

Å strekke seg litt lenger: Hva kan vi lære av erfaringene av implementering av et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving?

Kjersti Mordal Moen* & Lars Bjørke

Høgskolen i Innlandet, Norge

Abstrakt

Flere studier viser at samarbeid mellom forskere og lærere kan bidra til å utvikle pedagogiske praksiser i kroppsøving, men kunnskapen om *hvordan* slike samarbeid kan operasjonaliseres, er mangelfull. I det vi har gitt navnet *Kompetansehevingsprosjektet* er vi to forskere som har jobbet sammen med nitten grunnskolelærere (pådrivere) og to skolesjefer for å utvikle pedagogiske praksiser i kroppsøving. Basert på data fra gruppeintervjuer med de to skolesjefene, to lærere fra det vi kaller «ressursgruppa» og fire lærere som har hatt rollen som «pådrivere», memoer lærerne har skrevet etter nettverkssamlinger, samt forskerlogger, søker vi å svare opp følgende problemstilling: Hvordan erfarer lærere, skolesjefer og forskere implementeringen av et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving? Gjennom våre analyser utviklet vi to funn: «Ulike rollers betydning for å jobbe sammen mot et felles mål» og «Dynamiske maktforhold i implementeringsprosessen». Vi har i analysen, og i den videre diskusjonen om hva vi kan lære av erfaringene i implementering av fremtidige fagutviklingsprosjekter, anvendt begreper fra figurasjonsteorien som *nettverk*, *gjensidig avhengighet* og *makt*, samt begrepet *roller*. Vi finner at for å lykkes i et fagutviklingsprosjekt er det nødvendig at alle de involverte parter strekker seg litt lengre og at de forstår at de enten «synker eller svømmer sammen». Denne forståelsen kommer gjennom å ha respekt for hverandres roller og bidrag i prosjektet, og at maktrelasjoner er situasjons- og kontekstavhengig.

Nøkkelord: *figurasjonssosiologi; roller; forskerrollen; samarbeid*

Abstract

Going the extra mile: What can we learn from teachers' experiences from implementing a development project in physical education

Several studies show that cooperation between researchers and teachers is positive for developing pedagogical practices in physical education (PE). However, knowledge about *how* these collaborations can be conceptualized is limited. In what we have named the *Competence Development Project*, we are two researchers who have worked closely with 19 teachers and two school superintendents with an aim to develop pedagogical practices in PE. In this paper, we investigate how

*Korrespondanse: Kjersti Mordal Moen, e-post: kjersti.mordal.moen@inn.no

© 2023 K. M. Moen & L. Bjørke. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: K. M. Moen & L. Bjørke. «Å strekke seg litt lenger: Hva kan vi lære av erfaringene av implementering av et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving?» *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 7(2), 2023, pp. 56–71.

<http://doi.org/10.23865/jased.v7.5199> 56

school super intendants, teachers and researchers experience the implementation of the development project. The article is based on data from group interviews with two teachers in the resource group, four “devotees” (teachers), two school super intendants, our individual research logs, and short memos that the teachers write after each gathering. We have developed two main findings: “How various roles are needed to achieve common goals” and “Dynamic power relations in the implementation process”. In the analysis and discussion, we have utilized concepts from figurational theory: *network*, *interdependencies*, *power*, and the concept *roles*. We find that to succeed in collaborative projects, all participants need to realise that they “sink or swim together.” This realization depends on respecting each other’s roles and contributions in the project, as well as how power relations are depending on situations and context.

Keywords: *figurational sociology; roles; the researcher role; cooperation*

Mottatt: November, 2022; Antatt: Mai, 2023; Publisert: Juni, 2023

Innledning

Forskning på kroppsøving viser at faget fremstår som et tradisjonelt fag der idrettsrelaterte aktiviteter som ballspill og grunntrening blir vektlagt, og hvor tradisjonelle undervisningsformer der læreren i stor grad bestemmer, viser og forklarer hva elevene skal gjøre, er fremtredende (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014). For å utvikle nye praksiser er dermed utviklingsorienterte studier av avgjørende betydning for å bidra til fagutvikling i tråd med læreplanens intensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019). De senere årene har det kommet stadig flere studier som viser at samarbeid mellom forskere og lærere kan bidra positivt til å utvikle pedagogisk praksis i kroppsøvingsfaget. Særlig gjelder dette internasjonal forskning (se f.eks. Fernandez-Rio & Iglesias, 2022), men også i norsk kontekst ser vi flere slike studier (se f.eks. Bjørke, 2020; Walseth et al., 2018).

Ser vi til norske studier hvor lærere og forskere har jobbet sammen, viser disse blant annet at et slikt samarbeid gjør det mulig for lærere å se på sine egne kroppsøvingpraksiser med «nye briller», og at forskere kan komme med forslag til alternative praksiser som lærere kan teste ut (se f.eks. Erdvik et al, 2019; Fon, 2020; Furulund, 2019; Leirhaug et al., 2020; Tangen & Husebye, 2019; Østerlie & Mehus, 2020). Videre finner Bjørke (2020) at praksisfellesskap mellom forskere og lærere i kroppsøving oppleves som meningsfulle og relevante for kroppsøvingslærernes profesjonelle utvikling.

Samlet sett rapporterer de nevnte studiene gode resultater basert på at forskere og lærere samarbeider om å utvikle pedagogiske praksiser. Samtidig varierer måten disse samarbeidene gjennomføres på, fra at lærerne er initiativtakerne til intervensjonen mens forskere inntar en mer konsulentlignende rolle (se f.eks. Fon, 2020; Furulund, 2019), til at forskerne er initiativtagere og at lærere iverksetter intervensjoner utviklet av forskerne (se f.eks. Erdvik et al., 2019; Tangen & Husebye, 2019; Østerlie & Mehus, 2020). Det disse nevnte studiene først og fremst er opptatt av, er imidlertid resultatene av disse samarbeidene. Det er få studier i norsk kontekst som er opptatt av *prosessen* som fører fram til resultatet. Bjørke (2020) er ett av få unntak.

