

Fakultet for helse og sosialvitenskap

Erik Nyheim Halberg

Masteroppgave

Rektors erfaring med skolebasert kompetanseheving i kroppsøving: Nyttig – men tidkrevende!

Principals experience with school-based competence enhancement in physical education: Useful - but time-consuming!

Master i kroppsøving og idrett 2022/2023

Sammendrag

Dette masterprosjektet har hatt hensikt å studere hvordan rektorer erfarer å være med i et skolebasert kompetansehevingsprosjekt i kroppsøving. For å få et best mulig bilde av det har jeg også sett på rektorerens syn på kroppsøvingsfaget generelt.

For å utvikle en forståelse for rektorerens erfaringer og tanker rundt kompetansehevingsprosjektet har denne studien benyttet John Deweys teori knyttet til erfaring, refleksjon og vekst.

En kvalitativ metode, med intervjudata som empirisk grunnlag, er benyttet i denne studien. Intervjudataene har blitt utviklet gjennom en tematisk analysemetode, som resulterte i seks ulike temaer. Temaene er «Kroppsøving et viktig fag», «Et fag i endring», «Erfarer at prosjektet øker kroppsøvingsfagets bevissthet og status», «Praktisk gjennomføring erfares krevende», «Praktisk gjennomføring erfares krevende», «Viktigheten av å sette av tid til fagdiskusjoner» og «Gir lærerne muligheten til å oppdatere seg og øke kompetansen».

Studien viser at største utfordringene rektorene står ovenfor ved et fagutviklingsprosjekt er tid- og ressursbruk. Det vil være grunnlag for å si at gjennom å ha et kompetansehevingsprosjekt gående i kroppsøving har faget fått mer oppmerksomhet, status og blitt prioritert på skolene. Rektorene har vist at de ser viktigheten av faget.

Nøkkelord: skolebasert kompetanseheving, kroppsøving, rektor,

Abstract

This master thesis has aimed to study how principals experience being part of a school-based skills development project in physical education. In order to get the bigger picture, I have also studied the principals' thoughts about physical education in general. To develop an understanding of the principals' experiences and thoughts regarding the competence enhancement project, this study has used John Dewey's theory about experience, reflection and growth. In this study a qualitative method, with interview data as an empirical basis has been used. The interview data has been developed through a thematic analysis method, which resulted in six different interview themes. The themes are as followed «Physical education, an important subject», «A subject in change», «Experiences that the project increases the awareness and status of the physical education subject», «Practical implementation is experienced as challenging», «The importance of making time for discussions», «Gives teachers the opportunity to develop and increase their competence». The study shows that the biggest challenges the principals experience in having the school participate in a competence enhancement project, is the time and resources consumed. By having a competence enhancement project implemented in physical education, the subject has received more attention, the status of the subject has raised, and it has been more prioritized in the schools. The principals have proven that they understand the importance of the subject.

Keywords: school-based competence enhancement, physical education, principal,

Forord

Det er en veldig god følelse å endelig være ferdig med denne masteroppgave. På veien har det vært tungt og krevende, men også veldig lærerikt. Det er med tungt hjerte at jeg nå ikke bare er jeg ferdig med en masteroppgave, men også som heltids student. Etter dette kommer arbeidslivet og forhåpentligvis en 100% stilling. Det betyr mindre frihet og styrte dager og at voksenlivet starter på alvor. Jeg kommer til å savne livet som student med flinke lærere og medstudenter. På slutten av denne reisen er det flere bidragsyttere jeg ønsker å takke.

Jeg vil takke samboer, venner og familie! Ikke bare har dere bidratt med motivasjon gjennom gode samtaler, men dere har også vært støttende gjennom hele mitt lange studieløp. En stor takk til deg Rakel for korrekturlesing.

Takk til informantene mine som satte av tid til å ta meg imot å la meg intervjuere dere i en travel skolehverdag. Det har vært interessant, og ikke minst lærerikt, å få ta del i deres tanker og erfaringer knyttet til «Prosjekt K».

Jeg ønsker å gi en stor takk til min veileder, Lars Bjørke. Du har vært positiv og gitt meg motivasjon med gode veiledninger når jeg har stått litt fast. Det er ingen tvil om at du har satt spor! Du kan ditt fag og det har jeg fått erfare gjennom disse to årene på Høgskolen i Innlandet. Jeg føler jeg har hatt stor utvikling gjennom disse to årene og det takket være deg og dine medarbeidere. Takk

Elverum, 16.05.2023 Erik Nyheim Halberg

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
1.0 Innledning, interesse og bakgrunn for valg av tema	7
1.1 Begrunnelse for studien	8
1.2 Formål og problemstilling	9
1.3 Hva er skolebasert kompetanseheving – en begrepsavklaring	10
2.0 Tidligere forskning	11
2.1 Behov for utvikling av pedagogiske praksiser i kroppsøving	11
2.2 Behovet for samarbeid mellom forskere og lærere for å skape fagutvikling	13
2.3 Skolelederes rolle.....	14
3.0 Teori	16
3.1 John Dewey.....	16
3.2 Erfaring.....	16
3.3 Refleksjoner.....	18
3.4 Vekst.....	19
4.0 Metode	21
4.1 Prosjektet K.....	21
4.2 Kvalitativ forskningsmetode.....	22
4.3 Dybdeintervju og delvis strukturert intervju.....	23
4.4 Intervjuguide	24
4.5 Pilotintervju	25
4.6 Rekruttering og utvalg	25
4.7 Gjennomføring av intervju	26
4.8 Analyse.....	27
4.9 Etske vurderinger.....	31
4.10 Troverdighet og validitet.....	33
4.10.1 Intern validitet	33
4.10.2 Ekstern validitet	34
5.0 Resultat	36
5.1 Kroppsøving et viktig fag	36
5.2 Et fag i endring	38
5.3 Erfarer at prosjektet øker kroppsøvingfagets bevissthet og status.....	39
5.4 Praktisk gjennomføring erfares krevende.....	41
5.5 Viktigheten av at rektor setter av tid til fagdiskusjoner	44

5.6 Gir lærerne muligheten til å oppdatere seg og øke kompetansen rundt faget.....	46
6.0 Diskusjon	49
6.1 Kroppsøving i skolen	49
6.1.1 Fagutvikling og kompetanse gir mer variasjon i kroppsøvingundervisningen	49
6.1.2 Rektors syn på kompetanseheving i kroppsøving gjennom et fagutviklingsprosjekt	52
6.2 Rektors rolle for fagutvikling i kroppsøving.....	54
6.2.1 Prioritering av kroppsøvingsfaget	54
6.2.2 Prioritering av fagutvikling og å sette av tid til utviklingsprosjekter i kroppsøving	56
7.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner	59
Referanseliste	60
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	65
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolene	68
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	71
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	72

1.0 Innledning, interesse og bakgrunn for valg av tema

Gjennom mange timer som vikar og fast ansatt i skolen har jeg opplevd stor variasjon i hvor viktig kroppsøvfingsfaget er ute på de ulike skolene. For eksempel er det stor variasjon i hvor høyt faget står hos ulike skoleledere og lærere. Dette har gjort meg nysgjerrig rundt fagets ståsted og posisjon. I februar 2022 ble jeg og mine medstudenter presentert for «Prosjekt K». Måten prosjektet ble lagt frem på gjorde meg nysgjerrig og interessert i å se på dette i mitt masterprosjekt. Dette var interessant fordi det ga meg muligheten til å snakke med skoleledere om kroppsøvfingsfaget og hvordan de erfarer skolebasert kompetanseheving i kroppsøving.

Jeg vil gjennom arbeidet med denne oppgaven få innsikt i ulike rektorers tanker om kroppsøvfingsfagets posisjon i skolen og hvordan de arbeider med et kompetansehevingsprosjekt.

Denne masteroppgave er en kvalitativ studie med mål om å belyse rektorers syn på kroppsøving i skolen, og det å være med i et skolebasert kompetansehevingsprosjekt. Flere studier de senere årene viser at samarbeid mellom forskere og lærere kan bidra til å utvikle pedagogisk praksis i kroppsøving, men kunnskapen om hvordan slike samarbeid kan operasjonaliseres er mangelfull (Bjørke & Moen, i review, s. 1). Oppgaven baserer seg på et større kompetansehevingsprosjekt i kroppsøving heretter kalt «Prosjekt K». Det er en førsteamanuensis og en professor som har jobbet frem et skolebasert kompetansehevingsprosjekt hvor de skal jobbe tett sammen med kroppsøvfingslærere over to år, og sammen skal lærerne og forskerne utvikle ny kunnskap rundt kroppsøvfingsfaget i regionen. På tidspunktet for min studie var prosjektet halvannet år på vei. Mer grundige redegjørelser av prosjektets hensikt og organisering kommer i metodekapittelet.

Grunnen til at jeg vil høre rektorers tanker rundt kompetansehevingsprosjektet i kroppsøving er at jeg ikke alltid klarer å se at faget blir verdsatt på samme måte som basisfagene. Jeg ønsker å snakke med ulike rektorer om hvordan de har opplevd «Prosjekt K», og hvordan deres kollegaer har jobbet med dette prosjektet. Jeg er også interessert i å se om jeg kan få et innblikk i rektorenes holdninger og tanker rundt kroppsøvfingsfaget i skolen. Som vikar i skolen har jeg helt siden 2014 erfart at kroppsøvfingsfaget blir nedprioritert og satt bak de teoretiske fagene. Av den grunn er det interessant å høre et utvalg rektorers tanker rundt faget

og forhåpentligvis få et annet syn og innblikk rundt fagets ståsted. Kroppsøvningsfaget er et viktig fag i skolen, og faget kan være med på å påvirke menneskers helse etter endt skolegang. Kroppsøving skal bidra til at elever lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020. s. 2). Elevene skal gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel sammen med andre få oppleve samarbeid, forståelse og respekt for hverandre i ulike miljøer (Utdanningsdirektoratet, 2020. s. 2). For at dette skal skje på best mulig måte er det viktig at lærerne legger til rette for gode undervisningsøkter, og for at læreren skal holde gode undervisningsøkter er det viktig med riktig kunnskap og at faget blir prioritert. «Prosjekt K» er det første prosjektet av sitt slag i Norge, altså et prosjekt hvor det er kroppsøving som blir satt på dagsorden som en kommunal satsning. Som tidligere nevnt er rektor helt avgjørende for gjennomføringen av slike prosjekter på den enkelte skole, og jeg skal snakke med fem rektorer om hvordan de har opplevd å delta i dette prosjektet.

1.1 Begrunnelse for studien

Kroppsøving er et av tre praktiske fag i grunnskolen, og det er kroppen som er redskapet for aktivitet i faget. I norsk skole er kroppsøving det eneste av de praktiske og estetiske fagene som alle elever har gjennom alle de 13 årene i opplæringen (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 2). Det er hva den objektive elevkroppen fremviser som teller som innsats i faget (Aasland & Engelsrud, 2017). Når læreren ser at elevene jobber hardt i undervisningen vil bestemte diskurser virke på den måten at det fremstår logisk og normalt for lærerne og elevene å oppfatte den intensive aktiviteten som god innsats (Aasland & Engelsrud, 2017). Formålet med faget er å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020. s. 2). Gjennom faget skal elevene få muligheten til å lære, sanse, oppleve og skape med kroppen. Elevene skal gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel få en større forståelse av samarbeid og respekt for andre. Elevene vet at for å score høyt på innsats må de jobbe hard, forbedre seg, og vise positiv innstilling gjennom å gjøre hverandre gode. Med andre ord kobles innsats til aktiviteter som blir synlige for lærerne (Aasland & Engelsrud, 2017). Faget skal bidra til motivasjon rundt det å være fysisk aktiv og gi elevene lyst til å ha en helsefremmende livsstil, også etter avsluttet skolegang og inn i arbeidslivet (Utdanningsdirektoratet, 2020. s. 2).

Styringsdokumenter skal være med på å forme hvordan lærere legger opp sin undervisning. I opplæringsloven § 9A-2 står det skrevet at skolen skal være et sted hvor elever skal oppleve et godt miljø som skal fremme helse, trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, § 9A-2). I kroppsøvningsfaget vil elevers aktivitet og bidrag i undervisningsøktene være veldig synlige for medelever og for lærere når redskapet for aktivitet er egen kropp. På den måten er det viktig at lærerne legger til rette for kroppsøvningsøkter der alle elever føler på mestring og føler seg inkludert. Forskning på kroppsøvningsfaget viser at faget fremstår som et tradisjonelt fag der idrettsrelaterte aktiviteter som ballspill og grunntrening står i fokus, og med tradisjonelle undervisningsformer der lærerne i stor grad bestemmer, viser og forklarer (Bjørke & Moen, i review, s. 2). Målet med «Prosjekt K» er å bidra til fagutvikling og varig endring av pedagogiske praksiser i kroppsøvningsfaget (Bjørke & Moen, i review, s. 2). «Prosjekt K» skal være med på å videreutvikle lærere til å treffe alle elevene med sin undervisning. Rektors holdninger og tanker rundt kroppsøvningsfaget og «Prosjekt K» kan være viktig for å holde lærerne motivert for prosjektet. Det er viktig med god skoleledelse for å opprettholde kvalitet i skolen (Møller & Ottesen, 2011, s. 15). I Norge er det et krav fra myndighetene om at skoleledere stimulerer og legger til rette for læringsprosesser blant de ansatte (Møller & Ottesen, 2011, s. 20). «Prosjekt K» er et eksempel på et utviklingsarbeid, men det er fortsatt viktig at rektor har positive holdninger til prosjektet, og at rektor setter av tid slik at de ansatte kan jobbe med prosjektet. Det er skolelederne som har ansvaret for at kunnskapsutvikling i kollegiet blir lagt til rette for, men det er de ansattes ansvar å utvikle sin egen kompetanse (Møller & Ottesen, 2011, s. 21).

1.2 Formål og problemstilling

På bakgrunn av min interesse rundt fagets ståsted i skolen har jeg utarbeidet en problemstilling som vil se på rektorers tanker og erfaringer rundt det å være med i et fagutviklingsprosjekt. Jeg har, som tidligere nevnt, vært heldig å få lov å ta del i et større forskningsprosjekt som går på skolebasert kompetanseheving i kroppsøving, og har i den anledning utarbeidet følgende problemstilling: «Hvordan ser rektorer på kroppsøvningsfaget i skolen, og hvordan erfarer de å være med i et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving?» Jeg velger å dele problemstillingen i to spørsmål. Slik kan jeg få et større innblikk, og forstå om det finnes noen sammenheng mellom deres syn på faget og erfaringene deres fra et kroppsøvningsprosjekt. Hensikten med denne masteroppgaven er dermed å gi større innsikt i

rektors tanker og syn på faget og en innsikt i hvordan de opplever å ha et utviklingsprosjekt gående på sin skole.

1.3 Hva er skolebasert kompetanseheving – en begrepsavklaring

Hva er egentlig skolebasert kompetanseheving? I denne oppgaven står skolebasert kompetanseheving sentralt og rektors tanker rundt det å være med i et fagutviklingsprosjekt i kroppøvningsfaget. Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass (Utdanningsdirektoratet, 2013). Hensikten med å delta i et kompetansehevingsprosjekt er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013).

For at fagutvikling skal skje er det viktig at lærere er positive til de prosjektene de blir kastet ut i. Skal man utvikle et lærende fellesskap på skolen er arbeidet med skolebasert kompetanseutvikling et egnet tiltak (Postholm et al., 2013, s. 151). Det er viktig at arbeidet lærerne imellom fungerer godt og at de er villig til å dele sin kompetanse med andre, men det er også like viktig at de er villig til å ta imot andres innspill og tips. Dersom et utviklingsprosjekt har vært med på å utvikle eller forandre skolens arbeidsformer, gitt nye måter å samarbeide på i kollegiet og ikke minst klart å etablere en varig endring i måten lærerne underviser eller arbeider på, så har det gitt et betydelig bidrag til utvikling av læring på den enkelte skolen (Postholm et al., 2013, s. 152). Skal endring skje er det viktig at det legges ned en arbeidsinnsats.

2.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn i relevant forskning knyttet til fagutvikling i kroppsøvningsfaget, og rektors tanker rundt det å være med i et fagutviklingsprosjekt. Først vil jeg se på kroppsøving, deretter samarbeidet mellom forskere og lærere. Grunnen til at jeg vil se på samarbeidet mellom forskere og lærere er fordi det er akkurat dette samarbeidet forskningsprosjektet jeg tar utgangspunkt i omhandler. Deretter går jeg nærmere inn på tidligere forskning tilknyttet kompetanseheving/fagutvikling. Til slutt ser jeg på skolelederens rolle.

2.1 Behov for utvikling av pedagogiske praksiser i kroppsøving

For at formålet med kroppsøvningsfaget skal nås er det viktig at faget presenteres på en måte der barn og unge får et godt forhold til fysisk aktivitet. Gjennom kroppsøvningsfaget skal barn og unge bli kjent med egen kropp, og faget skal være med på å gjøre de tryggere på egen kropp. Mange elever er positivt innstilt til faget, men på en annen side finnes det også indikasjoner på at faget slik det presenteres i dag ikke treffer alle (Tangen & Husebye, 2019, s. 2). For noen virker faget mot sin hensikt og dette gjelder særlig for de som ikke deltar i organisert konkurranseidrett på fritiden (Tangen & Husebye, 2019, s. 2). Frykten for å feile, dumme seg ut eller bli oversett er dominerende for enkelte elever, og kroppsøving kan derfor også være et fag som mange forbinder med smerte og skam (Walseth & Hæhre, 2014, s. 29). Kropp og bekleddning er spesielt synlig i kroppsøvningsfaget og dette er med på å gjøre at både gutter og jenter blir ekstra oppmerksomme på hvordan de ser ut (Walseth & Hæhre, 2014, s. 30). Gjennom faget skal elevene både lære om kroppen og med kroppen. Følelser, erfaringer og meninger knyttet til kroppen og det kroppslige synes å være essensielt i faget (Moen & Rugseth, 2018, s. 154). Det er viktig at kroppsøvningslærere har rikelig med kompetanse for å kunne legge opp undervisningen på en god måte og treffe alle elevene, uavhengig om de er glad i idrettsaktiviteter eller ikke.

