



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for folkehelsefag

Ola Erik Heen Moe

Masteroppgave

Skoleledere og kroppsøving:

En kvalitativ studie om hvordan skoleledere legitimerer og legger til rette for kroppsøving

School administrators and physical education:

A qualitative study of how school administrators legitimizes and facilitate physical education

Master i folkehelsevitenskap

2015

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Det er godt å kjenne at dagen for å fylle noen ord i forordet har kommet. Masterstudiet i folkehelsevitenskap, med vekt på endringer av livsstilsvaner, er snart over og jeg ser tilbake på en lærerik og morsom tid med mange opplevelser. Jeg har gjennom disse årene utviklet meg på mange måter. Jeg har blitt mer reflektert og kritisk i forhold til kunnskapen som florerer ute i verden, jeg har blitt mer strukturert i arbeidet mitt og har flyttet på grenser for hva jeg trodde jeg skulle klare.

Det har også vært en hektisk tid. Jeg fikk tidlig i masterstudiet tilbud om jobb i 50 % stilling som historie- og kroppsøvlingslærer ved Trysil videregående skole. En stilling som raskt økte til 100 % og med klassekontaktansvar for vg2 på idrettsfag. En jobb jeg trives utrolig godt i, men som også krever mye tid i form av for- og etterarbeid. Masterstudien har med andre ord blitt en helge- og feriefylling. Jeg må i så måte få rette en stor takk til skoleledelsen ved Trysil videregående skole som gav meg jobben, men som også i stor grad har lagt til rette timeplanen min for at en kombinasjon med masterutdanning kunne være mulig.

Jeg må også få takke veilederen min, Kjersti Mordal Moen, som har stått ut med meg gjennom denne perioden. Du har lært meg at det å skrive en masteroppgave er en prosess og at man må jobbe gjennom ting mange ganger før det blir bra (nok). I forbindelse med selve oppgaven vil jeg også takke Leif Gjessing for korrekturlesing og ikke minst medstudentene mine Marius Andersen og Krister Hagen som jeg har hatt mange faglige og motiverende samtaler med gjennom hele masterutdanningen og ikke minst under selve masteroppgaven.

En takk går også til skolesjefen i Elverum kommune, Tord Arnesen. Takk for samarbeidet og all hjelp med å samle skolelederne til intervjuer. Tusen takk også til alle skoleledere som stilte opp og delte tanker og erfaringer. Møtet med dere var helt klart høydepunktet i denne masteroppgaven.

Sist men ikke minst må jeg rette en stor takk til min kjære samboer Ingrid Vikman. Jeg setter utrolig pris for alt du har gjort for meg i denne perioden og for all støtte og heiarop på veien. Selv om det bare er dager til vi blir foreldre for første gang har du gitt meg all den tid jeg trenger for å kunne ferdigstille oppgaven. Jeg ser nå fram til å endelig levere masteroppgaven og starte et nytt og spennende liv sammen med deg og sønnen vår.

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1. INNLEDNING	8
1.1 LEGITIMERINGSDEBATTEN	8
1.2 TIDLIGERE FORSKNING	10
1.3 HENSIKTEN MED DENNE STUDIEN OG VALGTE PROBLEMSTILLINGER	13
2. TEORIRAMMEN FOR OPPGAVEN	14
2.1 LÆRING I, OM, OG GJENNOM BEVEGELSE.....	14
2.2 ELEVSENTRERT SKOLELEDELSE.....	17
2.3 LEDELSESFERDIGHETER	18
2.4 LEDELSESDIMENSJONER	20
3. METODE	25
3.1 HVORFOR KVALITATIV METODE?	25
3.2 FORSKNINGSSTRATEGI	26
3.3 UTVALG.....	28
3.4 DATAINNSAMLINGSMETODER	29
3.4.1 Fokusgruppeintervju som innsamlingsmetode.....	29
3.4.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju	31
3.5 ANALYSEPROSESS	32
3.5.1 Analysen trinn for trinn.....	34
3.6 ETISKE OVERVEIELSER	37
3.7 VURDERINGEN AV FORSKNINGENS KVALITET.....	38

4. RESULTAT	40
4.1 HVORDAN LEGITIMERER SKOLELEDERE I ELVERUMSKOLEN KROPPSØVINGSFAGET?	40
4.2 HVORDAN LEGGER SKOLELEDERE I ELVERUMSKOLEN TIL RETTE FOR KROPPSØVING?	44
5. DISKUSJON	53
5.1 HVORDAN LEGITIMERER SKOLELEDERE I ELVERUMSKOLEN KROPPSØVINGSFAGET?	53
5.2 HVORDAN LEGGER SKOLELEDERE I ELVERUMSKOLEN TIL RETTE FOR KROPPSØVING?	57
5.2.1 <i>Ledelsesferdigheter</i>	57
5.2.2 <i>Ledelsesdimensjoner</i>	60
6. KONKLUSJON	67
6.1 REFLEKSJON OG VEIEN VIDERE	67
LITTERATURLISTE	69
VEDLEGG 1: NSD	76
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV SKOLELEDERE	79
VEDLEGG 3: SAMTYKKE – ERKLÆRING	80
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE	81
VEDLEGG 5: BORDTKART	85

Tabeller

Tabell 1: Eksempel fra matrise av kategorisering av meningsbærende enheter 36

Tabell 2: Eksempel fra matrisen og hvordan flere kategorier blir samlet under en ny kategori 37

Tabell 3: Eksempel fra matrisen og hvordan ulike kategorier samles under ett felles tema 38

Norsk sammendrag

Hensikt: Hensikten med denne studien er å få økt kunnskap om skoleledere og deres syn på kroppsøvfingsfaget og bidra til økt kunnskap om hvordan skoleledere legitimerer og legger til rette for kroppsøving da dette er lite belyst i tidligere studier.

Utvalget: i studien består av 15 skoleledere fra ni forskjellige grunnskoler i Elverum.

Teori: Studien har en teoretisk forståelsesramme som hovedsakelig er basert på Arnolds bevegelsesmodell, som sier noe om læring i kroppsøving, samt teori om elevsentrert skoleledelse, som sier noe om hvilke ledelsesferdigheter og ledelsesdimensjoner som er avgjørende for elevenes læringsutbytte. Teoriene er brukt som rammeverktøy for å få en økt forståelse for skoleledernes meningsutsagn.

Metode: Denne studien er en kvalitativ casestudie, med fenomenologisk – hermeneutisk tilnærming. Rådataene er hentet fra 4 fokusgruppeintervju og analysen er en fenomenologisk hermeneutisk analyse som er inspirert av Giorgi og Gadamer.

Hovedfunn: Funnene i denne studien indikerer at skolelederne legitimerer kroppsøvfingsfaget som et aktivitetsfag der målet, gjennom mest mulig fysisk aktivitet, er å bedre elevens fysiske helse, bidra til aktive fritidsvaner og øke elevens sosiale kompetanse. Funnene indikerer også at det er store variasjoner for hvordan skolelederne legger til rette for kroppsøving. Skolelederne opplever at kroppsøvfingsfaget ikke er et læringsfag og blir derfor i liten grad prioritert av skolelederne i utviklingsarbeidet. Skolelederne har ingen krav om å utvikle lokale læreplaner, observerer i liten grad kroppsøvfingsundervisning og deltar ikke i utviklingsarbeid i kroppsøving.

Konklusjon: At skolelederne ikke sikrer kvaliteten på kroppsøvfingsundervisningen, legger til rette for utviklingsarbeid eller deltar i diskusjoner om undervisning i kroppsøving kan ifølge teorien om elevsentrert skoleledelse svekke elevenes læringsutbytte. Kun en av skolelederne i denne studien hadde lagt til rette for utviklingsarbeid i kroppsøving, og her jobbet lærerne med lokale læreplaner og kjennetegn på vurderingskriterier og måloppnåelse. Dette viser at det å sette av tid til utviklingsarbeid i kroppsøving øker sannsynligheten for at lærerne jobber konkret med læringsmålene i læreplanen.

Nøkkelord: Skoleledere, kroppsøving, legitimering av kroppsøvfingsfaget, tilrettelegging av kroppsøvfingsfaget.

Engelsk sammendrag (abstract)

Purpose: The purpose of this study is to increase the knowledge of headmasters and their view of physical education and contribute to increase the knowledge of how headmasters legitimize and facilitate physical education because of the lack of research in this field.

Participants: Fifteen headmasters from nine different elementary schools in Elverum.

Theory: The theoretical understanding of this study is mainly based on the three-dimensional model of the movement curriculum by Arnold, which says something about the learning in physical education, and a theory of student-centred leadership; that says something about the management skills and leadership dimensions that are crucial to students' learning outcomes. These theories are used as a framework to get a better understanding of headmasters' statement of opinions.

Method: This study is a qualitative case study with a hermeneutic phenomenological approach. The data of this study is collected through four focus group interviews and the analysis is based on a hermeneutic phenomenological analysis inspired of Giorgi and Gadamer.

Main findings: The findings in this study indicate that headmasters legitimize physical education as an activity subject, whose aim, through as much as possible physical activity, is to improve the students physical health, contribute to active leisure habits and increase student's social competence. The findings also indicate big differences in how the headmasters facilitates physical education. The headmasters find physical education as a subject that is not for learning, and because of this, it has less priority in their development. The headmasters have no requirement in developing local curriculum; they observe physical education classes in small extent and does not participate in the development of physical education.

Conclusion: According to the theory of student-centred leadership, the students learning outcome might be weakened if headmasters do not ensure the quality of the teaching in physical education facilitates in development or participate in the discussions about the teaching of physical education. Only one of the headmasters in this study has facilitated the development of physical education, and here did the teachers worked with the local curriculum and characteristics of assessment and achievement. This proves that putting aside time for development of physical education increases the likelihood of teachers working concrete with the learning objectives of the curriculum.

Keywords: Headmasters, physical education, legitimizing of physical education, facilitating physical education, school administrators.

1. Innledning

Sett i omfang av antall skoletimer, er kroppsøvingsfaget grunnskolens tredje største skolefag (Utdanningsdirektoratet, 2014). Til tross for sitt omfang hevdet Ommundsen i 2005 at faget hadde mistet sin status i skolen. Basisfagene hadde fått all fokus som ett resultat av dårlige resultater ved ulike Pisa-undersøkelser (Ommundsen, 2005). I samme artikkel antyder Ommundsen at faget allikevel på ny hadde fått vind i seilene, da trenden i samfunnet for øvrig gikk mot en stadig dårligere folkehelse med tiltagende inaktivitet samt økt overvekt og fedme i befolkningen (Ommundsen, 2005). Kroppsøving i fokus er bra, men han stilte spørsmålet om kroppsøvingsfaget i det hele tatt vil bestå om faget skal ta på seg ansvaret for å bedre folkehelsen i befolkningen. I dag, ti år senere, scorer vi fortsatt dårlig i Pisa-undersøkelsene (Utdanningsdirektoratet, s.a.), vi har de samme folkehelseutfordringene (Folkehelseinstituttet, 2014), og flere organisasjoner krever nå en time med fysisk aktivitet i skolen hver dag (Braaten, 2013). Ludvigsenutvalget, en gruppe satt ned for å vurdere skoletilbudet i Norge, har i disse dager kommet med en utredning om framtidens skole. Der blir kroppsøvingsfaget sammen med de praktisk-estetiske fagene og skolen i sin helhet dratt fram som viktig for å lære mer om kropp og helse, samt for å møte samfunnets utfordringer i framtida (Ludvigsen, et al., 2015). Dette folkehelseperspektivet står sterkt i begrunnelse for kroppsøvingsfaget (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2011), og med en førende læreplan som blant annet sier at faget skal bidra med å gi elevene livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015) tolker mange faget til å være et «folkehelsefag». Legeforeningen gikk i forbindelse med stortingsmelding nr. 16, resept for et sunnere Norge, ut med følgende anbefalinger: «Kroppsøving bør utvides betydelig, til en time hver dag både i grunnskolen og i videregående skole. Innholdet bør ikke først og fremst handle om pedagogikk, men om helse» (Bakke, 2003). Med Ommundsens varsko i 2005 om at kroppsøvingsfaget ikke må legitimeres som et fag som skal redde folkehelsen ønsker jeg videre å redegjøre for hvordan han og andre fagfolk i kroppsøvingsfeltet hevder skal legitimere kroppsøvingsfaget, før jeg videre belyser tidligere forskning og avslutter med å forklare hensikten med oppgaven samt valgt problemstilling for studiet.

1.1 Legitimeringsdebatten

Mens politikere og ulike helseorganisasjoner ser nytteverdien kroppsøvingsfaget kan ha for folkehelsen gjennom de positive helseeffekter fysisk aktivitet gir (Henriksson & Sundberg,

2008) samt hvordan regelmessig fysisk aktivitet hos barn og unge også er positivt for hvor aktive de er som voksne (Andersen, 1996; Telama, 2009; Trudeau, Shepard, Arsenaault, & Laurencelle, 2003; Twisk, Kemper & van Mechelen, 2000), vektlegger fagfolk innenfor kroppsøvingsfaget andre verdier.

Kroppsøvingsfaget skal ifølge læreplanen bidra til allmenndannelse (Utdanningsdirektoratet, 2015) og for å bestå som fag i skolen mener Ommundsen med flere (Aspen & Dowling, 2009; Moen & Brattli, 2015; Ommundsen, 2005; 2013; Zoglowek, 2006) at kroppsøving må legitimeres som et læringsfag som baserer seg på en dannelsesteoretisk ideologi. Dette innebærer en helhetlig dannelselse som tar for seg utvikling av det motoriske, emosjonelle og det sosiale området (Zoglowek, 2006; Rønholt & Peitersen, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2015). Ommundsen (2013) hevder at kroppsøvingsfaget skal ha et læringsaspekt på lik linje med andre fag i skolen, der kroppslig læring er fagets viktigste bidrag. Bevegelseslæring bør derav vektlegges som fagets egenart og ikke som en nytteverdi for noe annet (som for eksempel å bidra til bedre helse i befolkningen er et eksempel på). Dette støttes også av internasjonale fagfolk innenfor kroppsøvingsfeltet som hevder at faget skal legitimeres som noe mer enn vekt på pulsøkning og forebygging av overvekt (Brown, 2013; Tinning, 2012).

Kroppslig bevegelse har en egenverdi i seg selv, og derav er bevegelsesglede som er ett av kroppsøvingsfagets overordna mål viktig for elevens dannelsesprosess (Annerstedt, 2001; Arnold, 1988; Ommundsen, 2005; Zoglowek, 2006). Dette poengterer også Lyngstad (2010), som beskriver at bevegelsesglede er danningens vesen i kroppsøving. Elevene skal med utgangspunkt i egen kropp erfare, reflektere og utvikle en kroppslig bevissthet og bruke denne kunnskapen til å generere ny kunnskap (Kirk, 1989). Fysisk-motorisk læring og ferdigheter som Ommundsen (2013) omtaler det, skal være kroppsøvingsfagets bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen, og kroppslig bevegelse må i så måte være fagets viktigste legitimering. Kroppslig læring kan øves og læres på lik linje med kognitiv læring som kjennetegner læring i andre fag og er som alle andre læringsprosesser viktig å komme i gang med tidlig i livet, da mennesket trenger en velutviklet bevegelseskompetanse i form av fysisk – motoriske ferdigheter for å mestre livet på skolen og ellers i livet på best mulig måte (Ommundsen, 2013; Telama, 2009).

Egenverdien er som jeg har belyst viktig for å oppnå god bevegelseslæring og kan bare oppnås dersom man legger til rette for dette for hver enkelt elev gjennom bevegelsesglede (Annerstedt, 2001; Lyngstad, 2010). Dersom man klarer å gi denne undervisningen til elevene

viser studier at fysisk – motorisk bevegelse i bred forstand også har en nytteverdi for elevens helse, da forskningen viser at barn med høy fysisk - motoriske ferdigheter har flere aktivitetsvaner og større motivasjon til bevegelse også senere i livet (Lopes, Maia, Rodrigues & Malina, 2012). Fysisk – motorisk læring i kroppsøving kan derfor bidra til livslang bevegelsesglede som læreplanen vektlegger i formålet for kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2012). Forskning på utviklingen av barn og unges fysisk – motoriske ferdigheter viser dog at disse ferdighetene er nedadgående (Roth et al, 2010). Når studier blant annet fra Sverige viser at økt fokus på fysisk – motorisk læring i kroppsøvingfaget har mye å si for elevens bevegelsesdannelse, men også i form av bedre kognitive og psykologiske egenskaper (Ericsson & Carlsson, 2012), ser man viktigheten av å legitimere fysisk – motorisk læring i kroppsøvingfaget framfor et vilkårlig aktivitetsinnhold med bare fokus på økt fysisk aktivitet. Læringsaspektet i kroppsøving må med andre ord vektlegges og forhindre at faget bare blir ansett som et folkehelsefag der fysisk aktivitet er virkemidlet. For som Loland (2006) sier i sin diskusjon om begrunnelse for kroppsøvingfaget: «Perhaps a worst case scenario is the reduction of PE [physical education] to PA [physical activity]» (s. 68).

1.2 Tidligere forskning

Forskning på kroppsøvingfaget i Skandinavia viser at kroppsøvingfaget i stor grad utøves som et aktivitetsfag med særlig fokus på idrettsaktiviteter (Annerstedt, 2008), og er i tydelig kontrast til hva Ommundsen og de andre kroppsøvingsviterne hevder at det skal være. Ettersom dette masterstudiet skal konsentrere seg om skolelederes syn på kroppsøving, vil tidligere forskning fra kroppsøvingsfeltet snevres inn til å belyse foreliggende forskning som inkluderer skoleledere og kroppsøving. Da forskning på skoleledere alene viser at skoleledelsen har betydning for elevenes læringsutbytte (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008), vil det derfor være interessant å se hva tidligere forskning på skoleledere og kroppsøvingfaget viser og ut fra dette gjennomføre en studie som kan belyse dette temaet enda mer.

Det viser seg å være generelt lite forskning og fagfellevurderte artikler over mastergradsnivå på kroppsøvingsfeltet i Norge og enda mindre om man inkluderer skoleledere. Kroppsøvingfaget har ikke vært kartlagt i Norge siden forrige læreplan, L97 (Jacobsen et al., 2002), og ettersom denne evalueringen ikke inkluderte skoleledere blir den heller ikke inkludert videre her. Foruten denne er det i Norge bare en kartlegging til og denne er gjort i Elverum kommune, som for øvrig er en pilot til en framtidig nasjonal kartlegging av

kroppsøvfingsfaget (Moen, Westli, Brattli, Bjørke & Vaktskjold, 2015). Denne studien har blant annet kartlagt hvordan skolelederne legger til rette for kroppsøving og viser at 42,9 % av skolelederne oppgir at de vurderer lærernes årsplaner, 35,7 % deltar på teammøter, 28,6 % av skolelederne sier de har samtale med kroppsøvfingslærere om undervisning, 28,6% av skolelederne setter av tid/tilrettelegging av seksjonsgrupper og at 7,1 % oppgir å ha observert undervisning. Da det i studien deltok 14 skoleledere betyr dette for eksempel at bare en av skolelederne (en person utgir 7,1 %) faktisk oppgir å ha observert kroppsøvfingsundervisning (Moen et al., 2015).

I Danmark er det gjennomført to nasjonale evalueringer av kroppsøvfingsfaget (Danmarks evalueringsinstitut, 2004; Seelen & Munk, 2012). Rapportene viser at skolelederne er positive til faget og at det er en positiv tendens i utvikling av lokale læreplaner. De peker også på at lærere og skoleledere har ulikt syn på hva elevene skal lære i faget og at fysiske tester har økt som en evalueringsform. Begge rapportene anbefaler at skolelederne i større grad må være mer delaktig i å styrke fagets læringsdimensjon og delta mer i planlegging og analysering av måloppnåelsen i faget. Av forskningen som finnes på kroppsøvfingsfaget og skoleledere, tyder mye på at skoleledelsens oppmerksomhet på kroppsøvfingsfaget er varierende, noe som igjen kan ha betydning for fagets status på skolen. En skoleledelse som tydeliggjør og setter kroppsøvfingsfaget i fokus vil kunne smitte over på foreldres holdning til faget, samt øvrige læreres aksept til kroppsøvfingsdager med mer. Kroppsøvfingsfaglærere peker videre på at ledelsens oppmerksomhet kan ses av økonomiske/fasiliteter som stilles til rådighet, ledelsens innsikt i undervisnings – og årsplaner, temamøter om kroppsøvfingsfaget, ledelsens engasjement i forhold til dusj, fravær og omkledding, ansettelse av faglærere, tidspunkt for kroppsøvfingstimer, vikar ved sykdom, videreutdanning samt om skoleledelsen aktivt deltar på skolens fellesaktiviteter (Danmarks evalueringsinstitutt, 2004; Seelen & Munk, 2012). En lignende studie finnes også i Sverige (Eriksson et al., 2003), som viser at skoleledere anser at faget er viktig sammenlignet med andre fag og at målet med faget er å ha det gøy. 70 % av skolelederne hevder også her at det er utviklet en lokal læreplan.

I Irland finnes forskning på hvordan kroppsøvfingslærere og skoleledere har opplevd gjennomføring av en revidert læreplan i kroppsøving i forhold til omstendigheter ved endringen, utbytte og kostnader (Halbert & MacPhail, 2010; MacPhail & Halbert, 2005), samt en studie om hvordan rektorer og lærere opplever skolens muligheter og begrensninger til å legge til rette for kroppsøving i barneskolen (MacPhail, Halbert, McEvelly, Hutchinson & MacDonncha, 2005). Denne forskningen som også tar utgangspunkt i en landsomfattende irsk

undersøkelse lik dem i Danmark og Sverige, viser at faget ikke har en sterk plass i skolen. Skolene preges av dårlige fasiliteter, men også der fasilitetene er gode oppgis det at tidsbegrensning og den totale timeplanen begrenser gjennomføringen, samt at det er for mange ufaglærte lærere som underviser i kroppsøvingfaget. Det er også manglende fokus på læreplanutvikling (MacPhail et al., 2005).

Forskning fra England (Rainer et al., 2012) ser på hvilke utfordringer grunnskolenes rektorer har til å opprette og administrere et miljø som støtter høy kvalitet av kroppsøving og idrett i skolen. Studien ser på rektorenes oppfatning og utfordringer ved å gjennomføre offentlige føringer om en bedre kroppsøving i skolen. Resultatene viser at rektorene har utfordringer med å gjøre teori om til praksis og at det er for stor avstand mellom dem som legger føringer og skolene som skal iverksette dem. Lignende forskning finnes i Norge, men kun forskning som omhandler skoleledere og helsefremmende skoler (Larsen, Samdal & Tjomsland, 2013; Mohammadi, Rowling & Nutbeam, 2010; Tjomsland, Larsen, Viig & Wold, 2009) som alle vektlegger at rektor/skoleledelsens rolle er viktig og helt klart avgjørende ved gjennomføring og ikke minst opprettholdelse av et helsefremmende skole-program. Uten deres engasjement til å overbevise om viktigheten ved innføringen, sette av tid til planlegging, gjennomføring og kontinuerlig evaluering og ikke minst utdanne lærerstaben til å beherske tiltakene, vil sannsynligheten for at tiltakene skal vedvare og bli en del av skolens ryggmarg være minimal.

Flere studier fra England og Australia viser at skoleledelsen har en direkte og indirekte påvirkning på om kroppsøvingslærere velger å fortsette å undervise i kroppsøving. Macdonald & Kirk (1996) sier at utilstrekkelig støtte fra skoleledelsen eller kolleger, mangel på effektivt undervisningsutstyr samt utstyr er årsaken til at mange velger å slutte å undervise i kroppsøving. En kvalitativ studie på tre kroppsøvingslærere (Whipp, Tan & Yeo, 2007) viser også at skoleledelsen mangel på støtte til kroppsøvingslæreren er en av hovedårsakene til at de valgte å gi seg som kroppsøvingslærere. De opplevde at skoleledelsen så ned på faget og anerkjente det ikke som andre fag i skolen. I Finland er det også gjort en studie på årsaker til at kroppsøvingsfaglærere slutter eller vurderer å slutte (Mäkelä, Hirvensalo & Whipp, 2014). Som i studiene fra England og Australia er skoleledelsen den sterkeste årsaken til at de vurderer å slutte eller slutter som undervisere i kroppsøving. Dersom kroppsøvingslærerne opplevde at de ble verdsatt, støttet og respektert, var sannsynligheten stor for at de fortsatte som kroppsøvingslærere. Travle hverdager, minimalt med ressurser og mangel på anerkjennelse det motsatte. Skolelederne gis også indirekte noe av skylden for at faget har en generell lav status i den finske skolen.