Sagt på en annen måte viser studiene et potensial for fagutvikling i kroppsøving der forskere og lærere jobber sammen, samtidig som vi trenger mer kunnskap om hva et slikt samarbeid innebærer og hvordan det kan se ut. Hensikten med denne studien er derfor å bidra med kunnskap om prosessen rundt etablering og gjennomføring av et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving. Problemstillingen som undersøkes i studien er: *Hvordan erfarer lærere, skolesjefer og forskere implementeringen av et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving?*

Teoretisk blikk

For å få øye på hvilke erfaringer deltagerne gjør seg i et prosjekt som *Kompetansehevingprosjektet* (se mer informasjon om prosjektet under metodedelen), samt forstå hvordan man i fremtidige fagutviklingsprosjekter i kroppsøving kan ta lærdom av disse erfaringene, er det nærliggende å se nærmere på hvilke profesjonelle roller de ulike deltagerne har i prosjektet, samt hvilke nettverk som utspiller seg i fagutviklingsprosjektet og hvordan. Når lærere, skolesjefer og forskere skal jobbe sammen i et slikt prosjekt innehar de naturlig ulike roller, samtidig som de er del av ulike nettverk som uunngåelig henger sammen på ulike vis (Elias, 1978; van Krieken, 1998). Gjennom å anvende rolle- og figurasjonsteori som teoretisk blikk kan vi undersøke hvordan dette utspiller seg. Ifølge Elias (1978) vil det i alle nettverk der mennesker står i relasjon til hverandre også oppstå relasjoner som har med makt å gjøre. I denne artikkelen lener vi oss derfor på begrepene *nettverk, gjensidig avhengighet og maktrelasjoner* fra figurasjonsteorien (Elias, 1978; van Krieken, 1998), i tillegg til begrepet *roller* (Giddens, 1997; Roberts, 2009) som analytiske begreper. Vi vil gå litt nærmere inn på hvordan vi forstår og anvender begrepene i denne artikkelen.

Figurasjonsteorien setter søkelys på at mennesker, som i dette tilfellet handler om deltagerne i *Kompetansehevingprosjektet*, er medlemmer av ulike nettverk (*webs*) eller figurasjoner bestående av ulike sosiale relasjoner (Elias, 1978). Vi kan si at mennesker både i profesjonelle sammenhenger, men også på fritiden, står i relasjon til et stort antall mennesker og grupper av mennesker, og dermed er deltagerne i prosesser på individuelt nivå og/eller på gruppenivå. Nettverkene er både de man har stått i tidligere, men også de man befinner seg i for øyeblikket. Noen nettverk er man bevisst på, de blir lagt merke til, for eksempel å være del av et lærerkollegium eller et nettverk som *Kompetansehevingprosjektet*, mens andre er mer ubevisste, som for eksempel uformelle møteplasser i arbeidshverdagen. Ifølge Elias (1978, s. 261) fører dette til at vi som mennesker kan forstås som en del av en struktur bestående av en rekke gjensidige avhengighetsforhold med andre mennesker. Ser vi til *Kompetansehevingprosjektet* vil lærere i prosjektet, skolesjefene og forskere være innlemmet i ulike og komplekse profesjonelle nettverk (figurasjoner) som påvirker deres/våre profesjonelle liv og utvikling. På den måten kan vi si at disse relasjonene har påvirket og sosialisert dem/oss som profesjonsutøvere i kroppsøving (Moen, 2011).

Sentralt i alle nettverk er makt og maktrelasjoner. Ifølge Elias (1978) er det nemlig et uunngåelig faktum at det er maktrelasjoner i alle nettverk mennesker er en del av. Like viktig er det at disse maktrelasjonene trer frem ulikt i ulike relasjoner. I figurasjonsteorien blir derfor makt forstått som en naturlig del av menneskelige relasjoner, og maktrelasjoner kan endre seg basert på kontekst (Elias, 1978; van Krieken, 1998). I motsetning til i andre teoretiske posisjoner der makt blir forstått som at personer har makt over andre, for eksempel i en webersk tradisjon, eller at makt opereres gjennom mer ideologiske forhold (Roberts, 2009), blir makt innen figurasjonsteorien ansett som strukturelle karakteristika innen nettverk som med Elias' (1978) ord betegnes som «neither good nor bad... it may be both» (s. 93). For å bedre forstå hvordan slike maktrelasjoner utspiller seg i ulike kontekster, må vi også forstå at mennesker har og inntar ulike roller når de samhandler. Rollebegrepet blir derfor sentralt, et begrep som i sosiologien blir forstått som «patterns of behaviour and expectations associated with a position» (Roberts, 2009, s. 240). Med Giddens' (1997) ord er altså det å inneha en rolle forbundet med summen av de normer og forventninger som knytter seg til en bestemt oppgave i samfunnet, en stilling for eksempel som lærer, eller en relasjon, som for eksempel å være mor. I denne studien er det profesjonelle roller forbundet med de oppgaver som ligger til læreres, skolesjefers og forskeres deltagelse i *Kompetansehevingsprosjektet* og arbeidshverdagen mer generelt, som er av interesse.

Metode

Kompetansehevingsprosjektet

Kompetansehevingsprosjektet kom i stand etter at skolesjefene i en kommune på det sentrale Østlandet tok kontakt med oss forskere fordi de ønsket å videreutvikle faget til å bli mer meningsfullt for alle elever i regionen. Prosjektet er finansiert gjennom DEKOMP-midler (Desentraliserte kompetansehevingsmidler) av Statsforvalteren i fylket. I *Kompetansehevingsprosjektet* er vi to forskere som jobber sammen med nitten grunnskolelærere fra ti ulike grunnskoler i regionen for å utvikle fremtidsrettede praksiser som i større grad ivaretar intensjonene i dagens læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2019). *Kompetansehevingsprosjektet* strekker seg over skoleårene 2021 til 2023, og i denne studien benytter vi oss fra data innhentet gjennom prosjektets første år.

Design

For å forstå hvordan vi jobber i prosjektet er det nødvendig å gi en kort beskrivelse av de ulike gruppene, eller nettverkene (Elias, 1978) som er involvert, samt gi noe innsikt i hvordan vi har lagt opp arbeidet.

Nettverksgruppen består av en til to lærere fra hver av de ti skolene som er involvert i prosjektet. Vi har gitt disse lærerne navnet «pådrivere». I denne artikkelen rapporterer vi etter å ha hatt fem samlinger med nettverksgruppen (skoleåret 2021–2022). På de fem samlingene vi har hatt så langt har vi jobbet med ulike temaer, blant annet

tok vi for oss de tre kjerneelementene i kroppsøvningsfaget i løpet av de tre første samlingene.

Vi valgte å begynne med disse tematikkene da de to pådriverne som sammen med oss forskere utgjør ressursgruppen mente at det ville være nyttig for lærerne å få kunnskap og forståelse om disse, da lærerne hadde hatt lite anledning til å jobbe med den nye læreplanen. Å bli utfordret på egen forståelse, samt bli presentert for forskningsbasert kunnskap relevant for kjerneelementene, ble derfor ansett som relevant. På samling fire og fem jobbet vi deretter med hvordan læreplanens intensjoner kunne omsettes til praksis.

