. Forskning som vedtaket er bygget på viser i tillegg at en signifikant del av elever på barneskolen er overvektig og at forebyggende arbeid allerede i tidlig alder bør prioriteres. Vedtakets fundament handler derfor i stor grad om metoder som skal bidra til å legge til rette for mer fysisk aktivitet og et sunnere kosthold for kommunens barn og unge. Vedtakets målsetting er at det skal gjennomføres minst 30 minutter fysisk aktiv læring hver dag. Sammen med kroppsøving, egenaktiviteter i friminutter og lovpålagt fysisk aktivitet for 5.-7. trinn, mener kommunen at de vil nå minst 60 minutter fysisk aktivitet hver dag på barneskolen. Fysisk aktiv læring skal være forankret i læreplanen og aktivitetene skal i all hovedsak foregå i moderat til høy intensitet. Hovedfokuset skal ligge i basisfagene. Kommunen har utviklet pedagogisk materiell som kan benyttes i fysisk aktiv læring, i dette ligger det også aktivitetsbanker. I tillegg har det vært fokus på kompetanseheving av lærere og det har vært et samarbeid med idretten om kursing av SFO-ansatte.

Når det gjelder ungdomsskolene så er ikke de inne i vedtaket på lik linje som barneskolene. Selv om fysisk aktiv læring ikke er en del av vedtaket på ungdomsskolene, blir også ungdomsskolene utfordret til å bringe fysisk aktiv læring inn praksisen.

Skoleleder G forteller følgende:

*I ungdomskolene så har vi blitt utfordret på at vi skal prøve å legge til rette for å være aktive mest mulig. Altså man prøver å se på hvor mange elever som er aktive inntil en time om dagen. – (Skoleleder G, kommune 2.)*

## **5.2 Realisering av daglig fysisk aktivitet-vedtak**

I dette kapittelet blir det belyst hvordan kommunene arbeider med å realisere vedtakene om daglig fysisk aktivitet. Det innebærer beskrivelser av hvordan vedtaket er organisert og hvordan styringssignalene og styringsdialogene fungerer.

### **5.2.1 Oppstart av vedtak**

Det første aspektet som belyser hvordan kommunene har arbeidet med de politiske vedtakene er beskrivelsene av prosessen om hvordan vedtakene om daglig fysisk aktivitet ble innført. Dette aspektet gir oppgaven innsikt i hvem som er premisgivere for vedtakene og forteller noe om hvilke dialoger som har funnet sted i oppstarten av vedtakene.

Skoleeierrepresentant A kan fortelle at det var et stort politisk press fra ulike aktører for å få innført daglig fysisk aktivitet i den store kommunen:

*Men det jeg kan si før det da, er at opposisjon, og de partiene som da ikke var i bystyret i formannskapet eller de som ikke styrte kommunen da, de var veldig utålmodige. Og det var et stort politisk press på posisjon for å få gjort noe med ønske om daglig fysisk aktivitet og frivilligheten representert ved idrettsrådet og idrettskretsen også delvis idrettslagene var veldig utålmodige. – (Skoleeierrepresentant A, kommune 1.)*

Skoleeierrepresentanten kan videre fortelle at det tok under to måneder fra vedtaket ble fattet til det skulle bli innført:

*... men da ble det hvert fall fatta et politisk vedtak i september 2014 om at alle barn skulle få 60 minutters fysisk aktivitet hver dag fra skoleåret 2015-2016. Også skulle det starte allerede 1.november 2014, før den opprinnelige målsettinga, men fullskala innføres fra 2015-2016. - (Skoleeierrepresentant A, kommune 1.)*

Til tross for at bystyrerepresentanten i den store kommunen forteller at innføringen av vedtaket medførte store pedagogiske endringer for skolene, virker den politiske prosessen rundt innføringen av vedtaket til å ha blitt gjennomført på kort tid. Her reflekterer bystyrerepresentant D om tidsbruken på innføringen av vedtaket:

*Nei, altså en lang prosess var det ikke. Men det tok vel halvannet år, men det er veldig kort, i politikken er det nesten over natta. Så det gikk utrolig fort, til å*

*være en så gjennomgripende endring som det egentlig er. – (Bystyrerepresentant D, kommune 1.)*

Selv om skoleeierrepresentanten i den store kommunen kan fortelle om et stort politisk press for å få innført vedtaket, også fra ulike aktører, uttrykker skolelederne i kommunen at skolene ikke på lik linje hadde arbeidet for å innføre et slikt vedtak:

*Jeg tror det kom fordi det ligger i tiden dette med folkehelse og læring da, så jeg tror ikke det var noe vi hadde etterspurt. Så det var et politisk vedtak (skoleleder F, kommune 1.)*

Den andre skolelederen i kommunen er enig med sin kollega om at vedtaket først og fremst var et politisk vedtak, men legger i tillegg til at vedtaket kom overaskende på skolene. Dette kan sees i sammenheng med den korte tiden det tok fra vedtaket ble fattet til vedtaket skulle bli innført rent praktisk. Her forteller skoleleder C om innføringen av vedtaket:

*Nei, jeg tenker nok at dette først og fremst, det er nok et politisk vedtak... Det ble plutselig lansert på en planleggingsdag, rett før skolestart. Så det kom nok litt overaskende på oss akkurat der og da. Og det var en del motvillighet på ungdomskolene fordi vi ikke helt så hvordan vi kunne klare å få det gjennomført. – (Skoleleder C, kommune 1.)*

Den kan slik tyde på at den korte tiden det tok fra vedtaket ble fattet til vedtaket ble innført medførte at det ble problematisk for skolene å faktisk få gjennomført vedtaket etter sin hensikt.

Også i den mellomstore kommunen kommer lignende beskrivelser frem.

Skoleeierrepresentant A uttrykker at initiativtaker for vedtaket først og fremst var en ekstern aktør som videre hentet inn ressurspersoner som skulle være med på å utvikle vedtaket:

*Jeg tror hun som satte det sånn først i gang, er det vi kaller for, ledende helsesøster eller noe sånt. Hun er i hvert fall leder for helsestasjonen. Også fant hun ut at hun trengte noen ressurspersoner sammen med seg. Og i den gruppa så var det en fra skole, det var meg, en fra barnehage, en fra barn og familietjenesten. - (Skoleeierrepresentant B, kommune 2.)*

På spørsmål om det har vært lett å prioritere midler til vedtaket, forteller bystyrerepresentant H om skolesatsing i den mellomstore kommunen.

Bystyrerepresentanten gir her uttrykk for at bystyret var enige om at vedtaket ville være



et viktig område for å utvikle skolene i kommunen og begrunner det med svake resultater på foreldreundersøkelser, lave grunnskolepoeng og standpunktkarakterer:

*Altså vi har prioritert skole som sådan, også har vi spesielt prioritert innovasjon i skolen. Kommunen hadde veldig dårlig resultater på foreldreundersøkelser spesielt. Og også lite grann på grunnskolepoeng og på standpunktkarakter, langt under det som var fylkessnittet. Så derfor fikk vi en ganske bred enighet om å satse på skole som sådan, og dette var et av prosjektene vi sa ja til, fordi vi også ønsket å se på smarte måter og drive skole på. – (Bystyrerepresentant H, kommune 2.)*

Selv om vedtaket skulle være et viktig satsningsområde for innovasjon i skolen, uttrykker begge skolelederne at vedtaket ikke var noe skolene ønsket i utgangspunktet. På spørsmål om vedtaket var noe som skolen ønsket, så svarer skoleleder E:

*Jeg har ikke forstått det sånn... Jeg tror ikke det er skolens tiltak, det er det ikke. Jeg tror det har kommet fram i forhold til helse og at dette på en måte er løftet da til noe mer overordnet. – (Skoleleder E, kommune 2).*

Her skiller skoleleder E politiske intensjoner og skolens intensjoner fra hverandre, og problematiserer ansvarsforvaltningen for vedtaket. På det samme spørsmålet svarer skoleleder G:

*Jeg vil nok si at her har det vært, det har nok vært litt motstand, det har det. – Skoleleder G, Kommune 2.*

Det kommer frem i intervjuene i begge kommunene at det har vært involvering av ulike interessegrupper i oppstartsfasen av vedtakene og at dette har vært viktige politiske områder for kommunen. I den store kommunen har idretten involvert seg, mens i den mellomstore kommunen har helsetjenesten vært engasjert i prosessen. Dette til tross for at skolene som skal sette vedtaket ut i livet uttrykker at dette ikke var noe de ønsket og at det i tillegg har vært noe motstand og motvillighet mot vedtakene. I lys av Goodlad sine læreplannivåer ser det ut til at den ideologiske planleggingsprosessen av vedtakene først og fremst er gjennomført gjennom styringssignaler som kommer ovenfra og ned, akkurat som det Borgen, Hallås, Løndal, Moen og Gjøvlme (2017) påpeker er mest vanlig når det gjelder tiltak rettet mot daglig fysisk aktivitet i skolen. Hovedsakelig fordi vedtakene i stor grad har vært preget av at reformatorene i det administrative nivået har fattet bestemmelser og vedtak selv, noe som kjennetegner et ovenfra og ned perspektiv (Aasen et al., 2012). Selv om premissgiverne for vedtakene i størst grad har vært preget av de lokale kommunale myndighetene, er vedtakene også til dels iverksatt

gjennom ulike interessegrupper som tydeliggjør at også nettverksperspektivet har vært aktivert, mens skolens stemmer i liten grad har blitt hørt.

### 5.2.2 Gjennomføring og oppfølging av vedtak

I det forrige kapittelet kom det frem hvordan skolene i utgangspunktet ikke ønsket vedtakene. I begge kommunene er likevel daglig fysisk aktivitet vedtatt og dette er noe skolene må forholde seg til og noe skolelederne og lærerne må sette ut i livet. I denne delen blir derfor beskrivelser av hvordan vedtakene fungerer i praksis slik det er beskrevet i intervjuene og hvordan det kommunale myndighetsnivået arbeider med å følge opp vedtakene presentert.

Som beskrevet tidligere er det i utgangspunktet opp til den enkelte lærer når fysisk aktivitet skal skje i løpet av skoledagen. Dette til tross for at skolelederne kunne rapporterte om motvillighet og motstand mot vedtakene, mye på grunn av at lærerne ikke forsto hvordan de kunne klare å gjennomføre daglig fysisk aktivitet. Det er mye som tyder på at skepsisen til lærerne hadde rot i virkeligheten og at skolene har utfordringer med å få gjennomført daglig fysisk aktivitet. En fellesnevner når skolelederne prater om de politiske vedtakene er at daglig fysisk aktivitet er vanskelig å gjennomføre til det fulle. På spørsmål om hva som kjennetegner vedtaket i den store kommunen så svarer skoleleder C:

*Det er jo en gang slik at den nasjonale planen, der er det jo angitt nøyaktig hvor mange årstimer i hvert enkelt fag. Så det at de skal ha en times fysisk aktivitet hver dag definert som det å ha høy puls, ja fysisk aktiv læring, men det å få til fysisk aktiv læring hver dag med høy puls, det er det ingen av ungdomskolene som får til. – (Skoleleder C, kommune 1.)*

Timetallet i de ulike fagene er gjort veiledende med inntil fem prosent, men elevene skal uansett ha det samlede minstetimetallet (Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Beskrivelsene fra skoleleder C kan tyde på at vedtaket medfører et lojalitetsproblem ovenfor LK06, hvor daglig fysisk aktivitet påvirker timetallet i de ulike fagene.

Skoleleder F og E forteller følgende om vedtaket:

*Det er mye mer aktivitet på alle. Så jeg tenker at dette har vært en av de enkle tingene å gjøre noe med. Men fysisk aktiv læring i alle fag, det er fortsatt ikke gjennomført 100 prosent det tenker jeg også – (Skoleleder F, kommune 1.)*

*Og da er det 30 minutter utover friminutt kan du si. Så 30 minutter med middels eller høy intensitet hver dag, det har ikke elevene her på skolen altså. Nei, det er har de ikke. – (Skoleleder E, kommune 2.)*

Beskrivelsene ovenfor problematiserer de politiske vedtakene, som vanskelig å gjennomføre. Men hvorfor er vedtakene så utfordrende å få gjennomført? Her trekker skoleleder E rammefaktorene på skolen fram som en utfordring:

*Intensjonene er veldig fine og de har sikkert lykkes på andre arenaer, men for meg nå så tror jeg dette har blitt for bredt. Se bare på utfordringene her på skolen da. Det er en gammel byskole ikke sant, så korridorene her skal brukes til samtaler med elever, til gruppearbeid, til individarbeid, det er få grupperom å gå inn på. Man skal bruke korridoren. Og da blir det veldig vanskelig hvis du i tillegg da skal drive med fysisk aktiv læring og bruke korridoren. – (Skoleleder E, kommune 2.)*

Skolelederen her gir uttrykk for at innføringen av vedtaket på mange måter er forståelig, men at det likevel blir for praksisfjernt. Utfordringer med rammefaktorer blir også fremhevet av de tre andre skolelederne som en faktor som gjør det vanskelig å få gjennomført daglig fysisk aktivitet. Blant annet trekker skoleleder C fram at fellesarealene på skolen er viktige for å kunne drive ordinær undervisning, på grunn av plassmangel. At det blir bedrevet fysisk aktivitet i nærheten påvirker dette:

*Men hvis det sitter 2-3 grupper der oppe med elever øverst i kantina så blir det veldig forstyrret. For der kan det godt hende at det sitter elever som har språkfag da, som for eksempel har tysk eller fransk og da blir de veldig forstyrret over at det blir litt hoing og skriking og sånn over fysisk aktivitet gjennom for eksempel samfunnsfag eller naturfag der nede. – (Skoleleder C, kommune 1)*

Skoleleder C sine beskrivelser blir dermed stående som en motvekt til forskning som sier at slike tiltak er lite forstyrrende (Ma, Mare, Gurd, 2014; Goh, 2017). Sitatene ovenfor kan også tyde på at gjennomføringen av nye politiske reformer blir utfordrende hvis rammefaktorene ikke støtter utviklingen, som det Halbert og MacPhail (2010) påpeker. Noe som også blir tydelig da skoleleder G påpeker at det er utfordrende å drive fysisk aktivitet i en liten skolegård, uten å gjøre investeringer i den:

*Skolegården er ganske liten, det er liksom ikke, ikke så lett å spille langball, stikkball og så videre. Det er liksom ikke noe naturlig apparater i skolegården. Så da måtte man ha investert i kall det treningsmiljøet. – (Skoleleder G, kommune 2.)*

Skoleleder F legger i tillegg til at det er store individuelle forskjeller mellom skolene innad i den store kommunen på hva slags tilbud skolene har:

*Ja, for oss så er det rammene. Det fysiske. Jeg har vokst opp i en idrettsbydel. Når jeg så hva idrettslaget tilbydde der, da, i vinteraktivitetsdag da, å komme*

*med buss med mine samtidig, så får jeg jo veldig vondt i magen, det er jo så stor forskjell. På tilbudet da. – (Skoleleder F, kommune 1.)*

Her poengterer skolelederen at eksterne interessenter kan være delaktig i gjennomføring av vedtaket og at vedtaket slik sett kan bli gjennomført i et nettverk av flere aktører. Det er myndighetene selv sitt ansvar å regulere hvordan nettverket arbeider for å kunne realisere reformens intensjoner (Aasen et al., 2012). Skolelederen problematiserer imidlertid at eksterne interessenter sin involvering i skolen varierer fra bydel til bydel, noe som implisitt har betydning for læringsutbytte til elevene. I Opplæringsloven paragraf 14-2 (1998) er det nedfelt at departementet sammen med kommuner og fylkeskommuner skal sikre et godt og likeverdig opplæringstilbud. Det kan derfor tyde på at den store kommunen ikke nødvendigvis har lyktes med å regulere hvordan idretten deltar i kommunens skoler.

I begge kommunene har det blitt satt fokus på kompetanseheving for lærerne som på mange måter er ansvarlige for at den fysiske aktiviteten blir gjennomført. Til tross for at det har vært fokus på kompetanseheving og det har blitt laget planer og aktivitetsbanker rapporterer skolelederne at vedtakene er vanskelig å gjennomføre. I den store kommunen gir i tillegg skoleleder F uttrykk for at lærerne ikke nødvendigvis føler at de har kompetanse til å gjennomføre daglig fysisk aktivitet til tross for at det har vært fokus på kompetanseheving:

*Jeg er forøyd da, for jeg ser at det skjer mye. Jeg tror lærerne vil si at det med fysisk aktiv læring føler de seg fortsatt utrygge på. Hvis du leser i en bok, tar noen spørsmål sånn som du er vant til å jobbe med oppgaver, så har du liksom sikra, du får hørt lesing, når du gjør de samme tingene ute så er det en ny type planlegging som ikke alle føler seg så komfortable med. – (Skoleleder F, kommune 1.)*

At skolelederen forteller at «det skjer mye» samtidig som lærerne føler seg «utrygge» på fysisk aktiv læring er interessant. Dette kan gi et inntrykk av at lærerne gjennomfører fysisk aktivitet til tross for at de ikke nødvendigvis føler seg komfortable med det.