I en kartleggingsstudie gjort av Moen et al. (2015, s. 28) kommer det frem at det var et stort språk i utdanningsnivået til lærerne som deltok i studien. Hele 66,6 % av lærerne som deltok hadde utdanning innen kroppsøving, men fordelingen i antall studiepoeng var ulik (Moen et al. 2015, s. 28). Innenfor de 66,6 % var variasjonen i utdanningsnivå fra 15 studiepoeng i faget til bachelor (Moen et al. 2015, s. 28). Kun tre av 57 hadde bachelor i kroppsøving og 28,1 % av lærerne var uten utdanning i faget (Moen et al. 2015, s. 28). En rapport basert på et

utvalg skoler i Nordland viser at nivået og kvaliteten på kroppsøvningsfaget steg i det de ansatte godt kvalifiserte kroppsøvningslærere (Gustavsen & Strømsvik, 2018, s. 43). På bakgrunn av dette kan det være viktig å se på alternativer for kompetanseheving blant lærere i skolen. Fagutvikling er særlig viktig i fag der flere underviser uten utdanning. I studien når ambisjon møter tradisjon kommer det frem at kroppsøving i grunnskolen har et innhold inspirert av idrett og da særlig ballspill, og at undervisningen i liten grad omhandler dans, nye moderne aktiviteter, friluftsliv og vinteraktiviteter (Moen et al. 2015, s. 72). Kanskje er det nettopp lærernes kunnskapsgrunnlag og erfaring som gjør at de tradisjonelle idrettsaktivitetene står sterkest i kroppsøvningsfaget.

Som lærer i skolen er det viktig med kunnskap om det du formidler. Det er også viktig å kunne beherske ledelse av elevgrupper og undervisningens forløp. Kroppsøving skiller seg fra andre fag i skolen, og det stilles andre krav til klasseledelse i dette faget. Det er ofte stor variasjon i undervisningens innhold, arena og hvordan kroppen blir brukt i de ulike aktivitetene (Aasland & Brøgger, 2013, s. 126). Lærerens evne til å rette oppmerksomheten mot elevene og mot deres læring er viktig for at elevene skal utvikle tillit til læreren, økt innsats og få et større læringsutbytte (Manger et al., 2013, s. 105). En godt forberedt undervisningsøkt i tillegg til riktig kompetanse er viktig for en god og effektiv klasseledelse.

Samfunnet vi lever i er i stadig utvikling. Det er viktig at læreplanen i skolen er formet på den måten at barn og unge forberedes på en så god måte som mulig til et liv etter endt skolegang. Skolen blir pekt på som en arena som skal hjelpe barn og unge med å håndtere problematikk knyttet til helse og kropp (Moen & Rugseth, 2018, s. 154). Grunnopplæringens store betydning for fremtiden krever en jevnlig vurdering av om innholdet i opplæringen gir et godt grunnlag for å møte endringene i arbeidslivet og samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 6). I 2020 startet arbeidet med å gå fra den «gamle» læreplanen til den nye, fra LK06 til LK20. Den nye læreplanen skal være med å bidra til et mer helhetlig læreplanverk, oppdatert og aktualisert for dagens og fremtidens samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 19). Vil egentlig en ny læreplan i kroppsøving bidra til endring i faget? Internasjonal forskning peker på at endringer på læreplannivå i kroppsøving har avgrenset effekt på undervisning og vurderingspraksis i faget (Arnesen et al. 2013, s. 11). Det er mange faktorer som har vist seg å påvirke den manglende endringsviljen til lærere i kroppsøvningsfaget. Faktorer som utstyr,

anlegg, arbeidsforhold, manglende kunnskap og utfordrende elevgrupper (Arnesen et al. 2013, s. 11). Flere forskere hevder at elevers læring i faget kommer i bakgrunn og at det er en manglende forståelse for at kroppsøving i skolen skal handle om elevers læring og at det elevene har lært skal uttrykkes og være i sentrum for vurderingen i faget (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 3). Den nye læreplanen skal fungere som et verktøy for støtte og styring av undervisningen for lærere, skoleledere og skoleeiere. Læreplanen skal kunne legge til rette for varierte undervisningsformer og vurderingsmåter som fremmer dybdelæring og gjør elevene mer forberedt på et liv etter endt skolegang (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 6).

2.2 Behovet for samarbeid mellom forskere og lærere for å skape fagutvikling

Gjennom «Prosjekt K» jobber forskere og lærere tett sammen. Selv om denne type prosjekter ikke er utbredt innenfor kroppsøving, finnes det likevel eksempler fra andre fag i skolen. I boken «Forsk med» (Postholm, 2007) er det skrevet om hvordan forskere kan være med å påvirke og videreutvikle lærere. Samarbeid mellom lærere og forskere har vist seg å utvikle ny og bedre praksis. Veldig ofte er ikke selve intensjonen å utvikle praksis mens forskningen pågår, men enkelte deltakere i slike studier har forklart at forskningsprosessen har vært med å påvirke deres refleksjoner og forhold til praksis (Postholm, 2007, s. 15). Dersom forskere har erfaring og kompetanse fra forskningsfeltet som utforskes, kan det være etisk riktig å være med og endre praksis underveis i prosessen dersom dette er avtalt på forhånd (Postholm, 2007, s. 15).

Noen ganger får lærere på skolen beskjed fra ledelsen om å lese en forskningstekst, men det har vist seg at hvis forskningsarbeidet er beskrevet i en tekst er det ikke sikkert teksten blir lest. Det er heller ingen garanti for at det blir gjort refleksjoner rundt det de har lest eller at det skjer endringer i praksis selv om teksten leses (Postholm, 2007, s. 15). Ved behov for endring av praksis bør dette skje mens forskningen pågår, dersom forholdene og forutsetningene legger til rette for det (Postholm, 2007, s. 16). Ut fra dette kan vi forstå at det er enklere for en forsker å påvirke endring i praksis ved å være til stede enn ved å sende ut et skriv om hvordan lærere kan endre praksisen sin. Ved å bygge opp en relasjon mellom forsker og lærer vil det være større sannsynlighet for at endring skjer. Når lærere leser og tolker en tekst på egenhånd kan det oppstå misforståelser. I «Prosjekt K» møtes lærere (nettverksgruppen) fra ulike skoler og diskuterer ulike problemstillinger sammen med de to forskerne som styrer prosjektet. Dette

vil gi rom for å sette i gang ulike tankeprosesser hos lærerne, og det vil gi rom for diskusjoner i samråd med forskerne. På den måten vil forskerne ha større påvirkningskraft i form av endring av praksis og det vil være mindre rom for misforståelser. I norsk kontekst finnes det flere eksempler på studier hvor lærere og forskere har jobbet tett sammen. Samtidig er det, så vidt jeg vet, ingen studier som har sett på rektors tanker rundt det å være med i et fagutviklingsprosjekt.

2.3 Skolelederens rolle

Skoleledere har en sentral rolle i arbeidet med skoleutvikling for å forbedre lærernes undervisning og elevenes læring (Abrahamsen & Aas, 2023, s. 103). Skoleledere har som oppgave å gå foran som et godt eksempel og stille krav til sine lærere (Lysne & Postholm, s.103). Skoleledelse har betydning for skoleutvikling og påvirker dermed elevenes læring indirekte (Abrahamsen & Aas, 2023, s. 102). Kvalitet i skolen er noe som angår alle mennesker i samfunnet. Skolen er en nøkkelinstitusjon som er viktig for samfunnets integrasjon og enkeltmennesker livsprosjekter (Møller & Ottesen, 2011, s. 15). Hva gir kvalitet i skolen? Når det er snakk om kvalitet i skolen fremheves ofte god klasseledelse og ikke minst god skoleledelse (Møller & Ottesen, 2011, s. 15). Myndighetene i Norge har forventninger til at skoleledere kan og vil stimulere, involvere seg i og legge til rette for læringsprosesser, for eksempel ved å tilrettelegge deltagelse på prosjekter som «Prosjekt K» (Møller & Ottesen, 2011, s. 20). Skoleledere har et uttalt ansvar og en viktig funksjon i arbeidet med kunnskapsutvikling i kollegiet, og de har ansvar for å utvikle egen kompetanse (Møller & Ottesen, 2011, s. 21). Rektor har et ansvar for at utvikling skjer, og det er de som sitter på nøkkelen for å prioritere hva slags prosjekter lærere skal bruke tiden sin på.

Hvor viktig er egentlig rektor for at lærere på skolen skal utvikle seg? En studie gjort på «skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster» viser at skoleleders betydning knapt kan overvurderes (Lysne & Postholm, 2018, s. 79). Rektor er skolens leder og bestemmer på den enkelte skole. Det er viktig at rektor tidlig får opplæring i prosessledelse og at hen får støtte av både skoleeier og kompetansemiljø til å lede utviklingen på skolen (Lysne & Postholm, 2018, s. 79). Det er også viktig at rektor har positive holdninger til de utviklingsprosjektene hen velger at skolen skal være med på. I en undersøkelse gjort på den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet kommer det frem at noen lærere ikke

støttet satsingen skolen var med på, og ikke var villige til selv å engasjere seg (Postholm et al., 2013, s. 170). Kursene i denne undersøkelsen var obligatoriske, men det var fortsatt lærere fra enkelte skoler som ikke var til stede, og det er har kommet frem eksempler på at dette i praksis har blitt akseptert av rektor (Postholm et al., 2013, s. 170). Selvsagt er det viktig å tenke på at det kan ha vært personlige grunner og nedsatt undervisningstid som har påvirket oppmøte til noen av lærerne. Postholm & Wæge (2016) påpeker at rektors holdning til utviklingsprosjekter vil påvirke lærerens følelse av eierskap til prosjektet. Signaleffekten rektor sender kan ha påvirkning på de andre kollegaenes holdninger og innstilling. Det å ha eierskap til prosjektet anser Lysne & Postholm (2018) som en viktig faktor for suksess. Dette gjelder for både for lærerne som deltar og skoleledelsen (Lysne & Postholm, 2018, s. 79). Det kommer frem i studien at det ble brukt god tid til å etablere prosjektet med mål, utviklingsspørsmål og planer for kollegiet for å skape denne eierskapsfølelsen (Lysne & Postholm, 2018, s. 79), og på den måten vil bli lettere å føle eierskap til prosjektet, når man har en grundig oppstart.

3.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere teorien som vil anvendes videre i min oppgave. Jeg har valgt å se på John Deweys teori da oppgavens problemstilling omhandler hvordan rektorer erfarer et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving. Teorien til Dewey omhandler nemlig hvordan erfaringer kan forstås som noe som ikke skjer i et vakuum, men som både preges av tidligere erfaringer og miljøet hvor erfaringen finner sted.

3.1 John Dewey

John Dewey (1859-1952) var en amerikansk filosof, pedagog og psykolog som arbeidet med ulike temaer innenfor disse tre retningene. Han omtales som en av de mest sentrale innenfor pedagogikken. Hans syn på læring tilhører pragmatismen som blant annet fremhevet kunnskap som noe som kan brukes og som kommer mennesket til nytte (Säljö, 2016). Dewey utviklet en teori basert på erfaringslære. I korte trekk går Deweys teori ut på å skape mening av de erfaringene en gjør seg gjennom en opplevelse. Videre var han opptatt av at erfaringene måtte ha en betydning for den lærende sitt daglige liv (Dewey, 1938). I fagutviklingsprosjektet denne oppgaven tar utgangspunkt i er det rektorenes erfaringer knyttet til det å være med i prosjektet teorien skal knyttes opp mot. Som ansatt på en skole bør man dele erfaring med hverandre og kunne reflektere rundt en erfaring sammen med andre. Jeg deler i denne oppgaven Deweys erfaringslære opp i erfaring, deretter refleksjon av erfaringen og til slutt utviklingen en tar med seg videre.

3.2 Erfaring

Dewey (1916) mente at all utdanning og utvikling skjer gjennom erfaringer, men ikke all erfaring har like stor verdi. Han sa at disse type erfaringer måtte skje gjennom kreative opplevelser som åpner opp for nye perspektiver, flytter våre grenser og gjøre oss nysgjerrig for videre læring. Det finnes også erfaringer som gir motsatt effekt. Disse gjør at en ender opp i samme spor og at en blir mer lukket for endringer. For eksempel at en kroppsøvingslærer ser at mange elever blir glade når de har ballspill i undervisningen, og dermed fortsetter læreren med denne type undervisning i de kommende øktene. Dette kan føre til lite variasjon, samt misnøye blant de som er negative til ballspill i undervisningen. Dette gir ikke bevegelsesglede for alle elevene i en klasse. Dersom lærere erfarer at faget stort sett oppleves som positivt, vil

nok dette gjenspeile seg i rektors oppfatning av faget. Dermed vil ikke rektorene heller se noe behov for endring dersom en lærer uttrykker tilfredshet i faget.

Verdien av en erfaring er ifølge Dewey (1938) bestemt av interaksjonsprinsippet og kontinuitetsprinsippet, og kombinasjonen av dem. Den første omhandler interaksjonen mellom personen som har opplevelsen og miljøet opplevelsen skjer i. Det kan være ytre faktorer som kan påvirke erfaringen. En persons erfaring er formet av dens forrige erfaring i samme type miljø. Alle vil ha forskjellige tidligere erfaringer når de entrer en situasjon. Dette gjelder også i et kroppsøvmiljø som for eksempel en hall eller ute i naturen. Slik vil forskjellige individer ha forskjellige ambisjoner for en eventuell kroppsøvingstime. Dewey mente videre at en ikke skal bli skremt av opplevelser, samtidig som de ikke skal være umiddelbart fornøyelige. Med andre ord må erfaringer skape en slags spenning opp mot hva en tidligere har erfart. Erfaring står sentralt i «Prosjekt K», og de ansatte på hver enkelt skole har med seg sine erfaringer inn i fagutviklingsprosjektet. Med andre ord vil måten rektorene erfarer prosjektet på kunne forstås i lys av hvordan de for eksempel har erfart tidligere prosjekter og deres syn på kroppsøvmiljø generelt. «Prosjekt K» skal tilføre nye erfaringer og perspektiver som igjen bidrar til læring og endring. Deltagerne vil dele ulike erfaringer med hverandre og på den måten vil det skje en utvikling blant de ansatte i kommunen.

Kontinuitetsprinsippet handler om hvordan en erfaring lever videre i fremtidige opplevelser. Dewey (1938) mener at en erfaring skal inkludere noe fra fortiden og dermed øke kvaliteten på de erfaringene som kommer i fremtiden. Dette er selve fundamentet for utvikling og vekst. Essensielt skal en ta med seg lærdom fra en erfaring slik at en lettere kan håndtere vanskeligheter i senere situasjoner (Dewey, 1938). For eksempel kan en rektor som tidligere har gode erfaringer med å legge til rette for fagutvikling i kollegiet, bruke disse erfaringene ved fremtidige prosjekter. Denne prosessen har ingen ende, altså den er så lang som livet selv. Som eksempel på dette, kan rektorer underveis i et kompetansehevingprosjekt stoppe opp og stille sine ansatte som er med i prosjektet noen reflekterende spørsmål knyttet til hvordan de opplever prosjektet for eksempel hva som fungerer og hvorfor, og hva som burde vært gjort annerledes. Dette vil kunne skape en refleksjon og læringsprosess hos både rektor og de ansatte. Ifølge Dewey (1938), har ingen erfaring verdi uten refleksjoner å lære av. Lærere og

rektorer må gjøre refleksjoner av handlingene sine slik at de kan utvikle seg av erfaringene de gjør. I det neste delkapitlet tar jeg derfor for meg Deweys teori om refleksjoner mer detaljert.

3.3 Refleksjoner

Ifølge Dewey (1916) er refleksjon mer enn å bare tenke over det som har skjedd. Han utarbeidet følgende definisjon av refleksjon: aktiv og vedvarende vurdering av enhver hypotese eller antatt form for kunnskap i lys av begrunnelsen som støtter det, og ytterligere konklusjoner som det fører til (Dewey, 1910). Det er også viktig å erkjenne at et premiss for refleksjon er at individet faktisk avslører den mulige betydningen av en opplevelse. Med andre ord, det er mange erfaringer man kan gjøre seg uten at erfaringen i seg selv blir gjort til gjenstand for refleksjon. Han mente at selve prosessen av en refleksjon kan deles opp i seks faser:

1. Å erfare
2. Å spontant tolke
3. Å definere problemet
4. Å lage forklaringer
5. Å lage hypotese
6. Å eksperimentere

(Dewey, 1916).

Den første fasen omhandler alt som skjer når et individ samhandler med miljøet. Fase to skjer samtidig, da dette er en spontan tolkning av erfaringen underveis i situasjonen. Denne fasen vil også preges av tidligere erfaringer. Ifølge Dewey (1910) er det veldig viktig at refleksjonen ikke stopper i denne fasen, men går videre til fase tre. I den tredje fasen distanserer en seg fra selve erfaringen for å få et bedre overblikk. Her definerer en problemer og spørsmål som oppstår i møte med erfaringen. I neste fase (fjerde) går en over i å utforme mulige forklaringer til det man har definert i fase tre, men for å klare det på en god måte må en inkludere antakelser gjort i fase to. Slik får du koblet sammen tidligere erfaringer i refleksjonen. Samtidig tar en også inn andre kilder som for eksempel kolleger og bøker for å supplere forståelsen av erfaringen. I fase fem formes en hypotese basert på funn fra fase fire. Gjennom hypotesen skal en kunne predikere mulige konsekvenser av den gitte erfaring. Dewey (1916) konstaterte at nøyaktig predikering ikke er mulig, men at det vil ligne mer på

en kontrollert gjetning i stedet for tilfeldig gjetning. Den siste fasen, eksperimentering, går ut på å teste hypotesene som er utarbeidet. Det vil da ofte gi nye spørsmål, ideer og problemer, som resulterer i sykluser av refleksjoner.

