

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Ole Iversen

## Masteroppgave

# Kompetanseheving i kroppsøving slik lærere erfarer det – viktig og utfordrende på samme tid

Competence enhancement in physical education as teachers experience  
it - important and challenging at the same time

Master i kroppsøving og idrett

2023

## Forord

Nå som jeg endelig er kommet meg til målstreken, kan jeg se tilbake på en lang, spennende, krevende og ikke minst lærerik prosess. En læringsprosess jeg vil ta med meg videre i livet, og som jeg har lært ekstremt mye av. Dette marker ikke bare slutten på denne masterutdanningen, men også slutten for meg som fulltidsstudent. Nye arbeidsoppgaver og utfordringer venter, noe som blir spennende.

Aller først må jeg takke min veileder, professor Kjersti Mordal Moen. Du har vært en stor inspirasjonskilde for arbeidet med denne masteroppgaven, og du er en eksepsjonell veileder. Med din kunnskap og erfaring har du hjulpet meg igjennom denne prosessen, og gitt meg gode innspill hele veien og presset meg til å prestere på mitt beste. Tusen takk for det.

Jeg må også rette en stor takk til førsteamanuensis Lars Bjørke. Tusen takk for gode innspill, og at kontordøra alltid var åpen.

Dere begge fortjener også en takk for at jeg fikk muligheten til å bli en del av et større forskningsprosjekt, og muligheten til å «være tett på» «Prosjekt K». Dette har vært lærerikt og interessant.

Tusen takk til alle lærerne som valgte å dele sine tanker og erfaringer med meg, uten dere ville ikke denne oppgaven blitt gjennomført. Jeg vil også rette en takk til alle pådriverne i prosjektet som hjalp meg med å komme i kontakt med lærerne.

Takk til mine medstudenter både for gode faglige samtaler og for utenom faglige pauser. Under et ellers veldig selvstendig arbeid, har det vært fint å ha mennesker rundt seg som man kan relatere seg til og diskutere med. Her vil jeg rette en spesiell takk til Guro og Madeleine for alle timene på biblioteket, og Erik for mange gode samtaler rundt oppgaven.

Til slutt må jeg også takke min samboer som har holdt ut med meg og biblioteket jeg har hatt i stua i denne perioden, og jeg ser frem til fortsettelsen sammen med deg.

Elverum, 16.05.2023

Ole Iversen



## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>5</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>6</b>
<b>1.0 INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 SKOLEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING .....	10
1.2 KOMPETANSEHEVINGSPROSJEKT I KROPPSØVING – «PROSJEKT K» .....	11
1.3 PROBLEMSTILLING .....	13
<b>2.0 FORSKNING PÅ SKOLEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING</b> .....	<b>14</b>
2.1 GENERELL SKOLEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING I NORGE .....	14
2.2 SKOLEBASERT KOMPETANSEUTVIKLING I KROPPSØVING .....	17
<b>3.0 TEORI</b> .....	<b>20</b>
3.1 SITUERT LÆRING .....	20
3.1.1 Legitim perifer deltaker.....	20
3.1.2 Praksisfellesskap .....	22
3.2 DEWEY'S ERFARING- OG REFLEKSJONSBEGREP .....	24
<b>4.0 METODE</b> .....	<b>27</b>
4.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE .....	27
4.1.1 Intervju .....	27
4.1.2 Intervjuguide .....	29
4.1.3 Pilotintervju.....	29
4.2 UTVALG .....	31
4.3 INTERVJU MED LÆRERE .....	33
4.4 TRANSKRIBERING .....	36
4.5 ANALYSE AV DATAMATERIALE .....	36
4.6 TROVERDIGHET OG VALIDITET .....	40
4.6.1 Troverdighet.....	40
4.6.2 Validitet.....	41
4.7 ETISKE VURDERINGER .....	42
<b>5.0 RESULTATER</b> .....	<b>44</b>
5.1 KOMPETANSEHEVINGSTILTAK I SKOLEN KAN VÆRE SÅ MANGT .....	44
5.2 ET BEHOV FOR FAGUTVIKLING I KROPPSØVING .....	45
5.2.1 Kroppsøving - et nedprioritert fag.....	46



5.2.2 Viktigheten av kroppsøving.....	47
5.3 KOMPETANSEHEVING I KROPPSØVING PRAKTISERES ULIKT VED SKOLENE .....	49
5.4 FAGUTVIKLING I KROPPSØVING BIDRAR MED NYE IDEER OG EN HELHETLIG TILNÆRMING TIL FAGET .....	50
5.4.1 En utvidet aktivitetsbank.....	51
5.4.2 En felles plan og delingskultur.....	52
5.5 FAGUTVIKLING ER UTFORDRENDE Å VÆRE MED PÅ.....	53
5.5.1 Ikke tilstrekkelig med tid til et fagutviklingsprosjekt i en travel lærerhverdag .....	54
5.5.2 En sårbar prosjektorganisering .....	55
5.5.3 Usikre på om de deltar i et kompetansehevingsprosjekt .....	55
<b>6.0 DISKUSJON .....</b>	<b>58</b>
6.1 TIDLIGERE POSITIVE ERFARINGER SKAPER EN ENTUSIASME FOR ET NYTT PROSJEKT .....	58
6.2 UTVIKLING AV ET PRAKSISFELLESKAP I ET SKOLEBASERT KOMPETANSEHEVINGSPROSJEKT SKAPER EN NATURLIG DELINGSARENA .....	61
6.3 DELTAKERNE MÅ ENGASJERE SEG I PROSJEKTET FOR Å UTVIKLE SEG .....	65
<b>7.0 AVSLUTNING OG VIDERE FORSKNING.....</b>	<b>67</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>69</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>78</b>
VEDLEGG 1: SØKELOGG .....	78
VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE .....	84
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV .....	87
VEDLEGG 4: SAMTYKKEERKLÆRING .....	89
VEDLEGG 5: GODKJENNING FRA NSD .....	90

## Sammendrag

Hensikten med denne studien er å belyse hva slags erfaringer lærere har ved å delta i et skolebasert kompetansehevingsprosjekt i kroppsøving.

Datagrunnlaget for oppgaven har blitt skapt gjennom kvalitative semi-strukturerte gruppe- og individuelle intervjuer, totalt åtte lærere fra fire forskjellige skoler. Felles for disse lærerne er deres deltakelse i «Prosjekt K», som er et skolebasert kompetansehevingsprosjekt i en region på Østlandet i Norge. Dataene som er innhentet er analysert i tråd med en refleksiv tematisk analyse, inspirert av Braun & Clarke (2022). Dette har videre blitt diskutert i lys av det teoretiske rammeverket for oppgaven, som er situert læring, samt erfaring- og refleksjonsbegrepet til Dewey.

Mine funn viser at lærerne har ulike erfaringer knyttet til deres deltakelse i et skolebasert kompetansehevingsprosjekt. Mine funn viser at det er flere utfordringer ved å delta i et skolebasert kompetansehevingsprosjekt, blant annet knyttet til tidsbruk, organisering og formidling av prosjektet. Samtidig viser mine funn at det er flere positive sider ved deltakelse i et slik prosjekt. Disse erfaringene er påvirket av tidligere erfaringer lærerne har fra andre lignende kompetansehevingstiltak.

I denne studien har jeg undersøkt hvordan lærerne har erfart deres deltakelse i et skolebasert kompetansehevingsprosjekt i kroppsøving. Målet med prosjektet jeg har fulgt, har vært å skape et mer meningsfylt kroppsøvingsfag for elevene. Dette danner derfor et grunnlag for at videre forskning bør undersøke hvordan elevene har opplevd kroppsøvingsfaget i denne perioden, og om de har opplevd noen endring i faget som følge av prosjektet.

**Nøkkelord:** skolebasert kompetansehevingsprosjekt, kroppsøving, lærernes erfaringer, praksisfellesskap.

## Abstract

The purpose of this study is to shed light on what kind of experiences teachers have by participating in a school-based competence enhancement in physical education.

The data basis for the thesis has been created and collected through qualitative semi-structured group- and individual interviews, with a total of eight teachers from four different schools who participated. What these teachers have in common is their participation in “Project K”, which is a school-based competence enhancement project in a region of Eastern Norway. The data has been analyzed in line with a reflexive thematic analysis, inspired by Braun & Clarke (2022). This has further been discussed in the light of the theoretical framework for the assignment, which is situated learning, as well as Dewey’s concept of experience and reflection.

My findings show that the teachers have different experiences related to their participation in a school-based competence enhancement project. My findings show that these are several challenges when participating in a school-based competence enhancement project, among other things it is related to the use of time, organization, and communication of the project. At the same time, my findings show that there are several positive aspects to participation in such project, and these are often influenced by previous experiences the teachers have from other competence-enhancing initiatives.

In this study, I have investigated how the teachers have experienced their participation in a school-based competence enhancement project in physical education. The aim of the project I have been following has been to create a more meaningful physical education subject for the students. This therefore forms a basis for further research to investigate how the students have experienced the physical education subject during this period, and whether they have experienced any change in the subject because of the project.

**Keywords:** school-based competence enhancement project, physical education, teachers experiences, community of practice.

## 1.0 Innledning

Denne masteroppgaven inngår som en del av et større forsknings- og utviklingsprosjekt ved Høgskolen i Innlandet hvor forskere og kroppsøvingslærere jobber sammen for å utvikle pedagogisk praksis i kroppsøvingsfaget.

Høsten 2021 hadde jeg en opplevelse som gjorde at jeg fattet interesse for nettopp dette med kompetanseutvikling for faglærere i kroppsøving. Hendelsen fant sted en dag hvor jeg skulle være vikar på en barneskole. Jeg fikk på morgenen utdelt et vikaropplegg for hele arbeidsdagen, for alle fagene jeg skulle undervise i denne dagen. Når jeg så på dette vikaropplegget var det veldig tydelige mål for timene, innholdet og arbeidsmåtene var beskrevet i alle fag, men slik var det ikke for timene jeg skulle ha i kroppsøving. I kroppsøving sto det forslag til noen aktiviteter jeg kunne gjøre, men uten noen forklaring om hvorfor og hvordan. Det gjorde meg, som på det tidspunktet var ferdigutdannet kroppsøvingslærer (noe læreren jeg var vikar for ikke visste når vikaropplegget ble skrevet) nysgjerrig på hvordan det kunne være sånn. Hvorfor var det så stor forskjell på begrunnelsene og planene i de ulike fagene, planlagt av samme lærer? Jeg fikk en følelse av at kroppsøvingsfaget ble mindre prioritert for denne læreren enn de andre fagene som var på planen denne dagen.

Så over til «Prosjekt K» som jeg ble introdusert for på en forelesning våren 2022 ved Høgskolen i Innlandet. I denne forelesningen fikk alle masterstudentene i det kullet jeg gikk på informasjonen om prosjektet fra en av forskerne som driver prosjektet. Forskerne åpnet opp for muligheten for at masterstudenter kunne gjøre sin masteroppgave på det. «Prosjekt K» er et lokalt prosjekt som har som mål å utvikle kroppsøvingsfaget i regionen gjennom å etablere et nettverk hvor forskere og lærere jobber tett sammen over en toårs periode (Moen & Bjørke, akseptert). Hensikten med et slikt nettverk er å utvikle og øke kompetansen blant kroppsøvingslærerne som underviser i regionen.

Moen et al. (2018) avslørte i en nasjonal kartleggingsundersøkelse av kroppsøvingsfaget på mellom- og stortrinn at cirka tre av ti som underviser i faget, ikke har noen utdanning i faget. Det kan være grunn til å anta at dette kan være en av grunnene til at kroppsøvingsfaget ikke blir prioritert på lik linje, som de andre fagene, slik jeg opplevde når jeg var vikar. Samtidig rapporteres det at kun litt over en av ti som underviser i faget har mer enn 60 studiepoeng (Moen et al., 2018). Det kan antyde at flertallet av lærerne har mer kompetanse i andre fag en

kroppssøving. En annen rapport som bygger på et utvalg av et par skoler i Nordland viser at nivået og kvaliteten på kroppssøvingfaget steg i det de fikk på plass godt kvalifiserte kroppssøvingslærere (Gustavsen & Strømsvik, 2018), noe som gjør det rimelig å anta at kompetanseutvikling blant kroppssøvingslærerne kan være en riktig vei å gå for å styrke faget og dermed elevenes læring.

Ser vi til Moen et al. (2018) sin kartleggingsundersøkelse i kroppssøvingfaget for elever fra 5.-10. trinn kommer det frem at faget ofte inneholder ballspill, lekaktiviteter og grunntrening, hvor grunntrening er mest vanlig for de eldste i denne undersøkelsen. Derimot møter elevene sjeldent moderne aktiviteter, friluftsliv, vinteraktiviteter og dans. Moen et al. (2018) trekker videre frem funn om at flere elever mener at de ikke skal ha dans i kroppssøving, en oppfatning som flere lærere også har. Som Moen et al. (2018) skriver er dette interessant med tanke på at dans er nevnt flere steder i den læreplan de har undervist ut ifra (Kunnskapsdepartementet, 2015). Ballspill, som elevene har mye av, er derimot ikke nevnt eksplisitt i denne læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Ser vi til dagens læreplan fremheves det at kroppssøvingfaget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og bidra til en fysisk aktiv hverdag ut fra elevenes forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er derfor viktig at mindre populære aktiviteter også introduseres for elevene, spesielt når man ser at det er de som driver med organisert idrett fra før som liker kroppssøvingfaget best (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). I læreplan står det tydelig at kroppssøving skal «ta vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, men stimulerer også til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). I undersøkelsen kommer det også frem at faget er preget av tradisjonelle undervisningsmetoder, hvor lærer viser og forklarer, samtidig som at både lærere og elever ønsker å variere mer (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Det at læreren styrer all undervisningen kan bryte med at opplæringen skal bidra til en utforskertrang og skaperglede (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998, §1-1). Samtidig står det i opplæringsloven (1998, §1-1) at elevene skal få muligheten til å ha medansvar og har rett til medvirkning, noe Moen og kollegaer (2018) sier er et uforløst potensiale i kroppssøving. Det er rimelig å antyde at dette kan komme av manglene kunnskap, kompetanse og kjennskap til læreplan blant lærerne og det store antallet ufaglærte kroppssøvingslærere.



Moen et al. (2023) forteller at kroppsøving ofte har vært preget av et militær-, idretts- og helseperspektiv. For å utdype dette kan man se til Aasland et al. (2017) som påpeker at fysisk aktivitet i faget brukes som straff og en disiplinering av elevene, noe som viser til et militærperspektiv i faget. Standal et al. (2020) viser at elevene møter en idrettspreget kroppsøvingsundervisning. Dette er i tråd med Säfvenbom et al. (2015) og Aasland et al. (2020) som viser at elevenes erfaringer med organisert idrett er avgjørende for hvordan de gjør det i kroppsøvingfaget. Säfvenbom et al. (2015) mener at faget favoriserer de som allerede driver med organisert idrett på fritiden, noe som gjør at de som faller utenfor denne kategorien møter et fag som ikke er tilpasset deres interesser og kompetanse (Moen et al., 2023). Dette mener Moen og kollegaer (2023) ikke gir disse elevene samme forutsetninger for å føle mestring og oppleve faget som meningsfullt. Brattlie & Moen (2020) fremhever helseperspektivet som kroppsøving har hatt og har. De viser at kroppsøvingsundervisningen oftest ser på helse som fysisk aktivitet, selv om det er andre aspekter ved helse nevnt i styringsdokumenter for faget (Brattlie & Moen, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2019). Lyngstad et al. (2016) viser at elever bruker ulike strategier for å gjøre seg usynlige i kroppsøvingsundervisning og ikke ønsker å bli sett. Det at dagens kroppsøving trykker noen elever ned, som gjør at de får negative opplevelser i faget, er brudd mot fagets mål om å bidra til bevegelsesglede ut fra egne forutsetninger (Moen et al., 2023; Kunnskapsdepartementet, 2019). Moen et al. (2023) mener at dette «bør mobilisere lærere og lærerutdannere til å arbeide for et bedre kroppsøvingfag» (s.74), noe som kan antyde et behov for en fagutvikling i faget.

Ser vi til studier der forskere og lærere har jobbet sammen (på ulike vis) viser Walseth og kollegaer (2018) sin studie at dette kan bidra positivt i utviklingen av dagens praksis i kroppsøving. Flere studier viser at et slikt samarbeid kan hjelpe lærere med å se på sine egne kroppsøvingpraksiser med et nytt syn, og at forskerne kan komme med innspill og forslag til alternative praksiser som kan testes ut av lærerne (Erdvik et al., 2019; Østerlie & Mehus, 2020). Videre finner Bjørke et al. (2021) at lærere opplever at et samarbeid med forskere føles meningsfullt for deres profesjonelle utvikling og utvikling av deres kompetanse. På bakgrunn av dette er det derfor rimelig å anta at prosjekter der lærere og forskere jobber sammen i fagutviklingsprosjekter kan bidra til å heve kompetansen til de lærerne som allerede underviser i faget.

## 1.1 Skolebasert kompetanseutvikling

Læreren har en stor og viktig betydning for elevenes læringsutbytte, og høy faglig kompetanse er derfor viktig (St. meld. nr. 31. (2007-2008)). Skogen (2004) mener at det må skje en kontinuerlig kompetanseheving hos lærerne dersom elevene skal ha best mulig undervisning, for eksempel gjennom skolebaserte kompetanseutviklingstiltak (Bjørnsrud, 2014). Bjørnsrud (2014; 2015) omtaler skolebasert kompetanseutvikling som at ledelsen og lærerne er med i en prosess for å utvikle kunnskap og erfaring ved egen arbeidsplass, over tid. Videre skriver Bjørnsrud (2014) at skolebasert kompetanseutvikling innebærer arbeid med temaer som gjelder forbedring av kompetansen for hvordan tilrettelegge for elevenes læring på best mulig måte. Med andre ord skal skolebasert kompetanseutvikling handle om at lærerens samlede kompetanse skal utvikles gjennom å koble lærers læring og utvikling sammen med tilrettelegging for elevenes læring (Bjørnsrud, 2015). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2013) skal skolebasert kompetanseutvikling utvikle skolens kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder både læring, undervisning og samarbeid. Bjørnsrud (2015) sier at skolebasert kompetanseutvikling bygger på de «daglige» delingene av erfaringer, men i tillegg vil inneholde en form for ekstern forskningsbasert kunnskap som blir introdusert for deltakerne.

Bjørnsrud (2015) skriver at lærere synes læring på egen arbeidsplass og tilknytning til deres egen skole har størst betydning for dem, noe som styrker argumentene for at skolebasert kompetanseutvikling bør skje på egen skole. Det gjelder både for elevenes utbytte av undervisning og deres egen læring som lærere (Bjørnsrud, 2015). Postholm & Wæge (2016) peker på at utvikling og lærernes læringsprosess er sosialt og at lærerne må samarbeide for å kunne utvikle seg og lære av hverandre. Samarbeidsprosesser tillater lærerne å dele og bruke kunnskapen med og til hverandre (Postholm, 2016). Denne delingskulturen kan forme et praksisfellesskap eller læringsfellesskap hvor erfaringer og tanker deles imellom deltakerne (Bjørnsrud & Gjems, 2019). Parker et al. (2022) skriver at læringsfellesskap er en effektiv strategi for kontinuerlig profesjonell utvikling hos kroppsøvingslærere, noe som har blitt mer populært de senere årene (Parker & Patton, 2016).

En skolebasert kompetanseutvikling og utvikling av læringsfellesskap er en form for profesjonell utvikling (Kennedy, 2011). Kennedy (2011) omtaler profesjonell utvikling som et overordnet begrep som rommer mange aktiviteter og teknikker for å utvikle kompetansen. Bjørke et al. (2021) sier at profesjonell utvikling er et paraplybegrep for aktiviteter som skal

utvikle lærernes praksis og elevenes læringsutbytte, noe som er i tråd med Parker & Patton (2016) sin forståelse av begrepet. Tannehill og kollegaer (2021) påpeker at viktigheten av en kontinuerlig profesjonell utvikling ikke kan bli overvurdert. Både Parker & Patton (2016) og Meirink et al. (2009) skriver at en kontinuerlig profesjonell utvikling er avgjørende for å hjelpe lærere å endre sin undervisningspraksis i takt med endringene som skjer i fagene. Det kan for eksempel være i forbindelse med nye lærerplaner som innføres. Parker & Patton (2016) skriver at lærere igjennom sin karriere vil komme borti flere former for profesjonell utvikling. De skriver dog at det historisk sett har vært mest passive tilfeller (Parker & Patton, 2016). Postholm & Rokkones (2012) skriver at lærere som deltar i et utviklingsorientert skolemiljø hele tiden vil utvikle seg selv som lærer og dermed bidra til et bedre læringsutbytte blant elevene. Meirink et al. (2009) sier at mange former for profesjonell utvikling skjer ved egen arbeidsplass, noe vi så Bjørnsrud (2015) trekke frem som positivt for lærernes utvikling. Postholm & Rokkones (2012) trekker også frem at læring bør skje i nær tilknytning til deres daglige praksis. Dette fordi ulike praksiser fra ulike skoler har forskjellige kulturelle og strukturelle aspekter å ta hensyn til og som påvirker hverandre. Bjørnsrud (2015) viser i tillegg til at konkrete refleksjoner rundt eget og kollegaers arbeid er sentralt i utviklingen. For å få til dette må det legges til rette for å en arena hvor erfaringer og tanker deles med hverandre (Bjørnsrud, 2015), for eksempel ved et læringsfellesskap (Bjørnsrud & Gjems, 2019). Postholm & Rokkones (2012) skriver at lærerne vil jobbe med temaer som ligger dem nært og opptar dem selv, dette på bakgrunn av praksiserfaringer. Dette vil si at de ønsker å være en form for autonome i egen utvikling og læring. Postholm & Rokkones (2012) skriver videre at lærerne ser på det som meningsfullt å jobbe tett med kollegaer, og dele erfaringer med hverandre. Videre er det viktig at ekspertlærere eller andre ressurspersoner kobles på (Postholm & Rokkones, 2012), sånn som forskerne i «Prosjekt K».

## 1.2 Kompetansehevingsprosjekt i kroppsøving – «Prosjekt K»

I artiklene til Moen & Bjørke (akseptert) og Bjørke & Moen (i review), i tillegg til et blogginnlegg av de samme forfatterne (Moen & Bjørke, 2021) beskriver de «Prosjekt K» på følgende måte. «Prosjekt K» er et toårig fagutviklingsprosjekt hvor to forskere fra Høgskolen i Innlandet samarbeider tett med kroppsøvingslærer i grunnskolen (1.-10. trinn) for å utvikle ny kunnskap og praksis i kroppsøvingsfaget. Prosjektet ble startet etter en henvendelse fra skoleeier i en kommune på Østlandet til forskerne som er ansvarlig for prosjektet. Henvendelsen stammer fra et ønske om å videreutvikle faget til å bli mer meningsfullt for

elevene i regionen. «Prosjekt K» er bygget opp med ulike grupper som sammen sørger for at informasjonen og utviklingen når helt ut til alle som underviser i faget ved den enkelte skole som er involvert i prosjektet. Prosjektet er utformet på følgende måte, med ulike grupper: En ressursgruppe, pådrivere og nettverksgruppe, faggrupper og en styringsgruppe. *Ressursgruppen* består av to lærere fra regionen og de to forskerne ved Høgskolen i Innlandet. Disse har ansvar for å planlegge og organisere nettverkssamlingene som pådriverne skal delta på. *Pådriverne* er lærerrepresentanter fra skolene, en eller to fra hver skole. Disse har et ekstra ansvar for arbeidet som foregår på hver enkelt skole, i tillegg til at de deltar i nettverksgruppen som møtes på nettverkssamlingene sammen med ressursgruppen. *Nettverksgruppen* er bestående av alle pådriverne og ressursgruppen. Pådriverne skal ta med seg diskusjoner som de har hatt på nettverkssamlingene tilbake til sine kollegaer i faggruppene. *Faggruppene* består av alle lærere som underviser i kroppsøving ved skolene som deltar i prosjektet. Enkelte skoler har også involvert andre lærere, selv om de ikke underviser i faget akkurat når prosjektet foregår. Moen & Bjørke (akseptert) antyder at cirka 150 lærere i regionen har i større eller mindre grad deltatt i prosjektet. I tillegg til disse gruppene er det en fjerde gruppe som fungerer som en *styringsgruppe*. Denne gruppen består av ressursgruppen og to representanter fra skoleeiersiden. Styringsgruppen er en administrativ gruppe, som var mest aktiv i oppstartsfasen av prosjektet.

