



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Kristian Aasen

Markus Grubben Sæthermoen

Masteroppgave

Deltakelse i et profesjonelt læringsfellesskap og kroppsøvlingslæreres syn på danning: erfaringer fra et fire ukers Lesson Study - prosjekt

Participation in a Professional Learning Community and Physical Education Teachers
view on Formation: experience from a four-week Lesson Study project

Grunnskolelærerutdanning for 5-10. trinn

2023

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage **JA** **NEI**

FORORD

Det har vært fem lærerike, krevende og interessante år ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Endelig er vi klare til å levere vår masteroppgave. Det har vært en spennende og utfordrende periode. Vi har lært mye om viktigheten av profesjonelle læringsfellesskap og danning i kroppsøvingsfaget, og hvilken betydning dette har for profesjonens praksis.

Til tross for at masteroppgaven er et personlig arbeid, er det flere personer som fortjener en takk. Vi vil rette en stor takk til vår veileder, Geir Inge Austdal Vegge, for mange gode faglige diskusjoner og utfyllende veiledning underveis i masterprosjektet. Uten den tiden du har satt av til vårt prosjekt hadde det vært vesentlig vanskeligere å produsere en endelig oppgave. Vi vil også takke familie og venner for god støtte og veiledning underveis i prosessen. En spesiell takk til våre samboere, Hannah Sofie og Synne, som både har gitt gode innspill og bidratt med en friplass der vi kunne koble av og tenke på noe annet. Vi ville også rette oppmerksomhet mot informantene som brukte verdifull tid i egen arbeidshverdag for å delta i vårt prosjekt. Uten dere hadde ikke vi hatt muligheten til å gjennomføre en aksjonsforskning. Vi ønsker å takke Høgskolen i Innlandet for tilgang til gode ressurser, som bibliotek, grupperom, litteratur og skrivehjelp.

Til slutt ønsker vi masterstudentene å takke hverandre for et godt samarbeid. Prosessen har vært lang og samarbeidet har til tider bydd på utfordringer, men til syvende og sist har samarbeidet fungert godt. Det har vært godt å ha en støttespiller å lene seg på gjennom hele prosessen, da dette har gitt motivasjon til å skrive, i tillegg til at dette prosjektet hadde vært vanskelig å gjennomføre alene. Vi vil se tilbake på fem fine år, der vi har fått muligheten til å lære av flinke forelesere, samt det sosiale og morsomme med medstudenter. Til dere som leser denne oppgaven, håper vi at denne studien kan bidra til flere refleksjoner rundt profesjonelle læringsfellesskap og danning i kroppsøvingsfaget.

Høgskolen Innlandet, Hamar

15. Mai 2023

Kristian Aasen & Markus Grubben Sæthermoen

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven handler om hvordan profesjonelle læringsfellesskap kan påvirke kroppsøvlingslæreres syn på dannelse. Formålet med denne studien var å utforske hvordan en intervensjonsperiode ville påvirke en gruppe informanternes holdninger til det profesjonelle læringsfellesskapet, og deres kompetanse til å tilrettelegge for danning, etter erfaringer de får fra et fire ukers aksjonsforskningsprosjekt. Det er informantene sine erfaringer, tanker og opplevelser rundt profesjonelle læringsfellesskap og danning som danner grunnlaget for resultatene i oppgaven.

Kroppsøving er et fag som skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). For å få til dette, krever det at faget legger til rette for positive opplevelser gjennom varierte aktiviteter og bevegelsesformer. Læreren har en stor oppgave for å gi elevene disse positive erfaringene, og vil derfor ha stor nytte av å ta del i et profesjonelt læringsfellesskap. Skolen forplikter seg til å opprette et godt profesjonelt læringsfellesskap, der lærerne får mulighet til å utvikle egen kompetanse og forståelse for faget, og dermed utvikle en sterkere pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20).

Det teoretiske grunnlaget for oppgaven er delt inn i to hoveddeler, der det profesjonelle læringsfellesskapet og danning legges frem. Det profesjonelle læringsfellesskapet omhandler viktigheten og verdien av et profesjonelt samarbeid med et mål om å utvikle egen kompetanse for egen praksis. Videre tar oppgaven for seg danning, med utgangspunkt i Klafkis dannelsesteoretiske perspektiv. Dette er grunnet at hans perspektiv har et helhetlig syn på danning, noe som er relevant for kroppsøvlingsfaget (Engebretsen, 2016, s. 94). Avslutningsvis omhandler det teoretiske grunnlaget kroppslig danning og dannelse i kroppsøving.

Oppgaven har en kvalitativ tilnærming med intervjuer av totalt fem informanter på én skole, fordelt på fire klassetrinn. For å besvare problemstillingen ble det gjennomført en intervensjonsperiode som strakk seg over fire uker. Både før og etter intervensjonen ble læreres tanker og erfaringer rundt profesjonelle læringsfellesskap og danning kartlagt, gjennom kvalitative intervjuer. Fem måneder etter intervensjonsperioden ble det gjennomført en fokusgruppesamtale for å se om prosjektet hadde noen virkning.

