

Fakultet for helse og sosialvitenskap

Kine Ludviksen

Masteroppgave

Kroppsøvlingslæreres refleksjoner om egen
klasseledelse

Physical education teachers` reflections on their own classroom management

Master i kroppsøving og idrett 2019

2021

Antall ord: 24085

Sammendrag

Dette masterprosjektet har hatt hensikt å studere hvordan kroppsøvingslærere reflekterer over egen klasseledelse, hvilke klasseledelsesferdigheter lærerne har, samt hvordan lærere utvikler sin refleksjonskompetanse gjennom diskusjoner og innspill fra elever og kolleger.

For å utvikle en forståelse for kroppsøvingslærernes klasseledelsesferdigheter og refleksjonskompetanse har denne studien benyttet Dreyfus & Dreyfus sin ferdighetsmodell, som videre har gitt utgangspunkt for Wackerhausen sin refleksjonsteori. Sentrale begreper hos Dreyfus & Dreyfus er nybegynner, avansert begyner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert. Tilsvarende er «anatomisk struktur», 1. og 2. ordens refleksjon sentralt hos Wackerhausen.

En kvalitativ metode, med intervjudata som empirisk grunnlag, er benyttet i denne studien. Intervjudataene har blitt utviklet gjennom en tematisk analysemetode, som resulterte i tre hovedfunn: «Lærernes forståelse av en inkluderende undervisningspraksis», «Refleksjonskompetanse» og «Refleksjonens kvalitet».

Studien viser at kroppsøvingslærernes forståelse av inkludering har et aktivitetsfokus. De refererer til elever som synes kroppsøvingfaget er utfordrende, og ønsker at elevene skal være i aktivitet fremfor i et klassefelleskap. Lærernes klasseledelsesferdigheter viser likevel til erfaringer på et høyt ferdighetsnivå, spesielt gjennom sin relasjonskompetanse.

Det kommer frem at lærerne har tilegnet seg erfaring som er hensiktsmessig for god strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse. De refleksjonene, eller tankene lærerne gjør seg, kan karakteriseres som problemløsende refleksjon. Refleksjonene gjør at kroppsøvingslærerne justerer eller forsterker sin klasseledelse i dialog med elever og kolleger. Gjennom tverrfaglig samarbeid og forskning løfter noen av lærerne blikket mot det som blir beskrevet som en transformerende og optimal refleksjon.

Nøkkelord: klasseledelse, kroppsøving, kroppsøvingslæreren, ferdighetsutvikling, refleksjon

Forord

Det er helt surrealistisk at jeg etter alt slit nå er ferdig. Det er med tungt hjerte at jeg nå ikke bare er jeg ferdig med en masteroppgave, men også som student på Høgskolen i Innlandet. Det betyr aldri flere gøyale stunder i idrettshallen, auditorium eller på biblioteket sammen med studievenner og flinke faglærere. På slutten av denne reisen er det flere bidragsytere jeg ønsker å takke.

Jeg vil takke venner og familie! Ikke bare har dere bidratt i deler av oppgaven og vært støttende gjennom hele prosessen, dere har også hjulpet meg når engelskkunnskapen har kommet til kort. Spesielt takk til Guro, Jenny og mamma for korrekturlesing.

Takk til informantene mine som satt av tid til digitale intervjuer i en annerledes tid. Det har vært interessant, og ikke minst lærerikt, å få ta del i deres arbeidshverdag.

Jeg ønsker å gi en stor takk til min veileder, Knut Westlie. Ikke nok med å ha vært veileder, du har også vært en ekstrem støtte i med- og motgang. Det er ingen tvil om at du har satt spor! Dine kloke ord har gjennom hele studieløpet bidratt til frustrasjon, og utviklingen av meg som kroppsøvingslærer og person.

Elverum, 16.05.2021

Kine Ludviksen



Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Forord.....	3
1.0 Innledning	6
<i>1.1 Klasseledelse i et historisk perspektiv</i>	<i>7</i>
<i>1.2 Lærerrollen i styringsdokumenter</i>	<i>8</i>
<i>1.3 Ulike former for klasseledelse.....</i>	<i>9</i>
<i>1.4 Dimensjoner i lærerrollen.....</i>	<i>10</i>
<i>1.5 Relasjonell klasseledelse</i>	<i>10</i>
<i>1.6 Klasseledelse i kroppsøving.....</i>	<i>11</i>
2.0 Tidligere forskning.....	13
<i>2.1 Forskning på klasseledelse</i>	<i>13</i>
<i>2.2 Forskning på refleksjon knyttet til klasseledelse.....</i>	<i>16</i>
<i>2.3 Hensikten med masteroppgaven</i>	<i>17</i>
3.0 Teori.....	19
<i>3.1 En modell for ferdighetstilegnelse</i>	<i>20</i>
<i>3.2 Definisjoner på refleksjon.....</i>	<i>22</i>
<i>3.3 Anatomisk struktur.....</i>	<i>23</i>
<i>3.4 Profesjonell identitet.....</i>	<i>24</i>
<i>3.5 Den «trygge» og den utfordrende refleksjonen.....</i>	<i>25</i>
4.0 Metode	28
<i>4.1 Kvalitativ forskningsmetode.....</i>	<i>28</i>
<i>4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....</i>	<i>28</i>
<i>4.3 Semi-strukturert intervju.....</i>	<i>29</i>
4.3.1. Pilotstudie.....	30
<i>4.4 Utvalg av kroppsøvingslærere.....</i>	<i>31</i>
<i>4.5 Gjennomføring av intervju.....</i>	<i>33</i>
<i>4.6 Transkripsjon av intervju.....</i>	<i>34</i>
<i>4.7 Analyse.....</i>	<i>34</i>
<i>4.8 Etiske overveielser</i>	<i>38</i>
<i>4.9 Vurderinger av studiens kvalitet</i>	<i>39</i>
4.9.1 Pålitelighet/troverdighet.....	39
4.9.2 Gyldighet og overføringsbarhet/generalisering.....	40



5.0 Resultat	42
5.1 Lærernes forståelse av en inkluderende undervisningspraksis	42
5.1.1 Balansen mellom omsorg og kontroll	43
5.1.2 Involvering	45
5.2 Refleksjonskompetanse	47
5.2.1 Bekreftende refleksjoner	47
5.2.2 Strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse.....	49
5.3 Refleksjonens kvalitet	52
5.3.1 Trygge endringer i dialog med elever	52
5.3.2 Delingskultur	54
5.3.3 Å ikke bli fremmed for seg selv.....	56
6.0 Diskusjon	58
6.1 Lærernes klasseledelsesferdigheter	58
6.2 Bekreftende klasseledelse	61
6.3 Endringer i lærernes klasseledelse i dialog med elever, kolleger og forskning	64
7.0 Avsluttende refleksjoner	68
7.1 Konklusjon	68
7.2 Videre forskning	69
8.0 Referanseliste	71
Vedlegg 1: Intervjuguide	79
Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolene	83
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til kroppsøvingslærerne	85
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD	88
Vedlegg 5: Tillatelse til å behandle data på private enheter	91

1.0 Innledning

Gjennom praksis og mange timer i skolen som vikar har jeg opplevd variasjoner i følelsen av å lykkes i lærerrollen. Denne erfaringen har gjort meg som lærerstudent nysgjerrig på temaet klasseledelse. I min masteroppgave setter jeg fokus på klasseledelse i kroppsvøving. Det er for å kunne bidra til min egen og praksisfeltets utvikling gjennom en forståelse av kroppsvøvingslæreres arbeid omkring klasseledelse. Prosessen med masterprosjektet har gitt meg innblikk i kroppsvøvingslærere på videregående sin undervisningspraksis og hvordan de reflekterer over egen klasseledelse. For å få en forståelse for lærernes klasseledelse vil jeg innledningsvis presentere klasseledelse i et historisk perspektiv, samt ulike aspekter ved klasseledelse.

Forskning gjort på effektiv klasseledelse har foregått i mer enn 40 år (Midthassel, 2015). På midten av det 20. århundre startet det mer systematisk forskning og etter 1980 ble det tydeligere hva som ble lagt i begrepet (Brophy, 2013, s. 23-36). Hattie (2013, s. 164) beskriver klasseledelse som tilrettelegging for faglig og sosial læring. Utdanningsdirektoratet (2015b, s. 2) (Det teoretiske bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet) sin definisjon er: «Klasseledelse handler om å skape et positivt læringsmiljø, hvor elevene kan konsentrere seg og bli motiverte for læring og utvikling». Definisjonene beskriver klasseledelse som noe situasjonsbestemt der læreren er avgjørende for kvaliteten på elevens læringsutbytte (Midthassel, 2015). Veiledning av den enkelte elev og mestring av ledelse av hele klasser er forventninger en har til læreren. Dette skjer gjennom å skape gode overganger ved å tilrettelegge for den enkelte, uten at det skal være forstyrrende for felleskapet, og ved å opprettholde akseptabel atferd og motivere til aktiviteter (Brophy, 2013, s. 39). Elevenes følelse av inkludering påvirkes av motivasjonen lærerne skaper gjennom å gi muligheter for medbestemmelse (Mansor et al., 2012, s. 37). Klasseledelse bør fokusere på å tydeliggjøre forventninger, samt hjelpe elever på veien i stedet for å fokusere på dårlig oppførsel. Brophy (2013) påpeker at det er mer effektivt å ha en proaktiv innstilling istedenfor å være reaktiv. Hvis man bygger et system hvor elevene skal tilpasse seg regler og bli opplært til å være passive mottakere, kan det ødelegge for aktiv læring og refleksjon. Opplæringen bør tilpasses etter elevenes ståsted og utvikles utfra det (s. 40).

1.1 Klasseledelse i et historisk perspektiv

Lærere i skolen skal sikre kvalitet på læringen hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 8). I det ligger det et stort ansvar hos læreren, noe som er spesielt utfordrende i starten av en lærerkarriere (Birkeland & Midtstundstad, 2019, s. 27). For å mestre lærerrollen trekkes det frem viktige egenskaper som å beherske ledelse av undervisning og evnen til å håndtere elevgrupper. Lærere som evner å rette elevens oppmerksomhet mot læring vil bidra til utvikling av elevenes tillit til læreren, økt arbeidsinnsats og et godt læringsutbytte (Manger et al., 2013, s. 105). Fra skolehistoriens start og frem til i dag har ledelsen av undervisningens forløp utviklet seg. En forutsetning for elevenes læring har vært lærerens evne til å skape ro og orden i klasserommet. Tidlig i det 20. århundre var det fokus på organisering av rutiner og håndtering av elevenes atferd (Brophy, 2013, s. 21). Ser vi hundre år tilbake i tid var fysisk avstraffelse en del av lærerens undervisningspraksis. Avstraffelse ble brukt som et virkemiddel for å fremme disiplin og oppdragelse (Brophy, 2013, s. 23; Manger et al., 2013, s. 106). I 1970-årene ble skolen mer preget av demokratibegrepet med krav om nærhet, tilhørighet og mening (Dahl et al., 2016, s. 55). Elevene ble etter hvert sett på som demokratiske medborgere og fikk påvirke etableringen av felles regler i klasserommet (Brophy, 2013, s. 23). Disiplinbegrepet forsvant som en følge av kritikk mot de disiplinerende virkemidlene. Lærerens ansvar lå på å etablere ro og orden med fokus på gjensidighet og dialog. Dette ble kalt «Det demokratiske fellesskap» (Manger et al., 2013, s. 107). Lærerne skulle nå tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetning og behov (Dahl et al., 2016, s. 56). Tradisjonell klasseromsundervisning fikk mindre plass til fordel for elevens behov. Likevel dominerte fortsatt lærerstyrt undervisning, der det i liten grad var spillerom for påvirkning fra elevene (Telhaug & Mediås 2003, s. 268). Undervisning som ga muligheter for demokratiske prosesser viste seg vanskelig å gjennomføre. Dette førte til kritikk rettet mot lærerens evne til ledelse.

For 20 år siden kom klasseledelsesbegrepet inn i skolen med fokus rettet mot ledelse av undervisningen og relasjonsbygging med elevene (Manger et al., 2013, s. 107). Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 fikk læreren større handlingsrom. Med det fulgte det også et større ansvar for å sikre gode læringsresultater. Utvikling av lærerens klasseledelse avhenger og påvirkes av skolens ledelse og kollegiales åpenhet. Det kreves et tolkningsfellesskap av læreplaner, forskrifter og ansvarsstyring for et profesjonelt utviklingsarbeid (Dahl et al., 2016, s. 171).

Optimal læring (god faglig kunnskap og kompetanse) krever god undervisning (Aasland & Brøgger, 2013, s. 125). Læreren utvikler sin undervisningspraksis i møte med elevene. Sammen med styringsdokumenter og kunnskap via bøker blir dette forholdet også faglig (Dahl et al., 2016, s. 171). Retter vi blikket mot den nye læreplanen, som nå gradvis innføres, møter vi «demokrati og medborgerskap» som en av tre tverrfaglige temaer i skolen. Gjennom dette fokuset skal elevene utvikle evner til å møte demokratiske utfordringer i samfunnet ellers (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Elever i skolen er allerede medborgere og demokratilæringen skal skje i den daglige i undervisningen, der de skal få muligheten til å utvikles gjennom egne demokratiske erfaringer (Breivega et al., 2019, s. 18). Elevene skal nå «[...] øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytning og respektere uenighet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 13). Demokratisk medborgerskap handler om mer enn det å være innbygger i et demokrati. Det handler om en fullverdig deltakelse, der en kan bidra til utvikling i samfunnet (Breivega et al., 2019, s. 19).

Klasseledelse er kompleks og langt mer enn et demokratisk virkemiddel i skolen. Videre vil jeg tydeliggjøre at begrepet også omhandler pedagogisk, strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse. Deretter ønsker jeg å rette fokus på klasseledelse med et kroppøvingperspektiv, ettersom dette er av interesse i min masteroppgave. Først viser jeg til hva som forventes av læreren i rollen som klasseleder.

1.2 Lærerrollen i styringsdokumenter

Læreren er forpliktet gjennom lov, læreplan og forskrifter. Lærerprofesjonens etiske plattform viser til samfunnsmandatet som styringsdokumentene pålegger oss. Lærerprofesjonens etiske ansvar ligger på ivaretagelse av elever i skolen, og å bidra til utvikling kollegialt og i skolen generelt (Utdanningsforbundet, 2018). St.meld. nr. 11 (2008-2009) trekker frem et mangfold av kvaliteter en lærer bør beherske (s. 12). Lærerens oppgave er å legge til rette for og *lede* læring, samarbeide med kolleger og bidra til skolens utvikling. Opplæringslova (1998, §9A-2) presiserer at det skal legges til rette for at elevene skal ha et trygt og godt skolemiljø. En forutsetning er å være bevisst sin rolle som lærer. Denne praksisen utføres på bakgrunn av skolens styringsdokumenter og verdigrunnlag (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 12).

Lærerrollen deles inn i tre hovedområder: «Læreren i møte med elevene», «Læreren som en del av et profesjonelt fellesskap» og «Læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere». St.meld. nr. 11 (2008-2009) trekker frem at «Gode lærere kan sine fag og vet hvordan de skal undervise» (s. 12), med kvaliteter som fleksibilitet og kreativitet i tilpasning av undervisningen. Konsekvent bruk av regler vil bidra til et inkluderende læringsmiljø. For å utvikle lærerrollen er det også viktig å ta del i det profesjonelle fellesskap: «Kan vurdere eget og skolens handlingsrom og nyttiggjøre seg det potensialet som ligger i samhandling med kolleger, ledelse og andre aktører i skolen» (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 14). Skolens tilrettelegging er avgjørende for muligheten til å utvikle den beste kompetansen. Det vil bidra til lærerens planlegging av det forutsette, men også det situasjonsbestemte.

1.3 Ulike former for klasseledelse

Utviklingen mot å bli en god klasseleder krever flere kvaliteter i lærerrollen. Skolehverdagen er kompleks, noe som påvirker elevene og deres atferd. I hver undervisningsøkt vil en lærer oppleve et mangfold av interaksjoner. Utdanningsdirektoratet (2015a, s. 2) påpeker viktigheten av et bevisst forhold til egen klasseledelse. De skiller mellom to former for klasseledelse, strategisk og situasjonsbestemt. Lærerens strategiske klasseledelse omhandler planlegging og forberedelse av undervisningen, samt dens struktur. Gjennom sin kunnskap og erfaringer vil en lærer som utøver en slik ledelse tilrettelegge for læring og måloppnåelse blant elever. En strategisk klasseleder vil også evne å håndtere utfordringer han eller hun møter på (Manger et al., 2013, s. 122). En god situasjonsbestemt klasseleder viser evnen til å beherske situasjoner en ikke har klart å forutse. Alle elever er forskjellige, det også alle undervisningstimer. Dette krever et profesjonelt møte med elever som til enhver tid er i utvikling – variasjoner i modenhet, motivasjon, forutsetninger ol. Det er i dette møtet en situasjonsbestemt klasseleder klarer å håndtere situasjoner på en rask, klar og tydelig måte (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 3). Marzano, referert i Hattie (2013), beskriver en god klasseleder som en som behersker det situasjonsbestemte ved at han viser: «[...] til evnen med å identifisere og handle raskt på potensielle atferdsproblemer og beholde en følelsesmessig objektivitet» (s. 164). En lærer som behersker det spontane og uforutsigbare lykkes best med sin klasseledelse.

1.4 Dimensjoner i lærerrollen

Autoritet og lærerrollen har lenge vært knyttet sammen. Læreren har forventninger om at elevene skal anstrenge seg for å lære, først med støtte fra læreren og deretter mer løsrivelse i utvikling av reflekterende evner (Manger et al., 2013, s. 119). I skolen i dag finner vi variasjoner av lederstiler, som på forskjellige måter viser omsorg og stiller krav til elevene. En forsømmende lærer er en pedagog som viser mangel på omsorg og stiller få krav i sin lærerrolle. Læreren som karakteriseres som ettergivende viser mye omsorg og stiller få krav til sine elever. En ettergiven lærer gir heller etter for elevenes ønsker. En autoritær lærer er følge Manger et al. (2013, s. 120) en som setter en krav, men i liten grad viser omsorg. En slik lederstil kan føre til uønsket atferd hos elever ved at de kan utvikle frykt og engstelse. En autoritativ lærer som retter oppmerksomheten mot læring, og dette i relasjon med sine elever, er lederstilen en foretrekker. Dette gir godt utgangspunkt for en balansegang mellom lærer- og elevkontroll. En lærer med disse kvalitetene kjennetegnes ved å vise kontroll, gjennom å stille krav i undervisningen, samtidig som en viser omsorg ved å se elevene og anerkjenne dem (Manger et al., 2013, s. 120). Kostøl & Mausestagen (2011, s. 7) viser til at autoritativ klasseledelse er et kjennetegn ved skoler med lite atferdsproblemer, mens en ettergivende klasseledelse det motsatte. Videre beskriver dem undervisningen som solid når læreren kombinerer en autoritativ klasseledelse med gode relasjoner.

1.5 Relasjonell klasseledelse

I St.meld. nr. 11 (2008-2009) blir det tydeliggjort at en god lærer-elev-relasjon er nødvendig for at læreren skal lykkes med sin undervisningspraksis. Elevens opplevelse av en god relasjon til læreren trekkes frem som en viktig del av lærerens klasseledelse (Postholm, 2013, s. 127). Det er ingen tvil om at lærerens undervisningspraksis har stor betydning for elevenes læringsutbytte, men relasjonen mellom lærer og elev trekkes også frem som en elementær faktor (Kostøl & Mausestagen, 2011, s. 9). En lærer som behersker rollen som kunnskapsformidler og våger å vise mot til å vise omsorg, har følge Mausestagen & Kostøl (2009, s. 3) bedre relasjoner til elevene. Manger et al. (2013) snakker om positive relasjoner gjennom «[...] nærhet, omsorg og respekt og et lavt konfliktnivå» (s. 69). Et negativt forhold mellom lærer og elev, som er fylt med mye konflikt, trekkes frem som en risikofaktor for utviklingen i skolen (Manger et al., 2013, s. 69). Hva er da viktig for å utvikle den foretrukne, positive relasjonen?

Det er viktig at læreren ser og respekterer hele eleven ved å ta hensyn til det som skjer i hjemmet, i kulturen og blant jevnaldrende (Hattie, 2013, s. 185). For å skape gode relasjoner til elevene sine trekker Mausethagen & Kostøl (2009, s. 57) frem lik struktur for alle som en faktor. De framholder en lærerpraksis som har utviklet en god relasjon med sine elever ved å stille krav til dem, men som også gir mye positiv oppmerksomhet. Ved at læreren hjelper med å regulere atferd i trygge omgivelser tilrettelegger dem for et utviklingsmiljø. Dette vil gi elevene et godt læringsutbytte, både faglig og sosialt (Manger et al., 2013, s. 70). Det vil på en positiv måte slå tilbake på et godt læringsmiljø, der elevene får en følelse av tilhørighet og at noen bryr seg om dem, altså en lærer som viser en prososial atferd. En god relasjon vil hindre læreren i å måtte gi kommandoer, fremfor beskjeder basert på gjensidig respekt (Manger et al., 2013, s. 72).

1.6 Klasseledelse i kroppsøving

Det er avgjørende at en lærer behersker ulike kvaliteter da klasseledelsens mange aspekter utfordres til enhver tid. En systematisk anvendelse av strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse er derfor hensiktsmessig for å fremme læring hos elevene (Manger et al., 2013, s. 123). Kroppsøvingfaget er unikt. Derfor blir også klasseledelsen i kroppsøvingfaget unikt. Faget skal bidra til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. I kroppsøvingfaget skal elevene praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Forskjellen er at kroppsøvingslæreren møter elever på ulike arenaer og undervisningen preges av et aktivt innhold gjennom kroppslig utførelse (Aasland & Brøgger, 2013, s. 126). I faget skal elevene lære, sanse, oppleve og skape med kroppen gjennom ulike bevegelsesaktiviteter som lek, friluftsliv, dans, svømming og idrettsaktiviteter. Elevene skal blant annet utvikle kompetanse om trening, livsstil og helse ved å bruke kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Til tross for at kroppsøvingfaget, og deler av klasseledelsen, skiller seg fra andre fag, er kjernen i den strategiske og situasjonsbestemte klasseledelsen fortsatt sentral. Gode rutiner ved undervisningens struktur, formidling ol. vil, uavhengig undervisningsarena, være viktig uansett. Ogden (2004, s. 130) framholder at en effektiv klasseledelse og et hensiktsmessig undervisningsforløp er avhengig av en tydelig autoritativ leder. Dette er en leder som behersker balansen mellom omsorg og kontroll. Gjennom en kroppsøvingstime er det variasjoner i type aktiviteter, noe som stiller krav til gode overganger. Det er derfor

hensiktsmessig å ha gode rutiner på hvordan dette skal gjennomføres, da det har betydning for elevenes læring i faget. Det er helt avgjørende at slike rutiner opprettholdes og gjennom tydelige forventninger er det lettere for elevene å forholde seg til det som er ønsket atferd (Aasland & Brøgger, 2013, s. 133).

2.0 Tidligere forskning

Nedenfor vil jeg presentere nasjonal og internasjonal forskning gjort innenfor klasseledelse i kroppsøving. Klasseledelse kommer fra det internasjonale begrepet «Classroom management», og har overføringsverdi til den norske kroppsøvingskonteksten ved fenomenets grunnleggende struktur. Videre tar jeg for meg forskning rettet mot refleksjon sett i forhold til klasseledelse og kroppsøvingsfaget.

