



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Rektors rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling

The principal's role as leader of the teachers continued professional development

Sigrud J. E. Hardie

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veiledere: Hege E. Tjomsland og Nina G. Viig

28.05.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-

Forord

Det er med stor glede at jeg endelig leverer min masteroppgave som er skrevet som en avsluttende del av det toårige studiet *Master i fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø* ved Høgskulen på Vestlandet. Det har vært en lang og krevende prosess, men samtidig lærerik og spennende.

Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere Hege E. Tjomsland og Nina G. Viig. Takk for at dere har bidratt med motiverende ord og faglig innsikt. Deres gode råd og tilbakemeldinger har hjulpet meg videre når jeg har stått fast i skriveprosessen. Jeg vil også takke mine informanter som har satt av dyrebar tid, og har bidratt med deres verdifulle kunnskap til denne studien.

Videre vil jeg takke venner og familie for støtte og bidrag med å lese korrektur på oppgaven. Til slutt vil jeg også takke mine medstudenter for gode, lærerike samtaler og kjekt sosialt samvær gjennom flere år.

Sigrid J. E. Hardie

Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen

Mai 2021

Sammendrag

Fysisk aktiv læring (FAL) er en undervisningsmetode som i de senere årene har fått økt oppmerksomhet i skolen. FAL innebærer at elevene er fysisk aktive i læringsprosessen ved å integrere og kombinere fysisk aktivitet med faglig innhold i andre fag enn kroppsøving (Daly-Smith et al., 2020). Senter for fysisk aktiv læring ved Høgskolen på Vestlandet tilbyr lærere kompetanseutvikling i FAL gjennom en praksisbasert etter- og videreutdanning. Når en skole skal i gang med et utviklingsarbeid slik FAL- etter- og videreutdanningen medfører, har skoleledelsen, med rektor i spissen, en sentral rolle både i forhold til å igangsette og lede gjennomføringen av det.

Studiens problemstilling er: *Hvordan forstår rektor sin rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling når lærerne deltar i en etter- og videreutdanning i fysisk aktiv læring (FAL)?* Forskningsspørsmålene som ble stilt var: Hvorfor valgte rektor at skolen skulle delta i FAL-utdanningen? Hvordan støtter rektor lærerne i deres kompetanseutvikling? Hvordan ønsker rektor selv å bli støttet av høyskolemiljøet?

Et kvalitativt studiedesign ble benyttet for å undersøke problemstillingen. Fem semi-strukturerte dybdeintervjuer ble foretatt med rektorer på skoler der lærerne deltok i FAL-utdanningen høsten 2020. Datamaterialet ble videre analysert i lys av Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse, og kodet og kategorisert i ulike temaer knyttet til problemstillingen.

Samskapt læring og den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2021) ble benyttet som teoretisk rammeverk for å synliggjøre og diskutere samspillet som foregår mellom lærere, rektor, høyskolemiljøet og andre eksterne aktører i en utviklingsprosess. Ledelsesteori bidro til å fremheve ulike sider ved lederrollen. Teori om hvordan læring foregår i organisasjoner poengterer at endring og utvikling av egen praksis ikke er en enkel prosess, og avhenger av et komplekst samspill av ulike faktorer.

Hovedfunnene fra studien viste at rektorene oppfattet egen lederrolle som sentral for å få til et vellykket utviklingsarbeid i skolen. For å støtte lærerne i deres kompetanseutvikling viste funnene videre at rektors rolle innebar å inspirere, legge til rette for og selv delta i kompetanseutvikling. Rektorenes motivasjon for at skolen skulle delta i FAL-utdanningen var sterkt knyttet til rektorenes egne verdier og holdninger til fysisk aktivitet, helse og læring,

samt at de så en tydelig kobling mellom FAL-utdanningens mål og visjoner og skolens overordnede mål og læreplan. Lærernes positive holdning til FAL var også avgjørende for valget om å delta i utdanningen, og lærernes medbestemmelse ble videre trukket frem som en grunnleggende forutsetning for den kollektive kompetanseutviklingen. Rektorene ønsket støtte fra høyskolemiljøet i form av et langsiktig samarbeid, samt at ledersamlingene ble videreført. I tillegg ønsket rektorene gjerne å legge til rette for lærer-utveksling til andre FAL-skoler for å videreføre skolens arbeid med FAL.

Nøkkelord: rektors rolle, kompetanseutvikling, utviklingsarbeid, fysisk aktiv læring

Abstract

Physically Active Learning (PAL) is a teaching method that in recent years has received increased attention in schools. PAL means that students are physically active during the learning process by integrating and combining physical activity with academic content in subjects other than physical education (Daly-Smith et al., 2020). The Center for Physically Active Learning at Western Norway University College offers teachers continued professional development in PAL through a practice-based education program. When a school is to start a professional development program such as the PAL continuing education entails, the school administration, with the principal at the helm, has a central role both in relation to initiating and leading its implementation.

The study's research question is: *How do principals understand their role as a leader when the teachers participate in a continued professional development program in PAL?* The research questions that were asked were: Why did the principal decide that the school should participate in the PAL education? How does the principal support the teachers in their continued professional development? How does the principal himself want to be supported by the university college environment?

A qualitative study design was used to investigate these research questions. Five semi-structured in-depth interviews were conducted with principals of schools where teachers participated in the PAL education in the autumn of 2020. The data material was further analyzed in light of Braun and Clarke's (2006) thematic analysis, and coded and categorized into various topics related to research question.

Co-created learning and the co-created learning model (Klev & Levin, 2021) were used as a theoretical framework for highlighting and discussing the interaction that takes place between teachers, the principal, the university community and other external actors in a development process. Leadership theory helped to highlight different aspects of the leadership role. Theory of how learning takes place in organizations points out that changing and developing one's own practice is not a simple process and depends on a complex interplay of various factors.

The main findings from the study showed that the principals perceived their own leadership role as central to achieving successful development work in the school. In order to support the teachers in their professional development, the findings further showed that the principal's

role involved inspiring, facilitating and even participating in professional development. The principals' motivation for the school to participate in the PAL education was strongly linked to the principals' own values and attitudes to physical activity, health and learning, and that they saw a clear link between the PAL education's goals and visions and the school's overall goals and curriculum. The teachers' positive attitude towards PAL was also decisive for the choice to participate in the education, and the teachers' participation was further highlighted as a basic prerequisite for the continued professional development. The principals wanted support from the university college community in the form of a long-term collaboration, and that the leadership meetings were continued. In addition, the principals wanted to facilitate teacher exchanges with other PAL schools to continue the school's work with PAL.

Keywords: principal, continued professional development, development work, physically active learning

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT	IV
TABELL OG FIGURER	VIII
TABELLER.....	VIII
FIGURER	VIII
1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.1.1 FAL-utdanningen.....	3
1.1.2 Kompetanseutvikling og utviklingsarbeid i skolen	5
1.2 AKTUALISERING.....	6
1.2.1 Desentralisert ordning for kompetanseutvikling	6
1.2.2 Tidligere forskning	7
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSPØRSMÅL	12
1.4 BEGREPSAVKLARING	12
1.5 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	12
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	13
2.1 SAMSKAPT LÆRING	13
2.1.1 Den samskapte læringsmodellen	13
2.2 ENDRING OG UTVIKLING I TRE FASER.....	15
2.3 LEDELSE AV ENDRINGSPROSESSER.....	17
2.4 LÆRING I ORGANISASJONER	20
2.4.1 Handlingsteorier.....	20
2.4.2 Enkelt- og dobbeltløkket læring.....	22
3.0 METODE	24
3.1 KVALITATIV METODE.....	24
3.2 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING	24
3.3 UTVALG	25
3.4 DATAINNSAMLING	25
3.4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	26
3.4.2 Intervjuguide og pilotintervju.....	27
3.5 FORSKERENS FORFORSTÅELSE	27
3.6 DATAANALYSE.....	28
3.6.1 Tematisk analyse.....	28
3.7 RELIABILITET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET	30
3.7.1 Reliabilitet	30
3.7.2 Validitet	31
3.7.3 Overførbarhet.....	32
3.8 FORSKNINGSETIKK.....	32
4.0 RESULTAT	35
4.1 STORT ENGASJEMENT.....	35
4.1.1 Helse, trivsel og læring.....	36
4.1.2 FAL som metode for å treffe flere elever.....	36
4.1.3 Koherens mellom FAL-utdanningen og skolens overordnede mål og læreplan.....	37
4.2 REKTOR SOM UTVIKLINGSLEDER	38
4.2.1 Lærernes medbestemmelse som fundament for kompetanseutvikling	38
4.2.2 «Inspirator».....	39
4.2.3 «Tilrettelegger»	40
4.2.4 Å være nysgjerrig og tett på	41

4.3	REKTORS BEHOV FOR STØTTE	42
4.3.1	<i>Støtte fra høyskolemiljøet og rektorkolleger</i>	42
4.3.2	<i>Langsiktig samarbeid</i>	44
5.0	DISKUSJON	45
5.1	SAMSKAPT LÆRING SOM UTGANGSPUNKT FOR UTVIKLING (AV FAL) I SKOLEN	45
5.1.1	<i>«Problemavklaring»</i>	50
5.1.2	<i>Rektor som utviklingsleder</i>	52
5.2	ENTUSIASME VS. VIRKELIGHET?	54
5.3	STUDIENS STYRKER OG BEGRENSNINGER	56
5.4	VEIEN VIDERE	58
6.0	AVSLUTNING	59
	LITTERATUR	60
	VEDLEGG	65
	VEDLEGG 1	66
	VEDLEGG 2	69
	VEDLEGG 3	72

Tabell og figurer

Tabeller

Tabell 1: Koder utledet fra informantenes utsagn.....	s. 29
Tabell 2: Oversikt over studiens funn og koder.....	s. 30

Figurer

Figur 1: Den samskapte læringsmodellen.....	s. 13
Figur 2: Læringsløyene i den samskapte læringsmodellen.....	s. 14
Figur 3: Teoretisering for å forbedre praksis.....	s. 21
Figur 4: Samskapt læring i FAL.....	s. 46

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Et tiltak som har fått økende interesse i norske skoler de senere årene, er fysisk aktiv læring (FAL). FAL er forankret både i et helse- og et utdanningsperspektiv, og det defineres som en undervisningsmetode som lærere kan bruke i teoretiske fag som norsk, engelsk og matematikk som innebærer at elevene er fysisk aktive i læringsprosessen (Lerum et al., 2021). Å benytte fysisk aktivitet i læringsprosessen kan ta tre ulike former: 1) fysisk aktivitet adskilt fra fag, 2) fysisk aktivitet integrert i fag, og 3) fysisk aktivitet kombinert med fag (Watson et al., 2017). Fysisk aktivitet adskilt fra fag kan for eksempel være aktivitetspauser i undervisningen uten faglig innhold. I forskningslitteraturen er det for øvrig de to siste tilnærmingene som omtales som FAL (Watson et al., 2017), der konseptet dreier seg om å integrere og kombinere fysisk aktivitet med faglig innhold i andre fag enn kroppsøving (Daly-Smith et al., 2020). FAL som konsept er imidlertid ikke nytt og har trolig blitt brukt i skolen i lang tid, men under andre terminologier og begreper (Lerum et al., 2021).

I lys av et helseperspektiv argumenteres det for at FAL bør integreres i læreres praksis fordi barn og unge beveger seg for lite (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020), og i handlingsplanen for fysisk aktivitet 2020-2029 «Sammen om aktive liv» blir barnehager og skoler trukket frem som innsatsområder for å øke aktivitetsnivået blant barn og unge (Helse- og omsorgsdepartementet). Fordi skolen er ett sted der alle barn og unge tilbringer mye tid, kan tiltak som initieres i skolen ha potensiale i seg til å nå mange (Lillejord et al., 2016). Tiltak som har vært prøvd ut i skolen har vist seg å være vellykket både når det gjelder å bedre elevenes fysiske form og øke det fysiske aktivitetsnivået (Kibbe et al., 2011; Kriemler et al., 2011). Gjennom de senere årene har imidlertid stadig flere studier vist at fysisk aktivitet i skolen også kan ha positiv effekt på elevenes psykiske helse, samt deres skoleprestasjoner (Daly-Smith et al., 2018; Helse- og omsorgsdepartementet, 2020; Norris et al., 2020; Solberg et al., 2021; Åvitsland et al., 2020). FAL er dermed også forankret i et utdanningsperspektiv. Kunnskapsgrunnlaget på dette området er imidlertid fortsatt i utvikling, men selv om ikke alle studier har vist sammenheng mellom økt fysisk aktivitet og skoleprestasjoner (Resaland et al., 2016), finnes det heller ikke tilsvarende dokumentasjon på at fysisk aktivitet har negativ effekt på elevenes skoleprestasjoner (Rasberry et al., 2011).

Senter for fysisk aktiv læring (SEFAL) ved Høgskolen på Vestlandet, tilbyr lærere kompetanseutvikling i FAL både som etter- og videreutdanning. SEFAL sin visjon er kunnskap i bevegelse for læring og trivsel (Høgskulen på Vestlandet, 2021c). Deres tilnærming innebærer å jobbe i et likeverdig partnerskap med skoler og lærere for å videreutvikle FAL som undervisningsmetode, og profesjonsfellesskapet på den enkelte skole spiller en sentral rolle i dette utviklingsarbeidet. Kompetanseutviklingen har en helskoletilnærming, og den er tilgjengelig for alle tilsatte som arbeider med barn og unge i skolen. SEFAL sin kjerneverdi er samskaping, og målet er at de ansatte i SEFAL sammen med lærere og rektorer utvikler en mer fysisk aktiv, praktisk og variert undervisning i skolen (Høgskulen på Vestlandet, 2021c).

Potensialet som ligger i å skape sammen og drive kollektiv kompetanseutvikling er sentralt for å utvikle bedre skoler (Irgens, 2016). Tronsmo (2020) hevder at ved å legge mer vekt på læreres faglige profesjonsfellesskap gjennom strukturert samarbeid med kolleger og ekspertise fra relevante aktører vil lærerne komme i bedre posisjon til selv å finne ut hva som er det beste for elevene. I lys av samfunnets politiske klima og stadige endringer er både læreren og skolen avhengig av å kunne utvikle seg for å sikre kvalitet i skolen og best mulig kunne bidra til læring hos elevene. Ved at skoler og lærere selv tar ansvar og regi over sin kollektive kompetanseutvikling både lokalt og i et større kretsløp, fremfor at eksperter kommer utenfra og forteller lærerne hva de skal gjøre, og hva som er det beste for elevene, vil skolen bli bedre for de elevene som til enhver tid går der (Tronsmo, 2020). Et velfungerende profesjonsfellesskap med god ledelse er således avgjørende for at slik utvikling skal kunne skje hos læreren og i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017)). Skoleledelsen har dermed en sentral rolle med å legge til rette for kollektiv kompetanseutvikling på den enkelte skole.

Sammenhengen mellom skoleledelse og elevenes læringsutbytte (Robinson, 2014) løftes frem i forskningslitteraturen knyttet til skoleutvikling, og flere relevante stortingsmeldinger (Meld. St.30 (2003-2004); Meld. St.31 (2007-2008)) poengterer viktigheten av en tydelig skoleledelse der hovedvekten legges på å lede lærernes læring og utvikling (Irgens, 2016). Skoleledere påvirker elevenes læring indirekte ved å organisere lærernes arbeid på en god måte, etablere gode relasjoner til foreldre og samfunnet rundt, og viktigst ved å bidra til lærernes læring og kompetanseutvikling (Robinson et al., 2008). Skoleledelsen, med rektor i spissen som faglig leder av det profesjonelle læringsfellesskapet, har derfor en hovedrolle i

utviklingsarbeid i skolen. Dette understrekes også i Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20), Overordnet del:

Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse. God ledelse forutsetter igjen ledelsesfaglig legitimitet og god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor (...) Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste.

(Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 17)

I Overordnet del av læreplanen poengteres det videre at alle ansatte i skolen aktivt må ta del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å utvikle skolen. Det innebærer å reflektere i fellesskap over utviklingsbehov og verdivalg, samt bruke forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. For å fremme en delings- og læringskultur må strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Når et profesjonsfellesskap på en skole kollektivt skal delta i et kompetanseutviklingstiltak slik det SEFAL tilbyr har rektor dermed en nøkkelrolle; både i forhold til å initiere utviklingsarbeidet og ved å igangsette og lede gjennomføringen av det. Med bakgrunn i dette vil denne studien undersøke *rektors rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling når lærerne deltar i en etter- og videreutdanning i fysisk aktiv læring (FAL)*.

1.1.1 FAL-utdanningen

FAL etter- og videreutdanningen (som tilbys av SEFAL) er arbeidsplassbasert, dvs. at lærere skal arbeide med FAL i sin egen praksis. Dette innebærer å arbeide med FAL i egen undervisning, i samarbeid med andre ansatte og i daglige arbeidsoppgaver. Det foreligger ingen formelle krav for deltakelse i etterutdanningen, og utdanningen er tilrettelagt for alle som jobber i skolen og som ønsker kompetanseutviklingen. Etterutdanningen har ingen avsluttende eksamen. Videreutdanningen derimot krever imidlertid godkjent lærerutdanning eller treårig høyskole/universitetsutdanning med praktisk pedagogisk utdanning.

Videreutdanningen gir videre 15 studiepoeng på masternivå ved fullført eksamen (Høgskulen på Vestlandet, 2021b). Innholdet i utdanningen er bygd opp med moduler over ulike tema. De fire første modulene gjennomføres felles for etter- og videreutdanningen. Den siste modulen for videreutdanningen avsluttes med en praktisk orientert gruppeeksamen (Høgskulen på Vestlandet, 2021b).

Oppgavene i modulene varierer mellom skriftlige individuelle oppgaver, gruppearbeid med faglige diskusjoner og refleksjoner rundt erfaringer fra egen utprøving i praksis. Modulene beskrives som en læringsreise, knyttet til ulike tema fra Kunnskapsløftet som skal støtte pedagogiske og didaktiske handlinger, erfaringer og refleksjoner knyttet til profesjonsfellesskapet og elevenes læring. Læringsreisen består av ulike steg som innebærer å planlegge, prøve ut og reflektere over undervisning der FAL brukes for å støtte elevenes læring (Høgskulen på Vestlandet, 2021d). Etter lærerne har gjort individuelle refleksjoner og nye utprøvinger av undervisningsopplegg møtes de i fellesskap til strukturert refleksjon i gruppe, med fokus på å dele erfaringer og refleksjoner knyttet til utfordringer og dilemma i skolen. Siste steg dreier seg om å evaluere og reflektere over egen videreutvikling. Den undersøkende og utprøvende tilnærmingen danner grunnlaget for kvaliteten på læringsreisen, og lærernes erfaringer knyttet til undervisning, samarbeid, utviklingsarbeid, eller andre sider av skolehverdagen, er sentralt i utdanningen. Oppgaver og innleveringer skal støtte deltakernes læringsreise, samt videreutvikle praksisen deres gjennom erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. I tråd med Ertsås og Irgens (2014) er tanken at den forskningsbaserte kunnskapen kan bidra med begrep og innsikt som gir grunnlag for videreutvikling av undervisningen. Lærernes egne erfaringer knyttet til undervisning (erfaringsbasert kunnskap) og den forskningsbaserte kunnskapen vil på den måten utfylle hverandre. Ledelsen ved skolen må ha en aktiv rolle i dette arbeidet og legge til rette for at lærerne kan lære sammen og utvikle sin kompetanse (Høgskulen på Vestlandet, 2021d).

Ansatte i SEFAL støtter skoleledelsen i arbeidet med å legge til rette for utviklingsprosesser på egen skole, og bidrar også med en stor utstyrspakke som støtte til FAL-undervisningen (Høgskulen på Vestlandet, 2021c). For å bidra til fleksibilitet er kompetanseutviklingen praksisnær og nettbasert gjennom digitale kompetanseutviklingspakker som kan involvere alle tilsette på skolen (Høgskulen på Vestlandet, 2021a). Etter- og videreutdanningen skal stimulere til samarbeid og faglig refleksjon med kollegaer, der undervisningsrepertoaret kan

utvides og profesjonsfellesskapet kan styrkes gjennom å prøve ut, undersøke og reflektere rundt FAL.

1.1.2 Kompetanseutvikling og utviklingsarbeid i skolen

I Meld. St. 22, Motivasjon – mestring – muligheter (2010-2011) understrekes behovet for å gjøre undervisningen mer motiverende og variert, slik at elevenes læringsutbytte blir større og skolen oppleves som relevant og givende. Stortingsmeldingen understreker at variasjon i undervisningen er sentralt for elevenes motivasjon, og at ulike undervisningsmetoder og praktiske oppgaver bidrar til å fremme læring (Meld. St. 22 (2010-2011)). Skolebasert kompetanseutvikling ble presentert som en strategi for å gjøre kvaliteten i skolen bedre, spesielt på ungdomstrinnet. I kjølvannet av denne stortingsmeldingen ble det utformet et rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet, med seks teoretiske bakgrunnsdokument. Det ene dokumentet omhandler organisasjonslæring og skolebasert kompetanseutvikling. Der defineres skolebasert kompetanseutvikling slik:

Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid.

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 4)

Kollektive refleksjons- og utviklingsprosesser beskrives videre som helt sentralt i skolebasert kompetanseutvikling. For å utvikle skolens praksis og arbeid med klasseledelse, regning og skriving, kreves det at alle ansatte i skolen er aktive og ansvarlige deltakere på alle læringsarenaer der en diskuterer skolens måte å drive opplæringsarbeidet på (Utdanningsdirektoratet, 2013). Utviklingsarbeidet skolene i denne studien er i gang med (FAL-utdanningen) er dermed en del av prosessen med å utvikle lærernes og skolens kollektive kompetanse; deres samlede kunnskaper, holdninger og ferdigheter knyttet til læring, undervisning og samarbeid.

1.2 Aktualisering

Nedenfor presenteres tidligere forskning og styringsdokument med relevans for studiens målsetning.

1.2.1 Desentralisert ordning for kompetanseutvikling

I Meld. St. 21, *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* ble en ny modell for kompetanseutvikling i skolen beskrevet. Modellen skulle gi større handlingsrom for lærere, skoleledere, skoler og kommuner (Meld. St. 21 (2016-2017)).