Lignende poenger blir også fremhevet av skoleleder E i den mellomstore kommunen.

Skolelederen uttrykker her skepsis mot læringseffekten til vedtaket:

*For noen lærere synes jo at læringseffekten kanskje ikke blir den helt store ut i fra det temaet de på en måte har valgt. Det er noen lærere som kanskje synes det blir for søkt i forhold til at de kanskje ikke oppnår det målet. – (Skoleleder E, kommune 2.)*

Det kan virke noe paradoksalt at lærerne må gjennomføre undervisning som de opplever at elevene ikke får optimalt læringsutbytte av, og det er fristende å spørre seg om hvor godt gjennomtenkt vedtaket er. I tillegg skal vedtaket bidra til læring i de ulike fagene, men beskrivelsene ovenfor tyder dermed på at vedtaket medfører det motsatte. I lys av Goodlad sine læreplannivåer blir det tydelig at hvordan de kommunale myndighetene ønsker å operasjonalisere vedtaket i skolen og hvordan lærerne ønsker å operasjonalisere undervisningen ikke nødvendigvis stemmer overens.

Dette paradokset kan knyttes til styringsmodellen referert til i kapittel 3. og et ovenfra og ned perspektiv på styringen av vedtaket, hvor det sjeldent er en direktelinje mellom formulering og realisering (Aasen et al., 2012). Selv om vedtaket på mange måter blir regulert av kommunale myndigheter, så er det lærernes profesjonskunnskap som skal utøve vedtaket og sørge for at arbeidet de gjør samsvarer med regelverket vedtakene gir og sørge for at målene blir realisert. Det vil si at vedtakenes intensjoner ikke nødvendigvis samsvarer med lærernes intensjoner og følgelig må reformen bli gjennomført som et kompromiss og det blir et tydelig spenningsfelt mellom hierarkiperspektivet og kollegiumsperspektivet (Aasen et al., 2012). Skolen blir på denne måten et middel for å sikre politikrealiseringene beskrevet i det politiske vedtaket. Sitatene ovenfor samsvarer med forskning som viser at Kunnskapsløftet (Aasen, Prøitz & Rye, 2015) og norsk skole generelt (Telhaug, 1990; Klette, 2002) har bidratt til å sette lokalt handlingsrom og profesjonell autonomi under press.

At skolen som en del av utdanningssystemet bidrar til å realisere politikutforming og på den måten styres ovenfra og ned, blir også tydelig gjennom hvordan lærerne i den mellomstore kommunen må dokumentere arbeidet med å gjennomføre daglig fysisk aktivitet. På spørsmål om hva slags dialog skolen har med kommunen om vedtaket så svarer skoleleder E:

*Jeg har vel kanskje følt nå i det siste at det, det var vel litt, hva skal jeg si, at det har vært litt uro i forbindelse med dette vedtaket. Fordi at det er mange som føler at disse skjemaene og alt de må de fylle ut, det blir så mange rigiditeter i forhold til alt som må dokumenteres hele tiden. – (Skoleleder E, kommune 2.)*

Dette blir tydeligere når den samme skolelederen påpeker at kommunen samtidig retter «pekefingeren» hvis skolene ikke gjennomfører etter planen:

*Det er bare at det blir snakket om hvis skolen ikke gjennomfører og gjør det ordentlig, så det blir litt sånn. Litt pekefinger, men utover det, så jeg ikke hørt om noe underveisevaluering av prosjektet. – (Skoleleder E, kommune 2.)*

Dette kan tolkes som at krav om dokumentering av virksomheten bidrar til å øke presset på en allerede travel skolehverdag for lærerne, og noe som kan tyde på en sterk mål- og resultatstyringsorientering. I lys av tidligere forskning kan presset på autonomi og profesjonell yrkesutøvelse som det ble skrevet om i forrige avsnitt knyttes til nettopp en sterk mål- og resultatstyring (Aasen, Prøitz & Rye, 2015). Med tanke på Klette (2002) sin forskning, kan det se ut til at den mellomstore kommunen er preget av et «dette må du levere perspektiv», som ifølge Klette (2002) også har kjennetegnet norsk skole. Videre så blir dette et paradoks da Ludvigsen-utvalget peker på at fagspesifikk kompetanse blir et viktig grunnlag for fornyelsen av skolen (NOU 2014:7). Dette blant annet for å demme opp for at læreplanen har et for omfattende innhold som gjør det vanskelig å legge til rette for læring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Med beskrivelsene ovenfor ser det dermed ut til at vedtaket bidrar til å utvide et allerede omfattende innhold i skolen og fortsetter å gjøre det vanskelig å legge til rette for læring.

Det finnes ingen lignende beskrivelser i datamaterialet fra de andre intervjupersonene, men det kommer likevel fram at vedtakene blir fulgt opp og blir kontrollert om de blir gjennomført av begge kommunene. Bystyrerepresentantene fra begge kommunene forteller at de er fornøyd med mengden tilbakemeldinger de får på utviklingen av vedtaket om daglig fysisk aktivitet. Også skoleeiernivået ser ut til å være fornøyd med hvordan prosessen med å finne ut hvordan vedtaket fungerer og begge skoleeierrepresentantene svarer at det eksisterer nettverk/ressursgrupper som diskuterer utfordringer med vedtaket. Blant annet forteller skoleeierrepresentant A fra den store kommunen at de får rapporteringer fra lærerne om hvordan vedtaket fungerer, for eksempel på følgende måter:

*Det finnes jo flere verktøy for det. Nå husker jeg ikke helt første gangen, men da tror jeg at vi en avansert form for et online spørreskjema. Så alle lærerne svarte på noen spørsmål også bearbeidet vi det. Nå sist gang så brukte vi i et program der du både kan stille åpne tekstspørsmål og du kan gi de alternativer, ja, altså både åpne og lukkede spørsmål. – (Skoleeierrepresentant A, kommune 1.)*

Datamaterialet viser at begge kommunene til en viss grad gir veiledning om vedtakene, og kontrollerer hva som blir gjort, men hva slags tilbakemeldinger får kommunene?

Skolelederen på barneskolen i den store kommunen kan fortelle at de rapporterer om hva som blir gjort og om de gjennomfører etter planen. På spørsmål om hvordan dette skjer, så svarer skolelederen:

*Til å begynne med så rapporterte vi mer på at vi gjorde det og da diskuterte vi litt mer også. Dette er et av områdene jeg føler det har blitt ganske mye, som har initiering og implementering som går over i drift da. Dette området synes jeg vi drifter ganske mye. - (Skoleleder F, kommune 1.)*

Når skolelederen forteller at «til å begynne med så rapporterte vi mer», så gir det et inntrykk av at rapporter om det praktiske rundt vedtaket hyppigere ble rapportert tidligere. Beskrivelser fra skolelederen på ungdomskolen i den store kommunen er med på å gi det samme inntrykket. På spørsmål om hvordan kommunen vurderer vedtaket så svarer skoleleder C:

*Ja, altså. Blant oss rektorer og da tenker jeg ungdomsskolerektorer. Vi har jo gitt den type tilbakemeldinger som det jeg sa, det er med den fagtrengselen, det er med de fysiske forholdene vi har på ungdomskolen. Det ikke så greit å få til 1 time daglig. Det har vi gitt direkte muntlig tilbakemelding på. Så er det på de nettverkene så vurderes det noen ganger ikke. Så er det som jeg sier at det er noen som synes nettverkene kan være veldig ok og spennende, mens andre synes at det blir for langt fra praksis, det blir for mye overordnet. Og det har nok vært på de nettverkene flere runder at de synes det blir for lite praksisnært da. - (Skoleleder C, kommune 1.)*

Til tross for at ungdomsskolerektoren forteller at de har gitt tilbakemeldinger på de praktiske utfordringene vedtaket bringer med seg, gir likevel skolelederen inntrykk av at det er det overordnede som hyppigst blir diskutert og at dette ofte kan være lite knyttet til praksis. Ovenfra og ned perspektivet er byråkratisk hvor man styrer etter rasjonelle regler for å skape en mest mulig effektiv måloppnåelse (Aasen et al., 2012). Med tanke på at skolelederen uttrykker at ungdomsskolene sliter med å få til en times fysisk aktivitet hver dag, kan dette illustrere et problem, hvor de kommunale premissgiverne for vedtaket i størst grad er opptatt av å diskutere de overordnede rammene for vedtakene. Ifølge Aasen et al. (2012) har Kunnskapsløftet som styringsreform i liten grad viet oppmerksomhet til implementeringsarbeid. I lys av det kan det tyde på at også de lokale myndighetene i den store kommunen har viet liten oppmerksomhet til implementeringsarbeid av det politiske vedtaket. Både lærere, skoleledere og eksterne aktører blir invitert med i nettverksmøtene som skoleleder C beskriver ovenfor. Dette illustrerer at også nettverksperspektivet på reformimplementering er aktivert i diskusjonene rundt gjennomføring av vedtaket. Likevel virker det som at skolens

stemmer i liten grad blir hørt her, da beskrivelsene ovenfor som nevnt tyder på at kommunen vier liten oppmerksomhet til det praktiske implementeringsarbeid av vedtaket.

Som det ble poengtert i det forrige kapittelet ble utformingen og oppstarten av vedtaket preget av et ovenfra og ned perspektiv på reformimplementering, hvor skolene i liten grad var deltagere i den ideologiske planleggingsprosessen til vedtakene. Til tross for at det eksisterer rapportering og nettverksmøter om vedtakene, kan det se ut til at også gjennomføringen av vedtakene i stor grad kan knyttes til et ovenfra og ned perspektiv, hvor gjennomføringen preges av at vedtakene har rammer og regler som profesjonsutøverne må forholde seg til. Beskrivelsene fra skolelederne tyder på at lærerne ikke opplever at vedtaket bidrar til god undervisning i fagene. De må forholde seg til ansvarsforvaltningen om å sikre rammebetingelser for politikkrealiseringen til vedtaket, selv om lærerne helst vil operasjonalisere undervisningen annerledes enn det vedtakene tillater. I det neste kapittelet blir det derfor belyst hva slags helseforståelse som legges til grunn for politikkrealiseringene i de to kommunene.

### **5.2.3 Helseforståelse**

Begge kommunene har som tidligere beskrevet vedtatt at elevene i skolen skal være i minst 60 minutters fysisk aktivitet hver dag. I denne delen belyses helseforståelsen som legges til grunn for prioriteringene hos de ulike styringsnivåene i de to kommunene.

Til tross for at vedtakene ikke er helt like når det kommer til utforming og beskrivelser, er likevel vedtakene slående like. En fellesnevner når skoleeierrepresentantene prater om bakgrunnen for vedtakene er Helsedirektoratets anbefalinger for fysisk aktivitet, hvor det heter at barn bør være i minst 60 minutters fysisk aktivitet hver dag (Helsedirektoratet, 2016). Begge representantene beskriver anbefalingene som utgangspunktet for de satte rammene. Dette gir et tydelig signal om at det er eventuelle helsegevinster som er utgangspunktet for vedtakene. Noe som også blir bekreftet i de offentlige dokumentene om de to vedtakene. Skoleeierrepresentant A forteller følgende om vedtaket:

*Og vi tenker at hele vedtaket er en helseforebyggende plan. Så når det kommer til det med fysisk aktivitet, så tenker ikke vi først og fremst reparasjon, altså sånn type sitting is the new smoking, vi tenker at helse er en ressurs vi eier og har og gjennom å ha mye fysisk aktivitet gir barn og unge i kommunen et liv i balanse og et sunt liv for framtida. De lærer seg til en fysisk aktiv væremåte gjennom vår satsning. – (Skoleeierrepresentant A, kommune 1).*



Skoleeierrepresentanten gir her uttrykk for at det er helsegevinstene som er utgangspunktet for vedtaket og at det som er viktig først og fremst handler om å utvikle en sunn livstil i fremtiden hos elevene. Dette kommer også til uttrykk på spørsmål om hva slags utbytte elevene får av vedtaket:

*Jeg tenker vel kanskje litt større da. Jeg tenker jo mer det her med at det er et forebyggende perspektiv ved det. Og lære dem til en aktiv livsstil. – (Skoleeierrepresentant, A, kommune 1.)*

Ifølge Quennerstedt (2007) handler det forebyggende helsearbeidet i stor grad om å forebygge og unngå risikofaktorer, som kan bety at man må spise «riktig», trene og vaksinere seg, noe som kjennetegner et patogent helseperspektiv.

Også skoleeierrepresentant B gir uttrykk for at det er å få bukt med dagens helseutfordringer som er utgangspunktet for vedtaket. Dette blir poengtert gjennom bruk av begreper som *kroppsmasse* og *fett* som illustrerer samfunnsproblemer i dag:

*Kommunen vår er ikke noe mer spesiell enn andre kommuner i Norge. Vi har samme type problematikk og det med overvekt relatert til stillesitting er et økende problem. Vi ser at den siste forskningen sier at vekta til barna er stabil, men kroppsmassen, altså hva den består av har endret seg. Fra at barna har hatt mer muskler før, så har de mer fett nå. I den studien rundt vedtaket, så tar vi midjemål, så ser vi at midjemålet øker. Og det har da med at fettprosenten holdt jeg på å si øker, mens muskelmassen går ned. – (Skoleeierrepresentant B, kommune 2)*

Denne måten å snakke om helse og fysisk aktivitet på berører i stor grad instrumentelle sider ved fysisk aktivitet og de biologiske aspektene med mennesket, og handler i hovedsak om å redusere risikoen for å utvikle sykdommer og overvekt (Quennerstedt, 2007). Mens skoleeierrepresentant A snakker om forebygging handler skoleeierrepresentant B sin beskrivelse av vedtaket i stor grad om reparasjon av eksisterende problematikk. Begge beskrivelsene kan imidlertid knyttes til et patogent helseperspektiv i lys av Quennerstedt (2007) sine beskrivelser.

Også bystyrerepresentantene knytter de politiske vedtakene opp mot helseutfordringer i dagens samfunn og ser på den måten ut til å være enige med skoleeierrepresentantene. På spørsmål om tanker rundt økt fokus på fysisk aktivitet i skolen svarer bystyrerepresentanten fra den store kommunen:

*Jeg er jo opptatt av folkehelseperspektivet jeg. – (Bystyrerepresentant D, kommune 1.)*

Folkehelsebegrepet tar for seg helsetilstanden i en befolkning og handler om mer enn summen av den enkeltes helsetilstand, dette innebærer for eksempel økonomiske, fysiske og miljømessige forhold (Nylenna & Braut, 2014). At bystyrerepresentant D knytter vedtaket opp mot «folkehelseperspektivet» gir et inntrykk av at fordelene vedtaket kan gi samfunnet med tanke på mindre sittestilling blir et av vedtakets grunnleggende funksjoner. Dette inntrykket blir forsterket av at den samme bystyrerepresentanten prater om de økonomiske konsekvensene som inaktivitet og overvekt har for samfunnet:

*Husker første gang jeg var i USA, jeg fikk jo helt sjokk på hvor stor forskjell det var og nå er jo vel vi der de var, men nå har vel de gått noen hakk lenger igjen da. Det er jo helt forferdelig. Det er jo så usunt og det blir jo så dyrt for samfunnet. Det er jo litt skremmende når du har 15-16 åringer som har dårligere kondisjon og dårligere helse enn 60, 70 åringer. – (Bystyrerepresentant D, kommune 1.)*

Samtidig som bystyrerepresentanten uttrykker at folkehelseperspektivet er viktig, er utgangspunktet for hvorfor vedtaket ble innført egentlig uvesentlig:

*For meg spiller det ingen rolle, bare de beveger seg. – (Bystyrerepresentant D, kommune 1.)*

Fysisk aktivitet i skolen knyttes også av bystyrerepresentanten i den mellomstore kommunen opp mot samfunnsproblemer som overvekt og fedme. På spørsmål om hva som var bakgrunnen for vedtaket så svarer representanten:

*Ja, altså det er jo dette med, hva skal si, det har vært mer og mer snakk om og interesse for dette her med bevegelse og fag det er det ene. Altså at de kanskje kan gjøre, forbedre fagresultater av å være mer i bevegelse, samtidig som det er overvekt og fedmeproblematikk, spesielt på yngre og yngre barn. – (Bystyrerepresentant H, kommune 2.)*

I tillegg til å beskrive fedmeproblematikk, så legger representanten også til begrepet «fagresultater». Her blir fysisk aktivitet knyttet opp til de ulike fagene, i et håp om at mer bevegelse hos elevene skal bidra til å bedre resultatene i de ulike fagene. Slik blir fysisk aktivitet redusert til et virkemiddel for å bedre fagresultater i fag som umiddelbart ikke handler om fysisk aktivitet. Med tanke på at vedtakene skal bidra til økt læringsutbytte i alle fag, er ikke det i utgangspunktet noe oppsiktsvekkende. Læringsutbytte og fagresultater er imidlertid ikke det samme. Mens læringsutbytte tar for seg hva elevene har lært og kan utføre etter endt opplæring (Utdanningsdirektoratet,

2016), tar fagresultater som navnet tilsier utgangspunktet i elevenes faglige resultater, gjerne uttrykt gjennom standpunkt karakterer. At politikere har fokus på resultater er heller ikke uvanlig, det har preget norsk skolepolitikk siden PISA-sjokket i 2001, som satte et politisk fokus på faglige resultater (Utdanningsdirektoratet, 2011).