2.1 Forskning på klasseledelse

Vi har i senere tid blitt kjent med begrepet klasseledelse, og følgende er forskningen innenfor tema relativt ny. Når jeg har sett på tidligere forskning er det klasseledelse innenfor kroppsøvingskonteksten som har vært av interesse. Klasseledelse kan ikke sees på som uavhengig undervisning i faget. Aasland & Brøgger (2013, s. 125) påpeker i den forbindelse at en kroppsøvingslærer må være bevisst over ulike aspekter ved egen klasseledelse. Kroppsøvingsundervisningen foregår som kjent på forskjellige arenaer der det ofte byttes mellom aktiviteter. Det er derfor avgjørende at det opprettholdes en tydelig struktur som gir elevene en retning på hva som forventes av dem (Aasland & Brøgger, 2013, s. 133). Disse faktorene, sammen med det relasjonelle aspektet, påpekes som grunnleggende for god klasseledelse (Helstad & Øiestad, 2014). Gruppesammensetning, antall elever, innhold og tidspunkt på dagen er alle faktorer som også har betydning for miljøet i kroppsøvingsundervisningen. Det kreves bevissthet omkring dette fra lærerens side for å tilrettelegge for optimale læringsmuligheter (Ogden, 2004, s. 125). Kroppsøving, som er et kroppslig fag, synliggjør lærerens faglige kompetanse i undervisningen. En kroppsøvingslærer som underviser, spesielt på de høyere klassetrinn, kan oppleve at egen ferdighetskompetanse er svakere enn enkelte elevene. Aasland & Brøgger (2013, s. 134) viser til at lærerens følelse av å ikke strekke til har påvirkning på undervisningens innhold, det vil ha betydning for hva som tilbys og vektlegges.

«Classroom management» viser til lærerens evne til å minimere støy slik at en kan ha fokus på det faglige innholdet i undervisningen (Aasland & Brøgger, 2013, s. 128). Hvilke oppfattelser læreren har av begrepet klasseledelse vises, i forskningen gjort på klasseledelse i kroppsøving, å ha vært ulike fra miljø til miljø. Barker & Annerstedt (2016, s. 925) viser i sin studie til at lærerens vektlegging av klasseledelse er rettet mot håndtering av uønsket atferd.

Gjennom undervisningsforløpet i kroppsøvningsfaget foregår det utallige interaksjoner mellom elevene, miljøet og læreren, noe som gir store muligheter for at uventede ting kan forekomme. Det å ikke delta i undervisningen og å snakke uten tillatelse kategoriseres som uønsket atferd fordi det tar tid fra lærerens muligheter til å oppnå undervisningens mål (Barker & Annerstedt, 2016, s. 926). Kroppsøvningslærerens forventninger til elevene har betydning for deres oppnåelse i faget (Cousineau & Luke, 1990, s. 262). Den viktigste faktoren for læring er nettopp læreren (Helstad & Øiestad, 2014). Uventet og forstyrrende atferd har negativ påvirkning på elevenes atferd, samt at det har en skadelig effekt på lærerens helse (Barker & Annerstedt, 2016, s. 924).

Aasland et al. (2017, s. 490) har gjennom sin studie avdekket at det finnes lærere som fortsatt benytter den gamle formen for klasseledelse i sin kroppsøvningsundervisning. Den gamle formen går ut på håndtering av uønsket atferd, ved å gi elever fysisk aktivitet som en form for straff for å oppnå disiplin. Denne formen for klasseledelse finner vi også i internasjonal forskning (Barney et al., 2016, s. 56). Det benyttes ulike teknikker som «up in rest position» og løping for å straffe elevene (Aasland et al., 2017, s. 498). Lærerens holdninger til faget har stor betydning for kroppsøvningsundervisningen. Et sterkt fokus på fysisk aktivitet viser også Lyngstad (2017) til i sin studie. Lyngstad (2017) har intervjuet en lærer som har en fysisk aktiv livsstil og er selv opptatt av trening, noe som påvirker undervisningen og elevene (s. 933). Funn viser at læreren ønsker at elevene skal sette pris på fysisk aktivitet og presse seg. Samtidig er læreren så opptatt av å mestre alle aktivitetene at det påvirker innholdet i undervisning, da egne ferdigheter ikke alltid strekker til (Lyngstad, 2017, s. 939).

Innenfor klasseledelsesbegrepet møter en også relasjonenes viktighet. For å håndtere blant annet atferdsproblemer blir relasjonell klasseledelse satt i fokus. Det relasjonelle aspektet blir skrevet frem som nøkkelen til god klasseledelse (Helstad & Øiestad, 2014). Lærerens undervisningspraksis har betydning for hvilke valg læreren prioriterer, med tanke på organisering og arbeidsmåter (Kostøl & Mausestagen, 2011, s. 1). Ved skoler som opplever mindre atferdsproblemer har lærere fokus på de kontekstuelle og relasjonelle forholdene i undervisningen. Den relasjonelle siden ved lærerens klasseledelse viser til bedre kommunikasjon med elevene, som gir et godt læringsutbytte gjennom bedre innsats og større motivasjon (Kostøl & Mausestagen, 2011, s. 9). Det er viktig at klasselederen gir rom for

prøving og feiling, der læreren ser hver enkelt og eleven selv faktisk føler seg sett. Dette ved at læreren følger opp gjennom både å utfordre og støtte elevene (Helstad & Øiestad, 2014).

Forskning gjort på klasseledelse prøver å finne løsninger som bidrar til den «perfekte» klasseleder, og i forbindelse med kroppsøvningsfaget settes de strukturelle sidene ved undervisningen i fokus. Gjennom begrepet «Classroom management» ser vi at lærere selv viser til egen evne til å kunne håndtere uønsket atferd, men det er ikke nødvendigvis en slik kvalitet hos læreren som gjør en til en god klasseleder (Barker & Annerstedt, 2016, s. 939). Blant kroppsøvningslærere er det forskjeller i hvordan det undervises fordi det er ulike oppfatninger av faget, noe som påvirker kroppsøvningslærerens undervisningspraksis. Det stilles derfor spørsmål til hva som bør vektlegges i undervisningen (Annerstedt, 2001, s. 173). I følge McKenzie et al. (2018, s. 14) vil et trygt og godt læringsmiljø, der det er rom for prøving og feiling, ha betydning for at læring skal skje både hos elevene og hos læreren. Eksperimentering med egen undervisning på riktig måte vil kunne bidra til lærerens utvikling av egen klasseledelse påpeker Plauborg et al. (2010). Ved å være villig til å bevege seg utenfor boksen, der en går på igjen og igjen med det en lykkes med, kan man gjennom prøving og feiling utvide egen erfaring. Dette med hensikt å forbedre egen praksis.

Lyngstad et al. (2020) viser i sin studie at kunnskap om klasseledelse er ikke unikt i seg selv, men hvordan læreren klarer å utvikle egen praksis for å kunne ivareta elever (s. 631). I utviklingen av en profesjonell praksis kreves det kunnskap om undervisningsmetoder, kommunikasjon og veiledning. Lyngstad et al. (2020) påpeker i det følgende at det skjer mange interaksjoner og omsorgssituasjoner med elevene, noe som krever at lærerne evner å gjøre de rette handlingene til rett sted og tid til det beste for elevene (s. 631).

Kroppsøvningslærere tilpasser undervisningen gjennom stor valgfrihet og på denne måten skaper de grunnlag for elevenes mestring og trivsel. Som en del av det å bry seg om elevene stilte lærerne i Lagestad (2017) sin studie krav til innsats/deltakelse (s. 7). Elevenes følelse av sosial tilhørighet hadde en positiv effekt for deltakelse i kroppsøvningsfaget. Lærerne trakk fram at oppfølging og tilpassning individuelt var viktig for økt kunnskap og troen på seg selv. Her refererte de til elever som hadde hatt negative opplevelser med kroppsøvningsfaget fra tidligere (Lagestad, 2017, s. 8). Lagestad et al. (2020) har i sin studie undersøkt hvilke faktorer som må tilfredsstilles for at elevene skal oppleve å bli sett i kroppsøvningsfaget. Elevene responderte at muligheten for å vise egne ferdigheter var avgjørende, på lik linje som

lærerens ivaretagelse, tilbakemeldinger fra læreren og kvaliteten på kommunikasjonen med læreren (s. 177).

2.2 Forskning på refleksjon knyttet til klasseledelse

For utvikling av egen praksis kreves det bevissthet og refleksjon rundt egen klasseledelse, noe som er nødvendig for god og tilpasset læring (Turmo & Bjørnstad, 2013, s. 81). Refleksjon er nødvendig for å kunne vurdere om egen praksis er på rett vei og om det er nødvendig å gjøre endringer, noe som er essensielt for profesjonell utvikling (Solstad, 2013, s. 99-100). Standal & Moe (2013) har forsket på refleksjon i sin helhet i kroppsøvingsteksten (s. 226), men ikke opp mot klasseledelse og det er dette jeg ønsker en dypere forståelse for gjennom mitt masterprosjekt. I Standal & Moe (2013) sin studie kommer det frem at studenters refleksive evner ikke når sitt potensial i utdanningen (s. 226). For å utvikle dette i praksis tar flere lærere i bruk kollegaveiledning (Turmo & Bjørnstad, 2013, s. 81). Likevel ser Standal & Moe (2013, s. 226-227) et behov for det de kaller «reflective communities», for å gi muligheten til å utvikle lærernes refleksjonspraksis. I utviklingsarbeidet for å bli en god klasseleder kreves det blant annet autoritet og refleksjon (Manger et al., 2013, s. 123). Refleksjon i utdanning har påvirkning på læreres praksis i skolen, og Moen & Frenning (2015, s. 195) kan i sin studie vise at ulik utdanningsbakgrunn kan ha påvirkning på hvordan en lærer reflekterer. Hvorvidt studenter blir gitt muligheten for refleksjon i utdanning vil ha betydning for deres profesjonelle yrkesutøvelse senere (Solstad, 2013, s. 105). I studien til Briseid & Haraldstad (2019, s. 247) om lærernes (vurderings)praksis, etterlyste lærerne mer tid til kollegial refleksjon. For det er ikke til å legge skjul på at samarbeidet med andre er tidkrevende (Christensen & Godø, 2021, s. 23). Kolleger som er åpne for å prøve noe nytt har betydning for et godt læringsarbeid, også for elevene (Helstad & Øiestad, 2014).

Forskningen knyttet til kroppsøvingsteksten og refleksjon er eldre studier gjort på lærerstudenter i utdanningen. Tsangaridou (2005) sin studie undersøkte studenters refleksjon i kroppsøving og læringsmiljøet, for å kunne beskrive hvordan det hadde sammenheng med egen praksis (s. 24). Denne casestudien viste til at refleksjon underveis og etter praksis er utviklende arbeid som er med på å endre studenters undervisningspraksis (Tsangaridou, 2005, s. 44). Å skape en kultur i skolen som oppmuntrer til å etablere trygge læringsmiljøer er viktig for å føle at en blir tatt vare på fremfor å bli dømt (Kelly & Cherkowski, 2015, s. 21). I løpet av en arbeidsdag jobber lærere ofte alene med sine elever som gjør at de glemmer å reflektere og

mister muligheten til positiv tilbakemelding fra kolleger: «De fant videre at lærere ofte tar sine egne beslutninger for gitt – uten noen videre refleksjon» (Ohnstad, 2018, s. 74). Lærere har et behov for å opparbeide tillit til dem de jobber sammen med, noe som er avgjørende for et godt læringsmiljø. De voksne har også behov for å lære i et fellesskap (Kelly & Cherkowski, 2015, s. 22). Å kunne se balansen mellom behovet for lærer-miljøer og ansvaret (medbestemmelse) for eget arbeid er nødvendig. Sjeldent finner vi miljøer som aktivt benytter refleksjon i skolen, kun at lærere snakker sammen om måter ting gjøres på (Kelly & Cherkowski, 2015, s. 23). For utviklingen av lærerens undervisningspraksis har det profesjonelle fellesskap betydning. Hvorvidt skolen evner det interne og eksterne samarbeidet spiller en rolle for lærernes utvikling (Dahl et al., 2016, s. 172). Briseid & Haraldstad (2019) påpeker lærerens ansvar til å holde seg oppdatert i fagene sine og at refleksjon alene er ikke tilstrekkelig (s. 249).

2.3 Hensikten med masteroppgaven

Som jeg har vært inne på understreker Utdanningsdirektoratet (2015a) at god klasseledelse er avgjørende for læringsmiljøet (s. 2). Til tross for viktigheten av dette finnes det lite forskning rundt fenomenet i kroppsøvingsteksten. Følgende er det lite studert hvordan kroppsøvingslærere reflekterer rundt egen klasseledelse. Det er ulik oppfatning hos lærere på hva de vektlegger i sin klasseledelse (Annerstedt, 2001, s. 173). Kroppsøvingsfagets kompleksitet utfordrer lærernes klasseledelse. Det får konsekvenser for valgene som tas og hva som vektlegges av innhold, metoder og vurdering i faget. Aasland & Brøgger (2013, s. 129) påpeker at det derfor kreves aktiv refleksjon. Tsangaridou (2005, s. 44) viser til at refleksjon bidrar til utvikling av egen undervisningspraksis, og poengterer at det er avgjørende at det blir benyttet. Muligheter for refleksjon i utdanning har betydning for læreres praksis i skolen (Moen & Frenning, 2015, s. 195). Da studenter i liten grad når sitt potensial i utdanningen når det kommer til refleksive evner etterspør Standal & Moe (2013, s. 227) «reflective communities» for at lærere skal kunne utvikle sin refleksjonspraksis. I dette masterprosjektet ønsker jeg derfor å studere hvordan kroppsøvingslærere reflekterer over egen klasseledelse, hvilke klasseledelsesferdigheter lærerne har, samt hvordan lærere utvikler sin refleksjonskompetanse.

Problemstilling

Hvordan reflekterer kroppsøvlingslærere over egen klasseledelse?

Underproblemstillinger

Hvilke klasseledelsesferdigheter har lærerne?

Hvordan reflekterer lærerne alene og sammen med andre?

3.0 Teori

Gjennom bruk av refleksjonsteori ønsker jeg å utvikle en dypere forståelse av hvordan kroppsøvingslærere reflekterer over egen klasseledelse. I mitt prosjekt ser jeg Wackerhausen (1999; 2009; 2015) sin forståelse av refleksjon som et godt utgangspunkt. I samspill med Dreyfus & Dreyfus sin ferdighetsmodell (1986; 1999) vil jeg dra nytte av styrkene fra begge teorier for å kunne få et klarere helhetsbilde av hvordan kroppsøvingslærere reflekterer. For å få et utgangspunkt for refleksjonen som Wackerhausen beskriver, vil jeg starte hos Dreyfus & Dreyfus.

Dreyfus & Dreyfus' ferdighetsmodell (Dreyfus et al., 1986, s. 19) beskriver hvordan et voksent menneske, ved hjelp av undervisning, utvikler motoriske og intellektuelle ferdigheter. Disse ferdighetene blir fremstilt gjennom fem stadier og beskriver hvordan vi reagerer på situasjoner vi står overfor. En *nybegynner* handler ut fra det konkrete og regelbaserte, mens en *ekspert* vil kunne handle lynraskt utfra det situasjonsbestemte (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 57). Kjennetegnene ved de ulike stadiene vil jeg komme tilbake til, men først vil jeg gjøre rede for Wackerhausens forhold til mesterlæren for å underbygge og utdype Dreyfus & Dreyfus' modell. Ekspertens mange erfaringer (mesterlære) gjør at en befinner seg på et ekspertnivå, mens evne til aktiv refleksjon er fraværende (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 58). Wackerhausen (1999, s. 190), som også er opptatt av erfaring, introduserer oss først for teoretisk utdanning, som på samme måte som erfaringer (mesterlæren) alene ikke kan gi oss den optimale praksisen. Samfunnet som hele tiden er i utvikling krever at kunnskapen og erfaringene en besitter utvikles kontinuerlig (Wackerhausen, 2009, s. 471). Uten denne utviklingen vil det med tiden bli en mer villedende enn veiledende praksis. Kritisk refleksjon er nødvendig for egen profesjonsutøvelse og utviklingen av det Wackerhausen (2015, s. 81) beskriver som en optimal praksis. I likhet med Dreyfus & Dreyfus (sitert i Baltzersen, 2014) påpekes det at en må utvikle sin rutine og «for å nå ekspertnivået må man tørre å utsette seg selv for risikofylte handlinger (i kontrast til rutinebaserte handlinger). Man blir ikke ekspert uten å ha gjort seriøse feil som man har lært noe av» (s. 239).

Ved å holde fast ved en «fungerende» praksis kan en utvikle skjeve erfaringsrom, som vil si at læreres erfaringer bringes videre ureflektert (Wackerhausen, 2015, s. 83). Felles for en slik praksis er uønskede konsekvenser, som kan føre til en profesjonsutøvelse på lavt nivå. Hver dag kan lærere føle at praksisen bekreftes og at dette kjennes godt på bakgrunn av trygge

omgivelser. Uten refleksjon kan erfaringsbasert praksis utvikle en profesjonsutøvelse, som satt på spissen, verken er kunnskap eller ønskelig praksis. Hvis det ikke skjer utvikling i praksis, men kun bekreftelser av de allerede skjeve erfaringsrom, vil det få uheldige konsekvenser. Dette beskriver Wackerhausen (2015) som handlingsbåren ukunnskap (s. 90). De skjeve erfaringsrommene kan endres hvis det gis muligheter for å bevege seg ut fra rutinen til nye erfaringsdannelser. Gjennom å gjøre denne praksisen til utgangspunkt for refleksjon, vil en bevege seg et skritt på veien til en profesjonell praksis (Wackerhausen, 2015, s. 91).

Dreyfus & Dreyfus' ferdighetsmodell er utviklet gjennom motoriske og intellektuelle øvelser som sykling og sjakk, med et fokus på individet isolert fra en sosial kontekst. Det er et bevisst fokus, da de forstår det slik at tilegnelse av ferdighetene i seg selv er en individuell prosess (Dreyfus et al., 1986, s. 19). På den andre siden beskriver Wackerhausen (2015) at vi utvikler oss i samspill med andre (s. 83). For å oppnå en optimal praksis beveger han seg bort fra individfokuset, da både utdanning og erfaring læres gjennom samarbeid. Begge teoriene er likevel utfyllende og derfor nyttige for min problemstilling.

3.1 En modell for ferdighetstilegnelse

Tilegnelse av nye ferdigheter blir ikke plutselig utviklet fra noe vi vet noe om til erfaringsbasert kunnskap. Det skjer gradvis gjennom en prosess. Det er her jeg skal introdusere de fem ulike stadiene til Dreyfus & Dreyfus. Oversatt kaller jeg disse stegene nybegynner, avansert begynner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert. De ulike stegene viser til kvalitetsforskjell på oppfatninger av ens oppgave og hvordan beslutningstakingen etter hvert utvikles samtidig som ferdigheten forbedres (Dreyfus et al., 1986, s. 19). Det vil videre legges mest vekt på de siste stadiene, da de vil ha størst betydning for min oppgave. Da jeg er opptatt av kroppsøvlingslærernes ferdigheter, vil jeg blant annet bruke læreren som eksempel i mine beskrivelser av de ulike stadiene.

Det laveste nivået i ferdighetsmodellen er en *nybegynner*. Læringen skjer gjennom kontekstuavhengige oppgaver, som læreren evner å gjenkjenne uten erfaring. Man blir vist og undervist i situasjoner der konteksten ignoreres. Nybegynneren har ingen evne til refleksjon, men kan bedømme egne ferdigheter utfra konkrete regler. Å lytte og ta til seg veiledning er vanskelig, da lærings situasjonen i seg selv krever full konsentrasjon (Dreyfus et al., 1986, s. 22). En *avansert begynner* vil kunne sammenligne nye erfaringer med tidligere erfarte

situasjoner. Denne utviklingen er mulig på grunn av konkrete likhetstrekk. Den avanserte nybegynneren benytter seg både av de kontekstavhengige og kontekstuavhengige tolkningene ved hjelp av mer utviklede «regler» (Dreyfus et al., 1986, s. 22). Erfaringen i seg selv er mer verdifull enn verbale beskrivelser. Læreren tilegner seg ferdigheter ved å vurdere andres praksis (Dreyfus et al., 1986, s. 23). Baltzersen (2014) sammenligner en avansert nybegynner med en nyutdannet lærer (s. 258).

Dreyfus et al. (1986, s. 23) sitt neste steg preges av en overveldende følelse hos læreren etter hvert som erfaringene øker. Dette er en problemstilling en *kompetent utøver* står ovenfor. En har nå mer kompetanse som gir muligheten til prioriteringer i en gitt situasjon. Læreren evner å velge en plan eller et perspektiv for å ta hånd om situasjonen, og videre velge ut det viktigste eller det som er mest hensiktsmessig ut fra de erfaringene en har tilegnet seg (Dreyfus et al., 1986, s. 23). Når vi nå skal se på de siste stadiene i Dreyfus & Dreyfus sin ferdighetsmodell beveger vi oss fra reaksjoner styrt ut fra regler til at en nå har utviklet evnen til å utøve skjønn i de enkelte situasjonene. Kvalitetene en *kyndig utøver* besitter og utvikler, for å bli ekspert, er grunnleggende ferdigheter en lærer må ha for å ha mulighet til å utvikle sine refleksive evner. Når Wackerhausen (2015) nevner refleksjon er dette i forbindelse med et ekspertnivå (s. 95).

Den kyndige utøveren har en raskere beslutningsform enn på tidligere nivåer fordi en har bedre evne til å koble tidligere erfaringer med nye situasjoner (Dreyfus et al., 1986, s. 29). På bakgrunn av tidligere erfaringer er en nå dypt involvert i egne handlinger. Likevel evner ikke læreren å se hva som skal til for å nå en optimal oppnåelse av målet, da en ikke har nok erfaring til en automatisk reaksjon (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 28). Det vises til en forståelse av sin oppgave, men det veksler mellom en ubevisst og analytisk beslutningstaking. Reglene, som var viktig i de første stadiene, blir her erstattet med situasjonsbestemte reaksjoner i forskjellige situasjoner. Det blir lettere for læreren å handle utfra den valgte planen etter hvert som erfaringene øker. En lærer på dette nivået har ikke nok kompetanse om alle de mulige reaksjonene til de forskjellige situasjonene (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 56). En som har utviklet en automatisk reaksjon på situasjonen er det Dreyfus & Dreyfus kaller *eksperten*.

Eksperten vet hva en skal gjøre basert på moden og utøvd forståelse. En evner å se fremover og vurdere hva en burde gjøre for en best mulig praksis. Kunnskapen og ferdighetene har blitt

en del av en, og skillet mellom lærerens fysiske kropp og kroppssubjekt er forsvunnet, der eksperten ikke lenger trenger å tenke over sine handlinger. Nå kreves det at læreren evner å være bevisst på mer enn kun det som gjelder en selv (Dreyfus et al., 1986, s. 30). Eksperten har evne til å skille mellom situasjoner som krever ulike former for reaksjoner: «Med stor nok erfaring i mange forskjellige situasjoner som alle betraktes i samme perspektiv, men krever forskjellige taktiske beslutninger, oppløser ekspertutøverens hjerne gradvis denne kategorien av situasjoner i underkategorier, som alle innebærer den samme beslutningen, ensartede handlingen eller taktikken» (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 56). Det er dette som gjør den umiddelbare reaksjonen mulig. Baltzersen (2014, s. 259) sammenligner en ekspert med en situasjonsbestemt læreratferd der læreren klarer å handle ut fra hva som er det beste ut fra situasjonen, altså at en evner en helhetlig vurdering av situasjonen.