Denne oversikten viser at skolelederne har en viktig rolle for å gi elevene den kroppsøvingsundervisningen de har krav på. Mye tyder på at skolelederne ikke setter av så mye tid til utviklingsarbeid eller penger, tid og ressurser til å gjennomføre kroppsøving i særlig stor grad.

1.3 Hensikten med denne studien og valgte problemstillinger

Masteroppgaven er som nevnt i forordet en del av en masterutdanning i folkehelsevitenskap. Hensikten med denne oppgaven er derfor å bidra med kunnskap til folkehelsevitenskapen, samtidig som det naturlig nok også er et bidrag til kroppsøvingfeltet. Etersom studien har et samarbeid med skolesjefen i Elverum kommune der målet er å få bedre innsikt i kroppsøvingsundervisningen, er denne studien ikke minst et viktig bidrag for Elverumskolen. Forskning på skoleledere og kroppsøving er som jeg viser til i kapittel 1.2 i svært liten grad belyst tidligere, og spesielt i Norge. Skolelederne har som vi ser påvirkning på elevens læring og har sterkest påvirkning der skolelederne jobber tett på lærerne sine. Den foreliggende forskningen sier ingenting om hva skolelederne hevder at kroppsøving skal være og heller ikke hvordan de tenker når de skal legge til rette for kroppsøving. Med kunnskap om at de har effekt på elevens læringsutbytte vil det derfor være nyttig å videre få kunnskap om de ser på kroppsøvingfaget som et læringsfag eller et aktivitetsfag jamfør den legitimeringsdebatten som er presentert i innledningen. Skal kroppsøvingfaget bidra til en livslang bevegelsesglede tyder mye på at kroppsøvingfaget må fokusere på bevegelseslæring der hvert enkelt individ utvikler seg ut fra sine forutsetninger og ikke bare som et aktivitetsfag uten læringsinnhold (Annerstedt, 2001; Arnold, 1989; Ommundsen, 2013). Hvordan skolelederne legger til rette for kroppsøving vil også være interessant å vite noe om da dette også er lite belyst tidligere og kan ha betydning for den undervisningen som faktisk foregår i skolen.

Problemstillingene som er valgt for denne studien er:

1. Hvordan legitimerer skolelederne i Elverumskolen kroppsøvingfaget?
2. Hvordan legger skolelederne i Elverumskolen til rette for kroppsøving?

Elverumskolen inkluderer grunnskoleutdanning fra 1. – 10. trinn.

2. Teorirammen for oppgaven

Teorien som presenteres her er relatert til problemstillingene og skal senere være til hjelp i diskusjonen av skoleledernes uttalelser om hvordan de legitimerer og legger til rette for kroppsøving. Det er valgt å anvende to teorier, der den ene er rettet mot læring i kroppsøving og den andre er rettet mot skoleledernes ledelse. Teorien om skoleledelse tar for seg hvordan en skoleledelse skal jobbe for å oppnå best mulig læringsutbytte hos elevene sine. For å sikre best mulig læringsutbytte i kroppsøving kreves det at noen i skoleledelsen også kan noe om hva elevene faktisk skal lære. Målet er å bruke disse to teoriene for å se om skoleledelsen i Elverum har tilstrekkelig kunnskap om læringen i kroppsøvingsfaget og hvordan dette gjenspeiles i tilretteleggingen av kroppsøvingundervisningen.

2.1 Læring i, om, og gjennom bevegelse

Kroppsøvingsfaget er et praktisk fag der kroppslig bevegelse er utgangspunkt for læring (Arnold, 1988; 1991, Ommundsen, 2005; 2009; 2013, Utdanningsdirektoratet, 2015; Zoglowek, 2006). Kroppsøvingsfaget har som belyst i innledningen utfordringer med å differensiere godt nok mellom fagets egenverdi og de instrumentelle effektene faget kan gi i utdanningen. Ved hjelp av en modell som er utviklet for å presisere læringsaspektet i kroppsøving, bedre kjent som den tredimensjonale bevegelsesmodellen læring i, læring om og læring gjennom gjennom bevegelse, klarer man å skille egenverdien og de instrumentelle effektene og samtidig gi en ramme for hvordan ferdigheter, kunnskap og innsats kan komme til sin rett (Arnold, 1991). Jeg vil derfor videre gjøre rede for teorien rundt Arnolds bevegelsesmodell.

Arnold (1988) skiller i sine teorier mellom utdanning og skolering. Utdanning innebærer overføring av noe som har en verdi i seg selv, mens skolering handler om å forfølge og arbeide med en aktivitet som et middel for noe annet, som for eksempel etikk, moral eller helse. Kroppsøving eller «physical education» (PE) er som nevnt tidligere et fag som mange kroppsøvingvitere hevder blir tillagt for stor vekt på «physical», som et mål for noe annet (nytteverdi), og at «education» (egenverdien) ofte blir glemt (Arnold, 1988; 1991). Når skolene skal utvikle læreplaner vil det være vesentlig å ha kunnskap om hvordan innholdet bør undervises og vurderes. Det viktige i læreplanarbeid og forskjellene mellom utdanning og skolering ligger ikke så mye i hva som blir lært, men hvordan og hvorfor man gjør som man gjør. For å unngå forvirringen om utdanning og skolering i kroppsøvingsfaget viser Arnold

(1988) til begrepet bevegelse. Han hevder at bevegelsesbegrepet forsoner utdanning og skolering og styrker deres posisjoner. Dimensjonene i bevegelsesmodellen læring i, læring om, og læring gjennom bevegelse, er ifølge Arnold (1991) ikke uavhengige av hverandre, men overlapper og går i hverandre. De bør allikevel deles fra hverandre for å kunne analysere og avklare hva de står for. Jeg vil derfor redegjøre for de ulike dimensjonene i bevegelsesmodellen og hvordan dimensjonene kan synliggjøres gjennom læreplanen i kroppsøving.

Læring i bevegelse er den dimensjonen Arnold hevder skal være mest sentral i kroppsøvingsundervisningen (Arnold, 1988; 1991), og støttes av fagfolk innenfor kroppsøvingsfeltet. Læring i bevegelse handler om at læringen skal ha fokus på den valgte aktiviteten, og at det er elevenes opplevelser og erfaringer læringen skal ta utgangspunkt i (Annestedt, 2001; Arnold, 1988, Lyngstad, 2010). Dette er også tydeliggjort i læreplanen som sier at bevegelse er grunnleggende for mennesket og at ulike bevegelsesformer skal bidra til elevens danning gjennom at eleven skal skape, sanse, lære og oppleve med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette er i tråd med det Ommundsen legger i fysisk – motorisk læring (Ommundsen, 2013) og det Annestedt (2001) og Lyngstad (2010) legger i at bevegelsesgleden er danningens vesen i kroppsøving. Arnold betegner dette som egenverdi, egenverdi i aktiviteten selv og egenverdien i elevens deltagelse, der bevegelseslæringen eksemplifiserer kunnskap og forståelse av en praktisk og ikke en teoretisk art. Aktiviteten oppstår for sin egen skyld og ikke på grunn av eksterne eller såkalte funksjonelle fordeler, som bedre helse, sosial kompetanse og aktive fritidsvaner (Arnold, 1988).

Læring om bevegelse svarer på spørsmål om kroppens oppbygning fysiologisk og anatomisk. Denne dimensjonen kan si noe om kroppens lover, utvikling og hvordan man beveger seg best for ulike mål. Anatomi, fysiologi, psykologi, sosiologi, estetikk og filosofi er områder eller felt som kan studeres og undersøkes, og læring om bevegelse kan derav ta for seg ideer rundt løping, hopping, kast og mottak og gi en teoretisk forståelse for bevegelsen. Denne dimensjonen kan bli observert og praktisert der man ønsker mer kunnskap om bevegelse (Arnold, 1988; 1991). I læreplanen kommer dette til uttrykk gjennom at elevene skal lære om grunnleggende kunnskap om kroppen gjennom blant annet å kunne navn på kroppsdelene, ha kunnskap om ulike bevegelsesformer og bevegelseskulturer samt kunne forklare grunnleggende prinsipper for trening (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Læring gjennom bevegelse handler om alle nytteverdiene kroppsøvingfaget får gjennom bevegelse og er som tidligere belyst mest assosiert med hva kroppsøving eller «Physical education» (PE) skal være (Arnold, 1988, Annerstedt, 2008, Ommundsen, 2013). Arnold hevder at man bør unngå fagordet «PE», da det forvirrer hva som er egenverdien i fysiske aktiviteter med det som er nytteverdi. Han viser til at mye av litteraturen rundt kroppsøving er tvetydig på innholdet, men også indirekte dualistisk da den foreslår en separasjon av kropp og sinn (Arnold, 1988). Læring gjennom bevegelse har en instrumentell hensikt og er gjenstand for å assistere noe annet, nemlig å fremme utdanning som ikke er for sin egen del, men som fremmes av andre nødvendige eller ønskelige gjenstander av en «ikke utdannende» form. Det betyr at det i kroppsøving ikke er aktiviteten som er viktig, men at det gjennom en økt forståelse for hva den fysiske aktiviteten som elevene har gjort, gjør med kroppen. Læring gjennom bevegelse kan derfor øke forståelsen og gi en større innsikt for hvorfor det er viktig å være i bevegelse (Arnold, 1988). En aktivitetsform som innebandy blir i denne sammenhengen for eksempel en aktivitet som kan brukes for å øke evnen til å sosialisere seg med andre, lære seg fair play, oppnå trening og bedre helse samt forhåpentligvis bidra til at elevene bruker fritiden på en verdifull og sunn måte. Dette kommer fram i læreplanen i kroppsøving gjennom at faget skal bidra til en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, og at elevene gjennom samhandling skal øke sin sosiale kompetanse og evnen til å utøve fair play. Elevene skal også lære seg å vurdere hvordan helse, ernæring, trening og livsstil påvirker elevens kroppsideal og bevegelseskultur (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Fokuset skal, som vi ser i denne korte gjennomgangen av bevegelsesmodellen, ligge på bevegelsen og aktiviteten i seg selv og ikke nødvendigvis nytteverdien av aktiviteten eller den teoretiske analysen av hvordan gjøre aktiviteten eller bevegelsen. Læring i, om og igjennom bevegelse vil alltid henge sammen og belyse hverandre, men utdannelsen og læringen skal være i bevegelse og ikke være begrunnelse for noe annet (Arnold, 1988; 1991). Arnold hevder at en undervisning i kroppsøving med fokus på læring i bevegelse naturlig vil dra elevens læring over på de to andre dimensjonene. Teoretisk kunnskap om bevegelsesmønstre i en aktivitet vil naturlig være tilknyttet til læring i bevegelse. Arnold forklarer dette med at uten noe teori om hvordan man skal gjøre aktiviteten, vil ikke aktiviteten være mulig å gjennomføre. De sosiale nytteverdiene vil også komme naturlig ved læring i bevegelse sammen med andre og klarer man å skape bevegelseslæring, som Annerstedt hevder skjer gjennom bevegelsesglede, vil man også i større grad kunne oppnå en livslang bevegelsesglede hos elevene som læreplanen skisserer at faget skal bidra med (Arnold, 1988; Annerstedt, 2001;

Utdanningsdirektoratet). Ved å legitimere kroppsøving som læring i bevegelse vil altså læring om og læring gjennom bevegelse komme naturlig. Dersom faget legitimeres gjennom bevegelse har aktiviteten ikke fokus på bevegelseslæring og bevegelsesglede hos eleven da aktivitetens egenverdi ikke står i fokus. Legitimeres faget som læring om bevegelse, vil ikke den praktiske læringen i bevegelsen heller stå i fokus.

Med kunnskap om bevegelseslæring i kroppsøving, og hvilken del av modellen som bør være mest sentral, ønsker jeg videre å redegjøre for en teori som sier noe om hvordan en skoleledelse skal arbeide for å oppnå best mulig læringsutbytte hos elevene, som i dette studiet er læring i kroppsøvingsfaget.

2.2 Elevsentrert skoleledelse

Nasjonale og internasjonale studier på skoleledelse viser at en skoleledelse som har fokus på «instructional leadership» (instruerende lederskap) har størst innvirkning på elevenes læringsutbytte (Emstad & Postholm, 2010; Robinson, 2014). Læringsutbytte til elevene er faktisk tre til fire ganger større der skoleledelsen har instruerende lederskap sammenlignet med en transformativ skoleledelse (Robinson, Lloid & Rowe, 2008). Emstad & Postholm (2010) kaller dette i norsk sammenheng for en FUL – ledelse, som står for Forbedring av Undervisning og Læring, der lederen er aktiv og involvert i planlegging og gjennomføring av utviklingssamarbeid i skolen. Skoleledelsen er med andre ord opptatt av å legge til rette for at lærerne kan jobbe med å utvikle egen læring og skolens praksis (Postholm & Emstad, 2014). De viser videre til forskning som har belyst at lærersamarbeid er viktig for å utvikle læringskultur og skolekultur (Given, et al., 2010) og at ved å legge til rette for formelt samarbeid i skolen vil sannsynligheten for at lærerne utvikler uformelle samarbeid også øke (Jurasaitė – Harbison & Rex, 2010) En skoleledelse som legger til rette for dette vil kunne skape en større læring for hele skolefellesskapet (Elmore, 2000).

Robinson (2014) har på bakgrunn av tidligere forskning på «instructional leadership» og egne studier funnet ut at skoleledernes måte å lede lærerens læring og utvikling har betydning for elevenes læring. Hun har identifisert fem ledelsesdimensjoner som har betydning for elevens læring og disse er å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, planlegge, koordinere og evaluere undervisning og læreplaner, fremme og delta i lærerens utvikling og læring og sørge for et systematisk og støttende miljø (Robinson, 2010; 2014). Jeg ønsker

derfor videre å gjøre rede for disse ledelsesdimensjonene samt også hvilke ledelsesferdigheter som må ligge i bunn for å utføre ledelsesdimensjonene på best mulig måte.

2.3 Ledelsesferdigheter

Det er spesielt tre ledelsesferdigheter som er identifisert som viktige hos en leder i en instruerende skoleledelse. Ferdighetene er viktige i seg selv, men spesielt for å anvende de fem ledelsesdimensjonene som jeg skal presentere senere.

Det finnes en hel del forskning om hva som kjennetegner god og effektiv ledelsespraksis, men svært lite om hvilke ferdigheter som er nødvendig for å utøve dem (Smylie og Bennett, 2005). Robinson (2010; 2014) har derfor satt fokus på dette og gjennom sin forskning funnet tre ferdigheter som skoleledelsen bør inneha. Ferdighetene er beskrevet som evnen til å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer samt det å bygge tillitsrelasjoner. Jeg vil nå utdype hva som ligger i de tre ledelsesferdighetene.

Å anvende relevant kunnskap

Kjennetegn ved en elevsentrert skoleledelse er at de jobber tett og kontinuerlig med lærerne for å forbedre undervisning og læring. For at denne skal være god kreves det at skoleledelsen er oppdatert på evidensbasert kunnskap om hvordan elever lærer samt hvordan undervisning fremmer læring i ulike klasseroms-sammenhenger. Uten denne kunnskapen er det umulig for en skoleleder å utføre skoleforbedringsarbeid da denne kunnskapen bør brukes i beslutninger om lærerevalueringer gjennom for eksempel veiledning etter en klasseroms-observasjon (Robinson, 2010; 2014). I kroppsøving vil dette bety at skolelederne må kjenne til læreplanen, hva elevene faktisk skal lære og hvordan læringen skal ta plass i kroppsøvingsundervisningen. Uten kunnskap om dette vil det ifølge Robinson være umulig å legge til rette for undervisning i kroppsøving på en god måte. Det være seg å veilede lærere, skaffe utstyr, riktig lærerkompetanse eller å gi korrekte rapporter til foreldrene om elevenes læring og utvikling.

Å løse komplekse problemer

En skoleleder har ansvar for å drive en skole framover og sikre kontinuerlig utvikling. I en allerede hektisk hverdag det er å være lærer, er det viktig at en skoleleder som ønsker å innføre noe nytt finner løsninger til å gjennomføre dette i samråd med lærerne. Det er bra med gode ideer, men for at de skal fungere må man ha lærerne med på laget. Dersom en lærer viser

motstand er det derfor viktig å finne bakgrunnen for en lærers innvending og løse det framfor å oppfatte det som en konflikt eller opposisjon. Dette bør derfor løses i grupper med lærere og ikke på enerom. Ved å finne svarene i fellesskap og at det oppleves som et felles mål, øker sannsynligheten for å få gjennomført en endring. Dette krever at en skoleleder planlegger nøye en problemløsningsprosess der han eller hun deler eget synspunkt og deretter gir mulighet for innspill. Dette løses med åpne møteprosesser, der en skoleleder er «møteleder» og jevnlig oppsummerer og trekker sammen ulike synspunkter framfor å uttrykke negative følelser og frustrasjon. Det handler om å skape en integrert løsning (Robinson, 2014).

Læreplanen i kroppsøving har de siste årene blitt endret opptil flere ganger, der innhold og vurderingsgrunnlaget har endret seg. En skoleleder som setter fokus på at kroppsøvingsundervisningen må endres i henhold til læreplanendringene bør i denne sammenheng samle kroppsøvingslærerne, slik at de i fellesskap kan finne løsninger på de nye endringene.

Å bygge tillitsrelasjoner

Tillitsnivået mellom deltagerne i et skolemiljø har stor innvirkning på måten de fungerer sammen på og den sosiale og akademiske framgangen hos elevene (Robinson, 2010). Sterke tillitsrelasjoner legger et godt utgangspunkt for et mer profesjonelt fellesskap der det er større aksept og vilje for å fornye praksis og å ta sjanser. Tillit handler om respekt, vise personlig omsorg, kompetanse og ikke være konfliktsky eller eskalere problemer men har integritet i gruppa. Det handler om å ta opp problem samtidig som man tar vare på relasjonene der man gir mulighet for at lærerne også deler sine synspunkter (Robinson, 2014). Det legges spesielt vekt på det man kaller åpen-for-læring-samtaler (Argyris, 1991; 1993)

Åpen-for-læring-samtaler er gjerne tilknyttet samtaler mellom en skoleleder og lærer der skoleleder har observert en undervisning eller har opplysninger om lærerens undervisning (Argyris, 1991; 1993). Dersom skoleleder har observert en kroppsøvingstime der elevene har gjennomgått ulike fysiske tester vil det være naturlig at en skoleleder stiller spørsmål til dette da læreplanen ikke sier noe om at elevene skal ha fysiske tester i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det vil ved en slik samtale være viktig at skoleleder klarer å opprettholde tillitsrelasjonene og stille åpne spørsmål der læreren som er observert får fortelle om undervisningen sin og hvorfor han eller hun har valgt disse undervisningsmetodene. Dersom testene har mål om å lære elevene mer om hvordan man kan måle prestasjoner og ikke

at testene skal ligge til grunn for en vurdering av elevenes fysiske ferdigheter vil dette komme fram her. Dersom hensikten var å gi eleven karakter på testen vil det være naturlig at skoleleder kommer med forslag til hvordan aktiviteten kan gjøres annerledes og at lærer og skoleleder i fellesskap kommer til enighet hvordan man kan teste ut andre måter å undervise på. På denne måten vil tillitsrelasjonene være opprettholdt og man går ut av samtalen med en økt forståelse for utfordringen, samt at læreren har hatt en viss innflytelse for hvordan man kan løse det på annen måte, som Argyis (1993) og Robinson (2014) hevder vil øke sannsynligheten for at undervisningspraksisen vil bli endret.

Dersom skolelederne innehar de gjennomgåtte ledelsesferdighetene vil de være i stand til å utføre de ledelsesdimensjonene som Robinson har identifisert som viktige i sine studier for å styrke elevens læringsutbytte. Jeg vil derfor videre se nærmere på de ulike ledelsesdimensjonene.

2.4 Ledelsesdimensjoner

De fem ledelsesdimensjonene; etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, planlegge, koordinere og evaluere undervisning og læreplaner, fremme og delta i lærerens utvikling og læring og sørge for et systematisk og støttende miljø er som tidligere nevnt identifisert av Robinson (2014) og har bakgrunn i tidligere forskning på skoleledelse (Robinson, Lloid & Rowe, 2008). Som i bevegelsesteorien til Arnold (1988) står en av dimensjonene fram som viktigere enn de andre, men at de alle overlapper og er gjensidig avhengig av hverandre. Jeg ønsker derfor videre å presentere disse dimensjonene hver for seg.

Ledelsesdimensjon 1: Å etablere mål og forventninger

Å etablere og kommunisere tydelige mål kan virke ryddig og effektivt i et hav forventninger som hviler på skolens skuldre. Dimensjonen har ifølge Robinson (2010) middels innvirkning på elevresultater dersom den brukes riktig. Mål i seg selv kan virke mot sin hensikt dersom målene føles påtvunget og at de har konsekvenser i form av straff. Som jeg har forklart i de ulike ledelsesferdigheter er det viktig at ansatte må føle seg forpliktet til målet og ha tro på at de kan oppnå det. Målet må derfor være spesifikt slik at det er mulig å måle framgang. Dette vil igjen gi et godt utgangspunkt for å utgjøre en forskjell fra nå-situasjon til en attraktiv framtid. Mål som går på å gjøre sitt beste eller andre vage mål kan virke ineffektivt. Tydelige mål gir også oversikt over hva som har høy/lav prioritet (Robinson, 2014). I kroppsøvingsfaget

vil det være viktig å ha tydelige læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse, slik at elever og lærere har noe spesifikt å jobbe etter. Måloppnåelsen, læringsmål og vurderingskriteriene i kroppsøving skal beskrive hvordan innsats, ferdigheter, fair play og kunnskap oppnås i valgt aktivitet og hva som skal til for å ha lav, middels og høy måloppnåelse her (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Visjonen og målene på egen skole må være kollektiv og ikke bare være lederens egne ønsker. Visjoner som at hvert barn skal nå sitt fulle potensiale er lite spesifikt, virker utydelig og vanskelig å motivere seg for. Man må derfor definere hvor vi er i dag for så å lage en vei mot målet. Lederne må ikke overvurdere motivasjonskraften ei heller undervurdere kapasiteten til å nå målet. Prosessmål er ofte mer effektive en prestasjonsmål, spesielt der det ikke er mulig å oppnå målet. Et prosessmål i kroppsøvingfaget kan bygge på at læringen skal ha fokus på å skape bevegelsesglede for alle og bygge opp et mestringsorientert læringsmiljø der prøving og feiling er lov, og ikke et resultatorientert miljø. Det handler om å finne nå-situasjonen, gapet til visjonen, kapasitet til å nå målet og avgjøre prosessmål eller prestasjonsmål i fellesskap på hele skolen (Robinson, 2014).

Ledelsesdimensjon 2: Strategisk bruk av ressurser

Når tydelige mål er på plass må man strukturere ressurser deretter. Hvordan tid, penger og ansatte brukes må gjenspeile prioriterte mål. Er det mål om å utvikle elevens fysisk-motoriske ferdighet må dette gjenspeiles i lærernes profesjonelle utvikling, tilpasning og innkjøp av nødvendig utstyr. Andre kriterier som gjenspeiler målet er å ansette lærere med den nødvendige kompetansen. Dette krever at skoleledelsen innehar et høyt nivå av de tre nevnte ledelsesferdighetene som er, å ha relevant kunnskap om kroppsøvingfaget, sette av tid til å løse komplekse problemer og opprettholde tillitsrelasjonen med lærerne (Robinson, 2014).

Strategiske beslutninger om personalet vil være viktig da dette vil ha innvirkning på kvaliteten på undervisningen som igjen er viktigst for elevprestasjoner (Hattie, 2009; Robinson, Lloid & Rowe, 2008). Det vil da gå på rekruttering, ta tak i svake lærerprestasjoner og så videre. Tildeling av lærerassistenter er noe diskutert i forskning, men Robinson (2014) legger vekt på at disse ressursene må ha et høyt pedagogisk og faglig nivå. Hattie (2009) derimot peker på at større lærertetthet ikke har noe å si på elevprestasjoner. Det å ta tak i klasseromslærers læring vil kanskje ha størst effekt her? Robinson (2014) betoner at uansett hvilke ressurser man bruker i skolen må de være av en kvalitet som er rettet mot målet skolen har satt seg.