En fellesnevner for skolelederne er at de ser ut til å i mindre grad være opptatt av generelle samfunnsproblemer som overvekt og fedme når de prater om økt fokus på fysisk aktivitet i skolen, enn det skoleeierrepresentantene og bystyrerepresentantene er. Det ser ut til at skolelederne i større grad er opptatt av praktiske utfordringer med tanke på gjennomførelse og eventuelle gevinster i form av læring. At et økt fokus på fysisk aktivitet kan ha samfunnsmessige gevinster blir imidlertid ikke utelukket. Skoleleder C reflekterer her om hvorfor det vil være viktig for den store kommunen å gjennomføre slike vedtak:

*Jeg tenker jo at alle er opptatt av at vi må bli fysisk aktive, så det er ikke det det går på tenker jeg, bevisstheten om hvor viktig det er og hvor viktig det er for helseperspektivet. Så det er viktig for kommunen vår å ta sånne strukturelle grep. Fordi disse tallene om befolkningen som lever på trygder, som har dårlig helse, der er tallene rød. Også i denne skolesonen. Så man må ta noen politiske grep. Så det er viktig for kommunen det. Men at det gjøres mye for å fremme folkehelsen tenker jeg, det er viktig. – (Skoleleder C, kommune 1.)*

Til tross for at skolelederen reflekterer over at det må gjøres politiske grep for å utlikne negative samfunnstrender, er ikke skolelederen umiddelbart sikker på at vedtaket gir noe særlig læringsutbytte. Skolelederen trekker imidlertid frem at vedtaket gir variert undervisning og elevene får frisk luft:

*Og da tenker jeg at jeg ikke vet om læringsutbytte blir noe større, men at elevene også kommer til å huske det fordi det var litt morsomt og de var ute, de gjør noe annet. Og det tenker jeg er litt viktig også ta med i fagene. – (Skoleleder C, kommune 1.)*

Dette kan tolkes som at det viktigste resultatet av mer fokus på fysisk aktivitet blir rekreasjon og ha det gøy i en ellers travel skolehverdag med fokus på fag og teori. Også skoleleder G argumenter på lignende vis. På spørsmål om hva slags utbytte elevene får av økt fokus på fysisk aktivitet svarer skoleleder G:

*Sånn sett så tror jeg mange synes det var ålreit for å brette av dagen. – (Skoleleder G, kommune 2.)*

På spørsmål om hva slags utbytte elevene sitter igjen med på grunn av vedtaket forteller imidlertid skolelederen at fysisk aktivitet vil kunne gi bedre forutsetninger for læring etter endt økt:

*Men jeg tror på en måte, jeg er nok mest tilhenger av, at kall det fysisk aktivitet i utgangspunktet skal være på vegne av fysisk aktivitet, altså det skal være fokus på det. Også tror jeg på en måte kroppen og hodet, vel så mye, altså hvis den får et avbrekk hvor man får være fysisk aktive, har læringsforutsetninger etterpå enn at man nødvendigvis trenger trekker de to sammen da. – (Skoleleder G, kommune 2.)*

Dette forsterker inntrykket av at et sentralt resultat av daglig fysisk aktivitet forventes å bli rekreasjon og skape bedre muligheter for læring i andre fag. Her kan det se ut til at skolelederen i tillegg skiller mellom kropp og hodet, noe som bryter med den generelle delen av læreplanen, hvor det heter at helhetlig personlig utvikling er en forutsetning for god allmenndannelse (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette er en klassisk dualistisk Descartes-dikotomi, hvor kropp og sjel blir separert. For å tilnærme seg en salutogen tilnærming til helse er det imidlertid viktig å arbeide imot dualistiske oppfatninger om kroppen (Quennerstedt, 2007; Sørensen, Emborg & Winther, 2014). Det kan dermed se ut til at også skoleleder G sine beskrivelser om vedtaket i størst grad retter seg mot et patogent helseperspektiv.

Det blir tydelig at skoleleder F i større grad vektlegger helhetlige perspektiver om kroppen når vedkommende prater om fysisk aktivitet-vedtaket:

*Det handler jo om helseperspektivet, men det handler også om læringsperspektivet. At fysisk aktivitet påvirker jo læring. Man lærer gjennom hele kroppen ikke bare gjennom hodet. Forebygging istedenfor reparasjon av helse, det er liksom de to faktorene da, helseperspektivet og læringsperspektivet, som jeg ser som viktig. - (Skoleleder F, kommune 1.)*

Skoleleder F uttrykker her at kroppslig læring er en viktig del av vedtaket, men sidestiller likevel læringsperspektivet med de eventuelle helsegevinstene. Skolelederens beskrivelser streifer på den måten innom både salutogene og patogene tilnærminger til helse. På spørsmål om lærerne er fornøyd med vedtaket forteller imidlertid skolelederen at de benytter seg av «pausegymnastikk»:

*... i klasserommet så har vi pausegymnastikk. – (Skoleleder F, kommune 1.)*

Gymnastikk handler om å utvikle og bevare kroppens styrke, smidighet og harmoni, gjennom systematisk fysisk utfoldelse (Gymnastikk, 2018). Det gir et inntrykk av at fysisk aktivitet i undervisningen skal bidra til å bedre elevens fysiske egenskaper.

Intervjupersonenes helseforståelse kan i stor grad plasseres innenfor et patogent helseperspektiv. Helse blir sett på som normaltilstanden, mens avvik fra normalen, for eksempel overvekt og fedme blir sett på som sykdom (Antonovsky, 1991; Quennerstedt, 2007). På den måten blir frisk og helse nærmest sett på som to synonyme begreper (Quennerstedt, 2007). I lys av beskrivelsene fremstår avviket fra normalen som dårlig helse, og vedtakene fremstår på den måten som redskaper for å forhindre at elevene utvikler nettopp dårlig helse. Dette er ikke spesielt overaskende da den stadig pågående kampen mot overvekt og inaktivitet går hånd i hånd med debatten om daglig fysisk aktivitet i skolen (Quennerstedt, 2007). Slik det tidligere er nevnt mente Antonovsky (1979, ref. i Quennerstedt, 2007) at et slikt fokus ikke er gunstig for forståelsen av helse fordi man mister fokuset på det enkelte individ og medfører reduksjonistiske løsninger på helseutvikling.

Gjennom patogene helseforståelser og til dels dualistiske dikotomier, ser intervjupersonene ut til å være opptatt av at god helse er noe man kun oppnår gjennom å trene og spise sunt. Intervjupersonene ser imidlertid ut til å i liten grad trekke fram salutogene perspektiver på helse og poenger som uttrykker at helse også preges av individets erfaringer. Med det salutogene helseperspektivet til grunn blir ikke fysisk aktivitet sidestilt med god helse og fysisk aktivitet vil ikke nødvendigvis lede til bedre helse. Som Rugseth (2016) skriver: «Det er en grov forenkling å tro at trening avgjør menneskers livskvalitet og livslengde», og fremhever at god helse i stor grad påvirkes av tilfeldigheter og andre opplevelser enn bare trening. Quennerstedt (2007) fremhever viktigheten av at fysisk aktivitet i skolen må oppleves som meningsfull for det enkelte individ for at den kan være helsefremmende i et livslangt perspektiv. Med tanke på at nyere forskning på fysisk aktivitet i skolen tyder på at økt fokus på fysisk aktivitet i skolen ikke nødvendigvis gir bedre helse (Kriemler et al., 2010; Adab et al., 2018), fremstår en større vektlegging av en salutogen tilnærming til fysisk aktivitet og helse i skolen som mer fornuftig og hensiktsmessig, enn hva den patogene tilnærmingen i de to kommunene gjør.

#### **5.2.4 Oppsummering**

Realisering av daglig fysisk aktivitet-vedtak viser seg å være preget av spenninger og utfordringer. Datamaterialet tyder på at et ovenfra og ned perspektiv på reformimplementering har preget begge kommunenes praksis rundt innføring og gjennomføring av vedtakene om daglig fysisk aktivitet, noe som samsvarer med tidligere forskning på området. Dette ser ut til å henge sammen med at skolene i svært liten grad har vært delaktige i den ideologiske planleggingsprosessen rundt vedtakene. At skolene i liten grad var deltagere i denne prosessen, ser ut til å gjøre det vanskelig for profesjonsutøverne å få gjennomført vedtakene til det fulle, da beskrivelsene kan tyde på at vedtakenes operasjonelle intensjoner blir for praksisfjerne. Praktiske utfordringer som begrensede muligheter med rammefaktorene skolene har til rådighet, manglende kompetanse til å gjennomføre vedtakene og skepsis mot læringseffekten ser ut til å være hovedgrunnene til at vedtakene ikke blir gjennomført til det fulle.

Begge kommunene ser ut til å følge opp realiseringen av vedtakene, selv om det blir gjort på ulike måter. Fra den mellomstore kommunen finnes det beskrivelser på en sterk mål- og resultat-styring. Den store kommunen følger opp vedtaket med nettverksmøter og lignende, men rapportene tyder på at kommunen i størst grad er opptatt av å diskutere de overordnede rammene. Inntrykket er at kommunene i liten grad er med på å diskutere de praktiske utfordringene rundt vedtaket. Det kan se ut til at vedtakene bidrar til å opprettholde et for omfattende innhold i skolen.

Intervjupersonenes beskrivelser kan tyde på at det er en sterk patogen helseforståelse i begge kommunene. Helse blir brukt som et synonymt begrep for en normaltilstand hvor elevene trener og er i god form, mens for eksempel overvekt og fedme blir sett på som avviket fra normalen. Et dualistisk syn på kropp og sjel bryter med den generelle delen av læreplanen hvor det heter at helhetlig personlig utvikling er en forutsetning for god allmenndanning (Utdanningsdirektoratet, 2015a)

### **5.3 Realisering av læreplanen i kroppsøving**

I denne delen av oppgaven belyses det hvordan kommunene arbeider med å realisere læreplanen i kroppsøving når daglig fysisk aktivitet er en del av skolehverdagen.

#### **5.3.1 Oppfølging av faget og utfordringer**

Til tross for at vedtakene angående innholdet i daglig fysisk aktivitet til de to kommunene er slående like, eksisterer det stor forskjell i hvordan kommunene arbeider

med å realisere læreplanen i kroppsøvningsfaget. Når det gjelder oppfølging av faget virker det som at kommunene i svært ulik grad involverer seg i faget. Blant annet så virker det som at det er store forskjeller i hvordan praksisen til de to kommunene fungerer. På spørsmål om hvordan den mellomstore kommunen arbeider med å følge opp det som faktisk skjer i kroppsøvningsfaget, svarer skoleeierrepresentant B:

*Nei, egentlig så er det jo den enkelte skole og den enkelte skoleleder som følger opp det. Skoleeier har i veldig liten grad vært direkte inne og sett på kroppsøvningsfaget. Det er noe vi har snakket om i den der ressursgruppa for vedtaket, men vedtaket har egentlig blitt så mye større etter hvert at vi liksom aldri har kommet dit at vi kan se på kroppsøvningsfaget. Så der har vi nok et potensiale. – (Skoleeierrepresentant B, kommune 2.)*

Her uttrykker skoleeierrepresentanten at vedtaket om daglig fysisk aktivitet har tatt så mye tid og ressurser at kommunen aldri har begynt å følge opp det som skjer i kroppsøvningsfaget. Skolelederne ser ut til å være relativt enige med skoleeierrepresentanten i hvordan den mellomstore kommunen involverer seg i faget. Skoleleder E kan fortelle at ingen på barneskolen har dialog med kommunen om det som skjer i kroppsøvningsfaget. Skoleleder G er ikke like bastant som sin kollega, men uttrykker likevel at kommunikasjonen mellom kommunen og skolene om faget er liten:

*Vi prater jo om faget, men i så måte tror jeg at skolene styrer jo mye av dette på egenhånd og det man ser på kommunen på en måte, de følger jo med, men det de er opptatt av er, at sluttvurdering i faget er ganske identisk, følger kompetansemålene i faget, at vurderinga blir gjort riktig. Så de følger med, men jeg tror på en måte, med de er nok ganske trygge på at vi gjør en god jobb i det faget, så det er nok ikke det faget som man har mest kall det vurdering eller fokus på. – (Skoleleder G, kommune 2.)*

At det er resultater som i størst grad virker å være i fokus for kroppsøvningsfaget i den mellomstore kommunen er ikke overaskende. Dette stemmer overens med reformforskning som tyder på at læreplaner som det LK06 representerer, medfører standardisering og resultatkontroll (Telhaug, 1990; Klette, 2002; Aasen, Prøitz & Rye, 2015). Også bystyrerepresentanten kan fortelle om at kroppsøvningsfaget er underrapportert og at andre fag sammen med vedtaket om daglig fysisk aktivitet har vært av størst interesse hos kommunen. Her reflekterer bystyrerepresentanten om det hadde vært av interesse med mer informasjon om det som skjer i kroppsøvningsfaget i den mellomstore kommunen:

*Det er vanskelig å svare på, i og med at vi får såpass mye informasjon om vedtaket. Men kroppsøvningsfaget, den er jo ganske underrapportert. Vi får*

*masse status på engelsk, norsk og matte for det er det også nasjonalt fokus på. Men det er ingen form for rapportering på det nivået i kroppsøvningsfaget. Så hvis du leser igjennom budsjettet og statusrapport for skolen så står det jo engelsk, norsk, matte og karakterer og snitt og grunnskolepoeng og alt dette. Men kroppsøving nevnes jo ikke. Ikke sant. Så det har jeg jo egentlig tenkt på. Men det er et veldig godt spørsmål. Mulig det kan være, burde ha vært en indikator, men i og med at vi har snakket om vedtaket så mye, så er det liksom vedtaket vi har tenkt på. – (Bystyrerepresentant H, kommune 2.)*

Heller ikke bystyrerepresentanten i den store kommunen får rapporter om kroppsøvningsfaget:

*Altså hadde jeg fått noen rapporter om det var for dårlig, så kanskje hadde stilt noen spørsmål til kommunaldirektøren. Også ville han måtte, da måtte han finne ut hva som skjedde også komme tilbake til komiteen og fortelle oss, men vi har ikke engasjert oss i det. Det jeg er opptatt av er hvordan denne aktiviteten foregår i ungdomskolen. Den kommer vi til å komme tilbake til. – (Bystyrerepresentant D, kommune 1.)*

Bystyrerepresentanten i den store kommunen ser heller ikke ut til å være spesielt interessert i å få flere tilbakemeldinger på kroppsøvningsfaget. Bystyrerepresentanten er mer opptatt av «hvordan aktiviteten foregår i ungdomskolen», som kan knyttes til daglig fysisk aktivitet-vedtaket. Det vil si at også i den store kommunen ser det ut til at daglig fysisk aktivitet-vedtaket tar oppmerksomheten bort fra kroppsøvningsfaget. At fysisk aktivitet i skolen får stor oppmerksomhet, mens det vies liten oppmerksomhet til kroppsøvningsfaget blir også trukket fram av Borgen, Hallås, Løndal, Moen og Gjølme (2017).

At kroppsøvningsfaget ikke har høy prioritet i den mellomstore kommunen blir også synlig på spørsmål om det finnes utfordringer for kommunen angående faget.