De mangfoldige erfaringene som nå sitter i kroppen skaper en flytende atferd. Som Dreyfus et al. (1986, s. 32) selv påpeker evner ikke eksperten å begrunne sine handlinger, og som Wackerhausen (2015) beskriver som taus kunnskap (s. 90). Likevel betyr ikke dette at en kritisk refleksjon er umulig (Nielsen & Kvale, 1999, s. 27). Gjennom ferdighetsmodellens mesterlære løses utfordringer i situasjoner opp i mindre deler og vises tydelig gjennom instruksjon. For å heve ekspertens muligheter til å utvikle egen praksis vil jeg her dra nytte av Wackerhausens refleksjonsteori. Gjennom Dreyfus & Dreyfus har jeg nå gitt et utgangspunkt for Wackerhausens anatomiske struktur. Dette hjelper oss videre inn i Wackerhausens tanker om 1. og 2 ordens refleksjon. For som Dreyfus & Dreyfus (1999) selv poengterer: «Selv den som alt er ekspert, kan stadig bli dyktigere ved å få mer erfaring» (s. 62). I det følgende kommer Wackerhausens refleksjonsanatomie, basert på praksiserfaringer, inn.

3.2 Definisjoner på refleksjon

Refleksjon avhenger av mange faktorer og er en omfattende prosess. Dewey (1910) viser til Columbus tankegang om at jorda er rund og definerer reflekterende tanker slik: «Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought» (s. 6). Wackerhausen presiserer at refleksjon er avhengig av ulike faktorer ved den som reflekterer og det som det reflekteres over; tid, ressurser, vilje og ambisjonsnivå. I sin arbeidsdefinisjon av refleksjon er han åpen: «En bevisst, omhyggelig og tidkrevende form for tenkning som er karakterisert ved en kritisk-konstruktiv spørrende og svarsøkende

holdning» (Wackerhausen, 2015, s. 93). Samtidig viser Wackerhausen til at det finnes utallige definisjoner av refleksjon, men likt for alle er det han kaller en «anatomisk struktur».

3.3 Anatomisk struktur

Wackerhausen har utviklet en «anatomisk struktur» som er lik for all refleksjon uavhengig dens kvaliteter; om den er bred, smal, dyp, overfladisk, nøyaktig eller effektiv. Fulgt gjennom fire felles trinn deler alle den samme strukturen. Først viser den til at vi alltid tenker *på noe*, som gir utgangspunkt for refleksjonen (Wackerhausen, 2009, s. 465). Dette *noe* kan være tidligere kunnskap, begreper, erfaringer, interesser, verdier og holdninger, og er våre verktøy som vi tenker med. Når man tenker *på noe* tenker vi også *med noe* (Wackerhausen, 2015, s. 93). Det vi tenker med kan deles inn på ulike nivå – forgrunnsbegreper og bakgrunnsbegreper. Forgrunnsbegreper ligger til vår bevissthet og kommer tydelig til uttrykk i refleksjonen, mens bakgrunnsbegreper fungerer mer skjult på refleksjonen og det som kommer til uttrykk gjennom den. På bakgrunn av våre verdier og interesser tenker vi også *ut fra noe*. En har ulik motivasjon og målsetning som det reflekteres ut fra, og samtidig er det relevant og vesentlig for oss. Sist i den «anatomiske struktur» viser Wackerhausen (2009) til at vi tenker *innenfor noe*. Det er den bestemte konteksten og/ eller omstendighetene vi befinner oss i, som kan være sammen med andre (kolleger, venner, team) og alene (til alle døgnets tider, i ulike sinnsstemninger) (s. 465). At refleksjon starter med noe vi kan fra før og videreutvikles ved at det er av betydning for oss, innenfor en kontekst, er det vi ser i Dewey sin definisjon.

En slik refleksjonsanatomi viser til at hvis vi tenker på samme *noe* vil refleksjonen likevel kunne gi muligheter for å utspille seg til det uendelige. Det vil si at det kan utgjøre store forskjeller i refleksjonen en gjør alene, i motsetning til sammen med andre (Wackerhausen, 2009, s. 466). I følge Dreyfus & Dreyfus (1999) finner vi også referanser til at kompetansen ekspertene har gjort til sitt eget kan avgjøre utfallet for reaksjonen. For en reaksjon ut fra det mest hensiktsmessige perspektivet viser de også til ekspertens forsøk på å se alternativer gjennom refleksjon, ved å være åpen og rådføre seg med andre (s. 59).

Det å se en hendelse på én måte snarere enn på en annen, og nesten like fornuftig måte, kan medføre at en etterfølgende hendelse blir betraktet på en måte som er helt forskjellig fra hvordan den aktuelle hendelsen ville ha blitt fortolket hvis man hadde valgt det andre perspektivet (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 59). Ved et likt utgangspunkt (tenking *på noe*) vil

en allerede se ved tenking *med noe* at refleksjonen kan bevege seg i en annen retning enn for eksempel sine kolleger, kun ved å ha en annen oppfatning av ulike begreper den enkelte læreren tenker med. Videre vil man finne sine veier gjennom refleksjonen da hvert individ har forskjellige interesser en tenker *ut fra*, sammen med hvilken kontekst en tenker *innenfor*. Som vi ser tydeliggjør refleksjonens anatomi at refleksjonen utfoldes på mange vis. Refleksjonens innhold, prosess og resultat vil kunne variere stort kun ved små endringer. Omstendighetene vi tenker innenfor gir ikke bare en retning i refleksjonen, men kan også være en begrensning for mulighetene for selve refleksjonen (Wackerhausen, 2015, s. 94-95). Denne konteksten kan være arbeidsplassen og praksisfellesskapet. Et medlemskap i et slikt fellesskap gir mange fordeler, men det hører med seg å følge regler av «vårt slag» (Wackerhausen, 2009, s. 467). Det handler om utvikling av egen profesjonell identitet.

3.4 Profesjonell identitet

Å være en del av praksisfellesskapet viser til hvordan «vårt slag» sine kvaliteter er utad og innad. Hver profesjon har sine måter å være på som blant annet å snakke som «vi» gjør, spørre en bestemt type spørsmål som «vi» gjør, forstå og forklare ting som «vi gjør» og gi verdi til egen profesjon som «vi» gjør. Utad handler det om hvordan hvert yrke blir sett på av andre utfra hvilken kompetanse og status en har. «Vårt slag» innad krever ikke bare utdanning innen profesjonen, men også det å følge «vår» praksis (Wackerhausen, 2009, s. 460).

Man tilegner seg en profesjonell identitet gjennom en livslang prosess. Gjennom utdanningen tilegner en seg verdifull kunnskap som er nødvendig for profesjonen, og senere erfaringer som blir en del av den enkelte (en profesjonell identitet). En gjør det til sitt eget, det blir en del av ens habitus, som gjør at en handler automatisk utfra det som føles riktig, i likhet med eksperten (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 56). Det viser at ens habitus ikke krever refleksjon og fenomenet forsvinner ut av våre tanker (Wackerhausen, 2009, s. 462). For å høre til dette praksisfellesskapet kreves det en kontinuerlig prosess gjennom dannelse av erfaring og praksissosialisering. Lojalitet i tale og handling er av betydning for tilhørigheten og aksepten i praksisfellesskapet (Wackerhausen, 2015, s. 96). Innledningsvis ble refleksjon nevnt som nødvendig for det Wackerhausen (2015) beskriver som en optimal praksis (s. 81). Han forklarer dette gjennom på to nivåer. Første nivå der kun tilgang til kjente erfaringer gir utgangspunkt for problemløsende refleksjon og det andre der man gjør denne refleksjonen igjen til utgangspunkt for refleksjon og en ser seg selv utenifra.

3.5 Den «trygge» og den utfordrende refleksjonen

Er en ikke bevisst over egen praksis vil det være vanskelig for samarbeid av noen slag, men en absolutt ubevissthet forekommer sjelden. Fra ulike perspektiver er det uenighet om hva en legger i refleksjonen. Det knyttes til en mer bevisst refleksjon hos nybegynnere kontra eksperter av den grunn at nybegynnere møter situasjoner der de ikke har tilegnet seg noen erfaringer enda. Uansett tanker om refleksjon er det enighet om at den finner sted (Wackerhausen, 2009, s. 464). Den skal ikke være en konsekvens for sin profesjonelle identitet, men utfra hvilket nivå vi legger refleksjonen på utfordres identiteten på ulike vis.

Wackerhausen skiller mellom den trygge, problemløsende og den utfordrende, transformerende refleksjonen. Gjennom refleksjon ser vi at det er mulig med endringer i erfaringsrom og handlingsbåren ukunnskap ved å gjøre den trygge refleksjonen til utgangspunkt for den utfordrende refleksjonen. Likevel vil det ikke være garantert at refleksjonen vil ha en transformerende evne. Ved refleksjon av problemløsende karakter prøver en å finne andre alternativer, i egen praksis som i stor grad er preget av rutine. Det er ingen garanti for at slik refleksjon når sitt potensiale eller er optimal (Wackerhausen, 2015, s. 95). Refleksjon hører til en profesjonell utøvelse. En bevisst refleksjon er fraværende hos eksperten, likevel vil heller ikke eksperten oppnå en optimal profesjonsutøvelse uten bevisst refleksjon. Ekspertens problemløsende og ureflekterte praksis vil ikke kunne henge sammen med den forandringen av arbeidsoppgaver som skjer over tid (Wackerhausen, 2015, s. 95).

Den problemløsende refleksjonen viser til det Wackerhausen betegner som 1. ordens refleksjon. For å beskrive denne type refleksjon henter jeg opp igjen Wackerhausen sin anatomiske struktur der hvert trinn aldri beveger seg utenfor de «trygge» rammene. Wackerhausen (2015, s. 95) forklarer blant annet at det vi tenker *med* er de kjente begreper og det vi tenker *ut fra* er perspektiver vi kjenner, og konteksten er i trygge omgivelser. Refleksjon som utspilles slik vil i større grad være bekreftende fremfor utfordrende, da det i liten grad vil stilles spørsmål og derfor ikke utfordrer den vanlige hverdagspraksisen (Wackerhausen, 2009, s. 464). For å kunne bli en del av praksisfelleskapet kreves det ulike læringsprosesser, erfaringer og praksiser. Gjennom lojalitet i både tale og handling ovenfor profesjonens praksis vil man kunne få anerkjennelse. Siden refleksjon på dette nivået ikke har

transformerende evne, er det heller ikke ønskelig. For å arbeide profesjonelt innenfor dette praksisfellesskapet vil det kreve refleksjon på et høyere nivå (Wackerhausen, 2009, s. 464).

Ved å utfordre de allerede etablerte erfaringene vil det være anledning til å finne utfordringer og muligheter som ligger ved egen praksis. Ved å gjøre 1. ordens refleksjon til utgangspunkt for ny refleksjon kan en oppdage dette, noe som Wackerhausen (2015) kaller 2. ordens refleksjon (s. 96). Refleksjon på et slikt dypere nivå vil kunne synliggjøre det som i det hverdagslige ikke er synlig. Forutsetninger for dette er å bevege seg ut i det fremmede innen den anatomiske strukturen. Som Dreyfus & Dreyfus (sitert i Baltzersen, 2014, s. 257) også påpeker, må en tørre å bevege seg utenfor egen rutine for å kunne nå ekspertnivået. Ved å benytte begreper, perspektiver og kontekster som er fremmed vil en kunne synliggjøre det usynlige. I den daglige praksisen kan det være mangel på ressurser som hindrer en slik refleksjon. Det kreves motivasjon og mot til å utfordre seg selv for å bevege seg ut i det fremmede, knyttet til begreper, perspektiver og annen kunnskap. Som Wackerhausen (2009) sier er det nødvendig «å bli fremmed for seg selv» (s. 466) for å bevege seg utenfor 1. ordens refleksjonens begrensninger. En 2. ordens refleksjons utfordringer vil i større grad ha en evne til forandring og vil kunne bidra til å forbedre praksisfeltet (Wackerhausen, 2015, s. 96).

Man vil også kunne møte på avvisninger av etablerte kunnskaper og erfaringer, noe som kan hindre nye veier inn i refleksjonen (Wackerhausen, 2009, s. 466). For at 2. ordens refleksjon kan finne sted i den daglige praksisen er det grunnleggende at man er villig til å bevege seg utenfor det trygge. Gjennom blant annet teamarbeid og tverrfaglig samarbeid i med- og motspill vil man kunne få innblikk i andres refleksjoner innenfor samme profesjon, andre profesjoner og fremmede teorier. Likevel er ikke dette forutsetning nok til en suksessfull 2. ordens refleksjon. Det er ikke bare lærerens egen kunnskapsbase og ressurser som vil øke refleksjonens potensiale. Å se seg selv utenfra må selv være ønsket av den som reflekterer til hensikt om å forbedre praksisen. En slik refleksjon og endring av praksis vil ikke alltid bli like godt mottatt i praksisfellesskapet og dens «immunsystem» (Wackerhausen, 2015, s. 97). De som stiller spørsmål ved rutinen kan møte utfordringer. Dette kan føre til reaksjoner fra andre profesjonsmedlemmer som vennlig re-sosialisering, marginalisering, ignorering og i ytterste konsekvens ekskludering (Wackerhausen, 2009, s. 467). Spesielt kan dette komme fra praksisfellesskap som føler at noen forstyrrer roen og deres rutine. Det kreves altså styrke for å utfordre dette praksisfellesskapet. 2. ordens refleksjon er likevel nødvendig for utvikling. En

kontinuerlig prosess som bør tilpasses til nå- og fremtidens samfunn. «Et tolerant «immunsystem» og aksept for indre, dynamisk uro i profesjonsfellesskapet» (Wackerhausen, 2015, s. 98) er viktig for at det i hele tatt skal være mulig at 2. ordrens refleksjon kan bidra til en positiv endring.

4.0 Metode

Nedenfor vil jeg gjøre rede for hvordan jeg gjennomførte masterprosjektet mitt for å kunne besvare problemstillingen min *Hvordan reflekterer kroppsøvlingslærere over egen klasseledelse?* Gjennom studiens ulike faser gir jeg begrunnelser for mine metodevalg med fokus på det jeg har gjort (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Først begrunner jeg valget om kvalitativ metode og semi-strukturert intervju. Videre redegjør jeg for pilotstudie, utvalg, gjennomføring av intervju, transkribering, analyse, etiske overveielser, og til slutt vurderinger av studiens kvalitet.

4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Utgangspunktet for studien er kroppsøvlingslærernes egen virkelighet, og for å kunne besvare problemstillingen min var det en kvalitativ tilnærming som viste seg relevant (Thagaard, 2013, s. 58). Gjennom en kvalitativ tilnærming er det mulig å fange opp menneskers opplevde erfaringer. Mitt masterprosjekt er ved dette utgangspunktet en fenomenologisk studie, der fenomenet klasseledelse står i fokus. Innenfor kvalitativ forskning viser Kvale & Brinkmann (2015) at fenomenologien «peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (s. 45). Det er altså lærerens erfaringer, som i likhet med fenomenologien, er av min interesse. Hensikten har vært å få ett innblikk i kroppsøvlingslæreres kunnskap, som er forankret i deres livsverden (Malterud, 2011, s. 130). For å få tak i kroppsøvlingslæreres kunnskaper og egne erfaringer har jeg benyttet en utforskende, kvalitativ tilnærming. På grunn av tidsrammen for denne masteroppgaven har jeg valgt å gjennomføre en tverrsnittstudie. På denne måten vil jeg kunne få et øyeblikksbilde av kroppsøvlingslæreres klasseledelse og deres refleksjoner knyttet til dette (Bryman, 2016, s. 52). I det videre vil jeg begrunne valget om et delvis strukturert intervju.

4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Et kvalitativt intervju er en strukturert samtale som har et formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). En slik metode ble valgt for å gi meg forståelse for kroppsøvlingslæreres klasseledelse og refleksjoner. Gjennom intervju har jeg fått tatt del i læreres erfaringer. Jeg ønsket å skape en relasjon til kroppsøvlingslærerne slik at de ønsket å dele sin historie med meg (Charmaz,

2006, s. 29). Gjennom semi-strukturerte intervjuer åpnet jeg for en interaksjon mellom meg som forsker og intervjupersonene. Jeg ønsket med det å få beskrivelser av hendelser og kunnskaper fra tidligere erfaringer. Da denne interaksjonen er med på å prege resultatet, var det relevant å ha tenkt gjennom hvilken fremgangsmåte jeg skulle velge (Thagaard, 2013, s. 98). Et semi-strukturert intervju var ønskelig der intervjuguiden fungerte som en sjekklister (Patton, 2015, s. 439).

4.3 Semi-strukturert intervju

Gjennom datainnsamlingen ønsket jeg å kunne styre samtalen til ønsket tematikk (Patton, 2015, s. 439). Metoden ga meg muligheten til en hensiktsmessig oppdeling, der jeg kunne rette oppmerksomheten mot mine problemstillinger. Først ønsket jeg å fange opp hva kroppsøvingslærerne la i egen klasseledelse, ved å spørre om erfaringer og opplevelser av egen undervisningspraksis, for at denne forståelsen videre skulle gi et bilde av hvordan kroppsøvingslærerne reflekterer alene og sammen med andre. Intervjuguiden (Vedlegg 1) ble forankret i tidligere forskning og Wackerhausen (2009, s. 464; 2015, s. 93) sin refleksjonsteori (min andre anvendte teori ble koblet på ved et senere tidspunkt). Dette er i tråd med Kvale & Brinkmann (2015, s. 141) som poengterer at en slik forståelse for fenomenet må være grunnleggende for å kunne bidra med ny kunnskap. Mitt teoretiske bidrag har lagt fokuset på det utviklende aspekt ved klasseledelse. I utarbeidelsen av intervjuguiden hadde jeg fokus på å formulere åpne spørsmål slik at læreren kunne dele sine erfaringer innenfor tema, for så å ha underspørsmål med hensikt om å få detaljerte beskrivelser av kroppsøvingslærerens opplevelser, følelser og meninger (Patton, 2015, s. 439). De åpne spørsmålene og underspørsmålene ble samlet i tre kategorier som omhandlet klasseledelse, refleksjoner (egne erfaringer) og refleksjoner (sammen med andre). På denne måten ble intervjuguiden åpen og strukturert på samme tid. Intervjuguiden sikret også at alle intervjuene ble fulgt med de samme grunnleggende spørsmålene (Malterud, 2011, s. 130).

Strukturen ga meg som forsker en frihet til å kunne holde den røde tråden i tematikken, samtidig som at jeg kunne ta tak i uforutsette spørsmål som var av interesse og spørre mer om dette (Bryman, 2016, s. 468). Denne oppbygningen ga meg muligheten til å kunne fokusere intervjuet mot prosjektet mitt. For å få så gode forutsetninger som mulig til å ikke styre lærerens virkelighetsoppfatning var det viktig å være en god lytter (Malterud, 2011, s. 67). Det var viktig for meg å ha friheten til å kunne hoppe frem og tilbake, slik at jeg hele veien

kunne ta tak i det intervjupersonen fortalte og skape flyt i samtalen (Thagaard, 2013, s. 98). Likevel var strukturen i intervjuguiden en hjelpende hånd for å følge tematikken, og en trygghet for meg som nybegynnerforsker.

Bevissthet omkring min rolle som forsker er av betydning for intervjusituasjonen, kalt forskersituering. Min tilstedeværelse og kroppsøvlingslærerens opplevelse av meg har påvirket intervjuet. Neumann & Neumann (2012, s. 18) omtaler dette som feltsituering og selvbiografisk situering. Det er avgjørende å være bevisst i sin forskersituering der min sosiale posisjon og erfaringsbakgrunn har fått betydning for mine data. For å få så ærlige svar som mulig startet jeg intervjuet med å legge til rette for en gjensidig tillit ved å vise at kroppsøvlingslærerens erfaringer var unike for mitt forskningsprosjekt.

«Det å intervju avhenger av intervjuerens ferdigheter og personlige vurderinger» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Dette læres gjennom å gjennomføre intervjuer. Da intervjuferdigheter tilegnes gjennom intervjupraksis, var det derfor naturlig at det skjedde læring fra første til siste intervju. Gjennom metodeundervisning under utdanningen fikk jeg også øvd på intervjusituasjonen. Samtidig har boklærdom ved praktiske eksempler gjort meg noe bevisst på intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36).

4.3.1. Pilotstudie

Jeg gjennomførte pilot fordi jeg så et behov for øving på intervjusituasjonen, og for å utvikle intervjuguiden (Bryman, 2016, s. 260). Det gjorde jeg for å kunne kartlegge om spørsmålene i intervjuguiden ville kunne gi meg svar på problemstillingene. Intervjusituasjonen der jeg som forsker skulle møte mine unike kroppsøvlingslærere var så situasjonsbestemt at det ville vært vanskelig å forutse alt som kunne skje. Likevel bidro pilotstudiene til trygghet gjennom bedre kjennskap til intervjuguiden og intervjusituasjonen.

Jeg så det som hensiktsmessig å gjøre to pilotintervjuer da det ville gi meg litt trening, samtidig som det var få nok til å gå relativt raskt videre. Først ønsket jeg å intervju en medstudent, som ved siden av studiet jobber som vikar i skolen. Mitt andre pilotintervju var med en ufaglært kroppsøvlingslærer jeg kjente til. Læreren jobber ved en ungdomsskole og har undervist i faget i 6 år. Siden læreren allerede er i jobb, som også mine informanter er, ønsket jeg å intervju henne sist. For å bli observant på hvordan jeg fremsto ønsket jeg å benytte

lydopptak. Etter gjennomføringen av første pilotstudie fikk jeg innspill på at det var fint jeg tok tak i det som ble sagt og at jeg ved noen spørsmål burde være tydeligere på hva jeg lurte på. Etter å ha hørt på opptaket ble det lagt til noen spørsmål i intervjuguiden som naturlig dukket opp under intervjuet. Under andre pilot dukket det opp flere interessante eksempler som var innom planlagte og ikke planlagte spørsmål. Dette førte til at jeg fjerna noen spørsmål som ikke ble en naturlig del i noen av pilotene, der det strukturelle ved klasseledelse fikk mindre plass til fordel for det relasjonelle.

For et best mulig utgangspunkt før intervjuene med kroppsøvingslærerne hørte veileder også gjennom deler av opptaket fra pilotintervju 2. Jeg fikk innspill på at jeg burde komme raskere i gang ved å bruke mindre tid på det formelle. Jeg ble rådet til å intervju på den måte jeg følte det best, og det var å følge temaer som kroppsøvingslæreren bidro med. Da jeg fra veileder også fikk tilbakemelding om at jeg var flink til å ta tak i temaer som dukket opp, ble intervjuguiden en støtte i intervjuet. Det var min måte å tilpasse intervjuet på for at det skulle fungere som en respons til pilotenes opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2013, s. 99).