Ledelsesdimensjon 3: Å forsikre seg om kvaliteten på undervisningen

Kvaliteten på undervisningen er selvfølgelig viktig. Instruerende ledelse handler om å forbedre og sikre god undervisning gjennom skoleledelsens involvering i arbeidet med å koordinere og evaluere undervisning. Å ha innsyn i læreplanarbeid, være til stede og diskutere undervisning og hvordan denne påvirker elevprestasjoner, klasseroms-observasjon og at de følger med på elevenes utvikling og framgang er viktig i denne ledelsesdimensjonen. Dette krever kunnskap om sammenheng mellom læreplan og undervisning og hva som er god undervisning i kroppsøving (Robinson, 2014). Dette har sterk tilknytning til at skoleledelsen må sette av tid til lærersamarbeid, da forskning viser at dette vil være positivt for utvikling av læringskulturen på skolen, men også at tid til formelt arbeid også virker positivt inn på at lærerne søker uformelle samarbeid om egen og faglige utvikling og læring (Given, et al., 2010; Jurasaitė – Harbison & Rex, 2010).

Det handler om å utvikle en kultur som er preget av evidensbaserte undersøkelser og forbedring. Elevresultater og lærerresultater bør være gjenstand for målinger og at det settes av tid til å bruke dataene, tolke dataene og lage en progresjon derfra (Robinson, 2014). Dersom statistikk fra kroppsøvingsfaget viser at det er stort fravær i kroppsøving eller at mange elever har lav måloppnåelse i faget gjelder det å ta tak i dette og finne løsninger på hvordan man kan endre dette.

Denne dimensjonen krever at skolelederne har innsyn i kroppsøvingsfagets formål og kompetansemål og sammenhengen i dette og læreplanen for øvrig. Dataene om elevenes læring skal skape sterke forbindelser mellom data og beslutninger.

Ledelsesdimensjon 4: Å lede lærernes læring og utvikling

Å lede lærernes læring og utvikling er ansett å ha den sterkeste innvirkningen på elevenes læring (Robinson, Lloid & Rowe, 2008). Dette støttes også av norske studier på FUL – ledelse (Emstad & Postholm; Emstad, 2012; Postholm & Emstad, 2014). Der skolelederne har fokus på ledelsens og lærernes læring og undervisning er læringsutbyttet også størst hos eleven. Emstad (2012) kjennetegner dette arbeidet som profesjonelle læringsfellesskap der alle i skolefellesskapet jobber for utvikling og læring i alle ledd.

At lederne jobber tett sammen med lærerne øker også sannsynligheten for at lærere vil diskutere undervisning med skolelederne sine, som igjen vil ha positiv påvirkning på

elevprestasjonene (Robinson, 2014). Forskningen viser også at skoleledere som har fokus på å lede lærenes utvikling og læring har mer kunnskap om undervisning enn skoleledere som ikke er opptatt av dette (Robinson, Lloid & Rowe, 2008). Å lede lærernes læring og utvikling setter derfor krav til at skoleledere er faglige dyktige innenfor alle fag, noe som kanskje er mindre realistisk jo høyere opp i utdanningssystemet man er. Det man derimot kan sikre er at skolen fordeler og aktiviserer arbeidet for å inneha kompetanse i alle fag i en samlet skoleledelse. Dette er med på å sikre at man har felles begreper og vokabular som muliggjør diskusjon rundt faget, og som i tillegg virker støttende og gir mulighet for skoleledere å legge bedre til rette for undervisning (Robinson, 2014).

Det er viktig for skoleledelsen å bygge opp under det kollektive ansvaret for elevenes læring der lærerne føler forpliktelse til å hjelpe kollegaers undervisningsproblemer da dette øker følelse av ansvar og i tillegg øker selvsikkerheten til egen undervisning. Forskning viser at skoler som scorer høyt på kollektivt lærer-ansvar også har langt høyere elevprestasjoner. I tillegg hadde de også et jevnere prestasjonsmønster der også elever fra det lavere sosioøkonomiske sjiktet lignet mer læringen til elever med høyere sosioøkonomisk status (Lee & Smith, 1996) Et profesjonelt fellesskap kjennetegnes ved at man deler ideer, tanker om praksis, er åpen for å granskes og tar opp vanskelige ting. Det er nødvendig å belyse det som foregår før man kan endre og forbedre undervisningspraksis og videre bedre elevlæringen. Skal man oppnå ett slikt læringsfellesskap er det som tidligere nevnt også viktig at skolelederne setter av tid til utviklingsarbeid (Elmore, 2000). Setter ikke skolelederne av tid til å jobbe med kroppsøvingfaget, vil det mest sannsynlig ikke utvikle seg en tradisjon for å dele ideer eller videreutvikle felles undervisningspraksis.

En viktig forutsetning for å lede lærernes utvikling og læring henger også tett sammen med ledelsesferdighetene som jeg nevnte tidligere. Der skolelederne opplever å møte motstand for endring eller støtte dem i utviklingsarbeidet er det viktig at de evner å opprettholde tillitsnivået, holder samtalen på et faglig sterkt nivå og evner å løse komplekse problemer (Robinson, 2014).

Ledelsesdimensjon 5: Sikre et godt og trygt læringsmiljø

«Dersom elever og personalet ikke føler seg fysisk og psykologisk trygge, hvis regler og rutiner oppleves som urettferdige og inkonsekvente, er det lite sannsynlig at skolen vil lykkes med forbedring knyttet til undervisning og læring» (Robinson, 2014 s 119). Denne

dimensjonen burde kanskje komme først, men er vektlagt sist av Robinson da den kunnskapen skoleledere trenger for å gjøre dette arbeidet godt, tar utgangspunkt i de fire tidligere nevnte dimensjonene og de tre ledelsesferdigheter som understøtter dem.

Et skolemiljø som fremmer grunnlaget for elevens engasjement i egen læring er nøkkelen. Elevengasjement skaper handlinger, følelser og kognitiv utvikling. Det er derfor viktig at eleven kan møte opp og møte noe de liker og at aktiviteten de gjør er identifiserbar med seg selv (Robinson, 2014). For å imøtekomme en slik tanke i en kroppsøvingskontekst blir det viktig at eleven kommer til timene og opplever mestring, kompetanse, autonomi og tilknytning. Bevegelseslæring gjennom bevegelsesglede er relevant her (Annerstedt, 2001; Arnold, 1988).

Elevmedbestemmelse, forståelse for hvorfor det vi skal lære er viktig og at lærere bryr seg om elevene øker til sammen elevengasjementet. Skolelederne fremmer suksess gjennom å ta det psykososiale miljøet på alvor og gjennom elevundersøkelser om opplevelser av trygghet i skoleområdene og videre prioritere forbedring og utvikling av dette. At skoleledelsen jobber for å skape et trygt skolemiljø gjenspeiles ofte i elevenes respons og forpliktelse til å skape det trygge miljøet sammen. Videre må skolepolitikk og sosiale verdier som regler, høflighet og så videre blir fulgt opp og anvendt. Å Knytte sterke relasjoner med foreldre er også med på å skape trygge og engasjerende skolemiljø (Robinson, 2014).

Elevtrygghet og elevsikkerhet i klasserommet og hallen gir gode muligheter for å lære. Derfor er det viktig å knytte bånd gjennom pensum. Dette får man til gjennom å bygge på bakgrunnskunnskap og om interesse og ferdigheter elevene har med seg. Kunnskap om elevbakgrunn er viktig å ta hensyn til når man planlegger for å lage effektive undervisningstimer som fremmer læring for alle (Robinson, 2014).

3. Metode

Metode blir betegnet som en framgangsmåte og et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap (Hellevik, 2002) I dette kapittelet vil jeg derfor forklare og presentere framgangsmåtene som er brukt for å kunne ende opp med de svarene jeg presenterer i resultat, diskusjon og konklusjonen senere i oppgaven.

Problemstillingen for oppgaven vil være sentral når man skal velge metode (Thagaard, 2013). En problemstilling kan ha mål om å søke menneskers levde erfaring og opplevelser eller den kan ønske å få kunnskap om omfang, årsak, sannsynlighet eller lignende kunnskap der man kan telle opp antall tilfeller (Malterud, 2013) I denne undersøkelsen ønsker jeg å besvare spørsmål om: Hvordan legitimerer skoleledere i Elverumskolen kroppsøvingfaget og hvordan legger skoleledere i Elverumskolen til rette for undervisning i kroppsøvingfaget? Ettersom dette er et felt det finnes lite forskning på fra tidligere, kan ofte en kvalitativ metode være mer anvendelig. Kvalitative metoder søker i større grad å finne nyanser og dypere forståelse for menneskers opplevelser, erfaringer og handlinger (Thagaard, 2013). I denne undersøkelsen vil det si at en kvalitativ metode vil kunne hjelpe meg til å belyse skoleledernes forforståelse og kunnskap om kroppsøvingfaget og derav forstå bakgrunnen for deres ledelseshandlinger. Kvantitativ metode derimot er mest anvendelig der man skal forske på en større populasjon og der man i større grad har stor oversikt over de mulige svaralternativene (Bryman, 2012). Med tanke på antall skoleledere i Elverum kommune samt den manglende kunnskap om deres innsikt i kroppsøvingfaget eller hvordan de legger til rette for faget, ønsker jeg å ta utgangspunkt i en kvalitativ metode i denne studien.

3.1 Hvorfor kvalitativ metode?

Kvalitative metoder er relatert til teorier om fortolkning, kalt hermeneutikk, og menneskelig erfaring, kalt fenomenologi. Disse metodene tar for seg ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materialet og hentes vanligvis fra observasjoner, samtaler eller skriftlig tekst. Hensikten er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppfattes av deltagerne selv (Malterud, 2013.)

I forståelsen av et fenomens væren i verden, som i min undersøkelse er knyttet til hvordan skoleledere legger til rette for kroppsøving, samt forståelse for hvordan skoleledelsen legitimerer kroppsøvingfaget, er jeg av den oppfatning at et hvert subjekts forforståelse har

betydelse for det språk og tolkninger som brukes. Den sosiale verden er ikke objektiv, direkte og konkret som naturen og representert gjennom språket, men er subjektiv og oppleves ulikt fra individ til individ. Et fenomens handlinger kan heller ikke generaliseres og objektivt forklare fenomenet, men må forstås gjennom subjektene oppfatninger av ett fenomen, som i denne studien vil være skoleledernes oppfatninger av kroppsøving i skolen. Kunnskap om skolelederes oppfatning av kroppsøvingsfaget, samt hvordan de legger til rette for kroppsøving i skolen kan derfor ikke observeres uten å ta hensyn til deres tanker, følelser og deres argumenter for sine handlinger (Augustinsson, 2012).

Min forståelse av den sosiale verden, kjent som ontologi, og hva som regnes som kunnskap, epistemologi (Bryman, 2012), fører meg i en retning der jeg som forsker ønsker å forstå et fenomen, som i denne studien er skoleledere i Elvermskolen og deres opplevelse av sin sosiale verden, i skolekonteksten, samt videre tolke og forstå hva som ligger bak skoleledernes meningsutsagn. Denne tilnærmingen leder meg i en retning av en fenomenologisk-hermeneutikk (Rosenberg, 2012). Fenomenologi fokuserer på menneskers bevissthet og levde erfaring, mens hermeneutikken handler om å tolke og forstå følelser, tankemønster, motiv for handling og andre meningsskapende menneskelige egenskaper (Nyström, 2012; Rosenberg, 2012). I denne studien synes derfor en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming å være relevant. Fenomenologi og hermeneutikk er betegnet som en direkte kontrast til positivisme (Denscombe, 2010). Positivismen er røttene til det vi i dag kjenner som kvantitativ forskning og er mer opptatt av forskning som kan måles og analyseres. Fenomenologi og hermeneutikk søker heller subjektivitet framfor objektivitet, der forklaring til noe er større en analyse, tolkning av noe foretrekkes framfor målinger og opplevelsen av noe er viktigere en struktur (Denscombe, 2010). Denne studien ønsker å søke i dybden og forstå skoleledernes handlinger og tolke disse med den teoretisk redskapen som ligger til grunn og hører derfor hjemme i en kvalitativ metode.

3.2 Forskningsstrategi

Forskningsstrategien forteller noe om arbeidet rundt selve forskningsprosessen. Yin (2009) deler forskning inn i fem ulike forskningsstrategier, disse er: «eksperimentell, survey-, historie-, kildeanalyser og casestudie» (s. 5). For å kunne argumentere for at denne studien passer inn under casestudie som forskningsstrategi vil jeg først begrunne hvorfor denne studien ikke er noen av de andre forskningsstrategiene. Eksperimentell forskningsstrategi er

ofte veldig kontrollert og tar utgangspunkt i statistisk sett to like grupper, en intervensjonsgruppe og en kontrollgruppe der man gjør en test før og etter en gitt intervensjon (Yin, 2009). Den eksperimentelle strategien fungerer derav ikke for de forskningsspørsmål som stilles i denne studien. Surveydesignet besvarer ofte forskningsspørsmål om hvor ofte, hvor mange eller hvor mye. Denne strategien er ofte strukturert gjennom fastsatte spørsmål som ikke kan endres underveis og setter krav til at man vet hvilke spørsmål som gir de svarene man søker (Yin, 2009). Det finnes få studier som omhandler skoleledere og kroppsøving, og forskningsspørsmålene jeg stiller i min studie vil ikke kunne besvares gjennom et surveydesign da den ikke har som mål å telle opp og generalisere, men heller søker å gå i dybden og få forståelse for hvorfor skoleledere gjør som de gjør.

Videre snakker Yin om historiedesignet som tar for seg forskning på fenomen som ikke lenger er aktuelle. Et slikt design passer dermed heller ikke inn i min studie. Det samme gjelder kildeanalyser som kan brukes ved for eksempel sammenligning av dokumenter, den er heller ikke aktuell i denne sammenheng (Yin, 2009).

Casedesignet står ut i fra Yin sin terminologi om forskningsstrategier igjen som siste mulighet og casedesignet må ifølge Yin (2009) oppfylle tre betingelser for å kunne kalles en case. Problemstillingen skal formuleres med spørsmålsformuleringer som hva, hvordan og hvorfor, og ikke hvor mange, hvor ofte og hvor lenge. Hvordan skoleledere legger til rette for kroppsøving og hvordan skolelederne legitimerer kroppsøvingfaget passer dermed inn i den første betingelsen. Videre skal kontrollen over fenomenet som undersøkes være lav. Studiet på skolelederne er ikke delt inn i en intervensjon og kontrollgruppe, men tar utgangspunkt i hver og en sin opplevelser av det daglige virke, innsikt i kroppsøvingfaget, arbeidsoppgaver, stillingstype og er derav undersøkt med en lav kontroll på fenomenet. Siste betingelse er at fenomenet som undersøkes skal være i nåtid. Det vil si at det skal være mulig å observere fenomenet. I forhold til dette studiet er det i høyeste grad forskning på skoleledernes kunnskap om kroppsøvingfaget og hvordan de legger til rette for kroppsøvingfaget i nåtid som er i fokus og vil derav være mulig å observere (Yin, 2009).

En casestudie er en empirisk forespørsel som: «investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident» (Yin, 2009, s 18). I denne studien er fenomenet hvordan skoleledere legger til rette for kroppsøvingfaget, som er en liten del av alt skolelederen skal gjøre og legge til rette for i sin skolelederhverdag (Konteksten). En Casestudie er videre

spesifikke situasjoner der det finnes mange flere interessante variabler enn datapunkter som resulterer i at casestudien enten bygger på flere kilder og at data må ses på et triangulerende sett eller at casestudien drar nytte av den foregående utviklingen av teoretiske hypoteser ved en innsamling og analyse av dataene (Yin, 2009). I denne studien vil bruk av teori om elevsentrert skoleledelse og Arnolds legitimeringsteorier for kroppsøvingfaget være utgangspunkt for utvikling av tema i intervjuguiden og i diskusjonen av dataene.

Casestudieforskning kan være forskning på ett eller flere case. Yin (2009) deler inn i fire ulike casestudiedesign. Det første designet kalles et holistisk ettcasedesign der man innenfor en kontekst har bare ett case å forske på. Det andre designet kalles ettcasedesign der man innenfor konteksten har ett case men flere analyseenheter. Tredje designet kalles holistisk flercasedesign der man undersøker ett og ett case innenfor ulike kontekster. Fjerde designet er et flercasedesign der det er flere analyseenheter innenfor hver kontekst (Yin, 2009). Denne studien forsker på skoleledere fra ulike skoler og kunne av den grunn ha anvendt et flercasedesign og sammenlignet skolene. Denne studien er dog ikke opptatt av å sammenligne de ulike skolene, men ønsker å se på alle skolelederne i Elverumskolen innenfor samme kontekst. Dette studiet faller derfor inn under ettcasestudiedesign der det er flere analyseenheter. Denne studien som er et samarbeid mellom skolesjefen i Elverum kommune og høgskolen i Hedmark (representert gjennom meg) ønsker altså å se på skolelederne i Elverum kommune som en helhet og ikke hver skole for seg.

3.3 Utvalg

«Empiriske data er forskerens kilde til svar på de spørsmål som følger av problemstillingen. Enten målet er å utvikle beskrivelser, begreper, eller teoretiske modeller, vil utvalget bestemme hva vi har grunnlag for å si noe om» (Malterud, 2013 s. 55). Ved kvalitative studier, her casestudie, er målet å utvikle beskrivelser og analyser av karaktertrekk og egenskaper fra det feltet der disse forekommer. Informantene i denne undersøkelsen er skoleledere som fordeler seg på ni ulike grunnskoler i Elverum kommune. Det er i studien skoleledere fra sju barneskoler (1. – 7. trinn), en kombinert barneskole og ungdomsskole (1. – 10. trinn) og en ren ungdomsskole (8. – 10. trinn). Kriteriet for å være deltagende skole var å tilhøre Elverum kommune. Kriteriet for å være informant var at de er skoleledere og er tilknyttet tilrettelegging av kroppsøvingfaget. Skoleledere er i denne studien betegnet til å være rektor, avdelingsleder og inspektør.

Mitt masterarbeid var en del av et større prosjekt der skolesjefen i Elverum kommune er prosjektansvarlig og et forskerteam ved Høgskolen i Hedmark leder prosjektet og forskningen. Hovedprosjektet er en kvantitativ spørreundersøkelse av lærere, elever og skoleledere i Elverum kommune (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vakt skjold, 2015). Som en naturlig utvidelse av dette arbeidet var det relevant for meg å inkludere alle skoleledere som var med i den kvantitative delen inn i en kvalitativ undersøkelse. Vi kan kalle dette et strategisk utvalg gjennom at alle skolelederne som var med er en del av Elverumskolen og hadde noe å fortelle om teamet (Malterud, 2012). At et utvalg er strategisk og ikke tilfeldig er også viktig innenfor casestudier, da utvalget må kunne si noe om casen i den konteksten vi ønsker å forske på (Andersen, 2013).

I den kvalitative undersøkelsen som mitt masterarbeid bygger på deltok det totalt 15 skoleledere, åtte kvinner og sju menn, fra ni forskjellige skoler i Elverum. En av rektorene er fungerende rektor for to skoler og det er derav åtte rektorer med i denne studien. Videre deltok fire avdelingsledere og tre inspektører.

3.4 Datainnsamlingsmetoder

Når man skal samle inn kvalitative data er det viktig å være godt forberedt. Det være seg både spørsmålene og tolkningen av disse. Videre er det viktig å være en god lytter og ikke la egne forutinntatte meninger styre tolkningen. Du må være fleksibel i forhold til informantene og kunne tilpasse seg situasjonene datainnsamlingen krever. Forskeren må ha et klart bilde rundt de spørsmålene som studeres, teoretisk eller annet slik at det man studerer blir relevant og håndterlig og man må som forsker være åpen for motsigende informasjon (Yin, 2009). Forberedelsene og gjennomføringen av datainnsamlingen er med andre ord utfordrende og krever mye av den eller de som skal samle dette inn.

3.4.1 Fokusgruppeintervju som innsamlingsmetode

Datainnsamling ved kvalitative metoder skjer som oftest gjennom intervjuer med dem som skal undersøkes. Det kvalitative forskningsintervju beskriver Kvale & Brinkmann (2012) som søken etter å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få fram betydningen av folks erfaringer, samt avdekke deres opplevde situasjon er et mål. Man skiller mellom det kvalitative forskningsintervjuet med en og en informant og fokusgruppeintervju med flere deltagere

(Kvale & Brinkmann, 2009). Denne studien har anvendt fokusgruppeintervju og jeg skal videre forklare hvordan og hvorfor denne innsamlingsmetoden ble brukt.

Fokusgruppeintervju er intervju av flere personer om gangen, en type gruppeintervju. Der et gruppeintervju kan ha en tilfeldig sammensetning og mål søker fokusgruppeintervjuet å lære mer om «... erfaringer, holdninger eller synspunkter i et miljø der mange samhandler ... spesielt når det gjelder evaluering av erfaringer eller forståelse av tiltak og organisasjoner» (Malterud, 2013 s. 133). Fokusgruppeintervjuet har med andre ord fokuset på ett spesielt tema der informantene i det daglige lever eller arbeider innenfor konteksten. Denne beskrivelsen passer derfor godt for casestudie-forskningen på skolelederne i Elverumskolen. Fokusgruppeintervjuet gir mulighet for flere nyanser, motsetninger og faglige diskusjoner enn ved singelintervjuer da flere innenfor samme felt møtes til samtale om ett og samme tema som de har erfaring med og møter i arbeidshverdagen (Malterud, 2012). Intervjuers rolle vil også skille seg noe fra singelintervjuer. Den som intervjuer kalles her for moderator og har i oppgave å styre informantene inn på de temaene som ønskes belyst, samtidig som moderator skal sørge for at alle får komme til ordet. Det er i tillegg viktig at moderator klargjør for informantene hva hensikten er med samtalen. Fokusgruppeintervjuet er i hovedsak ment å være en arena for utveksling av erfaringer og utvikling av kunnskap (Malterud, 2012; Malterud, 2013). Moderator har gjerne også med seg en sekretær, også kalt co-moderator, som skal hjelpe moderator med å observere gruppedynamikken, ta notater og støtte moderator gjennom intervjuet. Co-moderator kan også underveis eller mot slutten oppsummere eller stille noen spørsmål dersom det er noe som er uklart. Det viktigste er at moderator og co-moderator sitter strategisk i forhold til hverandre slik at de kan kommunisere ved hjelp av blikk eller lignende for å hjelpe hverandre gjennom intervjuet (Malterud, 2012).

Moderator er styrende for samtalens temaer gjennom en forberedt intervjuguide (Se vedlegg). Intervjuguiden skal ikke være en strukturert guide som skal følges slavisk, men skal inneholde temaer som ønskes belyst. Det viktigste er at samtalen ikke skal styres gjennom faste spørsmål, men at moderator ved hjelp av noen veiledende spørsmål skal hjelpe informantene inn på temaene som er interessante for problemstillingen i studien. Det er diskusjonen mellom informantene som er ønskelig ved fokusgrupper ikke enkeltspørsmål til en og en som ved singelintervju (Kvale og Brinkmann, 2009; Malterud, 2012; Malterud, 2013). Spørsmålene til intervjuguiden har blitt til gjennom valgte teorier samt inspirert av intervjuguiden til den nasjonale danske undersøkelsen til Munk & Seelen (2011).

Det kan være ønskelig at gruppene er så homogene som mulig, men hvilke variabler man skal ta utgangspunkt i avhenger av problemstillingen og eventuelt hva tidligere teorier har belyst (Malterud, 2012). Med utgangspunkt i teorien om skoleledere (teorikapittelet) skal skolelederne ideelt sett jobbe sammen mot samme mål og fordele ansvaret mellom seg for å utvikle skolens profesjonelle læringsfellesskap og styrke elevens læringsutbytte. Jeg anser det derfor ikke nødvendig at rektorer, avdelingsledere eller inspektører skal deles i ulike grupper.

Hvor mange som skal delta i en fokusgruppe eller hvor mange fokusgrupper er avhengig av problemstillingen og forskerens erfaring. Malterud (2012) sier at en fokusgruppe har 3-7 informanter og at det ideelt sett bør være flere fokusgrupper. Antallet har noe å si for den gruppedynamikken som ønskes, men en uerfaren forsker anbefales å ikke ha med for mange om gangen da det kan oppleves utfordrende å styre et fokusgruppeintervju og sikre at alle får muligheten til å bidra. I denne studien ble det gjennomført fire fokusgruppeintervju med henholdsvis 6, 4, 2 og 3 informanter og hadde en varighet mellom 75 og 90 minutter. Planen var å gjennomføre tre fokusgruppeintervju, men på grunn av sykdom og logistikkutfordringer for skolelederne ble de fordelt på fire ulike fokusgruppeintervju.