Funn i denne masteroppgaven viser til lav grad av endring i informantenes praksis, innenfor det profesjonelle læringsfellesskapet, i etterkant av intervensjonsperioden. Til tross for dette belyses viktigheten og verdien av samarbeid med kolleger i utarbeiding og planlegging av

kroppsøvingsfagets praksis. Dessverre opplever informantene at det ikke er rikelig med tid og ressurser til å arbeide i profesjonelle læringsfellesskap i kroppsøving på en god måte. Når det kommer til informantenes kompetanse til å legge til rette for dannelsesprosesser kan vi se tendenser til kompetanseutvikling. Informantene ble tydeligere på hva dannelse i kroppsøving innebærer, og hvordan tilrettelegge for dette. For å fremme en god dannelsesprosess for enkeltindividet var informantene spesielt opptatt av å fremme trygghet og mestring i faget, der dette burde skje gjennom å jobbe med et tema over en lenger periode. På denne måten kunne det gi en større sammenheng over praksisen som utføres i faget.

Nøkkelord: kroppsøving, profesjonelle læringsfellesskap, dannelse, lesson study, kvalitativ metode, trygghetsfølelse, og mestring.

ABSTRACT

This master's thesis is about how professional learning communities can influence physical education teachers' view of education. The purpose of this study was to explore how an intervention period would affect a group of informants' attitudes towards the professional learning community, and their competence to facilitate formation, after experiences they gain from a four-week action research project. It is the informants' experiences, thoughts and opinions around professional learning communities and formation that form the basis for the results in the thesis.

Physical education is a subject that will stimulate lifelong enjoyment of movement and a physically active lifestyle (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). In order to achieve this, it requires that the subject facilitates positive experiences, through varied activities and forms of movement. The teacher has a big task to give the pupils these positive experiences and will therefore benefit greatly from taking part in a professional learning community. The school is obliged to create a good professional learning community, where the teachers have the opportunity to develop their own competence and understanding of the subject, and thus develop a stronger pedagogical practice (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.20).

The theoretical basis for the thesis is divided into two main parts, where the professional learning community and formation are presented. The professional learning community deals with the importance and value of professional collaboration with the aim of developing one's own competence for one's own practice. Furthermore, the thesis deals with formation, based on Klafki's theoretical perspective on formation. This is because his perspective has a holistic view of education, which is relevant for the physical education subject (Engebretsen, 2016, s. 94). In conclusion, the theoretical basis deals with physical literacy and formation in physical education.

The assignment has a qualitative approach with interviews of a total of five informants at one school, from four different grades. In order to answer the main topic question, an intervention period spanning four weeks was carried out. Both before and after the intervention, teachers' thoughts and experiences regarding professional learning communities and formation were mapped, through qualitative interviews. Five months after the intervention period, a focus group interview was conducted to see if the project had any effect.

Findings in this master's thesis indicate a low degree of change in the informants' practice, within the professional learning community, after the intervention period. Despite this, the importance and value of collaboration with colleagues in the preparation and planning of the physical education subject's practice is highlighted. Unfortunately, the informants feel that there is not enough time and resources to work in professional learning communities in physical education in a good way. When it comes to the informants' competence to facilitate for formation, we can see tendencies towards competence development. The informants became clearer about what formation in physical education entails, and how to facilitate this. In order to promote a good educational process for the individual, the informants were particularly concerned with promoting security and mastery in the subject, where this should happen through working with a theme over a longer period. In this way, it could provide a greater coherence over the practice carried out in the subject.

Keywords: physical education, professional learning communities, formation, lesson study, qualitative method, sense of security, mastery

Innholdsfortegnelse

FORORD	3
SAMMENDRAG	4
ABSTRACT	6
1 INNLEDNING	11
1.1 PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	14
1.2 KORT OM FORSKNINGSDESIGNET	14
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING	15
1.4 BEGREPSAVKLARING	16
2 BAKGRUNN	17
2.1 FAGETS FORMÅL	17
2.2 FAGFORNYELSEN	17
2.2.1 <i>Fagets størrelse</i>	18
2.3 OECD – TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY	18
2.4 TIDLIGERE FORSKNING	19
3 TEORETISK RAMMEVERK	21
3.1 DET PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	21
3.1.1 <i>Sosiokulturell læringsteori</i>	25
3.1.2 <i>Selvbestemmelsesteorien</i>	26
3.1.3 <i>Mestringsforventning</i>	27
3.1.4 <i>Tilhørighet</i>	29
3.2 DANNING	32
3.2.1 <i>Klafkis dannelsesteoretiske perspektiv</i>	32
3.2.2 <i>Kroppslig dannning</i>	35
3.2.3 <i>Danning i kroppsøving</i>	39
3.2.4 <i>Cooperative Learning</i>	42
4 METODE	45
4.1 AKSJONSFORSKNING	46
4.1.1 <i>Generelt om lesson study</i>	48
4.1.2 <i>Gjennomføring av vårt lesson study prosjekt</i>	51
4.2 VITENSKAPELIG TILNÆRMING	56
4.2.1 <i>Fenomenologi</i>	57
4.2.2 <i>Hermeneutikk</i>	57
4.3 KVALITATIV FORSKNINGSTILNÆRMING	58