Videre består *Kompetansehevingsprosjektet* av det vi omtaler som faggruppen. Denne gruppen henviser til alle de involverte lærerne ved hver enkelt skole som har jobbet med problemstillinger som har blitt utviklet under nettverkssamlingene. Dette foregår ved at pådriverne tar med diskusjonene vi har hatt i nettverksgruppene tilbake til egen skole og jobber videre med dette i sitt kollegium. Vi antar at om lag 150 lærere i regionen, i større eller mindre grad, har vært involvert i prosjektet gjennom deltagelse i faggruppene.

I tillegg har vi en tredje gruppe, en styringsgruppe som består av ressursgruppen i tillegg til to representanter fra skolesjefsiden. Dette er en administrativ gruppe som var særlig sentral i oppstarten av prosjektet for å få prosjektet opp å gå.

Utvalg

I denne artikkelen baserer vi oss på et utvalg bestående av de to skolesjefene fra styringsgruppen, de to lærerne fra ressursgruppen, fire pådrivere fra nettverksgruppen, samt oss selv (Kjersti og Lars). Når det gjelder de fire pådriverne ble disse trukket ut ved loddrekning blant de nitten pådriverne som har deltatt i prosjektet. Disse fire hadde mellom ti og tretti års arbeidserfaring som lærere. I tabell 1 fremstilles utvalget for artikkelen. Alle er gitt pseudonymer unntatt vi to forskere som er involvert (se tabell 1).

Tabell 1. Presentasjon av utvalget: roller, yrke og pseudonym

Rolle i <i>Kompetansehevingsprosjektet</i>	Yrke	Pseudonym (*navn)
Styringsgruppe	Skolesjef	Knut
Styringsgruppe	Skolesjef	Ruben
Ressursgruppe/pådriver	Lærer ungdomstrinnet	Nicklas
Ressursgruppe/pådriver	Lærer barnetrinnet	Peter
Ressursgruppe	Professor	Kjersti* ¹
Ressursgruppe	Førsteamanuensis	Lars*
Pådriver	Lærer ungdomstrinnet	John
Pådriver	Lærer barnetrinnet	David
Pådriver	Lærer barnetrinnet	Astrid
Pådriver	Lærer barnetrinnet	Maria

*Dette er forskernes egne navn

Videre er de øvrige pådriverne (lærerne) også å regne som en del av utvalget, da de har skrevet memoer etter hver nettverkssamling som vi anvender som datagrunnlag.

Datagrunnlag

Artikkelen bygger på data fra tre gruppeintervjuer; et intervju med de to skolesjefene, et intervju med de to lærerne i ressursgruppa og et intervju med de fire pådriverne. Gjennom gruppeintervju, og dertil gruppediskusjon, var vi opptatt av å la deltagerne kunne fortelle fritt om og reflektere over subjektive opplevelser, erfaringer, synspunkter eller holdninger om *Kompetansehevingsprosjektet* (Parker & Tritter, 2006). Kvale (2004) mener hensikten med å benytte intervju er å få inngående kunnskap om det fenomenet som studeres. I vårt prosjekt handlet dette om hvordan de ulike gruppene vi snakket med har erfart implementering av *Kompetansehevingsprosjektet*. Intervjuene varte fra 40 til 60 minutter, og ble transkribert av et profesjonelt firma. Videre bygger vi på data fra våre individuelle refleksive forskerlogger (cirka 20 sider tekst). Den refleksive forskerloggen er skrevet av oss forskere gjennom forskningsprosessen og inneholder detaljer rundt prosessen om hva vi gjorde, tenkte og følte underveis. Russell og Kelly (2002) fremhever at slike logger er en strategi for å skape refleksivitet gjennom å få øye på subjektive meninger og mål på ulike stadier i forskningsprosessen.

Videre gjennomførte vi korte skriveøkter der pådriverne skrev memoer på slutten av hver nettverksgruppesamling, fem til sammen. Alle pådriverne som deltok på samlingene fikk noen minutter til å skrive kort om hva de syntes hadde vært bra på samlingen og hva som kunne forbedres/utvikles. Å anvende memoer er ofte forbudt med at forskeren gjør seg korte notater om tanker, ideer og spørsmål knyttet til forskerprosessen (Bryman, 2008). For denne artikkelen refererer memoene til deltagerne sine tanker, erfaringer og tilbakemeldinger etter hver samling. Memoene ble sendt til oss på e-post, og er også anvendt som datakilder i artikkelen etter at de ble anonymisert. Vi henviser til disse i funndelen ved å angi datoen de er skrevet.

Analyse av data

Dataanalysen er inspirert av Braun og Clarkes sekstrinns modell for refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). Det er viktig å understreke at Braun og Clarke omtaler sin seks trinnsmodell som et rammeverk der forskere kan og vil gjøre tilpasninger. Modellen må derfor ikke anses som et sett rigide regler som må følges slavisk. Vår videre beskrivelse av hvordan vi har gått frem i analysen må ses i lys av dette.

Begge forfatterne startet med å lese og analysere intervjudataene og kodet disse individuelt gjennom en empirinær tilnærming (fase 1). Deretter utviklet vi prelimiære temaer hver for oss (fase 2 og 3) som vi tok med oss inn i en felles diskusjon. Ifølge Braun og Clarke (2022) handler god koding og utvikling av temaer om å være opptatt av å ivareta refleksivitet og dybde i analysen fremfor konsensus. Vi var derfor opptatt av å legge merke til og anerkjenne subjektive tolkninger tilknyttet datamaterialet i utvikling av temaene. Våre felles diskusjoner, der ulike synspunkter kom frem,

bidro derfor til å føre vår analyse fremover. Basert på disse diskusjonene utviklet vi ti relevante temaer for prosjektet som helhet (fase 4): forventinger til høgsolen og til prosjektet; erfaringer med andre nettverk; hva virker; utfordringer; organisering; roller – hvorfor være med; prosessen med å utvikle et nettverk; veien inn i prosjektet; kroppsoving på agendaen; hvorfor etablere nettverk.