Det er anbefalt at man gjennomfører en pilot-case eller pilotintervju før man starter selve datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2013; Yin, 2009). Piloten kan bidra til å forbedre og finjustere planen for datainnsamlingen både når det gjelder innhold, men også framgangsmåten. Pilotintervjuet som ble gjennomført i forbindelse med dette studiet ble gjort med høgskolelærere ved høgskolen i Hedmark, som alle har erfaring med skole og kroppsøving i ulik grad. I tillegg deltok co-moderator som skulle være med i den videre datainnsamlingen. Piloten var en god erfaring å ta med seg videre inn i intervjuene med skolelederne. Det var også nyttig å få erfaring med hvordan kommunikasjonen med co-moderator kunne fungere. Co-moderator og jeg avklarte etter testen hvordan vi best kunne kommunisere underveis i fokusgruppene, og hvilke notater det var mest relevant å fokusere på senere.

3.4.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Gjennomføring av intervjuene skjedde på et møterom tilknyttet kommunehuset der skolesjefen holder til. Ettersom skolesjefen er leder for prosjektet, gikk informasjon og innkalling til intervjuene gjennom han (Se vedlegg). At skolesjefen ønsket at intervjuene skulle prioriteres kan være en årsak til at så mange skoleledere fant tid til å gjennomføre intervjuene. Med meg

på møtene hadde jeg som nevnt tidligere en co-moderator. Co-moderators rolle ble presentert til informantene slik at de visste at det var meg de skulle forholde seg til gjennom fokusgruppeintervjuet og at co-moderator var der for å ta notater for moderator. Alle intervjuene ble tatt opp på bånd, og det ble anvendt to opptakere hver gang for å forsikre at ingenting skulle bli borte i etterkant eller at en av dem ikke skulle fungere underveis.

Første fokusgruppeintervju med seks skoleledere og andre fokusgruppeintervju med fire skoleledere, foregikk henholdsvis før og etter et rektormøte med skolesjefen. Naturlig nok hadde derfor også disse møtene best oppmøte. Fokusgruppeintervjuene startet med en kort intro om hva forskningen gikk ut på, før skolelederne i tur fortalte om seg selv og hvilke arbeidsoppgaver de hadde. Dette sikret at alle fikk sagt noe og ble mer trygge på å ta ordet også senere i intervjuene. Informasjonen om skoleledernes arbeidsoppgaver ble også anvendt til å inkludere dem i resten av intervjuet. Fokusgruppeintervjuene levde sine egne liv og skolelederne hadde i stor grad samtaler seg imellom der jeg som moderator prøvde å lede dem mot temaene som var ønskelig å belyse mest mulig. Co – moderator tok gode notater og vi hadde også i etterkant av hvert møte diskusjoner om gjennomføring og innhold. I andre fokusgruppeintervju stilte også co-moderator spørsmål om et tema som hadde dukket opp i første fokusgruppeintervju. Dette viser hvor viktig co-moderator kan være i denne sammenheng. At co-moderator kjenner godt til tematikken og deltok i hele prosessen fra pilotintervju til siste fokusgruppeintervju har styrket datainnsamlingen.

Gjennomføringen av de to siste fokusgruppeintervjuene ble mer utfordrende. Planen var å bare ha ett tredje fokusgruppeintervju med fem deltagere, men gruppa måtte deles i to på grunn av skoleledernes mulighet til å møte opp. Plutselig sjukdom hindret også en av skolelederne til å møte den ene dagen som førte til at det her bare ble to informanter. Samtalen gikk bra og dro ut i tid som alle andre intervju, men dette intervjuet er ikke innenfor anbefalingene til Malterud (2012) om at det bør være tre eller flere deltagere ved fokusgruppeintervju.

3.5 Analyseprosess

Malterud (2013) hevder at en utbredt misforståelse av kvalitative forskningsmetoder er at man tror forskeren er fritatt fra forpliktende struktur da det er helhetsblikket som skal fange det vesentlige. «En gjennomarbeidet og veldokumentert analyse er imidlertid det som skiller den vitenskapelige tilnærmingen fra overfladisk «synsing»» (Malterud, 2013 s. 91). Analysen

bygger bro mellom rådataene og resultatene ved at materialet blir jobbet med, organisert, fortolket og sammenfattet.

I forskningsprosessen er det viktig med helhetstenkning. Dette i form av at forskeren viser lojalitet til informantens opprinnelige meninger og utsagn. Det er allikevel ikke mulig å ta med alle utsagn da kvalitative data representerer store mengder informasjon. Man må derfor tidlig i analysen ta stilling til hvilke deler av materialet en skal konsentrere seg om. En filtrering er nødvendig og man må prioritere tekst som kan bidra til utvikling av ny kunnskap. Det er derfor viktig å klargjøre for leseren hvilke valg og analysestrategi som er gjort, slik at det er mulig å følge analysens veivalg og gjennomføring. Dette blir i vitenskapsfilosofien omtalt som intersubjektivitet – det innebærer at analyseprosessen ikke bare skal gjennomføres, men også formidles. På denne måten sikrer man at «andre senere kan følge den veien vi har gått, anerkjenne vår systematikk underveis, og forstå våre konklusjoner» (Malterud, 2013 s. 91).

Analysestrategien som jeg benytter i denne oppgaven henger sammen med den kvalitative og fenomenologisk hermeneutiske tilnærmingen som jeg har beskrevet tidligere i dette metodekapittelet. Det er skoleledernes opplevelser, tanker og handlinger jeg ønsker å belyse og gjennom deres meningsutsagn få en forståelse for deres handlinger. Min forståelse kan dog bare utvikles gjennom en felles horisontsammensmelting med skolelederne. Hva som ligger i dette ønsker jeg å forklare nærmere før jeg i detalj forklarer framgangen i mine analyser.

I fenomenologisk hermeneutisk forskning anvender man noe som kalles den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel tar utgangspunkt i at vi kun kan forstå meningen med noe ved å se deler av noe i sammenheng med deres helhet og samtidig forstå helheten utfra de enkelte deler som skaper helheten (Dahlager & Fredslund, 2011). Inn i den hermeneutiske sirkel, som anvendes for å forstå meningsinnholdet av en tekst, som i denne studien er de transkriberte intervjuetekstene, må man ifølge Gadamer (1998) tillegge forforståelse. Forforståelse er noe som alltid er tilstede og derav også en betingelse for forståelse (Dahlager & Fredslund, 2011). Min forforståelse av skolelederne vil derfor være en betingelse for min forståelse av deres utsagn og deres handlinger. Min forforståelse er bygd opp gjennom min utdannelsesbakgrunn som faglærer i kroppsøving og idrettsfag og som lærer i videregående skole, der jeg blant annet underviser i kroppsøving. I tillegg vil min innsikt i tidligere forskning være en del av min forforståelse før jeg går inn i et møte med skolelederne.

Forståelseshorizonten er den som avgjør hvorvidt vi kan forstå fenomenet vi skal undersøke (Dahlager & Fredslund, 2011). Er horisonten snever, betyr det at man kun ser det man står overfor. Er horisonten bred åpnes derimot mulighetene for å se fenomenet i en større sammenheng. I møte med skolelederne ønsket jeg derfor å møte dem med åpenhet og et ønske om å sette meg inn i deres forståelseshorison. Det er dette som Gadamer legger i begrepet forståelse som horisontsammensmelting (Gadamer, 1998), som betyr at skoleledernes forståelseshorison og min forståelseshorison smelter sammen til en større forståelse for fenomenet som undersøkes. I denne studien skal denne horisontsammensmeltingen føre til en økt forståelse for hvordan skolelederne legitimerer kroppsøvingsfaget og videre legger til rette for kroppsøvingundervisning. Våre horisonter vil således konstant være i bevegelse hele tiden da den vil være i kontinuerlig møte med andre horisonter gjennom hele forskningsprosessen. Det må derfor også sies at en endelig forståelse av et fenomen ikke kan oppdages da den sanne mening i en tekst er en uendelig prosess. Det vil allikevel sette meg i stand til å utvikle en større forståelse for skoleledernes opplevelses og handlinger.

3.5.1 Analysen trinn for trinn

Nå som forforståelsens betydelse er beskrevet vil jeg i den neste delen forklare hvordan jeg har oppnådd ny forståelse gjennom de trinn som er fulgt i analysen av mitt materiale. Analysen min framstår som en dekontekstualisering og en rekontekstualisering (Malterud, 2013). Dekontekstualisering vil si å ta deler av teksten ut av helheten for å kunne betrakte denne nærmere, og rekontekstualisering består av å sette materialet sammen igjen på en ny måte der begge deler styres av problemstillingen. Den første del av metoden er inspirert av Giorgis fenomenologiske metode som er presentert i Malterud (2013), der man i en rent fenomenologisk tilnærming skal holde tilbake sin forforståelse i så stor grad som mulig. Den hermeneutiske forforståelsen, inspirert av Gadamer, vil bli anvendt til slutt i analysen gjennom rekontekstualiseringen.

Første trinn: Helhetsinntrykk

Etter hvert intervju fikk jeg notatene som co-moderator hadde skrevet samt diskuterte kort helhetsinntrykket av innholdet slik vi opplevde det der og da. Videre lyttet jeg til hele intervjuet på nytt før jeg transkriberte og leste igjennom teksten. Dette førte til at jeg fikk et helhetsinntrykk av intervjuene, og noterte meg stikkord for hva jeg opplevde stakk seg ut. Første og andre intervju foregikk på samme dag og transkriberingen av disse ble gjort før

gjennomføringen av de to siste intervjuene tok til. Jeg hadde dermed en helhetsforståelse fra de to første fokusgruppeintervjuene med meg inn i de to siste, og som gjorde meg mer bevisst på hvilke områder jeg vil vite mer om.

Andre trinn: Meningsbærende enheter identifiseres

Fokuset i dette trinnet er på hva teksten sier. Dette gjør vi ved å organisere materialet i meningsbærende enheter. Dette er utsagn som uten å tillegge dem noen spørsmål stilles opp som de står. Videre tildeles enhetene et tema eller en kategori, som kalles for meningskategorisering. Dette betyr at man reduserer og strukturerer de meningsbærende enhetene til noen kategorier eller temaer. Navnet på kategoriseringen kan hentes fra teori, hverdagspråk eller begrep intervjupersonene selv anvender (Dahlager & Fredsluns, 2011).

Eksempel på kategorisering i min analyse:

Meningsbærende enhet	Kategorier
Det er mer fokus på helse i skolen og i kroppsøving kanskje, og helse som i fysak, fysisk aktivitet, på grunn av en økende inaktivitet i befolkningen.	Kroppsøving et folkehelsefag
På mellomtrinnet og oppover er det fokus på disse tingene. Og alle skal være i aktivitet, og alle skal svette hver dag helst fordi atte samfunnet har endret seg.	Samfunnsutviklingen styrer kroppsøvingfaget

Tabell 1: Eksempel fra matrise av kategorisering av meningsbærende enheter

Tredje trinn: Operasjonalisering

Etter at meningskategoriseringen i trinn to er fullført går man nøye igjennom kodingen for å se om det er noen som overlapper hverandre. Dette kaller man gjerne for en operasjonalisering og ordning av kategoriene. Det handler om å se hvordan kategoriene overlapper hverandre og kan settes sammen, og om de eventuelt kan deles inn i underkategorier (Dahlager og Fredslund, 2011).

Eksempel på hvordan to kategorier har blitt underkategorier og samlet under en ny kategori:

Meningsbærende enhet	Under-kategorier	Ny kategori
Det er mer fokus på helse i skolen og i kroppsøving kanskje, og helse som i fysak, fysisk aktivitet, på grunn av en økende innaktivitet i befolkningen.	Kroppsøving et folkehelsefag	Kroppsøving et aktivitetsfag
På mellomtrinnet og oppover er det fokus på disse tingene. Og alle skal være i aktivitet, og alle skal svette hver dag helst fordi atte samfunnet har endret seg.	Samfunnsutviklingen styrer kroppsøvingfaget	

Tabell 2: Eksempel fra matrisen og hvordan flere kategorier blir samlet under en ny kategori

Fjerde trinn: Rekontekstualisering og hermeneutisk fortolkning

Denne delen handler om hvordan man kan forstå teksten som et svar på problemstillingen. Kategoriene knyttes sammen på en ny måte hvor man kan rette sitt fokus på relasjonene mellom dem. Dette vil kunne danne et mønster i hvordan en rekke kategorier kan samles til overordnende tema (Se under for eksempel fra analysen). I hermeneutikken vil man forsøke å se disse delene i en større sammenheng, herunder konteksten den undersøkes i. Det er dette som tidligere er forklart som den hermeneutiske sirkel, der de enkelte kategoriene er deler av den hele intervju teksten, teksten en del av en større kontekst, det individuelle overføres til det mer allmenne og empirien til ny teori (Dahlager og Fredslund, 2011). Jeg tolker med andre ord utsagnene i en større kontekst, her skolelederne i skolekonteksten og hva dette innebærer for skolelederne og/eller kroppsøvingfaget. Dette vil kunne føre til en mer nyansert forståelse av hvordan skolelederne handler. Ved å stille spørsmål med utgangspunkt i forskjellige teorier skaper vi mulighet for nye fortolkninger og dermed til å rekontekstualisere analysen innenfor en bredere teoretisk ramme. Teorien kan dermed være til hjelp til å se fenomenet med andre øyne og åpne for nye fortolkninger. Samlingen av felles tema i dette studiet er først og fremst satt i forhold til problemstillingene, mens min forforståelse gjennom teorier og tidligere forskning i noen grad har vært med på å navngi kategorier og tema.

Eksempel på kategorier som ble samlet under et felles tema:

Kategorier	Overordnende tema
Ikke krav lokal læreplan i kroppsøving	Kroppsøving er ikke i fokus i utviklingsarbeid
Ikke skolevandring i kroppsøvingsundervisningen	
Ikke inkludert i flytskjema (oppstart og variasjon)	
Ikke tradisjon å inkludere kroppsøving i skolestrukturarbeidet	

Tabell 3: Eksempel fra matrise og hvordan ulike kategorier samles under ett felles tema

Det ble gjennom analysearbeidet identifisert syv tema som jeg skal presentere i resultatkapittelet senere i oppgaven.

3.6 Ethiske overveielser

«Dersom du skal samle inn, registrere, behandle, eller lagre personopplysninger er ditt prosjekt sannsynligvis meldepliktig og du må fylle ut et meldeskjema og sende det til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)» (Personvernombudet for forskning, 2012). Ettersom mitt studie er en del av ett større prosjekt er meldeskjemaet sendt inn gjennom prosjektleder og senere godkjent (se vedlegg). Jeg har gjennom denne studien sikret informantenes anonymitet gjennom å gi skolelederne pseudonymer istedenfor deres faktiske navn. Videre er det ikke mulig å spore skolelederne til hvilken skole de går på, da hensikten med studiet er å se på Elverumskolen i sin helhet og ikke sammenligne skolene opp mot hverandre. Informasjonen og dataene fra datainnsamlingen har vært lagret på en passordlåst PC. Lydfilene ble slettet etter at de ble transkribert, og er derav behandlet konfidensielt. Informantene leste gjennom informasjonsskrivet på forhånd av undersøkelsen og skrev under på at de ville delta. På denne måten er det informert samtykke ved at informantene har fått tilstrekkelig informasjon og deltar dermed frivillig på undersøkelsen.

3.7 Vurderingen av forskningens kvalitet

Den kvalitative forskningstradisjonen skapes gjennom menneskers øyne og tolkninger, og derfor blir det åpnet for mange forskjellige versjoner av virkelighet, og alle skildringene kan være «sanne» (Malterud, 2013). Det er derfor nødvendig å gjøre en kritisk vurdering av prosjektet for å se om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Vurderingen av forskningens kvalitet innenfor kvalitativ forskning kan vurderes gjennom troverdighet, pålitelighet og overførbarhet (Malterud, 2013).

Troverdigheten i kvalitative studier handler om å vise veien du har gått gjennom å opplyse om hvordan du har samlet dataene og videre tolket dem (Malterud, 2013). Jeg har gjennom metodekapittelet opplyst hvordan datasamlingen og analysen er gjennomført og det vil derav være mulig for leser å vurdere troverdigheten i mine framstillinger. Troverdigheten styrkes ved at informantenes forklaringer eller utsagn blir ivarettatt av forskeren på en måte som ytrer informantenes stemme, fremfor egen forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2009; Malterud, 2013). Jeg har i resultatkapittelet anvendt sitater for å ivareta skoleledernes stemme, men har også forsøkt å møte skolelederne med åpenhet og uten forutfattede meninger. Jeg hadde lite kunnskap om skoleledernes hverdag før studien tok til og jeg har hele tiden søkt å få mer forståelse for denne, noe jeg også presiserte til skolelederne i møtet med dem. Lincoln & Guba (1985) snakker også om «prolonged engagement» som handler om å sikre at informantene forteller hva de faktisk opplever selv, og ikke bare det de tror forskeren vil høre. Tiden man har sammen med informantene vil kunne spille inn på dette da man ofte kommer med mer korrekt informasjon mot slutten av intervjuet enn på et tidlig stadium. Intervjuene mine varte mellom 75 – 90 minutter og jeg prøvde i stor grad å stille kontrollspørsmål samt speile svarene jeg fikk for å sikre at jeg hadde forstått skolelederne korrekt. I denne sammenheng ville man kanskje kunne styrke troverdigheten gjennom å møte skolelederne til flere intervjuer eller i tillegg observere dem i arbeidshverdagen, men dette ville ikke være mulig å gjennomføre innenfor rammen av en masteroppgave.

Min relativt korte erfaring som forsker vil også kunne svekke troverdigheten i mine funn. Veilederen min med sin erfaring har dog hjulpet meg med å sette fokus på at jeg i framstilling av mine resultater må tydeliggjøre når det er min stemme eller skoleledernes stemme jeg presenteres og om sitatet gjelder alle eller bare noen av skolelederne.

Pålitelighet handler om at man nøyaktig beskriver datainnsamlingen, analysen og tolkningen i undersøkelsen. Uten dette vil ikke undersøkelsen være pålitelig da leser ikke vil kunne henge med i de tolkningene og valg du har gjort i studien. Dersom dette ikke følges vil dette ikke bare hemme påliteligheten, men også troverdigheten og overførbarheten av studien (Lincoln & Guba, 1985). Jeg har derfor forklart hvordan teoriene og tidligere forskning har vært til hjelp for utvikling av intervjuguiden, forklart i detalj hvordan datainnsamlingen, analysen og tolkningen har blitt gjennomført. At jeg i denne oppgaven har hatt en veileder som har støttet meg i gjennomføringen av de ulike deler av oppgaven vil i så måte sikre påliteligheten av denne forskningen.

Påliteligheten kan også styrkes gjennom å bruke ekstra tid på analysen. Etter å ha kodet en del av dataene bør man vente en lengre periode før man går tilbake til arbeidet og rekoder de samme dataene og sammenligne resultatene til slutt (Krefting, 1990). Ettersom jeg er relativt fersk i å analysere kvalitative data, har jeg måttet gjøre om på dette flere ganger og har på den måten kodet og rekodet dataene om og om igjen.

Overførbarhet «er knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner» (Thagaard, 2009, s. 190). Skoleledernes forståelse for hva kroppsøving skal være i denne studien vil også være relevant i andre sammenhenger. Hvordan de legitimerer kroppsøving faget vil være et bidrag til den pågående legitimeringsdebatten, og vil kanskje i større grad kunne øke fokuset på hva kroppsøving bør være i skolen. Det er lite foregående forskning på hvordan skoleledere legger til rette for kroppsøving, men resultatene fra denne studien vil kunne være overførbar til eventuelt andre lignende studier nasjonalt og regionalt. Hvordan skolelederne legger til rette for undervisning vil også være overførbart til hvordan tidligere studier presenterer hva kroppsøving er og hvordan kroppsøving oppleves av elever og lærere.

4. Resultat

Resultatene i denne studien er jobbet fram gjennom analysen og er tilknyttet oppgavens problemstillinger: Hvordan legitimerer skoleledere i Elverumskolen kroppsøvfingsfaget, samt hvordan skoleledere i Elverumskolen legger til rette for undervisning i kroppsøving. Resultatene er samlet rundt syv ulike tema. To av temaene er spesielt knyttet til legitimeringen, mens fem av temaene i større grad er knyttet til hvordan skolelederne legger til rette for kroppsøving. Det vil derfor være naturlig å presentere funnene til problemstillingene hver for seg.

4.1 Hvordan legitimerer skoleledere i Elverumskolen kroppsøvfingsfaget?

Det er som nevnt to temaer som er spesielt tilknyttet skoleledernes legitimering av kroppsøvfingsfaget. Disse er: Kroppsøving et aktivitetsfag med fokus på fysisk aktivitet og elevens læring. Disse er nært knyttet opp mot hva skolelederne hevder er formålet med kroppsøving, samt hvilken læring de hevder elevene skal få igjennom kroppsøvfingsfaget. Selv om disse er delt i ulike tema vil vi også kunne se at det er sammenheng mellom dem.

Kroppsøving, et aktivitetsfag med fokus på fysisk aktivitet handler som jeg var inne på, hva skolelederne hevder er formålet med kroppsøvfingsfaget. Altså hva de hevder skal legitimere faget. Temaet innebefatter fire kategorier, som er: kroppsøving må ses i sammenheng med all fysisk aktivitet som skjer i skolen, samfunnsutviklingen styrer kroppsøvfingsfaget, kroppsøving et folkehelsefag samt bevegelsesglede.

Temaet i seg selv viser at skolelederne er opptatt av at kroppsøvfingsfaget skal innebære aktiviteter der elevene er fysisk aktive. Fysisk aktivitet anses derfor å være kjernen i all kroppsøving. Mange av skolelederne i denne studien tøyer denne oppfattelsen enda lenger og definerer ikke kroppsøvfingsfaget til å bare være de timene det står kroppsøving på ukeplanen. Rolf, som er rektor, snakker for de fleste skolelederne når han sier at «kroppsøving må ses i sammenheng med all fysisk aktivitet som skjer på skola». I dette legger han og de andre skolelederne at FYSAK som er et tiltak på mellomtrinnet for å øke elevenes fysiske aktivitet, skolefritidsordningen (SFO), alle friminutt samt skoleutflukter der man er fysisk aktiv må ses i sammenheng og tilhører det man kaller for kroppsøving. Rolf bemerker at «... den beste kroppsøvingstimen for meg er når eleva er en time i akebakken». Han er som nevnt opptatt av at all fysisk aktivitet må ses som en del av kroppsøvfingsfaget og kommer tydelig fram da

kroppsøvingstimen i neste meningsenhet har blitt et friminutt: «Den derre midt-timen da eleva er i akebakken, den leken og aktiviteten som er da, det er den som er god» og støttes av de andre skolelederne i det. De opplever at den fysiske aktiviteten er stor ved sine skoler og at midt-timen er en arena der den fysiske aktiviteten virkelig er god. Det spesielle med denne aktiviteten er at den ikke er styrt, men er lekpreget og frivillig og skiller seg fra «gymsalaktiviteten», og som Tore sier «er mer styrt og organisert og det kan føre til mindre aktivitet». Skolelederne sier, her uttalt gjennom Erik som er rektor, at «vi må se på totalen av det hele, kroppsøving og fysisk aktivitet for målet er jo dette med en time fysisk aktivitet hver dag». Folkehelseanbefalingene om barns fysiske aktivitet synes derfor å styre mye av tankegangen til skoleledernes forståelse av hensikten med kroppsøvingfaget. Uteskole er også et velkjent begrep for skolelederne, og er som avdelingsleder Anne sier, noe de er opptatt av, «vil vel si vi er en skole hvor vi er ganske opptatt av fysisk fostring/kroppsøving. Vi har blant annet hatt uteskole en dag i uka i mange år». Anne skiller som vi ser heller ikke mellom kroppsøving, uteskole og fysisk aktivitet, i likhet med de andre skolelederne. Uteskole havner derfor også i den fellesbenevnelsen der fysisk aktivitet må ses som en del av det utvidede kroppsøvingbegrepet. For det viktigste er som Kari sier «at elevene er i aktivitet».