4.4 INTERVJU	59
4.4.1 Semistrukturert intervju.....	61
4.4.2 Utvalg	61
4.4.3 Forarbeid og utvikling av intervjuguide.....	62
4.4.4 Gjennomføring av intervjuer.....	64
4.4.5 Transkribering.....	66
4.5 ETISKE OVERVEIELSER	67
4.5.1 Samtykke	69
4.5.2 Asymmetrisk maktforhold	69
4.6 KVALITETSSIKRING.....	70
4.6.1 Reliabilitet.....	70
4.6.2 Validitet	71
4.6.3 Generaliserbarhet.....	72
4.7 ANALYSE.....	73
4.7.1 Tematisk analyse	73
5 RESULTATER	78
5.1 TEMA 1: PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP	78
5.1.1 Informantenes tanker om verdien av profesjonelle læringsfelleskap	78
5.1.2 Tid og ressurser som settes av til lærersamarbeid i kroppsøving	82
5.2 TEMA 2: DANNING	89
5.2.1 Informantenes kompetanse om danning i kroppsøving	89
5.2.2 Informantenes tilretteleggelse av dannelsesprosesser i kroppsøvingsundervisning	94
6 DISKUSJON	101
6.1 DET PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAPET	101
6.1.1 Informantenes tanker om verdien av profesjonelle læringsfelleskap	102
6.1.2 Tid og ressurser som settes av til lærersamarbeid i kroppsøving	106
6.2 DANNING.....	114
6.2.1 Informantenes kompetanse om danning i kroppsøving	114
6.2.2 Informantenes tilretteleggelse av dannelsesprosesser i kroppsøvingsundervisning	118
6.3 PROSJEKTETS PÅVIRKNING	121
7 AVSLUTNING	124
7.1 VIDERE FORSKNING	126
REFERANSELISTE	127
VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NSD	134
VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA	136

VEDLEGG 3: PRE-INTERVJU.....	139
VEDLEGG 4: POST-INTERVJU.....	140
VEDLEGG 5: FOKUSGRUPPESAMTALE.....	141

1 INNLEDNING

Gjennom vårt femårige studieløp har det kommet en fagfornyelse som har endret store deler av kroppsøvningsfaget. Denne endringen omhandler at faget skal motivere til livslang bevegelsesglede ut ifra egne forutsetninger, som er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag (Udir, 2019). Faget kan oppleves mer komplekst, noe som kan stille høyere krav om planlegging og organisering av undervisning. Vi har erfart at kroppsøvningsfagets mulighetsrom for å jobbe med samarbeid, fellesskapsopplevelser og inkluderende læringsmiljø ikke utnyttes fullt ut på de praksisskolene vi har blitt kjent med gjennom praksisperiodene på lærerstudiet.

Gjennom masterutdanningen har vi vært heldige ved å ha praksis hos forskjellige praksislærere på forskjellige klassetrinn på ulike skoler. Vi har opplevd høy grad av variasjon blant lærere i kroppsøvningsundervisning når det kommer til evaluering av egen undervisning. Våre erfaringer er at noen lærere reflekterer dypt, mens andre har liten grad av refleksjon over hvorfor økten ble organisert som den ble og hvorfor de ulike øvelsene ble inkludert. I ulike praksisperioder har vi deltatt på ulike møter, der vi har fått innblikk i hvordan lærerhverdagene foregår. Disse møtene har vekslet mellom «personalmøter», «trinn-møter», og «team-tid». Med fokus på «team-tid», hvor lærere med samme fag går sammen, har vi erfart at det er veldig lite planlegging i kroppsøvnings-team. Vi har fått høre at andre fag prioriteres til slike møter, da kroppsøving oppfattes som et fag som ikke krever like mye planlegging og diskusjon. Det profesjonelle læringsfellesskapet i kroppsøving kan dermed svekkes, noe som for oss kan oppleves uheldig, i og med at vi har erfart at kroppsøvningsfaget blant annet egner seg godt til å øve på dagligdagse utfordringer innenfor det fysiske, psykiske, kognitive og sosiale, noe som per dags dato kan falle inn under begrepet om livsmestring. Noe vi også har sett, som vi ikke var bevisste over før lærerutdannelsen, var at kroppsøving er spesielt egnet til å legge til rette for mestringsopplevelser. Vi mener at kroppsøvningsfaget skal være en læringsarena som legger til rette for bevegelsesglede, mestring og trygghetsfølelse, der elevene skal kunne utforske egen kropp og ferdigheter. Med bakgrunn i fagets egenart tenker vi at faget bør ha fokus på dannelsingsprosesser for den enkelte, gjennom samarbeid, samhandling, og kommunikasjon, samt et fokus på mestringsorientert undervisning. I en praksisperiode ble dette erfart, gjennom at en elev, som ikke var spesielt sterk i faget, viste stor glede ved å treffe en basketkurv på første forsøk under en samarbeidsstafett. Eleven opplevde så stor glede at resterende del av stafett ble glemt, da hen heller snudde seg og søkte øyekontakt med lærer. Her kommer kroppsøvningsfagets mulighet for mestringsglede og følelser til syne, der du for eksempel kan