Prosjektets arbeid er delt inn i flere faser. Første steg i arbeidet er når ressursgruppen møtes for å planlegge nettverkssamlingene. Denne planleggingen legger grunnlaget for samlingen, både med tema og hvordan arbeidet foregår. Etter planleggingsfasen skal nettverkssamlingene gjennomføres. Gjennomføringen av disse har funnet sted på høgskolen. Ressursgruppen har planlagt tema for samlingene i fellesskap, og disse foregår som en kombinasjon av forelesninger, diskusjoner, og med praktiske innslag. Det er forskerne som leder samlingen, mens pådriverne fra hver skole er aktive deltakere. Etter nettverkssamlingene drar pådriverne tilbake til sine respektive skoler og arbeider med temaet for samlingen ved sin skole. På de tre første nettverkssamlingene var temaene organisert rundt de tre kjerneelementene for faget: bevegelse og kroppslig læring, uteaktiviteter og naturferdsel, og deltagelse og samspill (Kunnskapsdepartementet, 2019). I tillegg har de arbeidet mye med det de omtaler som «masterdokumentet», et dokument som skal fungere som retningsgivende for kroppsøvingundervisningen i regionen, både når det gjelder overordnede forhold knyttet til

undervisningen i faget, samt tematisert mål og innhold for undervisningen som ivaretar god progresjon.

### 1.3 Problemstilling

Som vist innledningsvis i oppgaven, er læreres kontinuerlige læring viktig for at de skal holde følge med utviklingene som skjer i skolen (Kennedy, 2011). «Prosjekt K» har som mål om å utvikle ny kunnskap og praksis i kroppsøvfingsfaget, slik at elevene skal finne meningen med faget (Moen & Bjørke, akseptert; Moen & Bjørke, 2021). Basert på blant annet Moen et al. (2018) sin kartleggingsstudie ser vi at faget har et uforløst potensial og trenger utvikling både når det gjelder innhold og undervisningsmetoder som er mer i tråd med intensjonene i dagens læreplan. Moen et al. (2023) sin litteraturgjennomgang av norsk kroppsøving avdekker et behov for utvikling med tanke på at flere elever ikke har muligheten til å delta på lik linje som sine medelever. De forteller at faget favoriserer de som er aktive i idrettslag utenfor skolen. Videre vet vi at det finnes flere eksempler på at et samarbeid mellom forskere og lærere fungerer for å utvikle lærernes kompetanse og undervisningspraksis (se for eksempel Walseth et al, 2018). Litteraturgjennomgangen gjort over viser at det i norsk kontekst, på kroppsøvfingsfaget, ikke er gjort studier som har undersøkt lærerens erfaringer med det å delta i et stort fagutviklingsprosjekt der hvor lærere og forskere samarbeider i kroppsøving. På bakgrunn av dette skal jeg utforske problemstillingen: «*Hvordan erfarer lærere å delta i et skolebasert kompetansehevingsprosjekt i kroppsøving?*». Denne problemstillingen skal jeg svare på ved å intervju lærere som har deltatt i det nevnte «Prosjekt K».

## 2.0 Forskning på skolebasert kompetanseutvikling.

I dette kapitlet skal jeg først redegjøre for relevant forskning som er knyttet til skolebaserte kompetanseutviklingsprosjekter i den norske skolen. Deretter tar jeg for meg forskning som omhandler kompetanseutviklingsprosjekter innen kroppsøvfingsfaget både nasjonalt og internasjonalt. Jeg har valgt å utvide søket på kroppsøving fra kun norsk kroppsøving, til internasjonal, da det er gjort veldig lite forskning på dette i Norge. I og med at jeg har utvidet søket på forskning på kroppsøving utover Norge, er det viktig å anerkjenne at skolekonteksten og kroppsøvfingsfaget kan være ulikt fra land til land, noe jeg må ta hensyn til når jeg leser forskningen (Gerdin, et al., 2022). For å finne frem til forskningsartiklene jeg løfter frem i dette kapitlet har jeg gjennomført et systematisk søk i ulike databaser (Oria, Eric og Sportdiscuss) (Vedlegg 1). Disse søkene er gjennomført og ført opp i vedlegget etter temaer. Jeg har brukt søkeord som «kompetanseutvikling, læringsfelleskap, profesjonell utvikling, lærere, skolebasert, kroppsøving» i norske søkestrenger, og søkeord som «Competence development, Learning communities, CPD, Continuing professional development, Teachers, School-based, Teachers learning, Physical education» i de engelske søkestrengene. I tillegg til det systematiske søket har jeg brukt snøballmetoden (Bryman, 2016), som har gitt meg mulighet til å inkludere artikler som ikke kommer frem i det systematiske søket. Utvelgelsen av artiklene som jeg velger å løfte frem har blitt gjort ved å nøye gå igjennom titler og sammendrag av artiklene. Artiklene som virket aktuelle ble lest og analysert hver for seg. Til sammen vil jeg rapportere fra 19 artikler som kom frem i søket eller via snøballmetoden. Først vil jeg legge frem forskningen for generell skolebasert kompetanseutvikling i Norge, så vil jeg legge frem for kroppsøving både nasjonalt og internasjonalt sammen.

### 2.1 Generell skolebasert kompetanseutvikling i Norge

Som nevnt innledningsvis er skolebasert kompetanseutvikling en form for profesjonell utvikling av lærerne (Kennedy, 2011). Når jeg har gjennomført mine søk på forskning på skolebasert kompetanseutvikling i Norge, og analysert artiklene, er det flere forhold som peker seg ut i hva denne forskningen omhandler, blant annet skoleledere (rektorer) sin rolle i slike skoleutviklingsprosjekter, samt hvordan lærerne lærer. Lysne & Postholm (2018) har sett på hvilke faktorer som er viktige for læreres utvikling. Selv om skolene i deres studie var svært ulike er det enighet om at blant annet erfaringer og refleksjon er viktige faktorer for å oppnå en utvikling. Det første Lysne & Postholm (2018) trekker frem i sin studie er at skoleledere er

svært sentrale for arbeid med kompetanseheving, og at det er spesielt viktig at skolelederne har full støtte hos skoleeier og kompetansemiljøet til å lede slik prosjekter for at de skal lykkes. Skolelederes rolle vil innebærer å gå foran som et godt eksempel og stille krav til sine lærere (Lysne & Postholm, 2018). Lysne & Postholm (2018) trekker frem at lærerne som har deltatt ønsket at rektor skulle være tett på undervisningen og være en motivator og oppmuntrer til lærernes utvikling. I denne studien løste rektor dette med å utvikle skolens struktur med å tilrettelegge for utviklingsarbeid, samt at de stilte krav til at alle lærerne måtte delta. Postholm & Boylan (2018) sier i sin studie at det er en sammenheng mellom læringsrettet lederskap og læreres profesjonelle utvikling. Dette er noe Postholm & Wæge (2016) også trekker frem i sin studie, og helt konkret løfter de frem at støtte fra skoleledelsen er avgjørende for suksess og for at utvikling skal vedvare. Videre sier de at en viktig faktor for at utviklingen skal fungere er gode relasjoner mellom de ansatte (Postholm & Wæge, 2016). Postholm & Wæge (2016) mener at skoleledere kan være med på å legge til rette for ved å skape en positiv atmosfære på arbeidsplassen, noe som kan bidra til å skape disse relasjonene. Elstad et al. (2018) trekker også frem viktigheten et tydelig og godt lederskap kan ha for å skape faglige diskusjoner, som igjen er viktig for at utviklingen skal fungere.

Postholm & Wæge (2016) påpeker også at skoleledere sin holdning til prosjektet vil påvirke lærerens følelse av eierskap til prosjektet. Det å ha eierskap til prosjektet anser Lysne & Postholm (2018) som en viktig faktor for suksess. Dette gjelder for både lærerne som deltar og skoleledelsen (Lysne & Postholm, 2018). I deres studie ble det brukt god tid til å etablere prosjektet med mål, utviklingsspørsmål og planer for kollegiet for å skape denne eierskapsfølelsen. Videre fremhever de at det på denne måten vil bli lettere å føle eierskap til prosjektet, når man har en grundig oppstart. Eierskapet til prosjektet er lavt hos noen av lærerne i Postholm (2021) sin studie. Dette kan komme av at vedkommende ikke har kommet ordentlig i gang med prosjektet eller at formidlingen fra prosjektledere har vært uklar, og det har vært en litt rotete oppstartsfase. Denne læreren sier videre at mangelen av eierskapsfølelse kan forme negative holdninger rundt prosjektet, og interessen faller. Det blir også påpekt at en mer demokratisk oppstart hvor lærerens stemme hadde større betydning, kun ha bidratt til en endring av denne holdningen (Postholm, 2021). Postholm (2021) mener derfor at det er viktig å anerkjenne at det kan ta tid å skape denne følelsen av eierskap, men at den er viktig for suksess som Lysne & Postholm (2018) sier.

Videre trekkes det frem ulike ting som har betydning for læreres læring og hvordan lærerne utvikler seg i kompetanseutviklingsprosjekter (Lysne & Postholm, 2018). Bjørnsrud (2015) skriver at utviklingsprosjekter har et mål om å utvikle lærernes praksis og kompetanse, slik at de på best mulig måte kan tilrettelegge for elevenes læring og utvikling. Som Postholm & Wæge (2016) sier er det viktig å anerkjenne at lærerne lærer forskjellig, men det er noen ting som går igjen blant flertallet av lærerne i deres studie. Flertallet av lærerne i deres studie lærer best når de har muligheten til å diskutere og reflektere med hverandre (Postholm & Wæge, 2016). I Lysne & Postholm (2018) sin studie snakker lærerne om det de omtaler som kollegaveiledning som en god kilde til læring og utvikling. En kollegaveiledning er at noen er med i undervisningen din, også er det avsatt tid til refleksjon sammen etter på (Lysne & Postholm, 2018). Her får de muligheten til å lære ved å diskutere og reflektere med hverandre (Lysne & Postholm, 2018).

Som vi tidligere har vært inne på har skoleledere stor betydning for at prosjektet skal lykkes (Lysne & Postholm, 2018; Postholm & Wæge, 2016; Postholm, 2021). Heggen et al. (2018) påpeker at skolelederne også har en viktig rolle når det gjelder utvikling av læringsfellesskap. Allikevel opplyser Heggen et al. (2018) at det er svært varierende i hvilken grad de deltar. Heggen et al. (2018) forteller oss at dette gjelder for lærerne også. Deltakelse i læringsfellesskap vil være nyttig både for ferske og de mer erfarne lærerne (Heggen et al., 2018). Maugesten & Mellegård (2015) sin studie viser at læringsfellesskap bidrar til å skape gode fagsamtaler og en god arena hvor teori og praksis møtes. I deres studie er fokuset på samtalene mellom lærerne i læringsfellesskapet, de skriver at samtalen bør være utforskende og at det er tid til diskusjoner og refleksjoner. Maugesten & Mellegård (2015) sin studie viser at flere lærere setter pris på et læringsfellesskap og ser på det som en god arena for innspill til nytenkning i egen undervisning og deling av kunnskap. Postholm (2012) sier at både deling av utfordringer og dilemmaer, og suksesshistorier kan være like læringsrikt. Dette fordi det skapes en refleksjon og diskusjon rundt hvorfor det ble en suksess eller ikke. Sæbø & Midtsundstad (2022) viser at deltakerne i deres studie var skeptiske til å arbeide i et læringsfellesskap, men når de kom i gang med arbeidet så de nytten av det. De følte at skolens undervisningspraksis ble mer lik for alle elevene (Sæbø & Midtsundstad, 2022). Dette understrekes av at lærerne ikke lenger omtalte det som mine og dine elever, men våre elever. I likhet med de andre studiene som har blitt trukket frem, verdsetter deltakerne hos Sæbø & Midtsundstad (2022) muligheten til å dele erfaringer og ideer med hverandre.



## 2.2 Skolebasert kompetanseutvikling i kroppsøving

Som i undervisning generelt, er en undervisning av høy kvalitet viktig for å bidra til elevenes læring også i kroppsøving. Derfor er en kontinuerlig profesjonell utvikling hos lærerne viktig (Armour et al., 2017). Armour og kollegaer (2017) skriver dog at det er vanskelig å se en sammenheng mellom flere profesjonelle utviklingsstrategier og elevenes læringsutbytte. Allikevel ser de på profesjonell utvikling som noe som må finne sted, for uten en utvikling kan lærerne bli utdatert i forhold til utviklingen i skolen (Armour et al., 2017). Tannehill et al. (2021) har sett på viktige momenter for kontinuerlig profesjonell utvikling blant kroppsøvingslærere. Jeg vil i det videre gå nærmere inn på disse momentene. Det første Tannehill og kollegaer (2021) påpeker er at den profesjonelle utvikling må være basert på kroppsøvingslærernes behov og interesser. På denne måten vil lærerne lettere føle eierskap og tilknytte seg deres egen utvikling. Det at lærerne selv får være med på å utforme egen læring og deres elevers læring er en sentral faktor for denne tilknytningen (Tannehill et al., 2021). Armour & Yelling (2007) skriver at generelt sett fokuseres den profesjonelle utviklingen på ulike innhold, i stedet for fagkunnskaper og behovsområder. Videre understrekes det at det må være koblet til dagens praksis, noe som gjør det lett å teste ut nye ideer og innspill i kroppsøvingstimene (Armour & Yelling, 2007). Bjørke og kollegaer (2021) følger utviklingen til tre kroppsøvingslærere over tid. De finner at disse lærerne gradvis tar mer ansvar for egen læring, og desto lenger ut i prosjektet de kommer, jo mer eierskapsfølelse får de. De påpekte videre at det krevde mindre av forskeren som deltok i å samarbeide med lærerne jo lenger ut i prosjektet de kom (Bjørke et al., 2021).

Videre skriver Tannehill et al. (2021) at kroppsøvingslæreres læring foregår best når det foregår som i en sosial situasjon med kollegaer. Det vil være viktig med refleksjon rundt egne og andre sine handlinger og undervisningspraksis (Tannehill et al., 2021). Armour & Yelling (2007) sier at flere lærere verdsetter muligheten til å jobbe sammen med og lære av kollegaer som underviser i faget. De påpeker derfor viktigheten av læringsfellesskap. Både Parker et al. (2022) og Schlosser et al. (2021) trekker også frem verdien læringsfellesskap har for profesjonell utvikling blant kroppsøvingslærere. Parker et al. (2022) trekker frem viktige momenter for at et læringsfellesskap skal fungere. Det må være en støttende gruppe med felles ledelse, hvor deltakerne har samme mål, verdier og visjoner for utvikling. Det skal også være en kollektiv læring, man skal dele egen praksis med andre deltakere og man skal støtte hverandre (Parker et al., 2022). Schlosser et al. (2021) sier at profesjonell læringsfellesskap er en glimrende arena

for å dele sine tanker rundt egen og andres praksis, slik at de sammen kan utvikle den. Schlosser og kollegaer (2021) omtaler dette som «teacher learning walks» (s. 43). Dette er en observasjon av egen undervisning fra en kollega, som senere kan drøftes i læringsfellesskapet. Armour et al. (2017) trekker også frem læringsfellesskap eller praksisfellesskap som en god tilnærming for profesjonell utvikling blant kroppsøvingslærere. Parker et al. (2022) har dog avdekket noen svakheter ved læringsfellesskap som profesjonell utvikling blant kroppsøvingslærere. En av utfordringene kan være knyttet til det om deltakerne får valget om å delta i læringsfellesskapet eller om de blir pålagt å delta, dersom de blir pålagt å delta kan det hemme utviklingen til resten av læringsfellesskapet (Parker et al., 2022). Parker et al. (2022) påpeker også viktigheten av at teori og praksis står nært hverandre, blir det for stor avstand mellom disse vil det føles unødvendig og tungt. En av lærerne i Bjørke et al. (2021) sin studie løfter også frem dette, og viser en frustrasjon når en teori eller tanke blir presset på en fra ledelsen uten oppfølging og at det er for stor avstand til hans undervisningspraksis. Disse tankene og tidligere erfaringene rundt profesjonell utvikling gjenspeilte seg også i handlingene blant lærerne (Bjørke et al., 2021). Allikevel fikk kroppsøvingslærerne et annet syn på det, etter å ha jobbet med det over tid. En av de viktigste grunnene til denne endringen av holdning er at de opplever teori og praksis mye tettere på hverandre en tidligere (Bjørke et al., 2021). Selv om Parker og kollegaer (2022) påpeker svakheter ved læringsfellesskap som profesjonell utviklingsstrategi, forteller Armour et al. (2017) oss at det er vanskelig å måle konkret effekten til en enkel strategi eller teknikk.

Tannehill et al. (2021) kommer videre inn på rollen som tilrettelegger eller fasilitator. Gonçalves et al. (2022a) sier at prosessen under tilretteleggelse og planlegging er sentral og viktig for å oppnå gode resultater. Profesjonell utvikling og kompetanseheving burde legges til rette på en måte hvor lærerne frivillig deltar, noe som vil være med å utvikle et trygt miljø (Tannehill et al., 2021). Tannehill et al. (2021) sier videre at tilretteleggerens rolle vil handle om å bistå og støtte lærerne i deres utvikling, og være motiverende til utviklingen. Det å ha fokus på lærerne og det å ha deltakersentrerte strategier hvor lærerne er i sentrum vil være hensiktsmessig for utviklingen (Tannehill et al., 2021). For at en fasilitator skal være suksessfull må han/hun kjenne til lærernes kontekst, høre på dem, øke selvtilliten deres og observere og være tett på prosjektet og lærernes utvikling. Samtidig kan det være lurt å utvikle læringsfellesskap blant lærerne (Gonçalves et al., 2022a), noe som er viktig for lærernes utvikling (Armour & Yelling, 2007; Parker et al., 2022). Gonçalves et al. (2022a) sin studie

viser at kroppsøvingslærere er skeptiske til å begynne med, og fasilitatoren må derfor overbevis dem. I deres studie gjøres dette ved at fasilitatoren velger å delta aktivt i undervisningen, og være tett på lærernes praksis. Hunuk et al. (2019) sier at fasilitatorene kan fungere som veiledere og guider for lærerne i utviklingen. Det å ha fasilitatorens støtte er også en avgjørende faktor for lærernes motivasjon og utvikling (Gonçalves et al., 2022b). I Elliott & Campbell (2015) sin studie gikk flere kroppsøvingslærere inn med en positiv tilnærming, basert på hva kollegaer hadde fortalt dem om lignende prosjekter tidligere. Lærerne i denne studien opplevde også utvikling og det endret deres syn på kroppsøving (Elliot & Campbell, 2015). Enkelte lærere så i tillegg en overføringsverdi til andre aspekter ved læreryrket, blant annet til andre fag, men også det å utvikle «hele» eleven (Elliot & Campbell, 2015). Elliot & Campbell (2015) ser videre verdien av et læringsfellesskap, noe lærerne i deres studie mente var en avgjørende faktor.

Armour et al. (2017) påpeker at kroppsøving er et fag i utvikling, og lærerne må ta del i denne utviklingsprosessen. De mener at denne tilnærmingen er tråd med en kontinuerlig profesjonell utvikling som er viktig for alle yrker, også kroppsøvingslæreryrket. Armour og kollegaer (2017) argumenterer for at lærerne må ha en profesjonell utvikling for å kunne undervise dagens elever. Lærerne i Elliot & Campbell (2015) sin studie ble introdusert for en profesjonell utvikling som hjalp dem med å henge med utviklingen i samfunnet. Som tidligere nevnt følte disse lærerne en utvikling og endring av sitt syn på faget (Elliot & Campbell, 2015). Armour et al. (2017) er her inspirert av Deweys arbeid om at man lærer hele livet. I tillegg mener Parker og kollegaer (2022) at situert læringsteori er godt egnet for kompetanseutviklingsprosjekter.

### 3.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven. Dette for å forstå hvordan lærerne erfarer det å være med i et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt og hvordan de tilegner seg kunnskap og lærer. Basert på tidligere forskning på kompetanseutviklingsprosjekter (f.eks. Parker et al., 2022) er situert læringsteori godt egnet og den mest brukte teorien i kompetanseutviklingsprosjekter. Jeg vil derfor bruke situert læringsteori som det teoretiske rammeverket for denne masteroppgaven.. Jeg ønsker også å anvende et par begreper fra Dewey, som vil gi mer dybde i mine analyser og tolkninger. Dette er erfarings- og refleksjonsbegrepet til Dewey som er knyttet til læring. Jeg vil videre utdype disse teoretiske perspektivene ytterligere, samt deres relevans til «Prosjekt K», og derav denne masteroppgaven

#### 3.1 Situert læring

Situert læring er en form for konstruktivistisk teori om læring (Kirk & Macdonald, 1998). Skaalvik & Skaalvik (2018) omtaler konstruktivisme som en fellesbetegnelse for teorier som forfekter at den som skal lære konstruerer ny kunnskap og forståelse på grunnlag av erfaringer og det de allerede ved eller tror. Kunnskap blir konstruert gjennom sosiale praksiser (Skaalvik & Skaalvik, 2018), og situerte læringsteorier fokuserer på at læring skjer i sosial, situerte settinger (Lave & Wenger, 1991; Kirk & Macdonald, 1998). Ved å følge det situerte synet på læring tenker man at erfaringene våre er både intellektuelle og kroppslige samtidig (Säljö, 2016). Ifølge Lave & Wenger (1991) er «læring et integrert og uatskillelig aspekt av sosial praksis» (s.31, min oversettelse). Tenkning og læring er noe som skjer i samspill med artefakter og med andre mennesker i situerte praksiser, og det er ikke et skille mellom individ og verden rundt (Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2016). Lave (1996) skriver at tradisjonelt sett starter og slutter teorier om læring med individet, selv om det peker mot det sosiale og miljøet imellom. Som Säljö (2016) skriver blir de forestillingene om at læring er noe isolert i hjernen forkastet; «vi er først og fremst sosiale vesener som samhandler med andre i ulike kommunikative prosjekter» (s.131).

##### 3.1.1 Legitim perifer deltaker

Sentralt når læring er sett på som noe situert er en prosess Lave & Wenger (1991) kaller legitim perifer deltakelse. Med dette rettes oppmerksomheten mot det at alle er en del av et

praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991). Lave & Wenger (1991) sier videre at nykommerne av dette fellesskapet ikke kan oppnå samme kunnskap og ferdigheter som resten av fellesskapet før de nærmer seg full deltagelse i de sosiokulturelle praksisene av fellesskapet. De første tankene rundt legitim perifer deltakelse stammer tilbake til skreddere i Liberia (Lave & Wenger, 1991; Lave, 1996). Dette handlet om lærlinger som skulle bli skreddere utviklet seg ved å observere og lære av en mester, og ikke på den tradisjonelle måten med undervisning (Lave & Wenger, 1991). Legitim perifer deltakelse referer både til utvikling av kunnskapsrike dyktige identiteter i praksis og til reproduksjon av dyktige identiteter som er allerede eksisterende i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). I disse miljøene eller praksisfellesskapene spilte den formelle skoleutdanningen liten eller ingen rolle, men læringen handlet om å videreføre kunnskap som var nødvendig for å kunne utøve et yrke dyktig, som for eksempel skredderne i Liberia (Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2016). Hvis en skal trekke sammenligninger til «Prosjekt K» vil det være lærerne i faggruppen som fungerer som lærlinger, mens pådriverne som er del av nettverksgruppen, vil fungere som mestere. Et annet synspunkt som også er viktig å trekke frem er at forskerne ved prosjektet vil fungere som mestere for alle pådriverne som deltar.

Lave & Wenger (1991) mener situert læring «bygger en bro mellom et syn der kognitive prosesser (og dermed læring) er primære og et syn der sosial praksis er det primære, generative fenomenet, og læring er en av kjennetegnene.» (s.34, min oversettelse), med dette mener de at disse to ligger nærmer hverandre. Lave & Wenger (1991) sin forestilling og tanker om legitime perifer deltakelse i et praksisfellesskap er ment å skape en genuin følelse av deltagelse. Den legitime perifere deltakeren skal få følelse av at hans involvering er meningsfull både for han selv og de andre medlemmene. Lave & Wenger (1991) trekker videre frem maktforholdet innad i praksisfellesskapet som avgjørende for den legitime perifere deltakeren. De påpeker at det ikke er uvanlig at de som er fullverdige deltakere og ikke lenger perifere kan få tilgang til andre goder enn de perifere (Lave & Wenger, 1991, Kirk & Macdonald, 1998). Selv om de omtaler deltakerne som legitime og perifere påpeker de at det ikke er en kjerne eller et senter i praksisfellesskapet som de ikke deltar i, men de er nykommere i fellesskapet (Kirk & Macdonald, 1998). I motsetning til internalisering av kunnskap, mener Lave & Wenger (1991) at læring som økende deltakelse i praksisfellesskap angår hele mennesket som handler i verden. Videre forteller de at det at læring skjer med hele mennesket ikke bare innebærer en relasjon til spesifikke aktiviteter, men det å ha en relasjon til det sosiale fellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Lave & Wenger (1991) sier dette innebærer blant annet det å bli en fullverdig deltaker.