For å rette søkelys mot å besvare hvordan lærere, skolesjefer og forskere erfarer implementeringen av et fagutviklingsprosjekt i kroppsoving, foretok vi videre analyser av temaene. På dette tidspunktet inkluderte vi analyse av memoene (Bryman, 2008) for å få mer analytisk dybde til de foreløpige tematikkene (fra fase 4), og gjorde også analyse av våre refleksive forskerlogger (Russell & Kelly, 2002) for å undersøke om våre refleksjoner kunne gi mer substans og bidra til videreutvikling av de temaene. Begge disse datakildene ble gjort til gjenstand for koding slik vi hadde gjort med intervjuene. Det viste seg at både analysen av memoene og våre forskerlogger bidro til å nyansere tematikkene. Samtidig ble vi gjennom å analysere forskerloggene særlig oppmerksomme på at det var en tematikk som (naturlig nok) ikke kom frem i intervjuene eller memoene, som omhandlet hvordan vi som forskere har opplevd våre roller i prosjektet. Gjennom denne prosessen (fase 5) utviklet vi fire temaer: det er viktig å endelig sette kroppsoving på agendaen; det er en kamp å få finansiert prosjektet; det er viktig med bred forankring i skolehierarkiet; det er viktig å være seg bevisst den «nye» og utvidede forskerrollen.

Gjennom videre jobbing med disse temaene så vi behov for å utvikle dem i en mer analytisk retning, og vi gikk derfor tilbake til våre datakilder og tidligere analyser fra fase fire og fem. Vi hadde flere runder med diskusjoner med mål om å flytte analysen fra et semantisk til et latent nivå. Med et latent nivå menes analyser som fører fram til mening på et mer underliggende og implisitt nivå (Braun & Clarke, 2022). I denne fasen trer vi altså frem som analytiske forskere, og særlig vår kjennskap til begrepene roller og makt bidro til å flytte analysen. Med andre ord hjalp teorien oss i å utvikle de to temaene, altså «analytic outputs» (Braun & Clarke, 2022, s. 8), som vi presenterer som to overskrifter i funndelen: (1) «Ulike rollers betydning for å jobbe sammen mot et felles mål» og (2) «Dynamiske maktforhold i implementeringsprosessen». I artikkelens diskusjonsdel søkte vi å anvende artikkelens teoretiske perspektiv mer eksplisitt for å forstå hvordan fremtidige fagutviklingsprosjekter i kroppsoving kan ta lærdom av våre funn (fase 6). Vi kan med andre ord si at teorien bidro til å flytte diskusjonen ytterligere i en latent retning (Braun & Clarke, 2022).

Studiens troverdighet

Braun og Clarke (2022) fremhever at «the researcher always brings philosophical meta theoretical assumptions and themselves to the analysis» (s. 8), og at disse må bli anerkjent og reflektert over for å sikre en studies troverdighet. For å imøtegå dette, i og med vår rolle som deltagende forskere i prosjektet, har vi vært særlig opptatt av å søke en viss distanse til materialet gjennom å anvende teori for å diskutere våre funn. Brantlinger et al. (2005) er også opptatt av at man i analyseprosessen

skal søke å identifisere nyanser og motstridende utsagn i materialet. Dette har vi forsøkt å imøtekomme blant annet ved hjelp av studiens ulike datakilder. Vi har også diskutert våre analyser og ulike utkast av artikkelen med utvalgte pådrivere fra *Kompetansehevingsprosjektet* og medlemmer i forskergruppen vi er en del av. Vi har også lagt frem preliminære funn på forskningskonferanser. Med andre ord har dette samlet sett fungert som kollega-debrifing (Brantlinger et al., 2005). Troverdigheten er også søkt ivaretatt gjennom at vi har vært to forskere som hele veien har diskutert og utfordret hverandres forståelser.

Etiske overveielser

Studien er meldt til Sikt, referansenummer 971737, og alle deltagerne i *Kompetansehevingsprosjektet* har signert samtykke. Vi har søkt å følge praksis for god forskningsetikk jf. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Innen kvalitativ forskning er anonymisering viktig for å ivareta god forskningsetikk (Bryman, 2008, s. 124), hvilket vi har ivaretatt gjennom å gi deltagerne pseudonymer.

Funn

For å svare på problemstillingen om hvordan lærere, skolesjefer og forskere erfarer implementeringen av et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving presenterer vi i denne delen studiens to hovedfunn.

Ulike rollers betydning for å jobbe sammen mot et felles mål

Kompetansehevingsprosjektet består av ulike fagpersoner, nærmere bestemt skolesjefer, lærere og forskere, som har innehatt ulike roller i prosjektet. Mens skolesjefene først og fremst har vært med i prosjektets planleggingsfase, har lærerne og forskerne jobbet sammen i implementering av prosjektet. Våre analyser viser at både skolesjefene og lærerne løfter frem viktigheten av at *Kompetansehevingsprosjektet* gjorde at kroppsøving endelig ble satt på agendaen i skolehverdagen. Med andre ord var dette å anse som et felles mål blant alle de involverte i prosjektet, også for forskerne.

Skolesjefene var fornøyde med at de nå kunne prioritere kroppsøvingfaget i sin kommune. Ruben fremhevet for eksempel at de har

fagnettverkene våre i norsk, engelsk og matematikk. Men, vi har også skjont at vi har hatt veldig mye fokus på teoretiske fag, og derfor så er det midt i blinken at vi nå kan komme i gang med det praktisk-estetiske, altså ta å jobbe i nettverk også inn i kroppsøvingfaget

Gjennom analysene finner vi imidlertid at skolesjefene stadig er i en «skvis» hvor de på den ene siden blir målt på nasjonale prøver og dermed må legge trykket på fagutvikling i basisfagene, mens de selv er av den oppfatning at de praktisk-estetiske fagene i skolen blir nedprioritert. Å få realisert *Kompetansehevingsprosjektet* var derfor viktig for dem:

Vi blir veldig fort målt på de nasjonale prøvene og grunnskolepoenga og den delen, men kanskje litt for smalt, og da er det veldig kjekt at vi nå kan komme inn i et arbeid der vi kanskje kan gjøre en forskjell for elevene, at dem kan ha med seg noe som gir dem denne gleden framover da. (Knut)

Med andre ord var skolesjefenes engasjement for at kroppsøving ble satt på agendaen gjennom *Kompetansehevingsprosjektet* av helt avgjørende betydning for at prosjektet ble igangsatt.