se hvor mye glede et lite øyeblikk kan gi. Viktigheten av å legge til rette for at slike øyeblikk skal oppstå kan sees i lys av verdisynet vi har tilegnet oss gjennom vårt femårige studieløp. Våre verdier er tydelig formet av fagfornyelsen, ettersom den kom tidlig i vår utdanning. Med bakgrunn i den nye overordnede delen av læreplan vil derfor verdier som likeverd og respekt for hverandre stå sentralt i våre verdisyn. Gjennom lærerstudiet har vi fått teoretisk bevissthet og praktiske erfaringer med at kroppsøving kan kjennetegnes ved dette. For å få fram dette i praksis vil dannelsesprosesser i vår undervisning være sentralt, der elevene vil få muligheten til å utforske og utfordre sitt spillerom alene og sammen med andre. Vi ser på det som viktig å jobbe med relasjoner og sanselighet i praksis, da det ligger til grunn som en motivasjon til oppgaven vår. Med dette mener vi å legge til rette for estetiske læringsprosesser, som representerer et læringssyn hvor følelser og kropp aktiveres i kollektive utforskninger av fagstoff. Slike prosesser er erfaringsbasert knyttet til aktive og utforskende strategier for en helhetlig læring, og gir kunnskaper om læring gjennom erfaring, opplevelse og kommunikasjon, noe som kan bidra til danning. Med slike læringsprosesser ønsker vi å skape sterke og relasjonelle sanseopplevelser, der det skapes og bygges opp fellesskapsfølelser. Våre erfaringer fra de fire første årene i lærerutdanningen er at kroppsøvingfagets mulighetsrom ikke utnyttes til det fulle, og vi ønsket derfor å gjennomføre et prosjekt som utnyttet dette mulighetsrommet.

I overordnet del av læreplanen kommer det tydelig fram at skolen har et dobbelt samfunnsmandat. Dette samfunnsmandatet er bredt, og består av både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10). Disse oppdragene henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Som bidrag til å løse dette doble oppdraget, står prinsippene for arbeid med læring, utvikling og danning sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10). Skolens utdanningsoppdrag omhandler å gi elevene de verktøyene som trengs for å mestre livet i det fremtidige samfunnet som de skal bli en del av. Dersom disse verktøyene tilegnes vil muligheten for å støtte opp og utvikle samfunnet, som elevene trer inn i, styrkes. Dermed er grunnopplæringen en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå både seg selv, andre og samfunnet. En slik opplæring er sentralt for å kunne gjøre gode valg i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10).

Skolens formål omhandler å imøtekomme elever med en tilpasset- og likeverdig opplæring der den enkelte kan dannes faglig og sosialt i et mangfoldig fellesskap. For at dette skal lykkes er det avgjørende med god kompetanse blant lærerne, som skolen opparbeider, ivaretar og videreutvikler i profesjonelle læringsfellesskap. Utvikling av lærerrollen og skolen i et profesjonelt fellesskap er i tillegg fremtredende gjennom teoretisk- og forskningsbaserte kunnskapsgrunnlag. Det forankres for eksempel gjennom stortingsmelding Meld. St. 28 om *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet* (2015-2016) og i Meld. St. 31 om *kvalitet i skolen* (2007-2008). Skolen har en forpliktelse til å være et lærende fellesskap, der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21). Skolen har dermed en komplisert praksis, og pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar. Derfor burde de ansatte i skolen ha rom for å bruke sine vurderingsevner i yrkesutøvelsen. Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning. En samarbeidskultur blant lærere, der de i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisning, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Det må gjennomføres med utgangspunkt i profesjonens og opplæringens verdigrunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21). På denne måten krever god skoleutvikling rom for å stille spørsmål og lete etter svar, samt et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Danning er en sosial og kulturell prosess, noe som gjør at arbeid i og med profesjonelle læringsfellesskap kan være en god arena for danning. Profesjonelle læringsfellesskap er samarbeidende planleggingsprosesser som lar profesjonsutøvere diskutere og reflektere over deres yrkesutøvelse. Slike prosesser kan innby til kritisk tenkning om tematikk av høy viktighet, i tillegg til å bidra til en kultur for å stille sentrale kritiske spørsmål om skolens virksomhet. Dette er faktorer som kan styrke det kollegiale fellesskapet, som igjen kan bidra til å øke forståelsen for hvordan legge til rette for dannelsesprosesser, gjennom en endring i lærernes pedagogiske praksis. Vi tror at når lærere begynner å reflektere over hvorfor man bør benytte profesjonelle læringsfellesskap i høyere grad, samt legge til rette for dannelsesprosesser, vil man kunne anvende mulighetsrommet kroppsøving har som et dannelsesfag. For å få et dypere innblikk i det profesjonelle læringsfellesskapet og hvordan legge til rette for dannelsesprosesser, har vi valgt å gjennomføre en aksjonsforskning i praksis som forfølger dette.