I stortingsmeldingen beskrev departementet et skifte fra en sentralisert styring av statlige utviklingsmidler til en mer desentralisert ordning for kompetanseutvikling. Bakgrunnen var at nasjonale kompetansesatsinger ikke ga nok rom for lokale tilpasninger, og at kommunene og fylkeskommunene har ulik kompetanse og kapasitet til å drive kvalitetsutvikling i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017)). Styringsparadokset staten har stått overfor var også en del av bakgrunnen for den nye ordningen; nemlig at satsingene staten har iverksatt i liten grad har nådd ut til elevene i klasserommet. Faktorene staten kan styre, viser seg derfor å ha begrenset effekt på elevenes læring. På samme måte er de faktorene som har størst betydning på elevenes læring, de som staten i minst grad kan styre. Lærerne må endre selve undervisningen på grunnleggende måter for at elevene skal lære mer. Det samme styringsparadokset kan sies å gjelde også mellom skolene og de lokale skolemyndighetene, og mellom lærerne på en skole og skoleledelsen (Meld. St. 21 (2016-2017)). God kompetanseutvikling må være forankret på skolenivå, og for å skape slik forankring bør beslutninger og prioriteringer om kompetanseutvikling flyttes nærmere dem som faktisk skal gjennomføre endringene. Dermed må både lærere og skoleledere ha en aktiv rolle i å definere behov og finne ut av hvilke kompetansetiltak som skal gjennomføres på deres skole.

I den nye desentraliserte ordningen skal beslutningen om innhold i og organisering av kompetansetiltak tas på lokalt nivå. I samarbeid med universiteter og høyskoler er det kommunene som definerer og prioriterer, innenfor nasjonale mål, hva de selv trenger. Videre er det et mål at lærere og skoler deltar i mer langsiktig kompetansetiltak som involverer hele skolen, og som bidrar til å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap blant lærere og skoleledere (Meld. St. 21 (2016-2017)). Det desentraliserte utdanningssystemet forutsetter at skoler med profesjonsfaglige fellesskap kan omsette kunnskap og erfaring til ny undervisningspraksis, samt at universiteter og høyskoler tilbyr relevant kompetanse for skolenes utviklingsbehov

(Meld. St. 21 (2016-2017)). Skoleledelsen trekkes frem som sentral for vellykket kompetanseutvikling i skolen: «Uten en skoleledelse som er i stand til å lede utviklingsarbeidet, er det mindre sannsynlig at skolene vil være i stand til å omsette ny kunnskap til bedre undervisningspraksis, bedre klasseledelse og bedre læringsmiljø» (Meld. St. 21 (2016-2017), s. 37). Dette beskrives også som nevnt innledningsvis i Overordnet del av læreplanen der profesjonsfellesskapet og skoleutvikling har fått en sentral plass, og der skolelederens rolle tydeliggjøres (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Målet til SEFAL, som er et frittstående senter ved et lærerutdanningsfakultet på en høyskole, er nettopp å drive kompetanseutvikling i profesjonsfaglige fellesskap på skolene hvor de sammen med lærere og rektorer utvikler FAL som undervisningsmetode. Desentraliseringen av utdanningssystemet har ført til at skoleeiere og rektorer på de ulike skolene rundt om i landet har fått større frihet og ansvar til å selv velge hvilke områder skolene deres skal satse på. Rektorene i denne studien valgte selv å satse på FAL-utdanningen. De har ikke blitt pålagt dette av verken stat eller kommune.

1.2.2 Tidligere forskning

I dette delkapitlet presenteres forskningslitteratur som ble sett på som særlig relevant for ledelsesperspektivet som er brukt som bakteppe i denne studien. I forskningslitteraturen brukes forskjellige begrep på skolelederrollen avhengig av skolekontekst og språk. Studiene som er inkludert nedenfor har benyttet disse begrepene: principals, headteacher, school leader, leadership in schools. Hvorvidt school leader i studiene som benytter dette refererer kun til rektor, eller også til andre skoleledere som avdelingsledere og viserektorer, fremgår ikke tydelig i studiene.

1.2.2.1 Sammenhengen mellom skoleledelse og elevenes læringsutbytte

Etter lærernes undervisningskvalitet er skoleledelse den nest viktigste faktoren for elevenes læringsutbytte (Robinson, 2018). Lærernes motivasjon, innsatsvilje og forpliktelse avhenger av hvordan skolen ledes. Det er dermed en indirekte kobling mellom elevenes læringsresultat og hva den formelle ledelsen på skolen gjør med rektor i spissen som faglig leder av lærerfellesskapet (Møller, 2020).

Robinson og kolleger undersøkte i en metastudie effekten av skoleledelse på elevenes læringsresultat (2008). Å etablere mål og forventninger, strategisk bruk av ressurser,

planlegge, koordinere og evaluere undervisning og læreplan, fremme og delta i lærernes læringsprosesser, og sikre et systematisk og støttende læringsmiljø ble identifisert som dimensjoner av ledelsespraksis. Ledelsesdimensjonen, som innebærer å fremme og delta i lærernes læringsprosesser, viste seg å være den av dimensjonene som hadde størst effekt på elevenes læringsresultater (Robinson et al., 2008). Skolelederne som var opptatt av, og selv deltok i lærernes kompetanseutvikling knyttet til undervisning og læring, hadde større effekt på elevenes læringsresultat. Robinsons og kollegers resultat indikerer at skoleledere bør prioritere å støtte læreres kompetanseutvikling for å øke elevenes læringsutbytte (Møller, 2020)

1.2.2.2 Utviklingsarbeid i skolen og skoleleders rolle

Studien til Dehlin og Irgens (2018) «Case C» inkluderte tre skoler, samt en UH-institusjon (Universitets- og høyskolesektoren som fagmiljø og utviklingspartner) som deltok i satsingen Ungdomstrinn i utvikling (UiU). Studien deres undersøkte hvordan utviklingspartnerne, dvs. høyskole og universitetsansatte, bidro til skolens læring. UiU var et stort satsingsprosjekt fra statens side, som innebar at alle landets ungdomsskoler skulle jobbe med skolebasert kompetanseutvikling i løpet av en femårsperiode (Postholm et al., 2018). UH-ansattes oppgave var å gi veiledning til lærerne og lederne i de prosessene som skolelederne selv ledet. Skoleutvikling gjennom medvirkning og samskaping løftes frem som et sentralt funn av Dehlin og Irgens (2018). Videre fant de at det har stor betydning for hvordan utviklingsarbeidet forløper i den enkelte skole at lærerne er sentrale i å påvirke innholdet så tidlig som mulig slik at de får et genuint eierskap til utviklingsarbeidet. Når lærere har medansvar for å ta valg, forme, utvikle og prøve ut nye arbeidsformer - altså når medvirkningen også inkluderer samskaping - skjer det ifølge Dehlin og Irgens kunnskaping som kan prege skolen på sikt. Lærerne som deltok i studien uttrykte også at skoleutviklingsprosjekt initiert fra ytre kilder kan være både ønsket og nyttig, men at måten disse ytre impulsene kommer inn på er avgjørende for motivasjonen for utviklingsarbeidet. Uten-fra-og-inn-tilnærminger med mer eller mindre ferdige produkt der teorier og modeller presenteres, og forventes implementert, kan ifølge Dehlin og Irgens (2018) skape motstand i lærerkollegiet. Paradoksalt nok var det samtidig som lærerne gav uttrykk for at de ikke ønsket ferdige produkt og verktøy, også en forventning om at kunnskapen og innholdet i utviklingsarbeidet skulle være umiddelbart nyttig og enkelt å ta i bruk (Dehlin & Irgens, 2018).

Skolelederens rolle, og betydningen av at skolelederen følger opp og deltar i utviklingsarbeidet, løftes også frem som et sentralt funn i studien til Dehlin og Irgens (2018). Dette støttes av Caspersen (2011) og Fullan (2007) som hevder at skoleledere har en nøkkelrolle når det gjelder utvikling av skolen som organisasjon, ikke minst når det kommer til store endringsprosesser på en skole. Også Viig og Wold (2005) fant i sin studie om læreres deltakelse i helsefremmede arbeid i skolen at skolelederne hadde en betydningsfull rolle både som motivatorer og tilretteleggere for å sette i gang skoleinnovasjoner. Tilsvarende viser Abrahamsen og Viig (2021) i en studie som undersøkte hvordan skoleledere planlegger å lede arbeidet med det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, at skoleledere peker på det å tilrettelegge, å forankre og å følge opp lærernes arbeid som sentrale oppgaver når nye innsatsområder introduseres i skolen. En annet funn i denne studien var at støtte i form av nettverksarbeid og skolebesøk til andre skoler som drev med lignende utviklings- og endringsarbeid gav verdifulle innspill og gode ideer til utviklingsarbeidet på egen skole (Abrahamsen & Viig, 2021).

Videre viste Midthassel og Ertesvåg sin studie (2008) om norske skoler som implementerte et anti-mobbe program at rektors rolle var viktig både i initieringen og gjennomføringen av et program. Rektors motivasjon for å delta i programmet og hvor klar skolen var for å gjøre endringene de skulle i gang med, var av stor betydning for hvor vellykket endringsarbeidet ble. Midthassel og Ertesvåg (2008) fant at de skolene som var best forberedt på endringsarbeidet møtte færre utfordringer underveis. På disse skolene passet endringsarbeidet godt med skolens allerede eksisterende arbeid, og endringsarbeidet krevde derfor ikke for mye ekstra krefter og energi (Midthassel & Ertesvåg, 2008). Lignende funn fant også Dehlin og Irgens (2018) i sin studie om hvordan utviklingspartnere bidro til skolens læring der satsingsområdets opplevde relevans og kontinuitet med rådende praksis hadde avgjørende betydning.

Også Skage & Dyrhaug (2019) fant i sin studie blant 29 norske rektorer ved barne- og ungdomskoler hvor lærerne brukte FAL i sin undervisning, at rektor spilte en avgjørende rolle i å legge til rette for utvikling og endring i profesjonsfellesskapet. Et av hovedfunnene var at en av de største utfordringene rektorene opplevde var å avgjøre hvilke av mange foreslåtte endringer skolen skulle prioritere. Funnene indikerte at hvis FAL skulle prioriteres som satsningsområde var det nødvendig å kommunisere tydelig til rektor og lærerne hva skolen kunne oppnå ved å implementere FAL, og hvordan den nye praksisen passet med skolens

overordnede mål og læreplaner (Skage & Dyrstad, 2019). Rektors rolle når det gjelder valg av innsatsområder og prioriteringer er derfor, ifølge Skage og Dyrstad (2019), et interessant tema for videre forskning.

Tilsvarende undersøkte Cassar og hans kollegaer (2020) i en studie i australske barne- og ungdomsskoler skolelederens erfaringer med å implementere et program for fysisk aktivitet i skolen. Skoleledernes «kunnskap» om fysisk aktivitet og de antatt positive helsegevinstene ble beskrevet som en motivator for initieringen av programmet. At fysisk aktivitet kan ha positiv effekt på elevenes akademiske læringsresultater (Daly-Smith et al., 2018; Norris et al., 2020) ble også trukket frem av skolelederne som en sentral faktor for initieringen. Et annet funn var at det ble sett på som gunstig for motivasjonen og engasjementet i personalet at programmets mål samsvarer med skolens overordnede mål og skolepolitikk. Videre fant Cassar og kolleger (2020) at samarbeidende kunnskapsdeling, online trening og skolebaserte workshops sikret høyere implementeringsgrad.

Dadaczynski og Hering (2021) gjorde i sin studie blant tyske rektorer en kartlegging av implementering av holistiske strategier for å takle ikke-smittsomme sykdommer og fremme helse. Funnene viste at det er behov for å støtte skoler i deres kapasitetsbygging knyttet til helse, for eksempel ved å gi skolene mer kunnskap om hvordan helsefremmende endringsprosesser kan utformes i skolen. Videre fant Dadaczynski og Hering (2021) at det er behov for mer forskningsbasert kunnskap om sammenhengen mellom helsefremmende tiltak og elevenes læring. Dette kan føre til en mer helhetlig oppfatning av helse som ressurs for utdanning, som igjen kan føre til økt sannsynlighet for å lykkes med implementeringen av helsefremmende tiltak i skolen (Dadaczynski & Hering, 2021). Samtidig viste studien til Todd og kollegaer (2015), som undersøkte rektorens oppfatning og tro på barns helse og rektorens engasjement i skolebaserte helseintervensjoner, at mange av rektorene mente at god helse var viktig for barns læring. Dette så ut til å øke sjansen for at helseintervensjonene ble mer vellykket. Det var imidlertid stor variasjon knyttet til rektorens oppfatning omkring omfanget av det ansvaret rektorene mente at skolene burde ta for å forbedre barns helse. Selv om rektorene erkjente viktigheten av deres rolle, mente mange at skolens ansvar for helsefremmende arbeid ble for mye; noe som ifølge forfatterne tyder på at helsefremmende intervensjoner i skolen i større grad bør integrere skolens pedagogiske arbeid i intervensjonen (Todd et al., 2015).

Oppsummert peker dermed flere studier på at en aktiv og støttende ledelse er avgjørende for å lykkes med tiltak knyttet til fysisk aktivitet i skolen (Dyrstad et al., 2018; Nathan et al., 2018; Skage et al., 2020). Likeså peker den samme forskningslitteraturen på at barrierer for å lykkes kan knyttes til uklare forventninger og for lite kunnskap om arbeidet, samt at informasjonen som ble gitt i forkant var for dårlig (Dyrstad et al., 2018). En annen barriere kan være knyttet til dilemmaet mellom drift og utvikling (Dehlin & Irgens, 2018). I studien til Dehlin og Irgens fortalte lærerne om en travel hverdag med løpende arbeidsoppgaver, der det var utfordrende å skulle arbeide med utviklingsarbeid samtidig. Forfatterne argumenterte imidlertid for at det løpende arbeidet i skolen naturligvis må ivaretas, men viser samtidig til faren for at uheldig praksis kan komme til å videreføres (i det daglige) dersom utviklingsarbeid stadig nedprioriteres. Dessuten vil utviklingsarbeid som ikke lar seg koble opp mot det løpende arbeidet, eller som ikke er relevant for den daglige driften, uansett ikke komme elevene til gode i form av mer motiverende, variert og praktisk læring. Da forsvinner også store deler av hensikten med utviklingsarbeidet (Dehlin & Irgens, 2018).

Til tross for at det allerede finnes omfattende forskningslitteratur knyttet til rektors rolle som leder av skolers utviklingsarbeid (Fullan, 2007), påpeker forskere at det fortsatt ikke finnes tilstrekkelig kunnskap på dette området (Dadaczynski & Paulus, 2015; Naylor et al., 2015). Hensikten med denne studien er dermed å bidra med ny kunnskap knyttet til dette kunnskapshullet.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Hensikten med studien var å undersøke rektors rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling når lærerne deltar i en etter- og videreutdanning i FAL.

Problemstillingen for studien var:

Hvordan forstår rektor sin rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling når lærerne deltar i en etter- og videreutdanning i fysisk aktiv læring (FAL)?

Sett i lys av forskningsbakteppe skissert ovenfor, undersøkes følgende forskningsspørsmål:

- Hvorfor valgte rektor at skolen skulle delta i FAL-utdanningen?
- Hvordan støtter rektor lærerne i deres kompetanseutvikling?
- Hvordan ønsker rektor selv å bli støttet av høyskolemiljøet?

1.4 Begrepsavklaring

SEFAL er som nevnt etablert ved Høgskolen på Vestlandet, og fungerer som en ekstern aktør og samarbeidspartner for skolene i denne studien. Videre i oppgaven vil SEFAL omtales som et høyskolemiljø. De ansatte som jobber i SEFAL er ansatt ved høyskolen, og vil videre i oppgaven omtales som ansatte i høyskolemiljøet/på høyskolen.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av totalt 6 kapitler hvor innledningen utgjør kapittel 1. I kapittel 2 gjøres det rede for det teoretiske rammeverket, i kapittel 3 for undersøkelsesdesign og metode, og i kapittel 4 presenteres studiens funn. Videre drøftes funnene i lys av det teoretiske rammeverket i kapittel 5. Til slutt oppsummeres de viktigste funnene fra studien i kapittel 6.

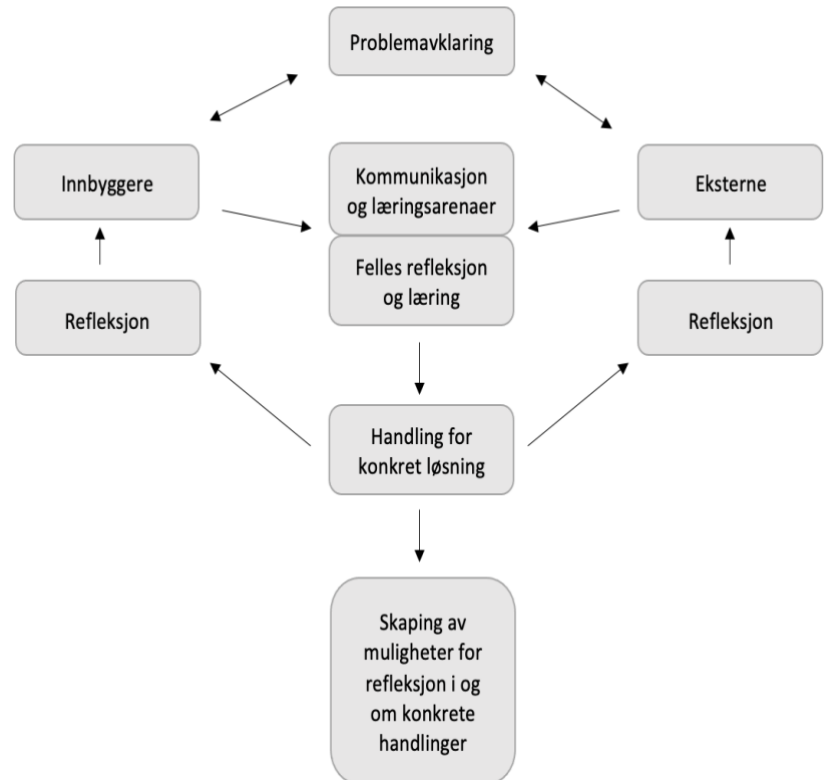
2.0 Teoretisk rammeverk

2.1 Samskapt læring

Begrepet *samskapt læring* er den norske oversettelsen av Elden og Levins (1991) «co-generative learning» (Klev & Levin, 2021). Samskapt læring legger vekt på betydningen av medvirkning og læring i et fellesskap. I samskapt læring betraktes endring som en læringsprosess. Endringer i organisasjoner formes i og av de menneskene som jobber i organisasjonen. Klev og Levin (2021) argumenterer derfor for at de som er nøkkelen til å realisere vellykket organisasjonsendring, også bør involveres i å forme den. Basert på John Deweys (1916) tenkning om demokrati handler samskaping om at endringsarbeid og utvikling av kapasitet må skje gjennom bred medvirkning, basert på et demokratisk verdigrunnlag der borgere har en demokratisk rett til å kunne påvirke fremtiden til sin egen arbeidsplass (Klev & Levin, 2021). Potensialet som ligger i å skape sammen er noe Irgens (2016) også vektlegger. Han hevder at et troverdig og systematisk samarbeid på alle nivå, sentralt, regionalt og i de enkelte skolene bør videreutvikles for å utvikle enda bedre skoler.

2.1.1 Den samskapte læringsmodellen

Den samskapte læringsmodellen er en konseptualisering av hvordan samspillet mellom ulike aktører foregår i en læringsprosess. Modellen illustrerer kunnskapsutvikling gjennom læring basert på de konkrete handlingene som driver en utviklingsprosess fremover (Klev & Levin, 2021). Hovedpoenget med modellen er at læring skjer i et fellesskap, og at den har spesielt fokus på hvordan de interne og eksterne aktørene samspiller i læringsprosessen for å utvikle organisasjonen. Modellen bygger på prinsipper fra aksjonsforskningen der et premiss er at både forsker og «problemeiere» deltar i samme læringsprosess. De eksterne aktørene er

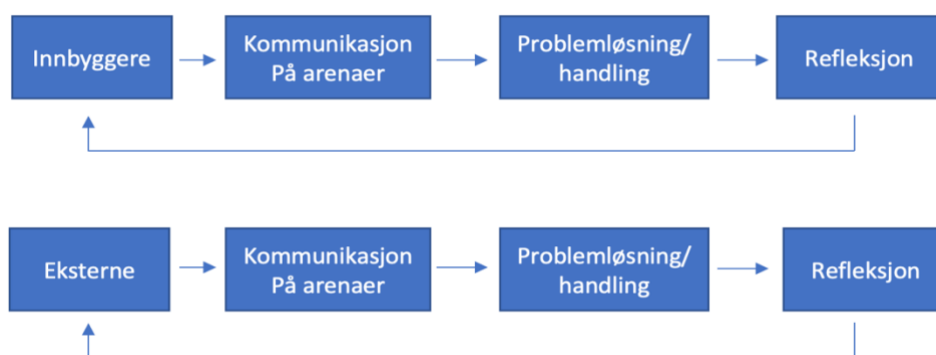


Figur 1: Den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2021, s. 72)

«pådriverne» i læringsprosessen og kan være både leder og interne/eksterne konsulenter. I denne studien kan rektor sammen med de ansatte i høyskolemiljøet ses på som pådriverne i utviklingsprosessen. Rektor kan imidlertid også ses på som en del av de interne aktørene som omtales som «innbyggere» eller «problemeierne». Det er de interne aktørene som opplever et behov for endring av praksis og/eller er de som faktisk skal skape utvikling gjennom ny praksis (Klev & Levin, 2021). I denne studien er dermed «innbyggerne» lærerne (og rektor) som gjennomfører FAL-utdanningen. Et viktig poeng med modellen er at innbyggerne og pådriverne har forskjellige posisjoner og roller, både når det gjelder eierskap til problem, muligheter og ansvar for å lede læringsprosessen (Klev & Levin, 2021). Tilrettelegging av læringsprosesser er avgjørende for å lykkes med kunnskapsutviklingen, og det er lederen sitt ansvar å skape arenaer hvor de ulike aktørene kan møtes for å lære i fellesskap. Dette innebærer at lederen initierer endring sammen med sine ansatte, og selv deltar i læringsprosessen og bidrar med sin særskilte kompetanse.