Når man ser på læring på denne måten, vil man kunne si at du må oppnå en hvis kompetanse for å kunne bli et fullverdig medlem (Lave & Wenger, 1991). For medlemmene i «Prosjekt K» vil dette handle om å tilegne seg kunnskap om hvordan de kan legge til rette kroppsøvningsundervisningen for at det skal virke mer meningsfylt for elevene.

I et situert læringsperspektiv blir identiteter sett på som noe som utvikles over lang tid, og gjennom relasjoner mellom mennesker og deres roller i fellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Denne identitetsformingen er en sentral del av progresjonen enn legitim perifer deltaker har, og har stor betydning for læring og profesjonell utvikling (Säljö, 2016). Når man får endret sin status og begynner å bevege seg bort fra det å være perifer, til å få mer sentrale oppgaver, vil man oppleve en identitetsutvikling, som er viktig både for individet og for gruppen (Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2016). Säljö (2016) skriver at man på denne måten har gått fra å være en legitim perifer deltaker, til å bli en mer anerkjent yrkesrepresentant. For lærerne i «Prosjekt K» kan dette handle om å utvikle sin identitet til å bli en mer kompetent kroppsøvingslærer. Wenger (1998) påpeker det at det er en sammenheng mellom identitet og praksis. Han trekker frem blant annet det at man har medlemskap i et fellesskap og at man lærer av andres historier som viktige sammenhenger (Wenger, 1998). Wenger (1998) påpeker også at vår identitet er avhengig av hvilket fellesskap vi er i, og vår rolle i det fellesskapet. Wenger (1998) argumenterer videre for at vi må skille mellom de deltakende og de ikke-deltakende. For våre identiteter styres ikke bare av de vi er, men også de vi ikke er (Wenger, 1998). For lærerne i «Prosjekt K» handler dette om skille mellom eksempelvis de som er aktive og ønsker å delta i prosjektet, og de som egentlig ikke ønsker å delta. Disse vil påvirkes ulikt av deres deltakelse i prosjektet.

### 3.1.2 Praksisfellesskap

Når jeg her skriver om å bli en mer sentral deltaker, er det snakk om å bli det i et praksisfellesskap, som relatert til «Prosjekt K» handler om å ta en mer sentral rolle på samlingene og blant kollegaene som deltar i prosjektet ved den enkelte skole. Praksisfellesskap er et utviklet fellesskap som representerer et sett med normer og regler, verdier, kunnskaper og ferdigheter (Lave & Wenger, 1991). Wenger (1998) mener det er viktig å trekke frem at ikke alle fellesskap er praksisfellesskap, det må være noe mer enn det, det må være en felles praksis som er kilden til fellesskapet. Videre trekker Wenger (1998) frem tre viktige dimensjoner ved et praksisfellesskap; gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et delt repertoar. Når Wenger (1998) snakker om gjensidig engasjement sikter han til at menneskene i et

praksisfellesskap må ha et engasjement for det samme, for eksempel som skredderne i Liberia som hadde et felles engasjement om å utvikle seg som skreddere og kunne tilby kundene best mulige produkter. Hvis man skal knytte dette til «Prosjekt K» vil et gjensidig engasjement kunne handle om å ha et ønske om å utvikle egen undervisningspraksis kroppsøvingfaget sammen med sine kollegaer. Det Wenger (1998) omtaler som felles virksomhet handler om å ha et felles mål og at deltakerne ser at man arbeider seg mot nettopp det målet. Sett i sammenheng med «Prosjekt K» kan dette handle om deres mål om å utvikle noen felles retningslinjer for kroppsøvingfaget i regionen («masterdokumentet»). Det tredje kjennetegnet som Wenger (1998) trekker frem handler om et delt repertoar, noe som handler om å dele erfaringer og lære av disse sammen. For «Prosjekt K» kan dette handle om å dele erfaringer rundt arbeid med et kjerneelement med sine kollegaer, slik at de sammen kan lære av denne erfaringen. Som Kirk & Macdonald (1998) skriver er det vanskelig å definere et praksisfellesskap. Et praksisfellesskap kan være avgrenset til å romme kun lærere som underviser i kroppsøving på en skole, eller det kan være alle lærerne på hele skolen, og man kan også delta i begge disse praksisfellesskapene (Kirk & Macdonald, 1998).

Ved å følge Lave & Wenger (1991) og Wenger (1998) vil jeg omtale praksisfellesskap som en gruppe med mennesker som er interessert i å lære og utvikle sin praksis sammen. Wenger (1998) sier praksisfellesskap er noe vi alle hører til, på en eller annen måte. Det kan være for eksempel på jobb, skolen, hjemme eller i idrettslaget, og hvilke praksisfellesskap vi tilhører endrer seg igjennom livet (Wenger, 1998). I hvert av disse praksisfellesskapene vi deltar i vil det være ulike normer og regler for hvordan vi oppfører oss og hva vi sier (Wenger, 1998). Wenger (1998) sier at praksisfellesskap er blitt en så integrert del av livet vårt, så vi tenker ikke lenger over det. «Prosjekt K» fungerer som et praksisfellesskap og det vil være et felles mål om å utvikle seg som kroppsøvingslærer og kunne tilby elevene et mer meningsfylt kroppsøvingfag. Som tidligere nevnt ser Wenger (1998) på praksisfellesskap som noe som innebærer et samspill mellom erfaring og kompetanse. Videre påpeker han at det ikke bare er læring for nykommerne i praksisfellesskapet, men også for det mer rutinerte som får muligheten til å utvikle seg og tilegne seg ny kunnskap (Wenger, 1998). Denne muligheten har mesterne i «Prosjekt K», hvor de har muligheten til å tilegne seg kunnskap fra de andre medlemmene i praksisfellesskapet. I denne typen praksisfellesskap vil læring være selve kjernen i fellesskapet (Wenger, 1998). Dette er det Wenger (1998) omtaler som læringsfellesskap, nemlig praksisfellesskap med læring for alle som fokus.

Ifølge Lave & Wenger (1991) er de sosiale relasjonene til andre lærlinger eller legitime perifere deltakere vel så viktig, om ikke viktigere, som den relasjonen lærlingen har til egen mester. Dette vil også være tilfellet i «Prosjekt K», hvor relasjonene til de andre lærlingene (lærerne i faggruppene) er vel så viktig, og en kan lære like mye av dem. Dette fordi mesteren kan virke litt for fjern, og at det er for mye respekt (Lave & Wenger, 1991). Noe som kan peke på at struktureringen og organiseringen av læringen og praksisfellesskapet, noe Lave & Wenger (1991) kaller et desentrert syn på denne mester-læring-relasjonen. De sosiale relasjonene mellom lærlingene vil endres gjennom deres involvering i ulike aktiviteter i fellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Ifølge Lave & Wenger (1991) vil denne prosessen eller involveringen utvikle deres forståelse, kunnskap og ferdigheter. Lave & Wenger (1991) hevder at en periode som legitim perifer deltaker vil gi dem muligheten til å gjøre praksiskulturen til sin egen. Gjennom denne lærlingperioden vil de få et klarer bilde av den (Lave & Wenger, 1991), noe vi kan se av eksemplene vist over. Denne forandringen skjer gjennom deltakelse over tid, og mange delinger av erfaringer og refleksjoner rundt erfaringene, noe som tar oss over til Dewey's begreper.

### 3.2 Dewey's erfaring- og refleksjonsbegrep

Som nevnt innledningsvis i kapitlet skal jeg løfte frem to begreper fra Dewey's teori om læring, fordi dette vil hjelpe med å analysere og tolke mine funn fra intervjuene. Dewey's syn på læring tilhører pragmatismen som blant annet fremhevet kunnskap som noe som kan brukes og kommer mennesket til nytte (Säljö, 2016). Dette i likhet med situert læring hvor kunnskap skapes og konstrueres i sosiale settinger (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Han mente også at kunnskapen som utvikles må ha en verdi i seg selv her og nå, og ikke bare langt frem i tid. Dette skal bidra til at de får erfaringer og vokser som individer (Dewey, 1938; Säljö, 2016). I tillegg må erfaringen ha en betydning for den lærende sitt daglige liv (Dewey, 1938). Begrepene jeg skal trekke frem er erfaring og refleksjon, som begge er en sentral del av det å utvikle seg, og tilegne seg læring i et praksisfellesskap. I et praksisfellesskap skal man dele erfaring med hverandre og reflektere rundt en erfaring sammen.

Det første begrepet fra Dewey's teori som jeg her skal trekke frem er erfaring, og hvordan Dewey ser på erfaring som en av nøklene til læring. Erfaring er sentralt i «Prosjekt K» og lærerne har med seg sine erfaringer inn i «Prosjekt K», for eksempel fra andre lignende kompetanseutviklingsprosjekter. I tillegg handler prosjektet om å dele erfaringer med



hverandre slik at man kan utvikle seg som kroppsøvingslærere. Dewey (1916) mener at utdanning og læring bør ses på som en rekonstruksjon av erfaringer. Erfaringer omfatter både et aktivt og et passivt element som sammen utgjør en erfaring. Den aktive siden handler om å forsøke, mens den passive siden handler om det å bli utsatt for noe (Dale, 2001; Dewey, 1916). Sett for deltakerne i «Prosjekt K» handler dette om å forsøke eller teste ut et innspill de har fått som den aktive siden, men den passive siden kan være å lytte til andre sine refleksjoner. Dale (2001) skriver videre at i følge Dewey blir erfaringen først verdifull når vi forbinder erfaringen med noe annet. Dette forbindes ofte med en refleksjon rundt erfaringen (Dale, 2001). Dewey (1916) hevder videre at ingen erfaring gir læring, uten refleksive tanker rundt hvorfor denne erfaringen er som den er. Dewey (1938) mener at all læring skjer gjennom erfaringer, men påpeker også at ikke alle erfaringer er like lærerike. For Dewey (1938) handler de lærerike erfaringene om erfaringer som gir fruktbare og kreative opplevelser, og de skal skape nysgjerrighet og muliggjøre nye perspektiver. Eksempelvis kan dette være tidligere erfaringer om at en fagutvikling fungerer og lærerne utvikler seg, noe som vil gjøre at disse lærerne er mottakelige for nye fagutviklingsprosjekt. Videre mener han at noen opplevelser kan være feiloppdragende og hindre læring (Dewey, 1938). Eksempel på dette er lærerne som deltar i «Prosjekt K» prosjektet som allerede har utviklet sin undervisningspraksis gjennom et langt liv som lærere, en undervisningspraksis som fungerer for dem og som de ikke er villige til å endre på. Dette selv om de får gode innspill gjennom «Prosjekt K». De er med andre ord ikke mottakelige for nye innspill for å endre sin undervisningspraksis, noe som igjen kan hindre deres utvikling som kroppsøvingslærere.

Dewey (1938) påpeker videre at det alltid er et samspill mellom den som har opplevelsen og omgivelsene vedkommende befinner seg i. Erfaringer kan foregå både alene og med andre, men essensen er at det er interaksjon mellom vedkommende og omgivelsene (Dewey, 1938; Rodgers, 2002), noe som kan peke på relevansen erfaringsbegrepet har i situert læring. Som vist tidligere er også situert læring opptatt av omgivelsene. Eksempel fra «Prosjekt K» vil erfaringene fra lærere som har opplevd et kurs i regi av høgskolen tidligere, være avgjørende for hvordan neste kurs på høgskolen oppleves. Det er også viktig å påpeke at lærerne kan ha ulike erfaringer ut ifra den samme opplevelsen, fordi hvert individ har ulike forventninger og tilnærminger til hendelsen (Dewey, 1938). Dewey (1938) fremhever videre det at alle erfaringer vil være med oss i fremtidige situasjoner, enten bevisst eller ubevisst. Dewey (1938) påpeker videre at det en har lært i en situasjon vil være et verktøy eller instrument for å løse en ny

situasjon. Dersom man har vært i en lignende situasjon tidligere kan dette føre til at gode ideer strømmer til fra de tidligere erfaringene gjennom å reflektere rundt problemet (Dewey, 1910).

Som tidligere nevnt gir ingen erfaring noen mening uten å reflektere rundt hendelsen (Dale, 2001; Dewey, 1916). Det andre begrepet fra Dewey's teori jeg skal trekke frem er derfor refleksjon. Ifølge Dewey (1916) handler refleksjonsbegrepet om å hjelpe den lærende fra forvirring og usikkerhet, til klarhet og forståelse. Han påpeker også at refleksjon er noe mer en bare den hverdagslige tenkingen (Dewey, 1916). For Dewey (1910) innebærer refleksjon to prosesser, hvor man først har en følelse av rådvillhet og/eller nøling, før man går over til en ransaking og/eller undersøkelse som søker en bekreftelse av en situasjon. Eterspørsel etter en løsning er essensen og en styrende faktor i refleksjonsprosessen (Dewey, 1910). Rodgers (2002) trekker frem dette som essensielt for at læring skal finne sted. For eksempel handler dette om at lærerne som deltar i «Prosjekt K» reflekterer rundt en av kroppsvøvingsøktene de har hatt tidligere, og reflekterer rundt hvorfor timen gikk som den gikk. Læreren kan gjennom å gjøre en slik refleksjonsøvelse få mer klarhet i om hvorfor timen gikk bra eller ikke så bra. Dale (2001) skriver at denne type refleksjon gir oss muligheten til å se en forbindelse mellom handlingene våre og følgene av handlingene Når dette blir tydelig for oss, får det større verdi for oss. Først og fremst skal refleksjon være en meningsskapende prosess som gir den lærende en dypere forståelse av opplevelse (Rodgers, 2002). Dette vil si at det skal skape en relasjon mellom den bestemte erfaringen og nye erfaringer. Rodgers (2002) trekker også frem verdien av at refleksjon foregår i fellesskap og med andre. Dette gir oss muligheten til å få bekreftelse rundt egen erfaring. I tillegg må den som reflekterer ønske å utvikle seg (Rodgers, 2002). For eksempel vil ikke lærere som ikke ønsker å utvikle seg, ha noen stor nytte av refleksjoner rundt deres utvikling, noe som også gjelder for lærerne i «Prosjekt K».

## 4.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere den metodiske fremgangsmåten jeg har valgt for å kunne svare på min problemstilling på best måte. Kapitlet er bygget opp ved at jeg først begrunner valget av metode, etterfulgt av utviklingen av intervjuguide og gjennomføring av pilotintervju. Deretter vil jeg beskrive utvalgsprosessen og gjennomføringen av intervjuene, før jeg legger frem hvordan jeg har gått frem i analysen. Til slutt vil jeg diskutere oppgavens troverdighet og validitet, samt etiske vurderinger rundt oppgaven.

### 4.1 Kvalitativ forskningsmetode

På bakgrunn av at jeg er interessert i personers erfaringer i min problemstilling, vil en kvalitativ metode gi gode svar (Bryman, 2016; Thagaard, 2018). Thagaard (2018) hevder at kvalitative metoder ønsker å søke en forståelse av sosiale fenomener, og innebærer det å fremheve prosesser og meninger. Patton (2015) skriver at kvalitative metoder egner seg godt for å forstå andre mennesker sin livsverden. Samtidig er det viktig at kvalitativ forskning foregår i naturlige omgivelser, og forskeren skal prøve å forstå eller tolke fenomenet ved hjelp av meninger som blir brakt til dem (Smith & Sparkes, 2017). Videre skriver Thagaard (2018) at kvalitative studier vil kjennetegnes ved metodisk fleksibilitet, og at nye utfordringer kan innarbeides underveis i studien. De kvalitative studiene er preget av nærhet og en nær kontakt mellom forskeren og personene som deltar i forskningen (Bryman, 2016; Thagaard, 2018). Buk av en kvalitativ metode er ofte valgt på grunn av et ønske om en detaljert forståelse av problemet eller fenomenet, dette er noe som kun oppstår ved direkte kontakt med personer tilknyttet fenomenet (Creswell, 2013). Med dette som et bakteppe i avgjørelsen min, og at jeg ønsker å undersøke læreres erfaringer ved deltagelse i et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt, er en kvalitativ metode godt egnet til å besvare min problemstilling.

#### 4.1.1 Intervju

Valget av metode velges ut fra føringer som springer ut av forskningsspørsmålet (Creswell, 2013), og hensikten med studien (Patton, 2015). Mitt forskningsspørsmål spør etter læreres erfaringer, noe som legger tydelige føringer om at jeg må snakke med lærerne. Det vil derfor være et kvalitativt intervju som er hensiktsmessig å gjennomføre i dette prosjektet (Bryman, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Et kvalitativt intervju bygger på en samtale, og forsøker å forstå verden fra den som blir intervjuet sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale &

Brinkmann (2015) skriver videre at samtalen skilles fra det daglige ved at det har en viss struktur og hensikt ved seg. Forskningsintervjuer deles ofte inn i strukturert, semi-strukturert og ustrukturert intervju (Smith & Sparkes, 2017; Thagaard, 2018). Thagaard (2018) skriver at dette er to ytterpunkter hvor en er veldig strukturert og følger manus, mens den andre har lite struktur og flyter mer fritt. Den tredje varianten er en middelvei mellom disse (Thagaard, 2018). Et semi-strukturert intervju tar utgangspunkt i en plan, men spørsmålene er såpass åpne at det kan åpne for nye spørsmål som ikke er med i planen (Bryman, 2016; Smith & Sparkes, 2017). Dette vil være relevant i min studie. Dette gir meg muligheten til å holde alle intervjuene inne på samme temaer, men samtidig kunne plukke opp interessante tråder. Bryman (2016) sier at det faktisk er ønskelig at personen som intervjues sklir vekk fra de planlagte spørsmålene, fordi dette gir oss innblikk i hva intervjupersonen ser på som relevant og viktig.

Intervjuer kan gjennomføres som individuelle intervjuer eller gruppeintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015; Smith & Sparkes, 2017). Thagaard (2018) skriver at individuelle intervjuer er den vanligste metoden, men jeg ønsker å gjennomføre gruppeintervjuer i mitt prosjekt. En av fordelene ved gruppeintervjuer er at det kan skape diskusjoner intervjupersonene imellom, og jeg som forsker kan ta en mer passiv rolle til tider (Thagaard, 2018). Allikevel er det viktig at forskeren er styrende fortsatt, slik at alle får deltatt i diskusjonen, og at den ikke blir dominert av de mest dominerende lærerne (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) skriver at det kan fort være noen som vegrer seg litt for å ta ordet i et gruppeintervju, noe som er viktig som forsker å være bevisst på. Gruppeintervjuer blir ofte omtalt som fokusgruppeintervjuer (Thagaard, 2018), men Parker & Tritter (2006) skiller mellom disse. Ifølge Parker & Tritter (2006) er forskeren mer interessert i de sosiale interaksjonene mellom gruppen som deltar i intervjuet, enn hva de svarer på spørsmålene i et fokusgruppeintervju. Mens i et gruppeintervju får dette mindre plass, og det er mer fokus på hva som blir sagt (Parker & Tritter, 2006). Bryman (2016) skriver at fokusgrupper som regel fokuserer mer på et tema, mens gruppeintervjuer inkluderer flere. I denne studien har jeg gjennomført det Bryman (2016) og Parker & Tritter (2006) omtaler som gruppeintervjuer, og ikke fokusgruppeintervjuer. Dette fordi jeg har vært interessert i lærernes tanker og erfaringer rundt skolebasert kompetanseutvikling og «Prosjekt K», så var ikke dette med relasjonene intervjupersonene mellom ikke like relevante. Bryman (2016) påpeker at skille mellom disse to er liten, og at det ikke er helt svart og hvit. Valget mellom gruppeintervju og individuelle intervjuer ble tatt på bakgrunn av fordelene et gruppeintervju kunne gi meg. Gruppeintervjuer vil få frem ulike synspunkter og meninger i et intervju (Kvale & Brinkmann,

2015). I tillegg gir gruppeintervjuer meg muligheten til å intervjuere flere personer på kort tid, i stedet for å ha mange individuelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). På grunn av vanskeligheter rundt rekrutteringen, noe jeg kommer tilbake til under utvalgskapitlet, måtte jeg også gjennomføre individuelle intervjuer. Det ga meg ikke den samme brede forståelsen på skolene, men lot meg gå litt dypere inn på den enkelte lærer (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 4.1.2 Intervjuguide

Det er jeg som forsker som styrer strukturen i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Strukturen blir organisert ved hjelp av en intervjuguide (Bryman, 2016). En intervjuguide vil inneholde enten bare temaer for intervjuet eller kan også inneholde konkrete spørsmål (Bryman, 2016; Patton, 2015), men dette vil gi det en strammere struktur (Kvale & Brinkmann, 2015). Patton (2015) sier at intervjuguiden vil fungere som en «sjekklister» som sørger for at alle temaene nås. Siden det her er snakk om et semi-strukturert intervju er det vanligst at en intervjuguide inneholder en oversikt over temaer som skal dekkes, og med forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har utarbeidet en intervjuguide med to hovedtemaer (Vedlegg 2). Det første temaet handler om skolebasert kompetanseutvikling, hvor jeg spør om tidligere erfaringer med dette mer generelt. Tema nummer to omhandler «Prosjekt K», og lærerens erfaringer med dette prosjektet. I dette temaet kommer jeg også innom hvordan arbeidet med «Prosjekt K» har foregått på de ulike skolene. Disse temaene ble utviklet med et ønske om at det skal bidra til få svar på problemstilling for oppgaven. Under hvert av temaene har jeg formulert noen spørsmål som intervjuet tok utgangspunkt i, men jeg har et begrenset antall spørsmål slik at det rom for oppfølgingsspørsmål og diskusjoner intervjupersonene imellom. Som Kvale & Brinkmann (2015) sier er de første minuttene av intervjuet avgjørende. I intervjuguiden har jeg derfor i tillegg notert ned noen oppvarmingsspørsmål som kan være med på å bygge relasjonen til intervjupersonen (Thagaard, 2018). En form for oppvarmingsspørsmål kan derfor være aktuelt for å støtte oppunder Neumann & Neumann (2012) sine tanker om å nedtone maktforholdet. Eksempler på hva et oppvarmingsspørsmål vil inneholde er lærernes utdanning og erfaringer med kroppsøvingfaget. Her får de muligheten til å snakke om noe de kan godt og er trygge på (Thagaard, 2018).

#### 4.1.3 Pilotintervju

I tråd med Bryman (2016) er det hensiktsmessig å gjennomføre et pilotintervju både for å bli tryggere i intervjusituasjoner og for å kunne utvikle intervjuguiden videre. Uansett hvor trygg

man er i intervjusituasjoner vil det være viktig med et pilot- eller prøveintervju (Thagaard, 2018). I et pilotintervju får jeg som intervjuer testet spørsmålene, og mulighet til å forberede meg på eventuelle spørsmål rundt spørsmålene jeg har forberedt (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan være for eksempel være uklare spørsmål som må spesifiseres mer. Videre påpeker Kvale & Brinkmann (2015) at et pilotintervju vil være med på å kartlegge sentrale aspekter ved et tema, noe som kan være med på å utvikle den planlagte intervjuguiden. Neumann & Neumann (2012) trekker frem hvordan vi oppleves av intervjupersonene som viktig, siden dette kan ha en effekt på deres svar. En annen hensikt med å gjennomføre et pilotintervju var derfor å få tilbakemeldinger på meg som forsker og intervjuer, og hvordan jeg oppleves av dem (Kvale & Brinkmann, 2015; Neumann & Neumann, 2012). I tillegg ga det meg en mulighet til å øve på det å lese intervjupersonenes kroppsspråk og øke min oppmerksomhet rundt dette, noe som er viktig å ta hensyn til under et intervju (Neumann & Neumann, 2012).