1.1 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i denne innledende delen ønsker vi å undersøke følgende problemstilling:

«Påvirker deltakelse i et profesjonelt læringsfellesskap kroppsøvlingslæreres syn på danning?».

For å undersøke denne problemstillingen har vi utarbeidet ulike empiriske forskningsspørsmål som blir sentrale for å besvare problemstillingen. Disse spørsmålene har bidratt til å danne grunnlaget for innhenting av data og analyse i denne oppgaven.

- Hva tenker informantene om verdien av profesjonelle læringsfellesskap?
- Hvor mye tid og ressurser blir satt av til lærersamarbeid i kroppsøving?
- Hvilken kompetanse har informantene om danning i kroppsøvlingsfaget?
- Hvordan legger informantene til rette for dannelsesprosesser i kroppsøvlingsundervisning?

1.2 Kort om forskningsdesignet

For å undersøke denne problemstillingen kontaktet vi et kroppsøvlingskollegium ved en barneskole, hvor vi prøvde ut et forskningsprosjekt med innovative sekvenser i kroppsøving i en periode på fire uker. Sekvensene var kjennetegnet ved at elevene var positivt gjensidig avhengige av hverandre i ulike samhandlingsøvelser. Før perioden gjennomførte vi intervjuer for å undersøke deres holdninger til dannelsesprosesser i kroppsøvlingsfaget. Vi undersøkte om en fireukers oppfølgingsperiode førte til en endring i deres syn på det profesjonelle læringsfellesskapet. Vi tilbød lærerne om å være en del av et læringsfellesskap i denne perioden, og undersøkte om denne perioden endret deres syn på kroppsøvlingsfagets muligheter som dannelsesfag.

1.3 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven består av sju kapitler:

Kapittel 1 redegjør for bakgrunnen for prosjektet og valg av tema, med presentasjon av studiens hensikt og problemstilling, samt oppgavens oppbygning. I tillegg har vi formulert et delkapittel med begrepsavklaringer, der vi tar for oss sentrale begreper for oppgaven.

Kapittel 2 presenterer relevante styringsdokumenter og tidligere forskning som er gjort.

Kapittel 3 tar for seg oppgavens teorigrunnlag. Dette kapitlet er delt inn i to hoveddeler, med tilhørende fire underkapitler. I den første hoveddelen tar vi for oss det profesjonelle læringsfellesskapet, som gir et innblikk i lærerprofesjonen. Her er det rettet et fokus mot samarbeid blant lærere, og motivasjon til å utvikle egen praksis, med et søkelys på mestringsforventning og tilhørighetsfølelse som faktorer til motivasjon. I den andre delen får vi et innblikk i dannelsesbegrepet, med utgangspunkt i Klafkis (2001) forståelse for allmenndannelse, og hvordan kroppsøvingfaget kan legge til rette for dannelsesprosesser.

Kapittel 4 redegjør for valg av metode, hvor det presenteres hvordan innsamling av data har foregått. Her gis det et innblikk i kvalitativ metode, med utgangspunkt i semistrukturert intervju.

Kapittel 5 presenterer prosjektets resultater. Resultatene er delt inn i to hoveddeler for en mer oversiktlig fremstilling, presentert som «*Tema 1: Profesjonelle læringsfellesskap*» og «*Tema 2: Danning*». Begge temaene har to underkapitler, som tar for seg forskningsspørsmålene våre.

Kapittel 6 diskuterer resultatene opp mot oppgavens bakgrunn og teorigrunnlaget fra kapittel tre. Dette kapitlet er også delt inn i to hoveddeler, med tilhørende underkapitler bestående av forskningsspørsmålene.

Kapittel 7 svarer på oppgavens hovedproblemstilling, der vi sammenfatter resultater og diskusjon.

1.4 Begrepsavklaring

I dette kapittelet tar vi for oss sentrale og ofte brukte begreper. Her forklarer vi hva vi legger i de ulike begrepene.