Sentralt i modellen er de to læringsløyene som favner både innbyggerne og de eksterne hver for seg og i fellesskap. Innbyggerne og de eksterne vil delta i refleksjonsprosesser både innenfor egne sosiale og materielle rammer og i fellesskap med hverandre.

Refleksjonsprosessene de deltar i hver for seg vil igjen gi grunnlag for nye innspill til læringsprosessene som skjer i fellesskap. Det langsiktige målet er at læringsprosessen skal bli kontinuerlig og selv bærende. I et slikt perspektiv vil den venstre siden i den samskapte læringsmodellen forventes å utgjøre den egentlige utviklingsprosessen (Klev & Levin, 2021).



Figur 2: Læringsløyene i den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin 2021, s. 73)

Samskapt læring og den samskapte læringsmodellen bygger altså på to hovedfundament: det ene er hvordan ny kunnskap kan utvikles gjennom konkret eksperimentering for å løse praktiske problemer; det andre er at den bygger på et demokratisk verdigrunnlag der medvirkning står sentralt (Klev & Levin, 2021). Dynamikken skapes av det gjensidige læringspotensialet mellom problemeierne og den/de eksterne som kan lede og tilrettelegge for utviklingsprosesser. Som beskrevet over er det i denne studien rektor sammen med ansatte i høyskolemiljøet som er «pådriverne» i utviklingsprosessen og som har ansvar for å lede og legge til rette for at lærerne kan lære og utvikle seg. Samtidig er rektor også en av «innbyggerne», som sammen med lærerne ønsker å skape og utvikle en mer fysisk aktiv skolehverdag for elevene med støtte fra høyskolemiljøet. Resultatet av læringsprosessen avgjøres av menneskene som deltar i læringsprosessen i samspill med påvirkning fra de lokale omgivelsene (Klev & Levin, 2021). De tre fasene i organisasjonsutvikling er også integrert i den samskapte læringsmodellen, der første fase er gitt ved problemavklaringen og de to andre følger logikken gitt ved læringsløyene i modellen (Klev & Levin, 2021).

2.2 Utvikling og endring i tre faser

Det er vanlig å dele utviklings- og endringsprosesser i tre faser: initieringsfasen, oppstartsfasen, og den kontinuerlige læringsspiralen (videreføringsfasen) (Ertesvåg, 2012; Fullan, 2007; Klev & Levin, 2021).

Initieringsfasen handler om å etablere en problemavklaring som reflekterer hva som skal være målet med utviklingsarbeidet (Klev & Levin, 2021). Det dreier seg om de prosessene som fører til beslutningen om å sette i gang, eller ikke sette i gang, et utviklingsarbeid, og alle forberedelser en skole gjør før selve utviklingsarbeidet starter (Ertesvåg, 2012). Initiativet til et utviklingsarbeid kan komme både nedenfra (bottom-up) eller ovenfra (top-down), men i realiteten skjer det ofte som en kombinasjon av disse tilnærmingene (Ertesvåg, 2012). Det kan for eksempel komme i form av at rektor ser at det er behov for utvikling, eller at lærerne på skolen selv identifiserer et behov eller ønske om utvikling på et område som for eksempel systematisk arbeid mot mobbing, økt sosial kompetanse, eller en mer fysisk aktiv skolehverdag for elevene. Det kan også komme utenfra som følge av omfattende reformer som for eksempel kunnskapsløftet og ny læreplan. I en utviklingsprosess hvor medvirkning er høyt prioritert vil det være nødvendig å forankre utviklingsarbeidet hos de som faktisk skal gjennomføre det (Dehlin & Irgens, 2018), slik at de opplever problemavklaringen som sin egen (Klev & Levin, 2021). En utfordring i den første fasen kan være å få frem og integrere

forskjellige synspunkt. Ved å drøfte i fellesskap om og på hvilket område en har behov for utvikling kan kollegiet skape en felles forståelse av det arbeidet de skal i gang med (Ertesvåg, 2012). Dette åpner for at både problemeiere og andre aktører kan få innflytelse, og på den måten vil allerede den første fasen med problemavklaring preges av samskapt læring mellom de involverte aktørene (Klev & Levin, 2021).

Oppstartfasen handler om å sette i gang endringsarbeidet. I denne fasen legges grunnlaget for en langsiktig læringsprosess. Det er gjerne en glidende overgang mellom initieringsfasen og oppstartfasen, men oppstartfasen starter allikevel først når elevene blir introdusert for endringen, fordi det er hos elevene endringsarbeidet skal gi effekt (Ertesvåg, 2012). Dette gjelder også der endringsarbeidet er rettet mot lærernes kompetanse og utvikling av deres undervisning. Sentralt for lederen i denne fasen er å planlegge arbeidet og forme arenaer for felles refleksjon og læring (Klev & Levin, 2021).

Den kontinuerlige læringsspiralen (videreføringsfasen) regnes ofte som den vanskeligste fasen. Den store utfordringen er knyttet til om endringen er blitt en integrert del av skolehverdagen eller om den forsvinner når intervensjonen er avsluttet (Ertesvåg, 2012). For å faktisk kunne realisere endring og utvikling i organisasjonen må læringsprosessene knyttet til utviklingsarbeidet bli kontinuerlig. Dette vil ifølge Klev og Levin (2021) innebære en sekvens av:

- Kollektiv refleksjon for å utvikle handlingsalternativer
- Eksperimentering for å nå ønskede mål
- Kollektiv refleksjon over oppnådde resultat
- Individuell refleksjon for innbyggere og eksterne
- Tilbakespill til og ny læring på felles læringsarenaer

Denne læringsspiralen må foregå hele tiden og bli en del av den daglige organisasjonen. Lederen av utviklingsprosessen har en sentral rolle både i initieringen og oppstarten av arbeidet, men etter hvert er målet at problemeierne selv i større grad styrer utviklingsprosessen. Den kontinuerlige læringsspiralen i denne studien dreier seg om at skolene selv tar regi over den kollektive kompetanseutviklingen og videreutviklingen av FAL som undervisningsmetode, også etter at samarbeidet med høyskolemiljøet er avsluttet. Målet til rektorene må være at FAL skal bli en integrert del av lærernes undervisning, og at lærerne

selv reflekterer over egen undervisning og deler tanker og erfaringer med kollegiet. På den måten vil «problemeierne» (i dette tilfellet rektor og lærerne) i større grad styre utviklingsprosessen, og FAL vil etter hvert potensielt bli en naturlig og integrert del av skolehverdagen deres.

Et viktig poeng med samskapt læring der medvirkning står sentralt er at en omfattende implementeringsprosess, der det først utformes et alternativ som deretter skal implementeres, blir unødvendig når de som faktisk realiserer løsningene i egen praksis, også deltar aktivt i å forme løsningene (Klev & Levin, 2021). På denne måten kjenner de ikke bare til løsningene, de blir også eiere av dem ved å ha medvirket til å skape dem. I FAL-utdanningen blir ikke skolene presentert for et ferdig opplegg som lærerne skal implementere i sin undervisning. Lærerne og rektorene blir istedenfor invitert til å skape og utvikle FAL som undervisningsmetode sammen med ansatte i høyskolemiljøet som har relevant ekspertise, med utgangspunkt i den enkeltes skole lokale omgivelser.

2.3 Ledelse av endringsprosesser

For å lykkes med kompetanseutvikling er tilrettelegging av arenaer avgjørende. Dermed er hvordan læringsprosessene ledes sentralt i samskapt læring. I følge Fullan og Quinn (2017) er lederens rolle i endringsprosessen å håndtere overgangen fra den nåværende, til den fremtidige praksisen. Irgens (2016) hevder at *ledelse* kan ses på som en av mange prosesser for å organisere aktiviteter og arbeid, og at det dreier seg om å påvirke et forløp der andre mennesker er involvert. Videre beskriver han utallige måter å kategorisere ledelse på, der endringsledelse er en av dem. I denne studien er det rektors rolle som leder av en endringsprosess som undersøkes, og det er dermed endringsledelse knyttet til hvordan rektor utøver slik ledelse som er interessant i denne sammenheng.

Endringsledelse forklares av Klev og Levin (2021) som «ferdigheter i å utvikle endringskapasitet i organisasjoner samt å kunne lede endrings- og utviklingsprosesser» (s. 69). Det handler om evnen til å involvere andre mennesker, skape en felles forståelse for hvilke utfordringer og muligheter som finnes, samt forme og tilrettelegge for hensiktsmessige arenaer. Det dreier seg også om å ha gode evner til å skape og lede læringsprosesser som en deltar i selv. Fire hovedoppgaver er sentrale i denne måten å tenke ledelse på (Klev & Levin, 2021):

Lederen må først *klargjøre rammene for endringsprosessen*. I en medvirkningsbasert endringsprosess vil det være vesentlig å skape en felles forståelse hos deltakerne i endringsprosessen av hva «problemet» er og hvilke potensielle utfordringer, samt muligheter selve endringsprosessen kan medføre. Å definere tydelige roller og utforme strukturelle rammer for arbeidet er også viktig i en medvirkningsbasert prosess. Å legge struktur kan for eksempel dreie seg om å lage framdriftsplaner som viser når lærerne skal få tid til å engasjere seg i endringsarbeidet og samtidig ta seg av de hverdagslige oppgavene i løpet av skoledagen.

Videre må lederen *skape læringsprosesser og betingelser der ens egne og andres grunnleggende antakelser kan utfordres og utvikles* (Klev & Levin, 2021). Dette kan forstås i lys av Argyris og Schön (1978) sine handlingsteorier. Lederen må skape arenaer der kritiske spørsmål og nye ideer kan finne plass, og hvor dialog og felles refleksjon potensielt kan utfordre rådende handlingsteorier, også lederens (Klev & Levin, 2021). Knyttet til den samskapte læringsmodellen er det å *designe arenaer for læring* kanskje den viktigste oppgaven for lederen. Materielle rammer og de menneskene som kommuniserer innenfor disse rammene utgjør en arena. Det handler dermed om å forstå hvem som kan og bør delta, og å finne ut hvilke arenaer som eksisterer og kan brukes og hvilke som bør formes. Det handler ikke nødvendigvis om å legge inn nye møter i en allerede travel arbeidsdag, men om å bruke de eksisterende møtene og arenaene mer effektivt i endringsprosessen.

Den siste oppgaven som er viktig for lederen er å *bygge varige mekanismer som øker organisasjonens kapasitet til å håndtere fremtidige endringsbehov* (Klev & Levin, 2021). Kapasitet for endring handler i følge Flaspohler og kolleger om de evner, kunnskap, motivasjon og holdninger som er nødvendige for å sette i gang med et endringsarbeid (Flaspohler et al., 2008). For lederen handler dette dermed om å utvikle en kollektiv praksis som kan mobiliseres når nye behov for endringer eller utviklingsmuligheter oppstår (Klev & Levin, 2021).

Irgens (2016) skiller mellom en instrumentell tilnærming og en fortolkende tilnærming til ledelse. Samskapt læring og endringsledelse kan kobles til det Irgens beskriver som en fortolkende tilnærming. I denne tilnærmingen ser man på endring som en læringsprosess der kunnskap er noe som utvikles og skapes sammen med andre. Indre motivasjon hos de som skal gjennomføre endringen vektlegges og det å skape mening i arbeidet er sentralt i

læringsprosessen. Ledelse ses på som noe alle i prinsippet kan og bør utøve, og som bør utvikles i et samspill. Det er ikke bare lederen som leder andre, men også medarbeiderne som leder lederen (Irgens, 2016). Både endringsledelse og en fortolkende tilnærming til ledelse bygger på teori om transformasjonsledelse. Transformativ ledelse legger til grunn at den primære drivkraften er de ansattes indre motivasjon, fordi de ansatte opplever at arbeidet i seg selv er meningsfullt og interessant (Klev & Levin, 2021). En transformativ leder har også fokus på å utvikle organisasjonen ved å selv gå foran som inspirator og rollemodell for sine ansatte (Irgens, 2016). Ved å selv delta i endringsarbeidet vil lederen både være en rollemodell, men også kunne få bedre innsikt i hvilke muligheter og utfordringer endringsarbeidet medfører.

Fullan og Quinn (2017) beskriver en lærende leder som en som utvikler organisasjonen ved å modellere læring, utvikle en kultur, og skape størst mulig påvirkning på læring. For å forbedre elevenes læring må rektor påvirke kulturen og prosessene som støtter lærernes læring. De må også organisere målrettet samarbeid på alle nivå i organisasjonen.

Fullan beskriver i boken *The Principal* (2014) om «riktige og gale drivere» for å få til endring og utvikling i skolen. En av de «gale» driverne er, ifølge Fullan, at rektor skal gi individuelle tilbakemeldinger til enkeltlærere ved å bruke tid på å observere dem i klasserommet. Dette vil være mindre effektivt generelt fordi rektoren på denne måten ikke kan påvirke særlig mange lærere i en gitt tidsperiode. Rektoren vil ende opp med å forsømme andre aspekter av deres lederrolle som vil utgjøre en større forskjell; for eksempel å utvikle lærernes profesjonelle læring som en gruppe og andre sider ved ledelse som er avgjørende for å motivere lærere til samarbeid i skolen (Fullan, 2014). Til tross for at det å av og til observere i klasserommet kan ha betydning for rektorers egen pedagogiske utvikling, er ifølge Fullan og Quinn (2017) slik detaljstyring ikke en hensiktsmessig måte å utvikle skolen på. Det er nok av andre, viktigere oppgaver for en rektor å ta seg til.

Ifølge Robinson og kollegaer (2008) er det viktigste en skoleleder gjør for å forbedre elevenes læring å delta som en lærende leder, som sammen med lærerne arbeider med å utvikle skolen. En lærende leder sender ikke de ansatte ut for å lære på egenhånd, men deltar aktivt i læringsprosessen sammen med dem (Fullan & Quinn, 2017), i tråd med samskapt læring. Rektorer som, for eksempel, er ærlige ovenfor lærerne om at de også strever med å lære og ta i bruk et nytt verktøy, skaper tillit og troverdighet, og gir rektoren kunnskap om det som er

nytt, og om hva som må til for å skape utvikling. Når rektor modellerer læring, bidrar dette til lærernes læring og utvikling.

Logikken bak samskapt læring handler om å bygge selvgående medarbeidere der lederen til en viss grad blir unnværlig. Uten samskaping og erfaringsdeling risikerer skolen at kunnskapen forsvinner når personalet skiftes ut (Ertsås & Irgens, 2014). Samskaping er både et kollektivt og individuelt gode, og ikke et lederansvar alene. Det er likevel lederens ansvar å legge til rette for gode kollektive læringsprosesser der samskaping kan skje.

2.4 Læring i organisasjoner

Argyris og Schön (1978) og arbeidet deres om organisasjonslæring fremheves som de som la grunnlaget for å kunne forstå læring på organisasjonsnivå. Senge (2006) bidro senere med begrepet «lærende organisasjoner» der boken *The Fifth Discipline* var et viktig bidrag. Begrepet «lærende organisasjoner» handler om hvilke ferdigheter som kjennetegner en organisasjon som har kapasitet til å lære. I en lærende organisasjon er det forandring og utvikling som er det normale og stabile (Klev & Levin, 2021).

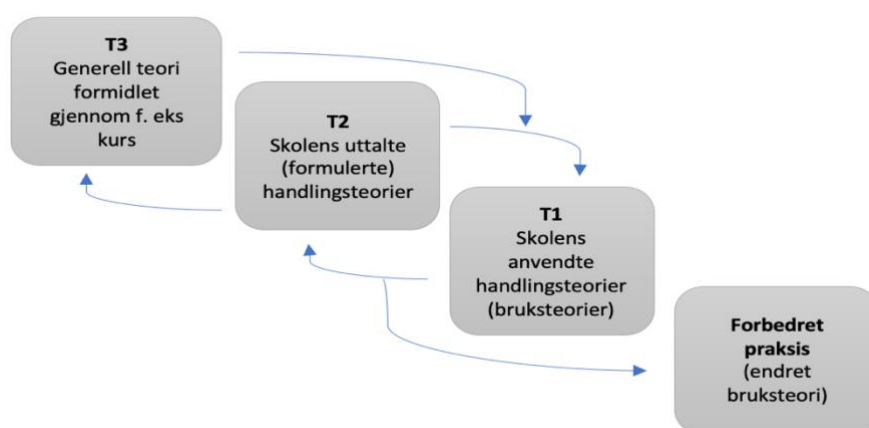
2.4.1 Handlingsteorier

Både Argyris og Schön (1978) og Senge (2006) hadde viktige bidrag knyttet til hvordan arbeid i organisasjoner kan forstås. De argumenterer for betydningen av at det alltid ligger refleksjonsprosesser bak de handlingene vi gjør. Senge refererer til *mentale modeller* som representerer hvordan ansatte forstår hvordan organisasjonen fungerer. Dette overlapper i stor grad med det Argyris og Schön beskriver som *handlingsteorier*.

Den hverdagslige praksisen i en skole er basert på et sett av handlingsteorier som bestemmer hvordan vi for eksempel samarbeider eller løser problemer som oppstår. Noen ganger kan handlingsteoriene som benyttes være så innarbeidet at en ikke er bevisst på dem og har vanskelig for å artikulere dem, men de er likevel styrende for hva skolen faktisk gjør. Handlingsteoriene er lært gjennom refleksjonsprosesser rundt egen praksis, og et viktig poeng i denne tenkningen er dermed; at den organisatoriske hverdagspraksis er lært, og endringer i organisasjonen må derfor også ses på som en læringsprosess (Klev & Levin, 2021).

Handlingsteorier er til en viss grad eksplisitt teori ved at en gjør bevisste vurderinger knyttet til egne handlinger. Samtidig kan de også være «skjulte» ved at en skole over tid faller inn i vaner og rutiner, og fordi den handlingsbaserte kunnskapen er av en form som kanskje ikke er bevisst eller kan artikuleres. Med andre ord er handlingene bestemt ut fra et komplekst samspill mellom taus kunnskap og bevisst refleksjon, og skapes gjennom praktisk trening og erfaring (Klev & Levin, 2021). Argyris og Schön skiller mellom uttrykt teori og bruksteori. Teori som kan formuleres eksplisitt kalles *uttrykt teori*, mens teori som kan avledes av aktuell praksis og handlinger kalles *bruksteori* (Robinson, 2018). Når en rektor forklarer hvordan hun har tenkt å lede et møte med sine ansatte, og hvordan hun for eksempel har planlagt å dele lærerne inn i små diskusjonsgrupper for å gjøre møtet mer inkluderende og for skape en mer demokratisk kultur blant sine ansatte, skisserer hun sin egen uttrykte teori. Dersom rektoren leder møtet nøyaktig slik hun hadde planlagt vil hennes bruksteori samsvare med hennes uttrykte teori om hvordan møtet skulle ledes. Det kan ofte være lettere å snakke om hvordan noe skal endres enn å faktisk gjennomføre endringen, og det er mulig at den uttrykte teorien endres uten at praksis (bruksteorien) nødvendigvis endres. Et viktig poeng er derfor, i tråd med Argyris og Schön (1978), at for å skape en bedre og utviklet praksis er det læringsprosessene som søker å endre bruksteoriene som er mest betydningsfulle (Klev & Levin, 2021).

Også Ertsås og Irgens (2012; 2014) poengterer at det er endring i bruksteorier som fører til utviklet og forbedret praksis. T-modellen illustrerer at for å endre bruksteoriene og oppnå en forbedret praksis må ny kunnskap (T3) bli tilført og få konsekvenser ikke bare for skolens uttalte teorier (T2) også kalt uttrykte teorier, men og for skolens anvendte teorier (T1), også kalt bruksteorier.



Figur 3: Teoretisering for å forbedre praksis (Ertsås & Irgens, 2014, s. 175)

Den generelle teorien (T3) kan formidles gjennom forskningsartikler, kurs, etter- og videreutdanning, eller for eksempel i form av føringer i styringsdokumenter for hvordan lærere og skoler skal utføre arbeidet på en profesjonell måte (Irgens, 2021). I denne studien er den generelle teorien den forskningsbaserte kunnskapen høyskolemiljøet bidrar med i FAL-utdanningen. T2 handler i denne sammenheng om hva rektorene på den enkelte skole uttrykker at de gjør eller ønsker å gjøre, mens T1 er hva skolen faktisk gjør i virkeligheten. For at bruksteoriene (T1) skal endres og føre til forbedret praksis, poengterer Irgens (2021) viktigheten av at de uttrykte teoriene (T2) må utvikles og beskrives. Dette skjer i møtet mellom praksis og generell teori. Ved at T2 blir belyst av både T1 og T3 gjennom å reflektere, formulere, gruble, spekulere, begrunne og analysere, styrkes bevisstheten rundt hva en gjør og hvordan egen praksis kan utvikles. Faglige begreper fra T3 kan gjøre det lettere å forstå egen praksis, og kan påvirke evnen til å resonnerer og lære. De faglige begrepene fra den forskningsbaserte kunnskapen er derfor viktige, og kan bidra til å skape mening i det arbeidet en gjør i egen praksis (Irgens, 2021).

2.4.2 Enkelt- og dobbeltløkket læring

Ifølge Robinson (2018) bør ledere ha kjennskap til faktorene som opprettholder rådende praksis, for å kunne forstå hva som skal til for å forbedre den. Ved å undersøke bruksteoriene som ligger til grunn for den rådende praksisen kan lederen få innsikt i hva som skal til for å oppnå de endringene og den læringen som søkes (Robinson, 2018). Argyris og Schön (1978) skiller mellom to former for organisatorisk læring; enkelt- og dobbeltløkket læring. Enkeltløkket læring innebærer en justering av handlingsstrategiene ved å gjøre det samme eller mer av det samme, uten at de grunnleggende målene og verdiene endres eller gjøres noe med. Dobbeltløkket læring er en alternativ respons der de grunnleggende forutsetningene som de mål og verdier som i stor grad styrer hverdagslig praksis, utfordres og stilles spørsmål ved (Klev & Levin, 2021).