4.4 Utvalg av kroppsøvingslærere

For å kunne svare på problemstillingene har jeg benyttet et tilgjengelig strategisk utvalg med snøballeffekt. «Utvalget er strategisk ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på at de er tilgjengelige for forskeren» (Thagaard, 2013, s. 61). Utvalget representerer lærere med ulike erfaringer, både ved antall år i skolen og undervisning med forskjellige elevgrupper.

Begrunnelsen for utvalget ligger i tidligere forskning og teori om mine fenomener klasseledelse og refleksjon. Kjennetegn hos en erfaren lærer kontra en med mindre erfaring er deres evne til overblikk. Ogden (2004, s. 127) skiller her mellom dyktige og mindre dyktige lærere. En liten erfaren lærer viser gjerne stort fokus på planen ved undervisningen og kan ved det miste oversikten, mens en lærer med mer erfaring klarer å tilpasse læringen for elevene til det optimale. Det ved å legge fokuset på elevene og innholdet i undervisningen. I rekrutteringen av deltakere til mitt masterprosjekt ble det lagt vekt på ulik praksiserfaring. Utdanningsbakgrunn og antall år med undervisning i faget har betydning for lærerens klasseledelse, og påvirkning på lærerens refleksive evner (Moen & Frenning, 2015, s. 195). Det var ønskelig å komme i kontakt med lærere fra samme, men også forskjellige

kroppsøvingskontekster. «Flere erfaringer av samme slag fører bare til en ytterligere sementering av samme feiltagelser. Gjentakende erfaringer i «skjeve» eller problematiske erfaringsrom fører bare til uhensiktsmessig erfaringsdannelse og sedvane, taus uvitenhet og handlingsbåren ukunnskap, ikke til oppgjør det dette» (Wackerhausen, 2015, s. 90).

Kroppsøvingslærere som underviser i studiespesialiserende- og/eller yrkesfaglige klasser var derfor relevant for min studie. Mulighetene for å fange opp de ulike erfaringene som er av betydning for å kunne svare på problemstillingene ville gjøre utvalget optimalt, uavhengig av type skole eller geografisk sted.

En uformell kontakt med en kroppsøvingslærer på videregående på Østlandet, som jeg hadde kjennskap til via min idrettsinteresse, sikret første informant. Læreren stilte seg positiv til dette og var samtidig villig til å høre med andre kroppsøvingslærere ved sin skole om det var interesse. Utvelgelsesmetoden viser til læreres tilgjengelighet via en snøballeffekt, der nye kroppsøvingslærere ble introdusert via første informant (Bryman, 2016, s. 415). Jeg var i kontakt med alle lærerne ved kroppsøving- og idrettsavdelingen ved skolen (13 stk.) og rektor for godkjenning. Det var her tre andre kroppsøvingslærere som også stilte seg positiv til å delta i mitt prosjekt. En av disse lærerne hadde ingen undervisningstimer i kroppsøving og ble derfor ekskludert fra datamaterialet. Totalt tre lærere fra denne skolen er med i det endelige utvalget.

Jeg brukte eget nettverk for å komme i kontakt med kroppsøvingslærere. Et familiært forhold førte til kontakt med fire kroppsøvingslærere ved en annen videregående skole på Østlandet, der én lærer ønsket å delta. Etter ønske om flere intervjupersoner ble jeg gitt kontaktinformasjon til en tredje videregående skole på Østlandet av min veileder. Etter å ha sendt ut mail om prosjektet til tre nye potensielle intervjupersoner var det også her én lærer som stilte seg positiv til å delta i et intervju. Dette har resultert i til sammen fem kroppsøvingslærere (en kvinnelig og fire mannlige) fra tre ulike videregående skoler på Østlandet. Ved de to sistnevnte skolene ble det også opprettet kontakt med rektorene over mail (Vedlegg 2) og telefon for godkjenning av gjennomføring av prosjektet. Kontakten jeg har hatt med skolene og kroppsøvingslærerne har kun vært digitalt grunnet covid-19. Det har vært vanskelig å møte lærere direkte, noe som kan være forklaringen til at rekruttering av lærere til mitt prosjekt har vært utfordrende. Likevel fikk jeg lærere med forskjellige erfaringer, både med antall år i skolen og undervisning i ulike klasser (studiespesialiserende-

og yrkesfaglige klasser). Nedenfor fremstiller jeg en oversikt over lærerne med fiktive navn, alder, bakgrunn og antall år i skolen, samt trinn (figur 1):

Navn	Alder	Bakgrunn	Antall år i skolen
Jakob	42 år	5 års idrettsutdanning (+ pedagogikk) Innebandytrener (aldersbestemte lag til eliteserien)	0,5 år – barneskole 14 år – videregående
Markus	67 år	2 år på lærerhøgskolen 1 år med videreutdanning 1 år på Distrikthøgskolen 1 år videreutdanning med pedagogikk IT for lærere	11 år – ungdomsskolen 33 år – videregående
Mathias	59 år	Faglærer kroppsøving Pedagogikk og spesialpedagogikk	½ år – ungdomsskole 2 år – Folkehøgskole 17 år – videregående
Simen	66 år	Lærerutdanning med matematikk og kroppsøving Årsstudium IKT Trener 2 – håndball	4 år – barneskole 34 år – videregående
Nora	41 år	Shoppa emner i 6 år på NIH (har grunnfag med barn og unge, idrettspsykologi, pedagogikk og sports management) UEFA B (pågående)	12 år – videregående

Figur 1

4.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble planlagt etter lærernes timeplan over mail og var gjennomført i tidsrommet sent november 2020 til januar 2021. Lærerne bekreftet samtykke til å delta på prosjektet over mail. Med digitale intervju fulgte det både fordeler og ulemper. Det var tidsbesparende siden jeg ikke trengte å reise rundt. Bryman (2016, s. 492) påpeker også muligheten for tekniske problemer, som kvaliteten på forbindelsen. Det var en forstyrrelse under mine intervju, men ingen ødeleggelse for forståelsen av helheten. Jeg satt igjen med fem ulike intervjuer der hver lærer har fått fremstille sin livsverden innenfor ramme for mitt masterprosjekt. Da intervjupersonene selv var med på å bidra til intervjuet ble tiden også deretter. Intervjuene varte fra 50 minutter til drøyt en time.

4.6 Transkripsjon av intervju

For å kunne analysere rådata var jeg nødt til å transkribere intervjuene og gjøre dataene tilgjengelig for analyse (Miles et al., 2020, s. 7). Det ga meg tilgang til alternative representasjoner av datamateriale og ulike perspektiver på problemstillingen. Formålet var å fange opp det kroppsøvlingslærerne hadde til hensikt å meddele på en best mulig måte. For forståelse og analyse av datamaterialet ble all dialekt utelatt i transkripsjonen (Malterud, 2011, s. 77). Det er videre utelatt muntlig uttrykk og forsøkt å gjøre alle setningene forståelige. Det med hensikt for å bevare meningsinnholdet i sitatene fra intervjuene som har blitt skrevet fram i resultatkapittelet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Transkriberingen var et tidlig steg i min analyseprosess. Gjennom denne tidkrevende prosessen ble jeg bedre kjent med eget datamateriale som ga meg muligheten til en dypere forståelse av egne data.

4.7 Analyse

I analysene av datamaterialet valgte jeg å benytte meg av Clarke & Braun sin tematiske analyse, som er mye anvendt (2017, s. 297), også innen kroppsøvlingsforskning. Braun & Clarke (2006, s. 77), som i likhet med Luckman (2016, s. 387), hevder at deres tematiske analyse er utarbeidet til fordel for studenter som har lite forskningserfaring innen kvalitativ forskning. Patton (2015) beskriver analyseprosessen som “Findings emerge like an artistic mural created from collage-like pieces that make sense in new ways when seen and understood as part of a greater whole” (s. 521). For å finne frem til en helhetlig mening ved mine data har jeg plukket datamaterialet fra hverandre for å søke etter mønstre. Allerede etter mine pilotstudier begynte jeg å bli bevisst ulike synsvinkler på problemstillingen jeg hadde som utgangspunkt da. Mine tolkninger av det jeg har opplevd har hatt betydning for hvordan resultatet har utviklet seg (Miles et al., 2020, s. 7). For utvikling av det Wackerhausen beskriver som profesjonell identitet har jeg gjennom utdanning og erfaring utviklet min egen forståelse, der jeg har gjort det til mitt eget – min habitus (Wackerhausen, 2009, s. 462).

Bearbeidingen av mine data er utarbeidet gjennom seks trinn i en kontinuerlig prosess mellom lesing av data, koding/tematisering og utvikling av meningsfylte funn (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Målet er å identifisere nøkler ledet av problemstillingen. “Thematic analysis is a method for identifying, analysing and reporting patterns (themes) within data. It minimally organizes and describes your data set in (rich) detail.” (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Som Braun & Clarke er klare på i sin tematiske analyse, noe som også poengteres av Patton (2015,

s. 521), er prosessen retningslinjer, ikke en oppskrift på hvordan man beveger seg fra rådata til funn. Fordelen med at jeg benytter tematisk analyse er fleksibilitet, i den forstand at den har få begrensninger (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Denne fleksibiliteten viser blant annet til teoretisk uavhengighet og at problemstilling ikke trenger å være ferdig utviklet i starten av analysearbeidet, men kan utvikle seg gjennom koding og temautvikling (Clarke & Braun, 2017, s. 297).

Gjennom bruk av tematisk analyse ville jeg utvikle forståelse for å kunne analysere utsagn om kroppøvelslærernes skolehverdag (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Ved å veksle mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming, benyttes det en abduktiv strategi der jeg har beveget meg fra rådata til teori, og motsatt flere ganger (Patton, 2015, s. 542). I analyse av min studie er det viktig å beskrive virkeligheten så presist som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). For å utvikle funn på bakgrunn av en dyp og bred forståelse av dataene har jeg selv vært den aktive i analysearbeidet, fra intervju, via transkribering til endelig resultatkapittel. Braun & Clarke (2006, s. 87) viser til viktigheten av å bli godt kjent med egne data, som er første fase i deres tematiske analyse. Alt gjentakende arbeid har vært et steg på veien (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Etter første transkribering av datamaterialet hørte jeg lydopptakene på nytt for å sikre at jeg hadde fått med meg alt, slik at lærernes meninger kommer frem. Underveis i denne fasen ble jeg observant på flere interessante funn i mine intervjuer. For å sikre at disse ideene ble med videre skrev jeg ned både stikkord og notater, da det kunne få betydning for analysen min (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Kodingen startet med å lese seg gjennom transkripsjonene og skrive koder til teksten, som er Braun & Clarkes fase 2 (2006, s. 88). Etter første koding gikk jeg gjennom all transkripsjon for å se om jeg hadde fått med meg alt med et induktivt blikk på et semantisk nivå, det vil si koder som er tett knyttet til mine rådata (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Jeg lagde mange koder ut i fra datamaterialet mitt, dette ga meg 442 koder. Alle kodene ble samlet for å finne frem til temaer i 3. fase. Gjennom lesing av transkripsjonene og kodene, dukket etter hvert mønstre opp (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Deretter arbeidet jeg for å se om noen lot seg kombinere til å forme et felles tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Fra gjennomføringen av intervjuene og frem til denne fasen hadde jeg sett flere mønstre som nå passet inn som mine semantiske temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 90). For å beskrive de temaene jeg kom frem til var det

noen av hovedtemaene som også fikk underkategorier. Etter denne prosessen kom jeg frem til seks hovedtemaer, der fem fikk underkategorier (figur 2):

Tilpasning/tilrettelegging		
Endring av lederstil	Trivsel (elev)	
Relasjoner		
Mindre heldig relasjon	Veiledning	
Utvikling (lærer)		
Positivt	Negativt	
Utvikling (elev)		
Vurdering	Positivt	Negativt
Elevmedvirkning		
Undervisningspraksis		
Struktur	Innhold	

Figur 2

Mellom disse fasene så jeg en tydeligere sammenheng mellom mine problemstillinger og analyser, og jeg kunne bevege meg over til fase 4 der jeg gjennomgikk og forbedret mine temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 91). I denne fasen ønsket jeg først å gi temaene en tydeligere mening. I en ny gjennomgang av transkripsjoner skrev jeg ned korte sitater fra mine data som passet seg som temaer. Med første tematisering (figur 2) som utgangspunkt utviklet sitatene seg til hovedtemaer og undertemaer (figur3), en fase mellom semantisk til underliggende, latente temaer:

Et undervisningsmiljø der elevene vil komme			
Vurderingssituasjon skaper dialog	Eierskap for motivasjon	Medbestemmelse	Deltakelse gir mulighet for omsorg
Det kommer an på type klasse			
En tanke om å få involvert alle		Mer strukturert, fastere grense	
Kompetanse kan være avgjørende			
Etter-refleksjoner		Endre mye utfra situasjonen	
Vi jobber i forlengelse av hverandre			
Elevers tilbakemeldinger	Delingskultur	Refleksjon på høyere nivå	

Figur 3

For at temaene skulle henge godt sammen med problemstillingen min startet jeg å skrive inn de utfyllende sitatene til kodene mine for å kunne klare å se en tydeligere helhet som en start til et resultatkapittel. Videre analysearbeid (fase 4) ble utarbeidet på bakgrunn av endelig teori (Wackerhausen og Dreyfus & Dreyfus) og klasseledelsesteori. Da mitt teoretiske bakteppe var så åpent, så jeg muligheten for en slik løsning. Med denne koblingen flyttet jeg dataene mine fra et semantisk til et latent nivå. Gjennom denne prosessen ga jeg data mine mening i en større betydning (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Mitt første utviklede tema på det latente nivået bærer preg av den abduktive prosessen jeg har arbeidet ut i fra. Som et resultat av dette var beskrivelsen så god at jeg beholdt dette praksisnære teamet. Da dette temaet også ville gi meg et godt utgangspunkt for å kunne belyse lærerens klasseledelse ut fra Dreyfus og Dreyfus (1986; 1999) sin ferdighetsmodell. Temaet skulle gi utgangspunkt for de to neste om refleksjon. Utviklingen av latente temaer er fremstilt i figur 4:

Inkluderende undervisningspraksis		
Vurderingssituasjonen muliggjør demokratiske prosesser	Relasjonell klasseledelse	Balansen mellom omsorg og kontroll
Refleksjonskompetanse		
Bekreftende refleksjoner	Strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse	
Refleksjonens kvalitet		
Trygge endringer i dialog med elever	Delingskultur	Å ikke bli fremmed for seg selv

Figur 4

Underveis i fremstillingen av resultatet var det naturlig for meg å bytte om på rekkefølgen på noen av undertemaene mine. Jeg så videre mange likhetstrekk i temaene «vurderingssituasjonen muliggjør demokratiske prosesser» og «trygge endringer i dialog med elever». Dette førte til at jeg flyttet noe av resultatene slik at det skulle gi en bedre beskrivelse for sistnevnte undertema og kuttet ut det første. Dette kom som en naturlig del av prosessen med å gi temaene mine mer mening ved å benytte meg av sitater fra intervjuene (trinn 5) (Braun & Clarke, 2006, s. 92). På samme måte som at «inkluderende undervisningspraksis» ble til «lærerens forståelse av en inkluderende undervisningspraksis». I utarbeidelsen av

resultatet leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger for å sjekke at det var nettopp lærernes meninger kom frem. Trinn 6 er fremstilt i eget resultatkapittel.

4.8 Etiske overveielser

Jeg har fulgt retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH] (2016, s. 5). Retningslinjene er rådgivende og veiledende, men de er også forpliktene. Det er flere etiske dilemmaer jeg har tatt stilling til, og hvilke jeg har reflektert over i mitt masterprosjekt vil jeg gjøre rede for her. I tråd med NESH sine retningslinjer har jeg forsøkt å ivareta en god vitenskapelig praksis, da det er mitt ansvar å gjennomføre god og ansvarlig forskning (NESH, 2016, s. 5). Siden mitt prosjekt skulle behandle personopplysninger, måtte jeg som første steg til datainnsamlingen søke om godkjenning for dette.

For å kunne gjennomføre masterprosjektet mitt var det nødvendig med en godkjent vurdering av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste [NSD]. I søknaden måtte jeg legge ved prosjektbeskrivelse, intervjuguide, infoskriv til kroppsøvingslærere (vedlegg 3) og tillatelse til å behandle data på private enheter (vedlegg 5). Søknaden generelt inneholdt hvordan jeg skulle lagre og håndtere datamaterialet. Prosjektet ble godkjent (vedlegg 4), og jeg kunne sende ut informasjonsskriv til de potensielle lærerne. Det var mitt ansvar å informere deltakerne godt nok om forskningsfeltet, formålet med studien, de ansvarlige ved prosjektet, hvordan resultatene skulle brukes og følgene av å delta (NESH, 2016, s. 13). Gjennom datainnsamlingen fikk jeg personopplysninger der informantene, direkte og indirekte, kunne identifiseres ved blant annet skole, alder og bakgrunn. I tråd med NESH (2016, s. 16) ble datamaterialet anonymisert for at lærerne ikke kunne identifiseres. Ytting (2013, s. 417) påpeker ansvaret mitt med å beskytte mine intervjupersoner, der det på ingen måte kunne gi opplysninger der de kunne gjenkjennes.

Møtet med feltet kan, på bakgrunn av lite erfaring, være utfordrende for en masterstudent, og bevissthet omkring flere elementer er av betydning for kvaliteten på intervjuet. Det har vært viktig for meg å være observant og «på» under intervjuet for å skape engasjement fra den enkelte lærer (Neumann & Neumann, 2012, s. 79-80). I møte med den praktiske etikken (intervjusituasjonen) var jeg nødt til å ta stilling til noen etiske utfordringer. Jeg som forsker måtte ha respekt for lærerens grenser, da hvor dypt man spør i intervjuet vil ha påvirkning på

presentasjonen av dataene (Thagaard, 2013, s. 119). Slike svar der læreren utleverte seg selv og sin praksis var avgjørende for å kunne gi gode svar på mine problemstillinger. Ved blant annet å ikke pålegge kroppsøvingslærerne å ha video på under intervjuet ønsket jeg å vise forståelse for deres grenser. Denne tryggheten kan ha hatt betydning for at kunnskapen og de erfaringene kroppsøvingslærerne besitter kom frem i intervjuene (Malterud, 2011, s. 202).

4.9 Vurderinger av studiens kvalitet

Innen kvalitativ forskning er det benyttet ulike begreper for å beskrive forskningens kvalitetskriterier (Tjora, 2018, s. 231). Reliabilitet og validitet er begreper man finner i både kvantitativ og kvalitativ forskning. For å kunne forklare studienes styrker og svakheter på en riktig måte velger jeg å benytte meg av begreper som på best mulig måte kan beskrive studiens legitimitet (Thagaard, 2013, s. 200; Tjora, 2018, s. 231). For å være mer presis i betydningen av begrepene har jeg valgt å bruke pålitelighet/troverdighet, gyldighet og overføringsbarhet/generalisering for å beskrive studiens kvalitet (Thagaard, 2013, s. 22). Innen kvalitativ forskning er det ingen fasit på hvordan denne prosessen skal foregå. Det er flere ting som er felles, men det vektlegges også ulikt på hva som gir studien kvalitet (Leung, 2015, s. 325). Det er uansett viktig å beskrive prosessen så detaljert så mulig, hvis ikke vil det være vanskelig: “To compare and/ or synthesize it with other studies on that topic, and it can impede other researchers carrying out related projects in the future” (Braun & Clarke, 2006, s. 80). Jeg vil vise kritisk refleksjon av metode gjennom å reflektere over valg og svakheter ved min studie.

4.9.1 Pålitelighet/troverdighet

Først vil jeg ta for meg hva som styrker studiens pålitelighet (reliabilitet). I kvalitativ forskning viser dette til om jeg har utført forskningen på en tilstrekkelig måte som overbeviser leseren. Jeg har vært så åpen som mulig ved å vise til forskjellen mellom mine rådata, vurderinger og hvordan dataene har utviklet seg (Thagaard, 2013, s. 194). Gjennom metode og analyseprosessen har jeg beskrevet så detaljert som mulig steg for steg for å gjøre studien transparent (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357).

Min forskererfaring og relasjon til intervjupersonene har betydning for studiens troverdighet (Thagaard, 2013, s. 194). Som tidligere belyst hadde jeg kun erfaring med intervjusituasjonen fra tidligere metodeundervisning. Min forskerkompetanse har sammen med bokkunnskap og

veiledninger utviklet seg i løpet av prosessen fra første til siste intervju. Denne erfaringen kan ha påvirket mine funn, noe også min relasjon til informantene kan ha gjort. I beskrivelsen av utvalget mitt har jeg belyst at mine nettverk har hatt betydning for hvilke kroppsøvingslærere som deltok i min studie, der jeg tidligere har hatt kontakt med to lærere (tre informanter hadde jeg ingen kjennskap til) (Thagaard, 2013, s. 194). Antall informanter jeg endte opp med var få, så dette nettverket var avgjørende for å kunne få gjennomført forskningen (Tjora, 2018, s. 237). På grunn av tidsrammen for studien ble antallet stoppet ved fem, da det frem til da hadde krevd mye tid og ressurser. Samtidig har jeg vist at et lite utvalg av kroppsøvingslærere kan ha vært et resultat av covid-19 situasjonen, men ikke til hinder for et godt analysearbeid og gode diskusjoner i lys av mine problemstillinger. Hadde jeg hatt mer erfaring knyttet til rekrutteringsprosessen hadde det vært muligheter for et større utvalg.

Min interesse og mitt engasjement for fenomenet klasseledelse og det utviklende aspekt knyttet til temaet, har også påvirket analysearbeidet og diskusjonen min. Hvilke sitater jeg har valgt å trekke frem i mine resultater har hatt påvirkning på studiens pålitelighet (Tjora, 2018, s. 237). I utvelgelse av sitater har jeg vært bevisst på hva som har blitt fremstilt gjennom mine resultater. Der lærerne har hatt liknende praksiser har jeg valgt ut det som representerer alle/flere lærernes klasseledelse og refleksjoner på en best mulig måte, samtidig har jeg ønsket å trekke frem noen sitater som er særegent for den enkelte kroppsøvingslæreren.

4.9.2 Gyldighet og overføringsbarhet/generalisering

Studiens kvalitet avhenger også av ens validitet, som går på hvordan metoden en har benyttet undersøker det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitativ forskning snakker vi om forskningens gyldighet og beskrives som: ««Appropriateness» of the tools, processes, and data» (Leung, 2015, s. 325). Tjora (2018) viser til en logisk sammenheng mellom studiens «[...] utforming og funn, og de spørsmål man søker å finne svar på» når han snakker om gyldighet (s. 231). Det skilles videre mellom ekstern og intern validitet (Bryman, 2016, s. 384).

Om tolkningene jeg har gjort gjennom analyse representerer virkeligheter som er studert, omhandler gyldigheten og den interne validiteten: «Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til» (Thagaard, 2013, s. 204). Jeg har med mål om å styrke studiens gyldighet, beskrevet hvordan jeg har gjennomført analysen av mine data ved å

redegjøre for hvordan jeg har fortolket data. Hvor godt jeg har klart å tolke mine data avhenger også av redegjørelsen for tolkningene. Under intervjuene var det viktig for meg å vær en god lytter slik at kroppsøvlingslærerne skulle på best mulig måte få muligheten til å beskrive sin virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I analysearbeidet har jeg på samme måte prøvd å beskrive lærernes praksis ved en systematisk analytisk prosess. Jeg har gjennomgått datamaterialet ved å høre gjennom lydopptakene og lest det transkriberte datamaterialet flere ganger for å kunne gi leseren innblikk i studien. Hensikten med min studie, sammen med tidlige forskning, beskriver et bilde av forskningsfeltet og det jeg har sett på som et «hull i nåværende forskning». Videre har jeg vist til en sammenheng mellom mine problemstillinger, valg av metode og teori for å beskrive virkeligheten til kroppsøvlingslærerne i mine studie (Tjora, 2018, s. 234).