Hensikten med aktivitetsfaget kroppsøving bygger på det skolelederne opplever er i tråd med samfunnsutviklingen for øvrig. Tore, som er avdelingsleder, snakker for alle når han sier at «samfunnet har endret seg til å bli mer stillesittende». Skolen og kroppsøvingfaget har som skolelederne opplever det, et samfunnsansvar og må på grunn av den økende innaktiviteten i befolkningen sette mer fokus på fysisk aktivitet i skolen og kroppsøvingfaget. Dette oppsummerer Ole, som er avdelingsleder, ved å vektlegge at «... det er fokus på disse tingene. Og alle skal være i aktivitet, og alle skal svette hver dag helst, fordi atte samfunnet har endret seg». Enkelte skoleledere trekker også fram at denne samfunnsutviklingen vil kunne bidra til at kroppsøvingfaget vil få enda flere planfestede timer i framtida, som Kari, som er rektor, sier «... skal jeg tippe så tror jeg det kanskje kommer til å bli utvidet timeantall for å kompensere for stillesitting og sånne ting». Dette fokuset bringer oss over på at skolelederne anser kroppsøvingfaget som et folkehelsefag. Skolen har som Ole og Tore nevner fokus på å øke den fysiske aktiviteten til en time fysisk aktivitet hver dag, da samfunnet har endret seg. Når skolelederne får spørsmål om de opplever at faget har endret seg de siste årene, svarer de gjerne som Elin, «er det mer fokus på helsegevinst nå?» og skolelederne sier seg enig i det. Skolelederne opplever dermed at de har et medansvar for elevenes helse og at kroppsøvingfaget derfor må legge til rette for at elevene får mer fysisk aktivitet i

skolehverdagen. Helseaspektet begrenses her til bare å innebefatte fysisk helse da skolelederne i alle fall ikke nevner noe annet i denne sammenheng. Det har med det Brita, som er rektor, sier at «... det er veldig fokus på aktivitet nå ... og det er i forhold til dette med fysisk helse rett og slett». Og støttes av alle skolelederne i at den fysiske helsen er viktig å ha fokus på i kroppsøving. For å styrke den fysiske helsen til elevene snakker skolelederne om at det er viktig at elevene får oppleve bevegelsesglede.

Bevegelsesglede er ifølge skolelederne en viktig brikke i kroppsøvingundervisningen. Silje, som er rektor, snakker for alle når hun sier at «... det er den herre aktivitetsgleden og bevegelsesgleden som skal inn». Faget skal altså ifølge skolelederne i større grad enn tidligere skape bevegelsesglede hos elevene. Bevegelsesglede er viktig hevder skolelederne, for målet er som rektor Erik sier, at elevene skal «se viktigheten av det å være i fysisk aktivitet, og har lyst til å bruke kroppen sin senere også på egenhånd». Bevegelsesgleden har altså sammenheng med at kroppsøvingfaget anses å være et folkehelsefag, der målet er å skape en livslang bevegelsesglede. Hvordan man skal oppnå bevegelsesglede bli ikke uttrykt på andre måter enn som Brita sier at «man skal bli glad i å røre på seg og oppleve forskjellige måter å røre seg på» og som Haldis sier at, «det er viktig at de i løpet av hele skoleløpet blir presentert for bredden i idretten og hvilke muligheter det har for deg enten du er stor eller liten, rask eller treg. Det ligger noe der som er for deg». Variasjon av innhold anses derfor som vesentlig for at bevegelsesgleden skal nå alle. Spesielt ser vi her at skolelederne bemerker at alle ikke har lik inngang til læring gjennom at vi er skapt forskjellig og at idrett blir nevnt som innhold i kroppsøvingundervisningen. Mye tyder derfor på at idretten har et spesielt fokus i kroppsøvingundervisningen. Dette drar oss inn på det andre temaet som dreier seg om elevens læring i kroppsøving.

Elevens læring er det andre temaet som strekker seg mot hvordan skolelederne legitimerer kroppsøvingfaget. Dette dreier seg derfor om hva skolelederne hevder elevene skal lære. Skolelederne hadde i intervjuene vanskelig for umiddelbart og konkret å uttrykke læringsaspektet i kroppsøvingfaget ved direkte spørsmål. De ble ofte stille en stund før de svarte at «... ja det mener jeg», «ja, man skal jo lære ting der som i andre fag, det finnes jo en læreplan i kroppsøving også». Dette kan ha med det Per, som er rektor, sier at «det er ikke så naturlig å tenke læring i kroppsøvingfaget. Når elevene går til kroppsøvingstimen så tenker de nok ikke at de skal gå dit for å lære». Selv om det oppleves vanskelig å uttrykke læringsaspektet ved direkte spørsmål, har analysen allikevel avdekket fem ulike kategorier som omhandler det skolelederne hevder elevene skal lære i kroppsøvingfaget. Disse er:

ballspill, interaksjon og sosial læring, hvordan trene kropp, få erfaring med egen kropp og det å instruere andre.

Ballspill er den aktiviteten som nevnes hyppigst av skolelederne. I tråd med det Silje sier at det skal være noe der for deg uansett hvilke fysiske egenskaper du har er skolelederne opptatt av at kroppsøving skal presentere ulike idretter for elevene. Brita som er rektor snakker for alle når hun sier at det handler om «... å få innsikt i de forskjellige idrettene. Elevene lærer faktisk idretter som de ikke kan, og som ikke foreldrene er interessert i da». De skal som Erik sier «finne den aktiviteten som de vil drive med». Kroppsøvingsfaget skal med andre ord prøve å rekruttere elevene til å drive med idretter ut over skoletiden. De fleste skolelederne forteller om at de har både oppmerkede håndballbaner og fotballbaner og som Brita sier, «vi har skøytebane, fotballbane og håndballbane og ja, de blir brukt så mye». En utfordring som skolelederne trekker fram er det store trykket på fotball og handball i kommunen og at selv om disse idrettene er populære hos elevene som Anne sier «favner de kanskje ikke alle». Derfor vektlegger de alle at det er viktig at elevene introduseres bredt for idretten. Videre vektlegger flere av skolelederne at ballspillene og de andre aktivitetene i kroppsøvingsfaget utvikler elevens evne til interaksjon og sosial læring.

Interaksjon og sosial læring i kroppsøvingsfaget innebærer at elevene skal lære seg å få gode holdninger og oppføre seg overfor medmennesker. I ballspillene handler det som Brita sier «å lære seg regler og følge disse». Reglene i aktivitetene går ifølge skolelederne direkte mot idretten, men også hvordan man forholder seg til hverandre. Kari oppsummerer dette fint og sier: «... opplever også at kroppsøvingsfaget hvor de lærer mye om å vente på tur, innordne seg, delta på et lag». Det å forholde seg til hverandre med køordninger men også å fungere som en god lagspiller er viktig læring som elevene får gjennom kroppsøvingsfaget. Selv om det ikke nødvendigvis er direkte rettet mot den planlagte kroppsøvingstimen sier Kari at «vi har brukt litt tid på dette med lagvelging og at denne skal være rettferdig slik at ingen står igjen med følelsen av å ikke være god nok». Dette viser at skoleledelsen er bevisst på hvordan den sosiale læringen kan dras inn i skoleaktiviteter som er den del av skolehverdagen, enten det er i kroppsøvingstimen eller midt-timen som for øvrig ses i sammenheng i det utvidede kroppsøvingbegrepet som jeg har vært inne på tidligere.

Hvordan man trener kroppen blir også av noen skoleledere trukket fram som læring i kroppsøvingsfaget. I den sammenheng henger også det å få erfaringer med egen kropp i fokus. Kari sier «at elevene lærer seg å sette mål» og Haldis vektlegger at «det å få erfaring med egen

kropp, høy puls og lav puls» er vesentlig for å få erfaring med hvordan man kan variere trening og lære om ulike måter å trene på. Målsetningene og erfaringen skolelederne trekker fram virker å ha sterk tilknytning til fysisk aktivitet og som Erik sier at elevene skal lære å se «viktigheten av det å være i fysisk aktivitet». Elevene skal også som Elin, som er rektor, sier «lære seg å stå i utfordringer». Utfordringen uttrykkes som at man skal utvikle seg kroppslig og bli presset litt for å utvikle seg videre. Skolelederne i det ene fokusgruppeintervjuet savnet også som Haldis sier «mer fokus på sansemotorikk ... og at det skulle komme inn som en tydeligere plan på de tidlige trinna ... kan legge det inn selv, men det hadde jeg håpa ble mere gjeldene». De opplevde at sansemotorikk var noe som læreplanen var tydelig på tidligere, men som ikke er i fokus lengre nå. Kroppslig utvikling oppleves som styrket gjennom FYSAK da elevene får mer fysisk aktivitet, men er jo som Elin sier «den FYSAK-timen skulle vært lagt på alle trinna», ikke bare på mellomtrinnet som den er i dag.

Det å instruere andre blir av enkelte skoleledere trukket fram som en del av læringen i faget. Brita sier at, «ja, jeg vet hvert fall hos oss så bruker nok lærerne mer nå enn tidligere at elevene skal være instruktører ... og da må de faktisk kunne det de skal lære bort da. Det å være instruktør er gjerne frivillig, men er som Brita sier et godt læringsverktøy for elevene da det bevisstgjør hva og hvordan de faktisk skal organisere og kommunisere det til medelevene sine.

4.2 Hvordan legger skoleledere i Elverumskolen til rette for kroppsøving?

Temaene som er tilknyttet denne problemstillingen er: Kroppsøvingslærers kompetanse, kroppsøving ikke i fokus i utviklingsarbeid, utviklingsarbeid i kroppsøving, rammer og foreldresamarbeid. Temaene tar for seg hvordan skoleledelsen direkte og indirekte legger til rette for kroppsøving eventuelt ikke legger til rette for kroppsøving som blir belyst i temaet om kroppsøving ikke i fokus i utviklingsarbeid.

Kroppsøvingslærerens kompetanse er samlet rundt fem kategorier. Kategoriene henger på mange måter sammen og går i hverandre på ulike områder. Felles for alle kategoriene er at de omhandler hva skolelederne vektlegger som viktig kompetanse hos kroppsøvingslæreren som igjen har noe med hvordan skolelederne tenker når de skal legge til rette for kroppsøving. Disse kategoriene er: Trenger ikke (nødvendigvis) kroppsøvingstudanning, bør ikke bare ha kroppsøving som fag, være en god klasseleder/organisator, interesse for faget/fysisk aktivitet, og bør være svømmedyktig.

Trenger ikke (nødvendigvis) kroppsøving utdanning kommer til uttrykk på forskjellige vis og henger mye sammen med kategorien om at kroppsøvingslæreren ikke bare har kroppsøving som fag. Først og fremst legger alle skolelederne vekt på at de ikke har plass til en faglærer i kroppsøving. Det er som Rita, som er rektor, sier «... vi er så små så vi trenger mere allroundere». Det er spesielt på barne- og mellomtrinnet dette blir vektlagt da de heller ikke som Per sier «trenger så mange studiepoeng for å ha lov til å undervise i barneskolen kontra ungdomsskole og videregående, og er nok mer vanlig med faglærere der». Det er altså ikke vanlig å legge timeplanen til rette for at en høyere utdanna faglærer i kroppsøving skal ha kroppsøvingsundervisning på tvers av klasser, da det oftest er kontaktlæreren som følger klassen sin i flere fag, gjerne også kroppsøving. Da blir det som Brita sier «litt tilfeldig om læreren har utdanningskompetanse i faget eller ikke». At skolelederne forklarer dette med krav om studiepoeng for å undervise i fag på barneskolen viser at de heller ikke ønsker å søke en med høyere kompetanse i faget, i så fall blir det som Brita sier litt tilfeldig. Den andre årsaken skolelederne legger i at lærerne ikke trenger utdanning i kroppsøving går på kjennskap til elevene. Bjørn, som er avdelingsleder, snakker for alle skolelederne når han vurderer styrken til en teamlærer mot en faglærer i kroppsøving:

... vi har teamlærere som tar kroppsøving ... de har kanskje noe utdanning i faget men ikke så mye som en faglærer i kroppsøving. De synes jeg i større grad klarer å favne alle elevene fordi de kjenner de elevene godt. De har ganske mange timer i uka og har dem over lang tid. De som er faglærere er antageligvis utdanna i faget og kan mer om samme faget, men samtidig så kan de ha mange forskjellige elever gjennom uka og kjenner ikke de elevene så godt. Da er det mye mer krevende å tilrettelegge for den enkelte, ta hensyn til den enkeltes forutsetninger og vite hva en skal gjøre og ikke gjøre for at ting skal funke.

Skolelederne hevder dermed at en teamlærer som har eleven i flere fag i større grad klarer å tilpasse kroppsøvingsundervisningen til elevene da de kjenner elevene bedre enn en faglærer som bare har kroppsøving og møter elevene 2-3 skoletimer i uka. Det tyder på at skolelederne opplever at kroppsøving er et fag hvem som helst kan ta. Og at en elevs utfordringer i klasserommet vil være den samme i kroppsøving. Trygghet for elevene virker å stå sterkt i denne sammenheng, noe jeg også skal ta opp i temaet om rammer. Trygghet i denne sammenheng henger sammen med kjennskap til eleven og motsatt, og ikke nødvendigvis trygghet på innholdet i læringen. Tilpasse aktivitetene i kroppsøving faget virker også å være lettere for teamlærerne å løse, da kjennskap til eleven virker å være viktigere en kjennskap til faget.

Å ha interesse for faget/fysisk aktivitet trekkes også fram som vesentlig og er kanskje naturlig om det ikke er vektlagt at kroppsøvingslærer trenger utdanning i faget? Teamlæreren som har kroppsøving har som Bjørn sier «gjørne interesse for faget», og støttes av de andre skolelederne i det. Og som Kari sier, «vi sitter ikke i forkant å sier at du og du skal ha gym, de deler det litt i mellom seg kanskje og gjørne etter interesse». Brita sier at «vi har vel alltid sikret at noen vil melde seg til kroppsøvingsfaget på en måte. Nå har vi trua på at når læreren er motivert for å undervise i faget så blir undervisningen god». Skolene lar teamene rundt hvert klassetrinn selv velge hvem som tar kroppsøvingsfaget og skolelederne virker ikke å ha helt oversikt over kompetansen til dem som velger kroppsøving, annet enn at det ofte er noen som har interesse for faget som tar det. Og som Kari legger til «har man i tillegg den formelle kompetansen så er det det aller beste». Skolelederne vektlegger også at det på grunn av at det er faglærerutdanning i kommunen, kan man anta at mange av lærerne deres også har utdanning i kroppsøving, men som nevnt tidligere får gjerne ikke disse jobb i barneskolen om de ikke har allmennlærerutdanning i tillegg.

Det å være en god klasseleder eller organisator er viktig uansett fag, men blir av skolelederne trukket fram som ekstra viktig i kroppsøvingsfaget. Dette begrunner skolelederne med at det er et praktisk og kroppslig fag, der opptil 30 elever har kroppsøving om gangen, krever sitt. Det er som Per sier:

Det ligger noen utfordringer i en liten gymsal med 30 elever. Det krever store krav til klasseledelse ... du skal ha strukturert opplegg, du skal vite hva du gjør når du går i gymtimen ... svømmehallen også enda mer ... det stilles altså store krav til organisering.

Klasseledelse og evnen til å organisere er viktige egenskaper hos kroppsøvingslæreren. Har du ikke en plan, kan det blir utfordrende. Skolelederne er allikevel sikre på at det finnes ikke en lærer som ikke vet hva god klasseledelse er. Ella vektlegger at «vi har jo litt fokus på det der. Altså hva kjenner en god klasseleder ... tror ikke det er noen god lærer i alle fall ikke hos oss som ikke vet hva god klasseledelse er». Skolelederne viser til at det har vært ett prosjekt om klasseledelse som alle lærere i Elverumskolen har vært med på. Klasseledelse kommer også mer fram under temaet rammer, da det handler mye om å legge til rette for trygge rammer i kroppsøvingsfaget da det skiller seg noe fra andre fag.

Det siste elementet skolelederne trekker fram er at kroppsøvingslæreren må være svømmedyktig. Svømmelæreren må så klart kunne svømme og ha livredningsprøva som for øvrig må fornyes hvert andre år og som Kari sier «noe jeg må mase på hvert år er å få noen til

å ta den derre livredningsprøva». Dette oppleves tydeligvis som utfordrende for flere skoleledere og det vektlegges spesielt at det ved sykdom eller annet fravær, kan være vanskelig å fylle plassen med en som faktisk kan ha svømmeopplæring. Svømmeopplæringa blir trukket spesielt fram ettersom det er litt ekstra med denne livredningsprøva som må fornyes heletiden og ikke minst da svømming virker å være det eneste emnet i kroppsøvingsfaget med en lokal læreplan. Denne planen er som Haldis sier «laget av noen svømmetrenerne i kommunen og gjelder for alle skolene i Elverumskolen». Dette kan være en årsak til at de legger ekstra trykk på selve svømmedelen i kroppsøvingsfaget og er også en egenskap som blir etterspurt i rekrutteringen av nye kroppsøvingslærere. Rita som var ute etter en allmennlærer som skulle ha noe kroppsøving spurte spesifikt etter svømmekompetanse i jobbannonsen: «jeg er bevisst på å rekruttere folk jeg er manko på. I fjor trengte vi altså allmennlærer med kroppsøving, med kompetanse i kroppsøving og spesielt svømming».

Kroppsøving er ikke i fokus i utviklingsarbeid er et tema som innebefatter fem kategorier. Mine funn i denne studien viser at skolelederne i Elverumskolen snakker varmt om det generelle utviklingsarbeidet og måten de arbeider med dette, men at kroppsøvingsfaget gjerne faller utenfor i dette arbeidet. Dette temaet tar derfor for seg hvorfor og i hvilken grad skolelederne ikke legger til rette for kroppsøving. Kategoriene innenfor dette temaet er: Ikke krav om lokal læreplan, ikke skolevandring, ikke inkludert i flytskjema, ikke tradisjon å inkludere kroppsøving i skolestrukturarbeidet.

Ikke krav om lokal læreplan i kroppsøving nevnes av de fleste skoleledere som årsak til at de ikke har lokal læreplan. Bortsett fra svømmeopplæringen, som tidligere nevnt er det eneste emnet i kroppsøvingsfaget som har en lokal læreplan og gjelder for alle skolene. Å følge læreplaner og lage lokal læreplan er som Rita sier «en del av jobben til lærerne» og er ikke noe de som skoleledere følger opp. Dersom skolene har lokal læreplan er det som Brita sier at «... vi er pålagt å ha lokal læreplan i basisfag, men vi hvert fall på min skole har ikke lokal læreplan i andre fag en basisfag» og støttes av de andre skolelederne i det. Mye tyder på at Elverumskolens svar på lokal læreplan er periode- eller ukeplaner. Elin, som er avdelingsleder, sier at: «vår sånn lokal læreplan er periodeplanene som lærerne lager og som vi lagrer på et delingsrom. Har du 7. klasse så kan du gå tilbake og finne periodeplanene i det tema som du skal undervise i». Denne måten å dele planene sine på virker å være likt på alle skoler. Det er dog varierende hvorvidt kroppsøving er nevnt her, som Brita sier «... må innrømme at kroppsøving ikke er så mye nevnt der». Kari legger til at kroppsøvingsfaget kan være nevnt på ukeplanen «... og da kan det hende at det står hva som er innhold i kroppsøvingstimen

også. Men det står i alle fall husk skøyter, husk tøy osv, sånne praktiske beskjeder». Kroppsøving blir med andre ord ofte bare inkludert i ukeplanene for å opplyse om praktiske opplysninger tilknyttet hva elevene skal ha med til kroppsøvingstimen og svært lite relatert til læringsmål.

Skolevandring er et tiltak som Elverumskolen har satt i gang det siste året, der skolelederne er rundt og observerer undervisning. Skolevandringen har som formål å støtte og følge opp lærerne i undervisningen. Ett annet mål er å knytte et sterkere samarbeids-bånd mellom skoleledere, lærere og hele den pedagogiske arbeidsorganisasjonen for øvrig. Skolevandringen dras frem som et positivt tilskudd i utviklingsarbeidet, men mine funn viser at skolevandringen ikke inkluderer kroppsøvingsfaget. Det er som Per sier «ikke skolevandring i kroppsøvingsfaget». Dette henger sammen med kategorien om at kroppsøvingsfaget ikke er inkludert i flytskjemaet, som skolelederne i stor grad anvender når de skolevandrer. Flytskjemaet er ifølge skolelederne «... en kommunal standard som vi har bearbeidet til lokale forhold ... og skal sikre at det er en viss likhet i undervisningen i Elverumskolen slik at det ikke er tilfeldig hvilken skole du går på». Den tar for seg som Haldis sier «hvordan oppstarten på en time skal være, med mål for økta på tavla og hvordan man skal variere undervisninga». Årsaken til at dette flytskjemaet ikke kan anvendes i kroppsøvingstimen er som Trond som er rektor sier at «standarden for en undervisnings-økt har vel ikke det samme systemet i en gymtime vil jeg tro, hvor man setter mål for timen og man evaluerer til slutt». Ester, som er avdelingsleder, forklarer videre at «vi ville fokusere å se på oppstarten av timen, om de var sånn som vi ønsket at de skulle være ... med mål for økta og lapper i basisfag». At flytskjema som skal sikre mer likhet blant skolene i Elverum ikke anvendes i kroppsøving kan derfor bety at det er større muligheter for at kroppsøvingundervisningen skiller seg mer fra skole til skole enn i andre fag? Skolelederne opplever videre at kroppsøvingsfaget ikke jobber mot et mål slik andre fag gjør og kan kanskje henge sammen med at skolelederne også sliter med å uttrykke læringsaspektet i kroppsøvingsfaget. Dette virker skolelederne å dra med seg videre inn i det andre utviklingsarbeidet gjennom at kroppsøving ofte ikke er en del av temaet i utviklingssamtaler med elever, foreldre eller lærere. Som Ole sier «... det er jo ikke kroppsøving man sitter og snakker om på utviklingssamtaler og elevsamtaler». Kroppsøving blir som regel nevnt i forbindelse med andre ting enn læring og som kommer mer fram under temaet om rammer og som Brita sier «... nå har vi kvalitetssikret at kroppsøvingsfaget får den tiden de skal, det er det eneste vi har gjort i forhold til mål da, også har vi jo også den fysiske aktiviteten som elever skal ha på mellomtrinnet hver dag».

Ikke tradisjon å inkludere kroppsøving i skolestrukturarbeidet kom fram som en diskusjon i et av fokusgruppeintervjuene. Det var Ester som startet å snakke om at kroppsøvfingsfaget var det eneste praktisk-estetiske faget som ikke delte klassen opp i mindre grupper. Per og de andre skolelederne konkluderte med at «det aldri har vært tradisjon å tenke så mye kroppsøving i skolen ...». Tradisjon i den norske skole virker derfor å stå sterkt, og har man ikke gjort noe tidligere så gjør man det gjerne ikke uten at man blir pålagt det. Dette til tross for at skolelederne vektlegger utfordringen med å gi god undervisning til 30 elever om gangen i kroppsøving. Et problem ved å forsøke er som Ester og Tore sier at det: «blir utfordrende å finne plass til flere klasserom og at det vil koste mer da det vil føre til flere lærerstyrte timer». Det ville med andre ord blitt et ressursproblem. Svømming kommer igjen her som det eneste faget skolelederne deler og som Tore sier, «vi deler ikke i kroppsøving vi heller ... men i svømming deler vi». Årsaken til dette kommer ikke fram, men kan være regulert gjennom et reglement om svømmeopplæring

Utviklingsarbeidet i kroppsøvfingsfaget har ikke det største fokuset hos skolelederne i Elverumskolen, men dette studiet belyser allikevel at det er skoleledere som legger til rette for kroppsøving i sitt utviklingsarbeid. Inn i dette temaet hører det hjemme fire kategorier som er: Fagseksjon i kroppsøving, skolevandring, erfaringsdeling og sikring av kroppsøvfingsfaget. Disse kategoriene tar for seg hvordan skoleledere jobber for å legge til rette for god kroppsøvfingsundervisning

Fagseksjon i kroppsøving er det bare en av skolene i Elverumskolen som har. Fagseksjon betyr at man jobber konkret med ett fag, her kroppsøvfingsfaget. Skolelederen her forteller at hun er opptatt av strukturer og har blant annet iverksatt fagseksjoner og ikke bare faggrupper på tvers av fag. I fagseksjonene sitter skolens kroppsøvfingslærere og jobber med å utvikle faget sitt, mens skoleledelsen får tilsendt referat fra møtene. Ut fra denne kan Silje fortelle at:

... den siste tiden har lærerne jobbet med lokale læreplaner og det blir mer og mer tydelig at det er nettopp det som er vanskelig. Det å lage/formulere gode mål som er hva skal jeg si både målbare men også innenfor læreplanen. Så det er det som er den store utfordringen nå

Dette viser at ved å organisere deler av utviklingsarbeidet direkte mot spesifikke fag jobber de mer mot å utvikle lokale læreplaner, og kan i større grad diskutere hvordan man skal løse utfordringer med faget. Skolelederne her har også en bedre innsikt i faget og hva lærerne

jobber med og eventuelt sliter med. At det oppleves vanskelig å formulere gode læringsmål og vurderingskriterier viser at det er nødvendig å sette av tid til å jobbe med nettopp det.