Dersom en erfaring ikke deles med andre er det, ifølge Dewey (1916), en ufullstendig handling. Alle har forskjellig utgangspunkt i en erfaring, og dermed vil forskjellige meninger formes i refleksjonene. Når refleksjoner deles, vil en lære fra hverandres mulige forskjeller og en kan ende opp med en dypere forståelse av erfaringen. For eksempel, i kompetansehevingsprosjektet møtes lærere og forskere i samlinger hvor de deler av sin kunnskap og tar med seg erfaringer tilbake til sine kolleger på de enkelte skolene. Ved å dele refleksjoner i felleskap utvides den enkeltes lærers erfaringer.

Dewey (1916) mener videre at formålet med utdanning baser på refleksjoner er individuell vekst, hvilket fører til siste seksjon jeg presenterer i Deweys erfaringsteori.

3.4 Vekst

Dewey (1916) kritiserte at en utvikling har et endepunkt, og mente at man burde se mer på verdien av selve veien mot et mål. Han (Dewey, 1916) mente at når utvikling er mål etter forhåndsdefinerte standarder, så er det ikke behov eller mulighet for mer utvikling når målet er nådd. Ifølge han er man aldri ferdig utlært og at vekst er en kontinuerlig prosess som aldri tar slutt (Dewey, 1916). Samtidig som en selv vokser er også miljøet og andre rundt i vekst. Som lærer vil både læreplan, elever og kanskje til og med skolelokasjon forandre seg. Dewey (1916) sa at både voksne og barn er i vekst hele tiden, de bare har forskjellige utgangspunkt. For «Prosjekt K» vil målet for vekst i lys av Deweys teori være å få kontinuerlig utvikling, også etter prosjektets slutt. Selv om et prosjekt fører til utvikling underveis i gjennomføringen, vil elevene, lærerne, rektorene, miljøet og læreplanen endre seg i tråd med samfunnet og det vil alltid være behov for utvikling. Dersom for eksempel «Prosjekt K» hadde satt et kvantitativt mål som skulle være oppnådd etter endt prosjektgjennomføring, ville det ifølge Dewey (1916) ikke være rom for mer utvikling dersom målet ble nådd.

Vekst er ikke nok i seg selv. En er også nødt til å ta i betraktning vekstens retning. For eksempel i en skoleutdanning, så må veksten gå i selve utdanningens retning. Ifølge Dewey

(1938) handler utdanning om å komme seg videre, og siden vekst ikke har en reell ende, må lærere veilede elevene i riktig retning. En skoleleders rolle vil være å avgjøre om lærerne fører elevenes vekst tråd med skolens formål.

4.0 Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere min metodiske fremgangsmåte. Jeg vil beskrive min datainnsamlingsprosess og begrunnelse for valg av informanter. Ordet metode betyr «veien til målet», og for å finne veien til målet startet jeg med å stille meg spørsmålet hva skal jeg studere og hvordan skal jeg studere dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). I mitt forskningsprosjekt er det rektorers erfaringer og refleksjoner som står i sentrum, og på den måten blir det veldig naturlig med kvalitativ metode og intervju av et utvalg rektorer. Gjennom studiens ulike faser gir jeg begrunnelser for mine metodevalg med fokus på det jeg har gjort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Første delen av metoden inneholder en grundigere beskrivelse av prosjektet som denne masteroppgaven er en del av, deretter begrunner jeg valget om kvalitativ metode. Jeg beskriver dybdeintervju og delvis strukturert intervju. Videre redegjør jeg for intervjuguide, pilotintervju, rekruttering av utvalg, gjennomføring av intervju, transkribering, analyse, etiske vurderinger og troverdighet og validitet.

4.1 Prosjektet K

«Prosjekt K» kom i stand etter at en skoleeier i en kommune på Østlandet tok kontakt med forskere hvor ønsket var å videreutvikle kroppsøvningsfaget slik at det ble enda mer meningsfullt for alle elever i regionen (Bjørke & Moen, i review, s. 1). Prosjektet er et samarbeid mellom forskere og lærere hvor skolebasert kompetanseheving står i sentrum. Det er to forskere som jobber sammen med 19 grunnskolelærere fordelt på 10 ulike grunnskoler for å utvikle pedagogiske praksiser i kroppsøving som i enda større grad er i overenstemmelse med læreplanen for faget (Bjørke & Moen, i review, s. 1). Prosjektet er bygget opp med ulike grupper som sammen sørger for at informasjonen og utviklingen når helt ut til alle som underviser i faget i regionen. «Prosjekt K» har som plan å strekke seg over to skoleår, og hadde på tidspunktet for min studie vart i 1 ½ år.

Gjennom arbeidet med kompetansehevingsprosjektet har det blitt utarbeidet ulike grupper og roller til de som er involvert, de er delt inn i en nettverksgruppe, faggruppe, ressursgruppe og styringsgruppe (Bjørke & Moen, i review, s. 5). Nettverksgruppen består av 1-2 lærere fra hver skole som er involvert i prosjektet og denne gruppen hadde fem fellessamlinger i skoleåret 2021/2022 (Bjørke & Moen, i review, s. 5). Når lærerne i nettverksgruppene

kommer tilbake fra samling møtes lærerne på den enkelte skole i faggrupper og jobber med problemstillinger som har blitt utviklet på nettverkssamlingene (Bjørke & Moen, i review, s. 5). Det er lærerne som har vært på nettverkssamling som holder disse øktene for kollegaene sine. Det antas at 150 lærere har deltatt i prosjektet i større eller mindre grad gjennom å ha deltatt i faggruppene på de enkelte skolene (Bjørke & Moen, i review, s. 5). Ressursgruppen består av to forskere, samt to lærere fra nettverksgruppen (Bjørke & Moen, i review, s. 5). Ressursgruppen er de som planlegger samlingene og bestemmer hvordan øktene som nettverksgruppen skal delta på blir. Den siste gruppen er styringsgruppen som består av ressursgruppen pluss to representanter fra skoleeiersiden. Det er denne gruppen som har vært sentrale for å få prosjektet opp å gå (Bjørke & Moen, i review, s. 5).

I arbeidet med prosjektet har det blitt delt opp i flere faser. Den første fasen i arbeidet er når ressursgruppen møtes for å planlegge nettverkssamlingene. Denne planleggingen er med på å legge grunnlaget for samlingen, både hvilke tema som skal opp og hvordan samlingen skal foregå. Etter at planleggingsfasen er over, gjennomføres det nettverkssamling. Samlingene har funnet sted på Høgskolen der forskerne har sin base. Det er forskerne som har ledet samlingen, mens pådriverne fra hver skole kommer for å delta i diskusjoner, samt dele diskusjoner som har foregått på skolene i forkant av samlingen. Etter nettverkssamlingene drar pådriverne tilbake til sin skole og presenterer temaet for sine kollegier. På tre av samlingene har temaene blitt organisert rundt de tre kjerneelementene for kroppsøvningsfaget: bevegelse og kroppslig læring, uteaktiviteter og naturferdsel, og deltagelse og samspill (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det har blitt jobbet mye med det som omtales som «masterdokumentet», dette skal være en slags retningslinje og guide for kroppsøvningsundervisningen i regionen.

Rektors rolle i dette prosjektet har vært å legge til rette for at pådriverne har fått delta på samlinger, sette av tid til å jobbe med prosjektet på den enkelte skole og å følge opp arbeidet knyttet til prosjektet på sin skole.

4.2 Kvalitativ forskningsmetode

Når vi forsker på samfunnet står både kvalitativ og kvantitativ forskning frem som to vesentlige måter å skaffe og analysere informasjon på (Tjora, 2012, s. 24) En kvalitativ

forskningsstrategi bygger på at den sosiale verdenen konstrueres gjennom individers handlinger (Ringdal, 2018, s. 109). Det er viktig å huske på at kvalitativ forskning innebærer å utforske egenskaper ved sosiale fenomener og subjektive meninger (Thagaard, 2018, s. 15). Med dette i bakhodet vet vi at det kan være forskjell på hvordan ulike individer tenker og handler. For å bidra med kunnskap om hvordan et utvalg rektorer erfarer det å være med på et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ studie. Ved en kvalitativ forskningsmetode kommer forskeren tett inn på den hen intervjuer eller observerer, og får en mer detaljert forståelse av selve informanten. Innenfor kvalitativ forskning søker forskeren ofte etter formålsforklaringer og meninger om ulike fenomener (Ringdal, 2018, s. 110) som for eksempel et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving. Et kvalitativt intervju er en strukturert samtale som har et formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). En slik metode ble valgt for å gi meg en grundigere forståelse rundt rektorers tanker og refleksjoner. I planleggingsfasen av et intervjuprosjekt er det viktig at man har fastlagt innholdet i og målet med studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). På den måten vil det bli enklere å gjøre gjennomtenkte metodevalg i studiens ulike faser.

4.3 Dybdeintervju og delvis strukturert intervju

Innenfor kvalitativ forskning er dybdeintervju en av metodene som er mest benyttet (Ringdal, 2018, s. 227), og benyttes for å få tilgang til andres erfaringer og refleksjoner gjennom å snakke med dem (Skilbrei, 2019, s. 65). Formålet med enhver metode er å innhente informasjon som behøves for å belyse problemstillingen som skal besvares (Ringdal, 2018, s. 243). Når forskeren er interessert i å få en dypere forståelse av en persons atferd, motiver og personlighet kan dybdeintervjuer benyttes (Halvorsen, 2008, s. 138). Jeg har valgt dybdeintervju som metode i mitt forskningsprosjekt, da hensikten med studien er å få innsikt i et utvalg rektorers syn på kompetanseheving i kroppsøving.

Ifølge Thagaard (2018, s. 90) kan intervju ha tre ulike innganger. De tre ulike inngangene er et strukturert intervju, et ustrukturert intervju eller et delvis strukturert intervju (Thagaard, 2018, s. 90). Jeg vil i mitt forskningsprosjekt utføre delvis strukturerte intervjuer også kalt semistrukturert intervju. Fordelen med et delvis strukturert intervju er at mange av svarene jeg får er sammenlignbare fordi alle intervjuobjektene får de samme spørsmålene å besvare (Thagaard, 2018, s. 91), samtidig som det åpner for fleksibilitet. Temaene og spørsmålene i

intervjuene er i hovedsak fastlagt på forhånd, men jeg bestemmer rekkefølgen for hvordan vi berører de ulike temaene med ulike oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 91). På den måten kan intervjuobjektets engasjement rundt ulike spørsmål graves dypere i, og dette vil kunne gi en bredere forståelse av intervjuobjektets meninger og holdninger rundt ulike temaer. Et eksempel på et av spørsmålene i mitt intervju er «Hvordan er det fra ditt perspektiv å være med i prosjektet?» med oppfølgingsspørsmålet «Kan du si noe om hva som eventuelt er bra/mindre bra?».

Det er jeg som forsker som bestemmer graden av strukturering på intervjuene, og dette kan være med på å begrense informantenes svarmuligheter (Neuman & Neumann, 2012, s. 110). Neumann og Neumann (2012, s. 110) beskriver en maktrelasjon mellom forsker og deltakerne. Det var derfor viktig for meg å nedtone denne maktrelasjonen (Neumann & Neumann, 2012, s. 111-112). For meg har det vært viktig å bygge opp intervjuene på en måte som har gjort informantene litt varme i trøyen før jeg har stilt spørsmål direkte knyttet til min problemstilling. For eksempel med spørsmål som: «Kan ikke du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn og vei inn i skolen?» og «På et generelt nivå, kan du si litt om hva du tenker om kroppsøvingfaget som et skolefag i grunnskolen?». Hensikten med en slik oppbygging er å skape en god atmosfære og en trygghet i intervjusituasjonen. Både for informanten og for meg som intervjuer. Det er også viktig at jeg viser at jeg bryr meg om deres tanker og refleksjoner (Thagaard, 2018, s. 105). Hvis jeg hadde merket at informanten opplevde ubehag med noen av spørsmålene ville jeg raskt gått videre til neste spørsmål, men dette opplevde jeg heldigvis ikke under mine intervju (Neumann & Neumann, 2012, s. 112).

4.4 Intervjuguide

Det finnes flere ulike måter et forskningsintervju kan utformes på. Før gjennomføringen av intervjuene måtte jeg sette meg ned å utvikle en intervjuguide som skulle bli brukt. Jeg startet med å lese mer om «Prosjekt K» for å lage intervjuguiden best mulig opp mot prosjektet. Intervjuguiden tok opp sentrale spørsmål og temaer som var relevante for å besvare min problemstilling knyttet opp mot tidligere forskning og «Prosjekt K». En intervjuguide er mer enn bare en guide til intervjuet, den er et arbeidsredskap for forskeren, både i planleggingsfasen og i gjennomføringen av studien (Skilbrei, 2019, s. 128). Intervjuguiden skal være til hjelp for å lede meg gjennom intervjuet og være en huskeliste rundt temaene som

tas opp i intervjuet. Arbeidet som legges ned i intervjuguiden vil komme til nytte under intervjuet. I mitt tilfelle er det et delvis strukturert intervju som skal gjennomføres, og på den måten er det viktig at jeg er godt forberedt til intervjuene. Dersom intervjusituasjonen er åpen er sjansen større for å få spontane, levende og uventede svar (Dalland, 2017, s. 78).

4.5 Pilotintervju

For at jeg skal være best mulig forberedt til intervjuene gjennomførte jeg et pilotintervju. Hensikten med pilotintervjuet var å teste intervjuguiden og dette var med på å utvikle og forbedre guiden, og å utvikle meg i intervjusettingen (Bryman, 2016, s. 260). Pilotintervju er god trening for en uerfaren forsker. Ved pilotintervju ble ufullstendige setninger og spørsmål med dårlig flyt luket bort. For eksempel ble et av spørsmålene endret fra «Hvilken posisjon har kroppsøvningsfaget», til «Hvordan vil du beskrive posisjonen til kroppsøvningsfaget ved din skole?». De spørsmålene som kunne se ut til å være vanskelig å svare på ble redigert eller fjernet. Etter gjennomføringen fikk jeg tilbakemeldinger fra intervjuobjektet. For meg var det viktig at jeg valgte et intervjuobjekt som turte å si hva hen mener og stilte krav. Dette styrker min trygghet under gjennomføringen av intervjuene.

Jeg gjennomførte et pilotintervju med en lærer jeg kjenner godt. Denne læreren jobber på en av skolene som deltar i «Prosjekt K», men læreren underviser ikke i kroppsøving. Pilotintervjuet varte i nesten 40 minutter. Innspillene fra pilotintervjuet gjorde at jeg reviderte intervjuguiden. Et eksempel på et spørsmål som ble lagt til etter tips fra pilotintervjuet er «Klarer du å se noe konkret som har blitt endret gjennom prosjektet?». Jeg valgte også å fjerne noen av spørsmålene som ble for generelle. Dette gjorde jeg for å spisse intervjuet mer inn mot min problemstilling.

4.6 Rekruttering og utvalg

Ved kvalitativ forskning henvender en seg ofte til grupper eller enkeltpersoner som en på forhånd mener har noe å bidra med til det som skal undersøkes, og dette kalles et strategisk utvalg (Dalland, 2017, s. 56). I dette forskningsprosjektet er det rektorers tanker og meninger som er viktig for å besvare min problemstilling og derav er rektorer utvalget, men kun rektorer som jobber på skoler som tilhører «Prosjekt K».

Det er ti skoler som deltar i «Prosjekt K». Etter at søknaden fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) var behandlet startet jeg rekrutteringen ved å sende en e-post til alle de ti rektorene på de ulike skolene. Jeg fikk raskt svar fra noen av rektorene, og disse var positive og ville delta. En rektor svarte at hen ikke ville delta fordi «Prosjekt K» hadde fått konkurranse med andre utviklingsprosjekter og at hen ikke hadde noe å bidra med. Etter det hadde gått en uke uten at jeg fikk svar fra flere av rektorene bestemte jeg meg for å ringe de tilhørende skolene for å høre om e-posten hadde havnet i søppelpost. Av de sju som svarte valgte jeg ut fem rektorer jeg ville ha med i mitt forskningsprosjekt. Tre av de fem skolene er relativt like, da de er middels store skoler. En av skolene er en stor skole med mange elever og den siste skolen er en liten skole med få elever. Skolene er på forskjellig kanter av kommunen, og dette var sentralt for valget av intervjuobjekter. Jeg har gitt informantene kjønnsnøytrale navn, dette for å opprettholde anonymitet.

Tabell 1: Oversikt over de fem rektorene

Navn:	Kim	Mishels	Iben	Luca	Alexis
Alder:	45-55 år	45-55år	45-55 år	45-55 år	45-55 år
Størrelse på skolen:	Middels	Stor	Middels	Middels	Liten
Antall år som rektor:	8-12 år	5-8 år	8-12 år	4-8 år	4-8 år
Antall studiepoeng i kroppsøving:	0-15 studiepoeng	15-30 studiepoeng	45-60 studiepoeng	0-15 studiepoeng	0-15 studiepoeng

4.7 Gjennomføring av intervju

Før jeg satte meg ned for å lage en intervjuguide bestemte jeg meg for å finne ut hvor intervjuene skulle foregå. På grunn av at rektorer har hektiske dager fant jeg raskt ut at den beste måten å treffe de på er på deres «hjemmebane», altså på den skolen de ulike rektorene holder til. Intervjuene ble dermed planlagt etter rektorenes timeplan over mail, og er gjennomført i tidsrommet desember 2022 til februar 2023. Rektorene bekreftet samtykke til å delta på prosjektet over e-post, og skrev under på samtykke erklæringen når vi møttes på den enkelte skole. I forkant av hvert intervju ble deltakerne informert om formålet med intervjuet

og hensikten med opptak av lyd, og hvordan dette ble lagret på en sikker måte. Jeg ytre ønsket om at intervjuet skulle foregå som en samtale, og det er deres opplevelser og forståelser som står sentralt.