Av og til kan enkeltløkket læring være tilstrekkelig. Dersom den foreslåtte endring, som for eksempel i denne studien dreier seg om å utvikle og integrere FAL som metode i teoretiske fag, samsvarer med lærernes eksisterende oppfatninger og verdier knyttet til måten å drive undervisning på, vil endring kunne skje gjennom enkeltløkket læring. Da trenger lærerne kun støtte til å integrere FAL i sin egen undervisning. Hvis lærerne derimot for eksempel er av den oppfatningen at det å drive med fysisk aktivitet i undervisningen kun er kroppøvlingslærerens oppgave, vil lærerne være avhengig av dobbeltkrets-læring for å oppnå endring (Robinson,

2018). En norsklærer kan for eksempel tenke at hennes jobb er å lære elevene å lese og skrive, og mener at elevene lærer best ved å lese en tekst og svare på oppgaver ved pulten sin. Denne læreren må dermed utfordre sine grunnleggende antakelser knyttet til undervisningspraksis og hvordan elever lærer. Dersom norsklæreren tolker endringsforslaget dit hen at den foreslåtte endringen krever at hun skal være noe hun ikke er (en norsklærer), vil passiv eller aktiv motstand kunne være sannsynlig. Kunnskap om lærernes eksisterende handlingsteorier vil dermed gjøre det mulig for lederen å forutse mulige reaksjoner på endringene som blir foreslått (Robinson, 2018). Fullan (2007) beskriver at endring i skolen innebærer en pedagogisk endring i lærernes praksis. Essensen av denne pedagogiske endringen er kompleks og han beskriver den som flerdimensjonal, bestående av minst tre dimensjoner: 1) å lære nye måter å tenke og handle på, 2) nye ferdigheter, og 3) mulige endringer av grunnleggende antakelser, forutsetninger og forståelse (Fullan, 2007). Alle de tre dimensjonene er nødvendig for å få til endring og utvikling, men grunnlaget for å oppnå varig endring handler om endring i den siste dimensjonen; læreres grunnleggende antakelser, forutsetninger og forståelse (Fullan, 2007).

Det er forventet at rektorer skal lede både ønskede og uønskede endringer i skolen. Deres rolle blir fremhevet som sentral i initieringen og fasiliteringen av endringsarbeidet. De befinner seg midt mellom eksterne ideer og aktører på den ene siden, og lærerne på den andre siden (Fullan, 2007). I denne studien er rektor bindeleddet mellom lærerne og høyskolemiljøet, og rollen deres innebærer å lede lærerne gjennom FAL-utdanningen med støtte fra de ansatte ved høyskolen. Hvordan kan så rektor lede disse endringene og drive kollektiv kompetanseutvikling i skolen? Samskapt læring gjennom medvirkning, mening og annerkjennelse kan være en mulig måte.

3.0 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for de metodiske og etiske valgene som er tatt underveis i forskningsprosessen.

3.1 Kvalitativ metode

Ifølge Dalland (2017) er begrunnelsen for å velge en bestemt metode at forskeren mener at akkurat denne metoden er best egnet til å belyse eller besvare problemstillingen. Formålet med denne studien var å bidra med kunnskap om hvordan rektor forstår sin rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling (knyttet til en etter- og videreutdanningen) i FAL. Som problemstillingen tilsier var hensikten å utvikle en forståelse av hvordan rektorer reflekterer rundt sine egne tanker og forståelse av et fenomen (Thagaard, 2018). Kvalitativ metode har som hensikt å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2017). Intensjonen er å forstå og beskrive hva mennesker tenker og gjør i sitt hverdagsliv, og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018). Som følge av studiens formål og problemstillingens utforming ble det sett på som hensiktsmessig å benytte et kvalitativt studiedesign.

3.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Kvalitative tilnærminger kan knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi og hermeneutikk (Thagaard, 2018). *Fenomenologi* betyr læren om fenomenen (Dalland, 2017), og handler om en interesse for å forstå sosiale fenomen ut fra informantenes egne perspektiv og beskrivelser av verden slik den oppleves for dem, ut fra en forståelse av at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien kan dermed knyttes til fenomenologien da målet er å få tak i rektors forståelse av et fenomen. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og forsøker å finne en dypereliggende mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). I denne studien undersøkes rektors rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling ut ifra hvordan rektorene selv forstår denne rollen. Det er dermed rektorenes subjektive erfaringer og tanker som blir beskrevet og videre analysert og tolket.

Den andre fortolkende teorien denne studien kan knyttes til er hermeneutikken. *Hermeneutikk* betyr fortolkningslære og handler om å forsøke å finne frem til meningen i noe (Dalland, 2017). I følge Gadamer er forståelse avhengig av visse fordommer, og enhver tekst får sin

mening ut ifra en gitt kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette krever at forskeren er bevisst sitt eget ståsted, egen forforståelse og kontekst i betydningen sammenheng (Dalland, 2017). I denne studien har jeg forsøkt å tolke og gi mening til rektorers beskrivelser og forståelse av egen rolle som leder, utfra egen forforståelse og teoretiske ståsted. Studiens teoretiske perspektiv er gjort rede for i forrige kapittel, og forskerens forforståelse belyses senere i et eget avsnitt.

3.3 Utvalg

For å belyse hvordan rektorene selv oppfatter sin rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling knyttet til FAL-utdanningen, var det ønskelig å intervju rektorer på flere skoler som deltok i utdanningen. Rektorene hadde, slik Christoffersen og Johannessen (2012) anbefaler, kvalifikasjoner og erfaringer som var relevant for problemstillingen. Informantene som deltok i undersøkelsen måtte oppfylle to kriterier 1) jobbe som rektor, og 2) at skolen de jobbet på deltok i FAL-utdanningen høsten 2020. Høsten 2020 deltok lærere ved 20 skoler i FAL-utdanningen. Alle rektorene ved disse skolene var aktuelle som informanter til denne studien. Det kvalitative intervjuet søker å gå i dybden av et fenomen. Antall informanter bør derfor ikke være for stort (Dalland, 2017). Det bør likevel gjennomføres nye intervju helt til forskeren ikke lenger får ny informasjon av informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Det ble gjort en strategisk utvelgelse av informanter (Christoffersen & Johannessen, 2012), basert på geografisk plassering da planen var å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt. I forhold til rammene for denne masteroppgaven ble et utvalg på seks rektorer sett på som tilstrekkelig. Dette støttes av Smith og kolleger som hevder at fem eller seks informanter er et «stort» nok utvalg i studentoppgaver (Smith & Osborn, 2003). Rektorene ble kontaktet via epost, og alle de seks rektorene som ble invitert til å delta i studien takket ja. Tid og sted for intervju ble videre avtalt. En av de ansatte i høyskolemiljøet fungerte som «dørvakt» (Christoffersen & Johannessen, 2012). Dette gjorde tilgangen til feltet lettere. Etter at datainnsamlingen var gjennomført valgte imidlertid en rektor å trekke seg fra studien. Informantene som er inkludert i denne studien består dermed av to kvinner og tre menn, i alderen 39 -58 år. Informantene hadde fra 5 - 30 år med ledererfaring.

3.4 Datainnsamling

Intervjuene ble gjennomført i løpet av oktober, november og desember 2020.

Koronapandemien var på dette tidspunktet inne i en stigende smittebølge med strenge

restriksjoner, og dette førte til at intervjuene måtte gjennomføres på Zoom istedenfor ansikt til ansikt. Ved å ikke møtes fysisk forsvant noe av samtaleaspektet som det gode intervjuet er avhengig av, som for eksempel å nikke oppmuntrende for å få informanten til å snakke videre i en allerede påbegynt retning (Tjora, 2017). Å gjennomføre intervjuene over Zoom førte også til noen tekniske utfordringer som at en informant mistet internettilkoblingen midt i intervjuet. Intervjuet ble dermed avbrutt et par minutt før hen fikk tilgang til internett igjen. Problemer med dårlig internett førte også til at samtalen ble noe hakkete hos en annen informant, og til at noen ord falt ut her og der. Til tross for noen ulemper og komplikasjoner ved å intervjuer over Zoom var datainnsamlingen vellykket i den forstand at jeg fikk svar på mine spørsmål. Strategier for å kompensere for mangel på kroppsspråk var å gi informanten god tid til å svare på spørsmålene, og ikke avbryte før det var tydelig at hen hadde fått snakket ferdig, og vente med å komme med eventuelle oppfølgingsspørsmål. Det ble også viktig å forsikre at jeg hadde forstått informantene riktig ved å gjenta deler av informantenes svar, og spørre om dette var riktig oppfattet (Tjora, 2017).

3.4.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Ettersom formålet med denne oppgaven var å få frem hvordan rektor forstår sin rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling i FAL, ble det gjennomført individuelle dybdeintervju. Gjennom et slikt intervju kunne informantene gi mer fyldige og detaljerte beskrivelser av deres livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som ble beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015). De første minuttene av et intervju er avgjørende, og iscenesettelsen bør anspore intervjupersonene til å beskrive egne tanker og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom intervjuene ble gjennomført på Zoom fikk informantene sitte i rolige og velkjente omgivelser enten på kontoret eller hjemme. Før intervjuet startet fikk informantene kort informasjon om hva som var formålet med studien og hvilke tema intervjuet ville dreie seg om (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene ga muntlig samtykke til å være med i undersøkelsen, i tillegg til skriftlig samtykke som var hentet inn på forhånd. Intervjuene ble tatt opp på lydopptak, for at jeg skulle få med alle betydningsfulle uttalelser underveis i intervjuet, fordi det kan være utfordrende å notere samtidig som jeg skulle stille gode oppfølgingsspørsmål. Å bruke opptak ga meg mulighet til å konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk, og å skape god kontakt ved å lytte oppmerksomt og vise interesse, forståelse og respekt (Kvale & Brinkmann, 2015). Avslutningsvis ble informantene spurt om de hadde noe mer de ønsket å tilføye før de ble takket for sitt bidrag i studien.

3.4.2 Intervjuguide og pilotintervju

Intervjuene var semistrukturert med en overordnet intervjuguide (vedlegg 3) som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, tema og rekkefølge varierte (Christoffersen & Johannessen, 2012). Intervjuguiden var delt i to overordnede deler. Den første delen omfattet: Rektors motivasjon for å involvere skolen i FAL-utdanningen, og FAL i forbindelse med fagfornyelsen. Den andre delen av intervjuguiden handlet om hvordan rektor så på sin egen rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling og FAL-utviklingsarbeidet, samt hvordan rektor selv ønsket å bli støttet av høyskolemiljøet. I forkant av datainnsamlingen ble det foretatt et pilotintervju med en rektor for å undersøke hvordan intervjuguiden fungerte. Dette ble gjort for å avdekke og synliggjøre eventuelle spørsmål som kunne vært bedre formulert, og for å sikre at varigheten på intervjuet ikke skulle overskride det som ble avtalt på forhånd. Pilotintervjuet ble også utført for å gi meg øving i å ikke stille ledende spørsmål slik at informantene i studien kunne si sin mening uten å bli påvirket i noen retning, og i tillegg gjøre meg mer trygg i intervjusituasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.5 Forskerens forforståelse

I følge Postholm (2005) er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning, noe som innebærer at dette «instrumentet» må beskrives. Det vil alltid være en grunn til at en forsker velger å forske på akkurat det hen forsker på. Forskeren må derfor presentere for leseren sin egen erfaringsbakgrunn og interesseområde, samt sin undring og nysgjerrighet for temaet for å synliggjøre sitt eget ståsted (Postholm, 2005). På den måten kan forskerens betraktninger forstås i lys av dette.

Jeg er student på masterstudiet «Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø» ved Høyskolen på Vestlandet. Jeg har tidligere fullført grunnskolelærerutdanningen 1.-7. med kroppsøving som hovedfag, i tillegg til fagene norsk, matte og naturfag. Ved siden av studiene har jeg jobbet som vikar på en barneskole hvor jeg i perioder har hatt lengre vikariater, blant annet på 1. trinn. Jeg har dermed virkelig fått kjenne på den travle hverdagen som lærer, og jeg har opplevd å stå ovenfor mange ulike utfordringer i løpet av en skoledag. Å bruke fysisk aktiv læring som metode i undervisningen er noe jeg ser på som verdifullt, fordi det kan gi mer variert undervisning, som igjen kan føre til at flere elever opplever mestring og trivsel i løpet av skolehverdagen. Jeg har samtidig erfart at det kan være krevende å få dette til i praksis,

både fordi elevene ikke alltid er vant til denne type undervisning, og fordi det ikke er en godt nok innarbeidet metode hos lærere flest og i skolen generelt. Å drive med utviklingsarbeid etter en lang dag med undervisning kan oppleves som lite motiverende. Jeg har selv opplevd å ha lite overskudd til nettopp dette. En støttende skoleledelse, som tok ansvar for å organisere og sette av tid til utviklingsarbeid i mine kollegers og min arbeidshverdag, er derfor noe jeg satte stor pris på da jeg jobbet som lærer. I ettertid innser jeg at dette også var helt nødvendig for min egen utvikling som nyutdannet lærer.

Mine erfaringer er hovedsakelig knyttet til det jeg har lært i min tid som student, og det jeg har opplevd gjennom arbeid i skolen som lærervikar. Jeg har derimot ingen erfaring med dette fra et skolelederperspektiv. Manglende erfaringer med fenomenet fra skolelederperspektivet kan være både positivt og negativt. Mangel på kjennskap og nærhet til det som undersøkes kan ha vært begrensende ved at jeg ikke stilte spørsmål om viktige sider ved fenomenet. Det kan imidlertid også ha vært positivt, ved at jeg ikke tok ting for gitt fordi det virket opplagt eller kjent. Ved å synliggjøre min subjektivitet og legge til side mine egne fordommer og forforståelse, har jeg forsøkt å møte forskningsfeltet på en ren og upåvirket måte (Postholm, 2005).

3.6 Dataanalyse

3.6.1 Tematisk analyse

Studiens problemstilling var styrende for analysearbeidet, og i tråd med Braun og Clarke (2006) ble det gjort en tematisk analyse i seks faser. Første fase handlet om å gjøre seg kjent med datamaterialet gjennom å transkribere lydfilene. Transkribering av lydopptakene ble gjort kort tid etter at intervjuene ble gjennomført. Når intervjuene transkriberes og gjøres om fra muntlig til skriftlig form, blir datamaterialet mer strukturert og bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydfilene ble transkribert ordrett i en formell, skriftlig stil. Alle gjentakelser, «eh»-er og liknende ble utelatt, med mindre de var av betydning for å forstå meningen i informantens utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjudeltakerne ble anonymisert, og opplysninger som indirekte kunne identifisere informantene, som dialekter og lignende, ble av etiske hensyn ikke tatt med i transkripsjonen.

Etter å ha lest gjennom datamaterialet flere ganger og skrevet ned innledende tanker og ideer, ble rektorens utsagn kodet og kategorisert i ulike tema, inspirert av Braun og Clarkes (2006)

fase to og tre i en tematisk analyse. Eksempler på koder utledet fra informantenes utsagn illustreres i Tabell 1.

Utdrag fra transkripsjon:	Koder:
Mitt fag er jo kroppsøving da, så som skoleleder brenner jeg for fysisk aktivitet og folkehelse	Brenner for det
Da mente hvertfall jeg å se at dette kan lett kobles til den nye læreplanen med dybdelæring og tverrfaglige temaer	Kobles til LK20

Tabell 1: Koder utledet fra informantenes utsagn

Fase fire og fem dreiet seg om å se gjennom kodene og kategoriene og bestemme navn på de ulike temaene. Tre hovedtema ble identifisert: «Stort engasjement», «Rektor som utviklingsleder», og «Rektors behov for støtte». I det første temaet, «Stort engasjement», ble *helse, læring og trivsel, FAL som metode for å treffe flere elever og koherens mellom FAL-utdanningen og skolens overordnede mål og læreplan* identifisert som subtema. *Lærernes medbestemmelse, «inspirator», «tilrettelegger» og å være nysgjerrig og tett på* ble identifisert som subtema i det andre temaet, «Rektor som utviklingsleder»; mens *støtte fra høyskolemiljøet og rektorkolleger og langsiktig samarbeid* var subtema i tema tre «Rektors behov for støtte». Tabell 2 presenterer en oversikt over tema og subtema sammen med et utvalg av koder knyttet til temaene. I den siste fasen av Braun og Clarkes tematiske analyse (2006) presenteres funnene i en tekst med et utvalg sitat fra datamaterialet for å belyse og eksemplifisere temaene. Funnene i denne studien utdypes i neste kapittel.

En tematisk analyse kan ha både en induktiv og deduktiv tilnærming, eller en blanding av begge to. Analysen i denne studien hadde en induktiv tilnærming der temaene som ble identifisert var sterkt knyttet til selve datamaterialet, og ikke til et forhåndsbestemt teoretisk perspektiv, som ville ha vært en mer deduktiv tilnærming. De tre forskningsspørsmålene ble også delvis utformet underveis i analysen, på grunnlag av funnene fra datamaterialet. Det er likevel viktig å påpeke at jeg som forsker ikke kunne frigjøre meg fra mine teoretiske og epistemologiske forståelse, og at dataene dermed ikke ble kodet uten at denne forståelsen påvirket analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006). Å redegjøre for egen forforståelse som er gjort i tidligere avsnitt er derfor viktig.

Hovedtema	Subtema	Koder
Stort engasjement	<ul style="list-style-type: none"> - Helse, læring og trivsel - FAL som metode for å treffe flere elever - Koherens mellom FAL-utdanningen og skolens overordnede mål og læreplan 	<ul style="list-style-type: none"> • Brenner for det • Bevegelse i læringen • Barn lærer forskjellig • Variert undervisning • Kobles til LK20 • Henger godt sammen
Rektor som utviklingsleder	<ul style="list-style-type: none"> - Lærernes medbestemmelse som fundament for kompetanseutviklingen - «Inspirator» - «Tilrettelegger» - Å være nysgjerrig og tett på 	<ul style="list-style-type: none"> • Dra i det sammen • Lærerne må selv være giret • Få lærerne med på laget • Formidle nytteverdien • Holde motivasjonen oppe • Sette av tid • Ligge litt i forkant • Gå gjennom det samme som lærerne • Følge arbeidet hele veien
Rektors behov for støtte	<ul style="list-style-type: none"> - Støtte fra høyskolemiljøet og rektorkolleger - Langsiktig samarbeid 	<ul style="list-style-type: none"> • Mulig å spørre om hjelp • Ledernetverk • Diskutere ulike utfordringer • Utveksling til andre FAL-skoler

Tabell 2: Oversikt over studiens funn og koder

3.7 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Forskningens kvalitet er ikke utelukkende knyttet til det resultatet forskeren kommer frem til, men bestemmes i all hovedsak av *hvordan* kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018). Begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet brukes ofte som indikatorer for å vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning. Jeg vil ta utgangspunkt i disse begrepene når jeg diskuterer hvordan jeg har forsøkt å sikre kvalitet i forskningsprosessen i denne studien.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsresultatenes troverdighet og konsistens å gjøre (Krumsvik, 2014), og viser til i hvor stor grad vi kan stole på de funnene som et forskningsprosjekt har produsert, og om resultatene kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvalitative studier som denne kan være vanskelig å reprodusere, fordi resultatene i stor grad avhenger av de individuelle deltakerne. Det er derfor ikke sannsynlig at jeg ville kommet frem til nøyaktig de samme resultatene dersom jeg

gjennomførte studien på ny. For å sikre så god reliabilitet som mulig har avgjørelser som ble tatt underveis i forskningsprosessen i forhold til utvalg, datainnsamling, transkribering, dataanalyse og min egen forskerrolle blitt gjort rede for i tidligere avsnitt.

Forskere bringer alltid med seg sin egen forforståelse inn i en forskningsstudie, og et kvalitativt intervju vil være forskjellig fra gang til gang, fordi møtet mellom forskeren og menneskene som deltar vil være ulike (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er derfor viktig å reflektere over konteksten for utvikling av data, deriblant forskerens forforståelse og relasjonen til deltakerne i studien (Thagaard, 2018). Etersom at jeg kom i kontakt med informantene gjennom høyskolemiljøet som deltakerne hadde en relasjon til gjennom utdanningen skolen deltok i, kan det tenkes at informantene var mer positive, både til å delta, men og i svarene de gav, enn det de ville ha vært dersom det var en utenforstående som ikke var koblet til høyskolemiljøet som intervjuet dem. Jeg er imidlertid ikke selv ansatt i høyskolemiljøet, og det var dermed ingen personlig relasjon mellom informantene og intervjueren. Dette kan ha bidratt til at informantene følte de kunne snakke helt fritt. For å styrke studiens reliabilitet har beslutninger underveis i hele forskningsprosessen blitt diskutert med veilederne på oppgaven (Thagaard, 2018). Veilederne har lest gjennom datamaterialet, og koder og kategorier har blitt diskutert i fellesskap.

3.7.2 Validitet

Validitet handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studiens mål var å belyse hvordan rektor *forstår* sin rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling. Dybdeintervju ble sett på som den mest hensiktsmessige metoden i lys av studiens problemstilling, fordi det ga deltakerne mulighet til å fortelle om sine tanker om egen rolle og hvordan de erfarer den.

Kilder som har kunnskap eller erfaring med problemstillingen som skal undersøkes er avgjørende, men like viktig er det at dataene som innhentes fra kildene også er relevante. I et dybdeintervju må spørsmålene som stilles bidra til å belyse problemstillingen (Dalland, 2017). Rektorene i denne studien jobber på skoler som deltar i FAL-utdanningen, der deres rolle innebærer å lede lærernes kompetanseutvikling. Av den grunn er kildene, dvs. informantene, relevant for problemstillingen. Intervjuguiden som ble utarbeidet i forkant av intervjuene favnet bredt for å få et bilde av rektorenes mangfoldige rolle. Analysen hadde som nevnt i tidligere avsnitt en induktiv tilnærming, uten et forhåndsbestemt teoretisk perspektiv. En

blanding av en induktiv og en deduktiv tilnærming, ved å inkludere noen forhåndsbestemte teoretiske perspektiver kunne imidlertid ha styrket studien ved at jeg kanskje hadde gått enda mer i dybden på enkelte temaer.