Skolevandring er som nevnt tidligere ikke prioritert på de fleste skoler da det ikke er naturlig å følge flytskjemaet i en kroppsøvingstime. En av skolelederne på den ene skolen har allikevel skolevandret i kroppsøving og forteller at når lærerne møtes i fellesskap er også kroppsøvingsfaget en del av erfaringsutvekslingen. Rolf forteller at:

... jeg skolevandrer jo litt ikke sant, og var med i en gymtime i 6. klasse som var fantastisk bra og da deler vi og da går jeg rundt og sier at dette var bra og da tar vi det i fellesskap. Så da skal alle være med i en gymtime, men det er en måte å utvikle oss sammen og skape et delingsrom da.

De andre skolelederne trekker også fram at de har blitt flinke til å bruke mye av fellestida til erfaringsdeling, men det er bare en av skolelederne som trekker fram kroppsøving spesielt her. Hva som var bra i denne kroppsøvingstimen kommer ikke fram, men at kroppsøving er i fokus på tvers av lærergruppa viser at skolelederen anser kroppsøvingsfaget som viktig også sammenlignet med andre fag.

En av skolelederne forteller at de har sikret kroppsøvingsfaget. Brita forteller at:

... fram til nå har klassene hatt en uteskoledag, men det var jo ikke det ... for det første så ble antallet timer som var ute i uka skrumpet inn fordi lærerne begynte å føle på det herre fagpresset. Også var det sånn på mellomtrinnet, de hadde denne herre utedagen annenhver uke. Også hadde jeg samtaler med lærerne og da skjønnte jeg jo det at de ikke hadde dagene sine i det heletatt og i den andre enden så hadde de bare bundet en time med kroppsøving i uka for at det skulle kompensere for å lage planer for den uteskoledagen. Så det som vi gjorde nå, så nå har vi timeplanfestet at alle skal ha to timer innenfor gymsalen.

Uteskole, kroppsøving, midt-timen blir generelt betraktet som det samme, der fysisk aktivitet står i fokus. Mine data viser tross dette at skolelederne snakker annerledes om den planfesta kroppsøvingstimen som er mer lærerstyrt, og Brita understreker også at det er viktig at de planfestede timene må gjennomføres i tråd med fagfordelingsplanen.

Temaet om rammer er tilknyttet hvordan skolelederne legger til rette for lærere og elever i kroppsøvingsfaget og innebærer trygge, tydelige og økonomiske rammer. Kategoriene innenfor dette temaet er: garderobesituasjon, vikar og utstyr.

Garderobesituasjonen tilknyttet kroppsøvfingsfaget er ifølge skolelederne ikke bare enkel. Det er variasjon i skoleledergruppa hvorvidt de opplever det som et problem, men flere av skolene har allikevel gjort tiltak for å finne løsninger på utfordringen. Skolelederne opplever generelt at det i dagens samfunn som Elin sier, «...er mer fokus på kropp» og at elevene derfor kan være mer utilpass i garderobe og dusj-situasjoner som er tilknyttet kroppsøvfingsfaget. Flere av skolelederne har som Trond lagt til ekstraressurser i garderoben og sier, «... der det er behov for spesiell oppfølging med assistent er det med to i timen, så fordeles disse på garderobene så at det skal være mest mulig trygt» Per sier at «vi har ikke så mye problem med det» men han som stort sett alle skolelederne har i så stor grad det lar seg gjøre lagt kroppsøvfingsundervisningen for de eldste klassene til slutten av dagen slik at de kan dusje hjemme. Erik og de andre skolelederne sier at «... vi oppfordrer dem til å dusje, men kan ikke tvinge dem» Det er også derfor de har valgt å legge kroppsøvfingstimen mot slutten av dagen, slik at mange av dem som ikke vil kan slippe.

Vikarutfordringen er det skolelederne bruker mest tid på hver morgen og hver ettermiddag. Det handler som Tore sier, «å få rett mann på rett plass». For å få en kroppsøvfingslærer til en kroppsøvfingstime kan det være mange rokkeringer i arbeidsstaben for å få dette til. Nå er skolelederne opptatt av at det er kroppsøvfingsutdanning i kommunen og at det derfor ofte kommer folk inn med kroppsøvfingskompetanse. Brita sier at «... hos meg så har faktisk 1., 2. og 3. klasse faglærere i kroppsøving i gym, men det er helt tilfeldig for han har kommet som vikar og han er sånn faglærer da». Det er allikevel ikke like lett å skaffe «rett mann» så da handler det først og fremst om som Ester sier «... å sikre at det er en voksenperson som møter elevene i klassen».

Utstyr er gjerne det skolelederne svarer på ved et direkte spørsmål om hvordan de kan legge til rette for kroppsøving. Det viser seg derimot å være stor variasjon i hvor stor grad de kan bidra med mer utstyr. Flere av skolene skal/eller holder på med oppussing og har derfor «stoppet alt innkjøp til alle fag». Økonomi forklares som årsaken til at de eventuelt ikke kan legge til rette for enkelte aktiviteter, som Kari sier, «... det å ha skøytebane er fantastisk, men det hadde vi ikke i fjor for da hadde vi ikke penger til det». Andre skoleledere forteller at de allerede har mye utstyr og om de har behov for mer sier blant annet Brita at «FAU har sponset oss». Foreldrene anses derfor som viktige der det eventuelt oppleves mangler.

Foreldresamarbeid er det siste temaet som omhandler hvordan skolelederne legger til rette for kroppsøving. Jeg har allerede belyst at skolen benytter seg av foreldre til utstyrskjøp.

Foreldrene trekkes også inn i dusj- og garderobeutfordringen. Trond forteller at han har «inkludert foreldre i forbindelse med dusjproblematikken, der vi har anbefalt at de snakker med unga om dusjing og videre at de anbefaler sine egne barn om å dusje i skoletida». Garderobe- og dusjproblematikken er derfor hos enkelte også et tema de deler med foreldre og som på mange måter kanskje kan hjelpe med utfordringen for det er som Trond sier «viktig å ta tak i problemet så tidlig som mulig og vi tror at å inkludere foreldrene her er viktig». Utover det trekkes foreldre bare inn i kroppsøvfaget dersom det er elever som ikke klarer å delta i kroppsøvfagsundervisningen på lik linje med de andre elevene. Rita forteller at «dersom det er noen elever som ikke kan sykle og vi skal på sykkeltur i regi av skolen må vi bare ta kontakt med foreldrene», og som Anne sier, «dersom det er elever som er redd for vannet eller ikke kan svømme, ber vi foreldrene ta med elevene til svømmehallen også utenfor skoletid». Mine funn viser at foreldrene ikke inkluderes i barnas generelle utvikling, men kontaktes dersom det er utfordringer i garderoben eller at barnet ikke har nødvendige ferdigheter for å henge med resten av elevene, lik svømme- eller sykleutfordringer som eksemplifisert her.

5. Diskusjon

Jeg har i resultatkapittelet belyst skoleledernes tanker og opplevelser rundt kroppsøving og hvordan de legitimerer og legger til rette for kroppsøving. Videre ønsker jeg å drøfte disse funnene opp mot problemstillingene ved hjelp av den teoretiske rammen som ble presentert i kapittel 2, legitimeringsdebatten og tidligere forskning presentert i kapittel 1 samt ved hjelp av læreplanen i kroppsøving. Problemstillingene i denne undersøkelsen er: Hvordan legitimerer skoleledere i Elverumskolen kroppsøving og hvordan legger skoleledere i Elverumskolen til rette for kroppsøving. Jeg ønsker å drøfte funnene om skoleledernes legitimering først da jeg ser at det er hensiktsmessig å knytte kunnskap om hvordan skolelederne legitimerer faget videre opp mot hvordan skolelederne legger til rette for kroppsøving.

5.1 Hvordan legitimerer skoleledere i Elverumskolen kroppsøving?

Hvordan skolelederne i denne studien legitimerer kroppsøving kan, som jeg skal drøfte i del to av diskusjonen, ha innvirkningen på elevenes læringsutbytte (Robinson, 2014). Derfor er det viktig å se hvor skolelederne står i forhold til den pågående legitimeringsdebatten om hvorvidt kroppsøving skal vektlegges som ett folkehelsefag, der hovedmålet er at elevene skal bli aktivisert og fysisk trent, eller om faget skal vektlegges som et læringsfag med fokus på bevegelseslæring. Arnold (1991) har utviklet en modell (presentert i teorikapittelet) som deler læring i kroppsøving inn i tre deler: læring i, læring om og læring gjennom bevegelse. Delene henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre, men Arnold (1988; 1991) presiserer at læring i bevegelse er den mest sentrale delen og at læringen må ta utgangspunkt i denne. Jeg ønsker derfor å se i hvilken grad skolelederne inkluderer modellen i sin forståelse for hva kroppsøving skal inneholde og eventuelt hvilken del av modellen skolelederne anser som viktig og mindre viktig.

Mine funn i denne studien viser at skolelederne første og fremst er opptatt av at elevene skal være fysisk aktive i kroppsøvingundervisningen. Den fysiske aktiviteten vektlegges så mye at de i stor grad anser at kroppsøving må ses i sammenheng med all fysisk aktivitet som skjer på skolen. Skolelederne opplever at kroppsøving har fått ett større fokus på fysisk helse, som er et resultat av en tiltagende fysisk inaktivitet i befolkningen. Kroppsøving har ifølge skolelederne derfor fått ansvaret for å medvirke til at elevene blir mer fysisk aktive og er kanskje en av årsakene til at flere skoleledere har utvidet kroppsøving til å inkludere

friminutt, SFO og skoleutflukter, der elevene er fysisk aktive i en eller annen form. At kroppsøvingfaget anses som et folkehelsefag er ikke noe nytt fenomen i den skandinaviske skolen (Annerstedt, 2008; Brown, 2013; Kirk, 2006; Moen & Green, 2014; Quennerstedt, 2008), og er i tråd med Arnolds erfaring om at «physical education» i (for) stor grad vektlegges rundt ordet «physical» (Arnold, 1988). At den praktiske undervisningen og aktivitetene i kroppsøvingfaget begrunnes for å bedre elevens fysiske helse kan settes inn i Arnolds bevegelsesmodell, læring gjennom bevegelse, der aktivitetene i undervisningen har en instrumentell nytteverdi (Arnold, 1988; 1991). Læring gjennom bevegelse handler dog ikke, ifølge Arnold, bare om nytteverdien av å være i bevegelse, men å bidra til at elevene får en økt forståelse for hva de har lært gjennom bevegelsen. Denne kan være helserelatert, men kan også være annen form for læring der man har anvendt kroppen som ett redskap til å forstå noe teoretisk (for eksempel matematikk eller hvordan fysisk aktivitet kan påvirke helsen), kalt «the illustrative function» (Arnold, 1988 s 108). Eller det kan være «the referent function» (Arnold, 1988 s 109), som kan si noe om hvorfor vi har regler i aktivitetene og meningen med det. Dette kan kobles til læreplanen i kroppsøving som sier at elevene skal lære samhandling og fair play og få forståelse for hvordan fysisk aktivitet og livsstil kan påvirke helsen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Skolelederne i denne studien framhever ikke i særlig stor grad at elevene skal få en økt forståelse for hvordan fysisk aktivitet kan påvirke helsen slik læreplanen og Arnold framhever er vesentlig, men er mest opptatt av at elevene skal være i aktivitet. Det er derav mye som tyder på at skolelederne ikke er opptatt av elevens læring når de snakker om fysisk aktivitet, men at det kun er ett mål om å skape mest mulig fysisk aktivitet for barna gjennom kroppsøvingundervisningen (som de for øvrig forstår som all fysisk aktivitet som skjer i skolen). Målet er, ifølge skolelederne, gjerne å nærme seg en time med fysisk aktivitet hver dag jamfør anbefalingene til helsedirektoratet (Helsedirektoratet, 2014).

Skolelederne er i større grad i tråd med læreplanen og læring gjennom bevegelse når de hevder at kroppsøvingfaget skal bidra til å gi elevene gode holdninger gjennom interaksjon og samarbeidslæring (Arnold, 1988; Utdanningsdirektoratet, 2015). Det å lære å forholde seg til hverandre gjennom å stå i kø, vente på tur og løse oppgaver sammen med andre blir nevnt som en del av dette. Dette har også tilknytning til det Arnold kaller «schooling» eller skolering (Arnold, 1991). Skolering, som i likhet med læring gjennom bevegelse har en nytteverdi, blir her betraktet som elevutvikling av etikk, moral og helse. Dette sosiale aspektet i kroppsøving og fysisk aktivitet kommer også tydelig fram i læreplanen gjennom at kroppsøving skal være en viktig arena for å fremme fair play og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Denne nytteverdien er knyttet opp om elevens læring gjennom deltagelse i kroppsøvingsaktiviteter og er derav også i tråd med dimensjonen læring gjennom bevegelse.

Kroppsøvfaget skal, som belyst, ifølge skolelederne bidra til å bedre elevens fysiske helse samt elevens sosiale kompetanse, og kroppsøvingstimenes innhold er gjerne fylt opp med idrettsaktiviteter. Hensikten med å presentere ulike idretter i kroppsøvfaget er ifølge skolelederne å vekke interessen for en eller flere idretter slik at elevene oppsøker disse også utenom skoletid. Nok en gang vektlegges kroppsøvfaget som en nytteverdi der målet til kroppsøvingundervisningen er å skape fysiske aktivitetsvaner på fritida. At elevene lærer idretter som de vil drive med på fritida kan også tilknyttes læring gjennom bevegelse, da aktiviteten i kroppsøvingstimene har mål om å bidra til noe utover hva som faktisk skjer i undervisningen (Arnold, 1988; Brown 2013). Mine funn i denne studien indikerer at skolelederne framhever nytteverdiene idrettene kan ha for eleven, der utøvelse av idrettene bidrar til fysisk aktivitet og derav oppnår bedre fysisk helse, utvikling av elevens sosiale kompetanse gjennom å følge regler og utøve fair play og at en innføring i idrettene kan inspirere elevene til å skape gode fritidsvaner. Skal man oppnå dette er det ifølge skolelederne viktig at innholdet i kroppsøvfaget presenteres bredt nok. De vektlegger også at kroppsøvfaget i større grad enn tidligere har satt fokus på bevegelsesglede. Skal man oppnå bevegelsesglede må man altså finne aktiviteter som elevene vil drive med. Bevegelsesglede blir av kroppsøvingvitere (Annerstedt, 2001; Lyngstad, 2010) vektlagt som danningens vesen i kroppsøvfaget og er tilknyttet det Arnold legger i læring i bevegelse (Arnold, 1988; 1991). Skal man oppnå bevegelsesglede i kroppsøving må man ta utgangspunkt i elevens erfaring og opplevelse i aktiviteten og veilede elevene videre til å utvikle sine fysiske – motoriske ferdigheter (Arnold, 1988; Annerstedt, 2001; Ommundsen, 2013). Læreplanen i kroppsøving er også tydelig på at bevegelse er grunnleggende for mennesket og at dette skal være basen for all læring i kroppsøvfaget, samt at faget skal bidra til at eleven sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2015). I denne sammenheng nevner en av skolelederne at elevene skal få erfaring med høy puls og lav puls, som er et eksempel på læring i bevegelse. Videre sier skolelederen at denne erfaringen skal bidra til at eleven skal lære noe mer om hva en pulsøkning kan ha for effekt på helsen (som er et eksempel på læring gjennom bevegelse). Andre skoleledere trekker fram at elevene skal lære hvordan man kan variere trening. Å lære om hvordan man kan variere trening kan være ett eksempel på læring om bevegelse, da dette krever en teoretisk forståelse for kroppens fysiologiske funksjoner, hvordan den responderer på trening og hvorfor det er viktig med variasjon og

restitusjon for å få ønsket effekt. Skolelederne trekker i denne sammenheng fram at elevene skal lære å sette seg mål og lage treningsplaner. Dette er et eksempel som er i tråd med Arnolds bevegelsesmodell og læreplanen i kroppsøving der aktivitetens egenverdi og elevens erfaringslæring står i fokus og at læring om- og gjennom bevegelse kommer som en naturlig forlengelse av elevenes erfaringslæring (Arnold, 1988; 1991; Utdanningsdirektoratet, 2015). Arnold anvender også i denne sammenheng begrepet «knowing how», som er relatert til at man må ha kunnskap om hvordan man skal utføre aktiviteten for faktisk å kunne utøve den. På den måten er læring i bevegelse (aktiviteten) og læring om bevegelse (teori om aktiviteten) på mange måter avhengig av hverandre (Arnold, 1988; 1991; Brown, 2013). Denne formen for læring er dog lite framtrædende når skolelederne generelt framstiller kroppsøvingfaget. Mine funn indikerer i større grad at bevegelsesgleden relateres til å bidra til interesse for å være aktiv ut over skoletid og i mindre grad ved at elevens læring skal ta utgangspunkt i aktivitetens egenverdi og elevenes bevegelseserfaring. Læringsaspektet i kroppsøving blir med andre ord ikke vektlagt i så stor grad når skolelederne snakker om innholdet i kroppsøvingundervisningen. Der mine funn i denne studien indikerer at skolelederne snakker om læring i bevegelse, og læring om bevegelse, er dette også veldig relatert til å gi eleven mer kunnskap om hvordan fysisk aktivitet, puls og treningsplaner vil kunne bedre den fysiske helsen. Det er derfor mye som tyder på at det er elevenes fysiske helse som står i fokus når skolelederne snakker om kroppsøvingfaget.

Skolelederne forteller at det ikke er så naturlig å fokusere på læring når man tenker på kroppsøvingfaget. De opplever at faget ikke har konkrete læringsmål som i andre fag da faget blant annet skal vektlegge innsats og holdninger i vurderingen av elevene. Skolelederne opplever at det mest konkrete med kroppsøvingfaget er at det skal bidra til å bedre elevens fysiske helse og at fysisk aktivitet derav er fagets viktigste bidrag. Mye tyder på at samfunnsutviklingen med tiltagende fysisk innaktivitet, og deres forståelse for at økt fysisk aktivitet kan påvirke elevenes fysiske helse, er styrende for hvordan de legitimerer kroppsøvingfaget. Mine funn i denne studien indikerer at skolelederne vektlegger nytteverdiene kroppsøvingfaget kan ha for elevene, der elevenes sosiale kompetanse, fysiske helse og fagets mulighet til å bidra til fysiske aktivitetsvaner på fritida står i fokus. Med utgangspunkt i bevegelsesmodellen til Arnold vektlegger skolelederne i svært liten grad at læringen skal ta utgangspunkt i læring i bevegelse, slik Arnold hevder man bør gjøre, derimot vektlegger skolelederne i langt større grad læring gjennom bevegelse mest. Det er videre mye som tyder på at når skolelederne snakker om bidraget til elevenes fysiske helse er det ikke

først og fremst elevens læring og at elevene skal få en økt forståelse for hva aktiviteten kan bidra med, men at det viktigste er at elevene er i aktivitet. Dette har for øvrig ført til at skolelederne ser på kroppsøvfingsfaget som all aktivitet som skjer i skolehverdagen og som inneholder en form for fysisk aktivitet. Skoleledernes vektlegging på læring om bevegelse kan rettes mot at elevene skal lære seg reglene i ulike idretter, men jeg kan bare anta at elevene lærer noe om kroppen ettersom skolelederne hevder at elevene skal lære seg å lage treningsplaner. Skolelederne framhever ikke at elevene skal få kunnskap om norske eller andre lands tradisjoner forbundet med idretten, dansen eller friluftslivet som hører til under læring om bevegelse (Arnold; 1988; Brown, 2013), men bare at de skal lære seg reglene tilknyttet aktivitetene. Dette viser at skolelederne i liten grad framhever læring om bevegelse, men at faget først og fremst blir legitimert som læring gjennom bevegelse der elevenes fysiske helse, fritidsvaner og sosiale kompetanse står i fokus.

Med kunnskap om hvordan skolelederne hevder kroppsøvfingsfaget skal legitimeres ønsker jeg videre å diskutere hvordan skolelederne legger til rette for kroppsøving. Et mål for videre diskusjon er å se i hvilken grad skoleledernes legitimering påvirker hvordan de legger til rette for kroppsøvfingsfaget.

5.2 Hvordan legger skoleledere i Elverumskolen til rette for kroppsøving?

Som nevnt tidligere har skoleledere innvirkning på elevenes læringsutbytte (Robinson, Lloid & Rowe, 2008), og teoriene til Robinson (2014) har belyst at enkelte ledelsesferdigheter og ledelsesdimensjoner er avgjørende for kvaliteten på elevenes undervisning og læring. Ledelsesferdighetene blir betegnet som grunnleggende kunnskap og basisferdigheter en skoleledelse bør ha for å utføre ledelsesdimensjonene på en god måte. Det er derfor vesentlig å se om skolelederne i Elverumskolen innehar disse ferdighetene.

5.2.1 Ledelsesferdigheter

Ledelsesferdighetene handler ifølge Robinson om å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og det å bygge tillitsrelasjoner (Robinson, 2014). Med utgangspunkt i mine data som er presentert i resultatkapittelet ønsker jeg videre å se i hvilken grad skolelederne har de nødvendige ledelsesferdighetene.

Å anvende relevant kunnskap blir av Robinson (2014) sett på som det å anvende forskningsbasert og relevant kunnskap om hvordan elever lærer, samt hvordan undervisning

fremmer læring i ulike klasseromsammenhenger. Å anvende relevant kunnskap i kroppsøvningsfaget krever derfor at skolelederne har kunnskap om hvordan man oppnår god undervisning og læring som er forankret i læreplanen. I følge Robinson er inngående kunnskap om hva elevene skal lære i skolefagene en svært viktig og avgjørende del av skoleledernes ferdigheter, da dette er basen for hvordan skolelederen kan veilede lærerne, og i denne sammenheng legge til rette for riktig og god kroppsøvningsundervisning (Robinson, 2014; Ommundsen, 2013). Gjennom diskusjonen om hva skolelederne hevder skal legitimere kroppsøvningsfaget tyder mye på at skolelederne er mest opptatt av generell fysisk aktivitet og hvilke nytteverdier aktivitetene i kroppsøving kan gi og i mindre grad fysisk - motorisk bevegelseslæring som fagfolk i kroppsøving hevder skal stå i fokus (Arnold, 1988; 1991; Ommundsen, 2013; Annerstedt, 2001). Læreplanen i kroppsøving framhever at «Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreplanen sier her ingenting om at kroppsøvningsfaget har ansvar for å bedre elevenes fysiske helse slik skolelederne opplever at den skal være, men at faget er et allmenndannende fag som skal inspirere til bevegelsesglede og at man må ta utgangspunkt i elevenes grunnleggende bevegelse i læringen. Læreplanen framhever ikke at faget skal bedre elevenes fysiske helse men at elevene skal oppleve mestring og glede samt at elevene skal få kunnskap om hvordan fysisk aktivitet og livsstil kan påvirke helsen:

«Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar ... I faget skal elevane tileigne seg kunnskap om trening, livsstil og helse ... ruste elevane til vurdering av kroppsideal og rørslekulturar som kan påverke sjølvkjensla, helse, ernæring, trening og livsstil» (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Læreplanen sier også at: «Faget skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2015), som uttrykker viktigheten av at det er elevenes utforskning og bevegelseserfaring som må stå i fokus og videre at: «det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreplanen framhever med andre ord at læringen skal ta utgangspunkt i elevens bevegelseslæring (læring i bevegelse) og at nytteverdiene, som inspirasjon til en fysisk aktiv livsstil og sosial kompetanse (læring gjennom bevegelse), er noe som kan komme som et resultat av bevegelseslæring i aktivitetene. Mye

kan tyde på at skolelederne i større grad er påvirket av samfunnets fokus på en tiltagende fysisk inaktivitet i befolkningen og at fysisk aktivitet som er en naturlig del av kroppsøving faget dermed må stå i fokus (Braaten, 2013). At skolelederne bare delvis treffer innholdet i læreplanen kan ha innvirkning på hvordan skolelederne legger til rette kroppsøving og spesielt når deres inngang til faget er ved læring gjennom bevegelse og ikke læring i bevegelse (Arnold, 1988; Robinson, 2014; Ommundsen, 2013). Mine funn indikerer at skolelederne har begrenset kunnskap om hva elevene skal lære i kroppsøving.