Jeg har gjennomført pilotintervju med tre av mine medstudenter. Alle tre har en bachelorgrad i kroppsøving og idrett, men har lite erfaringer fra arbeidslivet som lærer, med unntak av sporadiske vikartimer. Optimalt ville jeg ha gjennomført pilotintervju med deltakere i «Prosjekt K» for å få testet spørsmålene på målgruppen for intervjuene. Dessverre gikk ikke dette, fordi alle lærerne som deltar i faggruppene i «Prosjekt K» var aktuelle for rekruttering til intervju, samtidig som det var vanskelig å rekruttere disse til «bare» et pilotintervju. Jeg ga medstudentene litt informasjon om «Prosjekt K» før vi begynte pilotintervjuet, slik at de visste hva de skulle snakke om, og det hjalp dem i å vurdere mine spørsmål. Allikevel har de ikke vært med på «Prosjekt K», så derfor handlet mitt pilotintervju mest om det å lede et gruppeintervju, samtidig som jeg fikk testet flyten i spørsmålene og kunne få tilbakemeldinger på meg som intervjuer.

Pilotintervjuet ga meg en trygg ramme for å teste meg selv som intervjuer. I pilotintervjuet fikk jeg god tid til å tenke over hvordan jeg formulerte meg, ettersom situasjonen ble «ufarliggjort» når det var medstudenter jeg intervjuet. Underveis i intervjuet passet jeg på å komme med oppfølgingsspørsmål og vise interesse for det de snakket om, slik at dette faller meg mer naturlig i de senere intervjuene. Underveis i pilotintervjuet noterte jeg ned enkelte kommentarer til intervjuguiden, som for eksempel at to spørsmål var litt for like. Disse notatene og tilbakemeldinger fra medstudentene bidro til å utforme den endelige intervjuguiden. Blant annet ble to spørsmål til et, og et annet spørsmål ble delt opp i to. Jeg noterte også ned passende

oppfølgingsspørsmål til noen av spørsmålene. I tillegg til disse endringene ble jeg bedre kjent med intervjuguiden når jeg fikk testet den ut i praksis, og ikke bare arbeidet med den. En annen erfaring jeg gjorde var at det er vanskelig å ikke stille ledende spørsmål, noe jeg må være svært bevisst på i intervjuene. Dette var også første gang jeg prøvde å ta opp en samtale med diktafon-applikasjonen Nettskjema, og så viktigheten av å ha diktafonen midt imellom personene som skal snakke, og passe på at ingen sitter for langt unna.

## 4.2 Utvalg

Patton (2015) påpeker at utvalgsstrategien avhenger av studiens formål, forskningsspørsmål/problemstilling, hva som vil ha kredibilitet og tidsperioden som er tilgjengelig. Når det kommer til antall deltakere er det ingen konkrete regler når det gjelder kvalitative tilnærminger (Patton, 2015), og Kvale & Brinkmann (2015) skriver at man skal intervju så mange man trenger for å finne ut det man vil vite. Med dette mener Kvale & Brinkmann (2015) at vi vil nå et metningspunkt hvor nye intervjuer ikke gir oss noen ny informasjon. Både Kvale & Brinkmann (2015) og Thagaard (2018) skriver at det er viktig at man har tid til å gjennomføre nøye og omfattende analyser av datamaterialet, og at man derfor ikke må rekruttere for mange. Samtidig er det viktig at antallet er stort nok til å gi oss et godt innblikk i det vi ønsker å vite, hvis antallet er for lavt kan det være vanskelig å generalisere svarene (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg har benyttet meg av et strategiskutvalg for å rekruttere lærere til min studie. Ettersom «Prosjekt K» er innenfor et geografisk område, måtte jeg rekruttere fra dette området, i tillegg må de jeg tok kontakt med ha deltatt i prosjektet. På grunn av det begrensede antallet av mulige informanter ble lærerne ved en og en skole spurt om å delta, helt til jeg nådde mitt metningspunkt for antall intervjuer, altså et tilgjengelighetsutvalg. For å rekruttere lærerne tok jeg først kontakt med pådriverne ved de ulike skolene. Denne kontaktinformasjonen fikk jeg fra prosjektlederne for «Prosjekt K». Disse pådriverne fikk spørsmål av meg om noen av lærerne i faggruppen på deres skole ønsket å delta i min studie. Jeg fikk deretter kontaktinformasjon til de aktuelle lærerne. På den måten kunne jeg ta direkte kontakt med lærerne hvor jeg informerte om prosjektet og spurte om de ville delta. Disse lærerne fikk også tilsendt et informasjonsskriv om hva det innebar for dem dersom de ønsket å delta (Vedlegg 3).

Totalt ble ni skoler kontakt og fikk spørsmålet om de hadde noen lærere som ønsket å stille til intervju. Av disse var det bare en skole som svarte ved første henvendelse. På denne skolen, skole 1 (Brann), var det kun en lærer som ønsket å delta. Selv om jeg i utgangspunktet ønsket å gjennomføre gruppeintervjuer, valgte jeg å gjennomføre et individuelt intervju på denne skolen. Dette fordi alternativet ville vært å fjerne skolen og denne informanten fra studien, noe jeg ikke ønsket ettersom antallet aktuelle lærere var begrenset. Jeg opplevde det som at pådriver hadde prøvd å skape interesse for min studie, men at det kun var denne ene læreren som ønsket å delta. På de andre skolene måtte jeg sende en vennlig påminnelse hvor jeg viste til tidligere sendt epost. En skole ønsket tydelig ikke å delta i mitt prosjekt, og mente at det var nok å gjøre i en hektisk hverdag for lærerne. To skoler hadde ingen lærere som ønsket å delta på et intervju, uten noen begrunnelse utover det. Tre av skolene fikk jeg kontakt med etter den vennlige påminnelsen, i tillegg til at prosjektleder for «Prosjekt K» spurte dem på en av samlingene om de kunne motivere lærere ved skolen til å delta i et intervju med meg. På to av skolene, skole 2 (Vålerenga) og skole 4 (Rosenborg) var det tre lærere som ønsket å delta, slik at jeg fikk gjennomført gruppeintervjuer på disse skolene. På skole 3 (Stabæk) var det kun en lærer som ønsket å delta, så det ble også her gjennomført et nytt individuelt intervju. Her opplevde jeg det nok en gang som at pådriver og vedkommende som stilte på intervju hadde forsøkt å rekruttere flere uten å lykkes. De to siste skolene har jeg ikke klart å etablere kontakt med, og det ble et etisk dilemma rundt hvor mye jeg skulle presse på for å få kontakt, noe som diskuteres under kapitlet etiske vurderinger.

Dessverre fikk ikke alle skolene muligheten til å gjennomføre intervjuet i arbeidstiden, noe jeg tror var en avgjørende faktor for noe dårlig rekrutteringen til intervjuene. Det er forståelig at lærerne ikke ønsker å bruke fritiden sin på dette, siden de ikke fikk noe igjen for å stille, annet enn at de gjorde en god gjerning. Samtidig vil det være aktuelt å løfte frem tidspunktet for studien som en utfordring knyttet til rekrutteringen av lærere. Ettersom studien blir gjennomført i kjølvannet av en stor streik blant lærerne høsten 2022, og mange lærere er slitne. De er lei av all dugnadsarbeidet en lærer bidrar med, og ønsket derfor ikke å stille på nok en ting de ikke får noe igjen for. Totalt ble det åtte lærere som stilte på intervju fordelt over fire intervjuer. Informantene var fra flere aldersgrupper, og med ulik arbeidserfaring og utdanning. Optimalt ønsket jeg å gjennomføre 4-5 gruppeintervjuer, noe som ville gitt meg 12-15 lærere. Det at jeg ikke fikk ønsket antall informanter gjør at jeg må være forsiktig med å trekke konklusjoner, men det er grunn til å anta at flere lærere og skoler vil kjenne seg igjen i analysene jeg har gjort



basert på det innsamlede datamaterialet. Videre vil jeg påpeke at en mulig svakhet ved min studie kan være at de som sier ja til å delta i intervjuet, kan være de som liker «Prosjekt K», og ønsker å snakke om det. Mens på den andre siden er de som ikke liker «Prosjekt K» ikke ønsker å bruke mer tid på det enn de allerede må. Nedenfor har jeg laget en oversiktstabell som viser informantenes pseudonymer, alder, kjønn, utdanning, arbeidserfaring og pseudonym for skolen de jobber ved.

Tabell 4.1: *Oversikt over informantene*

Navn	Cirka Alder	Kjønn	Skole	Utdanning	Antall år i skolen
Aurora	25-29 år	Kvinne	Brann	Bachelor i kroppsøving og idrettsfag, og årsstudium i norsk og engelsk.	4 år
Guro	40-44 år	Kvinne	Vålerenga	Allmennlærerutdanning, 30 studiepoeng i kroppsøving	16 år
Stefan	30-34 år	Mann	Vålerenga	Bachelor faglærer idrett og kroppsøving, og årsstudium i matte.	5 år
Elise	45-49 år	Kvinne	Vålerenga	Allmennlærerutdanning, ingen studiepoeng i kroppsøving	20 år
Morten	25-29 år	Mann	Rosenborg	Master i kroppsøving og idrett, og årsstudium i engelsk og norsk.	3 år
Selma	35-39 år	Kvinne	Stabæk	Allmennlærerutdanning, 30 studiepoeng i kroppsøving	15 år
Linn	25-29 år	Kvinne	Stabæk	Allmennlærerutdanning, ingen studiepoeng i kroppsøving.	5 år
Fredrik	50-54 år	Mann	Stabæk	Allmennlærerutdanning, 30 studiepoeng i kroppsøving	29 år

### 4.3 Intervju med lærere

Jeg fikk som tidligere nevnt kontaktinformasjonen til lærerne fra pådriverne, og hadde videre kontakt med de på epost. Her ble dato, tidspunkt og lokasjon for intervjuene avtalt, foruten om

et av gruppeintervjuene. Ved planleggingen rundt gruppeintervjuet på Vålerenga skolen hadde jeg kun kontakt med pådriver, på epost og telefon, og det var pådriveren som fasiliterte intervjuet. De øvrige intervjuene ble planlagt sammen med læreren som skulle intervjues, eller en representant for gruppen som skulle intervjues som var tilfelle ved Stabæk skolen hvor jeg kun kommuniserte med en av de deltakende lærerne på forhånd. Tre av intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til lærerne enten på et grupperom eller på et fellesrom/spiserom. Det siste intervjuet ble gjennomført på Høgskolen i Innlandet, hvor jeg hadde booket et grupperom til oss. De to gruppeintervjuene ble gjennomført i fellestid på skolen, slik at lærerne slapp å bruke av sin fritid til dette. De to individuelle intervjuene ble gjennomført rett etter endt arbeidsdag for lærerne, og de brukte av sin fritid.

Forberedelser jeg gjorde før intervjuet var å skaffe meg en ekstra båndopptaker, ettersom dette var et tips jeg hadde fått fra veileder i tilfelle teknologien skulle svikte. Før jeg kom til intervjuet hadde jeg sjekket at all teknologien fungerte. Dette vil si sjekke at Nettskjema og diktafon applikasjonen fungerte, samt sjekket at min ekstra båndopptaker hadde batterier og fungerte. Jeg passet alltid på å være ute i god tid, slik at ikke de skulle måtte vente på meg. Etter tips fra en av mine undervisere på høgskolen var jeg også bevisst i hva jeg hadde på meg. Jeg ønsket ikke å fremstå for formell, og ville prøve å skape en avslappet atmosfære i tråd med Neumann & Neumann (2012), noe jeg følte at et helt vanlig klesplagg ville fremme. Neumann & Neumann (2012) påpeker det å prøve å skape en så naturlig stemning som mulig under intervjuet er viktig.

Før hvert av intervjuene informerte jeg lærerne om intervjuets hensikt og hvorfor jeg hadde tatt kontakt med akkurat dem, i tillegg til at det var en naturlig uformell prat. Videre forklarte jeg hvorfor jeg ønsket å bruke båndopptaker og hvordan det ville bli lagret trygt. Lærerne signerte også samtykkeskjema (Vedlegg 4). Noe som er i tråd med det Kvale & Brinkmann (2015) omtaler som informert samtykke, som betyr at de blant annet deltar frivillig og alltid har muligheten til å trekke seg. Intervjuene varte i alt fra 25 minutter til 45 minutter, alt ettersom hvor god tid jeg hadde fått til rådighet. Det var de to individuelle intervjuene som varte lengst ettersom disse ikke hadde noen tidsbegrensning utover det jeg hadde skrevet i informasjonsskrivet de hadde fått tilsendt, her sto det 45 minutter. De to gruppeintervjuene ble litt mer begrenset på grunn av rammene rundt intervjuet. Gruppeintervjuet på Vålerenga skolen hadde jeg fått 45 minutter av fellestiden til rådighet. Når min tid var kommet var lærerne fortsatt

opptatt i et møte/kurs felles med alle lærerne på skolen. Etter litt tid, tok jeg kontakt med pådriver på skolen, og spurte om jeg hadde misforstått dato eller tidspunkt. Pådriver bekreftet at det var riktig, og skulle sende lærerne som skulle intervjues bort til meg. Når lærerne kom bort hadde det allerede gått 15-20 minutter av min tildelte tid, noe som gjorde at intervjuet enten måtte gå over tiden, og over arbeidstiden deres, eller bli noe kortere enn jeg hadde tenkt. Jeg valgte å respektere deres arbeidstid, og vise takknemlighet over at jeg har fått muligheten til å snakke med dem, og kuttet derfor ned intervjuet. Intervjuet ble derfor bare 25 minutter. Gruppeintervjuet jeg hadde på Stabæk skolen varte i 30 minutter, som var den tildelte tiden jeg hadde fått.

I etterkant av intervjuene noterte jeg ned umiddelbare tanker ned på notater på telefonen. Dette var tanker om hvordan lærerne fremsto (f.eks. nervøs, uinteressert eller imøtekommende), noe som er viktig å knytte sammen med det de sier (Neumann & Neumann, 2012). De fleste lærerne fremsto som imøtekommende og nysgjerrige, utenom en av lærerne på et av gruppeintervjuene. Denne læreren satt på telefonen når jeg eller hans kollegaer snakket, og virket ikke veldig interessert. Det gjorde meg som intervjuer usikker, og jeg ble litt for opphengt i hva denne personen holdt på med, noe som til tider gjorde at fokuset mitt forsvant litt fra vedkommende som snakket. Jeg noterte også ned første tanker rundt det de sa, dette hjalp meg med å prosessere det de hadde sagt. Dette er i tråd med det Braun & Clarke (2022) omtaler som refleksiv journal, noe som beskrives nøyere i analyse kapitlet.

Kvale & Brinkmann (2015) påpeker at maktforholdet i et forskningsintervju er asymmetrisk. Dette vil si at de ikke er helt herredømmefritt, som man skulle ønske at det var (Kvale & Brinkmann, 2015). Neumann & Neumann (2012) sier at relasjonen mellom forsker og intervjupersonen(e) ikke kan være fri for makt, siden forskeren vet mer om deres relasjon og poenget med relasjonen enn intervjupersonen. Neumann & Neumann (2012) mener at det er umulig å unngå det å få en relasjon til sin informant, uansett hvor godt forberedt man er som forsker. I tråd med Neumann & Neumann (2012) var min oppgave derfor å tone ned dette maktforholdet så mye som mulig. Dette ble gjort ved å forsøke å skape en tillitsfull atmosfære rundt intervjuet, og jeg som forsker viste interesse for intervjupersonen og vedkommende sine refleksjoner, tanker og erfaringer som blir delt. Thagaard (2018) mener dette gjør det lettere for intervjupersonen å åpne seg, noe jeg ønsket at de skulle gjøre.

#### 4.4 Transkribering

Det å transkribere et intervju vil være å overføre det muntlige fra intervjuet til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Bryman (2016) skriver at intervjuer ofte blir tatt opp med båndopptaker og transkribert på et senere tidspunkt, noe som var tilfelle for meg. Både Bryman (2016) og Kvale & Brinkmann (2015) forteller videre at bruk av båndopptaker er viktig for å kunne ha fullt fokus på intervjuet, og ikke måtte notere underveis, noe som var en av hovedgrunnen for bruk av båndopptaker i min studie. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at en av grunnene til å transkribere et intervju, er at de blir mer egnet for analyse når det er skriftlig, og det blir lettere å få oversikt over dataen. I større intervjuundersøkelser er det vanlig at en assistent eller sekretær transkriberer intervjuene, eller man kan leie inn firmaer som gjør det (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er også flere forskere som velger å transkribere selv, noe som hjelper de i veien på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har transkribert mine intervjuer selv, både på grunn av at dette er en mindre undersøkelse, og transkriberingen hjalp meg i gang med analysen, som beskrives i neste delkapittel.

Transkriberingen til hvert av intervjuene begynte ved første mulighet etter endt intervju, dagen etter for tre av intervjuene og samme dag for et. Dette ble gjort for at min oppfatning av intervjuet skulle ligge ferskt i minne. Kvale & Brinkmann (2015) påpeker også viktigheten av at det blir gjort tilnærmet likt hver gang, noe jeg var bevisst på når jeg transkriberte. I tråd med Kvale & Brinkmann (2015) har jeg transkribert over til et skriftspråk fra et talespråk, noe som har gjort at jeg har fjernet dialektord som noen av lærerne hadde, og skrevet dem på bokmål skriftspråk. Eksempler på dette kan være at læreren sier «leik», men i transkripsjonen står det «lek». For at transkripsjonen skulle være mer skriftlig, har jeg også fjernet alle «eh»-er og tilfeller hvor lærerne gjentar ord etter hverandre på grunn av korte tenkepauser (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 4.5 Analyse av datamateriale

Bryman (2016) skriver at det er viktig å passe på at man har tid til å gjøre en grundig analyse av datamaterialet som er samlet inn. Analysemetoden jeg har benyttet på mitt datamateriale er inspirert av Braun & Clarke (2022) sin tematiske analyse. Tematisk analyse er en av flere analytiske tilnærminger som kan brukes for å analysere et kvalitativt datasett, og ble først presentert i deres artikkel i 2006 (Braun & Clarke, 2022). Braun & Clarke (2022) beskriver selv tematisk analyse som en metode for å utvikle, analysere og identifisere mønstre i datasettet som

er samlet inn. Dette skjer gjennom en systematisk prosess med datakoding for å utvikle temaer (Braun & Clarke, 2022). Refleksiv tematisk analyse er måten de omtaler sin tilnærming til tematisk analyse i dag. Det å ha lagt til begrepet refleksiv i de senere årene, innebærer å ta en kritisk refleksjon rundt egen rolle som forsker med som en sentral del av analyseprosessen (Braun & Clarke, 2022). Braun & Clarke (2022) hevder også det vil være lurt å ha en refleksiv journal som skal brukes til å notere ned tanker og erfaringer fra intervjuene og under transkriberingen. Dette valgte jeg å gjøre umiddelbart etter intervjuene og når jeg transkriberte intervjuene.

En analyse inspirert av Braun & Clarke (2022) sin refleksive tematiske analyse er bygget opp av seks faser. De påpeker at disse seks fasene er retningslinjer, og ikke regler for analyseprosessen (Braun & Clarke, 2022). Dette vil si at det ikke er steg som man må følge slavisk, men faser som man kan hoppe imellom. Den første fasen handler om å gjøre seg kjent med datamateriale. Fase nummer to er å lage det de omtaler som koder, før man i fase tre skal utvikle temaer. Den fjerde fasen sier de skal handle om å gå igjennom og utvikle disse temaene videre, før de i fase fem skal bli definerte og får endelige navn. Den siste fasen handler om å skrive en rapport fra analysen (Braun & Clarke, 2022). Jeg vil videre vise hvordan jeg har brukt disse fasene i min analyse.

Fase 1 startet allerede når jeg transkriberte intervjuene, tillegg til at jeg har lest transskriptene og lyttet til lydopptakene flere ganger, noe som er i tråd med Braun & Clarke (2022) sine tanker om å fordype seg i datasettet. Ved å følge Braun & Clarke (2022) videre noterte jeg ned umiddelbare tanker underveis når jeg leste. Etter denne gjennomlesningen og nedskrivning av notater, begynte jeg arbeidet med fase 2. Dette handler om å kode materialet (Braun & Clarke, 2022). Dette gjorde jeg på utskrevne transskripter, hvor jeg noterte kodene på siden på arket. Kodene ble først skrevet på et semantisk nivå, som er koding på et overordnet nivå, og som holder seg tett på det språket informantene brukte (Braun & Clarke, 2022). I denne fasen kodet jeg hele datasettet, og endte opp med totalt 443 koder. Etter denne innledende fasen med koding, gikk jeg gjennom intervjuene flere ganger, noe som førte til at noen koder endret navn, og noen nye ble lagt til. Etter å ha fjernet duplikater (som for eksempel «tverrfaglighet») som dukket opp flere steder og koder som betyr det samme (som for eksempel «liker faget» og «elsker faget») endte jeg opp med 391 koder, før jeg beveget meg over til fase 3. Fase 3 handler som sagt om å utvikle temaer ut ifra disse kodene (Braun & Clarke, 2022). Dette ble gjort ved å

skrive opp alle kodene på dette tidspunktet på små lapper, for så å legge sammen kodene som kunne utforme et tema sammen. I denne fasen har det vært kontinuerlig arbeid om å knytte koder sammen for å komprimere antall koder under hvert tema. For eksempel ble en kode som «viktigheten av faget» knyttet sammen med koden «viktigheten av kroppsøving». Etter å ha lest gjennom kodene flere ganger, pekte det seg ut noen temaer som for eksempel «Hva er «Prosjekt K»?» og «Behovet for «Prosjekt K»». Enkelte temaer ble også fjernet helt fordi de ikke var relevant for problemstillingen (for eksempel «Potensialet til kroppsøving»). Etter denne prosessen satt jeg igjen med 8 temaer, som igjen har 20 undertemaer. Se oversikten i tabellen nedenfor.

Tabell 4.2: Oversikt over temaer på semantisk nivå.

<b>Erfaringer med kompetanseheving</b>			
Basisfagene	Samarbeid	Kurs og undervisning	Fagnettverk
<b>Arbeid med «Prosjekt K»</b>			
Arbeidsmåter		Arbeidsinnhold	
<b>Holdninger til «Prosjekt K»</b>			
Interessant		«Virker bra»	
<b>Bra med «Prosjekt K»</b>			
Utvide aktivitetsbank	Felles plan		Ny tenkende
<b>Utfordringer med «Prosjekt K»</b>			
Tidkrevende		Sårbart	
<b>Behovet for «Prosjekt K»</b>			
Sitter fast i gamle planer	Endring blant elevene	Et nedprioritert fag	Flere ufaglærte
<b>Rektors rolle</b>			
Tilrettelegger		Vise interesse	
<b>Hva er «Prosjekt K»?</b>			
Deltar vi i «Prosjekt K»?			

Den neste fasen (fase 4) innebar en evaluering og utvikling av disse temaene (Braun & Clarke, 2022). I arbeidet med denne fasen gikk jeg tilbake til transskriptene og så igjennom kodene på nytt, for å undersøke om noe var blitt oversett, og forsikret meg om at temaene ble utviklet basert på kodenenes innhold. Dette førte til at temaer ble fjernet (For eksempel undertemaet

«arbeidsinnhold»). I fase 4 flyttet jeg mine analyser fra det semantiske nivået til et latent nivå, som søker en dypere og mer implisitt forståelse (Braun & Clarke, 2022). Denne forflytningen bygger både på min kunnskap og faglige innsikt som utdannet kroppøvlingslærer og masterstudent, sammen med diskusjoner med min veileder som har inngående kunnskap på feltet. Temaene etter denne fasen er som vist i tabellen under.

Tabell 4.3: *Oversikt over temaer på latent nivå.*

<b>Lærernes erfaringer med kompetanseheving</b>		
Basisfagene prioriteres	Kurs, undervisning og fagnettverk	
<b>Behovet for fagutvikling i kroppøving</b>		
Endring blant elevene	Et nedprioritert fag	Flere ufaglærte lærere i kroppøving
<b>Arbeid med «Prosjekt K» på skolene</b>		
Arbeidsmåter	Rektors rolle	Pådrivers rolle
<b>Hva bidrar «Prosjekt K» med</b>		
En utvidet aktivitetsbank	En felles plan	En delingskultur
<b>Utfordringer med «Prosjekt K»</b>		
Tidkrevende	Sårbart	Formidling av prosjektet

Fase nummer 5 handler om en videre utvikling og navngivelse av disse temaene (Braun & Clarke, 2022). I dette steget gikk jeg igjen tilbake til transskriptene mine, og så etter sitater som kunne være med å underbygge innholdet i temaene. I tillegg til dette og flere refleksjoner rundt temaene, og samtaler med veileder, fikk noen av temaene nytt navn. Temaenes navn ble også endret underveis under skrivingen av resultatkapitlet. Det var disse temaene som var grunnlaget for fase 6, en rapport fra analysen (resultatkapitlet) (Braun & Clarke, 2022). Denne endelige oversikten over de latente temaene er vist i tabellen nedenfor, og består av 5 hovedtemaer med 7 undertemaer. Funnene som løftes frem i fase 6 vil videre diskuteres i lys av teori i diskusjonskapitlet.