3.7.3 Overførbarhet

Innenfor det meste av samfunnsforskningen er det et mål om en eller annen form for generalisering. I kvalitative studier er utvalget for lite til å generalisere til en hel populasjon (Tjora, 2017), og spørsmålet blir istedenfor i hvilken grad resultatene kan overføres til andre kontekster, situasjoner og intervjudeltakere som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien ble seks rektorer intervjuet; en trakk seg i etterkant. De representerer en liten gruppe rektorer som har valgt å satse på fysisk aktiv læring og FAL-utdanningen. Det er mange ulike faktorer som kan påvirke rektorenes motivasjon for å delta i utdanningen, og hvordan de forstår sin egen rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling. Det kan derfor tenkes at resultatet ville ha blitt annerledes dersom det var andre rektorer som ble invitert til å delta i intervjuet. Funnene fra denne studien kan likevel peke på noen momenter som muligens også kan gjelde for andre rektorer som deltar i FAL-utdanningen, eller for rektorer som driver annet utviklingsarbeid i skolen. Sett i sammenheng med annen forskning på området kan denne studien bidra med kunnskap om et lite utvalg rektorers tanker og forståelse av deres rolle som leder av læreres kollektive kompetanseutvikling i FAL/skolen.

3.8 Forskningsetikk

Før datainnsamlingen startet ble søknad sendt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning av studien (vedlegg 1). Personopplysningene som ble hentet inn ble behandlet i tråd med NSD sine retningslinjer. Videre beskrives hvilken etiske hensyn som er tatt i forbindelse med denne studien.

Det er særlig fire hovedområder som diskuteres i forbindelse med gjennomføringen av kvalitative intervjuundersøkelser: Informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser av deltakelse og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015). *Informert samtykke* innebærer at informantene vet hva de sier ja til og hva de begir seg ut på i forkant av datainnsamlingen. Informantene må få informasjon om hensikten med forskningsprosjektet og hvordan dataene skal behandles, samt orienteres om at de når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen (Postholm, 2005). Rektorene som deltok i denne undersøkelsen fikk i forkant av intervjuet

tilsendt et informasjonsskriv om forskningsprosjektet der det ble redegjort for bakgrunnen og hensikten med prosjektet, hvordan opplysninger om informantene behandles og informasjon om retten til å kunne trekke seg (vedlegg 2). Vedlagt var også en svarslipp der informantene signerte en skriftlig erklæring om samtykke. Denne informasjonen ble også gitt muntlig til informantene før intervjuet startet.

Konfidensialitetsprinsippet omhandler hvordan opplysningene skal behandles og at deltakerne selv får opplysninger om at anonymitet sikres ved at det tas i bruk pseudonymer (Postholm, 2005). I denne studien ble det ikke samlet inn data som direkte kunne identifisere informantene utenom informantenes stemme på lydopptaket fra intervjusamtalen. Informantene ble fullstendig anonymisert både i transkriberingen og i presentasjonen av studiens resultater og ble betegnet med (r) for rektor og nummer (1-5). Det ble klargjort for informantene at transkripsjonene av intervjumaterialet kun ville være tilgjengelig for forskeren selv, samt veilederne. Det ble også informert om at det transkriberte intervjumaterialet ville bli slettet kort tid etter innlevering av denne masteroppgaven.

Konsekvenser av deltakelse i en forskningsstudie er noe forskeren alltid må tenke gjennom i forkant av datainnsamling. Målet om å finne ny kunnskap og innsikt må ikke gå på bekostning av enkeltpersoners velferd og integritet, og det må alltid gjøres en avveining av hvorvidt den belastningen deltakelsen har på informantene, kan veies opp mot de godene vi tenker kan oppnås for andre i fremtiden (Dalland, 2017). Denne studien belyser et relevant og dagsaktuelt tema som kan bidra til å få mer kunnskap om rektors rolle som leder av læreres kollektive kompetanseutvikling, som vil kunne være nyttig i fremtidig planlegging og utforming av utviklingsarbeid i skolen. Temaene som undersøkes i denne studien er ikke særlig sensitive og alle informantene ble anonymisert, det er derfor lite sannsynlig at deltakelsen vil føre til noen negative konsekvenser for informantene.

Etiske refleksjoner knyttet til *forskerens rolle* og hvordan forskeren opptrer gjennom hele forskningsprosessen er viktig. Forskeren må foreta etiske overveielser både før, i løpet av og etter datainnsamlingen (Postholm, 2005). Informantene i denne studien ble informert i forkant av datainnsamling om hensikten med studien og hvordan data skulle håndteres og brukes. Det er forsøkt å gi en detaljert beskrivelse av datainnsamlings forløp og min egen rolle for å gi leseren en kontekst for utgangspunktet til denne studien. Analyse av datamateriale og presentasjonen av studiens resultat ble forsøkt gjort på en gjennomskutt og nøytral måte ved å

beskrive analyseprosessen trinn for trinn, og ved å sikre at sitat ble gjengitt riktig, og at jeg dermed ikke la ord i munnen på intervjuobjektene (Postholm, 2005).

4.0 Resultat

I denne delen av oppgaven presenteres studiens resultat. Formålet med studien var å undersøke *hvordan rektor forstår sin rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling når lærerne deltar i en etter- og videreutdanning i fysisk aktiv læring (FAL)*. Forsknings spørsmål som ble stilt var: 1) Hvorfor valgte rektor at skolen skulle delta i FAL- utdanningen? 2) Hvordan støtter rektor lærerne i deres kompetanseutvikling? 3) Hvordan ønsker rektor selv å bli støttet av høyskolemiljøet?

Tre hovedtema ble identifisert i analysen knyttet til rektors rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling: Stort engasjement, rektor som utviklingsleder og rektors behov for støtte.

4.1 Stort engasjement

Rektorenes store engasjement for fysisk aktivitet, folkehelse og livsmestring var iøyenfallende, og uttrykk som «jeg brenner for det», «har veldig tro på å få bevegelse inn i læringen» og «har alltid vært veldig ivrig på FAL, folkehelse og bevegelse» var gjengangere. Noen av rektorene koblet dette engasjementet med formell kompetanse i kroppsøving og fysisk aktivitet, mens andre i større grad koblet engasjementet med egne verdier knyttet til skolens oppgave med å utvikle hele eleven. At elevene har det godt på skolen, opplever trygghet og livsmestring – for eksempel gjennom en skolehverdag som også legger til rette for at elevene får være ute å bevege seg – lå som et fundament for rektorenes arbeid med skolens læringsmandat. «Å lære å lese og skrive gjør de alltid, men hvis ikke elevene trives på skolen og mestrer det å gå på skolen så blir det vanskelig», uttrykte rektor på skole 1; mens rektor på skole 3 gav uttrykk for sitt engasjement på følgende måte:

Jeg har jo valgt å kjenne ungene og jeg står ute på plassen hver morgen når ungene kommer og ønsker de velkommen til skolen, med paraply de fleste dager. Dette handler litt om livsmestring tenker jeg. Være glad i skolen, kanskje litt glad i rektor, glad i lærerne, glad i vennene sine, og ikke minst glad i seg selv (...) Jeg brenner for dette. Jeg har ingen høyere ønske for mitt eget yrkesliv, enn at kanskje når noen av de ser tilbake på barndommen, så var han her gubben her, en del av den.

(r3)

Følgende tre subtema ble avdekket i dette temaet: rektorenes opplevde sammenheng mellom helse, trivsel og læring, behov for variert undervisning for å treffe alle elevene og koherens mellom FAL-utdanningen og skolens overordnede mål og læreplan.

4.1.1 Helse, trivsel og læring

Rektorene oppfattet, slik beskrivelsen ovenfor antyder, at det er en tydelig sammenheng mellom elevers helse og trivsel, og deres kapasitet til å lære. De uttrykte blant annet bekymring over at elevene «sitter for mye i ro». De fortalte også at de hadde stor tro på at en mer variert skolehverdag som inkluderte bevegelse ville fremme nettopp elevenes helse, trivsel og kapasitet til å lære. Rektor ved skole 4 uttrykte dette på følgende måte: «Jeg tenker at det (FAL) vil ha effekt på folkehelsen og elevenes læringsprosesser ved at vi får elever i mer bevegelse». Rektor ved skole 3 påpekte imidlertid at «Vi er en skole, ikke en idrettsinstitusjon eller et treningssenter. Vi er en skole og ønsker læring». Bedre helse var derfor ikke motivasjon «nok» i seg selv til at rektorene hadde tatt initiativ til å samarbeide med høyskolemiljøet, men de hadde tro på at regelmessig bruk av FAL i undervisningen ville ha positiv innvirkning på elevenes helse, trivsel og læring.

4.1.2 FAL som metode for å treffe flere elever

Rektorene var også opptatt av at elever lærer på ulike måter; noen elever lærer ved å ha det stille og rolig rundt seg, mens andre elever lærer bedre gjennom praktisk aktivitet. Rektor på skole 3 uttrykte dette på følgende måte «Unger har ulike måter å lære på. Noen lærer ved å ha det stille, sitte i ro. De følger med, og klarer å være konsentrert, mens andre lærer ingenting, før de får gjort det». Spesielt uttrykte rektorene bekymring for guttene som kommer rett fra barnehagen, og som sliter med å sitte stille ved pulten. Rektorene var derfor opptatt av å drive tilpasset opplæring med varierte arbeidsmetoder, og rektor på skole 1 fortalte blant annet at lærerne på hans skole hadde som mål «å drive opplæring på mange ulike måter og på mange ulike arenaer». Rektorene opplevde at FAL representerte en spennende mulighet i så måte. Ikke minst fordi undervisningen ofte foregår utenfor klasserommet, og fordi bytte av arena i seg selv representerte en verdifull variasjon til den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Rektorene syntes også at det var positivt at gruppearbeid og elevsamarbeid ble vektlagt i FAL, fordi de mente at denne organiseringsformen hadde positiv innvirkning på relasjonene i klassen; både mellom elever, og mellom elev og lærer. Informant 4 uttrykte dette slik: «For

meg er det helt tydelig at man kan jobbe veldig godt med relasjoner og vennskap også i FAL-opplegg». Dette mente rektorene i sin tur førte til økt trivsel, og i neste omgang, læring.

4.1.3 Koherens mellom FAL-utdanningen og skolens overordnede mål og læreplan

Rektorene opplevde også at implementeringen av LK20 hadde bidratt til å gjøre samarbeidet med høyskolemiljøet attraktivt dette skoleåret, fordi FAL-utdanningen tar for seg sentrale områder i LK20 som dybdelæring, medborgerskap og folkehelse og livsmestring. De uttrykte at utdanningen var «spot on» og tidsaktuelt og skreddersydd for skolens arbeid med implementeringen av LK20 slik rektor på skole 1 uttrykte dette:

Den måten SEFAL (høyskolemiljøet) ser på læring og elevenes læring i forhold til tverrfaglighet, mestre sine egne liv og forsåvidt også demokrati og medborgerskap, kan du dra inn i den fysiske biten med å vente på tur, og «belite» seg. Jeg tenker at jeg ikke kan se noe i forhold til FAL som ikke passer inn og går godt overens med det som den nye læreplanen står for ... det er to tilnærmet helt like måter å tenke læring på.

(r1)

Andre, som for eksempel rektor ved skole 4, var mer tilbakeholden, og koblet først og fremst FAL-utdanningen til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring: «hvis du leter så kan du finne noe på folkehelse og livsmestring for eksempel, men det er jo ikke noen sånn veldig direkte koblinger».

Videre pekte rektorene på at FAL-utdanningens fokus på samarbeid, det å være på lag, organisering i større og mindre grupper, og refleksjonsprosesser rundt egen undervisning gikk hånd i hånd med fokuset på utvikling av profesjonsfelleskapet i Overordnet del av LK20. Rektor ved skole 4 uttrykte dette på følgende måte:

Jeg tenker jo også at det som jeg sa med refleksjon rundt oppgaver og refleksjon rundt sin egen undervisning er veldig viktig (...) Jeg er veldig positiv til at vi skal granske vår egen praksis. Det er ikke sånn at vi alltid skal gjøre det vi alltid har gjort fordi at det fungerer.

(r4)

Rektorene pekte videre på at lærere etter mange år i yrket lett faller inn i gamle vaner og rutiner. LK20 utfordrer imidlertid dem, ifølge rektorene, til å utvikle seg og tenke i nye baner, og FAL-utdanningens vektlegging av planlegging og evaluering av undervisning ble fremhevet som verdifull i så måte. Rektor ved skole 2 fortalte blant annet at ett av målene hennes med skolens deltakelse i FAL-utdanningen var å dytte lærerne ut av komfortsonen; få dem til å se nye muligheter og til å utvikle sin egen praksis ved å integrere FAL i undervisningen. Også rektor på skole 3 var opptatt av dette:

Målet er endret praksis. Drit i studiepoengene ... Dette er ikke et prosjekt vi bare har et år, at dette var FAL-året liksom og så «never again». Dette er noe som kommer inn i skolen som skal endre vår praksis og skal bli en del av vår måte å jobbe på.

(r3)

Rektorene viste også til en sammenheng mellom FAL-utdanningen og skolens arbeid med paragraf 9A som omhandler elevs rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring, jf. subtemaet helse, trivsel og læring beskrevet ovenfor.

4.2 Rektor som utviklingsleder

Det andre temaet handler om rektorenes oppfatning og beskrivelse av sin egen rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling. Fire subtema ble avdekket: «Lærernes medbestemmelse som fundament for kompetanseutvikling», «inspirator», «tilrettelegger» og «å være nysgjerrig og tett på».

4.2.1 Lærernes medbestemmelse som fundament for kompetanseutvikling

På alle skolene, bortsett fra en, var det rektor selv om hadde initiert samarbeidet med høyskolemiljøet. Rektorene poengterte imidlertid at det var avgjørende å få lærerne med på laget før slike kollektive utviklingsarbeid ble igangsatt, og beslutningen om å etablere et samarbeid med høyskolemiljøet ble derfor tatt i fellesskap «Det er noe med medbestemmelse, og at vi skal dra i det sammen» utrykte rektor ved skole 5. Rektor på skole 2 fortalte at hun selv hadde opplevd å «få ting trødd over hodet» da hun jobbet som lærer. En fremgangsmåte, som ifølge henne, fort kunne bidra til indre motstand i kollegiet.

Når vi er en så liten skole så tenker jeg at det er viktig at vi er enige. Dette er jo videreutdanning, så jeg kan jo ikke bare trø det ned på dem. Også tenker jeg og at hvis du skal ha effekt av en sånn metodikk så må faktisk folk være gira på å være med og få det opp og gå.

(r2)

Rektorene hadde bevisst koblet FAL-utdanningen sammen med skolens arbeid med å implementere LK20 da utdanningen ble introdusert for lærerne, for å trygge dem på at det å gjennomføre FAL-utdanningen i stor grad ville være sammenfallende med arbeid de uansett ville ta fatt på i forbindelse med implementeringen av LK20. Og nettopp fordi disse sammenhengene ble så tydelige for personalet, og fordi FAL ikke representerte en radikal endring av lærerens eksisterende praksis, opplevde rektor at lærerne ble motivert for utviklingsarbeidet. Rektorene fortalte at lærerne etter å ha blitt presentert for FAL av ansatte ved høyskolen var blitt nysgjerrige på FAL sitt potensiale til å motivere og engasjere elevene i undervisningen, og denne nysgjerrigheten og interessen var i sin tur avgjørende for at rektorene valgte å etablere et samarbeid med høyskolemiljøet.

En av rektorene løftet særlig frem et ønske om å få hele skolen med på utdanningen, inkludert assistentene. Han påpekte at mange av elevene som hadde spesielt godt av å bevege seg i løpet av skoledagen, ofte hadde med seg en assistent. Det var derfor nyttig, mente han, at også assistentene fikk kompetanse i FAL. Han opplevde imidlertid at det var utfordrende å engasjere assistentene i dette arbeidet, fordi assistentene har en annen arbeidsavtale uten innregnet tid til å delta på de profesjonelle læringsarenaene sammen med lærerne. Assistentene måtte derfor i stor grad jobbe med FAL-utviklingsarbeidet, dvs. både planlegging av undervisning og de skriftlige arbeidskravene på fritiden. Rektoren ønsket hjelp fra høyskolemiljøet til hvordan han kunne løse dette, og utfordret de ansatte ved høyskolen til å utvikle andre arbeidskrav for assistentene.

4.2.2 «Inspirator»

Rektorene opplevde at en vesentlig del av deres ansvar som leder av lærerens utviklingsprosess handlet om å: 1) fange lærernes interesse for FAL, 2) motivere dem til å melde seg på FAL-utdanningen, og til sist 3), gjennomføre utdanningen når andre oppgaver konkurrerte om lærerens oppmerksomhet og tid. «Min rolle oppi dette er jo å dra lasset hvis det blir fryktelig tungt», uttrykte rektor ved skole 3. Koronapandemien hadde ført til stor

arbeidsbelastning og høyt sykefravær blant de ansatte, og dermed krevde alt arbeid utover daglig drift – det aller mest nødvendige - tett oppfølging av rektor. Rektorene fortalte at de hele tiden jobbet bevisst med å opprettholde lærernes motivasjon for FAL og FAL-utdanningen. Dette gjorde de blant annet ved å minne lærerne på mulighetene i FAL, og de positive effektene av FAL for elevenes helse, trivsel og læring, fremfor å «dyrke» hindringene og utfordringene som personalet gav uttrykk for fra tid til annen. «Jeg må gå inn der det brenner mest», uttrykte rektor på skole 5. Dessuten minnet de personalet regelmessig på at arbeidsoppgavene og kravene i FAL-utdanningen samsvarte godt med utviklingsarbeidet kollegiet uansett skulle arbeide med dette skoleåret i lys av implementeringen av LK20. Rektor på skole 2 beskrev sin rolle som inspirator på denne måten:

Min rolle her nå er å holde motivasjonen oppe og formidle nytteverdien. At de ser nytten av det i eget arbeid, at dette ikke er noe ekstra, men noe som kommer til å tilføre. Jeg har fokusert litt på at dette gjør vi allerede egentlig i større eller mindre grad, men at det ikke er den systematikken og metodikken som er innarbeidet, det er for tilfeldig.

(r2)

4.2.3 «Tilrettelegger»

Videre pekte rektorene på at deres kanskje aller viktigste oppgave var å sette av tid til at lærerne fikk arbeide med utviklingsarbeidet i arbeidstiden. De konstaterte at for å lykkes med pedagogiske utviklingsprosesser i et helt kollegium må det settes av tid og utvikles «rom» på skolen slik at lærerne får jobbe i fellesskap om utviklingsarbeidet slik informant 4 uttrykker dette:

Jeg satte av veldig mye kompetansehevingstid sånn at man jobbet med FAL. For ellers så får man det aldri til, man kan ikke endre pedagogiske prosesser på en skole og tenke at her har jeg 19 lærere som gjør det på fritiden sin. Det skal det ikke, og det gjør det ikke.

(r4)

Rektorene fortalte dessuten at en vesentlig del av deres oppgave var å stake ut en retning for utviklingsarbeidet, dvs. sørge for at både enkeltlæreren og lærerne som gruppe fant en måte å integrere FAL i sin og skolens undervisningspraksis. Målet, uttrykte de, var at FAL

undervisning etter endt skoleår skulle være en måte å undervise på som kjennetegnet hele skolens praksis.

Rektors ansvar med å tilrettelegge innebar også å organisere alt det praktiske rundt FAL-utdanningen, som for eksempel å lage en fremdriftsplan, sørge for at alle lærerne hadde tilgang til de digitale opplæringsmodulene og ressursene, samt å lage et system som gjorde det enkelt og forutsigbart for lærerne å bruke FAL-utstyret. Rektorene påpekte at det var viktig at de selv «lå litt i forkant»; dvs. at de hadde oversikt over hva som ble forventet av lærerne i løpet av utdanningen slik at de kunne sette av nok tid til at lærerne fikk jobbe med arbeidskravene i hver modul, samt at de var behjelpelig med å svare på spørsmål fra lærerne, eventuelt videreformidle disse til høyskolemiljøet. Slik fungerte rektorene som et slags bindeledd mellom skolen og den eksterne; en slags «ærendsgutt» eller budbringer, ifølge rektor ved skole 3.

Rektorene fortalte imidlertid at enkelte lærere syntes FAL-utdanningen var mer arbeidskrevende enn de hadde forventet. Rektorene pekte på at det var tidvis ganske høy arbeidsbelastning på lærerne fordi det var forventet at lærerne brukte mye tid på refleksjon rundt utvikling og endring av egen undervisning, både individuelt og med kolleger. Rektorene understreket at dette var noe av det aller mest verdifulle med hele FAL-utdanningen, men for å forhindre frafall oppfordret rektor ved skole 4 høyskolemiljøet til tydeligere forventningsavklaring ved «innsalg».

4.2.4 Å være nysgjerrig og tett på

Videre understreket rektorene at det var avgjørende for lærernes motivasjon for FAL og det å gjennomføre utdanningen at de selv engasjerte seg i utviklingsarbeidet. Derfor la de vekt på å være nysgjerrige og tett på innholdet og arbeidskravene lærerne ble presentert for. Enkelte rektorer hadde også gjennomført FAL-opplegg i egen undervisning. Andre hadde deltatt i andre lærers undervisning, og deltatt i å planlegge timen i forkant og evaluere den i etterkant. Flere uttrykte at de var opptatt av å ikke pålegge lærerne arbeid de selv ikke engasjerte seg i. «Du kan ikke forvente at andre skal gjøre noe du ikke gjør selv», uttrykte rektor ved skole 2. Rektorene poengterte samtidig at de ikke hadde mulighet til å gjennomføre alle arbeidskravene i utdanningen på grunn av en hektisk hverdag med mange andre skolelederoppgaver. Rektor ved skole 1 uttrykte videre at han var tett på lærernes

utviklingsarbeid ved at han forsøkte å gjennomføre så mye som mulig av selve utdanningen selv.

Jeg og hele ledelsen er med på alt utviklingsarbeidet og det syntes jeg er utrolig viktig. Det jeg syntes er litt vanskelig er disse oppgavene vi skal sende inn. For jeg er ikke i klasserommet. Så de oppgavene som er tenkt at jeg skal planlegge, gjennomføre og evaluere etterpå, det får jeg ikke gjort. Jeg vet at en del av lærerpersonalet mitt da syntes det er litt rart at vi i ledelsen ikke skal eller kan gjøre de samme oppgavene som vi på en måte pålegger personalet.