Videre beskriver Robinson (2014) at skolelederne må ha ferdigheter til å løse komplekse problemer. Dette handler om å få med seg lærerne på laget når de skal gå i gang med utviklingsarbeid eller skal innføre noe nytt i skolen. Skolelederne i denne studien opplever at lærerne er godt fornøyd med utviklingsarbeidet på skolen og hvordan skolelederne legger til rette for denne. Mine funn indikerer dog at kroppsøving faget ikke er særlig vektlagt i utviklingsarbeidet og har derfor lite data å bygge på når det kommer til skoleledernes evne til å løse komplekse problemer i kroppsøving faget.

Til slutt vektlegger Robinson (2014) at skolelederne skal ha ferdigheter som evnen til å bygge tillitsrelasjoner. Å bygge tillitsrelasjoner bygger på studier om tillitsnivået mellom deltagerne i et skolemiljø og det viser seg at det er en sammenheng mellom skolemiljø og den sosiale og akademiske framgangen hos elevene (Robinson, 2010). Det er vanskelig å si noe helt sikkert om hvordan tillitsrelasjonene er mellom deltagerne i Elverumskolen ettersom jeg ikke har data fra lærere og elever, men det er allikevel funn fra andre studier som kan hjelpe meg med å se hva lærere hevder er vesentlig for å oppleve at de har tillit hos skoleledelsen (Danmarks evalueringsinstitutt, 2004; McPhail et al., 2005). Skolelederne kan blant annet bygge tillitsrelasjoner til kroppsøvingslærerne ved å rette oppmerksomhet på kroppsøving faget, og ettersom mine funn indikerer at skolelederne i liten grad har fokus på kroppsøving faget i utviklingsarbeidet, kan dette virke tillitsvekkende. At skoleledere har varierende oppmerksomhet på kroppsøving faget er også kjent i den foreliggende forskningen (Danmarks evalueringsinstitutt, 2004; McPhail et al., 2005). Disse studiene peker videre på at skoleledernes oppmerksomhet på kroppsøving faget også kan ha betydning for fagets status på skolen, og at en skoleleder som faktisk setter fokus på kroppsøving faget vil kunne smitte over på foreldrene og øvrige læreres holdninger til faget.

Ledelsesferdighetene til skolelederne i Elverumskolen kan ifølge Robinson oppsummeres som evnen til å anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer og bygge tillitsrelasjoner

(Robinson, 2014). Når man belyser skoleledernes kunnskap om kroppsøvingfaget indikerer mine funn at de i stor grad er påvirket av den generelle oppfattelsen om at kroppsøvingfaget skal legitimeres som fysisk helsefremmende for elevene, og at læreplanen og elevens allmenndannende bevegelseslæring vektlegges i mindre grad. Mye kan derfor tyde på at skolelederne ikke har god nok kunnskap om kroppsøvingfaget og at dette vil kunne virke hemmende for elevenes læring (Robinson, 2010). Ettersom skolelederne ikke har like stort trykk på utviklingsarbeid i kroppsøvingfaget som i andre fag, er det vanskelig å si noe om deres ferdigheter til å løse komplekse problemer i kroppsøvingfaget. At skolelederne heller ikke tar del i utviklingsarbeidet i kroppsøving kan også ha negativ innvirkning på tillitsrelasjonen mellom kroppsøvingslærere og skoleledere. Deres manglende fokus på kroppsøvingfaget, kan, ifølge annen forskning, også ha påvirkning på hvordan foreldre og øvrige lærere oppfatter kroppsøvingfaget.

Med kunnskap om at skoleledelsen i Elverumskolen mangler noe av de ledelsesferdighetene Robinson hevder er viktig for å legge til rette for riktig og god undervisning (i kroppsøvingfaget), ønsker jeg videre å se hvordan dette påvirker ledelsesdimensjonene som Robinsons teorier hevder er avgjørende for elevenes læringsutbytte (Robinson, Lloid & Rowe, 2008).

5.2.2 Ledelsesdimensjoner

Ledelsesdimensjonene i elevsentrert skoleledelse handler om hva skolelederne bør gjøre for å sikre best mulig læring for elevene. De fem ledelsesdimensjonene er: Å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser, forsikre seg om kvaliteten på undervisningen, lede lærernes læring og utvikling samt det å sikre et trygt og godt læringsmiljø.

Å etablere mål og forventninger i kroppsøvingfaget vil være viktig for å ha noe konkret å jobbe mot. Robinson (2010) presiserer at målene skal være tydelige og at alle skal jobbe mot de samme målene. Videre bør målene være spesifikke og mulig å måle slik at det er mulig å vurdere nå-situasjonen og i hvilken grad man strekker seg nærmere det ønskede målet (Robinson, 2014). Skolelederne i denne studien er først og fremst opptatt av å skape mest mulig fysisk aktivitet for elevene i kroppsøvingfaget og at målet gjerne er en time med fysisk aktivitet hver dag. Ettersom dette ikke er ett mål som hører hjemme i kroppsøvingfaget, er dette for øvrig ett dårlig mål. Mine funn indikerer heller ikke at skolelederne har noen konkrete tanker rundt hvordan de eventuelt skulle måle denne aktiviteten hos elevene. At skolelederne

ikke trekker fram andre mål i kroppsøvfingsfaget kan ha sammenheng med at de opplever at kroppsøvfingsfaget ikke har noen naturlige læringsmål. Skolelederne, er som tidligere belyst, mer opptatt av alle nytteverdiene kroppsøvfingsfaget kan ha for elevene og hevder at et fag som blant annet baserer vurderingen sin rundt innsats og holdninger er vanskelig å måle. Skolelederne vektlegger også at det har blitt vanskeligere å vurdere elevene ettersom det ikke lenger skal anvendes fysiske tester i vurderingen.

Teorien til Robinson betoner at det er viktig å sette av tid til gjennomføring og fokus mot målet (Robinson, 2014; Nordahl, 2012). I forhold til kroppsøvfingsfaget er det bare en av de åtte skolene i denne studien som har satt av tid i utviklingsarbeidet til å jobbe konkret med mål i kroppsøvfingsfaget. Her kan rektor fortelle at kroppsøvfingslærerne arbeidet med lokal læreplan, og at lærerne for tiden slet med å jobbe fram tydelige kjennetegn på vurderingskriterier og måloppnåelse. I følge teorien om elevsentrert skoleledelse er det viktig å sette av tid til å jobbe med mål, og i denne sammenheng ser vi at dersom skoleledelsen faktisk setter av tid til dette, øker også sannsynligheten for at det faglige arbeidet rundt elevens læring er tilknyttet læreplanmålene. Ettersom vi fra tidligere forskning vet at en skoleledelse som setter av tid til å jobbe med utviklingsarbeid i fag også vil øke sannsynligheten for at lærerne søker uformelle samarbeid (Given, et al., 2010; Jurasaitė – Harbison & Rex, 2010) og at skoleledere som setter av tid til å utvikle tydelige og rangerte mål kan skille de skolene som lykkes fra de skolene som ikke lykkes (Nordahl, 2012), ser vi viktigheten av å sette av tid til dette arbeidet. I forhold til kroppsøvfingsfaget i Elverumskolen kan dette virke negativt for de skolene som ikke setter av tid til å jobbe mot konkrete og rangerte mål, der læreplanen er førende for arbeidet. I tillegg til skolen som setter av tid til utviklingsarbeid i kroppsøvfingsfaget, nevner alle skolelederne at kommunen har utviklet en felles lokal læreplan i svømmeopplæring. Denne har ifølge skolelederne tydelige læringsmål og skal sikre lik svømmeopplæring i hele Elverumskolen. Selv om dette ikke er strategiske mål fra skoleledelsen sin side, har dette på ett høyere plan blitt trukket fram som viktig og sikrer derav gjennomføringen og målene til svømmeopplæringen i kroppsøvfingsfaget. Dette viser at der det er satt av tid til å utvikle en lokal læreplan, som her er lik for alle skolene, øker også sannsynligheten for at alle jobber mot samme mål.

Neste punkt i Robinson sine teorier handler om strategisk bruk av ressurser. Denne dimensjonen skal ideelt sett bygge på de strategiske mål som skolen har utarbeidet (Robinson, 2010). Mine funn indikerer at skoleledernes mål for kroppsøvfingsfaget er alle nytteverdiene, bedre fysisk helse, aktive fritidsvaner og økt sosial kompetanse, eleven kan få i

kroppsøvingsundervisningen. I tillegg virker svømmeopplæringa være et prioritert mål. Diskusjonen rundt skoleledernes strategiske bruk av ressurser vil derfor se om deres begrunnelse for «strategiske mål» gir utslag på deres ledelseshandlinger om ressurser i kroppsøvingsfaget.

Strategisk bruk av ressurser kan være tilknyttet kompetansen til lærere samt rekrutteringen av lærere som innehar denne kompetansen (Robinson, 2014). En av skolelederne trekker fram i denne sammenheng at rekruttering av lærere med kompetanse de har «manko» på er viktig. Skoleleder hadde derfor før dette skoleåret sendt ut en jobbannonse der hun søkte «allmennlærer med kroppsøving, med kompetanse i kroppsøving og spesielt svømming». Her ser vi et resultat av hvordan tydelige mål kan ha innvirkning på skoleledernes rekruttering av lærere. Mye kan tyde på at svømmeopplæring er et prioritert mål i Elverumskolen og at dette påvirker ressursbruken. Kroppsøvingslærere med undervisningskompetanse i svømming er også viktig for de andre skolelederne i undersøkelsen, men det virker å variere mellom skolene i hvor stor grad de har mulighet til å gjennomføre svømmeundervisningen.

Ser vi bort fra svømmeopplæringen indikerer mine funn i denne studien at en kroppsøvingslæreres faglige kompetanse ikke er like viktig. Skolelederne trekker fram at de ikke har bruk for kroppsøvingsfaglærere med høy faglig kompetanse i kroppsøving, men at det er allmennlæreren som hører hjemme i grunnskolen. Teorien til elevsentrert skoleledelse vektlegger at strategiske beslutninger om personalet kan ha innvirkning på kvaliteten på undervisning, som igjen er viktig for elevprestasjoner (Hattie, 2009; Robinson, Lloid & Rowe, 2008). At skolelederne i denne undersøkelsen vektlegger at kroppsøvingslærerens interesse for fysisk aktivitet og idrett, samt at kroppsøvingslærerne har elevene i flere fag, som viktigere enn faglig kompetanse i kroppsøving kan derfor ha innvirkning på elevenes læringsutbytte (Robinson, 2014). Ommundsen trekker i denne sammenheng fram at dersom elevene skal oppnå bedre fysisk – motoriske ferdigheter, kroppslig bevissthet og danning i kroppsøvingsfaget vil reflekterte og godt utdannede kroppsøvingsfaglærere være en nøkkel (Ommundsen, 2013). Skoleledere i denne undersøkelsen hevder at en lærer som ser elevene i flere fag i større grad vil kunne tilpasse undervisningen sammenlignet med en kroppsøvingsfaglærer som bare har elevene ett par timer i uka. Studier på kroppsøvingslærere i grunnskolen tyder allikevel på det motsatte (Jakobsen, 2011). Lærere med lav eller ingen utdanning i kroppsøving opplever at de i mindre grad klarer å tilrettelegge for læring i kroppsøving, da de ikke føler de har nok kompetanse sammenlignet med lærere som har flere studiepoeng (Jakobsen, 2011). Dette kan indikere at skolelederne ikke har samme oppfatning

om hvordan en ufaglært eller lavt utdannet kroppsøvingslærer opplever å kunne legge til rette for god læring hos elevene i kroppsøving. Ser vi videre på hva skolelederne anser som viktige mål med kroppsøvingsundervisningen, er kanskje deres sikring av lærerressurser deretter. Skal faget bidra til å introdusere idretter som elevene kan drive med på fritida, er kroppsøvingslærers interesse for idrett kanskje nok. Skal faget først og fremst bidra til fysisk aktivitet og øke elevenes sosiale kompetanse, kreves kanskje ikke faglig kroppsøvingsutdanning, men først og fremst å være en god klasseleder og organisator. Mye kan tyde på at skoleledernes strategiske bruk av ressurser er i tråd med hvilke mål de anser faget skal ha, der svømmeopplæring har det tydeligste målet. Funn i denne studien tyder også på at det kun er ved svømmeopplæring at faglig utdanning er vesentlig for å oppnå god undervisning for elevene. Dersom denne antagelsen er korrekt ser vi at Robinsons betoning av å inneha nødvendig kompetanse og herav tydelig mål for kroppsøvingsfaget, og eventuelt mangler på dette, kan virke styrkende eller hemmende for hvordan skoleledelsen vurderer hva som er nødvendige lærerressurser (Robinson, 2010; 2014).

Strategisk bruk av ressurser kan også forstås som tilrettelegging av utstyr. Skolelederne i undersøkelsen føler ikke at de har for dårlig eller lite utstyr til å gjennomføre kroppsøvingsundervisning, men at det varierer fra skole til skole hvor god råd de har til å kjøpe nytt. Hvordan kroppsøvingslærere i Elverumskolen opplever tilgangen på nødvendig utstyr er vanskelig å si, men det å sette av ressurser til utstyr blir av lærere i andre studier trukket fram som viktig for å oppleve at de blir støttet av skolelederne og at de legger til rette for faget (Dansk evalueringsinstitutt, 2004). Mangel av utstyr kan også oppleves som hemmende i undervisningen (Jakobsen, 2011), og er som nevnt tidligere en av de hyppigste forklaringer ved siden av anerkjennelse fra skoleledelsen at kroppsøvingslærere slutter eller vurderer å slutte å undervise i kroppsøving (Macdonald & Kirk, 2006; Mäkelä, Hirvensalo & Whipp, 2014; Whipp, Tan & Yeo, 2007). Etersom denne studien ikke har data fra kroppsøvingslærere, kan man ikke konkludere i hvilken grad skolelederne i Elverumskolen legger til rette for riktig og nødvendig utstyr i kroppsøving.

Når strategiske beslutninger er tatt gjelder det ifølge teorien om elevsentrert skoleledelse å sikre kvaliteten på undervisningen. Denne dimensjonen tar for seg det å ha innsyn i læreplanarbeidet, være til stede og diskutere undervisning, diskusjon om hva som påvirker elevens læring, klasseroms – observasjon og at de følger med på elevenes utvikling og framgang (Robinson, 2014). Skolelederne i denne studien oppgir at de kan se læreplanene som er laget, men at det ikke er krav om noen lokal læreplan i kroppsøving. Dette er i så fall i form

av periode- eller ukeplaner, men denne inneholder ofte for kroppsøving faget informasjon om å huske uteklær, svømmetøy eller andre praktiske beskjeder. Det er med andre ord ikke fokus på hva elevene skal lære her. Skolelederne hevder videre at det er lærerne sin jobb å sikre at de følger læreplanen, der kunnskapsløftet er førende. Mine funn indikerer at skoleledelsen i liten grad følger opp læreplanarbeidet, da de hevder det ikke er krav om lokal læreplan i kroppsøving i grunnskolen. Kroppsøvingslærerne på den ene skolen som har seksjonsarbeid i kroppsøving, skriver møtoreferat, og skolelederne har her oversikt over hvilke utfordringer kroppsøvingslærerne står over, men det er ingenting som tyder på at de deltar i diskusjoner og drøftinger for å løse disse. Det kommer allikevel tydelig fram at skolelederen her har innsyn i seksjonsarbeidet, der de jobber med konkrete ting tilknyttet utfordringer i kroppsøvingsundervisningen. Skoleleder har, som vi kan se her, satt av tid læreplanarbeid og har derfor også sikret kvaliteten på undervisningen (Robinson, 2014).

Klasseroms-observasjon, eller det som skolelederne i studien kaller skolevandring, er ett effektivt tiltak for å sikre seg om kvaliteten på undervisningen (Robinson, 2010; 2014). Mine funn i denne studien viser at skolelederne skolevandrer i basisfagene, men at bare en av skolelederne har skolevandret i kroppsøving faget. Denne skolelederen kan i tillegg fortelle at han har delt en observert kroppsøvingstime med resten av kollegiet. Dette kan, som jeg har belyst tidligere, virke positivt på tillitsrelasjoner med kroppsøvingslærere, samt øke fagets posisjon på skolen (McPhail et al., 2005). Hva skoleleder anså som bra i kroppsøvingstimen har jeg ingen data på, og har derav ikke belegg for å si i hvilken grad kvaliteten på undervisningen er sikret. Det at skoleleder skolevandrer i kroppsøving virker allikevel veldig positivt for fagets posisjon. De andre skolelederne trekker fram at de ikke skolevandrer i kroppsøving da skolevandringen i Elverumskolen tar utgangspunkt i ett utarbeidet flytskjema som de ikke føler passer for kroppsøving faget. Flytskjemaet er i utgangspunktet laget for å sikre en lik og god undervisning i basisfagene, for alle elever, uansett hvilken skole du går på i Elverum. Flytskjemaet forteller at undervisningstimen skal ha ett tydelig læringsmål for økta, hvordan man bør variere mellom ulike læringsstrategier og at man skal oppsummere timen til slutt. Mine funn i denne studien viser at skolelederne ikke anser at kroppsøving faget har naturlige læringsmål eller at det er naturlig å oppsummere undervisningstimen til slutt, derfor oppgir skolelederne at de ikke at de ikke skolevandrer i kroppsøving. Hva dette beror på er vanskelig å si, men kan ha sammenheng med hvordan skolelederne legitimerer faget. Skoleledelsens forståelse for at faget begrunnes for alle nytteverdiene og ikke læring i

bevegelse kan med andre ord være en årsak til at skolelederne ikke skolevandrer eller anvender flytskjemaet i en kroppsøvingstime.

Å lede lærernes læring og utvikling blir regnet som den mest effektive ledelsesdimensjonen med tanke på elevenes læringsutbytte (Robinson, Lloid & Rowe, 2008). Det handler om at skolelederne selv er aktive i lærers utvikling som leder, lærer eller begge deler (Robinson, 2014). Skolelederne i denne studien er opptatt av å ha en åpen dør dersom lærerne har noe dem lurert på. Mine funn i denne studien indikerer dog at skoleledelsen er mer delaktig i det generelle utviklingsarbeidet og ikke i spesifikk fag, i alle fall ikke i kroppsøvingsfaget. Det er bare skolen med seksjonsarbeid i kroppsøving det jobbes konkret med kroppsøvingsfaget gjennom hele skoleåret, og her deltar skoleleder ved å lese referat fra møtene. Robinson (2014) viser til at en skoleledelse som er delaktig i lærernes læring og utviklingsarbeid har høyere kunnskap om undervisning enn de skolene som ikke er delaktig, som igjen har en sammenheng hvor godt læringsutbytte elevene har på skolen (Robinson, Lloid & Rowe, 2008). At skolelederne i denne studien ikke deltar i utviklingsarbeid, og i svært liten grad har lagt til rette for utviklingsarbeid i kroppsøving, kan derfor virke svekkende for elevenes læringsutbytte i kroppsøvingsfaget.

Etter at skoleledelsen har satt strategiske og tydelige mål, sikret målene gjennom strategiske valg av ressurser, sikret kvaliteten på undervisningen og gjennom alt dette deltatt i kroppsøvingslærernes læring og utvikling, ligger alt til rette for å sikre et godt og trygt læringsmiljø ved skolen (Robinson, 2014). Skolelederne trekker fram at kroppsøvingsfaget er et fag som kan oppleves utrykt for elevene. De opplever at det er lettere å gjemme bort svake ferdigheter i et teorifag enn i kroppsøvingsfaget der du skal utfolde deg kroppslig. Mine funn indikerer ikke at skoleledelsen har gjort noe for å sikre at det skal oppleves trygt i selve kroppsøvingundervisningen, men enkelte skoleledere trekker fram at de har gjort tiltak rundt garderobesituasjonen som de opplever kan være ekstra sårbar. Noen skoleledere har sikret dette gjennom å sette inn en ekstra voksenperson i garderoben, men dette er noe som først og fremst virker å blir gjort, dersom det allerede er en elev som har med seg en hjelpeassistent i kroppsøvingundervisningen. Flere av skolelederne har også lagt kroppsøvingundervisning for de eldste elevene på slutten av skoledagen for at de skal slippe å dusje på skolen. For skolelederne opplever at det er nakenhet, mobbing og kropp som er den største utfordringen her.

Samarbeidet mellom skole og hjem er en nøkkel for å sikre et trygt og godt miljø (Hattie, 2009), og enkelte skoleledere har tatt opp garderobeproblemet på foreldremøter. Mine data i denne studien viser, at utenom garderobesituasjonen, er elevens læring og utvikling i kroppsøvningsfaget ikke i fokus i elev- og foreldresamtaler. Med tanke på at skolelederne i tillegg flytter på utfordringen med garderobesituasjonen ved å legge undervisning på slutten av skoledagen, avviker de fra læreplanen i kroppsøving som sier at «... faget skal bidra til at barn og unge utviklar sjølvkjense, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjenne ruste elevane til vurdering av kroppsideal ... som kan påverke sjølvkjensla» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kroppsøvningsfaget skal med andre ord ta tak i elevenes oppfatning av kropp, og at garderobesituasjonen derfor kan være en læringsarena som vil kunne være viktig for elevens læring og forståelse av kroppsideal. At kroppsøvningsrapporten fra Elverum i tillegg viser at de aller fleste skoleelevene dusjer på skolen, og at mobbing, kropp og nakenhet ikke var det største problemet her, kan være tegn på at skolelederne ikke er godt nok kjent med hvilke utfordringer som er størst på egne skoler i garderobesituasjonen.

For å oppsummere litt viser denne diskusjonen at det er variasjon mellom skolelederne hvorvidt de legger til rette for kroppsøving. Mine funn indikerer at skolelederne anser at fysisk aktivitet og fagets nytteverdier, som å bedre elevens fysiske helse, legge til rette for aktive fritidsvaner og øke elevens sosiale kompetanse, er fagets viktigste mål. Svømmeopplæringen er det eneste emnet i kroppsøving som har en lokal læreplan på alle skoler og at skoleledernes strategiske beslutninger om ressurser bærer preg av dette. Kroppsøvningslæreren trenger, utenom å være svømmefaglig dyktig, ikke nødvendigvis å ha (høy) utdannelse i faget, men at interesse for fysisk aktivitet og idrett er nok. I tillegg er det en fordel å undervise elevene i flere fag. Skolelederne sikrer i liten grad kvaliteten på undervisningen i kroppsøvningsfaget da de ikke har krav om å ha lokale læreplaner i kroppsøving. De fleste skolevandrere heller ikke i kroppsøving da de opplever at faget ikke har naturlige læringsmål som det er i basisfagene. Skolelederne deltar ikke i kroppsøvningslærernes læring og utvikling da de heller ikke legger til rette for utviklingsarbeid i kroppsøving (bortsett fra en skole). Skolelederne legger til rette for et trygt og godt læringsmiljø i kroppsøvningsfaget ved å inkludere foreldre i utfordringen med garderobesituasjoner og ved å legge kroppsøvningsundervisningen for de eldste elevene på slutten av skoledagen slik at de kan velge å ikke dusje på skolen.

6. Konklusjon

Hensikten med denne studien var å få økt innsikt om skoleledere og kroppsøving gjennom å søke svar på problemstillingene og bidra med kunnskap til kroppsøvingsfeltet om hvordan skoleledere legitimerer og legger til rette for kroppsøving. Problemstillingene for studien var: Hvordan legitimerer skoleledere i Elverumskolen kroppsøvingsfaget samt hvordan legger skoleledere i Elverumskolen til rette for kroppsøving? Jeg vil derfor avslutningsvis i tråd med problemstillingene for studien redegjøre for mine funn.

Mine funn i denne studien indikerer at skolelederne i Elverumskolen legitimerer kroppsøvingsfaget som et folkehelsefag, der målet er at eleven skal få mest mulig fysisk aktivitet. Mange av skolelederne er derfor opptatt av at kroppsøvingsfaget må ses i sammenheng med all fysisk aktivitet som skjer på skolen. Skolelederne vektlegger nytteverdiene kroppsøvingsfaget kan ha for elevene gjennom at faget skal bidra til å bedre elevens fysiske helse, bidra til aktive fritidsvaner og styrke elevenes sosiale ferdigheter. Ut fra dette kan vi si at skolelederne vektlegger læring gjennom bevegelse jamfør Arnolds bevegelsesmodell mest, og at læring i og læring om bevegelse er vektlagt i mindre grad.

Funn i denne studien indikerer også at det er store variasjoner for hvordan skolelederne legger til rette for kroppsøving. Skolelederne opplever at kroppsøvingsfaget ikke er et læringsfag og blir derfor i liten grad prioritert av skolelederne i utviklingsarbeidet. Skolelederne har ingen krav om å utvikle lokale læreplaner, observerer i liten grad kroppsøvingsundervisning og deltar ikke i utviklingsarbeid i kroppsøving.