En av informantene var ikke på jobb den dagen vi hadde planlagt at vi skulle møtes. Informanten ga ingen beskjed om at hen var sjuk. På grunn av sykdom måtte vi finne en ny dato, og det var enklere sagt enn gjort i en rektors travle skolehverdag. Men rektoren fant etterhvert plass i kalenderen og tok meg imot for intervju. En annen informant måtte også endre dag for gjennomføring av intervju. Intervjuet ble flyttet til dagen etter og gikk som planlagt. De andre tre intervjuene ble gjennomført som planlagt.

Intervjuene ble tatt opp og lagret via Nettskjema-diktafon-applikasjonen, og via en diktafon jeg lånte på biblioteket på Høgskolen i Innlandet. Når jeg fikk sjekket at intervjuene var lagret og at diktafonen via applikasjonen Nettskjema fungerte, ble opptakene slettet fra diktafonene. Jeg tok opptak på to enheter som sikkerhet i tilfelle den ene ikke skulle fungere.

4.8 Analyse

Ved å transkribere intervjusamtalene vil det bli enklere å analysere datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Braun og Clarke (2013, s. 173) poengterer at transkripsjonen kan være en del av analyseprosessen ved at forskeren blir kjent med datamaterialet sitt. Noen forskere velger å la andre ta seg av transkriberingen, men i mitt tilfelle valgte jeg å transkribere alt materialet selv.

Som tidligere nevnt vil det være enklere å analysere datamaterialet når det er gjort om fra tale til skriftspråk. Når jeg selv transkriberer, vil jeg få bedre oversikt over intervjuet. Etter hvert enkelt intervju satt jeg meg ned for å transkribere intervjuet. Dette ga meg god oversikt og gjorde meg enda bedre forberedt til det påfølgende intervjuet. Da jeg transkriberte det første intervjuet, hørte jeg tydelige tegn til nervøsitet og jeg stilte mange av spørsmålene ordrett fra intervjuguiden. I etterkant av pilotintervjuet og etter det første intervjuet med informantene har jeg erfart at det kan være lurt å gjennomføre et pilotintervju med noen en ikke kjenner godt. For meg skapte tryggheten ved pilotintervjuet et problem når jeg skulle ut å gjennomføre mitt første intervju med informantene. I intervju nummer to tok jeg med meg

erfaringene fra det første intervjuet i tillegg til det jeg hadde hørt når jeg transkriberte. Intervju nummer to gikk mye bedre da jeg var roligere og ikke like låst til guiden.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) er det viktig at alle intervjuene blir transkribert på samme måte. De ulike informantene hadde ulike dialekter, og i den anledning ble alle intervjuene oversatt til bokmål i transkriberingen. Eksempler er: «hua» som ble oversatt til «lue», «skula» oversatt til «skole», «elevane» oversatt til «elevene». På den måten gjør jeg teksten mer forståelig for analyse, og jeg bevarer meningen i det informantene deler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

I analysedelen tok jeg utgangspunkt i Braun og Clark (2006, s. 79) sin guide av tematisk analyse. Den tematiske analysen består av seks steg som Braun og Clarke (2006, s. 87) har definert, under har jeg oversatt de til norsk:

1. Gjøre seg kjent med datamateriale.
2. Utarbeide koder.
3. Formulere temaer.
4. Evaluere temaene.
5. Definere og navngi tema.
6. Skrive rapport (resultater).

Det er ikke nødvendigvis slik at denne rekkefølgen må følges slavisk, og jeg har hoppet frem og tilbake mellom de ulike stegene underveis i prosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Når transkriberingen var gjort leste jeg gjennom dataen for å skape overblikk og forståelse, dette er steg en i Braun og Clarks (2006, s. 79) tematiske analyse. Deretter gikk jeg over i steg to og startet med åpen koding. Ved åpen koding finner man treffende utsagn som passer til problemstillingen, og lager relevante koder for dette. Jeg skrev kodene som kommentarer i teksten, dette for at jeg enklere kunne gå inn å se hva koden omhandlet. Det ble utarbeidet over 300 koder i denne fasen. Eksempler på koder var: «stillesittende», «utviklingsprosess», «utviklingstid» og «overføringsverdi». Under kodingen var jeg opptatt av å se etter mønster og temaer som jeg kunne bruke opp mot problemstillingen min. Ved å lese gjennom dataen og etter hvert kodene flere ganger, ble det enklere å se hva jeg hadde av data. På den måten kan

jeg sortere ut det som ikke ses på som relevant for min problemstilling (Braun & Clarke, 2006, s. 87)

I det tredje steget handler det om å formulere temaer ut fra kodene jeg har laget (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Jeg lagde et eget word-dokument med alle kodene fra hvert enkelt intervju. I dette dokumentet ble det flere ord som liknet på hverandre og som har samme betydning, for eksempel «fagutvikling» og «fremgang i faget». Jeg fortsatte arbeidet med kodene og utviklet temaer. Etter en stund satt jeg igjen med fire hovedtemaer og tretten undertemaer. Under har jeg lagt ved tabellen med de ulike temaene, med fet skrift står hovedtemaene og under hver av dem er undertemaene.

Tabell 2: Oversikt over temaer etter trinn 3 av Braun & Clarkes oppskrift.

Kompetanseheving			
Fagutvikling	Endring av undervisningspraksis		Utviklingstid
Prosjektet			
Forskningsarena	Bevisstheten rundt faget	Eierforhold	Tverrfaglighet
Hva gjør rektor for å skape faglig utvikling?			
Sette av tid	Skape fagdiskusjoner		Gi lærerne muligheten til å oppdatere seg
Kroppsøving på de ulike skolene			
Folkehelse	Statusendring	Utfordringer	

I det fjerde steget skal temaene evalueres, og jeg gikk tilbake til datamaterialet for å se om temaene er på linje med datamaterialet og for å se at jeg ikke har glemt viktige emner eller temaer. Jeg fjernet hovedtemaet «kroppsøving på de ulike skolene», og undertemaene «folkehelse», «statusendring», «utviklingstid» og «forskningsarena». Disse temaene ble fjernet eller flettet inn under andre temaer. Noen av temaene ble også endret, mens noen ble lagt til eller flyttet. «Utfordringer» ble flyttet inn under «prosjektet». Braun og Clarke (2006, s. 84) kaller det å utarbeide temaer på bakgrunn av kodene for et semantisk nivå som er nært knyttet til empirien. For å kunne flytte mine analyser fra et semantisk nivå til et latent nivå, og

for å identifisere meningen med mine data må det kobles på teori (Braun & Clarke, 2006, s. 84).

Tabell 3: Oversikt over temaer etter evalueringen (trinn 4)

Kompetanseheving			
Fagutvikling		Endring av undervisningspraksis	
Prosjektet			
Større bevissthet rundt faget	Større eierforhold og mer status på skolen	Tverrfaglighet	Utfordringer
Hva gjør de ulike rektorene for å skape faglig utvikling?			
Sette av tid	Skape fagdiskusjoner		Gi lærerne muligheten til å oppdatere seg

Før jeg gjennomførte intervjuer hadde jeg tenkt å ha en todelt problemstilling, men etter en veiledningstime etter at intervjuene var gjennomført fant jeg ut at jeg ville endre litt på problemstillingen. I den anledning ble det også noen endringer på temaer for å treffe mer mot problemstillingen. Temaet «Kompetanseheving» ble slettet og «Endring av undervisningspraksis» ble flyttet til temaet «Hva gjør de ulike rektorene for å skape faglig utvikling?». Det ble også gjort en endring på hovedtemaet «Prosjektet» som ble endret til «Hvordan opplever de ulike rektorene å delta i et fagutviklingsprosjekt?».

Tabell 4: Oversikt over temaer etter veiledning og endring av problemstilling

Hvordan opplever de ulike rektorene å delta i et fagutviklingsprosjekt?			
Større bevissthet rundt faget	Større eierforhold og mer status på skolen	Større fokus knyttet til tverrfaglighet og mer dybdelæring i skolen	Utfordringer knyttet til kroppsøvningsfaget og «Prosjekt K»
Hva gjør de ulike rektorene for å skape faglig utvikling?			
Sette av tid	Skape fagdiskusjoner	Gi lærerne muligheten til å oppdatere seg	Endring av undervisningspraksis

Etter at jeg hadde skrevet resultat og fått veiledning på denne delen fant jeg ut at temaene ikke traff på den måten jeg ønsket opp mot problemstilling. For at temaene skulle henge godt sammen med problemstillingen min gikk jeg tilbake i kodene mine for å få et enda tydeligere bilde. Dette ga meg en bedre oversikt og jeg gjorde derfor en endring fra å ha to hovedtemaer med åtte under temaer til å ha seks temaer. De to første temaene går ut på hvordan de ulike rektorene opplever kroppsøvingsfaget generelt, mens de fire andre temaene handler mer om hvordan rektorene erfarer det å ha sin skole med i et kompetansehevingprosjekt i kroppsøving. Videre i analysearbeidet i fase fire ble kikket jeg på teori og så på den opp mot mine temaer. Gjennom denne koblingen flyttet jeg dataene mine fra et semantisk til et latent nivå. På den måten ga dataene mine mening i en større betydning (Braun & Clarke, 2006, s. 84).

Tabell 5: Endelig oversikt over latente temaer etter veiledning på resultat

Kroppsøving et viktig fag
Et fag i endring
Erfarer at prosjektet øker kroppsøvingsfagets bevissthet og status
Praktisk gjennomføring erfares krevende
Viktigheten av å sette av tid til fagdiskusjoner
Gir lærerne muligheten til å oppdatere seg og øke kompetansen

4.9 Etiske vurderinger

All forskning krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper (Thagaard, 2018, s. 20). Det er flere etiske dilemmaer jeg har tatt stilling til, og hvilke jeg har reflektert over i mitt masterprosjekt vil jeg gjøre rede for her. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (2016) (forkortet NESH) har utviklet en rekke forskningsetiske prinsipper. Disse prinsippene skal være med å veilede forskere til god og ansvarlig forskning. For å få gjennomført denne studien måtte det meldes fra til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (forkortet til NSD). NSD er personvernombudet for forskning i Norge. Før de kunne godkjenne denne studien måtte jeg sende inn en intervjuguide, et informasjonsskriv til deltakerne, samtykkeerklæring, og beskrive hvordan

datamaterialet skulle bli lagret og håndtert av meg som forsker. På mitt første forsøk manglet jeg informasjon om veileder og jeg måtte derfor sende inn den manglende informasjonen før studien ble godkjent av NSD. Dette gjøres for at studiens deltakeres personvern og konfidensialitet er sikret.

Jeg tok som tidligere nevnt kontakt med ti skoler etter at jeg fikk godkjenning fra NSD. Når jeg kontaktet skolene, delte jeg et informasjonsskriv. I informasjonsskrivet ble deltakerne informert om studiens hensikt, hvordan dataen ville bli behandlet, at det er frivillig å delta og hvordan intervjuet ville foregå. Det lå også vedlagt en samtykkeerklæring som deltakerne måtte signere før intervjuene kunne starte. Det var mitt ansvar å informere deltakerne godt nok om forskningsfeltet, formålet med studien, de ansvarlige ved prosjektet, hvordan resultatene skulle brukes og følgene av å delta (NESH, 2016, s. 13). Gjennom datainnsamlingen fikk jeg personopplysninger der informantene, direkte og indirekte, kunne identifiseres ved blant annet skole, alder og bakgrunn. I tråd med NESH (2016, s. 16) ble datamaterialet anonymisert for at rektorene ikke kunne identifiseres.

Det er gjort lydopptak under intervjuene og lagringen av disse intervjuene ble gjort i Nettskjema. Nettskjema er Norges sikreste og mest brukte løsning for datainnsamling til forskning (Nettskjema, u.å.). For at ingen skulle kunne identifisere den enkelte rektor måtte jeg som nevnt over raskt transkribere og anonymisere dataen så raskt som mulig etter at intervjuene var gjennomført. Jeg har gitt rektorene fiktive navn i transkriberingen. Kommunen og skolene deltakerne representerer er ikke navngitt. All data har blitt lagret i Nettskjema. På den måten har personopplysninger blitt lagret på en trygg og sikker måte. Alt av materiale vil bli slettet etter sensur og forhåpentligvis godkjenning av masteroppgaven.

Møtet med feltet kan med lite erfaring, være utfordrende for en masterstudent, og bevissthet rundt flere elementer har betydning for kvaliteten på intervjuene. Det har vært viktig for meg å være observant og «på» under intervjuet for å skape engasjement fra den enkelte lærer (Neumann & Neumann, 2012, s. 79-80). I møte med intervjusituasjonen har jeg vært nødt til å ta stilling til noen etiske utfordringer. Jeg som forsker har hatt respekt for rektorenes grenser, at dybden i spørsmålene som stilles ville kunne påvirke presentasjonen av dataene (Thagaard, 2013, s. 119).

4.10 Troverdighet og validitet

Troverdighet og validitet handler om studiens gyldighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). For å opprettholde troverdigheten innen kvalitativ forskning er det viktig med gode beskrivelser av hvordan en har gått frem i forskningen og analysemetodikk (Thagaard, 2018, s. 187-188). Det har derfor vært viktig for meg å forsøke og forklare min fremgangsmåte og tanker underveis i metodekapittelet. For å styrke troverdigheten i analysearbeidet har jeg som tidligere nevnt brukt rammeverket for systematisk analyse utarbeidet av Braun og Clarke (2006, s. 79). Samtidig som jeg har brukt rammeverket har jeg forsøkt å forklare hvordan jeg har tenkt og hva jeg har gjort. Forhåpentligvis har dette vært med å styrke min troverdighet.

Validitet handler om gyldigheten av forskerens tolkninger av dataene som er innsamlet for å svare på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 189). Resultatet av forskningen og tolkningen av data skal skape grunnlag for konklusjon til studien. Stemmer forskerens tolkninger overens med virkeligheten? Det skilles mellom intern og ekstern validitet (Bryman, 2016, s. 384). Ekstern validitet omhandler funnernes overføringsverdi, mens intern validitet handler om samsvar mellom mine funn og hensikten med studien (Bryman, 2016, s. 384).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) snakker om reliabilitet, og at det handler om studiens repliserbarhet. Kan resultatene reproduseres på et senere tidspunkt. Er det slik at en annen forsker får de samme resultatene ved å gjennomføre samme studie? Denne repliserbarheten er ikke et relevant kriterium for kvalitativ forskning på grunn av forskerens relasjon med forskningsfeltet og deltakerne (Thagaard, 2018, s. 187). Den situasjonen intervjupersonen befinner seg i, deres uttalelser og tanker vil ikke være de samme på et senere tidspunkt. Dette blandet med min fortolkning av intervjuobjektens svar gjør at min studie ikke vil være reproduserbar for andre forskere (Thagaard, 2013, s. 198). Jeg har prøvd å være så transparent som mulig, selv om jeg vet at det ikke er mulig å gjenta denne type studie.

4.10.1 Intern validitet

For å styrke den interne validiteten skal forskningen være reliabel (Thagaard, 2018, s. 187-188), og da først og fremst i forbindelse med hvordan analysearbeidet er gjennomført. Jeg har

derfor vært transparent ved å gi detaljerte beskrivelser steg for steg i mitt analysearbeid. Som tidligere nevnt er det Braun og Clarke (2006, s. 79) tematiske analysemodell jeg har rettet blikket mot i analysearbeidet. På den måten gir jeg leseren mulighet til å selv bedømme forskningens kvalitet.

Den interne validiteten har en sammenheng med om resultatene fra intervjuene med rektorene virker å beskrive det jeg har studert (Bryman, 2016, s. 384). Målet med studien har vært å undersøke rektorers erfaringer rundt det å være med i et fagutviklingsprosjekt. Grunnen til at jeg har valgt intervju og ikke observasjon i denne kvalitative studien er at rektorers erfaringer ikke kommer til syne ved en observasjon. Det har vært viktig for meg i analysearbeidet å gå et steg frem og to tilbake. Dette har gjort meg en større bevissthet rundt valg av temaer og ikke minst problemstilling. Jeg har lyttet til lydopptakene flere ganger og lest over transkriberingen samtidig som jeg har lyttet til lydopptaket. På den måten har jeg forhåpentligvis fått med meg alt i overgangen fra lyd til tekst.

4.10.2 Ekstern validitet

Det er tolkningen av data som gir grunnlag for ekstern validitet innenfor kvalitative studier (Bryman, 2016, s. 384). Innenfor kvalitativ forskning forskes det ofte på et lite utvalg og det vil derav ikke alltid kunne generaliseres (Bryman, 2016, s. 384). I følge Bryman (2016) kan tolkningene som blir utviklet innenfor studien også ha relevans for andre sammenhenger, og ser vi på Thagard (2018, s. 193) benyttes begrepet overførbarhet. Overførbarhet knyttes til selve tolkningen av resultatene mer enn beskrivelsene av mønstre i datamaterialet (Thagard, 2018, s. 193-194). Bryman (2016, s. 384) utdyper at rike og detaljerte beskrivelser av utvalg, omgivelser og metodiske valg kan gi leseren mulighet til selv å bedømme om funnene kan ha overføringsverdi til andre sammenhenger. Studiens utvalg kan også ha sammenheng med studiens overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 195).

I denne studien er det tolkningen av datamateriale fra intervju med fem ulike rektorer fordelt på fem ulike skoler. Rektorene som har deltatt på studien har ulik utdanningsbakgrunn, ulik erfaring og utvalget bestod både av menn og kvinner. For å svare på min problemstilling har jeg ikke tatt stilling til informantenes kjønn og utdanningsbakgrunn. Derfor vil jeg påstå at denne studien ikke har overføringsverdi til andre studier der disse variablene diskuteres. Jeg

vil likevel argumentere for at utvalget i denne studien er karakteristiske for andre studier med samme utvalg. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) kalles en slik type argumentasjon for en «analytisk generalisering», og handler om begrunnelser for hvilken grad studien kan ha overføringsverdi til andre situasjoner. Mange av mine funn kan helt sikkert ha overføringsverdi for lignende prosjekter. Ikke som en «oppskrift», men som noe å ha i bakhodet når lignende prosjekter blir gjennomført.