Skoleeierrepresentant B fremhever her undervisningskompetanse som en utfordring:

*Det er jo ikke egentlig kun kroppsøvningsfaget det gjelder, men praktisk-estetiske fag sånn som musikk, mat og helse og sånn blir ofte, ikke ofte, men av og til så blir det litt sånn at det noen må bare ta det, fordi man ikke har de rette folkene. – (Skoleeierrepresentant B, kommune 2.)*

At «noen bare må ta det» blir illustrert av skoleleder E, som her svarer på om barneskolen har mange faglærte kroppsøvningslærere:

*Nei, ingen. – (Skoleleder E, kommune 2.)*

På det samme spørsmålet svarer skolelederen på ungdomskolen:



*Ja. Det er det. Men, jeg ser jo, det som vi har en utfordring med, det er jo at vi har noen ufaglærte også. – (Skoleleder G, kommune 2.)*

Utsagnene ovenfor tyder på at det er vanlig praksis for den mellomstore kommunen å la ufaglærte ansatte arbeide med kroppsøvingfaget, i både stor og liten grad. Det må kunne sies å være et tankekors at den mellomstore kommunen da ikke involverer seg i faget og følger opp praksisen, og det må i tillegg være lov til å stille seg kritisk til om læringsutbytte til elevene da blir godt nok.

Den store kommunen ser ut til å i større grad involvere seg i det som faktisk skjer i kroppsøvingfaget, men også i den store kommunen blir det uttrykt at det er vanlig praksis at ufaglærte underviser i kroppsøving. Her snakker skoleeierrepresentant A om hvem som deltar når det er nettverksmøter med kroppsøvingslærerne i kommunen:

*Ja, da hadde det jo vært ønskelig at det var alle som hadde kroppsøving som fag på skolene, men vi vet jo at det på de yngste klassene så er det vel bare 3 av 10 som er utdanna kroppsøvingslærere. Det er jo ofte allmennlærere, ok, du tar kroppsøving også, ikke sant. Så vi har jo, så når vi har nettverk for kroppsøvingslærere, som vi har flere ganger i året. Fire ganger i året, minst. Så er vi veldig glad hvis alle skoler er representert med to lærere hvert fall. For alle får vi ikke til å stille. – (Skoleeierrepresentant A, kommune 1.)*

Praksisen til de to kommunene samsvarer med undersøkelser som har blitt gjort tidligere, som viser at det er vanlig praksis med ufaglærte i norske skoler og at det er mange med liten og helt uten kroppsøvingfaglig utdanning i ungdomskolene (Jacobsen, 2011; Utdanningsforbundet, u.å). Kontekstkapitlet (Kap.2) viste at det finnes store legitimeringsutfordringer blant kroppsøvingslærere i Norge og Skandinavia generelt (Karlsefors, 2002; Annerstedt, 2008; Espeland et al., 2011; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vaktskjold, 2015). Slik sett er det ikke vanskelig å tenke at ufaglærte kroppsøvingslærere i de to kommunene kan oppfatte formålet med kroppsøvingfaget annerledes enn hva fagets egentlige formål er. Beskrivelsene kan også tyde på at skolelederne sin praksis samsvarer med skotsk forskning som tyder på at skoleledere er åpne for å ansette ufaglærte lærere (MacPhail, Halbert, McEvelly, Hutchinson & MacDonncha, 2005).

Til tross for at også den store kommunen har mange ufaglærte som underviser i kroppsøvingfaget, så blir kroppsøvingfaget fulgt opp tettere av den store kommunen enn den mellomstore. I utsagnet ovenfor blir det uttrykt at det er vanlig med

nettverksmøter med kroppsøvingslærerne minst fire ganger i året. På disse møtene blir det tatt opp ulike typer problemstillinger som kan møte en kroppsøvingslærer:

*Da har vi for eksempel hatt ulike typer case som de skal reflektere over. Hva vil de gjort her, hvilke karakterer tenker dere at elevene bør ha her. Hvordan skal man gjøre sluttvurdering her? Ok, hvis elevene skal lære det, hva bør aktivitetene vi legger opp til da? Så vi har ulike typer case, problemstillinger. Vi involverer lærerne i å være aktive og de deler på nettverk. – (Skoleeierrepresentant A, kommune 1).*

Skolelederne uttrykker at det hovedsakelig er kroppsøvingslærerne som har en dialog med kommunen om faget. Skolelederne selv virker å i liten grad delta i slike diskusjoner. Blant annet blir det poengtert at kroppsøvingslærere innehar større kunnskap på området enn skolelederne selv:

*Vi blir jo invitert til ganske mange samlinger, men det er ikke noe pålagt at jeg har noen dialog. Det er jo det at jeg skal sende folk til nettverk. Vi blir inviterte til å ha noen meninger om den nye planen. Og der var jeg inne og så, og da så jeg at det var så mange bra folk som kunne det faget mye bedre enn meg, så jeg gjorde det for å se på tegninga for den nye planen. – (Skoleleder F, kommune 1.)*

Skoleleder C forteller at kroppsøvingsseksjonen tar på seg det meste av dialog med kommunen om faget:

*Nei, ikke sånn direkte. Også har jeg noen i kroppsøvingsseksjonen som synes dette er veldig spennende, så da tar de det. – (Skoleleder C, kommune 1.)*

Det kan derfor se ut som at skolelederne i liten grad involverer seg i kroppsøvingsfaget, noe som stemmer overens med tidligere forskning (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2004; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vaktkjold, 2015).

Det blir tydelig at kroppsøvingsfaget i begge kommunene preges av et nedenfra og opp perspektiv. Spesielt i den mellomstore kommunen hvor lærerne selv i stor grad er premissgivere for faget. I den store kommunen så har kommunen satt i gang kollegiale arbeidsformer hvor ulike organisasjonsheter samles for å diskutere faglige utfordringer, som også kjennetegner et nedenfra og opp perspektiv. Spesialisering blir imidlertid viktig i et slikt perspektiv da forvaltningene blir gitt større adgang til å benytte skjønn, på grunn av store og mange arbeidsoppgaver (Aasen et al., 2012). Da er det imidlertid betenkelig at det tilsynelatende er vanlig praksis med ufaglærte undervisere i kroppsøvingsfaget i begge kommunene, da kunnskapsbasert yrkesutøvelse blir viktig innenfor et slikt nedenfra og opp perspektiv.

Når det gjelder fylkesmannen, involverer han seg i svært liten grad i faget i begge kommunene. Skoleeierrepresentant A snakker her om hvordan dialogen med fylkesmannen er:

*Fylkesmannen kan jeg ikke si er veldig aktiv på dette området. De er jo litt inne på klagesaker på kroppsøving da, hvis det skulle oppstå. – (Skoleeierrepresentant A, kommune 1.)*

På det samme spørsmålet så svarer skoleeierrepresentant B:

*Nei. Men vi har jo hatt sånne nasjonale vi har vært hos Utdanningsdirektoratet og snakka om vedtaket. Vi har vært på Stortinget og snakket om vedtaket i forbindelse med sånne nasjonale samlinger for fokuset på fysisk aktivitet. – (Skoleeierrepresentant B, kommune 2.)*

Det kommer tydelig fram at kommunene i liten grad har dialog med fylkesmannen om kroppsøvingfaget. Den dialogen som eksisterer ser ut til å omhandle klagesaker for faget. Det ser også her ut til at vedtaket om daglig fysisk aktivitet kan ha tatt fokuset bort fra kroppsøvingfaget.

### **5.3.2 Lokale læreplaner**

Også når det gjelder utvikling av lokale læreplaner ser det ut til å være store forskjeller i hvordan de to kommunene arbeider. Skoleeierrepresentant B gir uttrykk for at utbytte av lokalt læreplanarbeid på det kommunale nivået er lite, til tross for at det ble lagt ned noe lokalt læreplanarbeid midt på 2000-tallet i den mellomstore kommunen. Det har imidlertid ikke blitt gjort noe arbeid siden det. Det virker som at skoleeierrepresentant B i større grad ønsker at det skal være opp til den enkelte skole eller enkelte lærer å utarbeide planer for kroppsøvingspraksisen.

*Så vi har ikke gjort noe mer, det er veldig begrenset sånn vi ser det da hva du får, altså i forhold til hva du legger ned i arbeid i en lokal læreplan og hva du får ut av det. Så vi gjorde en vurdering når den justeringa ble gjort tidligere her, at det det går vi ikke inn nå. – (Skoleeierrepresentant B, kommune 2.)*

At kommunen ikke ser utbytte av å utarbeide lokale læreplaner blir illustrert av både Skoleleder E og skoleleder G. Både skolelederen på barneskolen og skolelederen på ungdomskolen uttrykker kontant at det ikke eksisterer en lokal læreplan for faget i den mellomstore kommunen. Begge skolelederne skildrer imidlertid at det blir bedrevet læreplanarbeid lokalt på de to skolene. På ungdomskolen hvor skoleleder G arbeider, har de en ferdigstilt plan, mens skoleleder E forteller at de er i gang med å utarbeide

lokale læreplaner på barneskolen, men at den foreløpig ikke er ferdigstilt. På spørsmål om skoleleder E hadde ønsket at kommunen i større grad var inne på dette feltet svarer skolelederen:

*Ja, men jeg kjenner jo kommunen fra før av og jeg vet jo at det har mangla litt skoleledelse der da. Sånn at kommunalsjefen har tatt tak i veldig mange ting. Sånn at vi har fått en økonomi som gjør at det er mulig å drive. At vi må jobbe steg for steg da. Sånn at kommunalsjefen ikke har rukket så mye rett og slett. Kommunalsjefen har ikke vært her i så mange år og før det så var det litt stillstand hvis jeg kan si det sånn. Litt opp til hver enkelt skole. – (Skoleleder E, kommune 2.)*

Her uttrykker skolelederen at det eksisterer et ønske om at kommunen burde ha bidratt mer med å utvikle lokale læreplaner for faget. Samtidig poengterer skolelederen at det har eksistert manglende kunnskap på det kommunale nivået, slik at de enkelte skolene har blitt etterlatt litt til seg selv. Dette samsvarer med tidligere forskning gjort på området, som blant annet forteller at lokalt læreplanarbeid ofte blir delegert til den enkelte skole og ofte helt ned til lærerne (Vibe & Hovdhaugen, 2012). Dette stemmer også overens med prosjektet til Aasen et al. (2012) hvor det blir påpekt at det er de mindre kommunene med dårligere økonomi og mindre kompetanse som sliter mest med å utfylle det lokale handlingsrommet.

På spørsmål om lærerne følger den lokale læreplanen utarbeidet på ungdomskolen i den mellomstore kommunen, svarer skoleleder G «*ja, det tar jeg for gitt*». På spørsmål om den lokale læreplanen som er i ferd med å bli utviklet på barneskolen i den mellomstore kommunen blir fulgt svarer skoleleder E:

*Nei, den blir ikke fulgt, det kan jeg bare si. Den blir ikke det, så det er det arbeidet vi skal i gang med over jul. Slik at vi får et mye større læringstrykk og de har nå jobbet i to år med vurdering for læring, som et prosjekt, og det er klart vurdering for læring også i andre fag enn norsk, matte og engelsk, ikke sant, det er, det tar litt tid da, å måtte innføre det rett og slett. Så vi har vært litt sene på disse tingene her rett og slett. - (Skoleleder E, kommune 2.)*

At skoleeierrepresentanten i den mellomstore kommunen ikke ser utbytte av lokalt læreplanarbeid er interessant, når skoleleder E kan fortelle at lærerne på barneskolen ikke følger læreplanen som blir utarbeidet lokalt på skolen. Utsagnet til skoleeierrepresentant B som ble presentert lenger opp tyder på at representanten opplever at utbytte av lokalt læreplanarbeid blir for lite i forhold til tid og ressursers som blir satt av til slikt arbeid. Kommunens praksis viker dermed fra St.meld.nr 30.

(2003-2004) som hevder at systematisk og planmessig arbeid og dialog mellom kommune, skoleeier og skole er viktig for god skoleutvikling (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Beskrivelsene fra den mellomstore kommunen tyder på at læreplanarbeidet i kommunen kjennetegnes av et nedenfra og opp perspektiv på reformimplementering hvor skolene selv i stor grad er overlatt til seg selv. Skolene og kroppsøvlingslærerne ser ut til å kunne ta autonome avgjørelser isolert fra overliggende forvaltningsnivåer vedrørende utvikling av lokale læreplaner.

Som påpekt tidligere blir imidlertid spesialisering viktigere i et slikt perspektiv (Aasen et al., 2012), da kan det virke noe paradoksalt at det er vanlig med ufaglærte kroppsøvlingsfagslærere i kommunen. Med tanke på Goodlads læreplannivåer er det mulig å se for seg, som påpekt tidligere, at ufaglærte lærere som underviser i kroppsøvlingsfaget i den mellomstore kommunen oppfatter formålet med faget annerledes enn det som er fagets egentlige formål. Dette vil følgelig påvirke hvordan lærerne operasjonaliserer læreplanen. Sett i lys av Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vakt skjold (2015) sin forskning, kunne en lokalt utarbeidet læreplan for hele kommunen vært en nøkkelfaktor for å sikre progresjon og større dybde i elevenes læring i kroppsøvlingsfaget. Beskrivelsen til skoleeierrepresentant B gir imidlertid inntrykk av at det eksisterer et stort omfang av arbeidsoppgaver og stor belastning for kommunen. Aasen et al. (2012) hevder at gode koblinger gjennom dialogarenaer og partnerskap mellom ulike styrings og forvaltningsnivåer er viktig for en vellykket reformimplementering. Slik sett kunne hjelp fra sentrale myndigheter vært essensielt for den mellomstore kommunen. Forskning viser imidlertid at sentrale myndigheter i svært liten grad har hjulpet kommuner med å etablere nettverk og relasjoner mellom styrings- og forvaltningsnivåene og mellom politikk, forvaltning og administrasjon (Aasen et al., 2012).

Mens kommunenivået i den mellomstore kommunen i svært liten grad driver med lokalt læreplanarbeid for kroppsøvlingsfaget, er hverdagen tilsynelatende en litt annen hos den store kommunen. Skoleeierrepresentant A gir uttrykk for at lokalt læreplanarbeid er en viktig del av den store kommunens skolearbeid, og at de har arbeidet mye med det:

*Så for å sikre en god kvalitet på faget kroppsøving, så lagde vi en lokal læreplan. Og den består av 40 periodeplaner og fire periodeplaner pr. trinn. Fire på 1. trinn, fire på 2. trinn og så videre, helt opp til tiende og de er obligatorisk ført. Så er det noen planer man kan gjennomføre hvis man vil. Og det er planer for læringsmål. Vi sier noe om hvilke kompetansemål vi toucher*

*når vi jobber med det læringsmålet, vi har kriterier og kjennetegn på måloppnåelse. Og vi har forslag til hvordan periodeplanene kan gjennomføres på de aktuelle trinnene. - (Skoleeierrepresentant A, kommune 1.)*

Skoleeierrepresentant A kan videre fortelle at det var en bredt sammensatt lærergruppe som utarbeidet den lokale læreplanen:

*Det som er veldig viktig er å jo å si noe om hvordan den lokale læreplanen vår ble lagd. For da var det ei bredt sammensatt lærergruppe som jobba over tid med å utvikle de periodeplanene og parallelt med at de utvikla dem så hadde dem dialog med kollegaene på sine skoler. - (Skoleeierrepresentant A, kommune 1.)*

Begge skolelederne i den store kommunen uttrykker at skolene er fornøyde med den lokale læreplanen og at lærerne bruker den. Skoleleder C forteller her om bruken av den lokale læreplanen på ungdomskolen:

*Så de har vært veldig aktive og likt den godt. Også har det bare så vidt kommet i gang, så derfor synes vi at for en del av de da, at det var litt fjernt til å begynne med, den nye nasjonale, at den ble mer diffus. Så de likte den lokale mye bedre, at den var mer konkret. - (Skoleleder C, kommune 1.)*

Skoleleder C poengterer her litt av det som er intensjonen med LK06. LK06 beskriver det elevene er ment å kunne etter endt opplæringsløp i praktiske termer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2002). Da planen er utformet for at det skal gjøres lokale tilpasninger, er det ikke rart at enkelte kan oppleve målene som er beskrevet i planen som diffuse. At skoleleder C uttrykker at lærerne opplever den lokale læreplanen som mer konkret kan dermed tyde på at det lokale læreplanarbeidet i den store kommunen har fungert, i tråd med det som var intensjonen med innføringen av LK06.

Beskrivelsene fra den store kommunen kan ved første øyekast se ut til å kjennetegnes med et ovenfra og ned perspektiv, på grunn av at det kommunale myndighetsnivået tok initiativ til å utforme den lokale planen. Planen er imidlertid utviklet gjennom kollegiale arbeidsformer hvor en bredt sammensatt lærergruppe var med på å utvikle den. Dette er beskrivelser som kan kobles til et nedenfra og opp perspektiv (Aasen et al., 2012).