Pådriverne gir, både gjennom intervjuet og memoene også tydelig tilbakemelding på at det var på tide at kroppsøving ble satt på agendaen, og ikke minst hvorfor dette er viktig. For eksempel uttrykker Astrid det slik: «Og det syns jeg mange av oss var veldig positive til å få endelig snakke om gym ... Endelig. Det er ikke bare norsk og matte og engelsk, endelig kan vi snakke om hva gym er.» Flere av pådriverne, alle med mange års erfaring som lærere i skolen, fremhever at de hadde vært med i ulike fagnettverk, men at dette var første gangen kroppsøving ble gjort til gjenstand for fokus og faglig diskusjon, noe de fremhever som viktig. Våre analyser viser at viktigheten særlig handler om at de i rollen som pådrivere nå får tid til å faktisk diskutere faget, slik en pådriver uttrykker i sitt memo: «tid til refleksjon av det vi har gjort siden sist» (17.11.2021). Videre fremhever pådriverne at prosjektet gir dem tid til mer konkret å diskutere problemstillinger som sjelden eller aldri har vært gjort til gjenstand for diskusjon i lærerkollegiet, slik denne pådriveren nevnte i ett memo: «relevant tema, fint å få reflektert rundt nye kompetansemål høyt sammen med andre» (17.11.2021). Vi finner også at prosjektet oppleves som viktig blant pådriverne i arbeidet de står i til daglig med å skulle gi elevene undervisning i faget i tråd med læreplanens intensjoner: «[at vi får] reflektert mer [...] rundt hva som egentlig står [...] hva som menes i læreplanen, åssen vi skal tolke det, åssen vi skal utøve det som står der» (David). Med andre ord finner vi at pådriverne, gjennom rollen de har i *Kompetansehevingsprosjektet*, er personer med et særlig ansvar og en spisskompetanse på kroppsøving ved sin skole. Slik bidrar de til at kroppsøvingfagets intensjoner, slik de uttrykkes i læreplanen, blir søkt realisert i undervisningen ved den enkelte skole.

Analysen av våre forskerlogger viser tydelig hvordan vi har erfart å innta ulike roller i prosjektperioden, både av administrativ og faglig art. Det som kan omtales som en fellesnevner for de ulike rollene vi har hatt, er at også vi ønsket å sette kroppsøvingfaget i søkelyset ved skolene som er involvert i prosjektet. Ser vi til den administrative rollen vi har hatt handler den om å være organisatorer før og under samlinger. Mer konkret å ta hånd om all praktisk planlegging før samlingene som for eksempel å lage og sende ut program, bestille rom og mat, samt å kopiere opp materiell. Underveis på samlingene måtte vi sørge for få servert mat og drikke. Dette er noe pådriverne peker på som positivt i memoene, og de fremhever blant annet at «dere har litt bedre forutsetninger [tid] som er på en høyskole» (John) til å ta hånd om slike oppgaver. Vi har også påtatt oss rollen som omsorgspersoner og prøvd å sørge for at alle har det bra til enhver tid når de er på samling, sammen med at vi har innehatt rollen som fagperson. I rollen som fagperson har vi vært særlig bevisst på å ikke innta en konfronterende stil

overfor pådriverne. Det har for eksempel utspilt seg i situasjoner der vi har opplevd å være ganske uenige med lærerne om deres synspunkter om faget. I slike situasjoner har vi imidlertid valgt å ikke gå inn i store diskusjoner, men kanskje avsluttet med å si «da ser vi nok litt ulikt på det», eller «ja, det er også en måte å se det på» (forskerlogg Kjersti, 25.11.2022). Våre analyser viser at for å jobbe sammen mot målsettingen med *Kompetansehevingsprosjektet* var det viktig å ikke å skape distanse mellom oss (forskere) og «dem» (pådriverne). For å unngå slik avstand var vi blant annet bevisst på hvordan vi var kledd (vi stilte i vanlige klær, ikke «over-pyntet»), samt på språket vi brukte på samlingene (vi brukte så få fagtermer som mulig). Nærmere analyser viser imidlertid at vi ikke alltid lyktes med dette. På den første samlingen, etter at vi hadde hatt en teoriøkt om «perspektiver på kropp», sa en av pådriverne noe slikt ut i klasserommet: «Nå skjønner alle at vi har vært på kurs på høgskolen når vi kommer tilbake til skolen og snakker om kroppen som subjekt og objekt» (forskerlogg Kjersti, 17.11.2021).

Samlet sett viser disse funnene at et fagutviklingsprosjekt som *Kompetansehevingsprosjektet* er avhengig av hvordan ulike personer går inn og forvalter sine roller for å kunne jobbe mot et felles mål.

Dynamiske maktforhold i implementeringsprosessen

I dette temaet løfter vi frem hvordan makt utspiller seg dynamisk i implementeringsprosessen mellom de ulike aktørene som innehar ulike roller i prosjektet.

Både skolesjefene og pådriverne snakket mye om at *Kompetansehevingsprosjektet* er ett av veldig mange aktiviteter/prosjekter skolene og lærerne er involvert i, og pådriverne fremhever viktigheten av at de som faktisk besitter makt i skolehierarkiet, skolesjefene, prioriterer prosjektet. Våre analyser viser at det alltid er skolesjefene som har makt til å beslutte hvilke prosjekter som skal prioriteres i kommunen. Følgende sitat fra Nicklas illustrerer nettopp dette:

At det prioriteres fra øverste nivå ... altså det er helt riktig, rektor, han har mye press fra mange sider, men at de [skolesjefene] og legger litt press på rektorene for at, for at dette her er noe som er viktig, dette skal prioriteres.

Våre analyser viser at prosjektet må forankres i skoleledelsen for å få nødvendig legitimitet og rammer ved den enkelte skole. Vi finner imidlertid at det var varierende hvor tett på *Kompetansehevingsprosjektet* de respektive rektorene var på ulike stadier i prosjektet. Astrid sa for eksempel: «Og så tror jeg ikke, i hvert fall ikke rektor hos oss har satt seg sånn veldig godt inn i det, og da, blir det litt sånn ...» Etter hvert fremhevet Astrid imidlertid at det var fint at rektor brukte sin posisjon til at prosjektet ble «satt inn i planen på en måte». Med andre ord finner vi at når rektor bruker sin maktposisjon til å prioritere prosjektet, ser det ut til å fungere godt.

Når det er besluttet av både skolesjefene og rektor at prosjektet skal iverksettes, er det til syvende og sist de lærerne som har rollen som pådrivere som er helt avgjørende for hvordan prosjektet faktisk blir gjennomført. Denne rollen innebærer, som navnet

tilsier, å være en frontfigur for fagutviklingen ved sin skole. Våre funn viser imidlertid at pådriverne opplevde tilnærmingen fra rektor om å innta rollen som pådriver som ulik. Mens noen ble spurt på et tidlig tidspunkt om de ønsket å innta rollen som pådriver: «Jeg ble spurt om jeg ville være med» (Maria), ble andre utpekt uten å bli forespurt: «Jeg ble tildelt rollen» (Astrid).