5.0 Resultat

Jeg vil i dette kapittelet belyse studiens funn. Som vist i metoden var analyseprosessen krevende, og jeg måtte bevege meg fram og tilbake i flere omganger. Basert på temaene mine (jf. Tabell 5) har jeg kommet frem til seks overskrifter. For å få et bedre bilde av mine funn har jeg valgt å dele resultatet i to. Jeg vil først presentere rektorenes tanker rundt kroppsøvfingsfaget med temaene «5.1 Kroppsøving et viktig fag» og «5.2 Et fag i endring». Disse funnene vil således være en nyttig bakgrunn for å forstå de fire temaene som løfter frem rektorenes spesifikke erfaringer med å være med i et fagutviklingsprosjekt.

5.1 Kroppsøving et viktig fag

Gjennom analysen av datamaterialet kom det fram at alle rektorene anså kroppsøvfingsfaget som et viktig fag i skolen, men at det i flere tilfeller ser ut til å bli mindre prioritert, samt behandlet annerledes enn de andre skolefagene.

For eksempel fremhever Luca at kroppsøving er et fag hvor lærerne får sett elevene på en helt annen måte enn i klasserommet. På skolen til Luca har de en trivselsundersøkelse og der skal elevene rangere de to fagene de liker best, og da er det veldig mange som svarer kroppsøving. Motivasjonen til elevene for faget er ifølge Luca høy.

I intervjuet med Mishels fortalte hen om utfordringer vi har på skolen i Norge i dag knyttet til fravær og skolevegring. Hen trodde kanskje dette kan ha sammenheng med at elevene ikke har fått testet ut sine egne grenser. Mishels mener at kroppsøvfingsfaget er et fag hvor elevene kan få testet ut sine egne grenser, komme ut av komfortsonen og faktisk se at en mestrer selv om en ikke har tro på det. Hen sier «kroppsøvfingsfaget er den beste arenaen i skolen for å få elever ut av komfortsonen, teste ut nye ting og mestre med egen kropp». Mishels beskriver også viktigheten av «Fair Play» i kroppsøving og at elevene gjennom kroppsøvfingsfaget lærer det å behandle medelever med respekt. Videre snakket Mishels om at faget gir elevene mulighet til å se at ulike mennesker har ulik kropp, og at faget kan være med å gi elevene respekt for ulikhet.

På skolen til Iben oppfatter hen at basisfagene står høyest, men dette på grunn av planverket og kravene i skolesystemet. Alexis sier at kroppsøvfingsfaget står sterkt på sin skole og at de

har prioritert lærere med kroppsøvingstudning. Iben forteller at hen tror det er flere i kollegiet på skolen som brenner for kroppsøvingfaget, og sier videre at hen liker å tro at faget står sterkt på skolen, men opplyser om at det er mulig hen overvurderer dette fordi det er et fag hen liker veldig godt. Iben sier at det er et fag de prioriterer og gir plass til på deres skole. Når hen får spørsmål om faget snakkes mye om svarer Iben følgende

Det snakkes om faget og jeg føler at jeg som rektor gir det plass. Jeg liker å si at vi satser på faget. Vi bruker nærområdet og bruker kroppen for å komme oss fra a til å. Enten i form av å gå eller sykle.

Selv om sitatet ikke nødvendigvis bare omhandler kroppsøving, viser det hvordan de bruker kroppen for å komme seg fra a til å, men rektoren formidler her at de på den aktuelle skolen legger denne type aktiviteter under paraplyen til kroppsøvingfaget. Videre sier hen «jeg pleier å reise ut å besøke klassene når de er på friluftslivsturer». Hen forklarer dette med at hen vil gi lærerne en bekreftelse på at fysisk aktivitet og friluftslivsturer verdsettes fra ledelsen på skolen. Iben sier «jeg tror lærerne får et større eierforhold og mer stolthet rundt det å undervise i faget gjennom at ledelsen gir bekreftelse på at de setter pris på uteaktiviteter og kroppsøving». Hen forteller også «lærerne er flinke til å arrangere utedager og jeg tror dette er med på å styrke fagets trivselsgrad hos elevene».

Alexis føler at nedtoningen av ferdigheter i kroppsøvingfaget er rart fordi elevene i en klasse vet hvem som er gode i matte, norsk og engelsk. Kroppsøving er viktig da det gir andre elever enn de som finner seg til rette i teoretiske fag muligheten til å skinne. «Alle trenger en arena å skinne på, og for noen er denne arenaen i kroppsøvingfaget». Hen påpeker at det blir kunstig med nedtoning av ferdigheter. Alexis har inntrykk av at det er viktig å øve på at noen er gode på noe, mens andre ikke er like gode i det samme, men at vi er like mye verdt. Hen mener dette handler om likeverd og at vi må lære oss å akseptere at andre er bedre enn oss i noe. «Kanskje er det ekstra viktig at de som har sin arena i kroppsøvingfaget får vist det frem og bygd selvtillit som også kan tas med inn i de andre fagene på skolen». På den måten tolker jeg Alexis i den retning at hen ser på kroppsøvingfaget som et viktig fag i skolen.

5.2 Et fag i endring

Analysen av datamaterialet viste også at mange av rektorene så på kroppsøvningsfaget som et fag i endring. Rektorene snakket for eksempel om at faget i større grad inngår som en del av tverrfaglig tenkning og at det er en endring i form av mindre fokus på prestasjon og mer på bevegelsesglede.

To av rektorene opplever at fagutvikling i skolen på et generelt grunnlag er mer rettet mot tverrfaglighet i skolen enn tidligere. Iben sier «de kan se en endring når det kommer til hvordan kroppsøvningsfaget blir brukt i skolen». Ikke minst nevner hen bevisstheten rundt det å tenke tverrfaglig. Gjennom for eksempel å velge å sykle til et sted de skal ha norskundervisning istedenfor å ta bussen, og på den måten får de bakt inn aktivitet og forhåpentligvis bevegelsesglede den dagen. Også her trekkes det frem det å bruke kroppsøvningsfaget som et transportmiddel. Videre sier hen at «fokuset skal ligge på trivsel i faget og at det skal tenkes mer tverrfaglig».

Sett i lys av svaret til Mishels ser jeg at disse to rektorene tenker ganske likt.

Jeg synes at vi har fått et mye mer helhetlig bilde i hvordan skoleutvikling skjer. Det er ikke bare innenfor faget. Det å se helheten og at flere fag i skolen henger sammen. Det synes jeg er det fineste med den nye læreplanen. Tverrfagligheten og dybdelæring. Vi går mer og mer bort fra det at hvis du er mattelærer så er det bare matte du skal se på, men at vi ser en større helhet og at vi ser flere fag enn bare de vi underviser i. Det at vi kan drive på med ulike aktiviteter i de ulike fagene og at vi får den dybdelæringen. Litt bort fra det at alle skal gå i et felles tog, men at vi ser individene og at de faktisk har ulike interesser. At vi ikke skal presse alle elevene inn i den samme boksen, men heller la folk få være utenfor å tenke annerledes.

Dette kan tolkes dit hen at Mishels i likhet med Iben mener at kroppsøvningsfaget knyttes mer inn i de andre fagene i skolen. Kroppsøving kan brukes inn i andre fag i skolen og det kan dras stor nytte av tverrfagligheten. Ved å gjøre det på denne måten kan faget være med å bryte opp en skoledag fra å kun sitte i ro med teoretiske fag til mer generell aktivisering av elevene.

Alexis forteller om en endring når det kommer til prestasjonsjaget og at dette har blitt nedtonet med den nye læreplanen. Mishels ser også en klar endring i måten selve undervisningen praktiseres i dagens skole. Fra et testregime hvor elevene løp 60-meter og læreren tok tiden til dagens undervisning hvor alle elevene skal være i bevegelse og det skal være morsomt, lærende og utfordrende. På skolen til Mishels er lærerne samstemt rundt viktigheten av at elevene viser respekt for hverandre i undervisningen og det skal være tilrettelagte økter slik at alle har muligheten til å delta. Hen forteller at noen av lærerne ser på det som en utfordring å få de idrettsglade elevene til å like faget på samme måte som tidligere, da faget bar mer preg av tester og konkurranse.

Ulike utfordringer gjør det vanskelig å se hvilken retning faget bør gå. En av rektorene mener det kunne hjulpet dersom kroppsøvfingsfaget var et eget eksamensfag. Hen begrunner dette med at det ville gitt økt motivasjon for lærerne ved å kunne reise rundt å se hvordan andre lærere praktiserer faget. På den måten kunne de hentet inspirasjon gjennom å se hvordan andre skoler arbeider i faget. Dette kunne også gjort at lærere på ulike skoler utviklet faget i samme retning. Hen sier «det er jo via nettverk oppdatering foregår innenfor læreryrket. Det å få se hvordan andre praktiserer og høre innspill i hvordan vi kan undervise», og forklarer videre at det således er synd kroppsøving ikke er et eksamensfag. Det er tydelig at rektoren ser viktigheten av kommunikasjon på tvers av skoler og ser forbedringspotensialer i måten kroppsøvfingsfaget er lagt opp på.

5.3 Erfarer at prosjektet øker kroppsøvfingsfagets bevissthet og status

På et overordnet nivå viser analysene at rektorene erfarer kroppsøvfingsfaget som mer synlig og ved større viktighet etter oppstart av «Prosjekt K». Alle de fem rektorene la vekt på at det har blitt snakket mer om faget etter «Prosjekt K» ble satt i gang, og fire av fem rektorer intervjuet forteller om økt status for kroppsøvfingsfaget gjennom deltakelse i «Prosjekt K». I tillegg erfarer de mer bevisst samarbeid på tvers av fagene og at kroppsøving kan brukes både i andre fag, samt til forståelse av skolemiljøet og hver enkelt elev.

Kim forteller at hen i utgangspunktet var veldig positiv til at «Prosjekt K» skulle foregå i kommunen og tror at hen har vært enig i dette i ubevisstheten før prosjektet i det hele tatt var på agendaen. Gjennom å ha et prosjekt gående i et fag i kommunen ser Kim det har gitt faget

mer status og lærerne har fått et større eierforhold. Iben mener at lærerne har blitt mer stolte av faget sitt gjennom å ha dette prosjektet gående i kroppsøvingsfaget. Mishels mener at flere ser viktigheten av faget gjennom prosjektet. Hen sier videre «kroppsøvingslærerne får mer status blant de andre lærerne fordi de andre ser at det er en annen type arena hvor ungene blir sett på en annen måte». Det virker som at det ikke bare er kroppsøvingslærerne som er positive til å ha et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving gående på skolen, men også andre lærere, samt rektorene. Alexis erfarte at prosjektet var godt tatt imot i kollegiet og uttalte at «jeg må si at jeg har fått svært positive tilbakemeldinger fra pedagogene. Alle pedagogene på denne skolen her er med, og har en positiv holdning til fellesøktene med prosjektarbeidet uavhengig om de har kroppsøving eller ikke».

Luca sier at faget i utgangspunktet snakkes mindre om enn lesing og skriving, men at det snakkes mer om faget etter at «Prosjekt K» ble satt i gang. Hen forteller også at de har gjort en endring når det kommer til hvordan de arbeider med prosjektet. I fjor hadde de kun med kroppsøvingslærerne på fagdiskusjonene etter nettverkssamlingene, men i år har de involvert alle lærerne på skolen i disse møtene. Luca forklarer grunnen til dette på denne måten

Vi har gjort dette fordi faget er så stort og det tas opp så mange ting som er interessant for alle å høre. Dette oppleves som veldig interessant for alle og det er godt driv i disse diskusjonene. Vi kan putte mye inn i kroppsøvingsfaget når det kommer til friluftsliv også videre, men vi kan også ta med oss ting fra kroppsøvingsfaget inn i andre fag i skolen. Dette tror jeg har gjort at det snakkes mye mer om faget nå enn før og at faget har fått en høyere status på skolen.

På den måten kan det virke som det har blitt en større bevissthet rundt både kroppsøvingsfaget og innholdet der, men også hvordan faget kan bidra til å styrke andre fag.

Kim forteller at «Prosjekt K» har gitt hen en større bevissthet rundt kroppsøvingsfagets søkelys på bevegelsesglede, og forteller videre at «en tur i skogen for å plukke tyttebær kan gå som både naturfag og kroppsøving». Kim tenker at dette gir lærerne som underviser i faget en større frihet og mulighet til å arbeide mer tverrfaglig enn om de bare skal drive kroppsøvingsundervisning i en idrettshall. Også på denne skolen er alle de ansatte med på

fagsamlingene som foregår etter nettverksmøtene, og det ser Kim på som en stor fordel for fagets status på skolen. I likhet med Kims skole, kan det på skolen til Mishels virke som faget har fått mer status og det prates mer om blant lærerne. Hen oppfatter at kroppsøvlingslærerne kommer tilbake fra en økt og stopper opp for å prate med andre lærere som underviser i klassen for å stille spørsmål rundt det de observerer i øktene. Mishels sier videre at det er i kroppsøvlingsfaget de ofte oppdager problemer eller konflikter som foregår på skolen. Videre sier Mishels at

Kroppsøvlingslæreren har nok gått en runde med seg selv og sett viktigheten av det de observerer i faget og viktigheten av å ta det med tilbake til teamet. De forklarer det de har observert til de andre som underviser i klassen og stiller spørsmål om de observerer det samme. Hver gang vi ser noe vi setter et spørsmålstegn med og blir obs på er det slik på denne skolen at vi ikke skal gå å undre oss alene, men sammen med teamet. Å stille hverandre spørsmålene hvorfor sitter den eleven for seg selv? Hvorfor har den byttet venner? Hvorfor er den sur og mutt nå? På den måten får vi en tettere oppfølging og her er kroppsøvlingsfaget gull verdt.

Kroppsøvlingsfaget blir således nå også brukt av flere lærere til å avdekke blant annet trivsel og klassemiljø. I tillegg forteller flere av rektorene at prosjektet har vært med på å endre hvordan de praktiserer andre fag i skolen. De har hentet inspirasjon fra kroppsøvlingsfaget og endret på måten andre fag blir undervist. Fysisk aktivitet blir mer vektlagt, både i de andre fagene og generelt i skolehverdagen. Mishels forklarer at hen har blitt mer bevisst på hvor viktig det er med fysisk aktivitet og helse, og at kroppsøvlingsfaget kan bidra innenfor dette feltet. Det har da gjort at han ser hvor stor rollen til kroppsøvlingslæreren er på skolen.

5.4 Praktisk gjennomføring erfares krevende

Analysen viste også at rektorene opplevde den praktiske gjennomføringen av prosjektet som krevende. Dette handlet først og fremst om tid, men også om prioritering. Det påpektes samtidig av noen at «Prosjekt K» var lettere å prioritere, da det er kommunebasert og forankret i kommunen. En påpeker at ledere kunne vært mer involvert, men dette også forklares med prioritering av tid til rådighet blant skolelederne. En annen trekker frem at alle lærerne i kommunen kunne vært involvert i større grad.

Luca forteller om utfordringen knyttet til måten prosjektet ledes på, og trekker frem erfaringer knyttet til andre prosjekter de har vært med på. Hen sier følgende

Når vi hadde faggrupper i fagene norsk, matte og engelsk var det en skoleleder i hvert av disse fagnettverkene. Når nettverksgruppene møttes var det en skoleleder som drev møtene og styrte med de ulike gruppene. Dette ser jeg på som en stor fordel i at det er en skoleleder som er med å styre det. Da har man et mandat og det er lettere å påvirke driften ved egen skole.

Luca stiller spørsmålet om det også skulle ha vært skoleledere involvert i «Prosjekt K». Samtidig utdyper hen at dette ville brukt av tiden til rektorene, som allerede er begrenset fra før. Fordelen med å ha rektor med på et slik prosjekt er at de får større innblikk i prosessen, formålet og intensjonen, og ikke minst større eierskap til prosjektet. Istedenfor er det lærerne som må informere sine skoleledere etter nettverkssamlinger. Luca er av den oppfatning at ledere i slike nettverksgrupper styrker prosjektet og ser på måten det løses på i «Prosjekt K» som krevende. Alexis mener måten det gjøres på i dag er mest effektiv og ikke minst mest kostnadseffektiv. Videre sier hen «jeg tror kanskje at den enkelte pedagog hadde fått mer ut av å være med på nettverkssamlingene. Det er noe med teorikunnskapen som de på høgskolen sitter på som gir mer for den enkelte pedagog å få det direkte fra en av disse fagpersonene». Samtidig ser hen at dette ikke går med tanke på kostander og tid de har til rådighet i skolen, men hen tror at utbytte til lærerne i kommunen ville blitt større ved å ha alle lærerne med på en eller flere nettverkssamlinger. «Jeg tror vi alle hadde hatt godt av å høre det fra de som er ledende i landet innenfor teori og faget sitt kontra slik det er i dag ved å få høre det gjennom en av våre som skal videreformidle det hen har hørt/lært».

Iben fortalte også om en utfordring knyttet til utviklingsprosjekter i skolen i dag. Hen forteller at det er veldig mye som er pålagt de ansatte på skolen og når mange utviklingsprosjekter pågår til enhver tid er det vanskelig for kollegiet å gå dypt nok inn i hvert enkelt prosjekt og da blir ikke utviklingen på den måten vi ønsker. Hen mener at det er utfordrerne å se at utviklingsarbeidene gir konkrete resultater. Videre sier hen følgende

Vi har jo skolesjefen som gjør noen valg for oss, statlige føringer og Statsforvalteren kommer med noe. Alle vil inn i skole fordi der treffer du alle og det er der du kan gjøre endringer i samfunnet. Det er elevene som vokser opp som skal drive samfunnet vårt i fremtiden. Det er neste generasjon du påvirker når du får gjort endringer i skolen eller kommer med fokusområder til skolen. Det er andre nordiske land som har hatt samme læreplanen i 20 år og det går jo bra der og, så det kunne jo vært fint å la oss ha en læreplan over tid. La oss få jobbe den ordentlig inn.