Tabell 4.4: *Endelig oversikt over latente temaer.*

<b>Kompetansehevingstiltak i skolen kan være så mangt</b>	
<b>Et behov for fagutvikling i kroppøving</b>	
Kroppøving – Et nedprioritert fag	Viktigheten av kroppøving

<b>Kompetanseheving i kroppøving praktiseres ulikt ved skolene</b>		
<b>Fagutvikling i kroppøving bidrar med nye ideer og en helhetlig tilnærming til faget</b>		
En utvidet aktivitetsbank	En felles plan og delingskultur	
<b>Fagutvikling er utfordrende å være med på</b>		
Ikke tilstrekkelig med tid til et fagutviklingsprosjekt i en travel lærerhverdag.	En sårbar prosjektorganisering	Usikre på om de deltar i et kompetansehevingsprosjekt

## 4.6 Troverdighet og validitet

Kvale & Brinkmann (2015) sier at troverdighet og validitet innenfor kvalitativ forskning handler om studiens pålitelighet og gyldighet. Jeg vil i det følgende kapitlet redegjøre for studiens troverdighet og validitet.

### 4.6.1 Troverdighet

Jeg har valgt å benytte begrepet troverdighet istedenfor reliabilitet i denne oppgaven. Reliabilitet handler om det er muligheter for andre forskere å kunne reprodusere de samme resultatene på et annet tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Bryman (2016) påpeker at datainnsamlingen må være konsistent, for at det skal kunne reproduseres.

Thagaard (2018) sier at reliabilitet er tellende i større grad i kvantitativ forskning, og ikke et like avgjørende kriterium i kvalitativ forskning, derfor har jeg benyttet troverdighet. En viktig grunn til dette er forskerens relasjon til forskningsfeltet og forskningsdeltakerne. Thagaard (2018) skriver videre at forskere må redegjøre for studiens troverdighet ved å redegjøre for utviklingen av data, og selve forskningsprosessen. Jeg har derfor i tråd med Thagaard (2018) gitt detaljerte beskrivelser i metodekapittelet, slik at studien blir transparent. Det at studien er gjort gjennomiktig styrker studiens troverdighet (Thagaard, 2018).

Det at jeg har liten erfaring med innsamling og analyse av datamateriale spiller inn på vurderingen rundt troverdigheten av min studie. Det at jeg har liten erfaring med intervjuer, gjorde også at jeg vokste i rollen, og ble tryggere i intervjurollen ettersom intervjuene gikk. Med andre ord, jeg var tryggere som intervjuer i intervju fire, enn det jeg var i det første intervjuet og i pilotintervjuet. Denne utviklingen kan spille inn på studiens troverdighet blant annet fordi jeg var flinkere til å følge opp interessante tanker fra lærerne i de senere intervjuene,



enn det jeg var i de først. Allikevel mener jeg at dette ikke har så stor betydning at det skal stilles spørsmål rundt studiens troverdighet, ettersom jeg mener at oppfølgingen av interessante tanker var til stedet også i de første intervjuene, bare det at det kom mer naturlig mot de senere intervjuene. Ved å følge råd fra min veileder, med langt mer erfaring som forsker, samt følge råd fra metodelitteraturen (for eksempel: Bryman, 2016 & Thagaard, 2018), mener jeg at studien har foregått på en pålitelig måte. Dette har gjort meg mer trygg i rollen som intervjuer, noe som har gjort det lettere for meg å blant annet skape en tillitsfull atmosfære i intervjuene, noe Neumann & Neumann (2012) og Thagaard (2018) ser på som viktig.

#### 4.6.2 Validitet

Validitet blir knyttet til resultatene av forskningen (Thagaard, 2018). Ifølge Thagaard (2018) handler validitet om gyldigheten av tolkningene forskeren kommer frem til. Kvale & Brinkmann (2015) sier at validiteten sier noe om studien undersøker det den faktisk skal, og om den gir gyldig, vitenskapelig kunnskap. Bryman (2016) skiller mellom intern og ekstern validitet. Ifølge Bryman (2016) handler intern validitet om studiens funn reflekterer det som blir observert i virkeligheten, om det er samsvar mellom forskerens observasjoner og teoretiske antakelser som utvikles. Den eksterne validiteten handler om funnene fra studien har en overføringsverdi (Bryman, 2016).

#### Intern validitet

Den interne validiteten er knyttet til resultatene og gyldigheten i tolkingen av dataen (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) skriver at den interne validiteten styrkes ved å gå kritisk gjennom analysesprosessen. Jeg har derfor prøvd å være kritisk til egne funn og tolkninger underveis i prosessen. Videre har jeg vært transparent i analyseprosessen ved å gi nøye og detaljerte beskrivelser av hvordan jeg har arbeidet med de ulike fasene i analysen, som er knyttet til Braun & Clarke (2022) sin tematiske analysemodell. Dette gir leseren selv mulighet til å vurdere validiteten tilknyttet min analyse av dataen.

Som Bryman (2016) skriver skal den interne validiteten være med å dømme om mine resultater er i tråd med det som blir observert i virkeligheten. Dette har jeg sikret ved å flere ganger gå igjennom transskriptene fra intervjuene, for å hele tiden forsikre meg om at jeg har forstått hva de sier, og at mine koder holder seg nære det som har blitt sagt i intervjuene. I tillegg har jeg gått flere runder sammen med veileder for å forsikre dette. Dette hjalp meg med å forstå kodene

i tråd med de opprinnelige betydningene. Målet i min studie har vært å undersøke hvordan lærerne erfarer «Prosjekt K», og hvordan det har vært å delta i prosjektet, noe jeg mener å få frem i de kommende resultat- og diskusjonskapitlene.

#### Ekstern validitet

Ekstern validitet handler om hvor stor overførbarhet mine funn har (Bryman, 2016). Ifølge Bryman (2016) vil dette handle om de tolkningene som blir utviklet i studien også har relevans for andre sammenhenger, eller om det kun gjelder for denne studien. Min studie undersøker en liten gruppe som deltar i et bestemt prosjekt. Jeg vil allikevel argumentere for at min studie er overførbar til andre tilsvarende fagprosjekter generelt i skolen, og spesielt for fagutviklingsprosjekter innenfor kroppsøving. Jeg har tidligere i metodekapittelet skrevet om hva det «lave» antallet av deltakere kan ha å si for generaliseringen av min studie. Allikevel mener jeg at deltakerne er såpass variert sammensatt når det kommer til kjønn, alder, arbeidserfaring og utdanning, at det fortsatt er mulig å overføre lærdom fra mitt prosjekt til andre skoleutviklingsprosjekter.

#### 4.7 Etiske vurderinger

Ifølge Thagaard (2018) preges kvalitativ forskning av en økende bevissthet rundt etiske retningslinjer. All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren følger og forholder seg til etiske prinsipper (Thagaard, 2018). Dette inneholder blant annet at arbeidet som man legger frem er transparent og gjort på redelig vis, samt at man henviser og gir kreditt til andres arbeid på en riktig måte (Thagaard, 2018). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021) har utformet forskningsetiske retningslinjer for forskere, hvor formålet er å fremme fri, god og forsvarlig forskning. Denne typen forskningsetikk er forankret i det internasjonale forskerfellesskapet, og er grunnleggende normer for forskning. I dette delkapittelet vil jeg redegjøre for de etiske dilemmaene jeg har reflektert over i denne studien.

Dette prosjektet innebar lydopptak av intervju og lagring av disse, samt lagring av opplysning om informantene, noe som stiller krav til etiske overveielser. Det først som måtte gjøres for å gjennomføre denne studien var å søke til Norsk senter for forskningsdata (NSD), noe jeg fikk godkjent i midten av oktober 2022 (Vedlegg 5). Dette måtte godkjennes før jeg kunne ta kontakt med aktuelle informanter. Denne godkjenningen innebar at jeg lagrer informasjon og personopplysning i tråd med det jeg har beskrevet i søknaden og i tråd med retningslinjer gitt

av Høgskolen i Innlandet. I søknaden fikk jeg også bekreftet at intervjuguide (Vedlegg 2), informasjonsskriv (Vedlegg 3) og informert samtykkeskjema (Vedlegg 4) var i henhold til retningslinjer.

Når det gjaldt informert samtykke ble informantene informert om at de hele tiden hadde muligheten til å trekke seg fra studien, uten å oppgi noen grunn, noe som er i tråd med NESH (2021) sine retningslinjer.

Dataene jeg har samlet inn vil kunne identifisere lærerne, enten direkte eller indirekte. For å beskytte forskningsdeltakernes identitet har jeg anonymisert opplysninger, og gitt dem og skolene de representerer pseudonymer, noe som er i tråd med NESH (2021) sine retningslinjer. Jeg har derimot valgt å beholde deltakernes cirka alder, kjønn, utdanning og antall år de har jobbet i skolen. Dette har jeg gjort for å gi leseren en kontekst, og vise frem at mitt utvalg er av en viss sammensetning. Lagringen av opplysninger om deltakerne har foregått i tråd med retningslinjer i fra NSD og NESH (2021), og vil bli slettet etter sensurfristen.

Thagaard (2018) påpeker at det også kan være noen etiske utfordringer rundt selve intervjuet. Vi må hele tiden vurderer hvor nærgående og personlige spørsmålene våre er, slik at vi ikke trækker over deltakernes grenser (Thagaard, 2018). Dette hjelper meg med å unngå at deltakeren blir ledet inn til å si ting vedkommende kommer til å angre på i ettertid (Thagaard, 2018). Selv om min studie ikke omhandlet sensitiv informasjon, kan dette skje for deltakerne i min studie. Bryman (2016) trekker frem det at studien ikke skal kunne skade eller straffe deltakerne i noen grad. For deltakerne i min studie kunne dette handle om for eksempel kritisering av rektor eller kollegaer. Dersom jeg har gjort en dårlig jobb med anonymisering kunne deres uttalelser ha påvirket dem. Jeg har tidligere nevnt at jeg sto i et etisk dilemma rundt rekrutteringen av deltakere. I samråd med veileder tok jeg et valg om å ikke presse på ved de skolene som unnlot å svare etter at jeg hadde gitt en vennlig påminnelse. Jeg ønsket ikke at noen skulle føle at de ble tvunget til å delta. Dette ville vært et brudd mot det NESH (2021) omtaler som frivillig deltagelse.

## 5.0 Resultater

I dette kapitlet vil jeg trekke frem og belyse studiens funn. Som vist i metodekapittelet, og analysedelen, har jeg kommet frem til 5 hovedfunn. Dette er «Kompetansehevingstiltak i skolen kan være så mangt», «Et behov for fagutvikling i kroppsøving», «Kompetanseheving i kroppsøving praktiseres ulikt ved skolene», «Fagutvikling i kroppsøving bidrar med nye ideer og en helhetlig tilnærming til faget» og «Fagutvikling er utfordrende å være med på». Jeg vil videre gå nærmere inn på hvert av disse, noe som er fase 6 i Braun & Clarke (2022) sin tematiske analyse, rapportering for analysen.

### 5.1 Kompetansehevingstiltak i skolen kan være så mangt

Min analyse viser at lærerne i denne studien har ulik erfaring med kompetanseheving fra tidligere. Det varierer hvor mye lærerne har deltatt i kompetansehevingstiltak tidligere, og dette er ulikt fra skole til skole, og innad på skolene. Det er også varierende hva slags tiltak lærerne har deltatt på. Flere av lærerne trekker frem enkeltstående kurs som et av de mest vanlige kompetansehevingstiltakene. På disse kursene har det ofte handlet om å utvide lærernes horisont når det kommer til aktiviteter, teknikker og metoder i fagene: «Man har jo alltid vært på noen kurs [...] der hadde vi ulike aktiviteter» (Fredrik). I tillegg forteller flere at det har vært kurs i forbindelse med nye begreper i lærerplanen og styringsdokumenter. Eksempelvis gjelder dette «vurdering for læring» (Elise). Lærerne forteller også at dette har vært kurs som er holdt av både eksterne og interne foreleser, og foregått både på skolen og på andre arenaer som de har måtte reist til. Lærerne påpeker at det er viktig at kurset føles nyttig for dem når det skjer, og at det må være konkret; «noe er nødvendig, spesielt det som har vært veldig konkret, og viktig her og nå» (Elise).

Flere lærere trekker frem arbeid med basisfagene i fagnettverk i regi av kommunen som noe som har blitt satt fokus på tidligere. Lærerne som deltar disse fagnettverkene har arbeidet sammen med å sette seg inn i basisfagene, noe de ble pålagt av skolen. I arbeid med slike fagnettverksgrupper ble det delt erfaring og innspill med hverandre på skolene, og på tvers av flere skoler. Dette var i forbindelse med fagfornyelsen forteller Aurora; «Da fagfornyelsen kom var det også masse trykk på matte, engelsk og norsk. Det var sånn fagnettverk i regi av kommunen». Disse fagnettverkene har også gitt muligheten for fagmøter hvor ulike utfordringer ved fagene diskuteres i plenum: «Der tas opp alle utfordringer vi finner i faget,

som for eksempel vurdering, undervisning og tilrettelegging. Så det er litt faglig diskusjoner for å spile hverandre gode» (Morten). Et siste tiltak som kommer frem av analysen er individuelt arbeid med utdanningsdirektoratets egne kompetansepakker. Dette forteller lærerne har vært litt opp til hver enkelt, og det har blitt veldig sporadisk når arbeid med disse har foregått og det har vært lite gjennomgående: «Kompetansepakkene til Udir. Men det har ikke vært noe gjennomgående og veldig sporadisk» (Morten).

Min analyse viser at det først og fremst er i basisfagene og grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving det har vært satt inn kompetansehevingstiltak i kommunen. Av de lærerne jeg intervjuet var det bare to av lærerne som hadde erfaringer med kompetanseheving i kroppsøving fra tidligere. Dette har, i likhet med de generelle tiltakene knyttet til kompetanseheving, i all hovedsak vært knyttet enkeltstående kurs. Noen av de yngre lærerne som ikke har deltatt på noen kompetansehevingstiltak i kroppsøving forteller i tillegg at de ikke tror det har vært noe kompetanseheving i kroppsøving på deres skoler tidligere, basert på deres observasjoner av kollegaers undervisningspraksis og hvordan faget ser ut: «jeg føler de kan sitte litt igjen i gamle læreplaner» (Morten).

Av min analyse kommer det frem at lærerne verdsetter kompetansehevingstiltak hvor de får samarbeide med hverandre og utvikle seg sammen. Aurora snakker for fler når hun sier at: «det er i samspill med andre vi utvikler oss». Lærerne mener det er avgjørende med et godt kollegium som samarbeider bra sammen: «Nå er jeg heldig som har et godt kollegium, hvor vi samarbeider bra. Det har jo mye å si i sånt utviklingsarbeid» (Aurora). Lærerne ser på utviklingsarbeid som givende både for hver enkelt lærer og for fellesskapet. Som tidligere nevnt har lærerne jeg intervjuet mest erfaring fra andre fag når det gjelder kompetansehevingstiltak. Flere mener det nå var på tide med noe i kroppsøving: «Veldig positiv, på at man kan se litt nye veier» (Morten).

## 5.2 Et behov for fagutvikling i kroppsøving

Flere lærere viste stort engasjement og positivitet rundt «Prosjekt K» og at det nå ble satt fokus på fagutvikling i kroppsøving, noe de mente var på høy tid:

Veldig positiv. Mye fordi jeg har kjent et behov. En forsker nevnte for meg en gang at kroppsøvingsfaget måtte endres for at det skal være i skolen. En teori jeg fikk bekreftet når jeg kom hit. Så jeg var veldig positiv til «Prosjekt K». (Aurora).

Mine analyser viser at flere av lærerne opplever kroppsøvingsfaget som nedprioritert, og de mener at kroppsøvingsfaget er et viktig fag, og det er et fag de ønsker skal være i skolen. På bakgrunn av mine analyser har jeg derfor utviklet to undertemaer jeg skal løfte frem, dette er «kroppsøving – et nedprioritert fag» og «Viktigheten av kroppsøving», disse vil utfylle hovedtemaet.

### 5.2.1 Kroppsøving - et nedprioritert fag

Som nevnt forteller flere av lærerne at de opplever at kroppsøvingsfaget blir nedprioritert sammenlignet med andre fag. Dette er med på å styrke behovet for fagutvikling i faget, og heve viktigheten av faget. Denne nedprioriteringen oppleves ulikt på skolene og vil her bli vist med eksempler fra et par av skolene. Morten trekker frem et eksempel fra hans skole hvor de har fagmøter i alle fagene som de underviser i. I kroppsøving foregår dette annenhver måned, mens det er hver uke i basisfagene. Han sier videre at: «Fagmøtene i kroppsøving ofte forsvinner ut på bekostning av noe annet dersom det dukker opp. Det går aldri utover fagmøter i basisfagene. [...] Da tenker man jo at faget nedprioriteres». Lærerne på Vålerenga skolen forteller om deres teamtilnærming når det kommer til hvem som underviser på hvert trinn. De forteller at de opplever at teamene blir først og fremst satt sammen basert på hvilke lærere som jobber godt sammen, og hvilket trinn lærerne ønsker å jobbe på. De føler at lærernes kompetanse kommer etter dette, og dersom det tas avgjørelser basert på kompetanse er det kompetansen i basisfagene som gjelder. «Det kan være litt tilfeldig hvem som havner som gymlærer» (Elise). Dette er noe de tolker som en viss grad av nedprioritering av kroppsøvingsfaget. Flere lærere legger heller ikke skjul på at de selv nedprioriterer faget i en hektisk hverdag: «Man bruker litt mer tid på å planlegge basisfagene, og kroppsøvingsfaget blir litt nedprioritert og du tar det litt på erfaring» (Guro).

Denne teamsammensetningen på Vålerenga skolen avslører at det er flere ufaglærte som underviser i kroppsøving. For når lærerne på skolen sier at lærernes kompetanse i kroppsøvingsfaget ikke har stor betydning når det skal avgjøres hvem som underviser i faget, er dette et tegn på at det kan være ufaglærte lærere. Flere lærere tenker at faget ofte er avhengig

av lærerens interesser, og er ofte bygd opp basert på dette: «Hva slags interesser læreren har er avgjørende for innholdet» (Selma). Dette kan bety at dersom læreren liker ballspill, blir det mye ballspill undervisning, men mindre dans dersom dette ikke er noe læreren har interesse for. Lærerne mener dette er fremtredende i de tilfeller der læreren ikke har utdanning i faget, og ser viktigheten av at alle elementene i faget skal ivaretas og at alle kompetansemål skal nås. Av min analyse kommer det frem at flere av lærerne mener et prosjekt som «Prosjekt K» er viktigst for de med liten eller ingen utdanning i faget:

«Jeg tror at det er mangelen på kompetanse som gjør at det [kroppsøvningsfaget] ser ut som det gjør i skolen. [...] Og jeg tror at mange er utrygge i faget. [...] Disse ser ikke alle mulighetene kroppsøvningsfaget har, som for eksempel jeg som har utdanningen i faget» (Aurora).

Lærerne i min studie opplever med andre ord et fag som er nedprioritert fra skoleledelsen og at de selv ikke prioriterer det i like stor grad som basisfagene. Selv om lærerne opplever faget som nedprioritert, mener de samtidig at kroppsøving er et viktig fag for elevene, og de ser mange viktige sider ved faget som viktig. Dette skal jeg komme innpå i det videre delkapittelet.

### 5.2.2 Viktigheten av kroppsøving

Mine analyser viser at lærerne anser faget som viktig av flere grunner. Lærerne trekker frem kroppsøvningsfagets egenart ved at elevene bruker sine kropper i fysisk aktivitet som en sentral bestanddel for læringen. Videre mener de at faget gir gode muligheter til å utvikle egenskaper og ferdigheter som ikke er like enkle å utvikle i andre fag: «Elever skal utforske og bli kjent med seg selv, og i kroppsøving får man muligheten til dette. [...] Bli mer kjent med seg selv som person, [...] å skape seg en trygg identitet» (Morten). Morten snakker her for flere som anser dette som viktig for elevene å lære, og som mener kroppsøving er viktig når det gjelder dette. Lærerne trekker også frem fagets muligheter til arbeide med ferdigheter som for eksempel samarbeid og samhandling som viktig. Flere av lærerne mener at når elevene må samarbeide med hverandre gjennom i fysisk aktivitet, er dette en god start på utvikling av gode samarbeidsferdigheter:

Gjennom bevegelse og ulike aktiviteter, som for eksempel samarbeidsoppgaver, lærer de å bli kjent med andre og seg selv. Gjennom at man får utforsket litt. For kroppsøving

skal handle om hvor god du er i bevegelse med andre, ikke hvor god du er på fotballbanen. (Morten).

Her får han fram det flere mener om at kroppsøvfingsfaget er et bra fag for å arbeide med de sosiale ferdighetene, og ikke bare de fysiske: «sammen med andre. Samarbeid. Masse ferdigheter du kan lære i kroppsøving, som kanskje er lettere å lære der» (Fredrik). Med andre ord trekker lærerne frem flere viktige grunner til at faget har en plass i skolen.

Andre grunner som kommer frem av min analyse er fagets verdier og mål om å inspirere til livslang bevegelsesglede. Flere anser livslang bevegelsesglede som viktig for elevene og kroppsøvfingsfaget er viktig for dette. De mener at faget gir dem muligheten til å teste ut ulike bevegelsesaktiviteter og kanskje kunne finne noe de kan holde på med utenom skolen. Spesielt mener de dette er viktig for de elevene som faller utenfor de tradisjonelle idrettene som håndball og fotball: «Spesielt de som havner utenfor fotball og håndball etc, og de stereotypiske idrettene» (Morten).

Det siste punktet som kommer frem av analysen er at lærerne anser kroppsøvfingsfaget som et slags avbrekk og en pustepause fra en teoritung hverdag:

For meg er det viktig at de som ikke er så faglig sterke i andre fag kan blomstre litt. Det syntes jeg er litt deilig med «gymmen». Det syntes jeg er fint ved å ha gym, at vi kan bruke litt andre sider av oss selv, å få den mestringsfølelsen allikevel. [...]

Og litt pusterom, og for alle de unga som synes det er vanskelig å sitte stille i en skoletime, så er det befriende og godt å ha gym. (Elise).

Dette viser til lærernes tanker om at faget skal være lystbetont og gøy, og at de anser det som viktig at elevene får avsatt tid til å være i bevegelse og holde på med lek og andre aktiviteter. Flere lærere trekker også fram kroppsøvfingsfaget som et avbrekk for lærerne også: «Det er et fint avbrekk både for elever og lærer» (Fredrik). Dette avbrekket ser lærerne på som fint og gunstig for elevene siden de erfarer elever med kortere konsentrasjon en tidligere: «vi har flere elever som er mer urolig og har kortere konsentrasjonsspenn en tidligere. For disse er det viktig å få bryte opp» (Elise). En annen erfaring lærerne har er at elevene har et mer variert aktivitetsnivå nå enn tidligere: «Stor forskjell på hvor aktive elevene er utenom skolen»



(Selma), og: «elevene er mer fysisk inaktive en før» (Stefan). På bakgrunn av dette mener lærerne at kroppsøving faget er viktig. Lærerne jeg har intervjuet har nå startet med utvikling av kroppsøving faget, og deltar som tidligere nevnt i et fagutviklingsprosjekt, mine analyser viser at dette praktiseres ulikt på skolene.

### 5.3 Kompetanseheving i kroppsøving praktiseres ulikt ved skolene

Mine analyser viser at lærerne har arbeidet med «Prosjekt K» både likt og ulikt ved skolene som er involvert i prosjektet. Felles for alle skolene er strukturen som ligger i prosjektet der gangen i arbeidet starter med at pådriverne er på nettverkssamlinger etterfulgt av en arbeidstime på skolen med lærerne i faggruppen. Deretter er det ikke noe mer arbeid med «Prosjekt K» på skolene før etter pådriverne har vært på ny samling. Selv om denne gangen i arbeidet er lik, finner jeg også at det er ulike måter de jobber med «Prosjekt K» på.