Skoleleder F forteller i tillegg at den lokale læreplanen er et godt hjelpemiddel hvis det skulle komme klager i et fag:

*De er veldig fornøyd med den, så de vil gjerne ha lokal læreplan i alle fag, for de har i fire nå, norsk, engelsk, matte og kroppsøving. Og i forhold til foreldre så hadde det vært veldig bra og ha hatt i alle fag. Sitter vi nå og får klager i et*

*fag, så må vi gå igjennom alle planene vi har selv, så det er mye bedre å ha de lokale. - (Skoleleder F, kommune 1).*

Den store kommunen ser ut til å ha lykket med utarbeidingen og implementeringen av lokal læreplan for kroppsøvfingsfaget. Beskrivelsene fra intervjupersonene tyder på at en nøkkelfaktor for å lykkes med dette har vært å involvere kompetente lærere i den ideologiske planleggingsprosessen rundt planen. Beskrivelsene fra intervjupersonene om planen ser på denne måten ut til å være mulig for lærerne å operasjonalisere i undervisningen. Det er imidlertid også interessant å se hva slags kjennetegn intervjupersonene beskriver kroppsøvfingsundervisning med i de to kommunene, som tross alt følger opp faget så ulikt. I neste kapittel presenteres derfor en oversikt over hvordan intervjupersonene beskriver fagets formål og hva som faktisk kjennetegner kroppsøvfingsfaget i de to kommunene.

### **5.3.3 Legitimering av faget**

I denne delen presenteres utdrag fra datamaterialet som kan fortelle noe om hvordan de to kommunene legitimerer kroppsøvfingsfaget når daglig fysisk aktivitet er en del av skolehverdagen.

Intervjupersonene poengterer ulike forhold som viktige for kroppsøvfingsfaget, men poengene uttrykker likevel i stor grad de samme perspektivene for hva som bør prege faget. Skoleeierrepresentanten i den store kommunen uttrykker at utbytte av kroppsøvfingsfaget skal være det samme som resten av daglig fysisk aktivitet-vedtaket:

*Ja, det er det jeg tenker at skal være akkurat det samme. –  
(Skoleeierrepresentant A, kommune 1.)*

I lys av kapittel 5.2.3 så kommer det frem at det forebyggende perspektivet av daglig fysisk aktivitet er viktigst, ifølge skoleeierrepresentant A. Det forebyggende helseperspektivet handler i stor grad om de instrumentelle sidene av fysisk aktivitet (Quennerstedt, 2007). I motsetning til representanten fra den store kommunen ønsker ikke skoleeierrepresentanten fra den mellomstore kommunen å si så mye om kroppsøvfingsfaget:

*Jeg bare tenker at de skal, de må ha det utbytte, på en måte som det er ment at de skal ha i forhold til læreplanen. Jeg har ingen forutsetninger for å si noe mer om kroppsøvfingsfaget, for der jobber ikke jeg. Jeg jobber ikke direkte med kroppsøvfingsfaget. – (Skoleeierrepresentant B, kommune 2.)*

Skoleeierrepresentant B uttrykker her at kroppsøvningsfaget skal foregå i tråd med det som står i læreplanen for faget, men utover det kan ikke representanten kommentere fagets innhold noe mer, fordi representanten «ikke jobber direkte med kroppsøvningsfaget». Kroppsøvningsfaget i den mellomstore kommunen er likevel en del av vedtaket om daglig fysisk aktivitet. Bakgrunnen for vedtaket handler om å forebygge overvekt og fedme, og generelt bedre folkehelsen (se kapittel 5.1.2), noe som også blir poengtert av skoleeierrepresentant B i kapittel 5.2.3. På samme måte som for skoleeierrepresentant A kan slike beskrivelser kategoriseres som instrumentelle gevinster. Det vil si at det ikke nødvendigvis er aktivitetene selv i kroppsøvningsfaget som vil være av betydning, men heller resultatet av hva aktivitetene forventes å gjøre med elevene (Arnold, 1988). Det vil si at faget skal bidra til allmenndanning og læring i lys av læreplanen for kroppsøving, men faget skal også være en viktig bidragsyter for å forebygge for eksempel overvekt og fedme gjennom det politiske vedtaket.

Også skoleleder F uttrykker at kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet-vedtaket i stor grad handler om å realisere de samme perspektivene, men at forskjellen ligger i at kroppsøvningsfaget har en egen læreplan. Her snakker skoleleder F om hva slags utbytte elevene får av kroppsøvningsfaget kontra fysisk aktivitet-vedtaket:

*Det er jo stort sett det samme da, de lærer jo. Forskjellen her er jo at i kroppsøving så er det både bevegelse og det er jo ganske mange teoretiske ting også i kroppsøving, om kroppen. Om helse, om ulike måter å bevege kroppen på. Så det er vel i tillegg til det jeg egentlig sa i stad. Jeg ser jo ikke de store skillene, men det er jo læreplanen i kroppsøving som skal nås med mål. – (Skoleleder F, kommune 1).*

Skolelederen poengterer her utover at kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet-vedtaket i stor grad skal realisere de samme målene, at kroppsøvningsfaget kjennetegnes ved at elevene også skal gjennom teori om kroppen, helse og ulike måter å bevege kroppen på. Skoleleder F fremhever at det er læreplanen i faget som likevel styrer praksisen for faget.

At kroppsøvningsfaget og daglig fysisk aktivitet-vedtaket handler om de samme perspektivene ifølge intervjupersonene blir også synlig på andre måter.

Intervjupersonene bruker ofte kroppsøvningsfaget og vedtakene som synonyme begreper og det er ofte vanskelig å vite hva de snakker om. For eksempel på spørsmål om det finnes utfordringer for kroppsøvningsfaget på skolen, så svarer skoleleder C:



*Det er på det vi startet med, det er kapasiteten som er viktig. Mitt første ønske er å få frigitt matfrie slik at den også kunne bli fysisk aktiv. Så det å få frigjort det og få kapasitet sånn at vi kunne få fast åpent der borte hvert storefri, de 45 minuttene, så ville vi ha ressurser som jeg ville ha satt opp der borte til å ha lærere der borte og ja. – (Skoleleder C, kommune 1.)*

Her trekker skolelederen utfordringer med å gjennomføre daglig fysisk aktivitet-vedtaket frem som utfordringer for kroppsøvningsfaget. På spørsmål om hva slags posisjon kroppsøvningsfaget har i skolen så svarer skoleeierrepresentant B:

*Nei, det er jo gitt, holdt på å si den posisjonen det skal ha sånn fra nasjonalt hold. Vi har jo gitt det en enda større plass med å innføre vedtaket, fordi da skal du ha fysisk aktivitet i alle fag. – (Skoleeierrepresentant B, kommune 2.)*

Her uttrykker skoleeierrepresentant B at kroppsøvningsfaget får en større plass i skolen, på grunn av innføringen av daglig fysisk aktivitet. Dette kan sees på som et klart og tydelig tegn på at representanten mener at fysisk aktivitet-vedtaket og kroppsøvningsfaget handler om de samme perspektivene.

Skoleleder C og skoleleder G bruker uttrykket «trening» når de snakker om kroppsøvningsfaget. Begrepet «trening» kan bety flere ting, men blir vanligvis definert som «en form for planlagt og repetert fysisk aktivitet som foregår over en lengre periode, med et spesielt ytre motiv om å nå et eksternt mål som for eksempel å forbedre eller opprettholde fysisk form, prestasjonsevne eller helse» (Bouchard & Shephard, 1993, s.12). Selv om begrepet trening blir brukt flere ganger i læreplanen i kroppsøving, for eksempel under fagets formål hvor det heter at: «I faget skal elevene tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til aktivitet og trening» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s.2), så fremstår begrepsbruken til skoleleder C og G i stor grad som knyttet til idrettsaktiviteter og generell fysisk form og helse. Dette gir et inntrykk av at kroppsøvningsfaget i stor grad er sentralt for å vedlikeholde elevenes form og forebygge overvekt, livsstilssykdommer og lignende. For eksempel når det er snakk om hva slags utbytte elevene får av kroppsøvningsfaget, svarer skoleleder C:

*Det mener jeg at vi har lykkes ganske bra med, det mener jeg fordi det er så stort oppmøte. Og det var det når vi kom med når de skulle ha en times fysisk aktivitet hver uke, så sa jeg at det første målet vårt må være å få alle elevene med. Det er ikke noe vits å øke tiden for de som allerede trener ganske mye og er veldig aktive allerede. Det er jo de som ikke trener som vi må få de to timene fysisk aktive. – (Skoleleder C, kommune 1.)*

Skoleleder G snakker om kroppsøvfingsfaget i stor grad i tilknytning til trening og gevinstene man får av trening:

*Sånn sett tror jeg det er viktig å beholde kroppsøvfingsfaget, for en ting er jo hvis man bare beveger seg og gjør ting liksom, klart det blir litt lystbetont i noen sammenhenger, men jeg tror det er viktig at man har en forståelse av betydningen av trening og være bevisst på egen trening og gevinster man får av det. Det er mye positivt å si om vedtaket, men jeg tror at liksom av og til, så blir det at man gjør aktiviteter som skal knyttes opp til læring istedenfor at man gjør aktiviteter som faktisk skal knyttes opp til trening. Jeg er litt tilhenger av at man skal ha fokus på trening innenfor området. Og i kroppsøving er det jo fokus på også kall det helseaspektet da.*

Datamaterialet gir begrenset eller ingen innsikt i hvordan skoleleder E legitimerer kroppsøvfingsfaget eller hvordan skolelederen oppfatter formålet med faget. Men det gis inntrykk av at skolen hvor skoleleder E arbeider i liten grad klarer å realisere læreplanen i kroppsøvfingsfaget:

*Nei altså her, jeg må si at jeg ikke er imponert altså sånn når jeg kom hit. Jeg synes det er mye, jeg synes det er alt for mye dårlig for å være helt ærlig. Så det er et fag vi bare er nødt til å mye mer tak i. det er. Jeg synes det går igjen mye stikkball og kanonball og når man får høre hva de har drevet med. Litt dårlig holdninger. – (Skoleleder E, kommune 2.)*

Skolelederen gir et inntrykk av at undervisningen i faget i stor grad preges av ballspill og andre “enkle” aktiviteter. Det kan derfor virke som at elevene i liten grad får allsidig undervisning i faget. Dette er utfordringer som også blir poengtert i en undersøkelse av Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vaktskjold (2015), hvor det konkluderes med at undervisningen i Elverum-skolen i stor grad preges av ballspill og grunntrening, til tross for at det eksisterer et gap mellom opplevd og ønsket innhold i faget. I ytterste konsekvens kan det tenkes at mange elever da ikke får undervisning som virker stimulerende og utfordrende. Dette er for øvrig poenger som Ludvigsen-utvalget har satt fokus på, hvor fagfornyelsen skal bidra til å skape utfordrende og skapende læringsmiljø hvor selvregulert læring er i fokus (NOU 2015:8). I lys av Peter Arnold sine bevegelsesdimensjoner, preges læring i bevegelse dimensjonen av variert og subjektiv meningsfull undervisning (Arnold, 1988), noe det tyder på at undervisningen på den aktuelle skolen i liten grad kjennetegnes av.

Intervjupersonenes beskrivelser av kroppsøvfingsfaget kan i stor grad plasseres innenfor dimensjonen om læring gjennom bevegelse. «Instrumentelle» gevinster som fysisk form og generell helse blir på ulike måter trukket fram som svært viktige resultater av

kroppsøvningsfaget og indikerer at faget i stor grad blir legitimert ut fra en snever helsediskurs (Kirk, 2006; Tinning, 2012). Dette er ikke spesielt overaskende da faget historisk sett har vært preget av et fokus på helse (Annerstedt, 2008). I lys av læreplanen for faget er imidlertid ikke dette fagets intensjon.

Intervjupersonene uttrykker at kroppsøvningsfaget skal gi elevene det samme utbytte som resten av daglig fysisk aktivitet-vedtaket generelt, samtidig som flere påpeker at kroppsøvningsfaget styres av læreplanen. Gjennom slike beskrivelser fremstår fysisk aktivitet-vedtakene og kroppsøvningsfaget til tider som synonyme begreper som blir mikset sammen, men som likevel vel blir separert. Med kroppsøvningsfaget som et viktig ledd i å nå målet om daglig fysisk aktivitet, virker det som at vedtakene bidrar til et mindre tydelig skille mellom kroppsøvningsfaget og tiltak om fysisk aktivitet som det daglig fysisk aktivitet-vedtakene representerer, noe som også har blitt poengtert av Borgen, Hallås, Løndal, Moen og Gjølme (2017). Med tanke på at begge kommunene har utfordringer med ufaglærte kroppsøvingslærere, er det ikke vanskelig å tenke at det blir problematisk for lærere å undervise etter fagets intensjon.

Ifølge Peter Arnold (1988) er bevegelsesdimensjonene dynamiske og uløselig knyttet sammen med hverandre. At datamaterialet i størst grad peker på læring gjennom bevegelse som viktig for faget, utelukker på den måten ikke at læring i bevegelse, som Arnold hevder bør prege kroppsøvningsfaget, også kan være synlig. Det som imidlertid kan være urovekkende, er at intervjupersonene i svært liten grad prater om og beskriver kjennetegn ved faget som preger dimensjonen om læring i bevegelse. Dette kan tyde på at intervjupersonene i liten grad kjenner til kroppsøvningsfagets formål illustrert gjennom læreplanen i faget. At intervjupersonene i liten grad kjenner til kroppsøvningsfaget og ikke arbeider noe med det, blir for øvrig poengtert av flere av intervjupersonene selv. Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vakt skjold (2015) hevder at både lærere og elever har et behov for bevisstgjørelse om hva kroppsøvningsfagets formål handler om. Resultatene i denne oppgaven kan antyde at det også vil være et behov om å bevisstgjøre både skoleledere og skoleiere om kroppsøvningsfagets formål, siden de i lys av Goodlad sine læreplannivåer legger operasjonelle føringer for faget gjennom de ideologiske intensjonene om å bedre folkehelsen.

#### **5.3.4 Oppsummering**

Realisering av læreplanen i kroppsøving viser seg å være preget av et nedenfra og opp perspektiv på reforminnføring. Gjennom intervjupersonenes beskrivelser kommer det

fram at det er stor variasjon i hvordan de to kommunene ivaretar kroppsøvfingsfaget. Mens den mellomstore kommunen i svært liten eller i ingen grad følger opp kroppsøvfingsfaget, har den store kommunen utarbeidet lokale læreplaner og arrangerer nettverksmøter. Premissgiverne for kroppsøvfingsfagets praksis virker i stor grad å være delegert ned til lærernivå i den mellomstore kommunen, til tross for at kommunen har utfordringer med at det finnes mange ufaglærte. Dette stemmer overens med tidligere forskning, hvor lokalt læreplanarbeid i faget i stor grad har blitt delegert helt ned til lærernivå. Også i den store kommunen finnes det utfordringer med mange ufaglærte kroppsøvfingslærere. Inntrykket er at realiseringen av læreplanen i kroppsøvfing i stor grad preges av et nedenfra og opp perspektiv hvor lærerne selv er premissgivere for faget, til tross for at den store kommunen følger opp faget i større grad.

Mens det er stor variasjon i hvordan de to kommunene følger opp kroppsøvfingsfaget, så er en instrumentell «læring gjennom bevegelse» begrunnelse for kroppsøvfingsfaget like fremtredende i begge kommunene. Grunnen til dette ser ut til å være at kroppsøvfingsfaget er en del av vedtakene om daglig fysisk aktivitet, noe som medfører en begrepsforvirring hvor vedtakets intensjoner i stor grad også blir fremhevet som kroppsøvfingsfagets intensjoner. Det blir dermed dannet et bilde av at kroppsøvfingsfagets viktigste legitimeringsgrunnlag handler om å bidra til god folkehelse, selv om flere av intervjupersonene trekker frem at faget egentlig styres av læreplanen for kroppsøvfingsfaget. På denne måten blir kommunes ideologiske ideer om vedtakene også synlig i kroppsøvfingsfaget.

## 6. Oppsummering og veien videre

I dette kapittelet blir prosjektet oppsummert ved å gi en forkortet beskrivelse av prosjektets resultater og resultatene blir satt i sammenheng med prosjektets problemstillinger.