Vi finner også at pådriverne i *Kompetansehevingsprosjektet* opplever det som krevende ha denne rollen, og at de «prøver [å få] det [til] i en travelt hverdag» (John). Peter forklarer dette med at det er mange ting som skjer i skolehverdagen som gjør at «mange er slitne, og det blir veldig mye da», og det advares mot prosjekter som «oppleves som veldig omfattende, og at man ikke rekker å forankre det i hverdagen sin» (John). Med andre ord gir pådriverne inntrykk av et ønske om å løse rollen etter beste evne selv om de opplever det som krevende.

Lærerne beskriver altså å ha det travelt i hverdagen, og at *Kompetansehevingsprosjektet* er en av mange ting de skal sjonglere på daglig basis. I analyser av våre forskerlogger ser vi at vi har vært opptatt av å anerkjenne nettopp dette. Det har vi blant annet gjort gjennom å ikke bli for ambisiøse når det gjelder faglig innhold i samlingene. Dette ble også trukket fram av Ruben, som poengterte at

dere har vært oppmerksomme på og hatt forståelse for at det er mye trøkk i skolen. Og altså når det går på det med samlinger, at vi kunne diskutere oss fram til altså hva er lurt [...] å redusere lite grann, for at dette her skal oppleves både positivt og meningsfullt.

Vi kan omtale dette som at vi som forskere har forsøkt å *ikke* utøve makt overfor pådriverne. Når det er sagt må vi erkjenne at vi likevel utøver en viss type makt all den tid noen av pådriverne nærmest ble pålagt av sine ledere å være med i prosjektet.

Det overordnede målet med *Kompetansehevingsprosjektet* er at alle elever i kommunen skal oppleve et bedre kroppsøvingsfag, og det er derfor avgjørende at alle lærerne som jobber med kroppsøving ved skolene er med på diskusjonene. Vi finner imidlertid at det var noe ulik praksis ved de ulike skolene når det gjelder å involvere det øvrige kollegiet. Dette skillet gikk særlig mellom lærer på ungdomsskoletrinnet der de hadde «rene» kroppsøvingslærerteam og lærere på barnetrinnet der mange av lærerne er involvert:

Skole X er jo en 1-10-skole, og da har jo John ansvaret for ungdomsskolen, og der er det bare kroppsøvingslærerne som er med [i *Kompetansehevingsprosjektet*], mens jeg har 1.-7., og der er alle lærerne med, og det rektor begrunner det med er at alle kan være med fordi man ofte har gym i løpet av et par år da. (Astrid)

Med andre ord ser vi at noen rektorer bruker sin makt til å gi en tydelig retning på hva *Kompetansehevingsprosjektet* blir ved den enkelte skole, men det kan virke noe mer tilfeldig ved andre skoler.

Våre analyser viser at det også synes å være viktig at forankringen (på alle nivå) må vedlikeholdes. I et slikt prosjekt som involverer mange lærere i en kommune er vår erfaring at «folk kommer og folk går» i prosjektet. Vi opplevde at noen sluttet i

jobben, andre kommer til, noen gikk ut i svangerskapspermisjon og nye overtok deres rolle (forskerlogg Lars, 21.09.2022). Vår rolle som forskere har derfor vært sentral i å bidra til å holde den røde tråden og sikre forankring i implementeringsprosessen, gjennom for eksempel å delta på rektormøter for å gi informasjon, være i dialog med skolesjefene, og ta imot nye pådrivere når de ble «kastet inn» i prosjektet (forskerlogg Lars, 22.02.2022).

Et annet forhold som viser til det vi kan omtale som et maktforhold i implementeringsprosessen av *Kompetansehevingsprosjektet*, handler om finansiering av prosjektet. Våre analyser viser at både skolesjefene, lærerne i ressursgruppen og vi som forskere uttrykker at det var en lang og kronglete vei å gå med å få finansiert og dermed materialisert prosjektet. I henhold til våre forskerlogger startet arbeidet med å få finansiering allerede flere år i forkant av prosjektoppstart, men det var først da muligheten for å konkret søke finansiering til å gjennomføre prosjektet at kampen om pengene virkelig startet. Skolesjefen Knut måtte jobbe hardt for å få gehør i forumet som tildelede penger for å overbevise om at dette var et viktig prosjekt som burde få støtte. Han erfarte følgende:

Og da følte jeg at ... statsforvaltersrepresentanten ... hu på en måte og ble litt usikker, så jeg måtte jo gå mange runder med henne og før vi fikk landa endelig budsjett og. Jo, jeg synes det var en tung prosess.

Det som viste seg å være en viktig brekkstang for å få gjennomslag i forumet lå i verdien av en gjennomarbeidet prosjektbeskrivelse utviklet av forskerne: «Men grunnen til at vi fikk det gjennom, det var jo at vi hadde en god prosjektskisse, og all ære til dere for det da» (Knut).

Diskusjon

De senere årene har det kommet stadig flere studier hvor forskere og lærere, dog på ulike vis, samarbeider for å utvikle fremtidsrettede praksiser i kroppsøvingfaget (se f.eks. Erdvik et al., 2019; Fon, 2020; Furulund, 2019; Leirhaug et al., 2020; Tangen & Husebye, 2019; Østerlie & Mehus, 2020). Selv om disse studiene viser et potensial ved at lærere og forskere jobber sammen, er selve prosessen med å samarbeide i slike fagutviklingsprosjekter så langt viet mindre oppmerksomhet i forskningen. I denne studien har vi derfor vært interessert i å se på hvordan skolesjefer, lærere og forskere erfarer et felles fagutviklingsprosjekt i kroppsøving. Vi vil nå, basert på våre funn, løfte fram og diskutere tre sentrale faktorer som vil være av betydning når fremtidige fagutviklingsprosjekter skal implementeres. Selv om vår case tar utgangspunkt i kroppsøvingfaget, vil disse faktorene også kunne ha gjengklang for fagutviklingsprosjekter i andre fag (Bryman, 2008).