En metodetriangulering, med intervju og observasjon, kunne styrket oppgavens interne validitet (Bryman, 2016, s. 386). Ved å ha benyttet observasjon kunne jeg ha sett kroppsøvlingslærerne klasseledelse i praksis, og sammen med intervju fått en forståelse for valgene som ble tatt. På grunn av covid-19 situasjonen så jeg det vanskelig å benytte observasjon.

Ekstern validitet vil i kvalitative studier være det samme som overførbarhet eller generaliserbarhet, som vil si om min studie har relevans i en annen betydning (Bryman, 2016, s. 384). Dette handler om hvorvidt: «[...] tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger» (Thagaard, 2013, s. 194). Overføringsbarhet handler om forskningen relevans utover det som faktisk er undersøkt (Tjora, 2018, s. 231). Tjora (2018) skiller blant annet mellom naturalistisk og moderat generalisering (s. 238). Jeg har så detaljert som mulig redegjort for mine valg slik at leseren kan vurdere gyldigheten for min forskning. Dette arbeidet viser til en naturalistisk generalisering. Moderat generalisering handler om å forklare mulige overføringer og viser til om funn ved min studie kan gjelde for flere der funnene knyttes opp mot settingen i forskningsprosjektet (Tjora, 2018, s. 243). Dette kan ses i likhet med det Kvale & Brinkmann (2015, s. 77) omtaler som analytisk generalisering. For mine funn er dette spesielt knyttet til skolen. I min studie kan refleksjon på eget og kollegialt nivå ha betydning for flere. Kroppsøvlingslærerne viser til det de kaller en delingskultur noe som kan ses i en større skolekontekst.

5.0 Resultat

Jeg vil i dette kapittelet belyse studiens funn. Med bakgrunn i analysen har jeg identifisert tre hovedtemaer knyttet til kroppsøvingslærernes undervisningspraksis og hvordan de reflekterer over egen undervisningspraksis (se s. 32-34). For å få et bilde av lærernes klasseledelse presenterer jeg først temaet: «Lærernes forståelse av en inkluderende undervisningspraksis» som skal gi et grunnlag og en forståelse for de refleksjoner lærerne gjør alene og sammen med andre under tema to: «Refleksjonskompetanse» og tema tre: «Refleksjonens kvalitet».

5.1 Lærernes forståelse av en inkluderende undervisningspraksis

I løpet av analysen kom det tydelig frem at kroppsøvingslærerne var opptatt av å inkludere elevene i undervisningen, uansett forutsetninger. I dette ligger det tilrettelegging for å hjelpe elever til å få «bestått» i kroppsøvingsfaget. For at klassen og enkelteleven skal få muligheten til gode opplevelser med faget, læreren og medelever, gjøres det tilpasninger på både individ- og gruppenivå. En av lærerne (Mathias) ser ut til å jobbe verdibasert med dette, med utgangspunkt i den generelle delen av læreplanen, og da spesielt i starten av skoleåret. Han beskriver et eksempel på dette: «I begynnelsen av året så bryr jeg meg kun om den generelle delen av læreplanen, for å få forståelse for elevene». Når han utdyper dette nærmere kommer det fram at han på denne måten skaffer seg verdifull kunnskap om enkeltelever. Her nevner han særlig de som «[...] har dårlig skole-historikk fra ungdomsskolen med tanke på kroppsøving», som han uttrykker det. Lærerne jobber for å skape en god overgang for disse elevene slik at de etter hvert kan trives med å være i aktivitet, også sammen med andre. Lærerne har i starten av skoleåret aktiviteter som i liten grad viser hvilke elever som mestrer faget best. Markus sitt eksempel uttrykker alle lærernes praksis. Han planlegger undervisningen i starten av et skoleår med hensikt for å inkludere alle elevene: «På høsten begynner jeg alltid med noe som frisbee som er litt enkelt å drive med, for at mange skal kunne lykkes og det synes ikke så veldig godt at du ikke er så god». Slike tilpasninger viser at lærerne ønsker at elevene selv skal ha lyst å delta i kroppsøvingsfaget.

For å inkludere elever på tvers av klasser jobber Jakob og Simen, som underviser ved samme videregående skole, med et inkluderingsprosjekt for elever på yrkesfag. Her gir de elevene mulighet til å velge mellom to forskjellige grupper i kroppsøving. De kaller gruppene «idretts glede» og «bevegelses glede». Forskjellen på gruppene er idrettsfokuset. «Idretts glede»

har konkurranser der det er viktig å kåre en vinner, mens «bevegelsesglede» har mer fokus på gleden ved aktiviteten. Jakob og Simen opplever selv at det er færre elever som faller fra fordi elevenes ønsker blir tilfredsstilt. De imøtekommer elevenes behov blant annet ved å la de konkurrere eller å slippe å konkurrere:

Idrettsglede er for de som gjerne vil vinne og konkurrere, og ha fokus på den biten. Bevegelsesglede er for de som synes det bare er gøy å være med, og det er ikke så nøye om man vinner. Begge gruppene har samme kompetansemål. Det er ikke mulig å få høyere eller lavere karakter på den ene eller andre gruppen, men da får vi grupper som er litt mer like hverandre. (Jakob)

Kroppsøvingslærerne snakker om inkludering i et aktivitetsperspektiv. For å få elevene til å være i aktivitet varierer lærerne mellom en undervisningspraksis preget av omsorg og kontroll. De ønsker å tilrettelegge for at elevene skal være med i kroppsøvingsfaget: «[...] skape et miljø som elevene gjerne vil komme til» (Jakob).

5.1.1 Balansen mellom omsorg og kontroll

Denne balansen beskriver lærerne blant annet gjennom hvordan de håndterer situasjonen der elever har glemt gymtøy. For noen lærere er det en del av deres måte å ta vare på elevene, mens hos andre er det deres måte å sette grenser for hva som er lærerens forventning til elevene. Her er det ulik praksis hos lærerne. Noen elever får et tilpasset kroppsøvingsopplegg, andre får oppgaver utenom kroppsøvingskonteksten og noen får delta uansett. Elever i Mathias sine yrkesfagklasser (dominert av gutter), som har glemt gymtøy, får en praktisk tilpasset undervisning i kroppsøving som ikke innebærer fysisk aktivitet. Han gir elevene oppgaver de må lære seg i løpet av undervisningen, og det utenfor klassefelleskapet: «Jeg har med kart og kompass, så forklarer jeg måten det gjøres på [...] en annen tilpasning som jeg gjør er å lære de knuter som de kan bruke i fjellet for å slå opp en gapahuk». Dette er også hans måte å være forberedt til undervisningen, da han nevner at tilpasningene er oppgaver han kan gi elevene med en gang slike situasjoner oppstår. For elevene til Markus blir det ingen kroppsøvingsundervisning hvis de ikke har med ekstra tøy. Elevene blir gitt oppgaver utenom kroppsøvingskonteksten, de må gjøre: «[...] noen skriftlige oppgaver, lese og sitte på biblioteket». Jakob sin praksis bærer preg av vennlighet og ønsker på sin side at elevene skal



delta i klassefelleskapet uavhengig om de har med seg gymtøy eller ikke: «[...] å være imøtekommende og de får være med».

Et fellestrekk blant lærerne er deres ønske om å være «varm» mot elevene. Lærerne ønsker å skape trygge undervisningsrammer ved å inkludere de svake og sårbare, og tilpasser derfor kroppsspråket og miljøet eleven skal være i aktivitet i. Markus snakker for flere når han forteller om elever som får muligheten til en tilpasset kroppsøvingstime utenfor undervisningens fellesskap: «[...] så hender det at noen ikke vil være med i det hele tatt og kanskje må gå en tur eller noe» eller at de gir elevene mulighet til å være på styrkerommet alene eller sammen med andre: «Kanskje noen trenger å være litt på styrkerommet for seg selv noen ganger før de blir kjent med klassen, og så blir de mer og mer med» (Jakob). Når elevene til Jakob, som han tidligere har tilbudt gåturer og kroppsøvingstimer på styrkerommet, ønsker å delta i kroppsøvingsfellesskapet får han en mestringsfølelse som lærer: «Når de begynner å være med og jeg ser at de trives, da føler jeg at jeg gjør en god jobb».

Det kommer tydelig frem at lærernes måte å inkludere elevene på er å få dem til å være i fysisk aktivitet. Da klassene er forskjellige, har dette også betydning for hvilke tilpasninger som gjøres. Markus responderte, på spørsmål om hans klasseledelse, at disse forskjellene preger hans praksis: «Det kommer an på type klasse jeg har». Han uttrykker den inkluderende undervisningspraksisen lærerne beskriver. Det tilpasses i mer enn kroppsspråk og miljø. Stemmebruk og pedagogisk strategi varierer også. For å møte elevene der de er, endres flere faktorer etter klassens behov. Mathias forteller hvordan lærernes rolle varierer utfra hvilken gruppe de underviser i:

Det er en veldig forsiktig klasse. Jeg dimmer lyset i idrettshallen når vi har stasjonstrening for å ikke eksponere for mye for enkeltelever, så spiller jeg veldig trivelig musikk som rolig bakgrunnsteppe [...] Så har jeg på mange måter det motsatte på fredager, da har jeg en kjøretøy-klasse, bare gutter, kommende bilmekanikere som har en helt annen kultur. De er veldig bråkete, det er mye rop, skrik og småkrangling [...] der har jeg et helt annet kroppsspråk, er mer tydelig, snakker høyere og har mer fast undervisning.

Som en del av det å ivareta klassen og enkeltelevne setter lærerne grenser for hva som er akseptabel atferd blant elevene, med hensikt til å skape gode læringsmiljøer. Det er en balanse mellom å ha kontroll på klassen og å vise omsorg for den enkelte. Jakob snakker for flere når han beskriver måten han først viser omsorg og deretter kontroll: «De må bli kjent med meg og jeg bli kjent med dem, og så kan man begynne å stille litt høyere krav da». Lærerne har forventninger til hvordan elevene skal oppføre seg i kroppøvningsundervisningen. Mathias uttrykker det lærerne snakker om ved å fortelle: «[...] at jeg bruker mer struktur». Hvordan elevens atferd utspiller seg under overganger fra ulike aktiviteter, beskriver lærernes måte å bruke mer strukturert undervisning på. Hvordan lærerne håndterer lydnivået forteller hvordan de stiller krav til elevene om å høre etter. Det er naturlig for lærerne å tolerere et høyt lydnivå når det er aktivitet, men de ønsker at det skal være stille når de selv prater. Lærerne har ulike strategier for at elevene skal være stille under instruksjoner. Markus prøver selv å være stille, for å få elevene til å bli det samme: «[...] veldig ofte så holder jeg munn selv også ser jeg litt på dem som prater». Simen forklarer hvordan han prøver å få roen ved å plystre. Hvis det ikke fungerer, blir han stående å vente. For Nora er ikke lydnivået noe som forstyrrer undervisningen: «De er jo lydhøre på en måte».

For å opprettholde akseptabel atferd bruker lærerne ulike strategier for at elevene skal oppføre seg slik de forventer. Noen ganger blir elevene irettesatt med en samtale med læreren eller foran klassen, hvis læreren ser det nødvendig: «Når du går på nedsettende bemerkninger, så synes jeg man skal bli sprekkt sånn på ordentlig så elevene vet at vi har ikke sånt klassemiljø» (Jakob). Som Jakob nevner ønsker lærerne å påvirke elevene til å være hyggelig med hverandre. Gjennom dialog prøver lærerne å få elevene til å forstå hva som forventes. Mathias er konkret i måten han kommuniserer med elevene på: «[...] også ser jeg at de oppfatter hva jeg sier, og da sier jeg: «nå oppfatter dere, det er karakteren 2». Dette er lærernes måte å sette grenser på, men også å kunne ivareta dem. Ved at elevene møter til kroppøvningsstimen vil det være mulig for at medelever og lærer kan bygge relasjoner til hverandre.

5.1.2 Involvering

Det er klare funn i studien på at kroppøvningslærerne ønsker å skape relasjoner og bli kjent med sine elever. Måten lærerne skaper disse relasjonene på er individuelt, men de har også noen fellestrekk. Først og fremst trekker de frem ønsket om å lære seg elevenes navn tidlig på skoleåret. Simen beskriver det flere av lærerne sier når han nevner at han ønsker å lære seg



navnene tidlig: «Det viktigste for meg er at jeg har lært navnene innen den første måneden, da kan jeg alle navnene på alle elevene». Som en del av det å bli kjent med elevene er det viktig for dem å benytte navn i undervisningen. Mathias påpeker at det er viktig å lære seg navn, da det er til fordel for elevene: «[...] også lærer jeg navn ganske raskt, for det viser seg det at unge mennesker liker å bli identifisert ved navn». Når Markus tar opprop er det viktig for han å se alle: «[...] prøver å se hver enkelt elev i øynene når jeg roper opp, så jeg kan få litt kontakt med eleven». For å lære seg navnene bruker lærerne opprop på starten av skoleåret, men går bort fra dette utover skoleåret, da de mener det tar tid fra undervisningen: «Jeg tar opprop kjapt. Etter hvert som jeg kjenner klassen så er jeg ikke så nøye på det heller, så vi kan komme i gang ganske kjapt» (Nora). Lærerne bruker også undervisningens naturlige spillerom til å lære seg navnene. De naturlige spillerommene er overganger mellom aktiviteter og underveis i aktiviteter. For å bli bedre kjent med elevene snakker lærerne også om temaer som er utenfor kroppsoveringskonteksten. Simen gir et innblikk i lærernes måte å bruke undervisningen til å skape relasjoner med elevene:

Når elevene spiller kamper og har aktivitet da pleier jeg å sette meg sammen med dem. Hvis det er en stor klasse så er det alltid innbyttere. Da pleier jeg å sette meg ved siden av elevene, prater litt med dem og hører hvor de bor hen. Noen ganger om elevenes søsken, da jeg har jobbet så lenge at jeg har vært læreren deres også. Da prater vi litt om dem og prøver å bli kjent med elevene.

Å skape en relasjon til elevene skjer også gjennom ivaretagelse. Felles for lærerne er at de tar hånd om elevene i kroppsoveringsfagets planlagte og uforutsette situasjoner. Som en naturlig del av det å være i aktivitet følger det også med skader. Mathias snakker for flere når han forteller hvordan han ivaretar elevene og er der for dem: «Det minste overtråkk er jeg borte på og bryr meg». Det hender også at skadene er så alvorlige at lærerne ønsker at elevene skal sendes videre til mer kompetent behandling. For å holde på de trygge rammene for enkelteleven er det naturlig for Markus å følge opp. I et tilfelle måtte han bli med en skadet elev til legevakta: «[...] da var jeg med den eleven på legekantoret, til foreldrene kom, også tok de han med på sykehuset». En slik handling kan virke betryggende for elevene ved at læreren viser ivaretagelse av den enkelte uansett hva som skjer.

Kroppsøvningsundervisningen er også en arena der elevene kan ivareta hverandre gjennom samarbeid og utvikling ved å bygge på hverandres styrker. Derfor ønsker også lærerne å legge til rette for at elevene kan være med å involvere hverandre. Jakob forklarer hvordan han gir rom for at elevene kan få trygghetsfølelsen ved å være sammen med noen når de er usikre: «Elevene kan ta med seg en kompis eller venninne inn på styrkerommet [...] da kan de bli kjent hvis de ikke kjenner hverandre fra før og så få bekreftelse på at det er OK å bare møte opp i gymtimen». Under intervjuene kom det også frem at lærerne er under veldig annerledes omstendigheter (hjemmeskole) nå ettersom pandemien setter en stopper for fysisk undervisning. Under tiden med hjemmeskole var det fortsatt ønskelig at elevene skulle involvere hverandre ved å være sosiale ute: «Så de første ukene var alle klassene ute med en venninne eller en kamerat, og gikk tur i skogen der de lagde bål og grillet pølse» (Mathias). På den måten fikk Mathias også dialog med elevene om hvordan de gjennomførte kroppsøvningsfaget i en annerledes tid.

Lærerens inkluderende praksis retter seg mot et aktivitetsfokus. De ønsker å ta vare på elevene og viser at de bryr seg om dem ved å skape trygge rammer. Dette gjør lærerne ved å skape relasjoner og sette grenser for å opprettholde et godt klassemiljø. Lærernes klasseledelse presenteres videre for en forståelse for de refleksjonene lærerne gjør.

5.2 Refleksjonskompetanse

Lærerens undervisningspraksis handler om mer enn møte med elevene. De snakker om det strukturelle og andre tanker de gjør seg før, under og etter undervisning. Etterarbeidet påvirker deres praksis, både på det strategiske og situasjonsbestemte området. Her flyttes fokuset fra individet til samspillet og refleksjoner læreren gjør alene. For å få en generell forståelse for disse refleksjonene har jeg valgt å dele «Refleksjonskompetanse» opp i to undertemaer: «Bekreftende refleksjoner» og «Strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse».

5.2.1 Bekreftende refleksjoner

Bekreftende refleksjoner tar for seg de tankene lærerne gjør seg omkring innholdet i undervisningen og hvordan lærere har formet sin klasseledelsespraksis. I møte med elevene tilegner de seg erfaringer som gjør at de justerer og bekrefter egen klasseledelse. Etter undervisning gjør lærerne seg noen tanker om det som har skjedd i timen. Dette arbeidet er en del av deres daglige rutine, og er ikke tanker som utfordrer lærernes praksis. Alle

kroppøvlingslærerne uttrykte dette noe i likhet med Simen: «Så blir det refleksjoner etterpå selvfølgelig på: «hva gikk galt?», «hva er det for noe med elevene?», «hvordan oppførte de seg?» og «hvordan var de?». Refleksjoner lærerne gjør seg i etterkant av undervisningen påvirker også vurderingsarbeidet, blant annet ved at lærerne skriver ned notater som skal være til hjelp for dem når de skal vurdere elevene. Dette viser Markus til i følgende sitat: «[...] så setter jeg pluss på de jeg føler har høy måloppnåelse på timen, også setter jeg null på de som har middels også setter jeg minus på de som har vært negative og litt dårlige».

Kroppøvlingslærerne viser også til refleksjoner som i noe større grad utfordrer egen praksis. Disse refleksjonene handler om tanker rundt klasseledelse og de erfaringene lærerne har gjort seg som har ført til endring av egen undervisningspraksis. Felles for flere er deres måte å reflektere over egen praksis på, likevel er det individuelt hva de trekker frem. Jakob viser et konkret eksempel på en refleksjon han har gjort seg da det oppsto en situasjon der elevene begynte å diskutere: «Da tenker en jo ikke på det før i ettertid at det kanskje ikke var så lurt [...] men det tenkte jeg ikke så mye over da jeg først gikk inn». Lærerne trekker frem hvordan egen undervisningspraksis har utviklet seg med erfaringer de har tilegnet seg over tid. Simen setter ord på sitt syn på en slik utvikling: «Det at jeg kan prøve noe nytt som utvikler meg som lærer» og forklarer videre at utprøving er en naturlig del av det å være lærer: «Det er ikke noe farlig å mislykkes, det må jo være fint det, man lærer jo av alt. Du kan prøve, du kan mislykkes og du kan lære noe nytt». Nora sin erfaring om å holde igjen noe på energien har skapt endringer i hennes praksis, med den hensikt å unngå utbrenthet:

Jeg har jo merket at du lærer underveis. Jeg husker i starten da jeg var lærer at jeg ville få alle til å elske trening, og gå i 110 i hver time. Det gikk jo ikke, da blir man utbrent. Så jeg har lært meg teknikker på det å gape over mindre.

På samme måte som Nora har Mathias sine erfaringer påvirket hans vurderingspraksis. Han benytter seg av begreper for å kunne sette ord på egen undervisningspraksis:

De siste 10 årene har jeg jobbet veldig mye med vurdering og det er nok det som har hjulpet meg. Det er bestandig begreper som kan beskrive, også min arbeidssituasjon. Jeg kan også sette de begrepene på meg selv på hvordan jeg har gjort jobben min, som: «har jeg bidratt i dag?», «har jeg vist initiativ?» eller «har jeg vært presis?».

Hvordan lærerne endrer og utvikler sin undervisningspraksis er igjen med på å påvirke hvordan de planlegger og tar valg i løpet av kroppsøvingstimer senere.

5.2.2 Strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse

Forberedelser til undervisning er helt elementært for lærerne (se s. 9). Med refleksjon i fokus viser lærerne i min studie til at valgene de tar ikke er tilfeldige. Kroppsøvlingslærerne ønsker å være forberedt på innhold, men også på atferd og respons fra elevene. Med bakgrunn i sin erfaring viser de til ulike løsninger som gir dem fordeler i undervisningen. Det kommer tydelig frem at det Markus nevner i forbindelse med hans klasseledelse er et fellestrekk hos alle lærerne: «Jeg er alltid forberedt». For at lærerne skal ha opplevd en mestringsfølelse som lærer har de lykkes med planen for undervisningen, samtidig trekker de frem egen evne til å se an aktiviteten for å opprettholde innsats og glede hos elevene. Lærerne synes de gjør en god jobb når de lykkes med den strategiske og situasjonsbestemte klasseledelsen. Jakob forteller det flere av lærerne sier når han forklarer kjennetegn ved det han mener er en god undervisningsøkt:

Hvis jeg har planlagt en økt også gikk det som jeg planla. Da føler en at en er flink som gymlærer, at jeg er god til å planlegge. Det kan også være elevenes innsats og reaksjon. Noen ganger så ble kanskje ikke økta som en planla fordi at oppvarmingen, si de hadde stikkball da, tar helt av i forhold til innsats og at det er gleden av å drive med aktiviteten, så blir timen annerledes.

Hvordan lærerne planlegger undervisningen har flere fellestrekk, men det er forskjeller i hva de vektlegger. Noen lærere er mest opptatt av tilpasning på gruppenivå, mens andre på individnivå. I likhet med Nora er lærerne gjerne forberedt på å måtte gjøre endringer på planlagt undervisningsopplegg og «[...] har alltid en A, B og C-plan». For Nora innebærer planene å få gjennomført fysisk trening i løpet av kroppsøvingstimene. Dette er noe hun gjør for å vise at trening i hverdagen ikke tar så lang tid:

[...] prøver alltid å dytte inn 20-30 minutter i kroppsøving til ren trening. Få inn litt gående utfall, jobbe med hjerte og kondisjon. Viser at «det her kan dere trene, det tar bare en halvtime». Jeg prøver å få [inn] litt kunnskap.