For det første har det vært opp til hver enkelt skole om de vil at alle lærerne på skolen skal delta, eller kun de som underviser i kroppsøving. Dette har de skolene jeg har snakket med løst forskjellig. To (Brann og Stabæk) av de fire skolene har involvert hele kollegiet, mens en av skolene (Rosenborg) kun har kroppsøvingslærere som deltar. Den siste skolen (Vålerenga) startet med at kun kroppsøvingslærere deltok, før de endret og inkluderte alle lærerne det andre året med «Prosjekt K». Når jeg spurte lærerne om hva de syntes om den organiseringen de selv hadde på skolen, var det blandede tilbakemeldinger. Selma snakker for fler når hun sier «Sånn som det har vært, med at alle deltar, liker jeg godt», mens Morten skulle ønske flere deltok; «skulle ønske at vi var litt fler fra vår skole som deltok». Videre trekker lærerne frem at de ser en verdi i at alle deltar for å kunne spre kunnskapen til flere, samt at man plutselig kan måtte undervise i faget selv om man ikke gjør det i de inneværende år: «Fagene går ofte på rullering, og du må undervise i mange av fagene selv, så jeg tenker det er helt naturlig at alle deltar på det. For plutselig så skal du undervise i kroppsøving» (Aurora). Flere lærere begrunner at alle bør delta med tverrfaglighet, og det å implementere kroppsøving i flere fag, er noe alle vil dra nytte av. Samtidig anerkjenner lærerne at behovet for at alle skal delta ikke er like gjeldende for de største skolene, hvor fagene er mer satte: «det spørres om vi snakker ungdomsskole eller barneskole. Jeg skjønner jo at spansklæreren ikke trenger å delta» (Aurora).

Selv om det har vært ulikt hvem og hvor mange som har deltatt på skolene, har de fleste vært innom like arbeidsmåter. Flere lærere trekker frem deres arbeid ute og i sal, hvor de har fått

testet ut enkelte aktiviteter og undervisningsmetoder på hverandre. I tillegg har flere jobbet i grupper, hvor de har diskutert ulike utfordringer og dilemmaer tilknyttet temaet for samlingen i «Prosjekt K». Lærerne forteller at arbeidet varieres mellom det å jobbe i store grupper, mindre grupper, par og felles med alle, samt at det har vært mer tradisjonell tavleundervisning på flere av skolene. Når det er snakk om innholdet for disse arbeidstimene, er de også like for alle skolene, ettersom disse timene følger temaene for «Prosjekt K» slik de blir lagt opp på nettverkssamlingene. Flere av lærerne antyder at det er en form for kopi av hva som foregår på nettverkssamlingene for pådriverne: «Virker som at de gjør det samme som vi gjør her» (Linn). Innholdet på disse samlingene og møtene har variert fra ulike aktiviteter og tips, til mer konkret hvordan man kan jobbe med kjerneelementer i faget forteller lærerne. I tillegg til dette trekker flere av lærerne frem arbeidet med «masterdokumentet» som noe de har jobbet mye med: «Vi jobber mye med dette masterdokumentet. Vi kommer med innspill og forslag på det, og hva vi tenker er viktig å ha med. I tillegg til å lese hva de andre har skrevet» (Selma). Lærerne forteller at dette «masterdokumentet» skal være en salgs retningslinje og plan for kroppsøvningsundervisningen i regionen, og er noe de setter pris på å jobbe med.

Et siste punkt som kommer frem av analysen er at rektors involvering i prosjektet har vært svært forskjellig på de fire skolene som jeg har snakket med. Flere lærere understreker viktigheten av at rektor er med å støtte dem, og viser interesse for prosjektet: «Det er jo viktig at ledelsen også er med på det» (Morten), og «Rektor må jo støtte oss» (Selma). De mener det er en avgjørende faktor for at lærerne skal omfavne prosjektet. Noen av lærerne opplever en rektor som er deltakende og som er med på arbeidstimene på skolen, dog med en passiv og lyttende rolle: «Rektor har ikke deltatt så mye, men hen har vært til stede. Hen sitter og hører på, og noen ganger går hen litt rundt og hører på diskusjoner, men deltar ikke stort» (Selma). Andre opplever at rektor har tatt en litt annen rolle, og har overlatt ansvaret til pådriverne: «Det er pådriverne som er motorene her på huset» (Guro). Lærerne som har denne opplevelsen sier at rektor kun sporadisk dukket opp på arbeidstimene, men dette var sjeldent.

#### 5.4 Fagutvikling i kroppsøving bidrar med nye ideer og en helhetlig tilnærming til faget

Av analysen kommer det frem at lærerne har ulik oppfatning av hva «Prosjekt K» bidrar med. Som jeg har vært inne på tidligere har flere påpekt at «Prosjekt K» løfter frem viktigheten av kroppsøvningsfaget. Det er flere lærere som løfter frem at «Prosjekt K» er noe annet en skriving

og lesing, og det vanlige, noe de verdsetter: «det er jo masse prat på lesing og skriving, men man blir jo litt lei det. Det er jo viktig det, men det er jo vel så viktig med fysisk fostring for unger» (Fredrik). Lærerne sier det er mye fokus på grunnleggende ferdigheter og basisfagene, og verdsetter nå at de får jobbe og fokusere på noe annet en det: «Her har det vært utelukkende positivt. Dette tror jeg er fordi det er noe annet, det er ikke mas om hvordan man skal gjøre det bedre på PISA eller nasjonale prøver» (Aurora). I tillegg er flere lærere inne på «Prosjekt K» sitt bidrag når det kommer til øvelsesutvalg og en utvidet aktivitetsbank og utviklingen av en felles plan og delingskultur. Derav har jeg utviklet to undertemaer som skal utdypes videre, dette er «En utvidet aktivitetsbank» og «En felles plan og delingskultur».

#### 5.4.1 En utvidet aktivitetsbank

Mine analyser viser at noe av det viktigste «Prosjekt K» bidrar med er å tilby lærerne en utvidet aktivitetsbank: «tips til leker [...] det er det jeg tenker at vi har bruk for» (Elise). Det er med andre ord en gjengs oppfatning at «Prosjekt K» skal gi lærerne innspill og tips til ulike aktiviteter og leker de kan bruke i undervisningen. Flere lærere legger også til at prosjektet gir dem innspill til hvordan de kan legge opp undervisningen, og at de får tips til undervisningsmetoder: «det å få utvida litt hva man skal gjøre og hvordan du legger det opp» (Stefan). Lærerne mener det er svært positivt og givende med nye innspill:

Det blir jo fort sånn at man går seg fast, og går i det samme mønsteret. Det tok jo ikke lang tid før jeg fant ut hva som fungerte og ikke, så det har vært fint med litt innspill. Det hjelper jo masse. (Stefan).

Her trekker han på nytt frem verdien av å få innspill og tips til nye aktiviteter han kan bruke i undervisningen. Flere lærer mener dette er særlig viktig for de lærerne som er usikre i faget, ettersom det blir tydeligere hva de kan gjøre og hvordan de kan legge opp undervisningen: «Det blir lettere å omfavne faget dersom man får innspill og en plan for hva man skal gjøre. [...] Dette spesielt for de som er usikre i faget» (Aurora). Lærerne mener at det ikke lenger vil kreve så mye av lærerne i planleggingsfasen av undervisningen, siden de har fått mange ideer. Min analyse viser også at lærerne verdsetter arenaen som «Prosjekt K» har skapt hvor de får muligheten til å teste ut disse innspillene fortløpende: «med at vi går igjennom og setter opp en plan også få prøvd ut aktiviteter, det har jeg likt godt» (Selma).

Selv om flere av lærerne mener det å få en utvidet aktivitetsbank er viktig, anerkjenner noen av dem at prosjektet har andre mål: ««Prosjekt K» er ikke noe kurs som skal gi oss masse aktiviteter. Det handler jo om å løfte faget» (Fredrik). Dette viser at han mener at prosjektet har andre mål enn å gi lærerne tips til øvelser, men han trekker frem en utvidet aktivitetsbank som en positiv bieffekt av prosjektet: «Men det er jo alltid fint med et større øvelsesutvalg» (Fredrik). Mine analyser viser at enkelte lærere ser at «Prosjekt K» skal ha en dypere mening enn å gi lærerne en utvidet aktivitetsbank, blant annet «Prosjekt K» sitt bidrag til en felles plan i regionen: «det skal også lage en likhet i kommunen» (Linn). Jeg vil utdype dette i neste delkapittel.

#### 5.4.2 En felles plan og delingskultur

Flere av lærerne mener at noe av det positive med «Prosjekt K» er utvikling av felles plan for de deltakende skolene. Innledningsvis i oppgaven skrev jeg om «masterdokumentet» i «Prosjekt K», og hvordan dette dokumentet skal bidra med retningslinjer for kroppsøvsingsundervisningen i regionen. Dette «masterdokumentet» er det flere av lærerne som trekker frem som viktig i utviklingen av en felles plan. På spørsmål om det er noe han vil trekke frem som spesielt bra med «Prosjekt K», svarer Morten på følgende måte: «Masterdokumentet, som skal være en retningslinje for kroppsøving i regionen, med innhold, vurdering og undervisningsmetoder, litt like rammer da. Det mener jeg har vært viktig». Lærerne mener det er veldig fint med en felles plan som gjør at kroppsøvsingsfaget kan fremstå relativt likt for elevene, uansett hvilken skole i regionen du går på: «om du har gått her eller der så har du vært igjennom det samme» (Stefan). Samtidig som de påpeker at masterdokumentet skaper et utgangspunkt for å gi elevene en naturlig progresjon fra trinn til trinn: «det er et samarbeid mellom skolene [...] og det blir en naturlig progresjon mellom barne- og ungdomsskole, men også mellom hvert trinn» (Guro). Slik vil elevene ikke havne i en situasjon hvor de får repeterende innhold fordi de har byttet kroppsøvsingslærer imellom trinnene. Mine analyser viser at noen av lærerne mener at arbeidet med denne fellesplanen allerede har satt spor i undervisningspraksisen på skolen: «jeg tror de som har vært med på «Prosjekt K» har blitt mer bevisst på det og tenker litt annerledes nå. [...] merker at vi tenker mer likt nå enn vi gjorde i fjor» (Morten). Dette viser at lærerne på skolen allerede etter ett år med «Prosjekt K» har et mer likt og helhetlig bilde på hva kroppsøvsingsfaget skal inneholde.

I tillegg til at «Prosjekt K» bidrar med å skape en felles plan for undervisningen i faget, bidrar også dette «masterdokumentet» på andre måter mener noen av lærerne. De forteller meg at «masterdokumentet» skal gi noen retningslinjer ved andre aspekter ved kroppsøvingstimen: «Masterdokumentet bidrar også mer generelt rundt kroppsøving med for eksempel dusjing» (Linn). Målet med dette er at dette også skal håndteres likt både mellom lærerne på en skole, men også felles for alle de deltakende skolene. Et annet aspekt ved denne fellesplanen og retningslinjene er at det har bidratt til at det har oppstått en slags delingskultur, nærmere bestemt at det nå blir delt hvordan kroppsøvingfaget utøves på hver enkelt skole, slik at de andre skolene kan tilegne seg kunnskap av hverandre. Dette handler om at det deles mellom pådriverne på nettverkssamlinger, også er det opp til pådriverne å bringe dette tilbake til sine respektive skoler. I tillegg til det pådriverne tar med seg fra andre skoler, har arbeidet med «masterdokumentet» gitt lærerne ved skolene muligheten til å se hva andre skoler har tenkt rundt temaene forteller lærerne: «det er jo fra forskjellige skoler da, så det handler jo om å få denne felles planen, og dele hvordan det gjøres på de ulike skolene» (Morten). Alt dette er noe flere trekker frem som positivt ved «Prosjekt K».

Videre fremhever noen av lærerne også at «Prosjekt K» har skapt en arena som gjør det lettere å dele erfaringer og tips med hverandre innad på skolene: «Vi har nå en arena hvor vi snakker om utfordringer knyttet til kroppsøvingfaget» (Morten). Her deles alt av erfaring og utfordringer knyttet til blant annet vurdering og tilrettelegging, som kan hjelpe andre til å utvikle seg: «Der tas opp alle utfordringer vi finner i kroppsøving, som for eksempel vurdering, undervisning og tilrettelegging. Så er det litt faglig diskusjoner rundt det for å spille hverandre gode» (Morten). Flere lærere mener også at man kan dele sin kompetanse med hverandre lettere nå. De mener at det å dele kompetansen og utnytte kompetansen på skolen best mulig, vil være veldig bra for elevene: «Dele kompetanse, og utnytte dette best mulig, slik at elevene får best mulig utbytte av det» (Elise). Selv om jeg her har trukket frem flere positive sider med «Prosjekt K», har lærerne også erfart noen utfordringer knyttet til prosjektet.

## 5.5 Fagutvikling er utfordrende å være med på

Som vist over erfarer lærerne at det er flere ting «Prosjekt K» bidrar positivt med, men mine analyser viser også at det er utfordringer knyttet til å være med i prosjektet. Dette fremstilles gjennom tre undertemaer: «ikke tilstrekkelig med tid i en travel lærerhverdag», «en sårbar

prosjektorganisering» og «usikre på om de deltar i et kompetansehevingsprosjekt». Jeg vil videre utdype disse tre temaene.

#### 5.5.1 Ikke tilstrekkelig med tid til et fagutviklingsprosjekt i en travel lærerhverdag

Mine analyser viser at lærerne erfarer flere utfordringer knyttet til «Prosjekt K». Det første som kommer frem er at lærerne synes prosjektet er tidkrevende, samtidig som de synes det har vært for lang tid mellom hver arbeidstime: «Kanskje det kunne vært mer intensivt. Litt for lang tid mellom samlingene. [...] hvis det hadde vært mer kontinuerlig så ville det vært lettere å henge seg på igjen» (Aurora), og «man glemmer litt fra gang til gang» (Linn). Dette poenget understrekes når jeg spurte lærerne om hva de syntes om temaene som har blitt jobbet med i «Prosjekt K», og flere lærere ikke husker hva de har jobbet med. Lærerne mener at siden det er litt for lenge mellom hver arbeidstime mister man litt oversikt over prosjektet, og de får ikke samme eieforhold til prosjektet som man kunne gjort ved mer jevne samlinger: «det har gått litt mye tid imellom samlingene, så man får ikke det eierforholdet til prosjektet. Spesielt for oss lærerne i faggruppen. [...] man mister litt det overblikket [over prosjektet] på en måte, man mister litt kontroll» (Selma). Dette mener lærerne ville gjort det lettere for dem å sette seg skikkelig inn i prosjektet og ta mer eierskap til det.

Lærerne anerkjenner dog at dette vil kreve mer tilrettelegging og tidsbruk fra både ledelsen på skolen og lederne av prosjektet, noe som de ser at kan være utfordrende. De anerkjenner at ikke all møtetid kan gå til «Prosjekt K», og at det er andre temaer som må diskuteres og brukes tid på: «er det med tida da. Jeg vet jo at tid alltid er utfordrende, og det er mye som må tas opp, men man må jobbe kontinuerlig med det [«Prosjekt K»]» (Guro). Lærerne mener at uansett om det hadde vært flere arbeidstimer avsatt er det viktigste å jobbe med «Prosjekt K» kontinuerlig, og ikke sporadisk og stykkevis. Mine analyser viser at lærerne ser det som utfordrende for skolene å finne nok tid til prosjektet: «Det er ofte sånn at tida ikke strekker til. Så man får ikke muligheten til å samle alle» (Morten). Hos noen av skolene er dette opp til rektor å finne denne ledige tiden, mens på andre skoler ligger ansvaret på pådriverne som må forhøre seg med ledelsen: «Rektor har jo et overordna ansvar for all undervisning på skolen. All aktivitet på et vis. [...] Så det er jo viktig at han setter av tid til det (Fredrik). Lærerne påpeker at uansett hvor stort engasjement rektor eller pådriver har rundt prosjektet er det utfordrende å finne nok ledig tid, noe som gjør det til et sårbart prosjekt «Jeg er helt sikker på at det ikke ligger på dem [pådriverne], for det er helt tydelig at de brenner for det. Så det er jo klart at det til slutt handler

om at det er utfordrende å finne tid til det» (Guro). Mine analyser viser at det er dette lærerne trekker frem når de får spørsmål om utfordringer knyttet til prosjektet, i tillegg mener flere av lærerne at «Prosjekt K» sin organisering kan være sårbar.

### 5.5.2 En sårbar prosjektorganisering

Videre finner jeg at flere av lærerne anser prosjektet som sårbart. Dette er en utfordring ved prosjektet. Flere lærere trekker her frem prosjektets organisering, og da særlig knyttet til pådriverrollen i prosjektet. Lærerne mener det er svært avgjørende at pådriverne brenner for faget og har genuin interesse for kroppssøving, for at prosjektet skal fungere: «i vårt tilfelle er pådriveren veldig engasjert og er en god formidler. Jeg ser for meg at det kan være problematisk dersom pådriver ikke brenner for faget» (Aurora). Lærerne påpeker at dersom denne interessen ikke er til stede kan mye gå tapt i dette leddet av prosjektet. Flere har derfor et ønske om at flere kunne deltatt på nettverkssamlingen, slik at prosjektet ikke er så avhengig av enkeltpersoner for at informasjonen og kunnskapen skal nå ut til alle: «jeg skulle ønske at vi var litt fler fra vår skole. [...] så ville det vært lettere å praktisere det. I stedet for at vi har de to som prøver å videreformidle» (Morten). Flere lærere mener i likhet med Morten at dette vil gjort det lettere å spre kunnskapen. Lærerne trekker frem at pådriverne, som skal fungere som videreformidlere heller ikke får nok tid til å forberede seg: «det blir liksom tatt litt på sparket virker det som» (Guro). Dette mener lærerne gjør at kvalitet på innholdet blir mindre godt, og det blir ikke helt gunstig, som det kunne blitt hvis de fikk stille forberedt. Selv om denne oppbygningen er sårbar trekker flere lærere frem at dette er en veldig ryddig og oversiktlig måte å gjøre det på: «jeg tenker at denne oppbygningen er veldig ryddig» (Aurora).

Til slutt trekker noen av lærerne frem en utfordring knyttet til det at prosjektet har startet under en pandemi. Lærerne mener at det er mange slitne lærere som anser prosjektet som nok en greie, og det oppleves som mas: «det er ikke til å stikke under en stol at det er mange slitne lærere nå. Så noen vil nok oppleve det som mas» (Aurora). Dette kan ha påvirkning på lærernes holdninger og engasjement inn i prosjektet mener flere av lærerne jeg har snakket med. Til slutt viser mine analyser at noen av lærerne også er usikre på om de deltar i prosjektet eller ikke.

### 5.5.3 Usikre på om de deltar i et kompetansehevingsprosjekt

Basert på min analyse handler den siste utfordringen knyttet «Prosjekt K» om lærerens kunnskap om selve prosjektet. Det er store forskjeller blant lærerne jeg har intervjuet når det kommer til hvor godt de kjenner til prosjektet. Som tidligere nevnt er flere av lærerne usikre på

hva de egentlig har jobbet med i «Prosjekt K», særlig knyttet til hvilke temaer som har vært jobbet med: «Jeg husker ikke helt hva vi har jobba med i «Prosjekt K»» (Selma). Dette er et tegn på at det har vært vagt for noen hva «Prosjekt K» handler om. Følgende sitat underbygger en slik usikkerhet: «det har vært vanskelig å knytte ting til «Prosjekt K», eller om det er noe annet. For eksempel når vi var ute en dag. Var det arbeid med «Prosjekt K», eller hva var det?» (Stefan).

Elise syntes hele «Prosjekt K» har vært vagt: «for meg har det egentlig vært bare et ord på et papir. Jeg har skjønt at det er noe som har blitt sendt ut for å jobbe med det, men venta litt på at det blir spredd videre» (Elise). Min analyse viser at Elise ikke engang var klar over at hun deltok i prosjektet, dette kom frem da jeg spurt om hvordan hun ble med i prosjektet, og hun svarte på følgende måte: «vi er ikke med i «Prosjekt K»? Eller hva mener du?» Hun påpeker videre at hun har hørt om prosjektet, men ikke aner hva det innebærer:

Jeg vet det er noe som heter «Prosjekt K», men vet ikke hva det er. De har lagt frem litt, men det har veldig lite sånn og sånn jobber vi med «Prosjekt K», dette er «Prosjekt K», og dette skal implementeres. Jeg har liksom ikke anelse på hva det er. (Elise).

I løpet av intervjuet utvikler Elise, som deltar i et gruppeintervju med andre lærere fra skolen, en forståelse av hva prosjektet innebærer når de andre lærerne og jeg som intervjuer forteller henne om prosjektet. Elise forteller på bakgrunn av den informasjonen at hun ser verdien ved prosjektet. Samtidig sier hun at prosjektet må deles med alle, slik at alle har muligheten til å vite hva det er, og sette seg inn i det. Dette påpeker også Stefan, noe de følgende sitatet underbygger: «alle må få med seg hva det innebærer». Lærerne mener dette er helt avgjørende og viktig for at prosjektet skal fungere som det er tenkt: «alle må få vite hva «Prosjekt K» er for at prosjektet skal fungere» (Elise). Min analyse viser at Elise endret syn på prosjektet underveis i intervjuet, og hun forteller følgende mot slutten av intervjuet:

Jeg tenker at siden dette prosjektet virker så bra, spesielt når dere forteller om det, så må det formidles slik at alle kan ta det til seg, og ta større del av det. Eller så blir det jo ingenting. (Elise).



Dette viser at informasjonen gitt i intervjuet fra de andre deltakerne og meg, har vært nok til å overbevise Elise om at dette er et nyttig prosjekt, noe som tyder på at formidlingen av prosjektet og prosjektets mening er viktig. Det er likevel grunn til å ta innover seg at Elise i begynnelsen av intervjuet ikke visste at hun faktisk deltok i prosjektet.

Når dette er noe som kommer frem fra en av de lærerne som deltok i intervjuene er det rimelig å anta at det er flere lærere som er med i «Prosjekt K» ved den enkelte skole som kan sitte med samme opplevelser som Elise.

## 6.0 Diskusjon

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan lærere erfarer å delta i et skolebasert kompetansehevingsprosjekt i kroppsøving. I denne diskusjonen vil jeg drøfte studiens funn i lys av situert læring og Dewey's erfarings- og refleksjonsbegrep, sett i lys av relevant tidligere forskning på kompetanseheving.

Mine funn viser at lærerne har erfart et behov for fagutvikling i kroppsøving. De har begrunnet dette med at de opplever et fag som er nedprioritert både fra ledelsen, men også fra dem selv som lærere. I tillegg mener de at kroppsøvingsfaget er et veldig viktig fag, som gir elevene god læring i egenskaper og ferdigheter som ikke er like lette å utvikle i andre fag. Moen og kollegaer (2023) løfter frem at kroppsøvingsfaget ofte har vært preget av et militær-, idretts- og helseperspektiv. I tillegg påpeker de og Säfvenbom og kollegaer (2015) kroppsøvingsfaget favoriserer de som allerede driver med organisert idrett. Moen og kollegaer (2023) mener derfor at lærere bør arbeide for et kroppsøvingsfag der alle elever blir sett og anerkjent, uansett bakgrunn og forutsetninger, i tråd med læreplanens intensjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019). Av den grunn argumenterer de for et behov for fagutvikling for å realisere et slikt mål. «Prosjekt K» er et eksempel på et slik fagutviklingsprosjekt, og forskerne involvert i prosjektet er i gang med å rapportere fra andre deler av studien (Moen & Bjørke, akseptert; Bjørke & Moen, i review). Mitt bidrag til denne helhetlige studien har vært å undersøke hvordan lærerne erfarer dette prosjektet. Basert på mine funn vil jeg fremstille dette som tre diskusjonspoeng; «Tidligere positive erfaringer skaper en entusiasme for et nytt prosjekt», «Utvikling av et praksisfellesskap i et skolebasert kompetansehevingsprosjekt skaper en naturlig delingsarena» og «Deltakerne må engasjere seg i prosjektet for å utvikle seg».

### 6.1 Tidligere positive erfaringer skaper en entusiasme for et nytt prosjekt

Armour et al. (2017) mener kontinuerlig utvikling hos lærerne er viktig. Lærerne som har deltatt i min studie har ulike erfaringer med kompetansehevingstiltak fra tidligere. Ved å følge Dewey's tanker om erfaringer viser min studie at deres tidligere erfaringer ha betydning for hvordan de oppfatter det neste kompetansehevingstiltaket de går inn i, og hvilken innstilling de har når de går inn i et prosjekt som «Prosjekt K». Dewey (1938) påpeker at alle erfaringer vil være med oss i fremtidige situasjoner, noe som vil påvirke hvordan vi vil handle i den neste situasjonen. Dewey (1938) forteller at disse erfaringene vil fungere som verktøy videre.