I samsvar med Iben, mener også Luca og Mishels at det alltid er utfordrende å fortelle lærerne hvorfor vi driver med ulike prosjekter ute på skolen. Luca sier følgende «jeg var først litt negativ til nok et prosjekt i en allerede travel skolehverdag, og jeg gikk så langt at jeg mente prosjektet var «prakket» på av ledelsen i kommunen». Luca nevnte derimot at negativiteten snudde raskt da en av forskerne som styrer prosjektet tidlig var inne og forklarte hvorfor og hva det jobbes for. Luca sa også at hen trodde det var litt for stor avstand fra det forskerne la frem til det lærerne faktisk forstod. Hen sier at prosjektet har med tiden kommet mer ned på et forståelig nivå for lærerne, og at det nå er flere lærere som forstår hva det jobbes med og for. Mishels på sin side trekker også frem utfordringer knyttet til hva som er sluttproduktet og målet med «Prosjekt K». Hen mener dette har kommet tydeligere frem dette skoleåret enn ved det første skoleåret med prosjektet.

Kim derimot har ikke sett de samme utfordringene, og forteller at det har vært et veldig fint fagutviklingsprosjekt å være med på fordi det hele tiden har vært forutsigbarhet i hva som skal skje og når ting skal skje. Slik jeg ser det kan dette naturligvis ha sammenheng med at størrelsen på de ulike skolene varierer. Kim sier videre at det har vært lett å sette av tid til å jobbe med prosjektet i kollegiet fordi de har visst når det er nettverkssamlinger.

Forutsigbarheten rundt nettverkssamlingene har gjort det enklere å planlegge når de må leie inn vikar eller sette inn andre ressurspersoner i de ulike klassene. Iben på sin side forteller at samlingene alltid har kommet brått på selv om de vet at samlingene ligger der. Hen utdyper dette med at det som gjør det vanskelig er at de må frigjøre lærerne som skal være med på nettverkssamlingene. Ved å ta lærerne ut av undervisningen brukes det en del ressurser og penger på prosjektet, men fordi det er forankret i kommunen er det lettere for oss å rydde

plass til dette prosjektet å prioritere det. Iben fortsetter med at skolene ofte får forespørsler om å være med i nye prosjekter, men at mange av prosjektene må takkes nei til. Videre forteller hen at fordelene med «Prosjekt K» er at de har holdt på en stund og at det har begynt å sette seg.

Alexis sier at det fort kan være negativ stemning når det kommer til fagutviklingsprosjekter lærerne blir tvunget med på, men at holdningene og innstillingene til dette prosjektet har vært veldig positive. Hen forteller at lærerne ofte føler at de ikke har tid til å være med på slike prosjekter fordi de har så mye annet å henge fingrene i, men med dette prosjektet har det ikke vært noen diskusjon. Hen forteller at dette har gjort at det ikke har vært noe problem for hen som rektor å ta av pedagogenes tid når de har hatt denne holdningen til prosjektet.

5.5 Viktigheten av at rektor setter av tid til fagdiskusjoner

Alle fem rektorene forteller at de lar lærerne som har vært på nettverkssamling med «Prosjekt K» få muligheten til å legge frem det de tar med seg fra samling i påfølgende fellestid. Hvordan dette praktiseres på de ulike skolene er forskjellig. På noen av skolene er hele kollegiet med på disse møtene, mens på andre skoler er det bare de som underviser i kroppsøving som er med.

Tre av rektorene forteller at det å sette av tid er en av de viktigste faktorene for å la lærerne få mulighet til å utvikle seg. Iben forteller at «gjennom å sette av tid forstår lærerne at rektor synes det er viktig å jobbe med det som står på agendaen». Mishels sier «jeg ser viktigheten av at lærerne får mulighet til å jobbe med ulike oppgaver over tid». Kim på sin side forteller at «de ikke må la farten ta dem». Med dette mener hen at de skal jobbe grundig med det blir satt av tid til og ikke la stresset i skolehverdagen påvirke arbeidet.

Alexis sier at de gjennom å ha brukt tid på prosjektet har de fått snakket om hva faget faktisk er i 2020 og fremover. Hen mener at viktigheten av å innarbeide den nye læreplanen i samarbeid med dette prosjektet har gjort de ansatte mer bevisst på fagets kjennetegn. Alexis sier videre

Jeg har fått mange positive tilbakemeldinger knyttet til «Prosjekt K» som igjen gjør det lettere for meg som leder å sette av tid til prosjektet. Ordensprinsippene som er i fellesdokumentet [et dokument som har blitt utviklet i løpet av prosjektet som inneholder noen felles kjøreregler for kroppsøving i regionen] tror jeg er godt for pedagogene. Disse ordensprinsippene hjelper pedagogene med å kunne si at sånn gjør vi det i denne kommunen. For da er det ikke sånn at de på en annen skole der gjør de ikke sånn, men sånn. Kommunen er så liten så det er viktig at vi handler på samme måte. Mange av elevene på de ulike skolene rundt om i kommunen skal etter hvert på de samme ungdomsskolene.

Når lærerne som har vært på nettverkssamlinger kommer tilbake til sin skole og legger frem det de har gått gjennom på samling blir det fagdiskusjoner. Luca mener at det var blitt mer fagdiskusjoner i kroppsøvingsfaget etter at «Prosjekt K» ble satt i gang, men hen sier også at det er litt for lite fagdiskusjoner utenom prosjektet. For eksempel kom det opp en diskusjon knyttet til garderobe og dusjing, disse diskusjonene har gjort hen enda mer klar over hvor viktig faget faktisk er for elevene på skolen. Luca utdyper

Lærerne som underviser i faget kan være med å gi elevene et trygt og godt skolemiljø gjennom god undervisning i faget. Spørsmål rundt hvem som skal følge elevene i garderoben når det bare er en mann eller en kvinne tilgjengelig. Denne diskusjonen gjorde meg jo enda mer klar over hvor viktig faget er for elevene på skolen og det trygge og gode skolemiljøet. Man bruker kroppen og det er veldig synlig i faget, og derfor er faget så viktig. Er eleven trygg og god i det faget så tror jeg at du har det trygt og godt på skolen. Sånn sett er faget veldig viktig, og derfor tror jeg det var lurt at vi har med alle lærerne i disse fagdiskusjonene i år, jeg vet ikke helt hvorfor vi ikke gjorde det i fjor, men jeg ser det er veldig bra slik vi gjør det i år.

Luca mener at hvis det ikke kommer noe ut av prosjektet er det bortkastet tid, men samtidig utdyper hen at når lærerne reflekterer og diskuterer rundt ulike elementer ved kroppsøvingsfaget er det kompetanseheving i seg selv.

5.6 Gir lærerne muligheten til å oppdatere seg og øke kompetansen rundt faget

Samtlige rektorer påpeker at kompetansen øker både gjennom deltakelse i «Prosjekt K», samt gjennom diskusjonene og engasjementet det skaper videre i skolemiljøet. De erfarer at økt bevissthet og status for faget fører til mer engasjement og diskusjoner både mellom kroppsøvingslærere, men også lærere i andre fag. Dette fører til kompetansedeling og videre utvikling av faget.

Alexis opplever utbytte de får gjennom å være med i prosjektet på denne måten

Jeg tenker at det handler om det å få metodiske tips som lærerne direkte kan ta med seg inn i undervisningen sin. Jeg stiller meg veldig positiv til denne forankringen om en felles kultur rundt hvordan vi gjør det i dette faget i denne kommunen.

Alexis sier videre at det er veldig positivt at lærerne i kommunen får en felles forståelse rundt hvordan kroppsøvingfaget skal undervises i, og at dette vil være med på styrke fagets ståsted hos elevene, de foresatte og lærerne.

Mishels sier dette om deltakelsen i prosjektet «lærerne synes at de får veldig mye igjen for det samarbeidet og opplever det som veldig bra». Fra Mishels sitt perspektiv oppleves prosjektet som meningsbærende for skolen. Videre forteller hen «det med kompetanseheving og at de føler at de får noe tilbake som de kan ta med seg å praktisere ut mot elevene». Mishels forteller at det er dette som er kjernen i det hen har fått med seg når hen har vært på fellestiden etter nettverkssamlinger.

Kim forteller at "jeg synes det er kjempespennende å få være en forskningsarena og samtidig får vi mye tilbake ved å være det». På Kim sin skole er alle de ansatte med på fellessamlingene som skjer på skolen etter nettverkssamlingene, og dette gjør at hele kollegiet får ny kunnskap. Iben fortalte at prosjektet og inkluderingen av alle lærere på skolen har skapt større innsikt i faget hos de som ikke underviser i faget. Flere av rektorene nevner at de som ikke underviser i kroppsøving har gått bort i fra begrepet GYM og kaller faget nå for kroppsøving. Kim sier at hen tror det er fagdiskusjonene som har gitt lærerne et annet syn på faget og dermed har også kroppsøvingsbegrepet blitt tatt i bruk. Iben sier «jeg har inntrykk av

at fagdiskusjonene i forbindelse med prosjektet har gitt de lærerne som er skeptiske til kroppøving et større innblikk i faget». Videre fortalte hen at dette har gitt mer kunnskap knyttet til hva som blir undervist i faget. Dette mener hen har vært med å bidra til at disse personene endrer mening om faget og har blitt mer positive.

Alle de fem rektorene er samstemte når det kommer til viktigheten rundt det å gi lærerne mulighet til å oppdatere seg og ytrer at de er pålagt å være med i de utviklingsprosessene som skjer. Flere av rektorene nevner at de har en fast tid hver uke som de definerer som utviklingstid. Kim sier «jeg anser at lærerne driver med fagutvikling hele tiden uten at de tenker over hva de driver med». Hen mener at det er viktig at skolelederne bevisstgjør lærerne om at det er fagutvikling de holder på med. Kim mener begrepet fagutvikling er et veldig stort begrep som ligger og flyter litt på toppen av alt de driver med i skolen og at norsk skole hele tiden prøver å utvikle alle fag hele tiden. Hen betegner prosjekter som «Prosjekt K» som «gull verdt» for å gjøre lærerne mer bevisst på at det faktisk er fagutvikling de holder på med, og at slike prosjekter kan være med å gjøre de til bedre lærere. Luca forteller at ved å ta med alle lærerne inn i alle de ulike fagdiskusjoner vil lærerne få større innsikt og mer forståelse for andre fag enn bare de dem selv underviser i. For eksempel i «Prosjekt K» mener Luca at det er morsommere for de som er med på nettverkssamlingene å få dele informasjonen med alle lærerne på skolen. Dette mener hen også er med på å gi prosjektet større oppmerksomhet og respekt, enn ved at det kun er kroppøvingslærerne som skal få delta på disse fagdiskusjonene. Samtidig er hen overbevist om at det skaper større innflytelse og endring, og flere ser viktigheten av faget.

For Iben har det vært lett å prioritere prosjektet fordi det er et fag hen engasjerer seg veldig for. Hen sier at å gi lærerne mulighet til å oppdatere seg i form av å sende de på kurs eller å leie inn sterke ressurspersoner til å holde fremlegg på planleggingsdager er alfaomega som rektor. Med «Prosjekt K» forteller hen at det har vært viktig å sette av tid til å la personene i nettverksgruppen få mulighet til å legge frem opplegget for de andre kollegaene. Dette er ifølge Iben med på å skape faglig utvikling på skolen. Hen forteller også at det er viktig å lytte til lærerne og la de få komme med innspill og kommentarer rundt de ulike fagene i fellestiden.

Alexis fortalte at hen føler på et jag om at alle skal utvikle seg hele tiden. Hen forteller videre at hen liker å «trække feil» og gjøre ting på en annen måte enn hva som kanskje er tiltenkt. På den måten viser de at de tør å feile og tør å snakke høyt om at de feiler. Alexis tror at dette vil skape refleksjon som igjen er med å skape utvikling fordi de har reflektert rundt egen praksis. Hen mener det ikke er enkelt å jobbe som pedagog i 2023, og at det er naturlig å gjøre noen feil som menneske og særlig når vi jobber med mennesker. Ved å gi lærerne rom til å prøve å feile gjennom et prosjekt slik «Prosjekt K» får lærerne en fin arena å utvikle seg i.

Kim sier at hen tror hvem som helst på sin skole kunne undervist i en kroppsøving etter at lærerne har vært med i kompetansehevingsprosjektet. Det at alle lærerne har vært med på kroppsøvingssamlingene på skolen har gitt de en større bevissthet rundt faget, og at lærerne har fått påfyll av kompetanse og innspill til aktiviteter og innhold til timene. Alexis oppfatter fra egen praksis at det ikke er så vanlig å prioritere utdannede lærere med riktig kompetanse til å undervise i de praktisk estetiske fagene.

Flere av rektorene oppfatter at de som har kompetanse i et fag ser flere muligheter når det finnes begrensninger. Iben utalte at «lærere med kompetanse og erfaring bruker kreativiteten bedre enn de som ikke har den samme kunnskapen og erfaringen». Videre forklarte hen at dette kompetansehevingsprosjektet har bidratt til at flere lærere har fått mer kompetanse knyttet til kroppsøvingfaget.

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg drøfte mine funn knyttet til studiens problemstilling: «Hvordan ser rektorer på kroppsøving i skolen, og hvordan erfarer de å være med i et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving?» For å få en bedre forståelse av dette ønsker jeg å se mine funn i relasjon med teori og tidligere forskning. Kapitlet er delt i to deler hvor første del tar for seg «Kroppsøving i skolen», deretter «Rektors rolle for fagutvikling i kroppsøving». Første delkapittel omfatter i større grad første del av problemstillingen, mens det andre delkapitlet også tar for andre del av problemstillingen.

6.1 Kroppsøving i skolen

Dette delkapitlet omhandler rektors syn på kroppsøving i skolen og hvordan det blir prioritert sammenlignet med andre fag. Samtidig løftes det frem hvordan «Prosjekt K» har bidratt til å endre dette.

6.1.1 Fagutvikling og kompetanse gir mer variasjon i kroppsøving undervisningen

Flere av rektorene gir uttrykk for at kroppsøving er et fag elevene på de ulike skolene liker godt. En av rektorene viste til en trivselsundersøkelse de gjør hvert år for alle fagene på skolen. I denne trivselsundersøkelsen skal elevene plukke ut de to fagene de liker best. Det er veldig ofte kroppsøving som er en av de to alternativene elevene krysser av. Som vi kan se i studien når ambisjon møter tradisjon kom det frem at kroppsøving i grunnskolen har et innhold inspirert av idrett og da særlig ballspill, og at undervisningen i liten grad omhandler dans, nye moderne aktiviteter, friluftsliv og vinteraktiviteter (Moen et al. 2018, s. 72). Det finnes indikasjoner på at kroppsøving ikke treffer alle (Tangen & Husebye, 2019, s. 2).

Gjennom å være med i et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving trekker rektorene frem at undervisningsøktene blir annerledes etter at samlingene har foregått på skolen. Lærerne tester ut nye øvelser, og dette vil igjen kunne være med på å rette fokuset mot bevegelsesglede for alle elever i skolen. Rektorene i studien erfarer at det er veldig positivt at lærerne i kommunen får en felles forståelse rundt hvordan kroppsøving skal undervises i, og at dette vil være med på å styrke fagets ståsted hos elevene, de foresatte og lærerne i tiden fremover. Dette vil igjen kunne være med på å få mer varierte økter, med mer innhold av dans, moderne aktiviteter, friluftsliv og vinteraktiviteter. Mer variasjon vil forhåpentligvis føre til at

mangfoldet av elever kan finne en aktivitet de liker i kroppsøvingen. På den måten kan vi komme nærmere fagets formål om livslang bevegelsesglede for alle (Udir, u.å.).

Alle de fem rektorene sier de tror at «Prosjekt K» har vært med å sette større fokus knyttet til faget og at dette kan ha vært med på å gjøre innholdet i undervisningen bedre for alle elever på skolen. Ifølge Dewey (1916), lærer mennesker gjennom å erfare opplevelser og reflektere over opplevelsene etterpå. «Prosjekt K» er et tydelig eksempel på hvordan erfaringer kan gi utvikling man kan ta med seg videre. Dersom en lærer har god erfaring med en spesiell undervisningsmetode, er det typisk å falle i et mønster hvor en ikke varierer innholdet mye. Et fagutviklingsprosjekt kan gjøre at gammelt mønster brytes og det blir prøvd nye metoder. En erfaring er påvirket av både miljøet og av tidligere erfaringer. Det kan være viktig at individer blir utsatt for nye metoder i ulike miljø flere ganger og med forskjellig inngang, slik at nye erfaringer blir gjort og tidligere erfaringer blir videreutviklet. Etter å ha utforsket nye metoder vil man typisk reflektere over disse. Denne måten å jobbe på har deltagerne i «Prosjekt K» vært innom flere ganger i løpet av prosjektet.

Dewey (1910) mener at refleksjon skal være nøye vurderinger av erfaringer, slik at en så kan trekke konklusjoner fra erfaringene. Refleksjonen bør ifølge Deweys (1916) teori deles med andre, slik at en får forskjellige perspektiver på erfaringen og dermed en dypere forståelse. Under «Prosjekt K» ble det gjennomført fem fellessamlinger i skoleåret 2021/2022 for lærerne i nettverksgruppen (Bjørke & Moen, i review, s. 5). På disse samlingen ble ulike temaer tatt opp, og ulike problemstillinger ble drøftet. Det vil på mange måter si at lærerne som er med på samlingene får muligheten til å dele erfaringene sine to ganger, først i fagnettverket og så på hver enkelt skole med de øvrige kollegiene sine. Disse temaene og problemstillingene ble tatt med tilbake til hver enkelt skole for videre diskusjon i kollegiet. Denne faglige diskusjon mellom pedagogene har ifølge resultatet i studien vist at rektorene ser en endring i hvordan kroppsøvingfaget blir brukt på skolen. I lys av Dewey (1916) vil det si at erfaring og refleksjon har ført til videreutvikling. For eksempel har rektorene påpekt at faget nå blir brukt mer på tvers av andre skolefag. Erfaringene fra prosjektet har ført til at de ser nye muligheter for hvordan faget kan se ut i framtiden. Et eksempel er hvordan kroppsøving er særdeles egnet for tverrfaglig arbeid. Det bakes inn mer fysisk aktivitet inn i andre fag. Det viser seg også at faget på noen skoler blir brukt som transportmiddel mellom

undervisning, for eksempel med sykkel til en utflukt. På den måten vil fysisk aktivitet kunne være med på å bryte opp en dag fra å kun sitte i ro med teoretiske fag en hel skoledag. Altså kan det se ut som kroppsøvningsfagets betydning endres basert på tverrfaglige diskusjoner og refleksjoner. Rektorene snakker om at lærerne, gjennom å få diskutert, ser nye muligheter. Dette er en erfaring med stor verdi ifølge Dewey (1916).