Å bruke kvalitativt intervju som vitenskapelig metode, ga oppgaven innblikk i skolelederens, skoleeierrepresentanters og bystyrerepresentanters erfaringer, opplevelser og meninger rundt to kommuners arbeid med å ivareta kroppsøvingfagets egenart og formål i en skolehverdag med større fokus på fysisk aktivitet. Ved at intervjuene var semi-strukturerte fikk intervjupersonene i stor grad anledning til å presentere egne oppfatninger om hvordan praksisen i kommunen fungerer. På en annen side så gjør denne innfallsvinkelen det vanskelig å si noe om hvordan lærerne faktisk operasjonaliserer undervisningen, til tross for at skolelederne har gitt beskrivelser fra tilbakemeldinger de har fått fra lærere på sin skole.

Det første teoretiske nivået i oppgaven handlet om idealtypiske perspektiver på reformimplementering og Goodlads læreplanteori. Med disse teoriene til grunn var det mulig å definere hvilke perspektiver på reforminnføring (Aasen et al.2012) som i størst grad var synlig i aktivisering av fysisk aktivitet-vedtak og realisering av læreplanen i kroppsøvingfaget og i hvilke læreplannivåer disse perspektivene kommer til uttrykk gjennom. Det andre teoretiske nivået i oppgaven gjorde det mulig å belyse hva slags helseforståelser som kom til uttrykk gjennom de politiske vedtakene og hva slags legitimeringsgrunnlag for kroppsøvingfaget som kom til uttrykk. Dette ble belyst gjennom salutogene og patogene helseforståelser og Arnold sine bevegelsesdimensjoner.

### 6.1 **Helhetlig besvarelse av problemområde**

I dette prosjektet har hensikten vært å undersøke hvordan et kommunalt myndighetsnivå arbeider med å ivareta kroppsøvingfaget i en skole hvor fokuset på fysisk aktivitet og helse generelt er stort.

Oppgavens to problemstillinger har vært følgende:

- *Hvordan arbeider kommuner med å ivareta kroppsøvingfagets egenart og formål i dagens skole med større fokus på fysisk aktivitet og helse?*

- *Hvilke dialoger om kroppsøvningsfaget har det kommunale myndighetsnivået med skolene, lærerne og fylkesmannen og hva betyr dette for forståelsen av kroppsøvningsfaget i opplæringen?*

For å kunne svare på disse problemstillingene og si noe om hvordan kommuner arbeider med å ivareta kroppsøvningsfaget i en skole med større fokus på fysisk aktivitet, har det også vært nødvendig å undersøke hvordan kommuner faktisk arbeider med å innføre og gjennomføre fysisk aktivitet-vedtak i skolen, ved siden av arbeid med kroppsøvningsfaget. Dermed ble det nødvendig å dele drøftingen av datamaterialet inn to hovedtemaer: realisering av fysisk aktivitet-vedtak og realisering av læreplanen i kroppsøving.

Resultater i dette prosjektet indikerer at kommunen har fattet beslutninger og gjort vedtak, mens skolene i liten grad har vært deltakere i den ideologiske planleggingsprosessen. Dette tyder på at kommunenes praksis i stor grad bærer preg av et ovenfra og ned perspektiv på reformimplementering (Aasen et al., 2012). Dette stemmer overens med det fagfolk hevder er vanlig i innføringen av slike tiltak (Borgen, Hallås, Løndal, Moen & Gjølme, 2017).

Beskrivelsene fra intervjupersonene tyder på at det er mer fysisk aktivitet i skolene etter innføringen av vedtakene, men beskrivelsene tyder på at det er problematisk å få gjennomført daglig fysisk aktivitet til det fulle i begge kommunene. utfordringer når det gjelder rammefaktorer og rapporter om at lærere ikke føler vedtakene gir optimalt læringsutbytte, tyder på at vedtakene blir for praksisfjerne. Dette blir et paradoks da hensikten med vedtakene handler om å bidra til læring i de ulike fagene. Ludvigsen-utvalget påpeker i tillegg at fagspesifikk kompetanse er et viktig grunnlag for fremtidens skole (NOU 2014:7), blant annet for å demme opp for at et omfattende læreplaninnhold i skolen gjør det vanskelig å legge til rette for læring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Beskrivelser fra intervjuene tyder imidlertid på at vedtakene bidrar til å opprettholde et omfattende læreplaninnhold i skolen og dermed gjør det utfordrende å legge til rette for læring.

Med tanke på Goodlads læreplanteori blir det tydelig at det finnes en avstand mellom hvordan lærere ønsker å operasjonalisere undervisning og hvordan kommunene ønsker

at undervisning i skolen skal bli operasjonalisert i lys av vedtakene. Disse utfordringene kan knyttes til at skolene selv i liten grad har vært deltagere i oversettelsene av reformideer i den ideologiske planleggingsprosessen av vedtakene. Vedtakene blir på denne måten gjennomført som et kompromiss fra lærerne. Dette paradokset kan knyttes til en ovenfra og ned perspektiv på reformimplementering, fordi de underliggende profesjonsutøverne må sikre at arbeidet de gjør er i tråd med det regelverket vedtaket gir og sikre at vedtakets intensjoner blir nådd, selv om profesjonsutøverne ikke nødvendigvis har de samme intensjonene som reformen (Aasen et al., 2012). Videre kan prosjektets resultater indikere at det finnes elementer i innføringen av daglig fysisk aktivitet som sørger for en sterk mål- og resultatstyring som medfører at profesjonell autonomi og yrkesutøvelse blir satt under press. Dette fordi vedtakene må bli gjennomført til tross for at det finnes rapporter om at lærerne ikke føler de har kompetanse til å gjennomføre vedtakene og at vedtakene ikke nødvendigvis gir det beste læringsutbytte.

Resultatene tyder også på at vedtakene i stor grad har blitt innført for å bedre folkehelsen og motvirke fedme, overvekt og lignende. Helseperspektivet til vedtakene som kommer til uttrykk gjennom beskrivelsene til intervjupersonene, bærer i stor grad preg av patogene helseforståelser, hvor «god helse» blir sett på som normaltstanden, mens fedme, overvekt og lignende blir sett på som avvik fra normalen. Dette kan imidlertid medføre at skolen mister fokus på den enkelte eleven og føre til reduksjonistiske løsninger på helseutvikling (Antonovsky, 1979, ref. i Quennerstedt, 2007). Det kan virke som at denne helseforståelsen også kommer til uttrykk i kroppsøvfingsfaget.

For kroppsøvfingsfaget ser det ut til at lærerne i skolen i langt større grad enn for fysisk aktivitet-vedtakene er premissgivere for yrkesutøvelsen, noe som kjennetegner et nedenfra og opp perspektiv på reformimplementering (Aasen et al., 2012). Hvordan kommunene arbeider og følger opp kroppsøvfingsfaget varierer imidlertid mye mellom de to kommunene. Mens den store kommunen har hatt et fokus på å utvikle lokale læreplaner for faget, har ikke den mellomstore kommunen hatt fokus på dette. Det blir tydelig at all form for læreplanarbeid og oversettelse av styringsdokumenter for kroppsøvfingsfaget blir delegert ned til skolene, ofte helt ned til lærerne selv. Dette kan

sees i sammenheng med forskning som tyder på at det er de mindre kommunene som i størst grad sliter med å fylle dette handlingsrommet (Aasen et al., 2012; Vibe, 2012).

Også når det gjelder oppfølging av kroppsøvingsfaget følger den store kommunen tettere opp faget enn den mellomstore kommunen, som i svært liten grad ser ut til å følge opp faget. I begge kommunene er det vanlig at ufaglærte underviser i faget. Dette kan sies å være et paradoks, da spesialisering blir viktigere innenfor et nedenfra og opp perspektiv (Aasen et al., 2012). Spesielt ser dette ut til å være tilfelle i den mellomstore kommunen, da ufaglærte lærere i stor grad må stå for oversettelsene av ledende styringsdokumenter. I lys av Goodlad sin læreplanteori er det ikke umulig å tenke at ufaglærte lærere oppfatter formålet med kroppsøvingsfaget annerledes enn hva fagets egentlige formål er i lys av læreplanen.

Resultatene tyder på at fysisk aktivitet-vedtak og kroppsøvingsfaget blir brukt som synonyme begreper av intervjupersonene. At kroppsøvingsfaget er en del av fysisk aktivitet-vedtak fremstår uheldig for faget, da det virker som at dette bidrar til et mindre tydelig skille mellom vedtakene og kroppsøvingsfaget. Resultatene tyder på at helseforståelsen vedtakene gir, blir trukket inn i kroppsøvingsfaget, noe som medfører at kroppsøvingsfaget i stor grad blir legitimert ut fra instrumentelle helsegevinster. Dette bidrar til at kroppsøvingsfaget i stor grad blir legitimert ut i fra det Arnold (1988) kaller for læring gjennom bevegelse, som medfører at faget får en nyttebetont oppgave for å assistere formål som ikke er fagets hovedsakelige formål (Arnold, 1988).

At resultatene i tillegg tyder på at oppmerksomheten faller bort fra kroppsøvingsfaget og over på vedtakene, kan tyde på at fokuset på fysisk aktivitet generelt i skolen har vært ødeleggende for forståelsen av kroppsøvingsfaget i disse to kommunene. Noe som står i kontrast til det som er vedtakenes egentlige intensjon. På den måten virker det fornuftig med en bevisstgjørelse av kroppsøvingsfagets intensjon og formål på flere styringsnivåer.

En totalvurdering av resultatene kan tyde på at kommunene i variert grad arbeider for å ivareta kroppsøvingsfagets egenart og formål i en skolehverdag med større fokus på fysisk aktivitet og helse. Mens den store kommunen har hatt fokus på å utvikle lokale læreplaner og følge opp faget, har det vært helt motsatt praksis for den mellomstore



kommunen. At kroppsøvfingsfaget er en del av fysisk aktivitet-vedtaket ser imidlertid ut til å medføre en begrepsforvirring hvor fagets intensjoner sklir ut og blir erstattet med vedtakenes intensjoner i begge kommuner. Det kan slik sett tyde på at begge kommunene har hatt et så stort fokus på å få gjennomført daglig fysisk aktivitet at det fremstår som at de ikke har lykket med å ivareta kroppsøvfingsfagets egenart og formål.

Ut i fra skoleeierrepresentantenes, bystyrerepresentantenes og skoleledernes beskrivelser av hvordan kommuner arbeider med å ivareta kroppsøvfingsfaget i en skolehverdag med stort fokus på fysisk aktivitet generelt, er det tydelig at skolepolitikk er et komplekst tema. Det har blitt tydelig at de ulike styringsnivåene har ulike meninger, oppfatninger og tanker om hvordan skolen skal se ut. Med tanke på at beskrivelsene i dette prosjektet tyder på at daglig fysisk aktivitet-vedtak er vanskelig å gjennomføre og påvirker legitimeringsgrunnlaget til kroppsøvfingsfaget, virker det imidlertid fornuftig å i større grad involvere skolene i ideologiske planleggingsprosesser av politiske tiltak i skolen. Dette fordi det er yrkesutøverne på skolene som har størst kompetanse i hvordan en skole drives. Med tanke på at tidligere forskning viser at det ikke finnes entydige funn i at fysisk aktivitet-vedtak i skolen gir bedre helse (Kriemler et al., 2010; Adab et al., 2018), så kan man også spørre seg om hvor stor nytteverdien av slike tiltak er. Videre er det også mulig å stille seg et spørsmål om mer fysisk aktivitet for å bedre folkehelsen er skolens oppgave eller kommunes oppgave generelt.

Resultatene i dette prosjektet tyder på at daglig fysisk aktivitet bidrar til å utvide et allerede omfattende læreplaninnhold i skolen som bidrar til å gjøre det vanskelig å legge til rette for læring. Samtidig har daglig fysisk aktivitet i skolen blitt vedtatt av Stortinget. Dermed kan man stille seg spørsmålet om det nasjonale vedtaket kommer til å konkurrere med fornyelsen av skolen og Ludvigsen-utvalgets (NOU 2015:8) kompetanseområder om fagspesifikk kompetanse og kompetanse i å lære. Økt statlig støtte til kroppsøvfingsfaget kan være en alternativ løsning, da fagets allmenndannende komponenter faktisk handler om å inspirere elevene til en fysisk aktiv livstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

## **6.2 Veien videre**

Prosjektet har belyst to kommuners arbeid med å ivareta kroppsøvfingsfagets egenart og formål, ut i fra to skoleeierrepresentanters, to bystyrerepresentanters og fire skolelederes

beskrivelser. Noe som forhåpentligvis har bidratt til en valid beskrivelse av de to kommunenes arbeid. Beskrivelsene i dette prosjektet tyder på at de to kommunene har hatt et så stort fokus på fysisk aktivitet generelt i skolen at det kan stilles spørsmål om de har lyktes med å ivareta kroppsøvfingsfagets egenart og formål.

Fysisk aktivitet i skolen og i samfunnet generelt er i fokus for tiden. Med tanke på det nasjonale Stortingsvedtaket om en times fysisk aktivitet i skolen hver dag, er det ikke utenkelig at lokal skolepraksis illustrert i dette prosjektet også blir vanlig i norske skoler generelt. Forhåpentligvis kan dette prosjektet da bidra til en økt forståelse om hvordan reformideer om fysisk aktivitet blir oversatt og implementert i skolen. Forhåpentligvis kan innsikten oppgaven gir om oversettelser av reformideer også bidra til å gjøre skolefeltet bedre i stand til å oversette reformideer slik at sannsynligheten for å lykkes med reformer i skolen kan øke.

Siden dette prosjektet kun baserer seg på et utvalg fra to kommuner, ville det ha vært interessant å se resultater fra en lignende studie fra flere kommuner. Spesielt interessant hadde det da vært å se hvordan små kommuner med færre ressurser har ivaretatt kroppsøvfingsfagets egenart og formål i en skole med stort fokus på fysisk aktivitet og helse generelt.

Dette prosjektet tar som nevnt for seg skoleeierrepresentanters, bystyrerepresentanters og skolelederens beskrivelser av kroppsøvfingsfaget. Det innebærer at det er deres fortellinger om skolen som er studert her og dermed ikke det som faktisk skjer i kroppsøvfingsfaget. For videre forskning hadde det vært interessant å studere nærmere hvordan lærere selv beskriver hvordan kroppsøvfingsfagets formål og egenart blir ivaretatt i en skole med større fokus på fysisk aktivitet og helse, siden det faktisk er de som er profesjonsutøverne i faget.

## Referanser

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T, S. & Hertzberg, F. (2012)  
*Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (NIFU Rapport 20/2012). Hentet fra:  
[https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/FIRE\\_slutt.pdf](https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/FIRE_slutt.pdf)
- Aasen, P. & Sandberg, N. (2010). Hvem vet best? Om styringen av grunnsopplæringen under Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*. 4, (1-20). Hentet fra:  
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1058/937>
- Aasen, P., Prøitz, T. & Rye, E. (2015). Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument, *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 6, 417-433.
- Adab, P., Pallan, M., Lancashire, E R., Hemming, K., Frew, E., Barret, T., Bhopal, R., Cade, J E., Canaway, A., Clarke, J L., Daley, A., Deeks, J J., Duda, J L., Ekelund, U., Gill, P., Griffin, T., McGee., Hurley, K., Martin, J., Parry, J., Passmore S. & Cheng, K K. (2018). Effectiveness of childhood obesity prevention programme delivered through schools, targeting 6 and 7 years old: cluster randomized controlled trial (WAVES study). *The BMJ*. Hentet fra:  
<http://www.bmj.com/content/bmj/360/bmj.k211.full.pdf>
- Andrews, T. & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*. (15), 151- 163. Hentet fra:  
[https://www.idunn.no/file/pdf/33213544/snoballen\\_som\\_ikke\\_ruller\\_utvalgsproblemer\\_i\\_kvalitativ\\_forskning.pdf](https://www.idunn.no/file/pdf/33213544/snoballen_som_ikke_ruller_utvalgsproblemer_i_kvalitativ_forskning.pdf)
- Annerstedt, C. (2001). Professionalism och idrottslärares kompetens. I: Annerstedt, C, Peitersen, B. & Rønnholt, H. (RED). *Idrottsundervisning - ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318. DOI: 10.1080/17408980802353347

- Antonovsky, A. (1996) The salutogenic model as a theory to guide health promotion, *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. Hentet fra: <https://academic.oup.com/heapro/article/11/1/11/582748>
- Arnold, P, J. (1988) *Education, Movement and the Curriculum*. East Sussex: The Falmer Press.
- Arnold, P. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77. Hentet fra: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=6e0b41e4-b380-4ce7-b5a0-86c1e8712474%40sessionmgr4006&vid=0&hid=4204>
- Beni, S., Fletcher, T. & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature, *Quest*, 69(3), 291-312, DOI: 10.1080/00336297.2016.1224192
- Biddle, S, JH., Gorely, T. & Stensel, D, J. (2004) Health-enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescents, *Journal of Sports Sciences*. 22(8), (679-701), DOI: 10.1080/02640410410001712412
- Borgen, J, S. & Engelsrud, G. (2015a, 02.februar) Kroppsøvfaget som skolefag - 30 år frem i tid. Hentet fra: <http://forskning.no/blogg/nih-bloggen/kroppsovfaget-som-skolefag-30-ar-frem-i-tid>
- Borgen, J, S., Pedersen, K, G. & Engelsrud G. (2015, 23.februar) Lek og friluftsliv i kroppsøvfaget – der dybdelæring foregår. Hentet fra: <http://forskning.no/blogg/nih-bloggen/lek-og-friluftsliv-i-kroppsovfaget-der-dybdelaering-foregar>
- Borgen, J,S., Hallås, B,O., Løndal, K., Moen, K, M. & Gjøme, E, G. (2017, 1. desember) *Kroppsøving blir redusert til «fysisk aktivitet» - debatten uteblir*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsoving-er-mer-enn-fysisk-aktivitet/>
- Bouchard, C. & Shephard, R, J. (1993). Physical Activity, Fitness, and Health: The Model and Key Concepts. I: Bouchard, C., Shephard, R, J. & Stephens. T. (RED), *Physical Activity, Fitness, And Health- Consensus Statement*. (s.11-24). Champaign: Human Kinetics Publishers.