At skolelederne ikke sikrer kvaliteten på kroppsøvingsundervisningen, legger til rette for utviklingsarbeid eller deltar i diskusjoner om undervisning i kroppsøving kan ifølge teorien om elevsentrert skoleledere svekke elevenes læringsutbytte. Kun en av skolelederne i denne studien hadde lagt til rette for utviklingsarbeid i kroppsøving, og her jobbet lærerne med lokale læreplaner og kjennetegn på vurderingskriterier og måloppnåelse. Dette viser at det å sette av tid til utviklingsarbeid i kroppsøving øker sannsynligheten for at lærerne jobber konkret med læringsmålene i læreplanen.

6.1 Refleksjon og veien videre

Skoleledernes legitimering av kroppsøvingsfaget kan være en årsak til hvordan skoleledere legger til rette for kroppsøving, spesielt når de anser at faget må ses i sammenheng med all

fysisk aktivitet som skjer på skolen. Hadde skolelederne hatt ett tydelig fokus på innholdet i læreplanen, dens allmenndannende bidrag, bevegelseslæring gjennom styrking av egenverdi og bevegelsesglede hadde de kanskje også lagt til rette for faget annerledes. Mye tyder på at de skolelederne som har satt av tid til seksjonsarbeid i kroppsøvfingsfaget også i langt større grad jobber konkret mot læreplanmåla. Med kunnskap om at kroppsøvfingsfaget i stor grad betraktes som et aktivitetsfag generelt i Norge, Skandinavia og den vestlige verden, ser vi også at denne forståelsen for faget vil fortsetter om man ikke setter av tid til utviklingsarbeid som den ene skolen i denne studien gjør.

For å få mer kunnskap om hvordan skolelederne legger til rette for kroppsøvfingsundervisning kan veien videre være å gjennomføre en nasjonal survey-undersøkelse der man søker å finne ut mer om deres begrunnelser for faget og hvorvidt de inkluderer kroppsøving i utviklingsarbeidet sitt i skolen. Med utgangspunkt i Elevsentrert skoleledelse ville det være hensiktsmessig å observere skolelederne i utviklingsamtaler med lærerne. Det være seg observasjon av utviklingsarbeid i seksjonsgrupper og samtaler etter observasjon av timene. Det ville også være ønskelig å kombinere dette med survey og intervjuer med lærere.

For Elverumskolen sin del anbefaler jeg at de i langt større grad setter av tid til arbeid med kroppsøvfingsfaget i den planfesta fellestida til lærerne. Her bør det jobbes med å utvikle lokale læreplaner samt diskutere hvilke verdier faget skal tuftes på og hvilke metoder de kan anvende for å skape bevegelsesglede for alle.

Litteraturliste

- Agyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review*, 69(3), 99-109.
- Agyris, C. (1993). Education for leading learning. *Organizational Dynamics*, 21(3), 5-17.
- Andersen, L.B. (1996). Tracking of risk factors for coronary heart disease from adolescence to young adulthood with special emphasis on physical activity and fitness. A longitudinal study. *Danish Medical Bulletin*, 43(5), 407-418.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Annerstedt, C. (2001). Varför undervisa i ämnet idrott och hälsa. I C. Annerstedt, B. Peitersen, & H. Rønholt, *Idrottsundervisning* (s. 123-144). Göteborg, Multicare Förlag AB og Forlaget Hovedland.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Arnold, P. (1991). The preeminence of skill as an educational value in the movement curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77. doi:10.1080/00336297.1991.10484011
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. New York: Falmer.
- Aspen, T. H. & Dowling, F. J. (2009). Et varsko om konsekvensene av forenklete helsebudskap i kroppsøvingsfaget. *Kroppsøving*, 59(4), 10-13.
- Bakke, H. K. (2003). Resept for et sunnere Norge – barna først! *Tidsskrift for Den norske legeforening* 123(10), 1407. Lokalisert på <http://tidsskriftet.no/pdf/pdf2003/1407.pdf>
- Braaten, K. E. (2013). Bred oppslutning om mer fysisk aktivitet i skolen. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 133(1), 123. Lokalisert på <http://tidsskriftet.no/pdf/pdf2013/123.pdf>
- 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
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. New York: Oxford University press.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2004). *Idræt i folkeskolen: Et fag med bevægelse*. Lokalisert på <http://www.eva.dk/projekter/2003/idraet-i-folkeskolen/projektprodukter/idraet-i-folkeskolen/view?searchterm=idr%C3%A6t%20i%20folkeskolen>
- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvingsfaget: Problematisk, ikke automatisk. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske*

- perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 205-218). Trondheim: Tapir akademisk.
- Downey, C. J., Steffy, B. E., English, F. W., Frase, L. E., & Poston, W. K. (2004). *The three-minute classroom walk-through: Changing school supervisory practice one teacher at a time*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Elmore, R. F. (2000). Building a new structure for school leadership. *American Educator*, 23(4), 1–9.
- Emstad, A. B. (2012). *Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering. En kvalitativ kasusstudie av hvordan seks norske barneskoler har brukt skolevurdering I sitt arbeid med forbedring av skolen som læringsarena*. Trondheim: NTNU
- Emstad, A. B & Postholm, M. B. (2010). “Instructional leadership” – et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaavik (red.). *Kompetent skoleledelse* (s. 183-195). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ericsson, I. & Karlsson, M. K. (2012). Motor skills and school performance in children with daily physical education in school - A 9 year intervention study. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*. doi:10.1111/j.1600-0838.2012.01458.x
- Eriksson, C., Gustavsson, K., Johansson, T., Mustel, J., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., ... Svensson, L. (2003). *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor - en utvärdering av läget hösten 2002*. Örebro: Örebro universitet.
- Folkehelseinstituttet. (2014). *Sammendrag – folkehelse rapporten 2014*. Lokalisert på <http://www.fhi.no/artikler/?id=109646>
- Gadamer, H-G. (1998). *Beginning of philosophy*. New York: Continuum International Publishing
- Given, H., Kuh, L., LeeKeenan, D., Mardell, B., Reddit, S. & Twombly, S. (2010). Changing school culture: using documentation to support collaborative inquiry. *Theory into practice*, 49(1), 36-46.
- 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
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

-
- Helsedirektoratet. (2014). Anbefalinger om kosthold, ernæring og fysisk aktivitet. Lokalisert på <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/806/Anbefalinger-om-kosthold-ertering-og-fysisk-aktivitet-IS-2170.pdf>
- Henriksson, J. & Sundberg, C. J. (2008). Generelle effekter av fysisk aktivitet. I R. Bahr (Red). *Aktivitetshåndboken: Fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (s. 8-36). Oslo: Helsedirektoratet.
- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I. Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. & Stokke, R. (2002). *L97 og kroppsøvingsfaget - fra blå praktbok til grå hverdag?: Elevenes og lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving* (Høgskolen i Vestfold Rapport nr. 5, 2002). Lokalisert på <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2002-05/rapport5-2002.pdf>
- Jurasaitė – Harbison, E. & Rex, L. A. (2010). School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teacher and Teacher Education*, 26(2), 267-277.
- Kirk, D. (1989). Knowledge in movement and the physical education curriculum. *The National ACHPER. Physical education teacher*, 6(4), 1-7.
- Kirk, D. (2006). Sport education, critical pedagogy, and learning theory: Toward an intrinsic justification for physical education and youth sport. *Quest*, 58(2), 255-264.
doi:10.1080/00336297.2006.10491882
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: The assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
doi:10.5014/ajot.45.3.214
- Larsen, T., Samdal, O. & Tjomsland, H. (2013). Physical activity in schools: A qualitative case study of eight Norwegian schools` experiences with the implementation of a national policy. *Health Education*, 113(1), 52-63.
- Lee, V. E. & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147. doi:10.1086/444122
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE.
- Loland, L. (2006). Morality, medicine, and meaning: Toward an integrated justification of physical education. *Quest*, 58(1), 60-70. doi:10.1080/00336297.2006.10491872
- Lopes, V., Maia, J. R., Rodrigues, L. & Malina, R. (2012). Motor coordination, physical activity and fitness as predictors of longitudinal change in adiposity during childhood. *European Journal of Sport Science*, 12(4), 384-391.
doi:10.1080/17461391.2011.566368

- Ludvigsen, S., Gundersen, E., Indregard, S., Bushra, I., Kleven, K., Korpås, T., ... Skjørberg, S. (2015). *Framtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanse*. (NOU 2015:8) Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesgleden i kroppsøving. In M. Stene (Red.), *Forskning Trøndelag 2010* (s. 197). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen: Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Lokalisert på http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf
- Macdonald, D. (2013). The new Australian Health and Physical Education Curriculum: a case of/for gradualism in curriculum reform? *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 4(2), 95-108. doi:10.1080/18377122.2013.801104
- Macdonald, D. & Kirk, D. (1996). Private lives, public lives: Surveillance, identity and self in the work of beginning physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 1(1), 59–75. doi:10.1080/13573329_60010104
- MacPhail, A. & Halbert, J. (2005). The implementation of a revised physical education syllabus in Ireland: Circumstances, rewards and costs. *European Physical Education Review*, 11(3), 287-308. doi: 10.1177/1356336X05056769
- 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
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M. & Whipp, P. R. (2014). Should I stay or should I go? Physical education teachers' career intentions. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(2), 234–244. doi:10.1080/02701367.2014.893052
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, K. M. & Brattli, V. H. (2015). Kroppsøving og folkehelse. I E. Skille, I. B. Vedøy & K. R. Skulberg (Red.), *Folkehelse – en tverrfaglig grunnbok* (s. 125-139). Vallset: Oplandske bokforlag

-
- Moen, K. M. & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: A csse study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434. doi:10.1080/13573322.2012.670114
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen. (Høgskolen i Hedmark Oppdragsrapport nr. 2, 2015). Lokalisert på http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300725/1/opprapp2_15online.pdf
- Mohammadi, N. K., Rowling, L. & Nutbeam, D. (2010). Acknowledging educational perspectives in health promoting schools. *Health Education*, 110(4), 240-251. doi:10.1108/09654281011052619
- Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: Aktivitet eller læring. Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving* 55(6), 8-12.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I P. Arneberg & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s. 193-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk – motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Personvernombudet for forskning. (2012). *Må prosjektet meldes?* Lokalisert på <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Postholm, M. B. & Emstad, A. B. (2014) Bokens innramming og innhold. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- 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
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655. doi:10.1080/13573322.2014.987745
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Robinson, V. M. J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1-26. doi:10.1080/15700760903026748
- 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
- Roth, K., Ruf, K., Obinger, M., Mauer, S., Ahnert, J., Schneider, W., ... Hebestreit, H. (2010). Is there a secular decline in motor skills in preschool children? *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 20(4), 670 – 678. doi:0.1111/j.1600-0838.2009.00982.x
- Rønholt, H. Peitersen B. (Red.). (2008). *Idrætsundervisning: en grundbog i idrætsdidaktik*. København: Institut for Idræt.
- Seelen, J. V. & Munk, M. (2012). *Status på idrætsfaget 2011*. Lokalisert på https://www.ucviden.dk/portal/files/11499459/Status_p_idr_tsfaget_2011_SPIF_11_.pdf
- Smylie, M. A. & Bennett, A. (2005). What do we know about developing school leaders? A look at existing research and next step for new study. I W. A., Firestone & C. Riehl (Red.), *A new agenda for research in educational leadership* (s. 138-155). New York: Teachers College Press.
- Telama, R. (2009). Tracking of physical activity from childhood to adulthood: a review. *Obesity Facts*, 2(3), 187-195. doi:10.1159/000222244
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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
- Trudeau, F., Shepard, R. J., Arsenault, F. & Laurencelle, L. (2003). Tracking of physical fitness from childhood to adulthood. *Canadian Journal of Applied Physiology*, 28(2), 257-271. doi:10.1139/h03-020
- Twisk, J. W., Kemper, H. C. & van Mechelen, W. (2000). Tracking of activity and fitness and the relationship with cardiovascular disease risk factor. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32(8), 1455-1461. doi:10.1097/00005768-200008000-00014
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Prinsipper for opplæringen*. Lokalisert på http://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskap_sloeftet/prinsipper_lk06.pdf

-
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kroppsøving – veiledning til læreplanen*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet* (Rundskriv IS-06/2014). Lokalisert på <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir-1-2014-Kunnskapsloftet-fag-og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/Udir-1-2014-Vedlegg-1/2-Grunnskolen/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanen i kroppsøving*. Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (s.a.). *Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2012: Norway: Key findings*. Lokalisert på <http://www.udir.no/contentassets/478ff813bbdd4a6298f9a9ea646c48e3/oeed-opsummering-av-norske-resultater-pisa-2012.pdf>
- Whipp, P. R., Tan, G. & Yeo, P. T. (2007). Experienced physical education teachers reaching their "use-by date:" powerless and disrespected. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(5), 487-499. doi:10.1080/02701367.2007.10599448
- Wilson, D. (2010). *Sammenhengen mellom klasseledelse og vurdering av elevenes skolefaglige prestasjoner på ungdomstrinnet*. (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 17, 2009). Lokalisert på http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/133764/1/rapp17_2009.pdf
- Zoglowek, H. (2006) Kroppsøving = kroppsdannelse, hva ellers? *Tidsskrift Kroppsøving* 56(4), 12-16.



Harald Hårfagres gate 29
 N-5007 Bergen
 Norway
 Tel: +47-55 58 21 17
 Fax: +47-55 58 96 50
 nsd@nsd.uib.no
 www.nsd.uib.no
 Org.nr. 985 321 884

Vedlegg 1: NSD

Kjersti Mordal Moen
 Institutt for idrett og aktiv livsstil Høgskolen i Hedmark, campus Elverum
 Postboks 400
 2418 ELVERUM

Vår dato: 25.08.2014

Vår ref: 39448 / 3 / SSA

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.08.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39448 *Hva er egentlig kroppsøving i skolen? En kartleggingsstudie med et framtidsperspektiv*

Behandlingsansvarlig *Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder*

Daglig ansvarlig *Kjersti Mordal Moen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering 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, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. 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, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Katrine Utaaker Segadal

Sondre S. Arnesen

Kontaktperson: Sondre S. Arnesen tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39448

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Checkbox er databehandler for prosjektet. Høgskolen i Hedmark skal inngå skriftlig avtale med Checkbox, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

Forventet prosjektslutt er 01.09.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler Checkbox må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer. Dette inkluderer eventuelle logger og koblinger mellom IP-/epostadresser og besvarelses.

Viser forøvrig til epostkorrespondanse den 22.08.2014. Spørreundersøkelsen rettet mot elever regnes for å falle utenfor meldeplikten ettersom det ikke vil behandles verken direkte eller indirekte personopplysninger. Ombudet forutsetter at Checkbox leverer en anonym løsning hvor verken IP eller andre identifikatorer kan knyttes til elevenes besvarelser.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv skoleledere**TIL SKOLELEDERE OG KROPPSØVINGSLÆRE (5 – 7 KLASSE) I
ELVERUMSKOLEN - INFORMASJON OM FORSKNINGSPROSJEKT OM
KROPPSØVING**

Skolesjefen i Elverum kommune, Tord Arnesen, er prosjektansvarlig for et forskningsprosjekt som har som mål å få innsikt i kroppsøvfaget i grunnskolen i Elverum. Til å gjennomføre prosjektet er vi en forskergruppe ved Høgskolen i Hedmark, Avdeling for folkehelsefag, som består av Førsteamanuensis og prosjektleder Kjersti Mordal Moen, professor Arild Vakt skjold, høgskolelektor Knut Westlie og Vidar Hammer Brattlie. I tillegg er tre masterstudenter tilknyttet prosjektet.

Prosjektet er todelt. Del en består av en elektronisk undersøkelse, som allerede er gjennomført. Del to består av gruppeintervjuer av skoleledere og lærere (5 – 7 klasse) som underviser i kroppsøving. Lærere og skoleledere bli intervjuet i gruppevis hver for seg. Intervjuene vil bli gjennomført av to masterstudenter. Vi er interessert i å få kunnskap om hva lærere og skoleledere i Elverum kommune tenker om faget kroppsøving. Vi håper at du som skoleleder og kroppsøvingslærer stiller deg positiv til å delta på denne undersøkelsen. Intervjuene ønskes gjennomført Januar/Februar 2015, og vi vil være fleksible i forhold tidspunkt for gjennomføring.

Vi gjør oppmerksom på at alle opplysninger som blir gitt oss vil bli behandlet konfidensielt. Navngitte personer, institusjoner og andre identifiserbare navn skal anonymiseres. Anonymiseringen innebærer at direkte og indirekte personidentifiserbare opplysninger ikke fremgår i transkriberingen eller resultatene. Navnelister og lydbåndopptak vil slettes etter bruk. Prosjektet regnes avsluttet september 2016. Vi er som forskere underlagt taushetsplikt, og prosjektet er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Lærere og skoleledere som blir med på prosjektet vil skrive under en samtykkeerklæring ved intervjugjennomføring.

Dette brevet er ment som en foreløpig informasjon. Mer praktisk og konkret info kommer etter hvert.

Dersom du har spørsmål, ta gjerne kontakt:

Marius Andersen: Marius2217andersen@gmail.com, mobil 932.40.262

Ola Erik Heen Moe: Ola_Moe@hotmail.com, mobil 911.61.741

Med vennlig hilsen

Marius Andersen og Ola Erik Moe

Master i folkehelsevitenskap – med vekt på endring av livsstilsvaner.

Vedlegg 3: Samtykke-erklæring**SAMTYKKE-ERKLÆRING**

Jeg bekrefter med dette at jeg har lest informasjonsskrivet om prosjektet med Ola Erik Heen Moe som ansvarlig. Jeg gir mitt samtykke til å delta på prosjektet og deltar på de vilkår som er gitt i informasjonsbrevet.

Dette innebærer at jeg besvarer dette intervjuet.

Jeg er klar over at deltakelsen er frivillig og at jeg kan trekke meg når som helst samtidig som alle opplysninger om meg blir slettet. I masteroppgaven blir det ikke gitt opplysninger som kan føres tilbake til meg.

.....

Dato, underskrift (deltaker)

Vedlegg 4: Intervjuguide

Intervjuguide:

- Tar alle imot, håndhilser og ber dem ta plass ved bordet. (Ber dem ta drikke som de ønsker). Ber alle se på samtykkeerklæringen og skrive under.
- Informerer om at intervjuet blir tatt opp på bånd. Alle har full anonymitet og det vil ikke kunne spores til hva hver enkelt har sagt eller ment. Alt vil bli slettet når dataene er behandlet.
- Setter på lydbånd (2stk)
- Presenterer meg selv, tidligere studier og studiet jeg går på nå, masteroppgave på denne delen av prosjektet, kroppsøving!!
- Presenterer co-moderator og hans rolle
- Takke for at alle ville stille opp. Presisere at det er dere (skolelederne) som sitter med kunnskapen og at jeg/vi ikke vet noe om hvordan det er å være skoleleder. Den neste halvannen timen vil dere kunne sette ord på hvordan dere som skoleledere opplever kroppsøvingsfaget. Negative som positive sider samt eventuelle utfordrende sider ved faget
- Før vi setter i gang ønsker jeg å be alle skru av lyden på mobilen dersom det ikke er helt og holdent nødvendig å ha den på.
- ER DET NOE DERE LURER PÅ FØR VI STARTER?

Presentasjonsrunde:

Da vil jeg gjerne at vi tar en presentasjonsrunde (jeg lager oversiktskart). Fortell litt om hvem dere er, hvilken stilling dere har ved skolen, bakgrunnen din som leder og hvilken innsikt dere har i kroppsøvingsfaget.

Opplevelsen av det å være skoleleder:

1. Jeg har ikke så mye innsikt i hvordan det er å være skoleleder. Kan dere fortelle meg i korte trekk hvilke arbeidsoppgaver dere har? Fortell gjerne hvordan en «normal» arbeidsuke ser ut..
2. Hvilke oppgaver bruker dere mest tid på?
 - Administrativ/pedagogisk arbeid/osv..
3. Hva opplever dere som mest utfordrende med jobben som skoleleder?

Spørreundersøkelsen

4. Før jul deltok de fleste av dere i den elektroniske undersøkelsen i dette kroppsøvingsprosjektet. Var noe dere bet dere spesielt merke i ved denne?

Kunnskap om kroppsøvingsfaget:

Nå som vi er kommet inn på kroppsøvingsfaget

5. Opplever dere at kroppsøving er et fag som skiller seg fra de andre fagene på skolen?
 - Eventuelt hvordan da?
6. Hva tenker **dere** er formålet med kroppsøvingsfaget?
7. Hva mener dere at elevene skal lære i kroppsøvingsfaget?
8. Opplever dere at faget har endret seg de siste årene? Og i så fall hvordan?

Å sette mål

9. Har dere utviklet noen visjoner og felles mål ved egen skole?
 - Hvordan har dere kommet fram til disse?
 - Er noen av disse målene knyttet til kroppsøvingsfaget?
10. Deltar Du/skoleledelsen ved din skole i utvikling av læreplaner i ulike fag?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?
11. Hva med den lokale/skolens læreplanen i kroppsøving?
 - a. Har dere kjennskap til denne, og hva tenker dere i så fall om denne?
 - Hvem har utarbeidet denne?

Bruk av ressurser (strategisk)

12. Hvordan fordeles kroppsøvingslærere på klasser/trinn etc ved din skole?
 - Har omfanget av kroppsøvingsutdanning noe å si for hvilket trinn han/hun jobber på?
 - Hva med bruk av assistenter i kroppsøving? Er det brukt assistenter i kroppsøvingsfaget ved din skole? Hva må til for å søke om assistent i kroppsøving?
 - Må man ha noen spesiell utdanning for å være assistent?
13. Hvordan opplever dere tilgangen på ressurser i kroppsøvingsfaget ved skolen?

-
- Begrensninger?

Undervisning

Undervisning er en kunst. Det er mange hensyn å ta når man skal gi god undervisning for en klasse.

14. Hva karakteriserer *dere* som god undervisning?
15. Hva vil dere si kjennetegner god undervisning i kroppsøvfingsfaget
 - a. Hvordan mener dere man kan oppnå dette?
 - b. Hvordan legger du som skoleleder til rette for slik undervisning ved din skole?
16. Tilpasset opplæring er et populært begrep i den norske skolen. Hva legger dere i dette begrepet?
17. Opplever dere at lærere kommer til deg for å få råd om ting som har med undervisning å gjøre?
18. Case fra kroppsøving:

Tenk deg at du har observert en kroppsøvingslærer i en kroppsøvingstime.

Læreren har turn på planen og du ser at timen er organisert på en måte at det er mye stillstand samtidig som du opplever at flere av elevene føler seg utilpass da øvelsene tilsier at all oppmerksomhet er rettet mot den enkelte elev i det de skal utføre en øvelse.

- Hvordan ville du gått fram for å konfrontere denne læreren om det du har observert, med mål om at han/hun skal endre sin praksis?

Lærerens læring og utvikling

19. Hvordan jobber dere i skoleledelsen for å utvikle lærerne ved skolen? (Observasjon, faggrupper, undervisningsevalueringer, etterutdanning osv)
 - Skolen generelt
 - Kroppsøving spesielt
20. Blir elevene spurt om hva de tenker om kroppsøving og egen læring? (blir dette brukt i forbedringsarbeid i kroppsøving?)
21. Inkluderer dere foreldre i elevens læringsarbeid i kroppsøving?

Velordnet og trygt læringsmiljø

22. Har skolen satt noen konkrete mål for det (psyko)sosiale miljøet ved skolen?

- Hvordan jobber dere for oppnå disse?

23. Hvordan opplever dere elevenes holdning til kroppsøvingsfaget?

24. Den elektroniske elevundersøkelsen som ble gjort før jul viser at kroppsøvingsfaget er av skolens mest populære fag, men den viser også at 42 elever gruer seg til kroppsøvingstimene. Diskuterer dere på skolen hvordan dere kan hjelpe disse elevene til å bli mer trygge i kroppsøvingstimene?

Eventuelt:

25. Hvilke utfordringer mener du kroppsøvingsfaget har for å bestå i dagens skole?

- Hva kan du som skoleleder gjøre for å utvikle faget ved din skole?

26. Er det noe dere vil tilføye? Ting dere trodde dere skulle bli spurt om, som ikke har kommet fram her?

Avslutter intervjuet. Takker for deltagelsen og håper dere hadde en god opplevelse gjennom samtalen. Vel hjem!!

Vedlegg 5: Bordkart**BordKart**