Lærerne vektlegger også elevens ønsker og behov når de planlegger undervisningen, og gjør endringer for å få elevene i aktivitet. Simen snakker om elever som ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimen: «[...] om vi kan gjøre noe på en annen måte som gjør at en får lyst til å være med [...] det blir jo prøve å finne et opplegg som passer med de elevene». Det kommer frem at lærere også evner å legge til rette for elever som syns det er utfordrende å delta i kroppsøvingfelleskapet. Mathias forklarer det flere av lærerne snakker om i sine eksempler på hvordan de kan inkludere alle elever i faget, gjennom å gi elevene alternativer til å være med i aktiviteten:

Jeg har organisert det slik at hvis det er enkeltelever som til tider har behov for å være litt for seg selv, så jobbet jeg veldig mye med tilpasset opplæring. Der har jeg tilpasset opplegg som jeg kan sette i gang i løpet av ett minutt og det har jeg hele tiden i bakhånd.

Lærerne fremstår som gode strategiske klasseledere, og som kroppsøvingslærer er det hensiktsmessig å være forberedt på håndtering av utstyr, noe lærerne i min studie har et bevisst forhold til. Det å la utstyret bli endel av undervisningen er i det lange løp en fordel for lærerne, da de ikke trenger å bruke mye ekstra tid til å sette ut og rydde inn etter timen: «Når det gjelder rydding prøver jeg alltid å bruke elever. Det oppdaget jeg etter hvert, at det er ganske kjedelig å ta inn innebandyvantet og volleyballnettet et kvarter etter at timen er slutt» (Jakob). Alt som er planlagt virker å ha en betryggende følelse for lærerne.

I forlengelsen av det lærerne nevner når de snakker om planlegging på flere nivåer utdyper de videre at de er klar over at det kan oppstå situasjoner de ikke har klart å forutse. Flere uttrykker det samme som Nora når hun nevner hvordan den strategiske, men også den situasjonsbestemte klasseledelsen har betydning for undervisningen: «Jeg er i hvert fall strukturert. Det er jeg nok i alt jeg gjør, det bare følger meg, jeg har en plan for timen. Jeg har alltid en plan, men samtidig så kan jeg være spontan». Lærerne har flere konkrete eksempler på hvordan de har tatt hånd om uforutsette situasjoner som har dukket opp i lærerhverdagen. De har gjennom ulike erfaringer håndtert det på flere måter. Jeg ønsker å trekke frem det Mathias beskriver, som er et eksempel på hvordan han har håndtert en form for situasjonsbestemt klasseledelse. Mathias hadde en gang «surret med dagene» og glemt bort



klassen han skulle ha i kroppsøving. På bakgrunn av kompetansen sin klarte han likevel å gjennomføre en time i tråd med kompetansemålene i faget: «I fagplanen så står det at de skal praktisere trening og de skal utføre grunntrening. Dette opplegget inneholdt kortintervaller, utholdenhet, muskulær utholdenhet og styrke, og det inneholdt også samarbeid for vi hadde en del parøvelser». Videre forteller han:

Jeg lot elevene gå inntil en vegg også ba jeg dem gå over salen og jogge tilbake, og tilbake igjen. Jeg strevde fortvilt med å finne ut hva vi skulle gjøre. Jeg sa ingenting, også fant jeg på en øvelse på den ene siden og så på den andre siden også fant jeg på en ny øvelse. Sånn gikk hele timen med nye øvelser. Jeg måtte improvisere og elevene var strålende fornøyde.

Erfaringen ser ut til å ha betydning for at han fikk gjennomført en undervisningsøkt som ikke var så ulik fra hans andre planlagte kroppsøvingstimer. Videre snakker lærerne om sin undervisningspraksis og evnen til å kunne gjøre endringer på eget opplegg. I likhet med den strategiske planleggingen tar lærerne også elevenes behov og ønsker i betraktning når de endrer på det planlagte underveis i undervisningen. Det blir ofte nevnt at tilpasningene og endringene gjøres for at elevene skal være i aktivitet: «Jeg tenker at det er litt viktig noen ganger at det er ikke alltid man skal gjennomføre ting på død og liv, da må man heller se an klassen på hva som fungerer» (Nora). Ifølge Nora *funker* undervisningen dersom elevene gir alt gjennom fysisk trening, i deler eller hele kroppsøvingstimen.

At en god strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse har betydning for både lærere og elever er ingen hemmelighet, men å si at dette skjer uten utfordringer er i beste fall bare halve sannheten. Det at lærerne møter på ulike utfordringer i løpet av et skoleår er en naturlig del av læreryrket. Mathias nevner en utfordring han hadde da han jobbet på en annen skole. Elevgruppene han var lærer for hadde vanskeligheter for å samarbeide, og gruppesammensetningen gjorde at han måtte tenke annerledes i planleggingsfasen av kroppsøvingstimen: «Den absolutt vanskeligste jobben jeg har hatt var da jeg jobba i [by], og hvis du husker Balkan-krigen i Jugoslavia med kroatene og serbere som krigen? Samtidig gikk sønner og døtre på skole i Norge». Da Mathias hadde disse elevene måtte han forberede undervisningen på en måte ved å ha mye aktivitet som ikke kunne føre til konflikter: «Jeg la lite opp i undervisningen til at vi spilte ulike lag mot hverandre, dem flokka seg rundt om sin

nasjonalitet. Det ble et år med lite konkurranse, mye aktivitet». Å ha et slikt syn på tilrettelegging vil åpne opp dører til hensiktsmessig klasseledelse. For å kunne utvikle seg er det viktig å være bevisst over disse faktorene.

5.3 Refleksjonens kvalitet

Sammen med andre utvikler og endrer kroppsøvlingslærerne sin undervisningspraksis. Elever, kolleger, eksterne personer og forskning gir verbale og non-verbale inntrykk på læreren og påvirker lærernes utvikling av egen klasseledelse i ulik grad. «Refleksjonens kvalitet» tar for seg refleksjoner kroppsøvlingslærerne i min studie gjør sammen med andre, delt i tre undertemaer: «Trygge endringer i dialog med elever», «Delingskultur» og «Å ikke bli fremmed for seg selv».

5.3.1 Trygge endringer i dialog med elever

Gjennom muntlige, skriftlige og kroppslige tilbakemeldinger endrer lærerne undervisningsopplegget til det beste for elevene. Det er ønskelig med et godt samspill mellom lærer og elev, slik at begge parter kan bidra til utvikling av hverandre. Simen beskriver dette samarbeidet på et generelt nivå der han viser til arbeidet med mål for undervisningen: «Da er vi i gang med en god start og connection – meg og elevene, vi jobber i forlengelse av hverandre hele tiden, vi kan få til de målene som skal oppnås og at det jobbes med noen delmål». Med dette som utgangspunkt kan undervisningen likevel utspille seg på så mange forskjellige måter. Lærerne forklarer at de merker om opplegget funker utfra den kroppslige responsen elevene gir og viser til at de burde gjøre justeringer på bakgrunn av denne responsen: «[...] nå er jeg nødt til å gjøre noe annet, eller det funka ikke på den gjengen» (Nora). Markus gjør også endringer i undervisningen, med utgangspunkt i følelsen han har underveis: «Det hender noen ganger. Jeg syns ikke det er så ofte, men jeg merker det på stemningen». Det ser ut til at elevene har stor påvirkning på undervisningen.

I løpet av et skoleår gjennomføres det undersøkelser der elevene kan fortelle sin mening om kroppsøvlingsundervisningen. Gjennom skriftlig tilbakemelding får lærerne en pekepinn på hvilke sider ved sin undervisningspraksis de burde forsterke og endre. Markus setter pris på slike tilbakemeldinger fra elevene. Det ser ut til å ha endret væremåten hans til det bedre: «[...] snakker jeg med elevene om hvorfor jeg er dårlig på det, og hva de syns jeg kan bli bedre på». Ved å imøtekomme elevenes behov føler lærerne de lykkes bedre med

undervisningen. I dette framheves det igjen at det er viktig å få elevene til å være i aktivitet i kroppsøvingstimen: «At en må prøve å møte dem også høre hva det er. «Hva er det dere syns er gøy?» eller «hva er det som vil få dere til å yte bedre i gymtimen?» (Jakob). For Jakob har disse skriftlige tilbakemeldingene hatt en betydning for endringene av hans undervisningspraksis.

Elevene får mulighet til å påvirke innhold i kroppsøvingundervisningen. Både i felles undervisning (styrt av læreren), under egentreningsperiodene og når elevene selv har ansvar for undervisningen, men da innenfor rammer som er bestemt av lærerne. De ønsker likevel å gi elevene mulighet til å ta del i undervisningen på andre måter enn bare det å være fysisk til stede. Mathias peker på at han ønsker at elevene skal utvikle flere sider ved seg selv og vil at elevene skal utvikles til å ta egne valg: «Der tror jeg at jeg skaper situasjoner der de føler at de tar initiativet selv [...] da overlater jeg initiativet til dem, da får du mye mer gehør og veldig ofte får du dialog. Elevene stiller gjerne spørsmål da». At elevene tar initiativet selv er noe Mathias og de andre lærerne ønsker at elevene også skal ta i forbindelse med egentrening i kroppsøvingfaget.

Når elevene har hatt egentreningsperioder eller hjemmeskole har de fått muligheten til å være med på å bestemme hva de skal gjøre. Lærerne gir dem ulike valgmuligheter slik at de står mer fritt i forhold til hvilke aktiviteter de har lyst til å jobbe med i en slik periode. Gjennom Markus sitt eksempel får vi et innblikk i hvilke aktiviteter lærerne gir elevene muligheten til å utvikles i, i håp om at aktiviteten skal bidra til en fysisk aktiv livsstil:

De velger aktiviteter som badminton, yoga, dans, volleyball, håndball og boksing, vi har også hatt ballett. Da velger de selv noe de har lyst til å drive med, og som de kan tenke seg og kanskje drive med etter at de er ferdige på skolen.

Elevene bidrar også til lærerens utvikling når det kommer til aktiviteter som lærerne føler de har mindre kompetanse i. Markus deler elevene inn i grupper slik at de selv kan bidra til innholdet i undervisningen, spesielt når de har dans som aktivitet: «Når vi har kreativ dans og noen sånne aktiviteter [...] har vi jobbet med at de skulle vurdere seg selv». På samme måte har Nora mest kunnskap om fysisk trening og ønsker å bruke elever når hun skal ha andre aktiviteter. Sammen i grupper på tre får elevene undervise i aktiviteter innenfor lærerens

rammer: «[...] da har jeg fordelt det så noen har innebandy, basket eller skadeforebyggende trening». Nora sine elever velger selv kompetansemål de skal ha for økta, fordi hun ønsker at de skal få en forståelse for vurdering i faget og lære noe mer enn bare det å være i aktivitet:

De skal lære seg kompetansemål og hvordan vurdere andre elever [...] Det er de tre elevene som har [denne] oppgaven også får jeg det etter timen. Alle skal igjennom det i løpet av året [...] det er for at elevene skal få et eierforhold til ting. Ikke bare komme inn også holder læreren gymtimen, også går vi. Da har de ikke reflektert eller tenkt over noe.

I samspillet mellom lærer og elev endrer eller forsterker kroppsøvingslærerne sin klasseledelse slik at elevene skal ha lyst til å delta i kroppsøvingsfaget. Det å jobbe i samspill med andre er en selvfølge for alle lærerne, i det de kaller en delingskultur. Der de også ønsker å bli en bedre lærer med hjelp fra kolleger.

5.3.2 Delingskultur

En del av alle lærernes kultur er å gi og ta del i andres og egne styrker og svakheter. Det som står fram ut fra analysen av intervjuene med lærerne, er en konsensus om deling av undervisningsopplegg. Jakob snakker for alle når han forteller om hvordan deling er en naturlig praksis på hans arbeidsplass:

Hvis noen har noe opplegg, så er det nesten sånn at det blir delt automatisk. Hvis en føler at en har fått til en sikkelig bra undervisningsøkt, så kommer det nesten av seg selv. Også har vi jo forskjellige bakgrunner mange av oss, så hvis jeg skal ha noe der jeg ikke er så god så er det bare å spørre.

Da lærerne nevnte at deling av undervisningsopplegg skjer automatisk, viser de til egne og lærerkollegiets styrker. Den kompetansen som andre sitter på ser ut til å ha verdi for lærernes undervisningspraksis. Mine informanter og deres kolleger har forskjellige kvaliteter og områder de er gode på. Utfra det alle lærerne fortalte, er Nora sin beskrivelse typisk for alle. Hun ønsker å ta i bruk andres kompetanse der hun selv ikke strekker til, samtidig som hun ønsker å dele av sin kompetanse med sine kolleger:

Det kan jo være ting som jeg ikke er glad i, eller som jeg ikke føler meg så god på. Det kan for eksempel være orientering, eller spesielt det, og da kan jeg høre med [lærerkollega] hvis det er i kroppsøving. Også er de veldig flinke til å henge ut løyper og dele ut kart, sånn at jeg også kan bruke det. Eller sånn som jeg gjorde nå med min økt. Hvis jeg har en bra treningstime, så deler jeg med dem. Det kan være intervaller to og to, med noen øvelser sånn 40 minutter, eller det kan være en spinning-økt som jeg har lagd som blir delt. Det er vi veldig gode på.

Nora utdyper videre at det er flere sider ved det å være en klasseleder lærerne deler med hverandre, som vurdering og håndtering av vanskelig atferd. Hun gir oss et innblikk i hvordan kollegene er støttespillere ved å være en veileder og en som lytter: «Hvis man er usikker på ting. Det kan være vurdering, så kan de be noen se over den. Hvis noen har opplevd noe eller elever har spurt eller klikka, så kan det deles. Det er mye sånn prat». Temaene det deles med kontinuerlig handler også om klassemiljøet og ønsket om råd til å forbedre dette: «Det kan være klassemiljø eller elever som sliter, hva skal vi gjøre for å hjelpe eller tilrettelegge? [...] å komme med noen råd» (Nora). Den kommunikasjonen lærerne har rundt deling av egen og andres undervisningspraksis ser ut til å bidra til utvikling, da de føler de får en fordel ut av den kollegiale åpenheten. De: «[...] prater mye om hvordan ting fungerer, og vi lærer. Jeg lærer masse av de andre og får tips om oppvarmingsaktiviteter, og jeg tror at jeg klarer å gi dem litt tips. Vi utveksler sånt hele tiden» (Markus).

En slik delingskultur hjelper også lærerne ved at de føler at de ikke står alene i jobben, men kan dele både positive og negative sider ved det de opplever i egen undervisning. For Jakob gir det en god følelse å kunne dele både de positive og negative sidene ved det å være lærer: «Når det går bra blir en entusiastisk og når det går dårlig så trenger en å blåse ut litt. Så vi er hverandres arbeidspsykologer». Følelsen av at kolleger, både på kroppsøvingsteamet og ledelsen, stiller opp for lærerne virker å være betryggende. Simen uttrykker at han har en leder som stiller opp og støtter hans praksis: «Det er jo oppbakking jeg får hele veien opp, og vi har en leder som ser oss». Disse uttalelsene gir et inntrykk av at lærerne er trygge på de i teamet sitt. Jakob får ikke alltid direkte løsningsforslag, men føler likevel at han blir sett da han føler han kan få utløp for frustrerende situasjoner han opplever.

Det å være åpen og hjelpe hverandre bidrar til at lærerne påvirker hverandres undervisningspraksis, noe som medfører at de blir noe like hverandre: «Jeg har veldig gode kolleger og vi er ganske samkjørte, ganske like føler jeg. Vi har felles rutiner» (Markus). Det virker å synes at Markus trekker dette frem som en fordel når han skal ha undervisning for kolleger: «Hvis du kommer inn i en klasse som vikar er systemet rundt likt hos alle sammen. Slik som siste året på studiespesialiserende som har kroppsøving parallelt, der planlegger vi alt sammen i sammen». Kulturen for deling bidrar til at en kan være med å utvikle og bli bevisst på styrker og svakheter ved egen undervisningspraksis.

5.3.3 Å ikke bli fremmed for seg selv

Gjennom seminarer og foredrag har lærerne fått innputt utenfra som har gjort de bevisst på egen undervisningspraksis. Dette har ført til at lærerne har utviklet seg til å endre, eller bli mer tydelig i, den praksisen de allerede utfører. Felles for lærerne er at det er andre, utenfor teamet eller skolen, som har påvirket deres praksis. Det gjelder spesielt for tre av lærerne ved min studie.

Simen forteller om et kurs han deltok på der de snakket om klasseledelse, da spesielt strukturen på timen og hvordan lærere kunne arbeide med dette for utvikling av egne undervisningstimer. Der snakket de om å: «[...] jobbe med starten på timen og avslutning av timen. Man hadde mye bedre timer hvis man starta og avslutta sånn, også lærer eleven i utgangspunktet mye mer». Denne bevisstgjøringen gjorde Simen mer klar på egen praksis, der han ble bedre til å kommunisere med elevene på hva de skulle lære: «[...] det med å starte timen og fortelle hva vi skal gjøre i dag og avslutte timen [...] jeg prøver i hvert fall det med hva vi lærte i dag [...] jeg har blitt bedre til det».

Mathias er det andre eksempelet. Han har benyttet seg av tverrfaglig observasjon for utvikling av egen undervisningspraksis. I samarbeid med en matematikklærer skulle de observere hverandre der begge benyttet samme metode, for å lære elevene å løse hver sin del av en oppgave, for å etter hvert kunne mestre oppgaven:

Matematikklæreren skulle få elevene til å løse en stor ligningsoppgave og jeg skulle ha volleyball. Vi skulle bruke samme metode, en induktiv metode, så hun delte de inn i fem grupper også delte hun opp ligningen slik at hver gruppe kunne sin del. Så møttes

dem slik at alle kunne hele ligningen. Jeg hadde volleyball, så delte jeg det opp i baggerslag, fingerslag, smash, opplegg og mottak.

I likhet med Mathias har Jakob, som er det tredje eksemplet, dratt nytte av andre i utviklingen av egen praksis. Han har vært på kurs med Marco Elsafadi hvor han har hørt på måten Elsafadi lærer seg å bli kjent med andre og på den måten vite hvordan man bør sette grenser: «Før han begynner å stille krav til folk, så prøver han å alliere seg med dem, altså ungdommen». Dette har gjort Jakob mer bevisst på hvordan han bør starte relasjonsbyggingen med sine elever: «[...] få dem med i hvert fall den første måneden før en begynner å stille krav». Mathias har også dratt nytte av noen utfra egen skole og viser da til forskning fra Nederland og Thomas Nordahl. Dette har ført til at han har blitt en strategisk leder som ønsker å motivere gjennom konkret vurderingsarbeid:

Hvis du vet hvem han Thomas Nordahl er? Hans forskning viser at dialog er viktig for å skape relasjon, på likt nivå, men det er også viktig for meg at jeg er det som kalles for proaktiv. Det betyr at jeg vet hva som skal skje i timen og jeg er det som kalles for strategisk leder.

Mathias forteller videre:

Det er en forskningsinstitusjon i Nederland som har jobba mye med ungdom og motivasjon, og summert det opp i 10 punkter. Første punkt er at læreren skal skape situasjoner der elever tar eget initiativ. Det jeg har fulgt her, jeg er veldig opptatt av å ikke finne på ting, men å følge forskning.

For Mathias har mye av forskningen preget undervisningspraksisen hans. Gjennom hans erfaringer har han gjort det til sitt eget.

6.0 Diskusjon

I det følgende skal jeg drøfte hvordan kroppsøvingslærere på videregående skoler reflekterer over egen klasseledelse. For å få en forståelse for denne refleksjonen ønsker jeg å se mine funn i relasjon til teori og tidligere forskning. Først vil jeg presentere lærernes klasseledelsesferdigheter, som skal gi grunnlag for å forstå hvordan lærerne reflekterer alene og sammen med andre.

6.1 Lærernes klasseledelsesferdigheter

Studien viser til kroppsøvingslærernes egen forståelse av en inkluderende undervisningspraksis. Men hva legger de egentlig i fenomenet inkludering? Lærerne ønsker gjennom sin inkludering å tilrettelegge for at deres elever selv skal ha lyst til å være med i kroppsøvingstimen. Å være med handler i lærernes forståelse først og fremst om å være i aktivitet, men ikke nødvendigvis som en del av klassefellesskapet. Her viser lærerne til egne interesser som utgangspunktet for deres refleksjoner. Disse interessene forteller det Wackerhausen (2009) uttrykker i hans anatomiske struktur at vi alltid tenker på *noe* (s. 456). I likhet med Ligestad (2017, s. 8) viser kroppsøvingslærerne i min studie i størst grad til elever som syns kroppsøvingfaget er utfordrende når de snakker om tilrettelegging. Ønsket om å få disse elevene i aktivitet skjer gjennom tilpasning, ved at lærerne gir dem muligheter til å *delta* i kroppsøvingundervisningen med å ta en gåtur eller å være på styrkerommet. Denne praksisen kan fra et annet perspektiv være mer ekskluderende enn inkluderende da elevene, gjennom en slik praksis, mister muligheten til samhandling med andre. Samtidig kan dette forstås som lærernes forsøk på å få elevene til å få «bestått» i kroppsøvingfaget, da det er deres ansvar å sikre gode læringsmuligheter (Dahl et al., 2016, s. 41). Kanskje de «inkluderte» elevene hadde trengt å være endel av fellesskapet, men i en annen rolle enn å være så kroppslig synlige? En slik praksis har likhetstrekk med en kyndig utøver, slik Dreyfus et al. (1986, s. 28) uttrykker det. Erfaringene som en kyndig utøver besitter er gode nok til å kunne utvikle refleksive evner. Mye kan tyde på at det er lærernes mangel på praksiserfaring som begrenser en oppnåelse av en fullstendig inkludering. Dersom vi skal følge Dreyfus et al. (1986) må lærerne vise et høyere ferdighetsnivå gjennom en annen måte å tilrettelegge på (s. 23).

Noen av lærerne viser også en forståelse for at det første møte med elevene har betydning for resten av skoleåret. Markus legger til rette for en lavterskelaktivitet som frisbee i starten av skoleåret for at elevene skal oppleve å lykkes i kroppsøvningsfaget. For Mathias er det ikke aktiviteten som er i fokus. Han ser kroppsøvningsfaget i et større perspektiv gjennom den generelle delen av læreplanen, med hensikt om å bli kjent med elevene. Erfaringen til Mathias viser en praksis som ligner en *ekspert* (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 56). Markus sin praksis kan på sin side forstås som en praksis som kan ses i likhet med en kyndig utøver. Han har ikke nok erfaring til å forstå at å velge aktiviteten frisbee kan være bare *en* av mange løsninger. Mathias, derimot, viser at han forstår at kroppsøvningsfaget handler om mer enn det å være i aktivitet.

To av lærerne i studien (Jakob og Simen) viser til et inkluderingsprosjekt med fokus på «idretts glede» og «bevegelses glede». De setter større fokus på felleskapet og ønsker å tilfredsstille elevens ønsker i kroppsøvningsfaget slik at de får «bestått». Dette kan sees som en parallell med Lagestad (2017) sin studie som finner at lærere uttrykker at valgfrihet gir grunnlag for mestring og trivsel (s. 7). Lærerne i min studie er tydelige på at de er opptatt av å tilrettelegge for et trygt og godt læringsmiljø som er i tråd med Opplæringslova (1998, §9A-2). I hvilken grad lærerne er bevisste på de ulike tilpasningene de gjør, kommer til uttrykk gjennom deres håndtering av situasjoner der elever har glemt gymtøy. Mathias har gjennom flere år erfart at dette er en situasjon han ofte vil møte på, og har tatt dette i betraktning når han planlegger undervisningen. Markus derimot uttrykker at dette ikke angår hans planlegging i like stor grad. Dette viser en forskjell i de to lærernes ferdighetstilleggelse i deres bevegelse mellom en kyndig utøver til en ekspert basert på erfaringene de trekker frem (Dreyfus et al., 1986, s. 23). Graden av tilpasning lærerne gjør her viser at lærernes evne til å ta beslutninger, og til å velge en hensiktsmessig plan for elever som har glemt skift, ligger på to forskjellige ferdighetsnivåer.