- Brown, T, D. (2013) A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian conception of education `in` movement in physical education. *Sport, education and Society*, 18 (1), 21-37, Doi: 10.1080/13573322.2012. 716758
- Cale, L. & Harris, J. (2005) Promoting Physical Activity within Schools. I Cale, L. & Harris, J. RED.). *Exercise and young people – issues, implications and initiatives*. (s.162-190). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Carnoy, M. (1995). Structural adjustment and the changing face of education. *International Labour Review* 134 (6) 653-673. Hentet fra: <https://search.proquest.com/docview/224007681/fulltextPDF/314B3DF24F3C41F5PQ/1?accountid=45546>
- Cuban, L. (1998). How Schools change reforms: Redefining Reform Success and Failure. *Teahers College Record*. 99 (3). 453-477. Hentet fra: [https://larrycuban.files.wordpress.com/2010/12/38\\_102731.pdf](https://larrycuban.files.wordpress.com/2010/12/38_102731.pdf)
- Dahlum, S. (2015) *Validitet*. I: Store norske leksikon. Hentet fra: <https://snl.no/validitet>
- Dalland, O, (2014) *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5.utg) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Danmarks Evalueringsinstitutt (2004) *Idræt i folkeskolen: Et fag med bevægelse*. Hentet fra: <http://www.idan.dk/vidensbank/downloads/idraet-i-folkeskolen-et-fag-med-bevaegelse/027770d7-d552-474c-98e1-96cf00000000>
- Datnow, A. (2002) Can we transplant educational reform, and does it last? *Journal of Educational Change*. 3, 215-239. Hentet fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1021221627854.pdf>
- Engelsen, B, U. (1990) Norskfaget i videregående skole: Litteraturredidaktisk vektlegging. I: Gudem, B, B., Engelsen, B, U. & Karseth, B, *Læreplan og fag: Forskningsområdet: Innledende prosjektbeskrivelser* (Forsknings- og studiegruppen for læreplanteori og fagdidaktikk, 1/1990) Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Engelsen, B, U. (1997) *Kan læring planlegges: Arbeid med læreplaner- hva hvordan, hvorfor*. (3.utg) Oslo: Gyldendal norsk Forlag

- Ericsson, M. & Larsson. K. (2014) Motor skills and school performance in children with daily physical education in school – a 9-year intervention study. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*. 24. 273-278. Doi: 10.1111/j.1600-0838.2012.01458
- Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H. & Aadland, H.(2011). *Skolefagsundersøkelsen 2011 – Praktiske og estetiske fag på barnesteget i norsk grunnskule*. (HSH rapport 2013/7). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/117173/Rapport.pdf>
- Etikkom (2016a, 31.mai). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet 17.11.2017 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Etikkom (2016b, 27. april) Hensyn til personer. Hentet 11.01.2018 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Everett, L. E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fagforum kroppsøving Aust-Agder (2013, 06. mai.) Kroppsøvingfagets utfordringer. Hentet 02.05.2018 fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2013/mai/kroppsovingsfagets-utfordringer/>
- Fairclough, S.J. & Stratton, G. (2006). A review of physical activity levels during elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 240-258. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/234725651\\_A\\_Review\\_of\\_Physical\\_Activity\\_Levels\\_during\\_Elementary\\_School\\_Physical\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/234725651_A_Review_of_Physical_Activity_Levels_during_Elementary_School_Physical_Education)
- Fox, K, R. (1991) Physical Education and its Contribution to Health and Well-Being. I Armstrong N. & Sparkes, A. (Red.). *Issues in physical education*.(s.123-138). London: Cassell Educational Limited
- Gjernes, T. (2004). Helsemodeller og forebyggende helsearbeid. *Sosiologisk tidsskrift*, 12, (2), 143-165.

- Gobo, G. (2007). Sampling, Representativeness and Generalizability. I: Seal, C., Gobo, G., Gubrium, J-F. & Silverman, D. *Qualitative Research Practice*. (s. 405-427). London: Sage Publications.
- Goh, T.L. (2017). Children's Physical Activity and On-Task Behavior Following Active Academic Lessons, *Quest*, 69(2), 177-186. DOI: 10.1080/00336297.2017.1290533
- Goodlad, J. L. (1997) What Goes On In Our Schools? *Educational Researcher*, 6 (3), 3-6. Hentet fra: [http://www.jstor.org/stable/1174321?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1174321?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Grimen, H. (2000). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2015) Kvalitative forskningsopplegg. I: P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (RED), *Forskning i medisin og biofag* (s.321- 349). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gundem, B. B. (1990) *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Gymnastikk. (2018, 20. februar). I Store norske leksikon. Hentet 27.april 2018 fra <https://snl.no/gymnastikk>
- Halbert, J. & MacPhail, A. (2010). Curriculum dissemination and implementation in Ireland: Principal and teacher insight. *Irish Educational Studies*, 29(1), 25-40. DOI: 10.1080/03323310903522677
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as
- Hagen, K. (2015). *Hva er formålet med kroppsøvingfaget?* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Elverum. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2367191/Hagen.pdf?sequence=1>
- Heen Moe, O., E. (2015). *Skoleledere og kroppsøving: En kvalitativ studie om hvordan skoleledere legitimerer og legger til rette for kroppsøving* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Elverum. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/391456/Heen-Moe.pdf>
- Hellevik, O. (1995). *Sosiologisk metode*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS

- Helse- og omsorgsdepartementet (2015). *Folkehelsemeldingen – mestring og muligheter* (St.meld,nr.19. 2014-2015). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Helsedirektoratet. ( 2016, 17.juni). Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting. Hentet 17.08.17 fra: <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>
- Hofmann, B. & Holm, S. (2015). Vitenskapsteori. I: P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (RED), *Forskning i medisin og biofag* (s. 29-65) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Holm, S. & Olsen B. R. (2008) Etikk i menneske- og dyreforsøk. I: P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (RED), *Forskning i medisin og biofag* (s. 90-113). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Holthe, A., O. Hallås, E. T. Styve, N. Vindenes (2012). Rammefaktorenes betydning for tilrettelegging av opplæringen i de praktisk-estetiske fagene – en casestudie. *Acta Didactica Norge 2013*, 7 (1).
- Hovengen, R., Biehl, A. & Glavin, K. (2014). *Barns vekst i Norge 2008 - 2010 – 2012: Høyde, vekt og livvidde blant 3. klassinger.* (Folkehelseinstituttet rapport 2014:3). Hentet fra:  
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/moba/pdf/rapport-20143-barns-vekst-i-norge-pdf2.pdf>
- Høie, B. (2017) *Brev fra Helse- og omsorgsdepartementet ved statsråd Bent Høie til helse- og omsorgskomiteen, 9.november, 2017.* Hentet fra:  
<https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2017-2018/inns-201718-110s/?all=true#m5>
- Jacobsen, A. M. (2010). *Trivsel hos kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen: hvor godt trives kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?* (Doktoravhandling). Tromsø: Universitetet i Tromsø. Hentet fra:  
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2900/thesis.pdf?sequence=1>



- Jansen, W., Borsboom, G., Meima, A., Zwanenburg, V,J-V., Mackenbach, J,P., Raat, H. & Brug, J. (2011). Effectiveness of a primary school-based intervention to reduce overweight. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6, 70-77, DOI: 10.3109/17477166.2011.575151
- Jonskås, C. (2010). En kunnskapsoversikt over FOU arbeid innen kroppsøvfingsfaget i Norge frå januar 1978- desember 2010. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Karlefors, I. (2002). *Att samverka eller..? Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan*. (Doktorgradavhandling). Umeå Univiersitet, Umeå.
- Kirk, D. (2006). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11(2), 121-133, DOI: 10.1080/13573320600640660
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge
- Klette, K. (2002). Reform policy and teacher professionalism in four Nordic countries. *Journal of Educational Change*, 3, s. 265 – 282. Hentet fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1021234030580.pdf>
- Knudsen, O, F. (2014, 21.mai) Legitimitet. I Store norske leksikon. Hentet 30. august. 2017 fra <https://snl.no/legitimitet>
- Kriemler, S., Zahner, L., Schindler, C., Meyer, U., Hartmann, T., Hebestreit, H., Brunner-La Rocca, H,P., Van Mechelen, W. & Puder, J,J. (2010). Effect of school based physical activity programme (KISS) on fitness and adiposity in primary schoolchildren: cluster randomised controlled trial. *The BMJ*. Hentet fra: <http://www.bmj.com/content/bmj/340/bmj.c785.full.pdf>
- Kristiansen, A,A. (2017, 27.04). Jonas-storkoalisjon vil ha en times fysisk aktivitet i skolen daglig, *Dagbladet*. Hentet fra: <http://www.dagbladet.no/nyheter/jonas-storkoalisjon-vil-ha-en-times-fysisk-aktivitet-i-skolen-daglig/67519968>
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjun*. (Oversatt av Torhell, S-E.). Lund: Studentlitteratur. (Orginalutgaven utgitt i 1996)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse, En fornyelse av Kunnskapsløftet* (St.meld. nr.28 2015-2016). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Larsen, A. K., (2012). *En enklere metode - veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa – i går, i dag, i morgen*. Stockholm: Liber AB
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical education cultures in Sweden: Fitness, sports, dancing ... learning? *Sport, Education and Society*. 20(5), 573-587. DOI: 10.1080/13573322.2014.979143
- Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K. & Ruud, E. (2016) *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme helse, læringsmiljø og læringsutbytte – en systematisk kunnskapsoversikt*, Oslo. KUNNSKAPSENTER FOR UTDANNING
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme – teorier og tradisjoner*. (Oversatt av Røen, P.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. (Originalutgaven utgitt i 2010).
- Lundgren, U, P. (2006). Political Governing and Curriculum Change – From Active to Reactive Curriculum Reforms The need for a reorientation of Curriculum Theory, *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2006:1. DOI: 10:1080/16522729.2006.11803914
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesgleden i kroppsøving. I: Stene, M. (Red.), *Forskning Trøndelag* (s.65- 78). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lønne, A. (2015, 4. desember). Aaron Antonovsky. I Store norske leksikon. Hentet 14. februar 2018 fra [https://snl.no/Aaron\\_Antonovsky](https://snl.no/Aaron_Antonovsky).
- Ma, J.K., Le Mare, L., & Gurd, B.J. (2014). Four minutes of in-class high-intensity interval activity improves selective attention in 9-to 11-year olds. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 40(3), 238-244. Hentet fra: <http://www.nrcresearchpress.com/doi/pdf/10.1139/apnm-2014-0309>

- MacPhail, A., Halbert, J., McEvelly, N., Hutchinson, C. & MacDonncha, C. (2005). The Constraints on school provision of post-primary physical education in Ireland: Principals' and teachers' views and experiences. *Irish Educational Studies*, 24(1), 77- 91. DOI:10.1080/03323310500184541
- Markula, P. & Silk, M. (2011). *Qualitative research for physical culture*. New York: Palgrave Macmillan.
- Moen, K, M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vaktskjold, A. (2015) *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen*. (Høgskolen i Hedmark, Rapport 2, 2015). Hentet fra: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300725/1/opprapp2\\_15online.pdf](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300725/1/opprapp2_15online.pdf)
- Møller, J., Prøitz, T.S. & Aasen, P. (red.), (2009). Kunnskapsløftet – tung bør å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. Rapport 42, 2009. Oslo: NIFU STEP.
- Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet (u.å.). Om senteret. Hentet 29.08.2017 fra <http://mhfa.no/om-senteret/>
- Nespor, J. (2002). Networks and contexts of reform. *Journal of Educational Change*, 3, 365- 382. Hentet fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1021281913741.pdf>
- Neumann, C., B. & Neumann, I.B. (2012) *Forskeren i forskningsprosessen – en metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm AS
- NOU 2015:8 (2015) *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevens læring i fremtidens skole*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2012) Exploring ‘what’ to learn in physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19 (2), 123-135, DOI: 10.1080/17408989.2012.726982
- Nylenna, M, & Braut, G, S. (2014, 26. mars). *Folkehelse*. I Store medisinske leksikon. Hentet 9. april 2018 fra <https://sml.snl.no/folkehelse>.

- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2, 155-166.
- Opplæringsloven. *Lov om grunnskolen og vidaregåande opplæringa*. Lov 27. november 1998 om tilsyn m.m
- Postholm, M, B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Prøitz, T.S. & J.S. Borgen (2010). Rettferdig standpunktvrdering – det (u)muliges kunst? NIFU STEP report 16/2010.
- Quennerstedt, M. (2007). Hälsa eller inte häsa?: Är det frågan? *Utbildning & Demokrati*, 16 (2), 37-56.
- Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health- a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, 13 (3), 267-283. DOI: 10.1080/13573320802200594
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. DOI: 10.1177/0013161X08321509
- Rugseth, G. (2016). Drit i å trene da vel! Hentet 16.04.2018 fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/gro-rugseth/drit-i-a-trene-da-vel/>
- Rugseth, G. & Standal, Ø. (2015) «My body can do magical things», The Movement Experiences of a Man Categorized as Obese – A Phenomenological Study. *Phenomenology & Practice*, 9, (5-15). Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2358095/RugsethPhenomenPract2015%202.pdf?sequence=1>
- Rørvik, K, A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I Rørvik, K, A., Eilertsen, T, V. & Furu, E, M. (RED.) *Reformideer i norsk skole: Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm AS

- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I Steinsholt, K. & Gurholt, K, P. (Red.). *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s.155-173). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Seelen, J. V. & Munk, M. (2012). *Status på idrætsfaget 2011* (SPIF-11). Haderslev: Det Nationale Videncenter Kosmos. Hentet fra:  
[https://www.ucviden.dk/portal/files/11499459/Status\\_p\\_idr\\_tsfaget\\_2011\\_SPIF\\_11\\_.pdf](https://www.ucviden.dk/portal/files/11499459/Status_p_idr_tsfaget_2011_SPIF_11_.pdf)
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data: A Guide to the Principles of Qualitative Research*. (4.utg). London: SAGE Publications Ltd
- Sosial- og helsedirektoratet. (2003,01.mai). «Fysisk aktivitet i skolehverdagen». Hentet 24.08.17 fra:  
<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/716/Fysisk-aktivitet-i-skolehverdagen-IS-1156.pdf>
- Strand, T. (1996). *Ethos og læreplanen: Hvordan forstå og bruke rammeplanen for barnehagen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Sæle, O, O. (2017, 07.desember). Kroppsøving som et danningsfag. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsoving-som-danningsfag/>
- Sørensen, V., Emborg, S. & Winther, H. (2014, 11.Februar). Krop, sansning og bevidstgørelse – vejen til bæredygtig forandring. *Idrottsforum.org*. Hentet fra:  
<http://idrottsforum.org/sorensenetal140211>
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (RED.), *Kvalitative metoder – empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Telhaug, A, O. (1990.) *Den nye utdanningspolitiske retorikken: bilder av internasjonal skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thakur, S. (2013, 17.12) *Mer eller mindre kroppsøving i skolen?* Adresseavisen. Hentet fra: <http://www.adressa.no/meninger/snakkut/article8815515.ece>