Ettersom lærerne fra min studie har ulike erfaringer fra tidligere kompetansehevingstiltak gjorde det at de gikk inn i «Prosjekt K» med ulike forutsetninger og tanker. Flere av lærernes tidligere erfaringer har handlet blant annet om å få undervisningstips, enten det har vært i kroppsøving eller et av basisfagene, noe som er i tråd med det Armour & Yelling (2007) sier profesjonell utvikling oftest handler om. Ser man dette med Dewey's (1938) tanker om erfaring, har dette betydning for hvorfor lærerne trekker frem det å få en utvidet aktivitetsbank og tips til aktiviteter som noe av det viktigste «Prosjekt K» har bidratt med. Lærerne har erfaringer med at kompetansehevingstiltak skal utvide deres horisont når det kommer til aktiviteter og innhold, og tenker at fremtidige kompetansehevingstiltak også skal gjøre dette.

Bjørke et al. (2021) forteller at lærernes holdninger ble påvirket av tidligere erfaringer, både til han som forsker og til studien. Lærerne i min studie tar også med seg deres tidligere erfaringer, og det er tydelig hvordan disse er avgjørende for hvordan de opplever prosjektet. For eksempel er de lærerne som har med seg gode erfaringer fra tidligere kompetansehevingstiltak mer åpne og positive til et nytt prosjekt, mens lærere med mindre gode erfaringer ikke er like positivt innstilt. På grunn av betydningen tidligere erfaringer har for lærerens holdninger til et kompetanseutviklings prosjekt trekker Lysne & Postholm (2018) frem at det er viktig å få en god start. En grundig oppstart vil hjelpe lærerne å få en større eierskapsfølelse og ta større del i prosjektet (Lysne & Postholm, 2018). Dette vil kunne overstyre de tidligere erfaringene og holdningene, slik det gjorde med lærerne i Bjørke et al. (2021) sin studie. I min studie var dette også tilfelle, lærere som uttrykte negative holdninger og innstillinger i starten av prosjektet endret sin tilnærming når de kom mer inn i prosjektet, og fikk jobbet med det. Postholm (2021) sin studie viser også dette, en av lærerne hadde ingen eierskap til prosjektet han deltok i starten. I likhet med læreren i studien til Postholm (2021) mener lærerne i min studie at dette kan utforme negative holdninger til prosjektet, og man vil ikke bli like engasjert. I likhet med lærerne i Postholm (2021) sin studie, mener lærerne i min studie at det er viktig å ta og føle eierskap til prosjektet for å få best utbytte av det. Følger man Dewey's (1938) tanker rundt erfaringer vil det være tidligere erfaringer med lignende prosjekter som har vært med å forme disse holdningene. Ser man til Bjørke et al. (2021) sin studie kan disse holdningene og eierskapsfølelsen endres gjennom et prosjekt. Ved å følge Dewey's (1938) tanker kan dette komme av at de får nye positive erfaringer som overstyrer de gamle negative erfaringene. Bjørke et al. (2021) forteller at lærernes holdninger endres i takt med at de får jobbet mer med prosjektet. En av de viktigste grunnene til dette er nærheten mellom teori og praksis, og det at

de får testet ut med en gang (Bjørke et al., 2021). Dette verdsetter lærerne i min studie også, de ser på dette som svært positivt med «Prosjekt K», at de får muligheten til å teste ut fortløpende. De mener det er avgjørende for dem å få testet ut innspill og nye metoder fortløpende for å kunne få nytte av det. Her snakker de om nye tips til aktiviteter og innhold i timene, som de ønsker å teste ut. Armour & Yelling (2007) understreker også dette, det må være praksisnært for lærerne.

I likhet med Elliot & Campbell (2015) sin studie viser min studie at lærerne med en positiv tilnærming setter mer pris på utviklingsarbeid, og er mer åpne for å kunne endre sitt syn på kroppøving. Holdningene til lærerne i min studie er basert på tidligere erfaringer og hva de hadde hørt om prosjektet fra andre, dette i likhet med lærerne i studien til Elliot & Campbell (2015). Dette er i tråd med Dewey's (1938) tanker om at alle erfaringer påvirker lærernes holdninger inn i neste situasjon. Det vil si at lærerne som har dårlige erfaringer med kompetanseheving fra tidligere, ikke er like mottakelig for ny kunnskap, som de med gode tidligere erfaringer.

Av mine funn kommer det frem at lærerne basert på tidligere erfaringer verdsetter kompetansehevingsarbeid hvor de får samarbeide med hverandre og utvikle seg sammen. Dette er sentralt hos Lave & Wenger (1991) som vektlegger at læring er noe som skjer i sosiale, situerte settinger. Lave & Wenger (1991) hevder vi lærer gjennom deltakelse i sosial praksis, noe som er tråd med tilnærmingen til flere av lærerne i min studie. For å utdype, viser mine analyser at lærerne ytrer et behov for å være med andre for å utvikle seg, før de videre trekker frem viktigheten av gode kollegaer. Funn fra min studie viser at lærerne mener det i samspill med andre man lærer, og det å få diskutere og reflektere sammen er essensielt. Dette er i tråd med lærerne fra Postholm & Wæge (2016) sin studie, hvor deres funn sier at gode relasjoner mellom de ansatte er avgjørende for at utviklingen skal fungere. Videre sier de at lærerne må få muligheten til å diskutere og reflektere med hverandre for å utvikle seg (Postholm & Wæge, 2016). I «Prosjekt K» legges det til rette for dette på samlingene og avsatte timer ved de skolene som er involvert. Lærerne snakker om disse samlingene og timene som en arena hvor de kan dele erfaringer og lære av hverandre, noe som er i tråd med det Lave & Wenger (1991) og Wenger (1998) omtaler som et praksisfelleskap. Ved å følge Lave & Wenger (1991) og Wenger (1998) inneholder et praksisfelleskap en gruppe mennesker som er interessert i å lære og utvikle sin praksis sammen, dette gjør lærerne som deltar i «Prosjekt K». Lærerne som deltar

i prosjektet har en felles interesse for kroppsøving og kroppsøvingsundervisning, og ønsker å utvikle seg som kroppsøvingslærere. Lærerne mener «Prosjekt K» bidrar til dette gjennom at det skapes en naturlig arena for deling av erfaringer og tanker. Lærerne i min studie verdsetter at de får denne muligheten til å diskutere og reflektere sammen, i likhet med lærerne hos Postholm & Wæge (2016). Tannehill og kollegaer (2021) understreker også hvor viktig det er å kunne reflektere sammen for kroppsøvingslærere sin læring og profesjonelle utvikling. Ved å følge Lave & Wenger (1991) sine tanker om deltakelse i praksisfellesskap så er relasjonene med de andre lærerne som også er deltakere i praksisfellesskapet viktig, noe funn fra min studie viser gjennom at lærerne sier det er avgjørende med et godt kollegium og gode relasjoner mellom de ansatte for at utvikling skal fungere.

## 6.2 Utvikling av et praksisfellesskap i et skolebasert kompetansehevingsprosjekt skaper en naturlig delingsarena

Funn fra min studie viser at det arbeides både likt og ulikt med «Prosjekt K» ved de involverte skolene. Det som likevel er felles er at lærerne jobber sammen på en måte som vi kan omtale som et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). I tråd med Lave & Wenger (1991) og Wenger (1998) er det ingen fast oppskrift på hvordan et praksisfellesskap skal være, så lenge det er en gruppe som har et felles mål om å utvikle sin undervisningspraksis. Dette kommer også til uttrykk i hvordan de arbeider med «Prosjekt K» ved skolene. Mine funn viser at noen skoler arbeider mer praktisk mens andre mer teoretisk, uansett så kan man omtale det som praksisfellesskap fordi lærerne lærer både med og av andre. Skolene som arbeider mer praktisk har flere samlinger og timer hvor de tester ut ulike ting i praksis, for eksempel ute eller i gymsalen. Skolene som jobber mer teoretisk har mer tradisjonell tavleundervisning og diskusjoner i grupper, uten å teste ut i praksis. Felles for alle skolene er at pådriver tar med seg kunnskap og erfaringer fra nettverkssamlingene i «Prosjekt K» tilbake til sine respektive skoler. Disse pådriverne fungerer her som det Lave & Wenger (1991) omtaler som mestere for de andre i praksisfellesskapet. Ifølge Lave & Wenger (1991) er det denne mesteren som sitter med kunnskapen, og de andre i praksisfellesskapet ønsker å lære av han. Mine funn viser at lærerne mener disse pådriverne skal bringe all kunnskap som deles på nettverkssamlinger tilbake til dem på de respektive skolene, og formidle og lære bort denne kunnskapen. Lærerne på skolene (faggruppen) blir derfor det Lave & Wenger (1991) omtaler som legitim perifer deltaker, og de forsøker å tilegne seg kunnskap gjennom å lytte og observere mesteren. Lave & Wenger (1991) understreker at en legitim perifer deltaker vil bli mer og mer aktiv i praksisfellesskapet jo mer

kunnskap man tilegner seg. Mine funn viser at i «Prosjekt K» handler dette om å tilegne seg kunnskap om hvordan kroppsøvningsundervisningen kan legges til rett for elevene, og andre utfordringer og situasjoner som kan oppstå i kroppsøvningsundervisningen. Det er også verdt å påpeke at det er deltakere som fortsatt er så perifere at de ikke en gang er kjent med deres deltakelse i prosjektet, og vet ikke hva «Prosjekt K» handler om.

Arbeid i praksisfellesskap eller læringsfellesskap er en verdifull teknikk for profesjonell utvikling blant kroppsøvingslærere (Parker et al., 2022; Schlosser et al., 2021). Parker et al. (2022) trekker frem at det er en støttende gruppe med felles ledelse, hvor deltakerne har samme mål, verdier og visjoner for læringen og utviklingen som sentralt ved et læringsfellesskap, noe som er i tråd med det Lave & Wenger (1991) og Wenger (1998) mener er sentralt. Mine funn viser at lærerne i min studie verdsetter dette. Jeg vil videre utdype dette. Lærerne mener det er viktig at skoleledelsen, representert ved rektor, er tett på deres utvikling, og viser støtte til dem. Lærerne i min studie mener at dersom dette ikke er til stede, vil motivasjonen for utviklingsarbeidet falle. Mine funn viser at det har vært varierende hvor mye rektor har involvert seg i «Prosjekt K» ved de ulike skolene. Dette er ikke et unikt tilfelle ettersom Heggen et al. (2018) også forteller oss at det er svært varierende hvor mye skoleledere deltar i lærernes kompetansehevingstiltak og i utviklingsprosjekter, allikevel mener de at skoleledere har en viktig rolle i utviklingsarbeid. Mine funn viser at flere av lærerne mener det er helt avgjørende at rektor er involvert for at de selv skal engasjere seg i prosjektet. Dette er i tråd med funn studien til Lysne & Postholm (2018) som viser at skoleledere er sentrale i utviklingsprosjekter. Lærerne i deres studie ytret et ønske om å ha rektor tett på utviklingsprosessen og at hen har en motiverende og oppmuntrende holdning til lærerens utvikling (Lysne & Postholm, 2018). Resultatene i min studie viser at dette er helt avgjørende for at lærerne selv skal omfavne prosjektet, og ta eierskap til det. Dette viser Postholm & Boylan (2018) til også, de finner en klar sammenheng mellom læringssettet og engasjert lederskap, og læreres profesjonelle utvikling. I motsetning til dette har noen av lærerne i min studie opplevd en mer tilbaketrukket og uengasjert rektor. Mine funn viser at dette har konsekvenser for lærerens syn på prosjektet. Lærerne mener at en uengasjert rektor fører til en holdning og tanke om at prosjektet ikke er så viktig. Dersom en følger studien til Postholm & Wæge (2016) vil dette også ha negativ påvirkning på lærerens eierskapsfølelse til prosjektet. En uengasjert rektor bryter med tanker hos Parker og kollegaer (2022) og Wenger (1998) som mener det er avgjørende med en felles, støttende ledelse for prosjektet.

Både Maugesten & Mellegård (2015) og Schlosser et al. (2021) trekker frem læringsfellesskap som en glimrende arena for å dele sine erfaringer med hverandre, og reflektere rundt dem i fellesskap og gjennom gode fagsamtaler, noe lærerne i min studie også verdsetter. Et av mine funn viser at lærerne mener «Prosjekt K» har skapt en naturlig arena for å kunne diskutere og reflektere sammen. Som tidligere nevnt mener Dewey (1938) at alle erfaringer er med oss inn i nye situasjoner i fremtiden, og det å dele erfaringer med hverandre vil gi kollegaene våre ekstra verktøy i fremtiden. Mine funn viser at dette kommer frem gjennom at lærerne mener de kan lære av hverandre og hverandre sine erfaringer.

I et praksisfellesskap får deltakerne muligheten til å reflektere rundt/om erfaringer de har fra kroppøvingstimene. Dewey (1916) sier at refleksjon skal hjelpe den lærende fra usikkerhet til klarhet og forståelse. Dewey (1910) sier videre at etterspørselen etter et svar eller en løsning er essensen i en refleksjonsprosess. Et praksisfellesskap vil gi muligheten til å finne denne løsningen sammen med kollegaer. Slik vil både den som har hatt erfaringen og de andre kunne lære av denne erfaringen (Dewey, 1938). Postholm (2012) påpeker også dette, og sier at dette vil gjelde uansett om erfaringen er negativt eller positivt ladet. Lærerne i min studie verdsetter arbeidet i praksisfellesskap og det å kunne dele erfaringer og tips med hverandre. De fremhever også at den fellesplanen som har blitt utviklet står sentralt i praksisfellesskapet som «Prosjekt K» har skapt. Og at de får muligheter til å utveksle tanker og erfaringer rundt denne planen med hverandre på tvers av skoler. Dette kan knyttes til at hele «Prosjekt K» også er et praksisfellesskap, og at det ikke bare er praksisfellesskap på hver enkelt skole. Følger man retningslinjer fra Lave & Wenger (1991) og Wenger (1998) kan man si at skolene, representert ved pådriverne, deltar i et praksisfellesskap som inkluderer hele regionen. Ettersom at alle lærerne som deltar i prosjektet har et felles mål om utvikling av undervisningspraksisen i kroppøvingsfaget, og de deler erfaringer med hverandre fra skole til skole. Mine funn viser at dette er noe lærerne verdsetter og mener er en viktig side ved prosjektet. De mener det fører til at kroppøvingundervisningen i regionen fremstår som mer samlet.

Lærerne som deltok i Sæbø & Midstundstad (2022) sin studie mener at arbeid i læringsfellesskap har gjort at lærerne på skolen er mer enige og samkjørte i undervisningen. Dette samstemmer med mine funn som viser at lærerne opplever å være på bølgelengde etter å ha jobbet med prosjektet over et år. Følger man Lave & Wenger (1991) sine tanker om at være

identiteter utvikler seg når vi tilegner oss kunnskap fra mesterne, kan man si at denne nye kunnskapen har endret deres undervisningspraksis og deres identiteter som kroppsøvingslærere. Læreren mener de har blitt mer «like» kroppsøvingslærere, noe som underbygges av mine funn om at kroppsøvingsundervisningen har blitt mer samkjørt og lik. Lave & Wenger (1991) mener identitetene utvikles over tid, og har en sentral rolle når det er snakk om bevegelsen en legitim perifer deltaker har til han får en mer sentral rolle i praksisfellesskapet. Dette er viktig både for enkelt individet og for gruppen (Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2016). Mine funn viser at prosjektet har bidratt med å utvikle kroppsøvingslærerne, og de har en mer lik tilnærming til faget. Man kan med andre ord si at deltakerne i «Prosjekt K» har hatt en identitetsutvikling mot å bli mer kompetente kroppsøvingslærere. Som Lave & Wenger (1991) sier handler det å være legitim perifer deltaker om å skape disse identitetene gjennom å observere og lære av mesteren og andre deltakere i praksisfellesskapet, noe lærerne i min studie har gjort. Dette kommer til syne gjennom mine funn om at de verdsetter muligheten til å lære av pådriverne, men også andre kollegaer sine erfaringer som deles i praksisfellesskapet.

Både Tannehill et al. (2021) og Gonçalves et al. (2022a) mener fasilitatoren av prosjektet har en viktig rolle i utviklingsarbeid og arbeid med læringsfellesskap. Flere av lærerne i min studie påpeker at de skulle ønske de var flere som fikk delta på nettverkssamlinger, og derav møtte de som har lagt til rett for arbeid med prosjektet. Dette er i tråd med funn fra Gonçalves et al. (2022a) sin studie, som mener at tilretteleggerne for prosjektet må ha kjennskap til deltakerne, samt høre på dem og være tett på prosjektet og lærernes utvikling. Gonçalves et al (2022b) mener dette er en avgjørende faktor for lærernes motivasjon og utvikling. Dersom man skal se dette i lys av Dewey's (1938) tanker kan dette være knyttet til tidligere erfaringer med lignende arbeid. Lærerne har tidligere erfart at dersom fasilitatoren ikke er tett på prosjektet, har de slitt med å ta eierskap til det selv. Dette kan være en av grunnen til at lærerne i min studie ønsker at flere skal møte fasilitatoren, for å ta større eierskap til prosjektet. Ved å følge Lave & Wenger (1991) kan lærerne som deltar på nettverkssamlinger, pådriverne, se på forskeren (fasilitatorene) som mestere og de vil fungere som læringsbilder eller forbilder for dem. Dette er i tråd med hva en fasilitatorrolle skal innebære i følge Hunuk et al. (2019). Hunuk og kollegaer (2019) mener fasilitatoren skal være en veileder og guide i utviklingen. Flere av lærerne i min studie mente prosjektets organisering var sårbart, hvor de her siktet til pådriverrollen. Lærerne mente prosjektet var veldig avhengig av pådriverne, og at mye av læringen kunne forsvinne i videreformidlingen fra dem. Dette kan også ses på som en av



grunnene til at flere lærere ønsket at flere fra faggruppen kunne møte forskerne, og derav få møte de som var mestere for pådriverne. Slik kunne disse forskerne fungert som veileder for flere lærere som deltar i prosjektet, ikke bare de faste pådriverne. Allikevel er det viktig å anerkjenne at uansett om du skal møte forskerne eller ikke er det lærerne som må engasjere seg selv i arbeidet for å kunne utvikle seg.

### 6.3 Deltakerne må engasjere seg i prosjektet for å utvikle seg

Når Wenger (1998) snakker om praksisfellesskap mener han at det er essensielt med en felles praksis som står sentralt i fellesskapet. Blant lærerne i min studie er det deres kroppøvningsundervisningspraksis som står sentralt, og er kilden til praksisfellesskapet. Uten denne praksisen som det sentrale, ville en av de viktige dimensjonene ved et praksisfellesskap forsvinne, og Wenger (1998) vil bare omtale det som fellesskap. Wenger (1998) trekker frem tre viktige dimensjoner som er sentralt i et praksisfellesskap. De to første av disse dimensjonene handler om at deltakerne har et gjensidig engasjement, og må ha et felles ønske om å utvikle seg, samt et felles mål med utviklingen. Dette er i tråd med forskningen fra Parker og kollegaer (2022) som viser at det er en avgjørende faktor at deltakerne har et felles mål å strekke seg etter for at et praksisfellesskap/læringsfellesskap skal fungere. Funn fra min studie viser også at dette er viktig. Jeg vil videre utdype dette. Det kommer fram av mine funn at dette felles målet ikke var kommet tydelig nok frem til alle deltakerne i «Prosjekt K». Moen & Bjørke (i review) skriver at prosjektet har et mål om å videreutvikle faget til å bli mer meningsfullt for elevene i regionen. Dette perspektivet er det kun en av lærerne i min studie som trekker frem. De andre lærerne er mer opptatt av prosjektets bidrag med nye aktiviteter og en utvidet aktivitetsbank. Dette viser at lærerne som deltar har ulikt mål med prosjektet. Noen av lærerne mener målet med prosjektet handler om å gi lærerne et bredere utvalg av aktiviteter, mens andre mener målet handler om å gi elevene et mer meningsfylt fag. Dersom man følger Wenger (1998) sine tanker og Parker et al. (2022) sin forskning kan dette by på utfordringer for praksisfellesskapet, og deltakerne vil dra i ulik retning.

Den tredje dimensjonen som Wenger (1998) trekker frem som sentralt i et praksisfellesskap er et delt repertoar. Mine funn viser at lærerne i min studie trekker frem dette som positivt med prosjektet de har deltatt i, de har nå fått en arena for å dele sine erfaringer og refleksjoner. Noe som stemmer med tidligere forskning på temaet, man bør dele tanker med hverandre, og et praksisfellesskap er en god og naturlig arena for deling av erfaringer og refleksjoner (Parker et

al., 2022; Schlosser et al., 2021). Lærerne i studien til Lysne & Postholm (2018) og Postholm & Wæge (2016) verdsetter dette å kunne dele med hverandre, i likhet med lærerne i min studie. Det å få muligheten til å diskutere og reflektere sammen gir gode muligheter til læring og utvikling (Lysne & Postholm, 2018). Lærerne i min studie mener også dette, noe som understrekes ved at de trekker frem deres syn på læring og at man lærer i samspill med andre og at man er avhengig av gode kollegaer for å utvikle seg. Ser man til Dewey's (1916) tanker gir ingen erfaring noen læring, uten å reflektere rundt erfaringen, og det er det som bidrar til læring. Et læringsfellesskap vil derfor skape en arena som gjør det lettere å reflektere sammen, og derav bidra til læring blant deltakerne.

Wenger (1998) forteller at praksisfellesskapene er så naturlig for oss, og man tenker ikke lenger over at man deltar i det. Det kan være rimelig å anta at dette kan være noe av grunnen til at en av lærerne i min studie ikke visste at hun deltok i prosjektet. Postholm (2021) argumenterer i sin studie at formidlingen av prosjektet og prosjektets oppstartsfase må være grundig og ryddig for at alle lærerne skal ta eierskap til prosjektet. Mangel på slik informasjon om prosjektet, kan være en annen grunn til at denne ene læreren ikke var bevisst over sin deltakelse i prosjektet. Ifølge læreren opplevde hun dårlig formidling og en rotete oppstartsfase, noe som i følge Postholm (2021) kan bidra til at interessen faller og det utvikles negative holdninger.

## 7.0 Avslutning og videre forskning

Avslutningsvis vil jeg sammenfatte denne studien og diskusjonen for å svare på problemstillingen. Hensikten med studien har vært å undersøke hvordan lærer erfarer å delta i et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt i kroppsøving. På bakgrunn av dette har jeg søkt mot å skape en forståelse av hvordan lærerne som har deltatt i «Prosjekt K» erfarer det å ha deltatt i prosjektet. Studien viser at lærerne har ulike erfaringer rundt deres deltakelse i et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt som «Prosjekt K». Mine funn viser at lærerne har erfaringer om at det å delta i et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt er både viktig og har utfordringer knyttet til seg. Lærerne erfarer at det krever mye tid for å kunne jobbe kontinuerlig med prosjektet, noe lærerne i min studie mener er viktig. I tillegg viser mine funn at det er utfordringer knyttet til formidlingen av prosjektet til alle deltakerne, og utfordringer rundt prosjektets oppbygning. Funn fra min studie viser også at lærerne har erfart flere positive ting ved å delta i prosjektet, og mine analyser viser at det er en utvidet aktivitetsbank, og en felles plan og delingskultur som trekkes frem av lærerne.

Min studie viser at lærerens tidligere erfaringer om at kompetansehevingstiltak skal utvide deres horisont når det kommer til aktiviteter og undervisningsinnhold, har påvirkning på hva lærerne trekker frem som viktig med prosjektet de nå deltar i. I tillegg viser min studie at lærernes tidligere erfaringer er avgjørende for hvilken holdning og innstilling de har til et nytt prosjekt, noe som er i tråd med tidligere forskning. Lærere med positive erfaringer fra tidligere er mer åpne for lignende prosjekter, mens de med mindre positive erfaringer har en negativ tilnærming til et nytt prosjekt.

Funn fra min studie viser videre at lærerne verdsetter det å kunne dele erfaringer med hverandre og reflektere rundt disse sammen. Prosjektet som de har deltatt i har skapt en arena for dette, og det har blitt dannet et praksisfellesskap for kroppsøvingslærere som deltar i prosjektet. Dette praksisfellesskapet har gitt lærerne en naturlig arena for deling av erfaringer og tid til refleksjon, slik at lærerne har muligheten til å lære av både egne og andre sine erfaringer.