Profesjonelle læringsfellesskap = en pågående prosess der lærere samarbeider i sykluser med kollektiv undersøkelse og aksjonsforskning for å utvikle og forbedre egen praksis (DuFour, DuFour, Eaker & Many, 2016, s. 10).

Kompetanse = «*kompetanse er å kunne anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Kompetansebegrepet knytter vi i denne oppgaven til et lærerperspektiv, og ikke et elevperspektiv.

Danning = er et uttrykk for en menneskelig utvikling i konstant vekselvirkning mellom de naturlige og kulturelle omgivelsene (Klafki, 2001, s. 14).

Lesson study = blir i litteraturen beskrevet som en aksjonslærings- og aksjonsforskningsstrategi der lærere i grupper samarbeider på en systematisk og målrettet måte for å forbedre sin undervisning med sikte på å øke elevenes læring (Olsen & Wølner, 2017, s 10; Munthe, Bjuland & Helgevold, 2016, s. 34). Når vi anvender Lesson study i vår spesifikke metode, bruker vi derimot en mer fleksibel variant som fokuserer på læreres utvikling og læreres profesjonsfellesskap. På denne måten kan lærere bli mer åpne for hvordan drive kroppsøvningsundervisning. For mer detaljer, se kapittel «4.1.2 Gjennomføring av vårt Lesson study prosjekt».

2 BAKGRUNN

2.1 Fagets formål

Læreplan i kroppsøving LK20 under fagets relevans og sentrale verdier, formidles det at faget skal legge til rette for livslangbevegelsesglede og en fysisk aktiv livstil (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Faget skal bidra til at enkelteleven opplever samspill, medvirkning, likestilling og likeverd, gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel. Gjennom et variert aktivitetsspekter skal de ha muligheten til å oppleve samarbeid, respekt og forståelse for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2) Alle disse dimensjonene skal være en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet.

2.2 Fagfornyelsen

Overordnet del av lærerplanen LK20 viser til hvilke pedagogiske grunnsyn som skal prege hele opplæringen i norsk skole (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.1). Det definerer også verdigrunnet, som er forankret i Opplæringsloven (§ 1-1: Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3). Disse verdiene uttrykker hva som samler Norge som samfunn, og bygger på kristen og humanetisk arv og tradisjon. Dette er seks grunnleggende verdier; *respekt for menneskeverdet og naturen, åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet*. I opplæringsloven trekkes det frem at praksis i skolen skal gi elever «*ufordringar som fremjar danning*» (§ 1-1), og skal derfor legge til rette for at elever skal tilegne seg nødvendige egenskaper til å leve i det norske samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.3-4). Skolen har derfor et tosidig oppdrag, som omhandler utdanning og danning (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9).

Grunnopplæringen er en sentral del av en allmenndannende prosess for enkeltindividet. Opplæringen har som mål å utvikle individet til en selvstendig samfunnsborger, som har tilegnet seg egenskaper som selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.9). Danning skjer på mange forskjellige arenaer, og i mange forskjellige settinger. Enkeltindividet dannes gjennom aktivitet alene og sammen med andre, i kjente og ukjente situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10).

Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktiske dømmekraft i

dialog og samhandling med kolleger. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Det profesjonelle samarbeidet ved skolene forutsetter god ledelse, der en slik god ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Dette skal bidra til at det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne utvikles til et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21). En slik samarbeidskultur krever rom for å stille spørsmål, lete etter svar, og et profesjonsfelleskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. For å kunne utvikle skolen er det viktig at alle ansatte tar aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21).

2.2.1 Fagets størrelse

I timeantall er kroppsøving det tredje største faget i norsk grunnskole, med et timeantall på 701 i skoleåret 2022-2023 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kun norsk (1770) og matematikk (1201) har flere timer i tiårig grunnskoleopplæring, og kroppsøving er en av få fag som følger eleven i alle ti årene. Dette gir gode muligheter for å skape et trygt og godt miljø, der alle elever kan få bruke sitt spillerom til å utforske egen kropp, utvikle respekt for hverandre og oppleve en følelse av likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2) Til tross for dette brukes det lite tid på det profesjonelle læringsfellesskapet i faget. Kroppsøving oppleves som et annerledes fag, og noe isolert (Kogisoumtzis et al. 2011, s.111; Coulter et al. 2019, s.429). Vi håper derfor at prosjektet kan tilføy mer prioritet i det profesjonelle læringsfellesskapet i skolen, samt ha en påvirkning på praksisen som blir utført.