(r1)

Til tross for at rektorene i lys av en hektisk skolelederhverdag ikke deltok 100 % i utdanningen, opplevde de likevel å være tett på lærernes arbeid, blant annet fordi de satte av tid til å diskutere dette i den fastsatte utviklingstiden. Her ble lærernes erfaringer med hvordan FAL undervisning fungerer, hvordan lærerne gjennomfører opplegget i klasserommet, hvordan de bruker FAL-utstyret og ikke minst hvordan de evaluerer oppleggene i etterkant diskutert. Rektorene anså det å initiere og lede felles refleksjoner rundt dette, i tillegg til en-til-en samtaler med enkeltlærere, som en betydningsfull del av deres oppfølging av personalets kollektive kompetanseutvikling. «Samtale er en vei til målet» hevdet rektor ved skole 2. På skole 5 hadde rektor også tatt i bruk skolevandring med fokus på FAL for å følge opp lærerne og få innsikt i hvordan FAL ble integrert i lærernes undervisning.

4.3 Rektors behov for støtte

Det tredje temaet omhandler rektorenes eget behov for støtte som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling. Følgende to subtema ble avdekket: «støtte fra høyskolemiljøet og rektorkolleger» og «langsiktig samarbeid».

4.3.1 Støtte fra høyskolemiljøet og rektorkolleger

Rektorene syntes at samarbeidet og den støtten de hadde fått fra høyskolemiljøet hadde fungert bra så langt. De påpekte at det var lett å få kontakt med de ansatte ved høyskolen via epost eller telefon. De uttrykte også at det var positivt at høyskoleansatte hadde besøkt skolen slik at kontakt ble etablert før oppstart, og at høyskolemiljøet hadde vært tydelige helt fra starten at de også ønsket å støtte rektorenes arbeid som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling. Rektor ved skole to uttrykte dette slik:

Jeg ønsker den tilgjengeligheten som har blitt tilbudt, at det er bare en telefon eller mail så kan du få hjelp. For det er jo vanskelig når det er nytt, jeg vet jo ikke hva som kommer og hva jeg trenger hjelp med før jeg står der. Men å ha tryggheten om at det går an å spørre og få hjelp.

(r2)

Rektor ved skole 3 fortalte imidlertid at han hadde forventet enda tettere samarbeid med ansatte i høyskolemiljøet, og han uttrykte at han opplevde arbeidet som mer ensomt enn forventet:

Så det som jeg trodde i starten var at det ville være mer kontakt slik som meg og deg har nå, med veilederne i Sogndal, men det er det jo ikke. Så vi jobber jo på en måte litt mer ensomt i modulene enn det jeg opprinnelig trodde.

(r3)

Han fortalte også at han opplevde det som utfordrende å ha liten oversikt og kontroll over innholdet i modulene og arbeidskravene. Ideelt sett mente han at ledelsesmodulen som skolelederne deltok på burde gjennomføres året før lærerne gikk i gang med sitt arbeid slik at han som skoleleder var kommet et hakk lengre enn lærerne, og på den måten kunne støtte dem bedre. Andre rektorer, som for eksempel rektor ved skole to, uttrykte imidlertid at hun likte usikkerheten knyttet til at hun deltok på lik linje med lærerne: «Jeg ligger ikke i forkant av de ansatte. Her er vi sammen på nye stier og ny utvikling». Å skape noe sammen med lærerne med støtte fra høyskolemiljøet opplevde hun som spennende og givende. Den samme rektoren uttrykte imidlertid at hun ønsket hjelp fra ansatte i høyskolemiljøet til å formidle tankegangen bak FAL til foreldrene for å få de med på laget også. Hun opplevde at de høyskoleansatte hadde mye kunnskap og engasjement for FAL og at det var inspirerende å høre dem snakke. Hun ønsket derfor at også foreldrene skulle få høre dem formidle sine mål og visjoner for skolen, og at foreldrene skulle bli like «giret» som det rektor og lærerne ble.

Videre fortalte rektorene at de satte pris på ledersamlingene som ble organisert for dem. Samlingene fungerte både som en god arena hvor de fikk svar på konkrete spørsmål angående utdanningen, i tillegg til at det var både inspirerende og støttende å dele erfaringer med rektorer fra andre skoler. Rektor ved skole 1 uttrykte dette slik:

Vi har et nettverk hvor vi møter i ledergruppene med alle FAL-skolene som er rundt i hele Norge. Og det har vært gode prosesser hvor vi får stilt spørsmål til hverandre i forhold til ulike utfordringer vi har på de ulike skolene.

(r1)

4.3.2 Langsiktig samarbeid

Videre var rektorene opptatt av at de ønsket å fortsette samarbeidet med høyskolemiljøet etter at lærerne hadde avsluttet FAL-utdanningen. De pekte blant annet på at de håpte at rektornettverket ble videreført. Et slikt FAL-nettverk, hvor rektorer og lærere kunne inspirere hverandre på tvers av skoler, mente rektorene ville kunne bidra til at FAL-undervisningen ble videreført på skolene også etter avsluttet samarbeid med høyskolemiljøet. Flere hadde også tanker om studietur og lærerutveksling til andre skoler med FAL-utdannede lærere etter at utdanningen var avsluttet for å opprettholde lærernes engasjement for FAL. Rektor ved skole 4 uttrykte dette slik:

Jeg ønsker å ha et videre samarbeid med SEFAL (høyskolemiljøet). Jeg har lyst til, når vi kommer oss gjennom denne våren, så kunne jeg tenkt meg å ta med lærerne hos meg og reist til Sogndal, og på besøk til en skole som for eksempel Trudvang da. Og etablert et samarbeid med utveksling. Jeg tror det er kjempeviktig å ha noe å se opp og frem til og diskutere med og snakke med.

(r4)

5.0 Diskusjon

Hensikten med denne studien var å undersøke *hvordan rektor forstår sin rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling når lærerne deltar i en etter- og videreutdanning i fysisk aktiv læring (FAL)*. I dette kapitlet drøftes problemstillingen i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket.

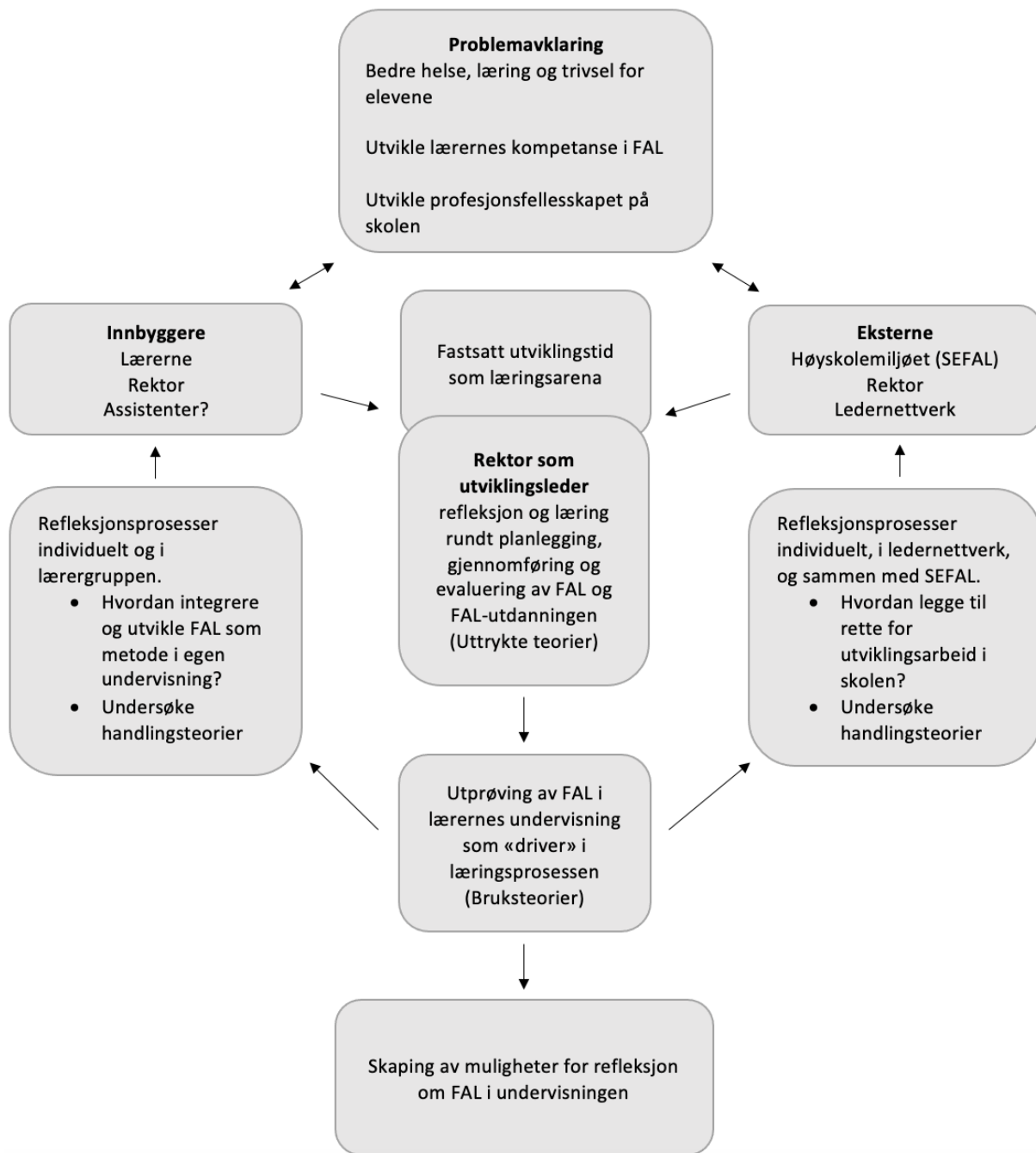
Oppsummert viser studiens funn at lederrollen ble oppfattet som sentral for vellykket utviklingsarbeid. Rektorene fortalte at rollen innebærer å inspirere, motivere og legge til rette for lærernes kollektive kompetanseutvikling. Funnene viser også at rektorenes motivasjon for å sette i gang utviklingsarbeidet var sterkt knyttet til deres egne verdier og holdninger til fysisk aktivitet, helse og læring, samt at de så en tydelig kobling mellom FAL-utdanningen og skolens overordnede mål og læreplan. Videre ble lærernes medbestemmelse i prosessen som førte til at det ble inngått et samarbeid med høyskolemiljøet trukket frem som en grunnleggende forutsetning for den kollektive kompetanseutviklingen. Funnene indikerer dermed at det å forankre utviklingsarbeidet hos de som faktisk skal gjennomføre det, er essensielt for at en skole skal lykkes med et utviklingsarbeid. Rektorene uttrykte også at de ønsket støtte fra høyskolemiljøet i form av et langsiktig samarbeid, og ved at samlingene i ledernetverket med andre rektorkolleger ble videreført.

Videre i dette kapitlet presenteres skolenes, i samarbeid med høyskoleansattes, arbeid med FAL-utdanningen i lys av den samskapte læringsmodellen, og samskapt læring diskuteres som utgangspunkt for utvikling (av FAL) i skolen. «Problemaforklaring» og «rektor som utviklingsleder» diskuteres så nærmere i egne underkapitler. I delkapitlet «Entusiasme vs. virkelighet?» drøftes hvilke prosesser som ser ut til å ligge til grunn for at endring faktisk kan skje. Til slutt diskuteres studiens styrker og begrensninger, samt implikasjoner for praksis og videre forskning.

5.1 Samskapt læring som utgangspunkt for utvikling (av FAL) i skolen

Samskapt læring og den samskapte læringsmodellen (Klev & Levin, 2021) ble valgt som teoretisk rammeverk i denne studien. Inspirert av denne modellen ble Figur 4, Samskapt læring i FAL, utviklet. Modellen i figur 4 er ment å illustrere hvordan samspillet mellom lærere, rektor, ansatte i høyskolemiljøet og andre eksterne foregår i læringsprosessen knyttet

til FAL-utdanningen, og hvordan læring basert på konkret eksperimentering med FAL i lærernes undervisning driver læringsprosessen fremover.



Figur 4: Samskapt læring i FAL

Innbyggerne, som i denne studien i hovedsak kan forstås som lærerne og rektor på den enkelte skole, befinner seg på venstre siden av modellen. Assistentene er også inkludert i denne gruppen, men de vil bli omtalt senere. Den/de eksterne, som i denne sammenheng kan forstås som høyskolemiljøet og rektor, samt rektorer i ledernetverket knyttet til FAL-utdanningen, befinner seg på motsatt side. Rektor er både innbygger og ekstern, og har således en todelt

rolle; et slags bindeledd mellom skolen og den eksterne, slik også en av rektorene i studien uttrykte dette. På den ene siden er rektor en innbygger som sammen med lærerne deltar i FAL-utdanningen ledet av en ekstern aktør. På den andre siden er rektor også en ekstern aktør som har ansvar for å lede lærernes utviklingsarbeid. Rektor har dessuten en helt annen posisjon enn lærerne vedrørende både problemer og muligheter (Klev & Levin, 2021) når det gjelder utprøving og gjennomføring av FAL i undervisningen. Hensikten med denne studien var å undersøke rektors forståelse av sin egen lederrolle knyttet til lærernes kompetanseutvikling i FAL. Derfor er det i hovedsak rektors rolle som en ekstern aktør som leder lærernes kollektive kompetanseutvikling, som vil bli diskutert i dette kapittelet. Uavhengig av hvilken tilnærming som utforskes knyttet til rektors todelte rolle, vil «problemavklaringen» og målet med utviklingsarbeidet likevel være det samme. Først og fremst handler dette om å utvikle FAL som undervisningsmetode på den enkelte skole for å gi elevene mer motiverende, variert og praktisk opplæring. Samtidig handler det også om et mer overordnet mål om å utvikle profesjonsfellesskapet i skolen, som igjen kan bidra til å gjøre skolen til en bedre plass for elevene å være (Tronsmo, 2020).

Sentralt i modellen er de to læringsløyene som omfatter innbyggerne og de eksterne hver for seg og i fellesskap (Klev & Levin, 2021). Kommunikasjon på arenaer og problemløsning er felles for de ulike aktørene. I denne studien var læringsarenaene i hovedsak knyttet til felles utviklingstid som rektorene hadde satt av til å jobbe med FAL, der både lærerne og rektor deltok. Under rektors ledelse ble tiden brukt til å diskutere og reflektere over planlegging, gjennomføring og evaluering av FAL-undervisning. Videre var det den konkrete utprøvingen av FAL i lærernes undervisning som fungerte som «driver» i læringsprosessen. Disse utprøvingene ga så grunnlag for refleksjonsprosesser både i fellesskap og individuelt for innbyggerne og de eksterne.

For lærerne kan slike refleksjonsprosesser for eksempel handle om hvordan FAL konkret kan integreres og videreutvikles i skolen og i undervisningen. Refleksjoner rundt hva de ønsker å gjøre og hva de faktisk gjør, altså uttrykte teori og bruksteori (Argyris & Schön, 1978), er imidlertid også nødvendig. Dette kan innebære at lærernes grunnleggende antakelser om måten opplæring foregår, utfordres og utvikles. Tanker og erfaringer lærerne har gjort seg rundt sammenhengen mellom utviklingsarbeidet og lærernes løpende arbeidsoppgaver (Dehlin & Irgens, 2018) kan deles og diskuteres med kolleger. Lærernes refleksjoner i denne prosessen kan bidra til nye innspill til neste møte på læringsarenaen sammen med rektor. Det

er et langsiktig mål at læringsprosessen skal bli selvberende (Klev & Levin, 2021). I et slikt perspektiv er det lærerne som prøver ut FAL i sin egen praksis som utgjør den egentlige utviklingsprosessen. For å skape og utvikle en bedre praksis, og faktisk endre bruksteoriene, er det i lys av Argyris og Schön (1978) dermed læringsprosessene som dreier seg om å gjennomføre FAL i lærernes praksis som er av størst betydning.

Samtidig skjer det også viktig læring mellom de eksterne aktørene på den høyre siden av modellen. Rektor som ekstern aktør deltar i refleksjonsprosesser innenfor egne sosiale rammer (Klev & Levin, 2021), som for eksempel i ledernetverk med andre rektorer som også deltar i FAL-utdanningen, samt gjennom dialogen med de ansatte i høyskolemiljøet. Refleksjonsprosessene på denne siden handler sannsynligvis i større grad om hvordan rektorer og de ansatte på høyskolen best mulig kan legge til rette for utviklingsarbeid i skolen, i dette tilfellet knyttet til FAL. Å undersøke rådende handlingsteorier (Argyris & Schön, 1978) vil være nødvendig også for de eksterne aktørene for at de skal forstå hva som skal til for å utvikle skolens praksis (Robinson, 2018). Rektorene bør selv reflektere over egne handlingsteorier både individuelt og i fellesskap med andre rektorer, slik rektorene trakk frem i denne studien at ledersamlingene ga mulighet for. Ifølge Abrahamsen og Viig (2021) kan ledernetverk for rektorer som gjennomfører utviklingsarbeid knyttet til samme tematikk, være et velegnet forum for utveksling av innspill og ideer til læringsprosessen på egen skole, og kan bidra til å fremme en delings- og læringskultur på tvers av skoler (Kunnskapsdepartementet, 2020). På samme måte bør også de ansatte i høyskolemiljøet reflektere over sin egen deltakelse i læringsprosessen sammen med skolene. Funnene indikerer at rektorene i stor grad var fornøyde med kontakten de hadde med høyskolemiljøet. En rektor påpekte imidlertid at han hadde sett for seg et enda tettere samarbeid med høyskolemiljøet. Refleksjonsprosesser internt blant de høyskoleansatte knyttet til deres rolle som veiledere av rektors arbeid, som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling, er derfor nødvendige. I hvilken grad, og på hvilken måte ansatte på høyskolen kan være en støttende aktør og samarbeidspartner for rektor, bør diskuteres.

Høyskolemiljøet sin visjon for FAL-utdanningen er at den skal inkludere hele skolen, ikke bare enkeltansatte. I overordnet del av læreplanen står det at *alle* ansatte i skolen *må* ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å utvikle skolen (Kunnskapsdepartementet, 2020). I *Samskapt læring i FAL-* modellen presentert i figur 4 er assistentene inkludert som innbyggere sammen med lærerne og rektor. Kun en av rektorene i denne studien løftet frem

potensialet, samt utfordringene som ligger i det å inkludere assistentene i læringsprosessen i FAL-utviklingsarbeidet. Assistentene tilbringer mye tid sammen med elever i løpet av skoledagen; ofte mer enn det lærerne gjør, og ofte også tettere på elever som «sliter». Det er nærliggende å anta at dersom assistentene i større grad hadde fått mulighet til å utvikle kompetanse i FAL, ville dette ha potensiale i seg til å gjøre skolen og undervisningen bedre for elevene (Tronsmo, 2020). Dette kan som rektoren i denne studien påpekte være vanskelig å få til, fordi assistentene har en annen arbeidstidsavtale enn lærerne, og dermed ikke har samme mulighet til å delta på læringsarenaen sammen med lærerne og rektor. Når læringsarenaen for utviklingsarbeidet hovedsakelig er knyttet til lærernes fastsatte utviklingstid som assistentene ikke deltar i, er samskaping mellom alle parter vanskelig å gjennomføre i praksis. Dersom målet er at hele skolen skal være med på kompetanseutviklingen, må rektor og også høyskolemiljøet legge til rette for deltagelse av alle yrkesprofesjoner. Føringerne som ligger i Overordnet del av læreplanen poengterer dette: «Skolens ledelse *skal* gi retning for og legge til rette for (de ansattes) læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 17). En læringsarena består ikke bare av materielle rammer, men også av de menneskene som kommuniserer innenfor disse rammene. Dette fordrer at rektor og ansatte ved høyskolen bør reflektere over hvem som bør og kan delta, og deretter finne frem til hvilke arenaer som kan brukes for å i større grad treffe alle, eventuelt om nye arenaer må formes for å legge til rette for dette (Klev & Levin, 2021).

Funnene viste at alle rektorene ønsket å videreføre samarbeidet med høyskolemiljøet også etter at lærerne hadde fullført FAL-utdanningen. For at FAL skal bli en naturlig og integrert del av skolens praksis og en del av en kontinuerlig læringsspiral (Klev & Levin, 2021), bør et troverdig og systematisk samarbeid på alle nivå videreutvikles for å utvikle skolen (Irgens, 2016). Å opprettholde og videreutvikle relasjoner til andre skoler hvor lærere også bruker FAL, samt å etablere et langsiktig samarbeid med høyskolemiljøet, kan dermed støtte lærernes videreføring av FAL og utvikling av skolen. Slike nettverk med andre skoler og en høyskole kan være en måte å bygge varige mekanismer som øker organisasjonens kapasitet til å håndtere fremtidige endringsbehov (Klev & Levin, 2021), og støtte skolens kapasitetsbygging (Dadaczynski & Hering, 2021).

Hovedpoenget med samskapt læring og den samskapte læringsmodellen er at læring skjer i et fellesskap, der innbyggere og eksterne aktører sammen lærer og reflekterer (Klev & Levin, 2021). I denne studien er læringen knyttet til hvordan FAL kan utvikles i skolen i samsvar

også med høyskolemiljøet sin egen visjon. I FAL-utdanningen presenteres ikke lærerne for ferdige FAL-undervisningsopplegg (Høgskulen på Vestlandet, 2021d). Intensjonen og målet er at skolen istedenfor skal «skape FAL-undervisningen selv». Funnene i denne undersøkelsen indikerer at de fleste rektorene var positive til denne tilnærmingen, og at det «å være sammen på nye stier» opplevdes som både spennende og å kunne gi rom for kreative, personlige innspill. Likevel uttrykte en rektor en viss frustrasjon over å ikke ha helt kontroll og oversikt over hva lærerne kunne forvente i form av arbeidskrav og arbeidsbelastning.