Flere av rektorene intervjuet i studien erfarer at de gir kroppsøvningsfaget plass og at de støtter og oppmuntrer lærerne til å bruke naturen og nærområdet i undervisningen sin. Aasland & Brøgger (2013, s. 126) skriver om stor variasjon i undervisningens innhold, arena og i hvilken form kroppen blir brukt i de ulike aktivitetene. Med god kompetanse og erfaring har lærerne gode muligheter for variasjon i aktiviteter. Som nevnt over kommer det tydelig frem i kartleggingsstudien gjort av Moen et al. (2015, s. 28) at det er det et sprik i utdanningsnivået til lærerne som deltok, hele 28,1 % av lærerne underviser uten utdanning og at kun tre av 57 hadde bachelor i faget (Moen et al., 2015, s. 28). I min studie er det bare to av fem rektorer som viser til at de har prioritert lærere med kroppsøvningsutdanning til å undervise i faget. Disse to rektorene begrunner dette med at de ser viktigheten av at lærerne har riktig kompetanse og kunnskap. Det at kun to av fem rektorer forteller om prioritering av lærere i faget er med å bekrefte funnene i kartleggingsstudien. De tre andre rektorene fortalte ingenting om at de har prioritert lærere med utdanning i faget. Det er mulig de har prioritert lærere med utdanning selv om de ikke nevnte det for meg, men funnene fra kartleggingsstudien understreker behovet for kompetanseutvikling i kroppsøving.

Det kommer tydelig frem blant mine funn at alle rektorene anser kroppsøvningsfaget som et viktig fag i skolen, men at det i flere tilfeller ser ut til å bli mindre prioritert og behandlet annerledes enn de andre teoretiske skolefagene. De to rektorene som påpekte at de bruker faglærte kroppsøvningslærere sier at faget står sterkt på de aktuelle skolene, men det diskuteres hvorvidt dette kan ha sammenheng med deres egen interesse for faget. Igjen viser dette skoleleders makt over betydningen for faget på den enkelte skole. Slik Dewey (1938) viser til i sin teori, tilsier dette at en erfaring og således refleksjon er formet av tidligere erfaringer. Rektorene ser ulikt på faget, og dette er med å forklare hvorfor noen rektorer virker å synes faget er viktigere enn andre rektorer. Selv om kroppsøvningsfaget snakkes om som et viktig

fag, og alle rektorene i min studie også påpeker dette, er det handlingene en gjør for faget som faktisk sier noe om hvor verdsett det egentlig er.

Det er viktig med kunnskap om faget en underviser i. Et fagutviklingsprosjekt skal være med på å øke kunnskapen i et fag. Kroppsøving skiller seg fra de andre skolefagene ved å være et aktivt praktiserende fag, i motsetning til teoretisk praktiserende fag. Kroppen er redskapet til aktiviteten som utøves i faget, og elevens innsats og holdninger er synlig. Det stilles derfor andre krav til klasseledelse i dette faget. Lærerens evne til å rette oppmerksomheten mot elevene og mot deres læring er viktig for at elevene skal utvikle tillit til læreren, økt innsats og få et større læringsutbytte (Manger et al., 2013, s.105). Lærere som er utdannet innen idrett og kroppsøving har nettopp denne treningen innarbeidet. Trenger vi faglærere i kroppsøving eller er det nok å utdanne andre lærere gjennom et fagutviklingsprosjekt som for eksempel «Prosjekt K»? Ifølge en av rektorene i denne studien kan enhver kollega på skolen av «Prosjekt K» undervise i faget etter deltagelse i fagutviklingsprosjektet. Ville denne uttalelsen vært realistisk etter endt fagutviklingsprosjekt i et av basisfagene, som for eksempel norsk? Eller blir faget sett på som mindre viktig og enklere å undervise i enn andre fag? Det som er sikkert, er at godt gjennomførte fagutviklingsprosjekt øker kompetansen i faget. Studien min viser at når lærerne legger frem diskusjonene fra nettverkssamlingene fører dette til gode fagdiskusjoner mellom kollegiet på skolen. Dette skaper økt engasjement og bevissthet for faget, noe som fører til felles diskusjoner og kompetansedeling mellom kollegiet på skolene i kommunen. Samtlige rektorer påpeker økt kompetanse gjennom deltagelse i prosjektet. «Prosjekt K» har således vært hensiktsmessig og bidratt til fagutvikling i kroppsøving. Det er derimot usikkert om fagutvikling bidrar til holdningsendring for faget eller ei, noe som diskuteres videre i 6.2.

6.1.2 Rektors syn på kompetanseheving i kroppsøving gjennom et fagutviklingsprosjekt

Fagutviklingsprosjekter virker ikke å være veldig utbredt i kroppsøving, men er mer vanlig i andre fag i skolen. I «Prosjekt K» er ikke rektorene aktivt deltagende i selve prosjektet. En av rektorene forteller at da de hadde faggrupper i fagene norsk, matte og engelsk hadde en skoleleder vært involvert i fagnettverkene. Noen av rektorene påpeker at det hadde vært nyttig å delta mer aktivt, men samtlige virker likevel fornøyd med hva som er kommet ut av prosjektet for resten av skolen.

Rektorene har ulike erfaringer fra andre tilsvarende prosjekter i andre fag i skolen, og disse erfaringene er med å påvirke hvordan de har opplevd «Prosjekt K». Prosjektene er ofte utført forskjellig, men vanligvis er det forskere involvert i slike prosesser. Rektorene har uttrykt at de i «Prosjekt K» har fått mye igjen for samarbeidet og at deltagerne synes det er spennende å jobbe tett med forskerne. Andre studier har også vist at forskere kan være med på å påvirke og videreutvikle lærere (Postholm, 2007). I noen tilfeller sender forskere ut artikler til skolene, disse henvendelsene er det ofte rektor som mottar. Hvis rektor ser innholdet nyttig og interessant kan det være at de ansatte på skolen får beskjed om å lese artiklene og å ta til seg kunnskapen. Ved denne metoden er det ingen garanti for at det blir gjort refleksjoner av teksten, eller for at den i det hele tatt blir lest (Postholm, 2007, s. 15). Dette kan også påvirkes av rektors holdning til verdien av forskningsteksten og dens utnyttelse, noe som diskuteres videre i neste delkapittel.

I «Prosjekt K» har forskerne jobbet tett sammen med lærerne og dette har nok i større grad vært med å fremme refleksjon hos de som er med i prosjektet. På den måten har forskerne vært fysisk involvert i fagutviklingsprosjektet. Slik vil en kunne unngå misforståelser ved kun lesing av forskningstekster, samt at tekstene kanskje ikke blir lest. Ved at det blir lagt rammer/premisser for hvordan det skal jobbes i et fagutviklingsprosjekt vil kanskje effekten av utviklingen hos deltagerne være større, og kanskje er det også nødvendig med ordentlige rammer. Når forskerne er aktivt til stede vil det være muligheter for gode diskusjoner blant lærere og forskere, og dette vil igjen skape et bredere perspektiv enn ved at en tekst leses på egenhånd. Forskerne har gjerne mye erfaring fra faget og andre prosjekter og vil med det kunne tilføre diskusjonene god faglig tyngde. Ved å ha forskere til stede i et prosjekt, er det også enklere å få gjennomført endringer underveis i forskningen. Det vil også være enklere for forskerne å tilpasse temaene. Da vil lærerne kanskje kunne få faglig utvikling der de trenger det. Slik vil ulike erfaringer og refleksjoner da gå i en sirkel, slik som Deweys (1910) erfaringslære tilsier. Læring skal gå i en evig iterasjon hvor en aldri blir utlært.

Dewey mente at selve refleksjonen var delt opp i seks faser, å erfare, å spontant tolke, å definere problemet, å lage forklaringer, å lage hypotese og å eksperimentere (Dewey, 1916). I et forskningsprosjekt kan en tenke seg at en går gjennom de seks fasene flere ganger, på ulike

nivåer. I «Prosjekt K» starter prosessen med nettverkssamling. Her blir prosjektet forklart av forskerne og lærerne får oppgaver de skal gjennomføre på sine respektive skoler. Tilbake på skolen blir så prosjektet og dens problemstillinger forklart videre til kollegiet. Her starter det nok allerede en refleksjonsprosess.

For å se dette i lys av Deweys refleksjonsteori (1916), starter en kanskje i fase tre «å definere problemet». Første og andre fase, «å erfare» og «å spontant tolke» skjer ute på skolene når oppgavene og opplegget gjennomføres. Videre itereres det over fase tre og fire, «å definere problemet» og «å lage forklaringer» gjennom diskusjoner mellom kollegiet på skolen. Disse fasene blir så overført til nettverkssamlingene, og erfaringer fra forskjellige skoler blir inkludert. Samlingene kan, for eksempel, forstås som Deweys fase fem (1916), «å lage hypotese» blir utarbeidet. Den sjette fasen, «å eksperimentere» skjer når deltagerne på nytt kommer tilbake fra samling og skal ta med seg refleksjonene til kollegiet og til bruk i undervisningen. Da forskerne er involvert i disse samlingene, vil deres tidligere erfaringer og kunnskap kunne hjelpe deltagerne til en dypere forståelse av refleksjonene.

Fagutviklingsprosjekter ser ut til å være med på å få lærerne ut av gammelt undervisningsmønster og å tilføre nye erfaringer og refleksjoner som fører til faglig utvikling og eventuell endring av undervisningspraksis. Det har i dette prosjektet vist seg å være svært positivt å ha med forskere på samlinger.

6.2 Rektors rolle for fagutvikling i kroppsøving

I dette delkapittelet diskuterer jeg rektors rolle for fagutvikling i kroppsøving i lys av min studie gjennom «Prosjekt K».

6.2.1 Prioritering av kroppsøvingsfaget

Samfunnet er i stadig endring, og innholdet i fagene må holde følge. Læreplanen i den norske skolen blir oppdatert for å følge samfunnets utvikling, men vil lærerne endre seg selv om læreplanen gjør det? Internasjonal forskning peker på at endringer på læreplannivå i kroppsøving har avgrenset effekt på undervisning og vurderingspraksis i faget (Arnesen et al., 2013, s. 11). Hvorfor er det slik? Noen av rektorene i studien uttalte at basisfagene er de som blir mest prioritert på grunn av planverket og skolesystemet i Norge, samtidig som læreplanen tilsier at kroppsøving er et fag som bør prioriteres for å gjøre elevene klar for fremtiden. Det

viser seg at det er flere faktorer involvert i svaret. For eksempel har utstyr, anlegg, arbeidsforhold, manglende kunnskap og utfordrende elevgrupper vist seg å påvirke den manglende endringsviljen (Arnesen et al. 2013, s. 11). Dette er noe rektorer kan være med på å legge til rette for. De står altså ovenfor mye makt med hensyn på hvordan faget kan utvikles.

Ifølge Abrahamsen og Aas har skolelederne en sentral rolle i arbeidet med skoleutvikling for å forbedre undervisning (Abrahamsen og Aas, 2023, s.103), noe som også framkommer i denne studien. En studie gjort på «skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster» viser at skoleleders betydning for læreres utvikling knapt kan overvurderes (Lysne & Postholm, 2018, s. 79). Dermed påvirker rektorene elevenes læring indirekte (Abrahamsen og Aas, 2023, s. 102). Kvalitet i læringen er alfa omega for elevens utgangspunkt for fremtiden i samfunnet. Da er det viktig å ha lærere som har nok kunnskap og formidlingsevne til å ha god nok kvalitet på undervisningen, slik at elevene blir rustet for livet etter endt skolegang. For kroppsøvningsfaget gjelder dette å fremme livslang bevegelsesglede, som kan være med å føre til god helse hele livet (Udir, u.å.). Det er derfor viktig med kompetente, utviklingsvillige lærere med gode holdninger i dette faget like mye som andre fag. Hvilke typer lærere som prioriteres i de ulike fagene er et eksempel på påvirkning av rektor. Derfor har de en stor rolle i forhold til valg av riktige lærere. Jeg anser det derfor slik at en rektor ser faget som viktigere på skoler hvor det blir prioritert faglærte kroppsøvningslærere enn på skoler hvor andre lærere blir brukt i stedet.

Rektorene opplever at fagdiskusjoner mellom kollegiet på skolene har ført til mer oppmerksomhet knyttet til faget, noe som igjen har gitt lærerne mer innblikk i faget og det har slik fått høyere status. Dermed kan vi si at mer kompetanse og bevissthet innenfor et fag kan endre holdninger for faget. Det er rektorene som i utgangspunktet setter standarden for prioriteringen av forskjellige fag, og dette kan gjøres på flere måter. Som for eksempel å legge til rette for læringsprosesser blant lærerne gjennom deltakelse i fagutviklingsprosjekter (Møller & Ottesen, 2011, s. 20). Dersom en rektor nedprioriterer kroppsøving, kan dette føre til mindre status for faget blant lærerne på skolen. Noen av rektorene i studien min viser til læreplanen for å forklare den eventuelle nedprioriteringen av kroppsøvningsfaget, selv om læreplanen ikke rangerer fagene utover timefordelingen. Det kan tenkes at enhver tolkning av

lærerplanen er individuell, og at prioriteringen av fag kanskje avhenger noe av rektorens egne interesser. Det som derimot kommer frem i denne studien er at et fagutviklingsprosjekt øker bevissthet og status for faget, både blant rektorene og lærerne. Derfor vil det være særdeles viktig å gjennomføre slike prosjekter, også i de praktisk estetiske fagene. Noen av elevene føler mer mestring i praktiske fag enn i teoretiske fag. Det er viktig å opprettholde kvaliteten i de praktiske fagene slik at disse elevene også får mulighet til å skinne på en arena i skolen. Dette kan være med på å gi selvtillit både inn i skolemiljøet, men også i de andre fagene.

6.2.2 Prioritering av fagutvikling og å sette av tid til utviklingsprosjekter i kroppsøving

I denne studien kommer det frem at den aller største utfordringen rektorene ser med «Prosjekt K» og andre utviklingsprosjekt er tidsbruken. Skolehverdagen er allerede hektisk, og det finnes mange områder som skal tas på alvor. Skolen har et viktig samfunnsoppdrag, nemlig å gjøre barn og unge klar for å håndtere samfunnet og det framtidige voksenlivet på best mulig måte (Udir, u.å.). Det kan nok ofte virke overveldende og en kan føle at tiden ikke strekker til. Dette gjenspeiler seg i resultatet i studien min hvor flere rektorer sier det kan være vanskelig å fortelle lærere hvorfor en skal delta i utviklingsprosjekter. Rektorene forteller at de opplever at lærerne synes de har nok å gjøre og er dermed i utgangspunktet negative til å legge til noe mer i timeplanen sin.

Fagutvikling er essensielt for å videreutvikle kvalitet i faget. Tidligere forskning viser at god skoleledelse gir kvalitet i skolen (Møller & Ottesen, 2011, s. 15). Myndighetene i Norge har forventninger til at skolelederne kan og vil stimulere, involvere seg og legge til rette for læringsprosesser (Møller & Ottesen, 2011, s. 20), for eksempel ved å tilrettelegge deltagelse på prosjekter som «Prosjekt K». Det er viktig at en rektor legger bort egne interesser og ser på skolens utviklingspotensial. Etter valg av et fagutviklingsprosjekt som skal gjennomføres er noe av det viktigste at rektor setter av tid for kollegene til å gjennomføre prosjektet skikkelig. «Prosjekt K» har en fordel her fordi det kommer fra skolesjefen i kommunen og det er dermed ikke diskuterbart om skolene skulle delta eller ikke. Selv om deltakelsen allerede er bestemt, er det viktig at rektorene gir rom for prosjektet i lærernes timeplan.

Studien min viser at en av de aller viktigste suksessfaktorene med prosjektet var at deltagerne fikk mulighet til å legge frem det de har lært på nettverkssamling i fellestid på skolen. Dette er

gjort ulikt hos skolene i min studie, hos noen er hele kollegiet med på møtene, men hos andre er kun kroppsøvingslærerne til stede. Det blir også poengtert at gjentatte positive tilbakemeldinger knyttet til prosjektet gjør det lettere for rektorene å fortsette å sette av tid til det. Når deltagerne i prosjektet får tid til å fremføre problemstillinger og erfaringer med flere kolleger på skolen oppstår det nye fagdiskusjoner. Dersom en rektor ikke har satt av tid til slike samlinger, kan det hende noen av diskusjonene aldri hadde oppstått. Samtidig som fagdiskusjoner er alfa omega for utvikling, er det også essensielt at lærerne får god tid til å jobbe med selve prosjektet slik at stresset i hverdagen ikke påvirker arbeidet. Det er lettere å ikke gjøre et prosjekt ordentlig hvis en har hodet andre steder. Dersom en ikke er psykisk til stede i en prosess vil det ha stor innvirkning på refleksjonene en gjør underveis og etterpå. For å kunne sette av tid til et slikt prosjekt må skolene ofte hente inn ekstra ressurser for å gjøre oppgavene deltagerne må prioritere bort. Dette er dyrt for den enkelte skole, og kan gjøre at fagutviklingsprosjekter ikke blir gjennomført.