2.3 OECD – Teaching and Learning International Survey

OECDs Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 er en internasjonal komparativ undersøkelse blant lærere og skoleledere. Denne studien kaster lys over temaer og forhold som anses som sentrale for undervisning og læring i skolen, som blant annet kompetanseutvikling, undervisningssyn, og skolemiljø (OECD, 2020). Et av hovedfunnene i undersøkelsen omhandler kollegasamarbeid, der samarbeidet i første rekke er preget av praktiske og koordinerte aktiviteter, som deltakelse på teammøter, utveksling av undervisningsmateriell og diskusjon om utviklingen til bestemte elever (OECD, 2020)

Samarbeid mellom lærere anses som et viktig ledd i lærernes profesjonsutvikling, i og med at samarbeid og erfaringsutveksling mellom kollegaer kan fungere som en kilde til læring og utvikling hos den enkelte. TALIS-undersøkelsen formidler en positiv endring i resultatene fra 2008 til 2018 innenfor læreres samarbeid om elevers utvikling og læring, der vi kan se at arbeid i profesjonelle læringsfellesskap har bedret lærerpraksisen. For å etablere en samarbeidskultur ved skolen, er det vesentlig at skolen får nok ressurser slik at det kan legges til rette for samarbeid mellom lærere (OECD, 2020). Resultatene fra TALIS viser dermed til en kausal sammenheng mellom lærersamarbeid og positiv påvirkning av lærerpraksis.

2.4 Tidligere forskning

Danning i kroppsøving er et komplekst fenomen. Det er tidligere gjort lite forskning på danningperspektiver innenfor kroppsøving, spesielt gjennom aksjonsforskning. Kapitlet inneholder tidligere forskning som omhandler kroppsøvingslæreres oppfattelse av hva danningstilnæringer kan være i faget, samt fagets posisjon og lærersamarbeid. I litteratursøket til masterprosjektet har vi benyttet oss av litteratur som vi har fått kjennskap til gjennom vårt femårige studieløp, samt at vi har supplert med litteratur fra databasene ERIC, Idunn, Google Scholar, Oria og Brage. Søkeordene vi brukte ved søk i databasene var; «Danning i kroppsøving», «Formation in PE», «Kroppsøvingsfaget», «profesjonelt læringsfellesskap», «læringsfellesskap», og «professional learning community».

Standal et al. (2020, s.49-50) konkluderer med at kroppsøvingsfaget har en stor bredde over hva det prøver å dekke. Studien viser til at lærere og elever mener at de skal få positive opplevelser i aktivitet, og bli glade i å bevege seg, samtidig som det skal stimulere til sosial læring gjennom fair play. Fair play er ikke anvendt i LK20, men er et begrep som er benyttet mye tidligere. Selv om begrepet er fjernet fra lærerplanen er det mange kroppsøvingslærere holder på fair play begrepet som svært sentralt i sosial læring i kroppsøving. Dette viser til at lærere og elever i skolen i dag har en nokså snever forståelse av hva danningbegrepet er i kroppsøving. Fair play er innbakt i danningprosessen, men Standal et al. (2020, s.48) viser til at det blir brukt mer som en kontrollmekanisme. Dette budskapet blir gjenspeilet av Fretland et al. (2020, s.23), der de konkluderer ved at fair play blir brukt mer som et redskap for regulering av oppførsel, fremfor å danne eleven.

Ommundsen (2013, s.166) belyser også at kroppsøving er et vidt fag, og legger vekt på kroppsøving som et allmenndannende fag. Faget har store muligheter for å gi elever positive opplevelser ved kroppslig bevissthet, selvrefleksjon og mestre fysiske-motoriske aktiviteter. Ommundsen (2013, s. 166) henviser videre til at kroppsøvingfagets viktighet for elevenes allmenndanning ikke burde marginaliseres, ved å redusere antall timer i faget eller redusere fagets verdi til et snevert helsefokus. Dette budskapet gjenspeiles av svensk og irsk forskning av henholdsvis Kogisoumtzis et al. (2011, s.111) og Coulter et al. (2019, s.429), der det uttrykkes bekymring for fagets posisjon i skolen. Begge artikler viser til at faget oppleves som isolert, og heller som et avbrekk fra ordinær undervisning. Kroppsøvingfaget burde være en arena som elevene føler på mestring og glede, samt at de føler seg trygge i lærings situasjonen.

Harvey og Pill (2018, s.841) gjennomførte en kvalitativ undersøkelse overfor begrepsforståelsen av kroppslig litterasitet kroppsøvingslærere har i skolen. Kroppslig litterasitet omhandler kroppens potensiale og hvordan det kan påvirke menneskets dannelsesprosess (Osnes, 2021, s. 11-12). I studien til Harvey og Pill (2018, s.841) er det tydelig at kroppsøvingslærere har liten forståelse for hva kroppslig litterasitet omhandler. Lærerne bruker mye tid til å justere forståelsen til personlig eller nasjonal kontekst, fremfor å utforske hvilken påvirkning kroppslig litterasitet kunne hatt på den pedagogiske praksisen som gjennomføres. For at lærere skal ha muligheten til å utvikle sin forståelse, ønsker vi å fremme viktigheten av det profesjonelle læringsfellesskapet. Gjems (2019, s.35) viser også til dette ved å sette søkelys på at læring i praksisfellesskap er vesentlig for å fremme læring, og utvikle egen forståelse for kunnskap. Jensen og Nordahl (2020, s.1) gjenspeiler Gjems (2019) sitt budskap, og legger vekt på at det profesjonelle læringsfellesskapet øker lærerkompetansen, og kan bringe bedret og innovativ lærerpraksis. Dette er utgangspunktet for hva vi ønsker å fremtøne i vårt masterprosjekt.