Vårt første diskusjonspoeng omhandler viktigheten av å anerkjenne hvordan et fagnettverk består av ulike personer med ulike roller som tilhører ulike nettverk. Mer spesifikt viser våre funn at i et fagutviklingsprosjekt, som *Kompetansehevingsprosjektet*, tilhører deltagere nettverk som for eksempel lærernetttverk, rektornettverk, skolesjefnettverk

eller forskernettverk. Videre viser vår studie at deltagerne i tillegg ble innlemmet i det vi kan kalle et «byråkratinettverk» i kampen for å få prosjektet finansiert. Vi finner med andre ord at de ulike aktørene i prosjektet, i sine ulike roller, er involvert i ulike, men også overlappende nettverk som påvirker hverandre (Elias, 1978; van Krieken, 1998). Et viktig poeng er derfor at de involverte parter står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre. Som et konkret eksempel fant vi at skolesjefene var avhengige av forskerne for å få skrevet en god prosjektbeskrivelse, som igjen var helt avgjørende i møte med byråkratinettverket. Samtidig var forskerne på sin side avhengige av at skolesjefen kjempet en felles kamp i forumet som fordelte midlene. Sagt med andre ord viser vår studie hvordan en gjensidig avhengighet utspiller seg både innad i og mellom nettverkene.

Et annet poeng omhandler å forstå maktstrukturene i et slikt fagutviklingsprosjekt, som strukturelle karakteristika i og mellom roller og nettverk. Selv om *Kompetansehevingsprosjektet* utgjør en relativt stor del av arbeidshverdagen for forskerne, viser våre funn at dette prosjektet bare er ett av flere prosjekter og nettverk pådriverne var involvert i. Pådriverne blir med andre ord dratt både mellom ulike dimensjoner ved rollen (Giddens, 1997; Roberts, 2009) som lærere, og mellom ulike definerte og tildes udefinerte (fag)nettverk (Elias, 1978) i skolen. Dette betyr at de som lærere daglig er i gjensidige avhengighetsforhold til mange andre ulike kollegaer og mennesker som i ulik grad har makt over dem. Vår studie viser at rektorer for eksempel har makt til å pålegge en lærer å bli pådriver uten at læreren nødvendigvis har ønsket seg denne rollen. I fagutviklingsprosjekter må man som forsker av den grunn unngå å gå i det vi kan betegne som en «ambisjonsfelle». I dette ligger at fagutviklingsprosjekter må tilpasses en helhetlig forståelse av læreres hverdag for å bli en passe stor «forstyrrelse», men likevel ikke blir opplevd som for omfattende. Å finne denne balansen handler også om å balansere makt (Elias, 1978). Når det er snakk om makt mellom lærere og forskere er det ofte nærliggende å anta at det er forskerne som har makt over lærerne, fordi forskerne kanskje besitter mer kunnskap på det gitte forskningsfeltet de jobber sammen om. Våre funn viser imidlertid at i *Kompetansehevingsprosjektet* har pådriverne også makt over forskerne. Dette handlet for eksempel om hvordan forskerne tonet ned sin akademikeridentitet for å bidra til å opprettholde et godt samarbeidsklima i møte med lærerne. Med andre ord må man være åpen for å anerkjenne ulike perspektiver og for å endre sine synspunkter. Elias (1978) mener at makt utspiller seg som strukturelle karakteristika innad i nettverk. Relatert til våre funn handler dette om viktigheten av å være oppmerksom på at det utspiller seg makt mellom forskerne og pådriverne. Vår studie viser imidlertid at hvem som er i maktposisjon varierer fra situasjon til situasjon, og fra kontekst til kontekst. Vi finner for eksempel at forskerne hadde en viss makt over rektorer gjennom å slippe til på rektormøter, samtidig som forskerne ikke hadde noen formell makt i disse møtene. Motsatt hadde rektorene makt over forskerne gjennom hvordan de prioriterte prosjektet ved sine respektive skoler. Samlet finner vi derfor at maktforholdene i et fagutviklingsprosjekt som *Kompetansehevingsprosjektet* må forstås som

dynamiske, da alle aktører på sett og vis har ulik makt over hverandre i ulike sammenhenger. Samtidig må skolesjefenes maktposisjon øverst i skolehierarkiet anerkjennes gjennom at de besitter mest formell makt i pakt av sin rolle (Giddens, 1997).

Vårt tredje poeng omhandler hvordan alle aktørene i et fagutviklingsprosjekt ser ut til å måtte strekke seg litt lenger gjennom å innta roller, inkludert oppgaver (Giddens, 1997), som går ut over de forventninger som normalt ligger til disse. Når det gjelder forskere finner vi at disse må være villige til å påta seg oppgaver som man kanskje tenker ligger utenfor den tradisjonelle akademikerrollen (som det å servere mat, være omsorgsperson osv.). Vår studie indikerer videre at det er svært viktig at forskerne går inn i ulike roller, både av administrativ og faglig art, for å bidra med kontinuitet og sikre forankring i alle nettverk (Elias, 1978; van Krieken, 1998) i skolehierarkiet. Eksempelvis, og som nevnt, må forskere tone ned «akademikeridentiteten» for å ikke utspille makt på en måte som kan virke ødeleggende på den gjensidige avhengigheten (Elias, 1978) gjennom for eksempel å ha realistiske forventninger til alt lærerrollen rommer (Giddens, 1997). Videre finner vi at det ikke bare er forskerne som må bevege seg ut av komfortsonen for at et slikt samarbeidsprosjekt skal lykkes. Alle gruppene, og dertil roller (Giddens, 1997), må være villige til å strekke seg litt lenger ved å legge inn den ekstra innsatsen som kreves for at prosjektet skal lykkes. Vår studie viser for eksempel at det var en kamp, fra flere hold og for personer i ulike roller (Roberts, 2009), om å få prosjektet finansiert. Særlig skolesjefene, med støtte av forskerne, måtte gjøre en innsats for å få gjennomslag for søknaden. I «kampfasen» følte de seg maktesløse i møte med byråkratinettverket som satt på pengesekken. Våre funn indikerer også at det er en vesentlig forskjell mellom «å strekke seg lenger» og «å bli strukket lenger». Når det gjelder sistnevnte viser våre funn at enkelte lærere ble utpekt til rollen som pådriver av sine rektorer uten at dette var noe de selv ønsket, og at det var uheldig. Dette er et eksempel på at rektor har utøvd makt mer i tråd med en webersk maktforståelse, hvor en person i kraft av sin posisjon utøver makt over en annen (Roberts, 2009). Samtidig viser funnene i hovedsak hvordan de fleste lærerne var villige til å legge ned ekstra innsats i prosjektet da deres motivasjon med å utvikle undervisningen i faget i tråd med læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) var sterk. Dette understreker at det er avgjørende å få med de rette folkene i de rette rollene (Giddens, 1997; Roberts, 2009) i et fagutviklingsprosjekt. Som vi vet foreligger det flere studier fra Norge, med lovende resultater, hvor samarbeidet mellom forskere og lærere har vært mer i retning av at forskerne legger frem en modell lærerne får mulighet til å teste ut (se f.eks. Tangen & Husebye, 2019; Østerlie & Mehus, 2020). I *Kompetansehevingsprosjektet* har målet derimot vært at pådriverne og forskere, gjennom et tett samarbeid, har utviklet innholdet i prosjektet. Dette medfører også at pådriverne selv har måttet ta en større del av ansvaret for prosjektets innholdskomponenter og fremdrift. Andre lignende studier har vist at opplevelsen av å investere mye tid og energi, som en slik involvering innebærer, kan være krevende (se Bjørke, 2020). Selv om pådriverne i vår studie omtaler prosessen som anstrengende, ser det ut til at de anser investeringen som verdifull all den tid de jobber mot et felles mål.