Når lærerne nevner at de bruker elever til å hjelpe hverandre viser de en forståelse av at kroppsøving handler om å lære gjennom ulike bevegelsesaktiviteter i samhandling med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). På denne måten får elevene mulighet til å tilegne seg demokratiske erfaringer (Breivega et al., 2019, s. 18). Lærernes forståelse for inkludering gir et utgangspunkt for å forstå det de tenker *på* og *med*. Det forteller noe om deres verdier og holdninger (Wackerhausen, 2015, s. 93), og hvilke forståelser av klasseledelse som kommer

til uttrykk. Flere av kroppsvingslærerne drar nytte av elevene når deres egne ferdigheter ikke strekker til, blant annet når de har dans som tema. Dette påvirker hvilket innhold kroppsvingslærerne i min studie vektlegger i sin undervisning (Aasland & Brøgger, 2013, s. 134). På den ene siden fremstår det at lærerne ikke er trygge nok i rollen som klasseleder når ferdighetene er begrensede, og de setter bort ansvaret til elevene. Det fremstår her som at forståelsen av en god klasseleder, som tilrettelegger og leder læring (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 12), forsvinner når de selv ikke underviser i aktiviteter der de ikke kan vise til gode ferdigheter (Lyngstad, 2017, s. 939). Denne forståelsen kan i lys av Dreyfus et al. (1986) tyde på at ferdighetene lærerne besitter ligner en kyndig utøver. Disse erfaringene gir ikke et grunnlag for en optimal tilrettelegging (s. 23). På den andre siden trekkes det også frem at elevene blir gitt ansvar for å ikke bare være deltakere i ulike aktiviteter, men også for å utvikle refleksive evner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3). Igjen viser Mathias å bidra til å jevne ut helhetsbilde av lærernes forståelse. Han er opptatt av elevenes samarbeid, fordi det gir utgangspunkt for en god dialog og er betydningsfullt for hans lærer-elev-relasjon. Hans engasjement gjennom positiv kommunikasjon med sine elever vil kunne bidra til at elevene hans føler seg sett (Lagestad et al., 2020, s. 177). Ved å gi elevene mulighet til medbestemmelse kan det også påvirke en faktor som motivasjon, som kan gi en følelse av inkludering (Mansor et al., 2012, s. 37). Mathias sitt eksempel viser likhetstrekk med en ekspert. Han forstår at elevenes bidrag til kroppsvingsfaget handler om mer enn å dekke over lærernes svakhet i idrettsaktiviteter, sett fra et ferdighetsperspektiv (Dreyfus & Dreyfus, 1999, s. 56).

Som første skritt på veien er det helt elementært for lærerne å lære seg elevenes navn, noe alle uttrykker er viktig for en god lærer-elev-relasjon. Relasjonskompetansen blir i følge Helstad & Øiestad (2014) uttrykt som kjernen i god klasseledelse, og har betydning for blant annet god kommunikasjon og godt læringsutbytte (Kostøl & Mausestaden, 2011, s. 9). En god relasjon er nødvendig for å lykkes med sin undervisning (Postholm, 2013, s. 127) og vil kunne bidra til utvikling av en gjensidig respekt (Manger et al., 2013, s. 72). I løpet av første del av det nye skoleåret, og i undervisningens naturlige spillerom, bruker flere av lærerne tid på å snakke med elevene for å lære dem å kjenne. I tillegg er oppfølging av sårbare elever en del av lærernes praksis for å skape et trygt læringsmiljø (Opplæringslova, 1998, §9A-2). I likhet med Lagestad (2017, s. 8) setter lærerne i min studie grenser for hva som er akseptabel atferd for å ivareta elevene og på denne måten sette fokus mot gode klassemiljøer. For å

kunne bidra til et inkluderende læringsmiljø er det nødvendig med en konsekvent regelhåndtering (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 14). I tråd med Ogden (2004, s. 130) er en leder som behersker balansen mellom omsorg og kontroll betydningsfull for en hensiktsmessig undervisningspraksis. Det er denne formen for ledelse som trekkes frem i moderne klasseledelseslitteratur, og som er det som kalles en autoritativ lærer (Manger et al., 2013, s. 120). I hvilken grad de behersker denne balansen kan si noe om kvaliteten på lærernes klasseledelse. Sett i lys av denne forståelsen kan en hevde at lærernes relasjonskompetanse er på et ekspertnivå, da det å bli kjent med elevene er en automatisk handling som skjer naturlig for lærerne i min studie (Dreyfus et al., 1986, s. 56). De evner å kunne sette krav i undervisning og gi omsorg til elevene ved å se og anerkjenne dem (Manger et al., 2013, s. 120).

Lærerne viser variasjoner i tilretteleggingen og forståelsen av en inkluderende undervisningspraksis. Noen har et ensidig aktivitetsfokus, mens andre viser en genuin interesse om å bli kjent med elevene, uavhengig om de er i bevegelse eller ikke. Hvis en ser på Dreyfus & Dreyfus (1999, s. 57) sin ferdighets modell som et kontinuum av ferdigheter vil erfaring bestemme hvor på kontinuumet kroppsøvlingslærerne befinner seg. På bakgrunn av denne varierende forståelsen av inkludering viser kroppsøvlingslærerne at de befinner seg øverst langs kontinuumet, mellom en kyndig utøver og en ekspert. Dette kan utledes fra hvilke aspekter ved klasseledelse kroppsøvlingslærere omtaler. Hvilket utgangspunkt gir så dette for de refleksjoner lærerne gjør seg om egen klasseledelse?

Jeg vil i den neste delen av drøftingen fortsette å koble sammen hvilket ferdighetsnivå lærerne befinner seg på når jeg skal bevege meg mer over i Wackerhausen sin refleksjonsteori. For som Dreyfus & Dreyfus (1999) selv poengterer: «Selv den som alt er ekspert, kan stadig bli dyktigere ved å få mer erfaring» (s. 62).

6.2 Bekreftende klasseledelse

Refleksjoner lærerne gjør alene framstår som å være mer bekreftende enn utfordrende. Lærerens praksis viser at *refleksjoner* de gjør alene i størst grad handler om etterarbeid som er en naturlig del av læreres arbeidshverdag. Deres refleksjoner sier noe om hva som driver lærerne, hvilke mål og hvilken motivasjon de har for å gjøre endringer. Ut fra Wackerhausen (2009) sin anatomiske struktur viser dette til hva lærerne tenker *ut fra* (s. 464).

Når kroppsøvlingslærerne i min studie snakker om hvordan de reflekterer, viser de til det jeg vil kalle «etter-refleksjoner». Som en del av deres hverdagslige praksis er blant annet vurderingsarbeidet en rutine hvor de setter seg ned etter undervisningen for å tenke gjennom hvilken måloppnåelse elevene har hatt. Dette er refleksjoner av det Wackerhausen (2009) beskriver som en problemløsende karakter der lærerne får gjort jobben sin innenfor trygge rammer. Det stilles hverken spørsmål eller utfordringer ved den hverdagslige rutinen (s. 464). Sett i lys av Wackerhausen (2015, s. 95) kan dette forstås som 1. ordens refleksjon, sammen med bekreftende refleksjoner. Kroppsøvlingslærernes utsagn tyder på en ubevisst refleksjon underveis i undervisningen. Denne ubevisste handlingen er noe en kan forvente av en ekspert (Dreyfus et al., 1986, s. 32), men skal på den andre siden ikke hindre muligheten for kritisk refleksjon (Nielsen & Kvale, 1999, s. 27). Tsangaridu (2005, s. 24) fremholder at refleksjon underveis (da før, under og etter undervisning) har betydning for kroppsøvlingslærernes utvikling av egen klasseledelse. Når de snakker om rutinen i vurderingsarbeidet, trekker de ikke fram at dette er noe de tenker på – verken før eller etter undervisningen. Slik form for bevissthet og refleksjon vil bidra til utvikling av egen klasseledelse (Turmo & Bjørnstad, 2013, s. 81), men lærernes håndtering av ulike situasjoner «spiller ikke opp til dans for refleksjoner av transformerende karakter», som Wackerhausen (2009) uttrykker det. Han mener at en slik praksis ikke gir grunnlag for en optimal praksis (s. 464).

Kroppsøvlingslærerne gjør seg ulike tanker for hva som er hensiktsmessig klasseledelse. Nora trekker fram at hennes refleksjoner tar utgangspunkt i hva som vil være en hensiktsmessig undervisningspraksis for å forebygge at hun selv ikke blir utbrent. Mathias nevner å ha utviklet egen klasseledelse når han forteller om et bedre vurderingsarbeid i form av konkrete vurderingskriterier og tydelighet overfor elevene. Denne erfaringen gir kun grunnlag for en problemløsende refleksjon. En lærers rutinepregede klasseledelse vil i følge Wackerhausen (2015, s. 95) ikke nå sitt potensiale.

Å være godt forberedt og å gjennomføre god planlegging trekkes fram som en viktig del av alle lærernes klasseledelse. Lærernes strategiske og situasjonsbestemte klasseledelse framstår, i likhet med deres forståelse av en inkluderende undervisningspraksis, å befinne seg øverst langs ferdighetskontinuumet, mellom en kyndig utøver og en ekspert. Erfaringen lærerne besitter vil gi mulighet for å kunne utvikle en profesjonell praksis med hensikt om å ivareta elevene (Lyngstad et al., 2020, s. 631). De viser at de klarer å velge en plan eller et perspektiv

i planleggingsarbeidet, men utfordrer i liten grad egen praksis (Dreyfus et al., 1986, s. 28).

Lærerne i min studie trekker frem at det å få elevene i aktivitet er en viktig (til dels sentral) del av deres jobb som kroppsøvingslærere. Et slikt syn vil ut fra Dreyfus & Dreyfus' modell si at de har for begrensede erfaringer til å kunne betraktes som eksperter.

Under planleggingen av undervisningen i kroppsøvingsfaget må lærerne blant annet ta hensyn til håndtering av utstyret som skal benyttes (Aasland & Brøgger, 2013, s. 126). Lærerne i min studie viser bevissthet omkring dette når de ønsker at utstyret skal være en naturlig del av undervisningen, enten ved at lærerne ordner det som skal brukes, eller ved at elevene bidrar i starten og/eller i slutten av timen. Lærerne evner god planlegging gjennom en proaktiv lederstil ved å tydeliggjøre forventinger, og ved å hjelpe elevene på rett veg gjennom gjensidig respekt (Brophy, 2013, s. 40). De trekker frem dette som strategisk viktig og som en sentral del i deres undervisningspraksis, men evnen til å håndtere det situasjonsbestemte/uforutsette er også avgjørende for dem. For som Lyngstad et al. (2020) påpeker det er det lærernes ansvar å handle til det beste for eleven (s. 631).

Når lærerne omtaler evnen til å ta raske beslutninger (ekspert) viser de til at tidligere erfaring og kompetanse spiller en avgjørende rolle (Dreyfus et al., 1986, s. 28). I mitt følgende eksempel er det Mathias som trekker frem sin erfaring som avgjørende når han klarer å gjennomføre en helt uforberedt undervisning på nesten samme måte som andre planlagte timer. Elevenes kroppslige «tilbakemelding» gjør lærerne oppmerksomme på om ulike aktiviteter fungerer. Utfordrende elevgrupper fører også til en større bevissthet blant lærerne rundt situasjonsbestemte ledelsesutfordringer. En lærer som viser til rask håndtering på en tydelig måte i uforutsette situasjoner kan sammenlignes med en ekspert (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 3). Data fra denne studien tyder på at kroppsøvingslærerne evner å takle utforutsette situasjoner på en hensiktsmessig måte med bakgrunn i erfaringen de har tilegnet seg gjennom flere år i yrket. Lærerne viser forståelse for de utallige interaksjonene som finner sted i kroppsøvingsfaget. Det tyder på at lærerne gjør så godt de kan og utøver en undervisningspraksis som i likhet med Lyngstads (2020, s. 631) funn ønsker det beste for elevene. Den proaktive lederstilen som kroppsøvingslærerne i min studie praktiserer viser en motsetning til Aasland et al. (2017). I sin studie må kroppsøvingslærerne håndtere uønsket atferd på bakgrunn av utydelige forventninger (s. 490). Det fremstår slik at de har en klasseledelse som er forberedt på at interaksjonene som skjer i forbindelse med

læreryrket og kroppsøvningsfaget kan utspilles på mange forskjellige måter (Barker & Annerstedt, 2016, s. 926). Denne forståelsen for klasseledelse viser til at lærernes kompetanse ligger på et høyt ferdighetsnivå. Det kan videre tyde på at lærerne har utviklet en profesjonell identitet som er i tråd med «skolens-slag» (Wackerhausen, 2009, s. 97), med andre ord at lærerne er lojale til sine arbeidsplasser.

6.3 Endringer i lærernes klasseledelse i dialog med elever, kolleger og forskning

Utvikling og samarbeid er tidkrevende (Christensen & Godø, 2021, s. 23). For læreren er forhold knyttet til skoleledelsen og til kollegiets åpenhet avgjørende for et profesjonelt utviklingsarbeid (Dahl et al., 2016, s. 217), noe som ser ut til å samsvare med funn i min studie. I det følgende viser lærerne hvilke holdninger, vilje og ambisjonsnivå de har for kvaliteten på deres refleksjoner (Wackerhausen, 2015, s. 93).

Gjennom kommunikasjon med elever gjør lærerne små justeringer av egen undervisningspraksis. Dette kan tyde på at elevene bare gjør de arbeidsoppgavene lærerne gir dem, de utfordrer ikke lærerens rutiner. Elevenes skriftlige og kroppslige tilbakemeldinger gjør at lærerne kan legge opp til aktiviteter som elevene foretrekker og/eller gjøre små endringer på egen klasseledelse. Kroppsøvningslærerne viser her en klasseledelse som ikke er transformerende (Wackerhausen, 2009, s. 464). For å si det med Wackerhausen: Lærernes refleksjon er som å kun se med samme briller, men med mindre knust glass enn tidligere. Dette kan i følge Briseid & Haraldstad (2019, s. 247) tyde på at lærere reflekterer for lite. Dette er også i tråd med Ohnstad (2018) som påpeker at en lærer i liten grad reflekterer over sine beslutninger, men fortrinnsvis baserer sine refleksjoner på tatt for gitt-oppfatninger (s. 74). Når lærerne snakker om samspillet med elevene nevner de ønsket om å gi elevene mulighet til å kunne utvikle egne refleksive evner. Det kan tyde på at denne muligheten forsvinner til fordel for et tydelig aktivitetsfokus. Utdanningsdirektoratet (2017) uttrykker at elevene skal få muligheten til å kunne tenke kritisk (s. 13). I kroppsøvningsfaget er der en del av demokrati læringen (Breivega et al., 2019, s. 19).

Kroppsøvningslærerne i min studie samarbeider også med kolleger ved det de kaller en delingskultur. Det er mest deling av undervisnings- og aktivitetsopplegg, noe som kan være bakgrunn for at kulturen bærer preg av et aktivitetsfokus. Lærernes undervisningspraksis påvirkes i stor grad av det som skjer lokalt på den enkelte skole (Dahl et al., 2016, s. 217).

Skolen og omstendighetene har betydning for refleksjonen og retningen den tar, og kan også være begrensende for muligheten for selve refleksjonen (Wackerhausen, 2015, s. 95). Lærerne har også et ansvar for å nyttiggjøre det potensialet som ligger i samhandlingen med kolleger, ledelsen og andre aktører (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 14). De ulike skolene som lærerne representerer benytter kollegiale styrker for å fylle «hullene» i egen ferdighetskompetanse. En kan hevde at kroppsøvingslærerne i min studie benytter seg av andres undervisningsopplegg relativt ureflektert. Deres praksis har likhetstrekk med en kyndig utøver slik lærerne selv fremstiller det. Denne kompetansen er i følge Wackerhausen (2015) god nok for å utvikle lærernes refleksive evner (s. 95). I et klasseledelsesperspektiv bør en likevel se på undervisningen på andre måter enn i et ferdighetsfokus. Når lærerne selv trekker frem deres ferdighetsfokus viser de seg på et nivå som mangler erfaring for et ekspertnivå (Dreyfus et al., 1986, s. 19). Deling av hverandres styrker kan føre til handlingsbåren ukunnskap ved at lærerne tar i bruk andres praksiser uten noen form for refleksjon, men velger å holde fast ved det som fungerer for seg selv og kolleger (Wackerhausen, 2015, s. 83). Dette tyder på lite erfaring med en kritisk utvelgelse av en plan eller et perspektiv. Lærernes praksis kan her sees som en kyndig utøver (Dreyfus et al., 1986, s. 23). På sin side viser Kelly & Cherkowski (2015) at dette ikke er overraskende, da miljøer for aktiv refleksjon i skolen forekommer sjeldent. Det lærerne i størst mulig grad snakker om er hvordan undervisningen skal foregå (s. 23).

Delingskulturen fremstår som en form for kommunikasjon som trygger lærerne, da de føler at dette samarbeidet bidrar til å skape sikre rammer for deres klasseledelse. Lærerne føler denne tryggheten gjennom åpenhet til å kunne dele alt fra undervisningsopplegg, til utblåsing om utfordrende elever og andre temaer knyttet til deres klasseledelse. Trygghet er et kriterium for utvikling (Kelly & Cherkowski, 2015, s. 21), men ser i dette tilfellet ut å stå i veien for det Wackerhausen (2009, s. 467) mener er en optimal praksis. I tråd med Dahl et al. (2016, s. 217), som påpeker at lærerne påvirkes av det som skjer ved den enkelte skole, vil også skolens tilrettelegging være avgjørende for refleksjonens kvalitet. Den delingskulturen som kun skjer innad i kollegiet vil med Wackerhausens blikk bli sett på som handlingsbåren ukunnskap (Wackerhausen, 2015, s. 83). Dette med bakgrunn i at lærerne ikke utfordrer hverandre på andre måter enn innenfor det interne. Den trygge refleksjonen danner ikke et utgangspunkt for en ny dypere og utfordrende refleksjon. Den blir kun av en problemløsende karakter (Wackerhausen, 2015, s. 95).

Det er tidkrevende med et godt nok refleksjonsarbeid for å utvikle en optimal praksis (Wackerhausen, 2015, s. 93), noe lærere også etterspør da det vises at det er for liten prioritering av refleksjonsarbeid. I likhet med Standal & Moe (2013) sin studie viser mine funn at det fortsatt er behov for «reflective communities» for å kunne utvikle refleksjonen til kroppsøvingslærerne til et høyere nivå (s. 226-227). Dette er nødvendig fordi lærerne har ansvar for å ta del i skolens utvikling (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 12). Mangel på optimale refleksjoner blant lærerne ligger ikke kun på individnivå. For å oppnå dypere refleksjon må det strukturelle nivået også spille på lag med individene. For som når Wackerhausen (2015) nevner refleksjon er dette i forbindelse med et ekspertnivå. Videre utdyper han at en optimal praksis skjer gjennom en 2. ordens refleksjon (s. 95).

En refleksjon av 2. orden vil belyse de refleksjoner som ligger utenfor rutinen (Wackerhausen, 2015, s. 96). Noen av lærerne i studien viser til en påbegynnende svak tendens til å bevege seg mot en utfordrende refleksjon i de tiltakene de gjør gjennom innputt fra andre, både utenfor eget fagområdet og til eget gjennom å løfte blikket utenfor egen arbeidsplass. Dette viser Jakob i sitt eksempel i møte med Marco Elsafadi, der Elsafadi sin måte å bli kjent med andre har utviklet Jakob sin relasjonelle klasseledelse. Vil vi kunne si at kroppsøvingslærere i min studie har nådd ekspertnivået hvis de ikke beveger seg utenfor sin undervisningspraksis preget av rutine? (Baltzersen, 2014, s. 257). Sett i lys av Dreyfus & Dreyfus (1999, s. 56) vil kroppsøvingslærerne ved min studie ha oppnådd et ekspertnivå på flere aspekter ved sin klasseledelse ut fra erfaringer de har tilegnet seg gjennom flere år i yrket. Likevel vil en med Wackerhausens briller (2015) ikke kunne si at lærerne har nådd det øverste nivået før en har evne og tid til en 2. ordens refleksjon. For at denne refleksjonen skal fungere optimalt er det også nødvendig at det er lærernes eget ønske om å forbedre egen praksis (s. 96-97), og at lærerne gis rammer på strukturelt nivå for å gjennomføre dette.

Et ordtak jeg har møtt gjennom egen utdanning sier at: «Den som tror han er ferdig utlært, er ikke utlært, men ferdig». Utvikling er tidkrevende, det samme gjelder også refleksjon og muligheten for det Wackerhausen kaller: «Å bli fremmed for seg selv» (2009, s. 466). Simen er med sitt innspill inne på utfordrende tanker når han snakker om sitt syn på utvikling generelt, der prøving og feiling er en del av læringsprosessen. I tråd med McKenzie et al. (2018, s. 14) har det betydning for utviklingen av både elever og lærere. Det handler om å

kunne løfte blikket mot et større perspektiv. Å ha et større perspektiv kan bidra til forbedring av praksisfeltet (Wackerhausen, 2015, s. 96). Sett i lys av Plauborg et al. (2010) vil viljen til å bevege seg «utenfor boksen», med hensikt om utvikling av egen praksis, være nødvendig. Trygghet er også viktig for å tørre å bevege seg «ut på dansegulvet» og ut av rutinen (Kelly & Cherkowski, 2015, s. 21). Wackerhausen (2009) påpeker at det å se seg selv utenfra er utfordrende (s. 467). Samtidig vil tilrettelegging fra strukturelle forhold kunne bidra til en optimal praksis. Her må skoleledelsen, på ulike nivåer, på banen ved å legge forholdene til rette for en refleksjon som utfordrer den trygge rutinen. Gjennom Mathias sitt tverrfaglige prosjekt med matematikklæreren vil han med en slik praksis utvikle perspektivet på egen klasseledelse, noe som kan vise seg nyttig for en god 2. ordens refleksjon (Wackerhausen, 2015, s. 97).

7.0 Avsluttende refleksjoner

Masterprosjektet har hatt til hensikt å belyse hvordan kroppsøvingslærere på videregående skoler reflekterer over egen klasseledelse. Gjennom intervju, anvendelse av Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse, tidligere forskning og mitt teoretiske rammeverk har jeg forsøkt å få en forståelse av lærernes klasseledelse og refleksjonskompetanse. Avslutningsvis vil jeg vise til en refleksiv drøfting der jeg sammenfatter funn i min studie i en konklusjon, for å gi et svar på mine problemstillinger. På bakgrunn av mine funn retter jeg et blikk mot mulig videre forskning.

Mine problemstilling har vært:

Hvordan reflekterer kroppsøvingslærere over egen klasseledelse?

- Hvilke klasseledelsesferdigheter har lærerne?
- Hvordan reflekterer lærerne alene og sammen med andre?