- Tinning, R. (2007). Aliens in the gym? Considering young people as learners in physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 54(2), 13-18. Hentet fra:  
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=4449aa6d-8594-43b3-9c29-5ed0eec5bc7f%40sessionmgr4010>
- Tinning, R. (2012). The idea of physical education: A memetic perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 115-126.  
DOI:10.1080/17408989.2011.582488
- Utdanningsdirektoratet (2011, 08. August). Internasjonale studier om Norsk skole. Hentet 08.04.2018 fra: [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale\\_studier\\_om\\_norsk\\_skole\\_temanotat.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/temanotat/internasjonale_studier_om_norsk_skole_temanotat.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2015a, 15.august). *Den generelle del av læreplanen*. Hentet 16.august.2017 fra:  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_la\\_replanen\\_bm.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_la_replanen_bm.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2015b, 11. mai). *Læreplan for kroppsøving (KRO1-04)*. Kunnskapsdirektoratet. Hentet: 16.august.2017 fra  
<http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 02. Desember). Læringsutbytte – kvalitet i fagopplæringen. Hentet 09.04.2018 fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-fagopplaringen/Administrasjon/Laringsutbytte/>
- Utdanningsdirektoratet (2017a, 05. Mai). Ny generell del av læreplanverket. Hentet 07.05.2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet (2017b, 28. september). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2017. Hentet 15.05.2018 fra:  
<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2017/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1.3fastsatt-timetall>

- Utdanningsforbundet (Uten år). Halvparten av skolene bruker ukvalifiserte. Hentet fra:  
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/halvparten-av-skolene-bru-ker-ukvalifiserte/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). *Kultur for læring* (St.meld.nr. 30. 2003-2004). hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2002). *Skolen vet best! Situasjonsbeskrivelse av grunnutdanning*. Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skolen-vet-best2/id278007/>
- Vibe, N. & Evensen, M. (2009). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2009: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. (NIFU rapport 45/2009) Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/279991/NIFUrapport2009-45.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vibe, N. (2012). *Spørsmål til Skole-Norge 2011: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelser blant skoler og skoleeiere*. (NIFU rapport 5/2012). Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280854/NIFUrapport2012-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vibe, N. & Hovdhaugen, E. (2012). *Spørsmål til Skole-Norge høsten 2012*. (NIFU rapport 47/2012). Hentet fra:  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280939/NIFUrapport2012-47.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Whitehead, M. (2001) The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6 (2). 127-138. DOI: 10.1080/1740898010060205

## Tabelloversikt

Tabell 1: Idealtypiske perspektiver på reformimplementering.....30

Tabell 2: Beskrivelse av utvalg.....50, 60



## Forkortelser

LK06

Læreplanen Kunnskapsløftet 06

# Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide, skoleeierrepresentanter

Vedlegg 2: Intervjuguide, skoleledere

Vedlegg 3: Intervjuguide, bystyrerepresentanter

Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 5: Samtykkeskjema

Vedlegg 6: Godkjenning for behandling av personvernopplysninger fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S

## Intervjuguide, skoleeierrepresentanter

### Innledning

1. Informasjon rundt prosjektet
2. orientere om rettigheter og be om underskrift på samtykkeskjema

### Generelle spørsmål/bakgrunnsinformasjon

3. Hva slags faglig bakgrunn har du?
4. Hva vil du si dine viktigste arbeidsoppgaver er? Hva bruker du mest tid på?  
Eventuelt: hvor lenge har du arbeidet med spørsmål knyttet til kroppsøvfingsfaget og fysisk aktivitet i skolen?

### Hoveddel/grunnlag for analyse

5. Det er et økt fokus på fysisk aktivitet generelt i dagens skole, hva tenker du om dette?
6. Ser du noen utfordringer i forholdet mellom kroppsøvfingsfaget og økt fokus på fysisk aktivitet-tiltak i skolen?
7. Sammenliknet med andre skolefag, hva slags posisjon mener du kroppsøvfingsfaget har for elevene i skolen?

### Tiltaksområder

8. Først vil jeg spørre deg om du kan fortelle litt om hvilke tiltak kommunen har satt i gang med tanke på fysisk aktivitet og kroppsøving i skolen?
9. På hvilke grunnlag ble tiltaket utviklet? (Når startet dere? bakgrunn/intensjon)
10. Har kommunen utarbeidet en plan/mål eller lignende for skoleåret, eventuelt for trinnene? Har dere tenkt progresjon i typer aktiviteter?
11. Hvem var med på å sette i gang tiltaket? Hvem var med på å utvikle det før oppstart?
  - Hva slags innhold/aktiviteter inngår i tiltaket? Hva vil du si kjennetegner aktivitetene? Hvordan er innholdet i aktivitetene planlagt? Og av hvem?
  - Når og hvor skjer/oppstår aktivitetene?
  - Hvilken bakgrunn har de som organiserer aktivitetene?
12. Vurderer dere om de ulike tiltakene fungerer slik dere hadde planlagt? Evt. hvordan?
13. Har dere dialog med fylkesmannen om disse tiltakene som du nå har fortalt om? Evt. hvordan?
  - Inngår dialog om kroppsøvfingsfaget i dialogen med fylkesmannen?
14. På hvilke måter får elevene utbytte av aktivitetene?
  - Hva slags utbytte får elevene av kroppsøvfingsfaget?

### Kroppsøvfingsfaget

Spørsmål om hvordan kommunen arbeider med å konkretisere og realisere læreplanen i kroppsøvfingsfaget.

## **Organisering, styringssignaler/dokumenter**

15. Har kommunen arbeidet med lokale læreplaner for faget? Evt hvordan  
Dersom relevant- er den blitt oppdatert?
- Dersom ja: på hvilket nivå i kommunen styres dette ansvaret? Hvordan er dette organisert? (tid, hvem arbeider med det, på hvilket nivå )
  - Foregår det samarbeid med skolene om kroppsøvfingsfaget? (hvem fra skolene er med?)
  - Finnes det andre nasjonale og/eller lokale styringsdokumenter for arbeid med kroppsøvfingsfaget? Hvilke legges til grunn?

## **Evaluering/oppfølging**

16. Hvordan blir det som skjer i kroppsøvfingsfaget fulgt opp av kommunen?  
Dersom det er noe oppfølgingsarbeid: arbeids det med kjennetegn på måloppnåelse in faget? Diskuteres faget med rektorer/lærere?
17. Finnes det spesielle utfordringer for kommunen angående kroppsøvfingsfaget?
18. er det noe viktig jeg ikke har spurt deg om som du mener jeg bør ha med oss inn i undersøkelsen?

Spørre om intervjupersonen vet om andre interessante personer som kan delta i prosjektet – snøballmetoden.

## Intervjuguide, skoleledere

### Innledning

1. Informasjons rundt prosjektet
2. Orienterer om rettigheter og be om underskrift på samtykkeskjema

### Generelle spørsmål/bakgrunnsinformasjon

3. Hva slags faglig bakgrunn har du?
4. Hva vil du si dine viktigste arbeidsoppgaver som rektor her er?

### Hoveddel/grunnlag for analyse

5. Det er et økt fokus på fysisk aktivitet generelt i dagens skole, hva tenker du om dette?
6. Ser du noen utfordringer i forholdet mellom kroppsøvfingsfaget og økt fokus på fysisk aktivitet-tiltak i skolen?
7. Sammenliknet med andre skolefag, hva slags posisjon mener du kroppsøvfingsfaget har for elevene?

### Tiltaksområder i kommunen

8. Først vil jeg spørre deg om du kjenner til noen tiltak kommunen har satt i gang med tanke på fysisk aktivitet og kroppsøving?
9. Var dette tiltak som skolen ønsket i utgangspunktet?
  - Følger skolen noen slike tiltak? Og hvordan fungerer det?
  - Hva slags dialog har du med lærerne om slike tiltak?
  - Er du/lærerne fornøyd med tiltaket?
  - Er det noen utfordringer med tiltaket?
10. Hva slags dialog har du som skoleleder eller andre her ved skolen med kommunen om slike tiltak?
  - Hvis dere deltar i nettverk om tiltak, kan du fortelle hvordan dette foregår?
  - Blir det vurdert om tiltakene fungerer slik som ønsket, hvordan?
11. Hva slags innhold/aktiviteter inngår i tiltaket? Hva vil du si kjennetegner aktivitetene?
12. På hvilke måter mener du at elevene får utbytte av aktivitetene i tiltaket?

### Kroppsøving

### Organisering, styringssignaler/dokumenter

13. Vet du om kommunen utarbeidet en lokal læreplan for faget?
  - Dersom ja: Var du eller noen herfra med på å utarbeide denne?
  - I hvilken grad blir planen fulgt på skolen?

- Kjenner du til om lærerne bruker andre nasjonale og/ eller lokale styringsdokumenter for faget?

### **Evaluering/oppfølging**

14. Vi du si at du som skoleleder eller noen her hos deg har dialog har med kommunen om kroppsøvingsfaget?
15. Finnes det spesielle utfordringer for skolen angående kroppsøvingsfaget?
16. Er det noe viktig jeg ikke har spurt deg om som du mener jeg bør ha med meg inn i undersøkelsen?

## **Intervjuguide, bystyrerepresentanter**

### **Innledning**

1. Informasjon rundt prosjektet
2. Orienterer om rettigheter og be om underskrift på samtykkeskjema

### **Generelle spørsmål/bakgrunnsinformasjon**

3. Hva slags rolle i bystyret har du?
4. Hva er din yrkesbakgrunn?
5. Hva vil du si er ditt viktigste bidrag i bystyret og hva er ditt viktigste ansvar der?

### **Hoveddel/grunnlag for analyse**

6. Det er økt fokus på fysisk aktivitet generelt i dagens skole, hva tenker du om dette?
7. Har du noen tanker om kroppsøvfingsfaget i denne sammenhengen?

### **Tiltaksområder i kommunen**

8. Kjenner du til noen tiltak kommunen har satt i gang med tanke på å fremme fysisk aktivitet i skolen?
9. Hva mener du er bakgrunnen for tiltaket?
  - Var det politisk enighet om tiltaket/saken?
  - Dette er jo tiltak som vil kunne krever ressurser – har det vært lett å prioritere midler til dette?
  - Har kroppsøvfingsfaget noen plass i denne sammenhengen? Hadde du noen bestemt posisjon i saken? Er dette viktig for ditt parti nasjonalt? Er dette viktig for ditt parti lokalt?
  - Kjenner du til om skolene og idretten er med i diskusjon om tiltaket og i så fall hva diskusjoner her dreide seg om?

- Hvem er involvert i diskusjonene; lærere, rektor, idrettsledere, innleide eksperter...?
- Vil du si at du er godt informert om utviklingen og gjennomføringen av tiltaket og resultater av det?
- Kunne du ønske deg mer informasjon om dette?
- Kunne du tenke deg mer informasjon om kroppsøvfingsfaget i denne sammenhengen?  
Er det noe du vil legge til?



### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Hei!

Jeg vil med dette invitere deg, ..., til å delta i mitt masterprosjekt «Lokale myndigheters legitimering av kroppsøving og fysisk aktivitet i skolen». I prosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan det arbeides med kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet i skolen på kommunalt nivå.

Jeg kontakter deg etter samtaler med biveileder Tine S. Prøitz, førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk på Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun er også prosjektleder for et forskningsprosjekt som handler om hvordan nasjonal politikk blir tatt imot og oversatt i praksis på kommune- og skolenivå. Min masteroppgave er knyttet til dette prosjektet. Basert på nettbaserte forundersøkelser av arbeid med kroppsøvingsfaget i noen kommuner mener vi at arbeidet som blir gjort i din generelt og for eksempel gjennom vedtaket xxx kan være svært interessant for mitt masterprosjekt og at du vil kunne være en viktig informant for mitt masterprosjekt i *Kroppsøving og pedagogikk* på Norges idrettshøgskole.

I masterprosjektet skal jeg undersøke hvordan to kommuner arbeider med å ivareta kroppsøvingsfagets egenart og formål i en skole med større fokus på fysisk aktivitet og helse. Datainnsamlingen vil skje gjennom kvalitative intervju med nøkkelinformanter i to utvalgte kommuner.

Hensikten med prosjektet er å utvikle kunnskap som kan bidra til økt forståelse for hvordan det kommunale myndighetsnivået arbeider med skolene, lærerne og fylkesmannen om kroppsøvingsfaget, fysisk aktivitet og helse.

Prosjektet er meldt til *Norsk senter for personvern for forskning* (NSD) og følger gjeldende retningslinjer for konfidensialitet og anonymisering satt for personvern ved deltakelse i forskningsprosjekter utarbeidet av Datatilsynet. Dette innebærer at all deltakelse skal være frivillig og at deltakere kan trekke seg fra prosjektet når de måtte

ønske det innenfor prosjektperioden. Mer informasjon om dette vil gis i en egen samtykkeerklæring, eller i et eget møte dersom det er ønskelig.

Jeg håper du vil si deg villig til delta og at jeg får anledning til å arbeide sammen med deg. Jeg foreslår at intervjuene finner sted i slutten av oktober/starten av november og jeg vil selvfølgelig legge en plan for arbeidet i samarbeid med deg. Jeg regner med at du har travle dager, så om jeg ikke hører noe fra deg vil jeg forsøke å følge opp denne invitasjonen via telefon ved slutten av neste uke.

Mvh Sondre Sæther

Masterstudent ved Norges Idrettshøgskole, seksjon for kroppsøving og pedagogikk.

TLF: 90688143

Epost: [sondresaether123@gmail.com](mailto:sondresaether123@gmail.com)

## Samtykkeskjema

# *«Lokale myndigheters legitimering av kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet i skolen»*

### **Bakgrunn og formål**

Dette er en mastergradsstudie ved Norges Idrettshøgskole. Prosjektet gjennomføres i samarbeid med Høgskolen i Sør Øst- Norge, campus Vestfold.

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan det arbeides med kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet i skolen på kommunalt nivå.

### **Problemstilling:**

Hvordan arbeider kommuner med å ivareta kroppsøvningsfagets egenart og formål i dagens skole med større fokus på fysisk aktivitet og helse.

Hvilke dialoger om kroppsøvningsfaget har det kommunale myndighetsnivået med skolene, lærerne og fylkesmannen?

**Utvalg:** Utvalget er valgt etter forespørsel fra daglig leder/hovedveileder, biveileder og forsker, da dette utvalget vil være relevant for prosjektets vitenskapelige spørsmål.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Datainnsamlingen i prosjektet vil foregå gjennom kvalitative intervjuer med forsker. For prosjektets deltagere vil dette i utgangspunktet innebære et intervju på ca 45 minutter.

Spørsmålene som vil bli stilt i intervjuet vil omhandle hvordan kommuner arbeider med å ivareta kroppsøvningsfagets egenart og formål i en skole med større fokus på fysisk aktivitet og helse. Innsamlet data vil derfor omhandle deltagerens egne tanker, oppfatninger og meninger

rundt kroppsøvingsfaget, fysisk aktivitet og politiske tiltak som blir gjort på kommunenivå som handler om skole, kroppsøving og fysisk aktivitet.

Intervjuene vil bli registrert gjennom lydopptaker og notater og vil bli transkribert i ettertid.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun forsker, hovedveileder og biveileder som vil ha tilgang til innsamlet data. All data vil bli anonymisert. Lydopptak vil bli lagret på en ekstern harddisk. For å ha oversikt over hvem som har blitt intervjuet vil det opprettes en koblingsnøkkel, som vil bli lagret på en egen minnepinne uten resten av datamaterialet.

Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i den endelige publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.18

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med: Sondre Sæther, Tlf: 90688143. Daglig ansvarlig er Jorunn Spord Borgen, Tlf: 95301333

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 6



Jorunn Spord Borgen  
Postboks 4042, Ullevål stadion  
0806 OSLO

Vår dato: 15.08.2017

Vår ref: 55007 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

### Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.07.2017.  
Meldingen gjelder prosjektet:

55007	<i>En kvalitativ undersøkelse om hvordan lokale myndigheter legitimerer kroppsøvningsfaget</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges Idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jorunn Spord Borgen</i>
Student	<i>Sondre Sæther</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget [skjema](#). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSD's rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD - Norsk senter for forskningsdata AS    Harald Hørligres gate 29    Tel: +47-55 58 21 17    nsd@nsd.no    Org.nr. 985 321 884  
NSD - Norwegian Centre for Research Data    NO-5007 Bergen, NORWAY    Faks: +47-55 58 96 50    www.nsd.no

Marianne Hogetveit Myhren

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / [Lasse.Raa@nsd.no](mailto:Lasse.Raa@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sondre Sæther, [sondresaether123@gmail.com](mailto:sondresaether123@gmail.com)