Denne studien har undersøkt hvordan lærerne i et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt, her eksemplifisert med «Prosjekt K», har erfart det å delta. I fremtiden vil det være et behov for ytterligere forskning på hvordan lærerne erfarer det å delta i et skolebasert kompetansehevingsprosjekt, hvor man må sikte på et større utvalg deltakere, ettersom min

studie har et relativt lite utvalg. Det vil også være aktuelt med forskning på hvordan pådriverne av prosjektet har erfart deres deltakelse, og deres refleksjoner rundt denne pådriverrollen. Som min studie påpeker, ser lærerne på denne rollen som et sårbart punkt med organiseringen av prosjektet. En siste gruppe som det er viktig å undersøke er ikke minst elevene på de skolene som har deltatt i «Prosjekt K»; hvordan de har opplevde implementering av «Prosjekt K» ved sin skole, og ikke minst om de har opplevde noen endring av både undervisning og innhold i faget. «Prosjekt K» er blitt gjennomført i et geografisk avgrenset område i Norge, det bør derfor forskes videre på tilsvarende prosjekter i andre, geografiske områder i landet.

## Litteraturliste

Armour, K. M. & Yelling, M. (2007). Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, s.177-200. Doi:

<https://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=24832776&S=R&D=s3h&EbscoContent=dGJyMNLr40Sep644yNfsOLCmsEuep65SsKm4S7OWxWXS&ContentCus-tomer=dGJyMPGrtU%2B2qq9PuePfgex44Dt6fIA>

Armour, K. M., Quennerstedt, M., Chambers, F. & Makopoulou, K. (2017). What is “effective” CPD for contemporary physical education teachers? A Deweyan framework. *Sport, Education and Society*, 22(7), s.799-811. Doi: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13573322.2015.1083000>

Bjørke, L. & Moen, K. M. (i review) «Success is a journey, not a destination”: A practitioner perspective on successful continuing professional development In physical education.

Bjørke, L., Standal, Ø. F. & Moen, K. M. (2021) ‘While we may lead a horse to water we cannot make him drink’: three physical education teachers’ professional growth through and beyond a prolonged participatory action research project. *Sport, Education and Society*, 26(8), s.889-902. Doi: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13573322.2020.1799781>

Bjørnsrud, H. (2014). *Den inkluderende fellesskolen – læringskraft for elever og lærere?*. Gyldendal akademisk.

Bjørnsrud, H. (Red.). (2015). *Skolebasert kompetanseutvikling – Organisasjonslæring for delingskultur*. Gyldendal akademisk.

Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (Red.). (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget.

Brattlie, V. H. & Moen, K. M. (2020). Kroppsøving og folkehelse. I E. Skille, I. B. Vedøy & K. Skulberg (Red.). *Folkehelse: En tverrfaglig grunnbok* (s.115-129). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analyses: A practical guide*. SAGE.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5.utg.). Oxford university press.

Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (3. utg.). SAGE

Dale, E. L. (Red.). (2001). *Om utdanning: Klassiske tekster*. Gyldendal.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5.utg.). NESH – den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra:

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Dewey, J. (1910). *How we think*. Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Southern Illinois University Press.

Dewey, J. (1938). *Experience & Education*. Macmillian.

Elliot, D. L. & Campbell, T. (2015). “Really on the ball”: exploring the implications of teachers PE-CPD experience. *Sport, Education and Society*, 20(3), s.381-397. Doi:

<https://doi.org/10.1080/13573322.2013.765400>

Elstad, E., Lejonberg, E. & Christophersen, K. A. (2018). Ungdomstrinn i utvikling: Hvilke faktorer påvirker læreres kollektive engasjement for å stimulere elevers skriftlige ferdigheter i skolefagene?. *Acta Didactica Norge*, 12(3), s.1-22. Doi: <https://doi.org/10.5617/adno.4689>

Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2019). Global self-worth among adolescents: the role of basic psychological need satisfaction in physical education.

*Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 768–781.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>

Gerdin, G., Smith, W., Philpot, R., Schenker, K., Moen, K. M., Linnér, S., Westlie, K. & Larsson (2022). *Social Justice Pedagogies in Health and Physical Education*. New York: Routledge.

Gonçalves, L. L., Parker, M., Luguetti, C. & Carbinatto, M. (2022a). The facilitator's role in supporting physical education teachers empowerment in a professional learning community. *Sport, Education and Society*, 27(3), s.272-285). Doi:

<https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1825371>

Gonçalves, L. L., Parker, M., Luguetti, C., Carbinatto, M. (2022b). “We united to defend ourselves and face our struggles”: nurturing a physical education teachers community of practice in a precarious context. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), s.339-352.

Doi: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/17408989.2021.1891212>

Gustavsen, A. & Strømsvik, C. L. (2018). *Den viktigste faktoren er hverandre! Sluttrapport fra prosjektet «Mer fysisk aktive elever i skolen»* (NF rapport nr:1-2018).

Nordlandsforskningen.

[https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-](https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2487654/NF%201_2018%20Det%20viktigste%20er%20hverandre.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2487654/NF%201\\_2018%20Det%20viktigste%20er%20hverandre.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2487654/NF%201_2018%20Det%20viktigste%20er%20hverandre.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Heggen, K., Raaen, F. D. & Thorsen, K. E. (2018). Placement schools as professional learning communities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 41(3), s.398-413. Doi: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/02619768.2018.1448779>

Hunuk, D., Tannehill, D. & Levent Ince, M. (2019). Intercation patterns of physical education teachers in a professional learning community. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), s.301-317. Doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576862>

Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teachers Education*, 34(1), s.25-41. Doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534980>

Kirk, D. & MacDonald, D. (1998). Situated Learning in Physical Education. *Journal of teaching in physical education*. 17(3), s. 376-387. Doi: <https://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=6153457&S=R&D=s3h&EbscoContent=dGJyMMvl7ESeqLE4yNfsOLCmsEuep7VSrqu4SrKWxWXS&ContentCustome=dGJyMPGrU%2B2qq9PuePfgeyx44Dt6fIA>

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

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-04). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2015. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

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

Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture and Activity*, 3(3), s.149-164. Doi: [https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303_2)

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.



Lyngstad, I., Hagen, P.-M. & Aybem O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8) 1127-1143. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13573322.2014.993960>

Lysne, D. A. & Postholm, M. B. (2018). En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 12(1), s.69-86. Doi: [https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2505314/FOU%2bi%2bpraksis%2b2018-1\\_Lysne\\_Postholm.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2505314/FOU%2bi%2bpraksis%2b2018-1_Lysne_Postholm.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Maguesten, M. & Mellegård, I. (2015). Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning – utvikling i kunnskapskulturen. *Acta Didactica Norge*, 9(1), s.1-20. Doi: <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2434004/2369-7022-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Meirink, J. A., Meijer, P. C., Verloop, N. & Bergen, T. C. M. (2009). How do teachers learn in the workplace? An examination of teacher learning activities. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), s.209-224. Doi: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/02619760802624096>

Moen, K. M., Aasland, E. & Løndal, K. (2023). Krenkelser og patologier i norsk kroppsøving: En kunnskapsgjennomgang. I K. M. Moen & A. N. Jordet (Red.). *Et anerkjennende kroppsøvingfag* (s. 53-79). Cappelen Damm Akademisk.

Moen, K. M. & Bjørke, L. (2021, 2. September). Lærere og forskere på samme lag: Etablering av fagnettverk i kroppsøving. *Kroppsøvingbloggen.no*. <https://blogg.forskning.no/helse-kroppsoving-undervisning/laerere-og-forskere-pa-samme-lag-etablering-av-fagnettverk-i-kroppsoving/1904889>

Moen K. M. & Bjørke, L. (akseptert). Å strekke seg litt lenger: Hva kan vi lære av erfaringene av implementering av et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving?

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Oppdragsrapport nr 1 – 2018). Høgskolen i Innlandet. [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Parker, A. & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: Current practice and recent debate. *International Journal of Research and Method in Education*, 29(1), s.23-37. Doi: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/01406720500537304>
- Parker M. & Patton, K. (2016). What research tells us about effective continuing professional development for physical education teachers. I C. D. Ennis (Red.). *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (447-460). Routledge.
- Parker, M., Patton, K., Gonçalves, L., Liguetti, C. & Lee, O. (2022). Learning communities and physical education professional development: A scoping review. *European Physical Education Review*. 28(2) s.500-518. Doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X211055584>
- Postholm, M. B. (2012). Teachers professional development: a theoretical review. *Educational Research*, 54(4), s.405-429. Doi: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.inn.no/doi/full/10.1080/00131881.2012.734725>
- Postholm, M. B. (2016). Collaboration between teacher educators and schools to enhance development. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), s.452-470. Doi: <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1225717>

Postholm, M. B. (2021). The importance of the start-up phase in school-based development for learning and enduring change. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), s.572-586. Doi: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/02619768.2020.1793944>

Postholm, M. B. & Boylan, M. (2018). Teachers professional development in school: A review study. *Cogrent Education*, 5(1), s.1-22. Doi: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>

Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M. B. Postholm (Red.). (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s.21-50). Tapir akademisk forlag.

Postholm, M. B. & Wæge, K. (2016). Teachers' learning in school-based development. *Educational Research*, 58(1), s. 24-38. Doi: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/00131881.2015.1117350>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4.utg.). SAGE.

Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), s.842–866. Doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00181>

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/17408989.2014.892063>

Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.

Schlosser, T., Parkes, C. & Brunsdon, J. J. (2021). Advocating for Diverse Professional Development in Physical Education: Professional Learning Communities and Teacher Learning Walks. *Strategies*, 34(3), s.42-44. Doi: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/08924562.2021.1896934>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen: Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Universitetsforlaget.

Smith, B. & Sparkes, A. C. (2017). Interviews: Qualitative interviewing in the sport and exercise sciences. I B. Smith & A. C. Sparkes (Red.). *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise* (s.103-123). Taylor & Francis Group.

St. meld. nr. 31. (2007-2008). Kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartement.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? Ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Norge. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51.

<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v4.1749>

Sæbø, G. I. & Midtsundstad, J. H. (2022). How can critical reflection be promoted in professional learning communities? Findings from an innovation research project in four schools. *Sage Journals*, 25(2), s.174-186. Doi: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/13654802221082477>

Tannehill, D., Demirhan, G., Čaplová, P. & Avsar, Z. (2021). Continuing professional development for physical education teachers in Europe. *Sage Journals*, 27(1), s.150-167. Doi: <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/1356336X20931531>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2013). *Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet/>

Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235–249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Østerlie, O. & Mehus, I. (2020). The Impact of Flipped Learning on Cognitive Knowledge Learning and Intrinsic Motivation in Norwegian Secondary Physical. *Education sciences*, 10(4). <https://doi.org/10.3390/educsci10040110>

Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilizing exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 22(5), 490-501. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/17408989.2016.1268590>

Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2020) The constitution of the “able” and “less able” student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*. 25(5), 479-492. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13573322.2019.1622521>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Søkelogg

Database	Søkeord	Antall treff (fagfelleverdert)	Relevante treff (nye treff)
Generell skolebasert kompetanseutvikling i Norge			
Oria	"kompetanseutvikling" "lærere" "skolebasert" "Norge"	12(0)	1 (Lystne & Postholm, 2018)
	"læringsfellesskap" "lærere" "Norge"	6 (1)	1 (Maugesten & Mellegård, 2015)
	"profesjonell utvikling" "lærere" "Norge"	7(1)	1 (Elstad et al., 2018)
	"Competence development" "Teachers" "Norway"	24(16)	1
	"Competence development" "School-based" "Teachers" "Norway"	3 (3)	0
	"Learning communities" "Teachers" "Norway"	49(36)	2 (Heggen et al., 2018. Sæbø & Midtsunstad, 2022)
	"Continuing professional development" "Teachers" "Norway"	21 (17)	3 (Tannehill et al., 2020, Postholm, 2012)
	"CPD" "Teachers" "Norway"	22 (16)	3
	"Teachers learning" "School-based" "Norway"	7 (6)	2 (Postholm & Wæge, 2016, Postholm, 2021)
Eric	"Competence development" "School-based" "Teachers" "Norway"	45 (33)	0

	"Learning communities" "Teachers" "Norway"	13 (12)	1
	"Continuing professional development" "Teachers" "Norway"	6 (3)	0
	"CPD" "Teachers" "Norway"	4 (3)	1
	"Teachers learning" "School-based" "Norway"	2 (1)	0
Sportdiscuss	"Competence development" "School-based" "Teachers" "Norway"	0	0
	"Learning communities" "Teachers" "Norway"	2(2)	0
	" Continuing professional development " "Teachers" "Norway"	3(3)	1
	"CPD" "Teachers" "Norway"	1(1)	1
	"Teachers learning" "School-based" "Norway"	0	0
Skolebasert kompetanseutvikling i kroppsøving i Norge			
Oria	"kompetanseutvikling" "lærere" "kroppsøving" "Norge"	3 (0)	0
	"læringsfellesskap" "lærere" "Kroppsøving" "Norge"	0	0
	"profesjonell utvikling" "lærere" "kroppsøving" "Norge"	0	0

	"Competence development" "Physical education" "Teachers" "Norway"	1 (1)	0
	"Learning communities" "Teachers" "Physical Education" "Norway"	1(1)	0
	"Continuing professional development" "Teachers" "Physical Education" "Norway"	3(3)	2
	"CPD" "Teachers" "Physical Education" "Norway"	2(2)	2
	"Teachers learning" "Physical education" "Norway"	6 (5)	1 (Bjørke, Standal & Moen, 2021)
Eric	"Competence development" "Physical education" "Teachers" "Norway"	46 (41)	1
	"Learning communities" "Teachers" "Physical Education" "Norway"	112 (102)	6 (Parker et al., 2022, Gonçalves et al., 2022a, Hunuk et al., 2019)
	"Continuing professional development" "Teachers" "Physical Education" "Norway"	103 (96)	9 (Gonçalves et al., 2022b)
	"CPD" "Teachers" "Physical Education" "Norway"	97 (93)	10 (Elliot & Campbell, 2015)
	"Teachers learning" "Physical education" "Norway"	5 (5)	0



Sportdiscuss	"Competence development" "Physical education" "Teachers" "Norway"	0	0
	"Learning communities" "Teachers" "Physical Education" "Norway"	1(1)	
	"Continuing professional development" "Teachers" "Physical Education" "Norway"	4(4)	2
	"CPD" "Teachers" "Physical Education" "Norway"	2 (2)	2
	"Teachers learning" "Physical education" "Norway"	1 (1)	1
	Skolebasert kompetanseutvikling i kroppsøving internasjonalt		
Oria	"kompetanseutvikling" "lærere" "kroppsøving"	5 (0)	0
	"læringsfellesskap" "lærere" "Kroppsøving"	0	
	"profesjonell utvikling" "lærere" "kroppsøving"	0	
	"Competence development" "Physical education" "Teachers"	25 (22)	0
	"Learning communities" "Teachers" "Physical Education"	109 (89)	5
	"Continuing professional development" "Teachers" "Physical Education"	97 (92)	9

	"CPD" "Teachers" "Physical Education"	87 (82)	8
	"Teachers learning" "Physical education"	121 (100)	5 (Armour et al., 2017, Armour & Yelling, 2007, Schlosser, Parkes & Brunson, 2021)
Eric	"Competence development" "Physical education" "Teachers"	1 (1)	0
	"Learning communities" "Teachers" "Physical Education"	61 (54)	5
	"Continuing professional development" "Teachers" "Physical Education"	61 (59)	8
	"CPD" "Teachers" "Physical Education"	55 (54)	7
	"Teachers learning" "Physical education"	207 (181)	4
Sportdiscuss	"Competence development" "Physical education" "Teachers"	5 (5)	0
	"Learning communities" "Teachers" "Physical Education"	138 (138)	6
	"Continuing professional development" "Teachers" "Physical Education"	136 (136)	8
	"CPD" "Teachers" "Physical Education"	121 (121)	7



	"Teachers learning" "Physical education"	92 (89)	3
Søk på spesielle forfattere			
Oria	May Britt Postholm	75(60)	4 (Postholm & Boyan, 2018).

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Intervjuet:

##### Introduksjon

*Før vi går i gang vil jeg ønske velkommen og takke for at dere ønsket å delta i dette prosjektet. Det setter jeg veldig stor pris på.*

*Alle først ønsker jeg å trekke frem deres rettigheter slik at dere er klar over disse. I tillegg minner jeg om at alt dere sier blir anonymisert og lagres med trygg sikkerhet.*

*Jeg kan begynne med å si litt om hvem jeg er og hvorfor jeg er her. Jeg er masterstudent på Høgskolen Innlandet, hvor jeg tar en masterutdanning i kroppsøving og idrett. Grunnen til at jeg er her i dag og ønsker å snakke med dere, er fordi dere deltar i «Prosjekt K».*

*Jeg ønsker først og fremst at dette skal bli en samtale rundt kroppsøving, skolebasert kompetanseutvikling og «Prosjekt K», men jeg aller viktigst er jeg interessert i å høre dine/deres tanker, erfaringer og refleksjoner rundt dette.*

*Men før vi begynner er jeg interessert i å høre litt om dere*

1. Hvis dere kan starte med å si navnet deres, før dere videre sier litt om deres utdanningsbakgrunn? Hvis vi begynner med xx og tar runden.
2. Videre kan vi fortsette med deres arbeidserfaringer som lærer, og da spesielt kroppsøvingsfaget?
3. Tusen takk. Videre er jeg interessert i hvorfor dere ønsket å undervise i kroppsøving (Hvis dere ønsket det da), her er det bare å ta ordet dersom noen føler for det.
  - a. Deler du, xx, samme tanker som yy?
4. Det er flere diskusjoner om kroppsøvingsfaget, men jeg er litt interessert i hva dere tenker er den viktigste grunnen til at vi har faget i skolen?
  - a. Deler du, xx, samme tanker som yy?

#### Tema 1: Skolebasert kompetanseutvikling:

*Nå som vi har snakket litt om deres bakgrunn ønsker jeg å gå mer inn på tidligere erfaringer med kompetanseutvikling. Dere har kanskje vært med på ulike kompetanseutviklingsprosjekter i regi av skolen tidligere?*

5. Kan dere fortelle litt om hvordan dere har opplevd det?
6. Har dere noen eksempler på kompetanseutviklingsprosjekter dere vil fremheve som gode, som dere har deltatt på?
  - a. Hva kjennetegner disse?
7. Hva med andre veien, har dere eksempler på kompetanseutviklingsprosjekter som ikke har fungert?
  - a. Hva tror dere var grunnen til at det ikke fungerte?

8. Nå har vi snakket litt om hva som har fungert og ikke fungert, men hva mener dere er viktig for at et kompetanseutviklingsprosjekt skal lykkes?
  - a. Noe annet en det vi tidligere har nevnt?
9. Hva er deres forhold til kompetanseutvikling? Eller hva tenker dere når jeg sier det begrepet?
10. Hvordan er dere vant med at kompetanseutviklingen hos lærerne foregår her på skolen?
11. Hva er dine tanker og/eller erfaringer rundt ulike måter å organisere fagutvikling på? For eksempel skolebasert vs samlingsbasert kompetanseutvikling? I det legger jeg at skolebasert skjer på skolen, mens samlingsbasert er avhengig av dere reiser et sted.
  - a. Hva foretrekker du, og hvorfor?

**Tema 2: «Prosjekt K» som skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt.**

*Videre ønsker jeg å gå litt mer spesifikt inn mot «Prosjekt K».*

12. Kan dere fortelle litt om veien deres inn i «Prosjekt K»? Ble dere spurt om å delta eller ble dere pålagt å delta?
13. Kan dere si litt om hvordan dere har vært med i prosjektet så langt?
14. Hvordan opplevde dere «Prosjekt K» før dere begynte å jobbe aktivt med det?
15. Deltok dere på den digitale og praktiske Kick-off-samlingen på planleggingsdagen i August 2021 i. Regi av Lars? Hvordan opplevde dere det?
16. Kan dere fortelle litt mer om hvordan dere har jobbet med «Prosjekt K» her på skolen?
  - a. Hvem har vært med? (Kun kroppsøvingslærere eller alle?). Hva tenker dere om denne organiseringen?
  - b. Hvordan har rektor involvert seg i prosjektet? Hva tenker dere om han/hennes rolle?
  - c. Dere har jo blant annet jobbet med kjerneelementene? Hva tenker dere om at det har vært temaer?
  - d. Er det noen temaer som dere ikke har jobbet med, som dere skulle ønske dere hadde? Hvorfor?
17. Hvis dere ser tilbake på «Prosjekt K» så langt hva vil dere si har vært spesielt bra?  
Kan dere gi eksempler?
  - a. Og er det forhold dere vil fremheve som særlig problematisk? Utdyp gjerne og gi eksempler
18. Vil dere si at det å ha deltatt i «Prosjekt K» har påvirket deres undervisningspraksis? Evt hvordan?

19. Hvis dere skulle organisert «Prosjekt K», hvordan ville prosjektet sett ut da for å bidra til mer utvikling av dere som kroppsøvingslærere?
20. Synes du at et faglig utviklingsprosjekt som «Prosjekt K» var nødvendig i faget? Hvorfor/hvorfor ikke?
21. Hva tror du pådriverne holder på med når de er på samlinger?

**Avslutning.**

*Nå har vi snakket litt om kompetanseutvikling og rundt dette. Vi startet med deres bakgrunn og erfaringer, videre inn mot kompetanseutvikling og «Prosjekt K»:*

22. Har du noe du ønsker å legge til? Noe du ikke fikk sagt som du ønsker å få frem?

*Til slutt gjenstår det bare å takke for at dere tok dere tid til å delta. Dersom det er noe dere lurer på er det bare å ta kontakt.*

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Lærerenes erfaringer med «Prosjekt K»?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lærerenes erfaringer med «Prosjekt K». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

#### **Formål:**

Målet med dette masterprosjektet er å undersøke deltakerne på «Prosjekt K» sine erfaringer og tanker om prosjektet og skolebasert kompetanseutvikling. Det vil derfor bli gjennomført gruppeintervjuer på flere skoler som har deltatt for å få en bred forståelse for hvordan arbeidet med prosjektet har vært ved de ulike skolene.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er Høgskolen i Innlandet som er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I dette masterprosjektet er det ønskelig å få med deltakere fra ulike skoler i \_\_\_\_\_ kommune som har deltatt i «Prosjekt K». Derfor har du og din skole blitt plukket ut, og spurt om å delta.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For deg som deltaker innebærer det å delta på et gruppeintervju sammen med dine kollegaer på skolen hvor du jobber. Dersom skolen har plass og mulighet ønsker jeg å gjennomføre intervjuet hos dere, slik at dere slipper å reise for å delta. Det er også mulig å gjennomføre på høgskolen. Intervjuet vil ta cirka 45 minutter og foregå i skolens fellestid.

Dataene vil lagres elektronisk i samsvar med NSDs retningslinjer for trygg datalagring.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern – Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Dette vil si at de som har tilgang til dataen er veileder ved prosjektet, professor Kjersti Mordal Moen og masterstudent, Ole Iversen.
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med koder og pseudonymer som vil bli lagret adskilt fra øvrig data.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når masteroppgaven er levert og godkjent. Det vil si innlevering 16. mai 2023 og sensurfrist 27. juni 2023.

Når prosjektet er ferdig vil alt som kan identifisere deg som deltaker slettes. Dataen som er anonymisert vil fortsatt lagres som en del av oppgaven, og kan brukes i senere forskning.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregleverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskolen Innlandet, ved Kjersti Mordal Moen,  
Epost: [kjersti.mordal.moen@inn.no](mailto:kjersti.mordal.moen@inn.no) eller telefon: +47 62 43 00 60
- Student, Ole Iversen,  
Epost: [ole\\_ivers@hotmail.com](mailto:ole_ivers@hotmail.com) eller telefon: +47 95 41 46 37

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ole Iversen  
(Masterstudent)

Kjersti Mordal Moen  
(Veileder)





## Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et gruppeintervju
- at opplysninger om meg publiseres anonymt
- at mine personopplysninger lagres til prosjektet avsluttes.

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

### **Vurdering av behandling av personopplysninger**

Skriv ut

21.10.2022

### **Referansenummer**

357656

### **Vurderingstype**

Standard

### **Dato**

21.10.2022

### **Prosjekttittel**

Masteroppgave: Ole Iversen

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

### **Prosjektansvarlig**

Kjersti Mordal Moen

### **Student**

Ole Iversen

### **Prosjektperiode**

01.11.2022 - 30.06.2023

### **Kategorier personopplysninger**

- Alminnelige

### **Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

### [Meldeskjema](#)

#### **Kommentar**

##### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

##### VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

##### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2023.

##### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!