7.1 Konklusjon

Hovedfunnet av lærernes klasseledelsesferdighet blir i denne studien forsøkt forstått i lys av Dreyfus & Dreyfus ferdighetsmodell (Dreyfus et al., 1986, s. 19-29). Forstår vi deres ferdighetsmodell som et kontinuum kan vi si at lærernes ferdigheter bestemmes utfra hvilke erfaringer de besitter. Klasseledelse sett i kroppsøvingsfaget stiller krav til at lærerne har kompetanse til blant annet å kunne gjennomføre planlegging som er hensiktsmessig for alle elever, spesielt for dem som har hatt dårlige opplevelser med kroppsøvingsfaget (Barker & Annerstedt, 2016, s. 926; Lagestad, 2017, s. 8). Samtidig må lærerne evne å utvikle gode lærer-elev-relasjoner gjennom å inkludere alle elever, bli kjent og vise omsorg (Helstad & Øiestad, 2014; Ogden, 2004, s. 130; Manger et al., 2013, s. 72). I min studie viser kroppsøvingslærerne at deres klasseledelsesferdigheter beveger seg mellom to ulike ferdighetsnivå, som i denne studien omtales som, *fra en kyndig utøver til en ekspert*. Lærerne viser at de ikke bare har kompetanse om klasseledelse, men også hensiktsmessig anvendelse av kunnskapen (Lyngstad et al., 2020, s. 631). Videre påpeker Dreyfus et al. (1986) at de grunnleggende ferdighetene den kyndige utøveren og eksperten besitter er grunnleggende for kritisk refleksjon (s. 23), mens Wackerhausen (2015, s. 95) viser til at en lærer må tilegne seg ekspertkunnskap for å kunne reflektere.

Likt for alle refleksjoner, uavhengig deres kvalitet, er det Wackerhausen omtaler som en anatomisk struktur. Lærernes ferdighetstillegg innen klasseledelse gir oss et innblikk i hvilken vilje og hvilket ambisjonsnivå det reflekteres utfra (Wackerhausen, 2015, s. 93). Når lærerne tenker på *noe* viser de til en inkluderende undervisningspraksis. Kroppsøvingslærerne i min studie opplever å lykkes med dette når de klarer å legge til rette for å få elevene i aktivitet. Samtidig åpner en slik praksis for at elevene ekskluderes fra fellesskapet. Det kan omtales som lærernes «blinde flekk», da en kan tyde på at lærerne selv ikke er klar over denne ekskluderingen. Denne forståelsen av en inkluderende undervisningspraksis viser hva lærerne tenker *ut i fra*, nemlig kollegiets praksisfellesskapet (Wackerhausen, 2009, s. 467). Dette fellesskapet begrenser lærernes refleksjoner til å kun nå en 1. ordens refleksjon, som er mer bekræftende enn utfordrerne. Refleksjonene er av en problemløsende karakter når lærerne viser til «etter-refleksjoner» som er preget av deres hverdagsrutine. En konsekvens av dette kan føre til handlingsbåren ukunnskap som hverken er kunnskap eller ønskelig praksis (Wackerhausen, 2015, s. 95).

Lærerne benytter seg av kollegers undervisningsopplegg gjennom deres delingskultur ureflektert. Den dominerende delingskulturen resulterer til kommunikasjon om *hvordan* undervisningen skal foregå fremfor en mer aktiv refleksjon (Kelly & Cherkowski, 2015, s. 23). For en optimal klasseledelse vil det kreve en dypere refleksjon der lærerne er nødt til å se seg selv mer utenfra. Det vil kreve en prioritering både fra individet, men i størst grad fra strukturelle forhold. I likhet med Standal & Moe (2013, s. 226-227) sin studie ser det også ut til å være et behov for egne refleksjonsmiljøer for lærerne i min studie. Samtidig viser noen av lærerne en dypere refleksjon i retning av å ta til seg kunnskap utenfra. Det skjer gjennom tverrfaglig samarbeid og forskning, der lærerne tar et steg mot det Wackerhausen kaller 2. orden refleksjon. Det er en krevende prosess som kan møte mye motstand, men er noe som i Wackerhausens (2009, s. 467) øyne er nødvendig for en optimal praksis.

7.2 Videre forskning

Moen & Frenning (2015, s. 195) viser til at muligheten for refleksjon i lærerutdanningen kan utgjøre en forskjell. Videre kan min studie tyde på at det er forskjeller mellom kroppsøvingslærerens refleksjonsnivå basert på utdanning. Det ville derfor ha vært spennende å sett om utdanningsbakgrunn har betydning for refleksjonsnivå og motivasjon for å aktivt reflektere over egen undervisningspraksis.

Gjennom analysearbeidet kom jeg frem til teamet: «Lærerens forståelse av en inkluderende undervisningspraksis», der lærerne har et stort fokus på at elevene skal aktiviseres. Videre ville elevenes forståelse av hva inkludering er, vært av interesse for å se om kroppsøvlingslærerens tilrettelegging tilfredsstillende elevenes behov slik lærerne i min studie fremstiller at de gjør.

St.meld. nr. 11 (2008-2009) viser at lærerne har et ansvar for å bidra kollegialt og til skolens utvikling (s. 12). For å få til utvikling er det en forutsetning å være bevisst på sin rolle som lærer. Det er behov for en dypere forståelse for hvorfor ingen utfordrer kroppsøvlingslærernes praksis/rutiner i større grad enn det den viser seg å gjøre i dag. Det er en problemstilling som kunne fått betydning for lærerutdanningens utviklingsperspektivet knyttet til lærerens klasseledelse.

8.0 Referanseliste

Annerstedt, C. (2001). Ett reflekterende forholdningssatt till undervisning i idrott och halsa. I: C. Annerstedt, B. Peitersen & H. Reinholt (Red.), *Idrottundervisning: amnet idrott och halsa didaktik* (s. 173-181). Goteborg: Multicare Forlag AB.

Baltzersen, R. K. (2014). *Praksisveilederen i skolen* (Versjon 1.1 - Januar 2014). B&M Open Press

Barker, D. & Annerstedt, C. (2016). Managing physical education lessons: an interactional approach. *Sport, Education and Society*, 21(6), 924-944.

<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2014.969229>

Barney, D., Pleban, F. T., Fullmer, M., Griffiths, R., Higginson, K., & Whaley, D. (2016). Appropriate or Inappropriate Practice: Exercise as Punishment in Physical Education Class. *The Physical Educator*, 73(1), 55-73.

<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=4ac87adc-01d1-48f6-a39b-844d69ad43d8%40sessionmgr4007>

Birkeland, I. & Midtsundstad, P. (2019). Ny som kroppsoevingslaerer – hvordan oppleves det forste aaret i yrket?. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 25-43.

<https://doi.org/10.23865/up.v13.1835>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). *Demokratisk dannning i skole og undervisning*. Universitetsforlaget.

https://www.idunn.no/file/pdf/67137998/1_demokratisk_danning_i_skole_ogundervisning.pdf

Briseid, L. & Haraldstad, A. (2019). Profesjonsetikk for laerere – i lys av styring og pedagogisk ledelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4, 239-251.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-05>

Brophy, J. (2013). History of Research on Classroom Management.

I C. M. Everton & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 17-43). Routledge.

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5.utg.). Oxford university press.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. SAGE.

Christensen, H. & Godø, H. T. (2021) Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Lærernes forståelse av egen kjernekompetanse. *Nytt Pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 17-28.

Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/17439760.2016.1262613>

Cousineau, W. J & Luke, M. D. (1990). Relationships between Teacher Expectations and Academic Learning Time in Sixth Grade Physical Education Basketball Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9(4), 262-271.
<http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.inn.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=bad004cb-ab66-41d9-b074-49de55ed6c77%40pdc-v-sessmgr06>

Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbarndstad, L. I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, W. F. (2016). *Om lærerrollen – et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cce6902a2e3646a09de2f132c681af0e/rapport-om-laererrollen-1.pdf>

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg.). Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: D.C. Heath.

Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. og Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. The Free Press.

Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperterens læring. I S. Kvale & K. Nielsen (Red.), *Mesterlære – læring som sosial praksis* (s. 52-69). Ad Notam Gyldendal AS

Hattie, J. (2013). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Cappelen Damm Akademisk

Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2014, 9. september). Klasseledelse – verktøy for ledelse og læring. <https://utdanningsforskning.no/artikler/klasseledelse--verktoy-for-ledelse-og-laring/>

Kelly, J. & Cherkowski, S. (2015). Collaboration, Collegiality, and Collective Reflection: A Case Study of Professional Development for Teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (169), 1-27. <https://files-eric-ed.gov.ezproxy.inn.no/fulltext/EJ1063374.pdf>

Kostøl, A. & Mausestaden, S. (2011). Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfelleskap – kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer. *Paideia*, 1(2). <http://hdl.handle.net/10642/1150>

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og felleskap* (Meld. St. 18 (2010-2011)). <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

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

Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal of family medicine and primary care*, 4(3), 324-327.

- Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring: En casestudie av kroppøvningsundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica*, 11(2), 1-18.
- Lagestad, P., Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Ropo, E. (2020). High School students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 173-184. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13573322.2019.1567485>
- Luckman, S. (2016). Book Reviews. *Feminism & Psychology*, 26(3), 387–391. SAGE Publications. <https://doi.org/10.1177/0959353515614115>
- Lyngstad, I. (2017). Legitimate, expert and referent power in physical education. *Sport, Education and Society*, 22(8), 932-942. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1116442>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2020). Phronesis, praxis and autotelic acts in physical education teaching. *Sport, Education and Society*, 25(6), 631-642, DOI: 10.1080/13573322.2019.1629898.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3.utg.). Universitetsforlaget. <https://www.nb.no/items/d72e6d995adefd952ace9edf8a898a06?page=203&searchText=Kvalitative%20metoder%20i%20medisinsk%20forskning%20en%20innf%C3%B8ring>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* 2. Utg. Fagbokforlaget
- Mansor, A. N., Eng, W. K., Rasul, M. S., Hamzah, M. I. M. & Hamid, A. H. A. (2012). Effective Classroom Management. *International Education Studies*, 5(5), 35-42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067077.pdf>



Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Relasjonen mellom lærer og elev og lærerens undervisningspraksis: En casestudie av læreres forståelse, klasseromsdiskurs og elevperspektivet i fire klasserom på 7. trinn* (Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 18)

<https://brage.inn.no/inn->

[xmli/bitstream/handle/11250/133782/rapp18_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/133782/rapp18_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

McKenzie, E., Tapps, T., Fink, K. & Symonds, M. L. (2018). Challenge Activities for the Physical Education Classroom: Considerations, *Strategies*, 31(1), 13-17.

<http://dx.doi.org/10.1080/08924562.2017.1394238>

Midthassel, U. V. (2015, 3. juli). *Klasseledelse må defineres*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/klasseledelse-ma-defineres/>

Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (4.utg.). SAGE

Moen, K. M. & Frenning, I. (2015). Mye idrett – noe refleksjon – liten kobling: En dokumentanalyse av 30 studiepoeng kroppsøving i GLU-utdanningen. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(2), 187–206. <https://docplayer.me/68494823-Mye-idrett-noe-refleksjon-svak-kobling-en-dokumentanalyse-av-30-studiepoeng-kroppsoving-i-grunnskolelaererutdanning-trinn.html>

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

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I S. Kvale & K. Nielsen (Red.), *Mesterlære – læring som sosial praksis* (s. 17-33). Ad Notam Gyldendal AS

Ogden. (2004). *Kvalitetsskolen*. Gyldendal Akademisk

Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: Lærerens etiske ansvar*. Cappelen Damm Akademisk

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskole og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice*. SAGE

Plauborg, H., Vinther, A., Jytte, I., Gitte, H. & Laursen, P. F. (2010). *Læreren som leder: klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzel.

Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen. Fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 127-140. Hentet fra https://www-idunn-no.ezproxy2.inn.no/npt/2013/02/klasseledelse_i_ungdomsskolen_-_fire_lrerer_meninger_og_op

Solstad, A. G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 97-108.

Standal, Ø. F. & Moe, V. F. (2013). Reflective Practice in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A Review of the Literature Since 1995. *Quest*, 65(2), 220-240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773530>

St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren – rollen og utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag AS

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt – Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk. https://issuu.com/cdundervisning/docs/viten_skapt

Tsangaridou, N. (2005). Classroom teachers' reflections on teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(1), 24–50.

Turmo, A. & Bjørnstad, E. (2013). Refleksjon for bedre undervisning. *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 81-83.

https://www.idunn.no/npt/2013/02/_refleksjon_for_bedre_undervisning

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving*.

<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for*

grunnopplæringen. <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=150459>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Skape en god læringskultur*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/laringskultur/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med klasseledelse på ungdomstrinnet*.

https://www.udir.no/globalassets/filer/klasseledelse/ungdomstrinnet_bakgrunnsdokument_klasseledelse_vedlegg_1.pdf

Utdanningsforbundet. (2018). *Lærerprofesjonens etiske plattform*.

<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

Wackerhausen, S. (1999). Det skolestiske paradigmet og mesterlære. I S. Kvale & K. Nielsen (Red.), *Mesterlære – læring som sosial praksis* (s. 182-193). Ad Notam Gyldendal AS

Wackerhausen, S. (2009). Collaboration, professional identity and reflection across boundaries. *Journal of Interprofessional Care*, 23(5), 455-473.

<https://doi.org/10.1080/13561820902921720>

Wackerhausen, S. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I J. McGuirk & J. S. Methi. (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning : antologi over yrkeserfaringen som utgangspunkt for forståelse av kunnskapsutvikling i praksis* (s. 81-100). Fagbokforlaget.

Ytting, L. (2013). Videnskabsetik. I L. F. Thing & L. S. Ottesen (Red.), *Metoder i Idrætsforskning* (s. 409-425). Munksgaard

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

Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of futilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490-501.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2016.1268590>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning

Tekniske klargjøringer

Dårlig internettforbindelse?, opptaker kun 45 min – hvis det tar lenger tid må jeg be om en liten teknisk pause

Prosjektets hensikt

Jeg ønsker at vi skal holde en samtale om klasseledelse. Det er dine tanker og erfaringer som er viktig. Jeg er opptatt av dine opplevelser i forbindelse med kroppsøvfingsfaget (i hovedsak, ikke idrettsfag). Det er din skolehverdag jeg er interessert i. Din praksis er unik for mitt masterprosjekt, og ikke minst for forskningsfeltet. Jeg ønsker ikke det «riktige» svaret (eller det som står i lærebøkene), men det er dine erfaringer som er unike for meg.

Min interesse

Jeg brenner for klasseledelse. Gjennom 6,5år som vikar i skolen har jeg både opplevd og erfart mye variert. Håper på å kunne utvikle meg ved hjelp av dine erfaringer og refleksjoner.

Presisere anonymitet

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det innebærer blant annet full anonymitet.

Innledningsspørsmål

Interessert i å vite litt om deg

Alder?

Utdanning? Annen bakgrunn?

Arbeidserfaring i skolen (kroppsøving)? År på denne skolen?

Hvilke klasser?

Hvor mange klasser/elever? Har du alle kroppsøvingstimer alene?

Hvorfor ønsket du å undervise i kroppsøvfingsfaget?

Underviser du i andre fag?

Læreren som klasseleder

Kan du beskrive en typisk kroppsøvingstime?

- Hvordan starter timen, overganger, avslutning?
 - o Hvorfor akkurat slik?
 - o Er det forskjell på kroppsøvingsklasser og idrettsfag?
- Er du/utstyret på plass før elevene?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan legger du til rette for å involvere elevene i læringsprosessen?
 - o Hvorfor/kom med eksempler
- Hva slags lydnivå trives du i? Hva tolererer du?

HVORFOR

Atferd – hva gjør du for å holde akseptabel atferd?

- Hvordan håndterer du ulik atferd?
 - o Hvis elever kommer for sent?
 - o Elever som ikke hører etter? Bryter regler?
 - o Elever som skader seg?
 - o Begynner å diskutere (konflikter)?
- Elever som ikke ønsker å delta i undervisningen?
- Hvordan håndterer du konkurranser?
 - o Hvis det blir et tapende lag?

Relasjoner – hva legger du i å ha en god relasjon med elevene dine?

- Er det viktig for deg med gode relasjoner til elevene? Hvorfor?
- Kan du navna til alle elevene?
- Snakker du med de om temaer utenfor skolekonteksten?

Hva er en god undervisningsøkt for deg?

- Hvilke aktiviteter legger du stort sett opp til?
 - o Hvordan underviser du i aktiviteter der du føler mindre kompetanse? Evt.:
Hvorfor velger du å ikke undervise i det?
- Hvilken type leder er du? Kan du beskrive hvilken type leder du er? (med 3 ord)
 - o Forskjell på kroppsøving vs. idrettsfag
- Hva er god klasseledelse for deg?



Refleksjon (egne erfaringer)

Hvilke erfaringer (idrettsbakgrunn, utdanning og arbeidserfaring) vil du trekke frem som har særlig betydning for din undervisningspraksis?

- Hvordan?

Hvordan kommer dine tidligere erfaringer til syne før, under og etter undervisningsøkt?

- Hvordan vurderer du de lederegenskapene du har beskrevet? (styrker/svakheter)
- Hvorfor er du bevisst?
- Når reflekterer du rundt disse tingene?
 - o Teamet, skolen
- Er det ganger du er mer bevisst hvordan du underviser enn andre?
 - o Hvorfor?

Er det ganger du endrer undervisningsopplegg?

- Hvorfor?
- Hvordan?
- Eksempler?

Ser du deg selv noen gang utenfra?

- På hvilken måte?
- Hvorfor?

Refleksjon (kollegialt)

Er det rom for kollegialt samarbeid?

- På hvilken måte?
- Snakker du med andre om egne undervisningstimer?
- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Er det ganger du ønsker du ikke var alene om avgjørelser?
- Når?
- Oppsøker (eller unngår) du samtaler med kollegaer?
 - o Hvorfor?

Har dere egne møter med kroppsøvingsteamet?

- Hvorfor/hvorfor ikke?



- Hva er tematikken?

Er det noe særegent ved undervisningspraksisen til kroppsøvlingslærerne her på skolen?

- «Vårt slag»

Er det rom for endring på din arbeidsplass?

- Hvilke endringer?
- Hva tenker du er grunnen til det?
- Har det påvirkning på deg og din utvikling?

Evt.

Er det andre ting du ønsker å legge til?

Takk for at du ville stille opp til intervju!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til skolene

Til rektor ved

Forespørsel om å få rekruttere lærere til prosjektet

«Kroppsøvingslæreres refleksjoner om egen klasseledelse»

Hei!

Mitt navn er Kine Ludviksen og jeg er masterstudent i kroppsøving og idrett ved Høgskolen i Innlandet. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt blant lærere ved deres skole. Gjennom intervju med kroppsøvingslærere ønsker jeg å undersøke om deres praksis og hvordan de reflekterer omkring klasseledelse. Veilederen min for prosjektet er Knut Westlie.

Jeg ønsker tillatelse om å kunne gjennomføre datainnsamling til min masteroppgave ved . Masteroppgaven vil studere hvordan kroppsøvingslærere reflekterer om klasseledelse som fenomen, egne erfaringer knyttet til klasseledelse samt hvordan lærere utvikler forståelse gjennom diskusjoner og innspill fra kollegaer. Undersøkelsen ønskes gjennomført i perioden desember 2020 til januar 2021. Tidligere har jeg vært i kontakt med kroppsøvingslærerne ved deres skole. har stilt seg positiv til å delta. Jeg kontakter derfor deg, , med denne forespørselen om jeg kan gjennomføre datainnsamlingen til mitt prosjekt og fortsette kontakten med kroppsøvingslærerne ved . Intervjuene gjennomføres iht. lærerens timeplan digitalt. Med tanke på covid-19-situasjonen og retningslinjene som følger med legges det vekt på at intervjuene gjennomføres på en forsvarlig måte.

Deltakelsen er frivillig og lærerne kan når som helst trekke seg fra studien. Velger kroppsøvingslæreren å delta i studien er det fortsatt mulighet til å trekke seg helt frem til prosjektslutt som etter planen er 01.01.2022, uten å måtte oppgi grunn. Opplysningene vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt i tråd med NSD (Norsk senter for forskningsdata) sine retningslinjer. NSD har vurdert at behandlingen av personopplysninger ved mitt prosjekt er i

tråd med personvernlovgivningen. Det vil bli benyttet lydopptak under intervjuet. Ansvarlig institusjon er Høgskolen i Innlandet ved Knut Westlie.

Håper du stiller deg positiv til at dine kroppsøvlingslærere kan delta i min studie. Hvis du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved veileder Knut Westlie, tlf.: 91349326, epost: knut.westlie@inn.no
- Masterstudent Kine Ludviksen, tlf.: 92482870, epost: kine.95@hotmail.com

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Kine Ludviksen
Masterstudent
Høgskolen i Innlandet

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kroppsøvingslæreres refleksjoner om egen klasseledelse”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en forståelse av hvordan kroppsøvingslærere reflekterer omkring egen klasseledelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet ønsker jeg å studere hvordan kroppsøvingslærere reflekterer om klasseledelse som fenomen, egne erfaringer knyttet til klasseledelse samt hvordan lærere utvikler forståelse gjennom diskusjoner og innspill fra kollegaer. Gjennom intervju av kroppsøvingslærere vil jeg stille spørsmål om deres erfaringer knyttet til klasseledelse i kroppsøving og refleksjon omkring dette. Intervjuet gjennomføres iht. kroppsøvingslæreres timeplan.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet ved masterstudent Kine Ludviksen og prosjektleder Knut Westlie er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du er kroppsøvingslærer ved videregående skole og underviser i studiespesialiserende klasser og/ eller yrkesfag. Dine erfaringer vil derfor bidra til å utvikle kunnskap om temaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du vil delta på ett intervju som vil vare i ca. 1 time. I intervjuet vil du få muligheten til snakke om dine refleksjoner rundt egen praksis. Det vil bli benyttet lydopptak under intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det innebærer blant annet full anonymitet.

- Masterstudent ved Høgskolen i Innlandet, Kine Ludviksen og min veileder Førstelektor Knut Westlie vil ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.01.2022. Opplysningene og alle lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved veileder Knut Westlie, tlf.: 91349326, epost: knut.westlie@inn.no
- Masterstudent Kine Ludviksen, tlf.: 92482870, epost: kine.95@hotmail.com
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, tlf.: 90161363 , epost: hans.nyberg@inn.no ved Høgskolen i Innlandet

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Knut Westlie

Masterstudent
Kine Ludviksen

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 254942 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

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 24.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. 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: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.01.2022.

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.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere

er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler at du minner læreren om taushetsplikten før intervjuet starter.

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 viderebehandles 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: åpenhet (art. 12), 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 som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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 dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere 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!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnes Helleland

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




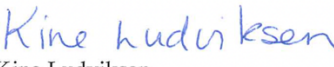
Vedlegg 5: Tillatelse til å behandle data på private enheter

Tillatelse til å behandle opplysninger på private enheter

Følgende avtale er inngått mellom masterstudent (Kine Ludviksen) og veileder ved ansvarlig institusjon (Knut Westlie). Personopplysninger som navn og epostadresse oppbevares adskilt fra intervjudata. Intervjudata (lydfiler og transkripsjoner) lagres på studentens passordbeskyttede PC og skal ikke deles med andre enn veileder, hverken digitalt eller på papir.

Elverum, 14.09.2020


Knut Westlie


Kine Ludviksen