Funnene i denne studien viser også at det å endre og utvikle egen praksis er krevende. Kanskje kan det forklare det paradoksale (Dehlin & Irgens, 2018) i at både lærere og rektorer på den ene siden var åpne og tilfredse overfor de frie rammene som gav dem mulighet til selv å kunne definere innholdet i FAL, til på den andre siden å gi uttrykk for at det til tider oppleves enklere med en nøyaktig «oppskrift». Dette er i tråd med Dehlin og Irgens (2018) studie om hvordan utviklingspartnere bidro i skolens læring som viste at det var en forventning blant lærerne om at kunnskapen og innholdet i utviklingsarbeidet skulle være umiddelbart nyttig og enkelt å ta i bruk, samtidig som de gav uttrykk for at de ikke ønsket nettopp dette; ferdige produkt og verktøy. Dette kan tyde på at for mange lærere vil en god balanse mellom støtte utenfra og det å få «noe tredd over hodet», være det optimale. Kanskje vil en slik balanse mellom frihet og fleksibilitet innenfor fastlagte rammer være nødvendig dersom FAL skal bli en bærekraftig og velfungerende undervisningsmetode i norske skoler.

5.1.1 «Problemaforklaring»

Samskapt læring i FAL modellen i figur 4 illustrerer at problemaforklaringen (Klev & Levin, 2021) i FAL-sammenheng handler om læreres og rektors ønske om bedre helse, læring og trivsel for elevene. FAL ble sett på som en metode for å treffe flere elever, og bidra til mer motiverende, variert og praktisk undervisning. Målet med utviklingsarbeidet handlet om å utvikle lærernes kompetanse i FAL, samt å utvikle profesjonsfellesskapet i skolen. Studiens funn viser at arbeidet med å etablere denne problemaforklaringen innebar at rektor sammen med lærerne diskuterte og reflekterte over hvordan FAL-utdanningen kunne knyttes til skolens eksisterende praksis, og hvordan FAL kunne ses i sammenheng med læreplanen. Dette var således en del av forberedelsene skolene gjorde før beslutningen om å delta i FAL-utdanningen ble tatt, og før selve utviklingsarbeidet startet. Ifølge Ertesvåg (2012) er dette en sentral del av initieringsfasen i et utviklingsarbeid.

Rektorenes store engasjement for fysisk aktivitet, folkehelse og livsmestring var en grunnleggende motivator for at rektorene ønsket å satse på FAL. Beslutningen om at lærerne på skolen skulle delta i FAL utdanningen var likevel basert på et komplekst samspill mellom en rekke faktorer. Rektorenes oppfatning av sammenhengen mellom fysisk aktivitet og helse, samt den antatt positive effekten fysisk aktivitet kan ha på elevenes trivsel og skoleprestasjoner (Daly-Smith et al., 2018; Norris et al., 2020; Åvitsland et al., 2020), var sterkt knyttet til rektorenes ønske om å skape en mer fysisk aktiv skolehverdag gjennom FAL. Dette støttes av Cassar og hans kolleger (2020) sin studie fra Australia. Cassar og kolleger (2020) fant at skolelederens motivasjon for å implementere et program for fysisk aktivitet i skolen var sterkt knyttet til deres «kunnskap» om fysisk aktivitet og de antatt positive helsegevinstene. Bekymring for at dagens barn og unge sitter for mye i ro, og et ønske om en mer fysisk aktiv skolehverdag for elevene, var ett av målene rektorene ønsket å oppnå med lærernes deltakelse i FAL-utdanningen. Det var likevel den positive effekten på elevenes *læring* og trivsel av en mer fysisk aktiv skolehverdag, som var av størst betydning for rektorenes engasjement og beslutning. Studien til Todd og kolleger (2015) viste at dersom rektor mente at god helse var viktig for barns læring, økte sjansen for at helseintervensjonen ble vellykket. Dadasczynski og Hering (2021) argumenterer imidlertid for at det trengs mer forskningsbasert kunnskap på den pedagogiske effekten av helsefremmende tiltak på skolens kjerneoppgave som omhandler elevenes læring.

Rektorene uttrykte også at de så en tydelig kobling mellom FAL-utdanningen og skolens overordnede mål og læreplan. I likhet med tidligere forskning, var rektorenes motivasjon for å delta i FAL-utdanningen nært knyttet til at satsingsområdet opplevdes som relevant og at det hang sammen med skolens eksisterende utviklingsarbeid og rådende praksis (Cassar et al., 2020; Skage & Dyrstad, 2019). Til tross for at noen av rektorene oppfattet disse koblingene langt tydeligere enn andre, gjorde spesielt innføringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring i LK20 imidlertid sitt til at rektorene opplevde FAL som relevant og tidsaktuelt, og skreddersydd for skolens arbeid med implementeringen av den nye læreplanen/LK20. Ifølge Dehlin og Irgens (2018) og Midthassel og Ertesvåg (2008), vil denne opplevde relevansen trolig også ha stor betydning for hvor vellykket utviklingsarbeidet forløper videre på den enkelte skole.

Funnene i denne studien viser også at det var avgjørende å få med lærerne og forankre utviklingsarbeidet hos dem som faktisk skulle gjennomføre det. Beslutningen om å delta i

FAL-utdanningen ble derfor tatt etter at kollegiet i fellesskap hadde diskutert koblingene mellom FAL og deres allerede eksisterende utviklingsarbeid og praksis. Dette støttes av studien til Dehlin og Irgens (2018) om hvordan utviklingspartnere bidro til skolenes læring. Dehlin og Irgens (2018) fant at når lærerne var sentrale i å påvirke innholdet så tidlig som mulig, ved å ha medansvar for å ta valg, forme og utvikle nye arbeidsmetoder, fikk de et større eierskap til utviklingsarbeidet; som igjen hadde stor betydning for utviklingsarbeidets videre forløp. Rektorene i denne studien uttrykte at de ikke hadde valgt å gå videre med samarbeidet hvis det hadde vært stor motstand i lærergruppen. På denne måten ble det lagt til rette for at kollegiet sammen skapte en felles forståelsesramme av arbeidet de skulle i gang med slik (Ertesvåg, 2012) understreker betydningen av, og initieringsfasen kan dermed sies å ha vært preget av samskapt læring mellom rektor og lærere (Klev & Levin, 2021). Lærernes medbestemmelse var avgjørende for beslutningen om å gå i gang med FAL-utdanningen, men var minst like viktig som fundament for kvaliteten på det videre utviklingsarbeidet.

Oppsummert viser funnene at rektors holdninger og verdier knyttet til fysisk aktivitet, folkehelse og livsmestring, samt opplevd relevans med LK20 hadde stor betydning for beslutningen om å satse på FAL-utdanningen. At lærerne var motivert for å utvikle sin kompetanse i FAL var også avgjørende for beslutningen. «Problemaforklaringen» og initiativet til utviklingsarbeidet ser dermed ut til å ha vært påvirket av en rekke faktorer; rektors motivasjon for FAL, samt ytre påvirkning fra læreplan og opplevd relevans, og ikke minst lærernes medbestemmelse. Rektorenes beslutning om å involvere skolens personale i FAL-utdanningen kan således sies å ha vært en kombinasjon av en top-down og en bottom-up-tilnærming (Ertesvåg, 2012).

5.1.2 Rektor som utviklingsleder

Studiens funn viser at det å sette av tid og arena til utviklingsarbeidet ble ansett som den viktigste oppgaven til rektor som utviklingsleder (Klev & Levin, 2021). Å klargjøre rammene for utviklingsarbeidet handler om å skape en felles forståelse av hva problemet er og hvilke muligheter og utfordringer arbeidet potensielt kan medføre. «Problemaforklaringen» som ble gjort rede for i avsnittet over kan således ses på som en del av klargjøringen av rammene for utviklingsarbeidet. Å lage en tidsplan eller fremdriftsplan slik rektorene fortalte at de gjorde er også med på å gi arbeidet rammer og struktur, og viser lærerne når de skal få tid til å engasjere seg i utviklingsarbeidet og samtidig ta seg av de hverdagslige driftsoppgavene. En arena formes av de materielle rammene som for eksempel sted og tid, og de menneskene som

kommuniserer innenfor disse rammene (Klev & Levin, 2021). Som presentert i modellen i figur 4 fungerte felles utviklingstid på personalmøter som en arena for FAL utviklingsarbeidet. Funnene viser at rektorene anså det som sin rolle å initiere og lede felles dialog og refleksjoner i denne fellestiden, rundt lærernes erfaringer med hvordan FAL-undervisningen fungerte. Når lærerne og rektor reflekterer i fellesskap over hvordan FAL ble gjennomført i klasserommet, hvordan FAL-utstyret ble brukt og hvordan undervisningsoppleggene evalueres i etterkant, kan rådende praksis potensielt utfordres og det kan oppstå læringsprosesser der ens egne og andres grunnleggende antakelser utfordres og utvikles (Argyris & Schön, 1978; Klev & Levin, 2021).

I en fortolkende tilnærming til ledelse må lærernes primære drivkraft være indre motivasjon, og lærerne må oppleve at arbeidet i seg selv er meningsfullt og interessant (Irgens, 2016). I tillegg til å klargjøre rammer, designe arenaer og skape læringsprosesser, viser funnene i denne studien at rektors rolle også handler om å være en som inspirerer og motiverer, og en som selv går foran som en rollemodell, nært knyttet til det som i teorien kjennetegnes som en transformativ leder (Irgens, 2016). Funnene viser også at det var avgjørende for lærernes motivasjon knyttet til utviklingsarbeidet at rektorene fulgte opp arbeidet ved å selv engasjere seg, være nysgjerrig og tett på innholdet og arbeidskravene lærerne ble presentert for. Dette stemmer overens med Abrahamsen og Viig (2021) sin studie som fant at skoleledere mente det var avgjørende for implementeringen av det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring at de var tett på og fulgte opp lærernes arbeid. Å være en lærende leder og delta i arbeidet sammen med lærerne (Fullan & Quinn, 2017; Robinson et al., 2008) bidro til at rektorene fikk bedre innsikt i hvilke utfordringer samt muligheter arbeidet med FAL-utdanningen innebar. Funnene viser også at rektorene var opptatt av å ikke pålegge lærerne arbeid de selv ikke var en del av. De ønsket ikke å sende andre ut for å lære, uten å selv delta i læringsprosessen sammen med dem (Fullan & Quinn, 2017).

Betydningen av at rektor går foran som rollemodell og deltar i læringsprosessen sammen med lærerne, understrekes i tidligere forskning (Dehlin & Irgens, 2018). Et vesentlig poeng ved den samskapte læringsmodellen, Figur 1; (Klev & Levin, 2021) som er illustrert i sammenheng med FAL-utdanningen i Figur 4, er likevel at de ulike aktørene har forskjellige roller. Funnene indikerer at det er mange oppgaver å ta tak i for en rektor, og det å gjennomføre undervisning i klasserommet er ikke nødvendigvis første prioritet. I følge Fullan (2014) er imidlertid ikke det å gjennomføre klasseromsbesøk det viktigste en rektor gjør for å

utvikle og bevege skolen fremover. Samtidig handler det å være en lærende leder om at rektor lærer sammen med lærerne, og da kan kanskje et klasseromsbesøk i ny og ne likevel være nyttig fordi rektor får et innblikk i hvilke muligheter og utfordringer lærerne står ovenfor. Lærere bør imidlertid ha forståelse for at rektor ikke kan gjøre nøyaktig det samme som dem når en skole for eksempel deltar i kollektiv kompetanseutvikling i FAL, spesielt når det gjelder gjennomføring av undervisning i klasserommet. Det er andre oppgaver som er viktigere å ta tak i som leder, som for eksempel å: klargjøre rammer, designe arenaer, og skape kollektive læringsprosesser.

5.2 Entusiasme vs. virkelighet?

Rektorenes store engasjement og entusiasme for FAL var påfallende i denne studien. Det er likevel interessant å stille spørsmål ved om denne entusiasmen faktisk vil føre til endring og utvikling i praksis. I lys av Argyris og Schön (1978) sine handlingsteorier kan rektorenes store engasjement, entusiasme og visjon for hvordan de ønsker å drive skole, forstås som deres uttrykte teori. Det er imidlertid ofte lettere å snakke om hvordan noe skal endres enn å faktisk gjennomføre selve endringen (Robinson, 2018). Det kan dermed tenkes at rektorenes og skolens uttrykte teori endres uten at skolens praksis (bruksteori) faktisk endres, og at rektorenes entusiasme for utviklingsarbeidet ikke får hold i virkeligheten.

Argyris og Schön (1978) skiller mellom to former for organisatorisk læring; enkelt- og dobbeltløkket læring (Klev & Levin, 2021). For noen lærere er enkeltløkket læring tilstrekkelig. For disse lærerne passer FAL som undervisningsmetode godt overens med deres eksisterende holdninger og verdier knyttet til egen undervisningspraksis, og for dem trengs kanskje bare ekstra utsyr eller nye ideer til hvordan de kan videreutvikle metoden i deres praksis. Andre lærere derimot kan oppleve FAL som mindre relevant; som nok et krav som innføres i skolen for å endre måten de driver opplæring på, uten at de selv ser verdien eller nytten av endringen. For disse lærerne er det nødvendig å utfordre deres grunnleggende antakelser, verdier og holdninger som styrer den eksisterende praksisen deres. Robinson (2018) hevder at for å kunne forstå hva som skal til for å forbedre praksis, er det nødvendig å forstå faktorene som opprettholder den. Som leder av en utviklingsprosess er det derfor nødvendig at rektor undersøker både egne og andres grunnleggende verdier og holdninger, slik at hen bedre kan legge til rette for hva som skal til for å endre dem.

Erfaringer fra skolevandring slik en av rektorene i denne studien viste til, i kombinasjon med å delta i planlegging, evaluering, og refleksjon rundt FAL-undervisning, kan for eksempel gi rektor nødvendig innsikt i lærernes handlingsteorier, både uttrykt teori og bruksteori. Noen ganger kan handlingsteoriene være så innarbeidet at lærere og rektor ikke er dem bevisst, og de kan være «skjult» ved at en over tid faller inn i gamle vaner og rutiner (Klev & Levin, 2021). Dette påpekte også rektorene i denne studien, og et av målene deres med skolens deltakelse i FAL-utdanningen var derfor å pushe lærerne ut av komfortsonen. Å få dem til å se nye muligheter og utvikle seg. Som en av rektorene uttrykte «jeg er positiv til å granske egen praksis, vi skal ikke gjøre det vi alltid har gjort bare fordi det fungerer».

Å granske egen praksis er imidlertid et krevende arbeid. Rektorene opplevde at lærerne syntes FAL-utdanningen var mer jobb enn forventet, og at høyskolemiljøet hadde forespeilet at dette var en mindre arbeidskrevende utdanning enn det lærerne selv erfarte. For å forhindre frafall i FAL-utdanningen og svekket motivasjon blant lærerne, understreket rektorene at høyskolemiljøet burde være tydeligere på reel arbeidsmengde ved innsalget. Dette støttes av tidligere forskning som har vist at barrierer for å lykkes med FAL-utviklingsarbeid kan knyttes til uklare forventinger og for lite eller for dårlig informasjon fra ekstern samarbeidspartner i forkant (Dyrstad et al., 2018). Tilsvarende viste Midthassel og Ertesvåg (2008) sin studie om å implementere et antimobbeprogram at skolene som var best forberedt på endringsarbeidet møtte færre utfordringer underveis. At arbeidet krever mer tid og krefter fra lærerne enn forventet, kan skape et potensielt dilemma mellom drift og utvikling. Funnene i denne studien indikerer at noen lærere var bekymret for at utviklingsarbeidets potensielle merarbeid skulle gå utover planlegging av god undervisning. Lærerne var videre bekymret for at den totale arbeidsbelastningen skulle bli for stor, fordi arbeidet med FAL kom i tillegg til de normale «drifts» oppgavene. Dehlin og Irgens (2018) argumenterer imidlertid for at poenget med et utviklingsarbeid er nettopp at det skal kunne kobles opp mot det løpende arbeidet, og at det skal komme elevene til gode i form av mer motiverende, variert og praktisk læring. Dersom lærerne likevel ikke ser koblingen mellom det eksisterende arbeidet og utviklingsarbeidet, og dersom rektor ikke evner å legge til rette for gode læringsprosesser der grunnleggende verdier og holdninger utfordres, vil utviklingsarbeidet kunne stoppe opp i møte med lærernes virkelighet.

Koblingen mellom lærernes hverdagspraksis og utviklingsarbeidets mer teoretiske tilnærming kan imidlertid ses i lys av Ertsås og Irgens (2014) T-modell. Modellen understreker at for å

utvikle bruksteoriene må først og fremst de uttrykte teoriene utvikles ved at erfaringene fra lærernes eksisterende praksis blir belyst av den forskningsbaserte kunnskapen de ansatte ved høyskolen kan bidra med gjennom FAL-utdanningen. Ved at disse to «kunnskapene» eller «teoriene» som Ertsås og Irgens (2014) kaller dem, smelter sammen vil bruksteoriene kunne endres ved at lærerne får ny innsikt eller nye ideer fra den forskningsbaserte teorien som hen tar med seg i sin eksisterende hverdagspraksis. Å tilrettelegge for læringsprosesser der lærerne, rektor og ansatte i høyskolemiljø kan møtes og utveksle kunnskap slik at denne sammensmeltingen kan skje, er dermed avgjørende. Lederens rolle i en endring og utviklingsprosess understrekes nok en gang.

For å kunne realisere en endring i praksis vil rektors engasjement og entusiasme for utviklingsarbeidet selvsagt være et pluss, men dette engasjementet vil trolig ikke ha særlig stor betydning om ikke rektor klarer å dra med seg og overbevise lærerne. Skal utviklingsarbeid lykkes må lærerne som skal gjennomføre endringen i sin undervisning selv være motiverte (Dehlin & Irgens, 2018). Lærerne må endre sin undervisningspraksis på grunnleggende måter, og en slik radikal endring krever mer enn bare å inkludere FAL i undervisningen. I tråd med Fullan (2007) må det skje en endring langs tre dimensjoner; nye måter å tenke og handle på, nye ferdigheter, og mulige endringer av grunnleggende antakelse, forutsetninger og forståelse. Nye læreplaner og nytt utstyr kan føre til en endring i lærernes måte å tenke og handle på når det gjelder FAL, og å drive med FAL-undervisning kan medføre at læreren må tilegne seg nye ferdigheter knyttet til klasseledelse og undervisningsmetode. Grunnlaget for å oppnå varig endring handler imidlertid, ifølge Fullan (2007), om endring i den siste dimensjonen; læreres grunnleggende antakelser, forutsetninger og forståelse. Dette krever refleksjonsprosesser rundt grunnleggende mål og verdier knyttet til undervisningspraksis, både individuelt og i fellesskap.

5.3 Studiens styrker og begrensninger

Intervjuene som ble gjennomført i forbindelse med denne studien ble gjort tidlig i oppstarten av skolenes arbeid med FAL-utdanningen. Skolene var så vidt kommet i gang med utviklingsarbeidet, og studiens funn forteller dermed lite om hvordan skolene faktisk jobbet med FAL dette skoleåret, og hvordan rektor ledet prosessen. Studien gir likevel verdifull innsikt i hvorfor 5 rektorer valgte å satse på FAL, og hvilke mål og tanker de hadde for det videre utviklingsarbeidet. At intervjuene ble gjort i oppstarten av arbeidet var også positivt

fordi rektorenes motivasjon for arbeidet fortsatt var fersk, og fordi datamaterialet som ble samlet inn dermed gir et «riktig» bilde av faktorene som påvirket rektorenes beslutning om å delta i FAL-utdanningen. Samtidig var formålet med denne studien ikke nødvendigvis å gi en nøyaktig beskrivelse av hvordan rektorene ledet den kollektive kompetanseutviklingen, men heller å undersøke hvilke tanker og forståelse de hadde av sin egen lederrolle i dette utviklingsarbeidet. Studien får dermed frem noen lederstemmer som kan bidra til å utvide kunnskapen om hvordan rektorer forstår sin egen rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling når lærerne deltar i en etter- og videreutdanning, i dette tilfellet i FAL.

En kvalitativ undersøkelse som denne søker å gå i dybden av spesifikke personer sine opplevelser og erfaringer av et fenomen. Det var derfor bare 5 (i utgangspunktet 6) informanter inkludert i denne studien. Selv om datamaterialet i denne studien ikke gir et generaliserende og representativt kunnskapsbilde om hvordan rektorer leder lærernes kollektive kompetanseutvikling, kan studien likevel bidra med verdifull kunnskap om hvordan et utvalg av rektorer i en bestemt kontekst oppfatter sin egen rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling.

Koronapandemien satte en stopper for «alle unødvendige reiser» høsten 2020, og datainnsamlingen ble derfor gjennomført på Zoom. Uten gode digitale løsninger som Zoom ville det vært vanskelig å få gjennomført datainnsamlingen til planlagt tid, og Zoom var sånn sett et godt alternativ til det å kunne gjennomføre intervjuene på rektorenes respektive skoler. Det gav mulighet til å få svar på spørsmål og innsamling av data, men samtidig falt dessverre noe av det fysiske aspektet som det gode kvalitative dybdeintervjuet baserer seg på vekk, som for eksempel kroppsspråk og blikk-kontakt. Mulig hadde intervjuene tatt en litt annen vending og form dersom de hadde blitt utført ansikt til ansikt. Å gjennomføre intervjuene på Zoom førte også til noen tekniske utfordringer som at internettkoblingen til tider var svak og lyden ble hakkete, samt at koblingen på et tidspunkt forsvant midt i intervjuet. Strategier for å kompensere for manglende kroppsspråk og tilstedeværelse var å gi informantene god tid til å svare, og å ikke avbryte og stille oppfølgingsspørsmål før det var helt tydelig at rektorene var ferdig å snakke. Utfordringene og begrensningen ved å gjennomføre datainnsamling på denne måten, var likevel av liten betydning for det helhetlige bilde.

Studiens induktive tilnærming og problemstilling som omhandlet rektors rolle som leder, førte til et bredt utgangspunkt for intervjuene. For å belyse og få dypere innsikt i de ulike temaene

presentert i denne studien, kunne en blanding av en induktiv og en deduktiv tilnærming med noen fastsatte teoretiske utgangspunkt ha styrket studien. Kanskje hadde det da blitt stilt flere oppfølgingsspørsmål knyttet til spesielt interessante tema. Styrken med en så åpen og induktiv tilnærming er imidlertid at det fremkom et bredt bilde av fem rektors forståelse av deres egen mangfoldige rolle som leder av lærerne kollektive kompetanseutvikling.