Avrundning

I denne studien viser vi hvordan deltagere i det vi har gitt navnet *Kompetansehevingsprosjektet*, et fagnettverk i kroppsøving som involverer aktører i ulike nettverk i skolesystemet og personer i ulike roller som skolesjefer, pådrivere og forskere, helhetlig kan forstås som et edderkoppnett bestående av sosiale relasjoner (Elias, 1978). Selv om makten mellom aktørene i disse nettverkene distribueres noe ulikt, er det sentralt å forstå hvordan de sosiale relasjonene står i gjensidige avhengighetsforhold til hverandre. For at et slikt samarbeidsprosjekt skal lykkes, viser våre funn at det er avgjørende at personene i de ulike rollene i de ulike nettverkene må være villig til å gå helhert inn i prosjektet. Med andre ord er det nødvendig at de involverte parter forstår at de enten «synker eller svømmer sammen», og at dette gjøres gjennom at de respekterer hverandres roller og bidrag.

Tidligere norske forskningsprosjekter innen kroppsøving der forskere og lærere jobber sammen har satt lite søkelys på erfaringene fra implementeringsprosessen. Selv om vår studie bidrar med noe kunnskap om dette fenomenet, er det behov for flere studier. For eksempel vil det være interessant å få mer kunnskap om hvordan rektorer og lærere i andre roller enn pådriverrollen erfarer slike prosjekter. Det bør også være av interesse for forskningsfeltet å få innsikt hvordan fagutvikling påvirker elevers erfaringer i kroppsøvingsfaget.

Takk til

Vi vil rette en takk til professor Mikael Quennerstedt og professor Håkan Larsson for kommentarer på et tidlig utkast av manuset, og høyskolelektor Ida Storberget og førstelektor Knut Westlie for nødvendig korrekturlesing.

Forfatteromtaler

Kjersti Mordal Moen er professor i kroppsøving. Hennes forskningsområder er kroppsøvingslærerutdanning, praksis i kroppsøvingslærerutdanning og skolefaget kroppsøving der hun blant annet ha forsket mye på garderoben. Hun har publisert på alle disse tematikkene. I EU-Horizon 2020-prosjektet EDUHEALTH har hun sammen med kollegaer fra Norge, Sverige og New Zealand flere publikasjoner på tematikken om sosialt inkluderende kroppsøvingsundervisning. Hun er leder for forskningsgruppen *Teaching and Learning in Physical Education* ved Høgskolen i Innlandet, og leder for masterprogrammet *Master i kroppsøving og idrett*.

Lars Bjørke er førsteamanuensis i kroppsøving og pedagogikk. Hans forskningsområder er sentrert rundt utvikling av praksis i kroppsøvingsfaget ved hjelp av praksisnære forskningstilnæringer. Han har tidligere publisert studier som har sett på hvordan lærere og elever opplever nye tilnæringer i faget, særlig gjennom bruk av pedagogiske modeller. Lars er del av forskningsgruppen *Teaching and Learning in*

Physical Education Høgskolen i Innlandet, og er leder for den femårige lærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag.

Referanser

- Bjørke, L. (2020). *The messiness and complexity of pedagogical change: Teachers' and students' experiences from implementing cooperative learning in physical education* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Brantlinger, E., Jimenez, R., Klinger, J., Pugach, M. & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 195–207.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage.
- Bryman, A. (2008). *Social research method*. Oxford University Press.
- Elias, N. (1978). *What is sociology?* Hutchinson.
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. & Säfvenbom, R. (2019). Global self-worth among adolescents: The role of basic psychological need satisfaction in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 768–781. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>
- Fernandez-Rio, J. & Iglesias, D. (2022). What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039615>
- Fon, K. P. (2020). *Modeller-basert praksis i kroppsøving: Et selvstudium av praksis* [Masteroppgave]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Furulund, J. E. (2019). *Kan vi fortsette å jobbe i små grupper, det føles mye tryggere å engasjere seg der». En aksjonsforskningsstudie der samarbeidslæring blir innført som ny forskningsbasert pedagogisk modell* [Masteroppgave]. UiT Norges arktiske universitet.
- Giddens, A. (1997). *Sociology* (3. utg.). Polity Press.
- Kvale, S. (2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2019. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Leirhaug, P. E., Grøteide, H., Høyem, H. & Abelsen, K. (2020). Naturopplevingar, miljøbevisstheit og livsmeistring i vidaregåande skule. Kan 12 timar i friluftsliv gjere ein skilnad? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 104(3), 226–240. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-03-02>
- Moen, K. M. (2011). «Shaking or stirring»? *A case study of physical education teacher education in Norway* [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingstilbudet i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1–2018). Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Parker, A. & Titter, J. (2006). Focus group method and methodology: Current practice and recent debate. *International Journal of Research and Method in Education*, 29(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/01406720500537304>
- Roberts, K. (2009). *Key concepts in sociology*. Palgrave.
- Russell, G. L. & Kelly, N. H. (2002). Research as interacting dialogic processes: Implications for reflexivity. *Forum: Qualitative Social Research*, 3(3), 1–18.
- Sävenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE: Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Tangen, S. & Husebye, B.N. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica*, 13(3), 1–21. <https://doi.org/10.5617/adno.4812>
- Østerlie, O. & Mehus, I. (2020). The impact of flipped learning on cognitive knowledge learning and intrinsic motivation in Norwegian secondary physical education. *Education Sciences*, 10(110), 1–16. <https://doi.org/10.3390/educsci10040110>
- Van Krieken, R. (1998). *Norbert Elias*. Routledge.
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: An activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235–249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>