Rektorene i denne studien erfarer altså at lærere ofte er negative til å delta i utviklingsprosjekter. Det er da grunnleggende at rektor har positive holdninger til utviklingsprosjektene skolen skal delta i. Rektors holdninger kan fort smitte over på ansatte i skolen. Det at «Prosjekt K» kommer fra kommunen gjør at det ikke er mye rom for å være negativ rundt prosjektet. Noen rektorer i studien forklarer likevel at de selv og en del av lærerne var negative i starten, men at de har endret holdning underveis i prosjektet. I likhet med andre problemstillinger kan dette også forklares med Deweys erfaringsteori (1916) som omhandler hvordan tidligere erfaringer kan rekonstrueres. For eksempel kan det hende både rektorer og lærere har negative erfaringer med tidligere utviklingsprosjekt, og deres refleksjoner fra disse har satt sine preg for deres holdninger når de går inn i et annet utviklingsprosjekt. For akkurat «Prosjekt K» har de nå sett at gjennomføringen av prosessen har fungert bra, kompetansen i faget har økt, og de sitter igjen med en positiv erfaring. Kanskje vil dette gjøre at rektorene vil være mer positivt innstilt til nye prosjekter i fremtiden som igjen vil bidra til det Dewey (1916) omtalte som videre utvikling og vekst. Det er mulig holdningene til rektorene ville vært annerledes dersom de var deltagende i nettverksmøtene i prosjektet. Som det kommer frem i studien min stilles det spørsmål rundt hvorvidt de burde vært med på disse samlingene da dette gir større innsikt for rektorene selv. Dette kunne vært en fordel da rektorene har mer makt for påvirkningen av prosjektets betydning i egen skole. Å

få informasjon direkte fra fagpersoner på samlingene ville muligens gi mer verdi enn å få det videre fortalt av andre. Rektorene ville fått større eierskap til prosjektet og holdningene ville antakeligvis vært mer positive fra starten.

En annen metode for å trigge fagutvikling ved hjelp av diskusjoner er å hente inspirasjon fra andre skoler. For eksempel kom det frem et forslag fra en av rektorene om å gjøre kroppsøvningsfaget på grunnskolen om til et eksamensfag. På den måten kan lærerne tilegne seg nye måter å praktisere faget på og hente inspirasjon til hvordan å undervise. Dette ville gi flere lærere større innsikt i hvordan andre lærere jobber med faget. Samtidig hadde kroppsøvningslærerne fått møtt andre i samme situasjon og det kunne oppstått fagdiskusjoner dem imellom. Det ville også gitt både lærerne og elevene et signal om at faget står sterkt i skolen. På en annen side er det kanskje ikke denne måten vi skaper livslang bevegelsesglede for alle på. Dette kunne skapt et press på både lærerne og elevene, da begge gruppene vil ønske at elevene skulle prestere godt på eksamen. Det ville også vært en stor utfordring å vurdere elevene, da vurdering i kroppsøvningsfaget også har med innsats å gjøre. Alle elevene har forskjellig utgangspunkt og det vil være vanskelig å vurdere innsats uten å kjenne til eleven og dens forutsetninger fra før. En rektor kunne heller lagt opp til en annen måte lærere på tvers av skoler kunne møtes for fagdiskusjoner.

Både tidligere forskning, samt resultatet i denne studien indikerer at basisfagene blir prioritert høyere enn kroppsøvningsfaget. Disse fagene blir sett på som viktigere og er i fokus. Det er som regel slike fag som er utbedret i fagutviklingsprosjekt. Resultatene i min studie viser at et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving har gjort faget mer synlig, samt gitt det høyere status på skolene. Rektorene påpeker at flere har fått forståelse for viktigheten av faget.

Kroppsøvningslærerne selv har blitt stolte over faget sitt og utviklet et større eierforhold. «Prosjekt K» har gitt lærerne større bevissthet rundt fagets formål, nemlig livslang bevegelsesglede for alle. I tillegg viser studien min at det gjennom prosjektet har kommet frem flere fordeler med faget, nemlig å avdekke trivsel og klassemiljø blant elevene.

7.0 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

Masterprosjektet har hatt til hensikt å belyse hvordan rektorer ser på kroppsøvfingsfaget og hvordan de erfarer å være med i et skolebasert kompetansehevingsprosjekt i kroppsøving. Avslutningsvis vil jeg vise til min konklusjon av denne studien. Jeg vil også rette et blikk mot mulig videre forskning på dette området.

Det vil være grunnlag for å si at gjennom å ha et skolebasert kompetansehevingsprosjekt gående i kroppsøving har faget fått mer oppmerksomhet, status og blitt prioritert på skolene. Rektorene har vist at de ser viktigheten av faget. I studien kommer det frem at rektorene i utgangspunktet var negative til prosjektet grunnet ressurs og tidsbruk. Holdningene blant rektorene endret seg underveis i prosjektet. Etter positive erfaringer hvor de har sett at prosjektet har ført til gode fagdiskusjoner og kompetanseheving virker det som om samtlige rektorer sitter igjen med mye verdi og at de setter pris på deltakelse i «Prosjekt K». Da viktighetene av dette faget før prosjektet viser seg å være ganske forskjellig blant de ulike rektorene kan det se ut til at det er en stor fordel at «Prosjekt K» er bestemt hos skolesjefen i kommunen. Dette gjorde at deltakelsen var udiskuterbar og påvirket rektorenes holdninger i positiv retning. Studien viser at de største utfordringene rektorene står ovenfor ved et fagutviklingsprosjekt er tid- og ressursbruk. Det ser likevel ut som at ved god planlegging og organisering er det mulig å få til fagutviklingsprosjekter i en allerede travel skolehverdag. Siden alle rektorene jeg har intervjuet sitter igjen med positivt inntrykk av prosjektet ser det ikke ut som om utfordringene har vært betydelige. Alt i alt tyder studien min på at dersom et fagutviklingsprosjekt i kroppsøving er velorganisert og fører til kompetanseheving blant de deltakende lærerne, vil rektorene erfare prosjektet som verdifullt og givende for skolen.

Selv om denne studien bidrar med kunnskap knyttet til rektorers tanker rundt deltagelse i et skolebasert kompetansehevingsprosjekt er det helt klart mye å forske videre på. For eksempel er det interessant å se på: «Hvordan optimalisere organiseringen av kompetansehevingsprosjekter?» og «Hvordan involvere rektor på en større måte i kompetansehevingsprosjekter?». Det kunne også vært interessant å sammenligne et fagutviklingsprosjekt i et teoretisk fag opp mot et fagutviklingsprosjekt i et praktisk fag som kroppsøving. Jeg ser for meg at det er mye lærdom å hente ved å forske videre på ulike områder innenfor kompetanseheving i skolen, og ikke minst i kroppsøving.

Referanseliste

Aasland, E. & Brøgger, R. M. J. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. I H. Christensen & I. Ulleberg (red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 125-138). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 1, pp. 5-17. Hentet 17. januar 2023 fra <https://jased.net/index.php/jased/article/view/889/2012>

Abrahamsen, L., & Aas, M. (2023). *Veiledning som lederstøtte i skoleutvikling: den utfordrende oppstarten*. Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, 16(2), 102–117. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3707>

Arnesen, T. E., Nilsen, A. K., & Leirhaug, P. E. (2013). " Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. Hentet 26. januar 2023 fra https://www.researchgate.net/profile/Petter-Leirhaug/publication/286969386_A_curriculum_that_cannot_be_adapted_to_my_pedagogy_does_not_exist_Assessment_and_pedagogy_in_physical_education_after_implementation_of_the_national_curriculum_of_2006/links/5673e5a808ae04d9b09be823/A-curriculum-that-cannot-be-adapted-to-my-pedagogy-does-not-exist-Assessment-and-pedagogy-in-physical-education-after-implementation-of-the-national-curriculum-of-2006.pdf

Bjørke, L. & Moen, K., M. (i review) «Å strekke seg litt lenger»: En modell for fagutvikling i kroppsøving

Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). *Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20)*. Acta Didactica Norden, 14(1), 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8099>

Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for*

beginners. Los Angeles: SAGE

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

Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. (6. Utg). Oslo: Gyldendal akademiske.

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.

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. Hentet 23. januar 2023 fra

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

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld.St.28 (2015-2016): Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Regjeringen.no: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Hentet 22. januar 2023 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lysne, D. A. & Postholm, M. B. (2018). *En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster*. Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, 12(1), 69–86. Hentet 16. januar 2023 fra <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1767>

Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring 2*. Utg. Bergen: Fagbokforlaget

Moen, K. M., & Rugseth, G. (2018). *Perspektiver på kropp i kroppsøvingsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving*. Journal for Research in Arts and Sports Education, 2(1).

Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederens opplevelse av kroppsøvingsfaget i grunnskolen*. Hentet 16. januar 2023 fra https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Hentet 16. januar 2023 fra https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Møller, J & Ottosen, E. (2011) *Rektor som leder. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo.

Nettskjema. (u.å.). *Nettskjema*. Hentet 5. januar 2023 fra <https://nettskjema.no>

Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (LOV-2021-05-21-42)*. Hentet 15. desember 2022 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10

Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjærtøft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V., & Wæge, K. (2013). *En gavepakke til ungdomstrinnet. En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*, 107-143. Hentet 17. januar 2023 fra

https://www.researchgate.net/profile/Lise-Sandvik/publication/341685717_Program_for_laererutdanning_NTNU_NTNU_Skole--og_laeringsforskning/links/5ecee35492851c9c5e62dba6/Program-for-laererutdanning-NTNU-NTNU-Skole--og-laeringsforskning.pdf

Postholm, M, B. (2007). *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. (1. opplag). N.W. DAMM & SØN AS

Ringdal, K. (2018) *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*, (4. Utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskap til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Skilbrei, M., L. (2019). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (3.Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan I kroppsøving*. (KRO01-05). Hentet 4. januar 2023 fra

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv182?lang=nob>

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

Tangen, S., & Nordahl Husebye, B. (2019). *Interessebasert kroppsøving*. Acta Didactica Norge, 13(3), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4812>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet. Hentet 22. januar 2023 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet/>

Walseth, K., & Hæhre, H. (2014). *Heteronormativitet i kroppsøvingsfaget*. Hentet 26. januar fra https://www.researchgate.net/profile/Kristin-Walseth/publication/309785956_Heteronormativitet_i_kroppsovingsfaget/links/5823678908ae61258e3cac02/Heteronormativitet-i-kroppsovingsfaget.pdf

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Masteroppgave - rektors syn på kompetanseheving i kroppsøving

Ramme

- Rektorer fra skoler som deltar i KOKS-prosjektet
- 5 rektorer
- Barneskole og ungdomsskole
- På deres «hjemmebane»
- 30-40 minutter

Intervju

Intro:

- Tusen takk for at jeg har fått lov å komme hit i dag for å intervju deg. Det setter jeg stor pris på.
- Deler ut infoskriv. Gir de tid til å se på det og signerer om de fortsatt ønsker å være med.
- Jeg vil minne om at alt dere sier blir anonymisert.
- Alt blir lagret trygt og sikkert.
- Opptakene vil bli slettet når jeg har transkribert dem.

Hvem er jeg og hvorfor er jeg her?

- Studerer Master i kroppsøving og idrett på HINN
- Grunnen til at jeg er her i dag og ønsker å snakke med deg er fordi jeg er så heldig å få skrive master om KOKS-prosjektet.
- KOKS-prosjektet er det første prosjektet av sitt slag i Norge, altså et prosjekt hvor det er kroppsøving som blir satt på dagsorden som en kommunal satsning.
- Dere som rektorer er jo helt avgjørende i både riggingen og gjennomføringen av slike prosjekter, og jeg ønsker derfor å snakke med deg om hvordan du har opplevd KOKS-prosjektet og hvordan du og dine kollegaer har jobbet med dette prosjektet slik at både vi og andre kan ta med oss dette inn i fremtiden.
- Det er viktig å understreke at vi både er opptatt av hva som oppleves bra eller positivt, og eventuelt hva som kunne vært bedre eller annerledes.

Jeg ønsker at dette skal bli en samtale mellom deg og meg, og jeg er ute etter å høre dine tanker og refleksjoner rundt kompetanseheving i kroppsøving gjennom prosjektet KOKS.

1. Kan ikke du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn og vei inn i skolen?
2. din vei inn i rektoryrket?

Kroppsøving

1. På et generelt nivå, kan du si litt om hva du tenker om kroppsøvingfaget som et skolefag i grunnskolen?
- b) Det var interessant kan du si noe om....?

Kroppsøvingfaget på din skole

1. Hvis vi zoomer inn på din skole, hvordan vil du beskrive kroppsøvingfaget der?
 - a) Kan du si noe som er ekstra bra med måten faget løses på.
 - b) Så fint at dere er gode på det, men er det noe du som rektor opplever som krevende eller utfordrende ved din skole?
2. Jeg er interessert i å høre hvor mange lærere som underviser i kroppsøving på deres skole?
3. Underviser kroppsøvingslærerne kun i kroppsøving eller har de flere fag?
 - a) Kan du si noe om hvordan bakgrunn de har? Kompetanseprofilen. Utdanning?
4. Hvordan vil du beskrive posisjonen til kroppsøvingfaget ved din skole?
 - a) Snakkes det mye om?

Kompetanseheving i kroppsøving og prosjektet KOKS

Ok.. nå har vi snakket litt om kroppsøving generelt og ved deres skole. Nå skal vi snakke litt om KOKS-prosjektet hvor noen av deres lærere har jobbet sammen med Lars og Kjersti.

1. Aller først, hvor godt kjenner du til KOKS prosjektet og hva hensikten med prosjektet er?
2. Hvordan er det fra ditt perspektiv å være med i prosjektet?
 - a) Kan du si noe om hva som eventuelt er bra/mindre bra?
3. En del av prosjektet foregår jo på de enkelte skolene. Kan du si litt om hvordan dere har jobbet med KOKS på deres skole?
4. Kan du huske lignende prosjekter som dere har vært med på?
 - a) Kan du si noe om hvordan du opplever KOKS kontra disse?
5. Hvordan opplever du utbyttet lærerne får av å være med på prosjektet?
 - a) Er det forskjell mellom de som deltar på nettverkssamlingene og kollegiet for øvrig?

6. Nå har jo prosjektet gått en stund. Opplever du noen endring når det kommer til kroppsøvingsfaget på din skole?

KOKS prosjektet er jo et fagutviklingsprosjekt.. og jeg er litt interessert i å snakke om fagutvikling i kroppsøving.

Alle skolefag må jo til enhver tid videreutvikles.

1. Kan du si litt om hvordan du som rektor opplever fagutvikling i skolen generelt?
 - a) Fortell litt om hvordan du som rektor opplever fagutvikling i kroppsøvingsfaget?
2. Hva tenker du kjennetegner et vellykket fagutviklingsprosjekt?
 - a) Har dere noen spesielle måter dere vurderer det på?
3. I hvilken grad deltar du i faglige diskusjoner om kroppsøvingsfaget?
4. Hva gjør du for å skape faglig utvikling i ditt kollegiet?

Helt til slutt:

1. Har KOKS-prosjektet ført til en endring hos deg?
2. Hvis ja: kan du komme med noen eksempler?
3. Klarer du å se noe konkret som har blitt endret gjennom prosjektet
 - a) for eksempel: blant lærerne, elevene, valg av arenaer, bruk av tid, eller lignende?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolene

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hva tenker rektorer om kompetanseheving i kroppsøving, og hvordan opplever de et skolebasert kompetansehevings prosjektet?»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke tanker rektorer har rundt kompetanseheving i kroppsøving. Dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det virker som det er overraskende få som har studert rektors tanker rundt kroppsøvingsfaget i skolen. Slik jeg ser det er det ingen som har sett på kompetanseheving i kroppsøvingsfaget. Jeg er i denne masteroppgaven interessert i å finne ut hvordan ulike rektorer opplever kompetanseheving i kroppsøvingsfaget gjennom prosjektet KOKS og hvilke erfaringer de har gjort seg gjennom dette prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, Fakultet for helse- og sosialvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

Navn på behandlingsansvarlig fra Høgskolen i Innlandet:

Lars Bjørke, epost: lars.bjorke@inn.no

Kontaktopplysningene til institusjonen sitt personvernombud:

Usman Asghar er HINNs student- og personvernombud. Har du spørsmål knyttet til hvordan høgskolen ivaretar personvernet til høgskolens brukere kan du ta kontakt med Usman.

Usman Asghar:

Epost: usman.asghar@inn.no

Telefon: +47 61 28 74 83

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du allerede er med i forskningsprosjektet KOKS og fordi det er rektors tanker og erfaringer i dette forskningsprosjektet jeg vil se nærmere på i mitt forskningsprosjekt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for innsamling av opplysninger vil være ved hjelp av et intervju. Innsamlingen vil skje ved «en til en» intervju og dataen vil bli tatt opp på lydopptak. Intervjuet vil ha en varighet på 30-60 minutter.

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.

Lydopptaket vil bli slettet etter at det har blitt transkribert. Det er bare jeg som vil ha tilgang til lydopptakeren i tidsrommet etter intervjuet og frem til lydopptaket er slettet. Når jeg transkriberer vil hvert intervjuobjekt få hvert sitt nummer, og på den måten vil det ikke være mulig for uvedkommende å finne ut hvem som har sagt hva.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent. Cirka juni 2023. Anonymisert data vil ikke bli slettet da det kan gjenbrukes til videre forskning. Ved eventuell videre forskning på denne oppgaven er det innenfor «KOKS-prosjektet» den videre forskningen vil foregå.

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, Fakultet for helse- og sosialvitenskap har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Som deltaker i dette masterprosjektet har du rett til:

- Å få 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:

Erik Nyheim Halberg, epost: eto-erik@hotmail.com, Telefon: 99110343 eller veileder ved Høgskolen i Innlandet, Fakultet for helse- og sosialvitenskap: Lars Bjørke, Epost: Lars.Bjorke@inn.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig: Erik Nyheim Halberg med veileder Lars Bjørke

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva tenker rektorer om kompetanseheving i kroppsøving, og hvordan opplever de et skolebasert kompetansehevings prosjektet?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 11.10.2022

Referansenummer

890966

Vurderingstype

Standard

Dato

11.10.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Lars Bjørke

Student

Erik Nyheim Halberg

Prosjektperiode

26.09.2022 - 16.05.2023

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 16.05.2023.

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 den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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-
endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-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.

Lykke til med prosjektet!