5.4 Veien videre

Samskapt læring og den samskapte læringsmodellen ble brukt som teoretiske rammeverk i studien, fordi dette ble vurdert som å være i tråd med høyskolemiljøet sin visjon for FAL-utdanningen; nemlig at lærere, rektorer og de ansatte i høyskolemiljøet sammen skal videreutvikle FAL som undervisningsmetode i skolen (Høgskulen på Vestlandet, 2021c). Å legge til rette for læringsarenaer der de ulike aktørene kan møtes for å lære og utvikle seg sammen, er avgjørende for å få til en samskapt læringsprosess. Lederen har en viktig rolle, og i denne studien ble derfor rektors perspektiv som leder undersøkt. Samskapt læring innebærer imidlertid at flere aktører deltar i en læringsprosess. Et interessant område for videre forskning vil derfor være å undersøke også de andre aktørene, som for eksempel lærerne eller høyskolemiljøets, perspektiv på læringsprosessen. Kunnskap om alle aktørenes perspektiv vil sannsynligvis være en styrke ikke bare for høyskolemiljøet sitt videre arbeid med FAL-utdanningen, men også for andre høyskolemiljøer sitt arbeid med samskapt læring i møtet med praksisfeltet. Ikke minst i lys av den desentraliserte ordningen (Meld. St. 21 (2016-2017)) som har som målsetning å legge til rette for nettopp samskapt læring mellom skoler og universitet og høyskoler.

Ettersom denne undersøkelsen ble gjort i oppstarten av skolens arbeid med FAL-utdanningen vil det også kunne være interessant å følge opp intervjuet som ble gjort høsten 2020, med et nytt intervju etter at lærerne har avsluttet FAL-utdanningen. Slik kunne en undersøke hvordan rektorene faktisk opplevde å lede lærernes kompetanseutvikling i FAL. For øvrig kan det også være interessant å gjennomføre en kvantitativ studie med alle rektorene som er involvert i FAL-utdanningen, der et kvantitativt spørreskjema utformes på bakgrunn av de kvalitative funnene fra denne studien, og der samskapt læring muligens inkluderes som et teoretisk perspektiv.

6.0 Avslutning

Hensikten med denne studien var å generere ny kunnskap om hvordan rektor forstår sin egen rolle som leder av lærernes kollektive kompetanseutvikling når lærerne deltar i en etter- og videreutdanning i fysisk aktiv læring (FAL). Forsknings spørsmål som ble stilt var: 1) Hvorfor valgte rektor at skolen skulle delta i FAL-utdanningen? 2) Hvordan støtter rektor lærerne i deres kompetanseutvikling? 3) Hvordan ønsker rektor selv å bli støttet av høyskolemiljøet?

Studiens funn viser at rektorene oppfattet sin egen lederrolle som sentral for å få til et vellykket utviklingsarbeid. Funnene viste videre at for å støtte lærerne i deres kompetanseutvikling innebar rektors rolle å inspirere, motivere, legge til rette for og selv delta i kompetanseutviklingen. Rektorenes motivasjon for at skolen skulle delta i FAL-utdanningen var i stor grad knyttet til rektorenes egne verdier og holdninger til fysisk aktivitet, helse og læring, samt at de så en tydelig kobling mellom FAL-utdanningens mål og visjoner og skolens overordnede mål og læreplan. At lærerne også var positive til FAL var avgjørende for at rektorene valgte å satse på FAL-utdanningen. Lærernes medbestemmelse ble trukket frem som en grunnleggende forutsetning for den kollektive kompetanseutviklingen, og funnene indikerer dermed at det å forankre utviklingsarbeidet hos de som faktisk skal gjennomføre dette er viktig, og kanskje helt essensielt for at et utviklingsarbeid skal lykkes. Funnen viser også at rektorene ønsket støtte fra høyskolemiljøet og andre rektor-kolleger som også deltok i FAL-utdanningen, i form av et langsiktig samarbeid med høyskolemiljøet, ledersamlinger og lærer-utveksling til andre FAL-skoler for å videreføre skolens arbeid med FAL.

Den samskapte læringsmodellen gav et interessant perspektiv i forhold til hvordan samspillet mellom lærere, rektor og ansatte i et høyskolemiljø kan foregå i en læringsprosess knyttet til FAL-utdanningen. Samtidig gav teori om ledelse et utgangspunkt for å forstå rektors mangfoldige rolle når lærerne og skolen skal gjennomgå en slik utviklingsprosess. Teori om hvordan læring foregår i organisasjoner poengterer at endring og utvikling av egen praksis ikke er en enkel og forutsigbar prosess, men at den avhenger av et komplekst samspill av ulike faktorer.

Litteratur

- Abrahamsen, H. N. & Viig, N. G. (2021). Hvordan planlegger skoleledere å lede det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring? I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkehelse og livsmestring i skolen; i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 183-199). Fagbokforlaget.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1978). *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caspersen, J. (2011). *Skolekultur og elevresultater: Hvilke muligheter gir TALIS-undersøkelsen?* (NIFU 34/2011). NIFU. https://www.udir.no/globalassets/upload/5/skolekultur_elevresultater.pdf
- Cassar, S., Salmon, J., Timperio, A., Koch, S. & Koorts, H. (2020). A qualitative study of school leader experiences adopting and implementing a whole of school physical activity and sedentary behaviour programme: Transform-Us! *Health Education*. https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/HE-05-2020-0031/full/html?casa_token=MVTt_IniRCsAAAAA:E3tz6nJbSRjmLbR404jgOS9u2qw6WY99axCG-IQcOdKT3_p7R8f0wpOIT-r8IoeM0CQambnl8Gi48-iV8Q8Cu0ci2ej7e6TFpVq-pxAmyAR4nxPhmw
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.
- Dadaczynski, K. & Hering, T. (2021). Health Promoting Schools in Germany: Mapping the Implementation of Holistic Strategies to Tackle NCDs and Promote Health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 1-16. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/5/2623>
- Dadaczynski, K. & Paulus, P. (2015). Healthy Principals – Healthy Schools?: A Neglected Perspective to School Health Promotion. I V. Simovska & P. McNamara, (Red.), *Schools for Health and Sustainability: Theory, Research and Practice* (s. 253-274). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9171-7_12
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Daly-Smith, A., Quarmby, T., Archbold, V. S. J., Routen, A. C., Morris, J. L., Gammon, C., Bartholomew, J. B., Resaland, G. K., Llewellyn, B., Allman, R. & Dorling, H. (2020). Implementing physically active learning: Future directions for research, policy, and practice. *Journal of sport and health science*, 9(1), 41-49. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.05.007>
- Daly-Smith, A. J., Zwolinsky, S., McKenna, J., Tomporowski, P. D., Defeyter, M. A. & Manley, A. (2018). Systematic review of acute physically active learning and classroom movement breaks on children's physical activity, cognition, academic performance and classroom behaviour: understanding critical design features. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.1136/bmjsem-2018-000341>
- Dehlin, E. & Irgens, E. J. (2018). Case C. I M. B. Postholm, A. Normann, T. Dahl, E. Dehlin,

- G. Engvik & E. J. Irgens (Red.), *Skole- og utdanningssektoren i utvikling* (s. 225-268). Fagbokforlaget.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*. The Free Press.
- Dyrstad, S. M., Kvalø, S. E., Alstveit, M. & Skage, I. (2018). Physically active academic lessons: acceptance, barriers and facilitators for implementation. *BMC Public Health*, 18(1), 1-11. <https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-018-5205-3>
- Elden, M. & Levin, M. (1991). Co-generative learning: Bringing Participation into Action. I W. F. Whyte (Red.), *Participatory Action Research* (s. 127-142). Sage. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781412985383.n9>
- Ertesvåg, S. K. (2012). *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Gyldendal akademisk.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2012). Teoriens betydning for profesjonell yrkesutøvelse. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 195-215). Tapir.
- Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap: Når kompetanseutvikling er virkemiddel for å skape bedre skoler. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 155-174). Universitetsforlaget.
- Flaspohler, P., Duffy, J., Wandersman, A., Stillman, L. & Maras, M. A. (2008). Unpacking Prevention Capacity: An Intersection of Research-to-practice Models and Community-centered Models. *American Journal of Community Psychology*, 41(3), 182-196. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9162-3>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. utg.). Routledge Teachers College Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys for maximizing impact*. John Wiley & Sons, Incorporated.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2017). *Koherens i skoleutviklingen: De riktige lokale, regionale og nasjonale driverne*. Kommuneforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2020). *Sammen om aktive liv. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2020-2029*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/sammen-om-aktive-liv/id2704955/>
- Høgskulen på Vestlandet. (2021a). *Fysisk aktiv læring*. Hentet 23.05 fra <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/fysisk-aktiv-laring/>
- Høgskulen på Vestlandet. (2021b). *KRO805 Fysisk aktiv læring: Emneplan for studieåret 2020/2021*. Hentet 23.05 fra <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/kro805>
- Høgskulen på Vestlandet. (2021c, 08.03.21). *SEFAL - Senter for fysisk aktiv læring*. Hentet 23.05.21 fra <https://www.hvl.no/om/sefal/>
- Høgskulen på Vestlandet. (2021d, 17.11.20). *SEFAL etter- og videreutdanning: Kompetanseheving for heile skulen*. Hentet 23.05 fra <https://www.hvl.no/om/sefal/sefal-etter--og-vidareutdanning/>
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon: en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kibbe, D. L., Hackett, J., Hurley, M., McFarland, A., Schubert, K. G., Schultz, A. & Harris, S. (2011). Ten Years of TAKE 10!®: Integrating physical activity with academic

- concepts in elementary school classrooms. *Preventive medicine*, 52, 43-50.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0091743511000533>
- Klev, R. & Levin, M. (2021). *Forandring som praksis: Endring og utvikling som samskapt læring* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kriemler, S., Meyer, U., Martin, E., van Sluijs, E. M. F., Andersen, L. B. & Martin, B. W. (2011). Effect of school-based interventions on physical activity and fitness in children and adolescents: a review of reviews and systematic update. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 923-930. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090186>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lerum, Ø., Leirhaug, P. E., Resaland, G. K. & Tjomsland, H. E. (2021). «Kan vi gjere noko 'gøy'?»: Fysisk aktivitet, folkehelse og livsmestring. I H. E. Tjomsland, N. G. Viig & G. K. Resaland (Red.), *Folkhelse og livsmestring i skolen: i fag, på tvers av fag og som en helhetlig tilnærming* (s. 83-94). Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K. & Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte*. Kunnskapscenter for utdanning, Norges Forskningsråd.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254021841618.pdf>
- Meld. St.30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Meld. St.31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon - mestring - muligheter*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Midthassel, U. V. & Ertesvåg, S. K. (2008). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9(2), 153-172.
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10833-007-9053-7.pdf>
- Møller, J. (2020). Ledelse og kvalitetsutvikling i skolen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning* (2. utg., s. 275-293). Fagbokforlaget.
- Nathan, N., Elton, B., Babic, M., McCarthy, N., Sutherland, R., Penseau, J., Seward, K., Hodder, R., Booth, D. & Yoong, S. L. (2018). Barriers and facilitators to the implementation of physical activity policies in schools: a systematic review. *Preventive medicine*, 107, 45-53.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0091743517304516?casa_token=6

[Bw7y1yoVLkAAAAA:RJ3ZE3XtcepoZ8bwdh9ui3O8EgRt2ZNeM0TFMJtmvZokK1GXqJFHRM1x9JLSt6sOoUZJkveCBg](https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0091743514005167?casa_token=q8tmhXcCoecAAAAA:BroBk9zZI6jgjs05tlhckG2ftzMkXYYv5zLsqoyuiDzUgWDnSsBy3FZt1Pt1CITTDqTsZKIW_w)

- Naylor, P.-J., Nettlefold, L., Race, D., Hoy, C., Ashe, M. C., Higgins, J. W. & McKay, H. A. (2015). Implementation of school based physical activity interventions: a systematic review. *Preventive medicine*, 72, 95-115.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0091743514005167?casa_token=q8tmhXcCoecAAAAA:BroBk9zZI6jgjs05tlhckG2ftzMkXYYv5zLsqoyuiDzUgWDnSsBy3FZt1Pt1CITTDqTsZKIW_w
- Norris, E., van Steen, T., Direito, A. & Stamatakis, E. (2020). Physically active lessons in schools and their impact on physical activity, educational, health and cognition outcomes: a systematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 54(14), 826-838. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2018-100502>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm
- Postholm, M. B., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G. & Irgens, E. J. (2018). *Skole- og utdanningssektoren i utvikling*. Fagbokforlaget.
- Raspberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B., Russell, L. A., Coyle, K. K. & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: a systematic review of the literature. *Preventive medicine*, 52, 10-20.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0091743511000557>
- Resaland, G. K., Aadland, E., Moe, V. F., Aadland, K. N., Skrede, T., Stavnsbo, M., Suominen, L., Steene-Johannessen, J., Glosvik, Ø. & Andersen, J. R. (2016). Effects of physical activity on schoolchildren's academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial. *Preventive medicine*, 91, 322-328.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0091743516302626>
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Cappelen Damm.
- Robinson, V. (2018). *Færre endringer - mer utvikling* (S. V. Guldahl, T. Guldahl, O. Mekki, Overs.). Cappelen Damm akademisk.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
<https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization*. Random House Business Books.
- Skage, I. & Dyrstad, S. M. (2019). 'It's not because we don't believe in it...': Headteachers' perceptions of implementing physically active lessons in school. *BMC Public Health*, 19(1), 1674. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8021-5>
- Skage, I., Ertesvåg, S. K., Roland, P. & Dyrstad, S. M. (2020). Implementation of physically active lessons: A 2-year follow-up. *Evaluation and Program Planning*, 83, 101874.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101874>

- Smith, J. A. & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (s. 53-80). Sage Publications, Inc.
- Solberg, R. B., Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Ekelund, U., Säfvenbom, R., Haugen, T., Berntsen, S., Åvitsland, A., Lerum, Ø., Resaland, G. K. & Kolle, E. (2021). Effects of a school-based physical activity intervention on academic performance in 14-year old adolescents: a cluster randomized controlled trial – the School in Motion study. *BMC Public Health*, 21(1), 871. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10901-x>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Todd, C., Christian, D., Davies, H., Rance, J., Stratton, G., Rapport, F. & Brophy, S. (2015). Headteachers' prior beliefs on child health and their engagement in school based health interventions: a qualitative study. *BMC Research Notes*, 8(1), 161. <https://doi.org/10.1186/s13104-015-1091-2>
- Tronsmo, E. (2020, 19.06.20). *Læreplanen og profesjonsfellesskapet*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelsen-laereplanverk/laereplanen-og-profesjonsfellesskapet/246128>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017*. https://www.udir.no/globalassets/upload/ungdomstrinnet/rammeverk/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_organisasjonslaring_vedlegg_6.pdf
- Viig, N. G. & Wold, B. (2005). Facilitating Teachers' Participation in School-Based Health Promotion—A Qualitative Study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(1), 83-109. <https://doi.org/10.1080/0031383042000302146>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K. & Hesketh, K. D. (2017). Effect of classroom-based physical activity interventions on academic and physical activity outcomes: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Åvitsland, A., Leibinger, E., Haugen, T., Lerum, Ø., Solberg, R. B., Kolle, E. & Dyrstad, S. M. (2020). The association between physical fitness and mental health in Norwegian adolescents. *BMC Public Health*, 20, 1-10. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s12889-020-08936-7.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD sin vurdering

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Vedlegg 3: Intervjuguide

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

SEFAL-skoleledere

Referansenummer

337902

Registrert

06.09.2020 av Sigrid Johanne Eikeland Hardie - 150470@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hege Eikeland Tjomsland, het@hvl.no, tlf: 94826188

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

15.09.2020 - 31.08.2021

Status

14.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

14.09.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er

dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.09.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, og vurderingen her. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD 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://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f4255f6-2bf1-4f52-91ec-76f8fda3028c> 1/3

24.5.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2021. Da skal kodenøkkel og lydopptak slettes, og øvrige personidentifiserende opplysninger (som stilling, skole) slettes/grovkategoriseres/omskrives.

UTVALGET HAR TAUSHETSPLIKT

Utvalget har taushetsplikt. Før historiefortelling og intervju anbefaler vi at du minner informanten om at de ikke må gi opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (elever, lærere, kollegaer osv.)

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

NSD 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: informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD 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 anbefaler imidlertid at dato i samtykkeerklæringen endres til 31.08.2021, slik at det samsvarer med informasjonsskrivet når det gjelder varighet (hvor lenge personopplysninger lagres).

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

NSD 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).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f4255f6-2bf1-4f52-91ec-76f8fda3028c 2/3>

24.5.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f4255f6-2bf1-4f52-91ec-76f8fda3028c 3/3>

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Utviklingsarbeid i et profesjonsfelleskap: skoleleders rolle i SEFAL»

Bakgrunn og hensikt

Dette skoleåret deltar ansatte på din skole i SEFAL utdanningen. Forskning viser at skoleledere har en nøkkelrolle i utvikling av profesjonsfellesskapet på en skole. Du inviteres derfor til å delta i en kvalitativ undersøkelse om din rolle som leder av utviklingsarbeidet som vil foregå i profesjonsfellesskapet for å få økt kunnskap om skoleleders rolle. Vi ønsker også å undersøke skoleleders forståelse av FAL, og det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. Høgskolen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer prosjektet?

Dersom du velger å delta i prosjektet, vil dette i utgangspunktet innebære følgende: ett individuelt intervju høsten 2020 og våren 2021 der målet er å få frem dine tanker om din rolle som leder av de ansattes profesjonelle utvikling mens SEFAL utdanningen pågår.

Datainnsamlingen vil foregå i oktober/november. Intervjuene vil ta ca. 45 – 60 minutter.

Mulige fordeler og ulemper

Utover tiden du bruker til intervjuet, vil deltakelse i studien ikke medføre noen ulempe for deg.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi grunn. Dette kan du gjøre enten muntlig eller ved å sende en skriftlig tilbakemelding til undertegnede. Dersom du trekker tilbake samtykket vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta, eller seinere velger å trekke deg fra studien.

Hva skjer med opplysningene om deg?

Opplysningene som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med undersøkelsen. Vi vil behandle opplysningene konfidensielt og i samsvar med

personvernregelverket. Alle data vil bli aidentifisert, dvs. uten navn eller andre direkte opplysninger som kan gjøre at de blir koblet til deg. Datamaterialet vil bli lagret på en forskingsserver som er innelåst/kryptert. Det er kun prosjektgruppen (undertegnede og tre andre forskere ved Høgskulen på Vestlandet) som har tilgang til innsamla datamateriale. Resultatene fra studien vil bli brukt i en masteroppgave og publisert i internasjonale fagtidsskrift og populærvitenskapelige norske tidsskrift, samt som foredrag i egnede fora. Det er for øvrig viktig for oss å understøtte at opplysninger eller utsagn i publikasjoner og foredrag ikke vil kunne spores tilbake til enkeltpersoner. Prosjektet avsluttes 31.08.2021, men vi ønsker å oppbevare data frem til 31.08.2022 for analyse og publisering i internasjonal faglitteratur. Personopplysninger og lydopptak fra intervju blir imidlertid slettet 31.08.2021.

Deling av data

Dataene vil ikke deles med noen andre.

Godkjenning

Etter ny personopplysningslov har behandlingsansvarlig ved Høgskolen på Vestlandet og undersøkelsesens prosjektleder et selvstendig ansvar for å sikre at opplysningene om deg behandles i tråd med gjeldene retningslinjer. Vi behandler derfor opplysninger om deg på bakgrunn av ditt samtykke. Du har rett til å klage på behandlingen av dine opplysninger til Datatilsynet.

Kontaktopplysninger

Dersom du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å ta i bruk dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved prosjektansvarlig Hege E. Tjomsland på e-post (het@hvl.no) eller telefon (94*****)
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye (personvernombod@hvl.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon (55 58 21 17)

Erklæring om samtykke (SKOLELEDER)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Skoleleders rolle i SEFAL – utviklingsarbeid i et profesjonsfelleskap**» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger kan bli behandlet fram til prosjektet er avslutta, ca. 31.08.2022

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide SEFAL skoleleder

Det ville være fint om du først av alt kan begynne med å fortelle litt om skolens utviklingsarbeid og satsingsområder de siste 3 - 5 årene?

Hvorfor valgte dere å takke ja til å samarbeide med SEFAL dette skoleåret?

Hvem i personalet var involvert i å beslutte at dere skulle takke ja til å delta i SEFAL?

- Hvordan ble resten av personalet informert om at dere skulle delta?

Hvordan vil du beskrive stemningen i personalgruppen etter at dere hadde besluttet å delta i SEFAL?

- Dersom motstand; få tak i hva dette handlet om – mismatch verdier / holdninger, ressurser, fasiliteter ...

Hva oppfatter du er målet for SEFAL og SEFAL utdanningen?

Hvordan forstår du begrepet fysisk aktiv læring (eller hva legger du i begrepet FAL)?

- Hvorfor mener du at fysisk aktiv læring kan /bør være en del av lærernes undervisning?

Vil du si at din skole har hatt et fokus / vært opptatt av fysisk aktivitet / en skoledag med mer bevegelse også før dere ble med i SEFAL?

- Hvis ja; på hvilken måte kom dette til uttrykk? (nedfelt i planverk, visjon, kursing av medarbeidere, innkjøp av ressurser (verktøy) etc.)

Dere har valgt å delta i SEFAL samme skoleår som LK20 tas i bruk. Hvordan ser du for deg at dere vil jobbe parallelt med dette?

Hvis ikke rektor peker på dette selv, spør om han/hun ser noen kobling mellom SEFAL og følgende tema i LK20:

- Dybdelæring
 - Profesjonsfellesskapet
 - Tverrfaglige temaer; bl.a. folkehelse og livsmestring
 - Hvordan forstår rektor det tverrfaglige temaet?
-

Hvordan vil du beskrive din rolle i SEFAL-utviklingsarbeidet?

- Før oppstart / underveis?

Hvordan kommer du til å følge opp lærerne underveis (få fatt i det helt konkrete)?

- formelle møter, uformelle møter ...
- Settes det av tid jevnlig til arbeidet med FAL på personalmøter?

Hvordan ser du for deg eller ønsker du at SEFAL skal støtte deg dette skoleåret?