3 TEORETISK RAMMEVERK

3.1 Det profesjonelle læringsfellesskap

Profesjonelle læringsfellesskap er et begrep som stammer fra det engelske begrepet *Professional Learning Communities (PLC)*, og blir fremstilt som betydningsfullt for utvikling av kompetanse i skolen (Qvortrup, 2018, s. 18). Det er et relativt nytt begrep innenfor utdanningssektoren, der det var først mot slutten av 1990-tallet at det begynte å implementeres som konsept og spredte seg som ild i tørt gress (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145). Shirley Hord, som dannet begrepet om profesjonelle læringsfellesskap, mente at begrepet skulle være et sted der lærere sammen utforsket hvordan de kunne forbedre sin undervisningspraksis på områder som var viktige for dem, for så å benytte det de hadde lært (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 145). Historisk kan det teoretiske opphavet til profesjonelle læringsfellesskap spores tilbake til begynnelsen av det forrige århundre, til Deweys idé om undersøkende pedagogikk og betydningen av erfaringer. Senere hevdet Stenhouse at lærere burde være skole- og klasseromsforskere, samt spille en aktiv rolle i læreplanutviklingsprosessen. Videre var Schön innflytelsesrik når det gjaldt hans perspektiver om betydningen av den reflekterende utøveren. Fra den skolebaserte læreplanutviklingsbevegelsen på 1970- og 1980-tallet dukket det opp en rekke prosjekter og aktiviteter, samt en selvevaluerende skole, som skulle endre profesjonsutøvelsen fra en individorientert til en mer kollektivorientert skolekultur med fokus på læreres læring i fellesskap (Stoll et al., 2006, s. 223).

Profesjonelle læringsfellesskap er et overordnet begrep for felles læringsprosesser, hvor tanken er at lærere kan oppnå mer i fellesskap enn om de arbeider alene (Qvortrup, 2018, s. 18), der begrepet kan forsås sammen med DuFour et al. (2016, s. 10) sin definisjon som «an ongoing process in which educators work collaboratively in recurring cycles of collective inquiry and action research to achieve better results for the students they serve». Profesjonelle læringsfellesskap opererer dermed under forutsetningen om at nøkkelen til forbedret læring for elevene er kontinuerlig jobb-innbygd læring for lærere (DuFour, 2016, s. 10), hvor selve essensen av læringsfellesskapet omhandler fokuset på og forpliktelsen til læringen til hver enkelt elev (DuFour et al., 2016, s. 11). I likhet med det Stoll et al. (2006, s. 221) formidles det at profesjonelle læringsfellesskap omhandler hvordan undervisningspraksisens fremgang avhenger av lærernes individuelle og kollektive kapasitet, og dens sammenheng med skolens kapasitet, for å fremme læring hos elevene. Her er det også relevant at læreren har et ønske om å endre og utvikle egen praksis, både individuelt og kollektivt. For at et profesjonelt

læringsfellesskap skal fungere optimalt, avhenger dette at læringen foregår gjennom en kollektiv prosess og ikke tilknyttet en dominerende form for individuelt arbeid (Stoll et al, 2006, s. 222). Videre diskuter Stoll et al. (2006, s. 223) at begrepet omhandler at en gruppe mennesker formidler og kritisk avhører egen praksis på en reflekterende, samarbeidende og læringsorientert måte, der lærerne i disse samarbeidsteamene søker og deler læring. Her er formålet å forbedre egen kompetanse som profesjonelle til fordel for elevene (Stoll et al., 2006, s. 222).

Hargreaves & Fullan (2014, s. 108) anvender profesjonell kapital som mulig systemengasjement i skoler, og at det er essensielt for å forbedre vilkårene for elevenes læring og utvikling. Profesjonell kapital kan utvikles, og forutsetter tre typer kapital som sammen forvandler det profesjonelle læringsfellesskapet til en kraft i fellesskapet (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 108). Disse tre typene kapital er;

Humankapital, som omhandler medlemmenes kunnskaper, ferdigheter og individuelle talent. Det handler om å kunne sitt fag og undervise i det, være flink med barn og forstå hvordan de lærer, samt forstå de ulike kulturelle og familiære forhold elevene kommer fra. Det dreier seg om å besitte entusiasme og moralsk engasjement med hensyn til å tilby god undervisning til elevene og ha et ønske om å bli bedre i yrkesutøvelsen (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 109).

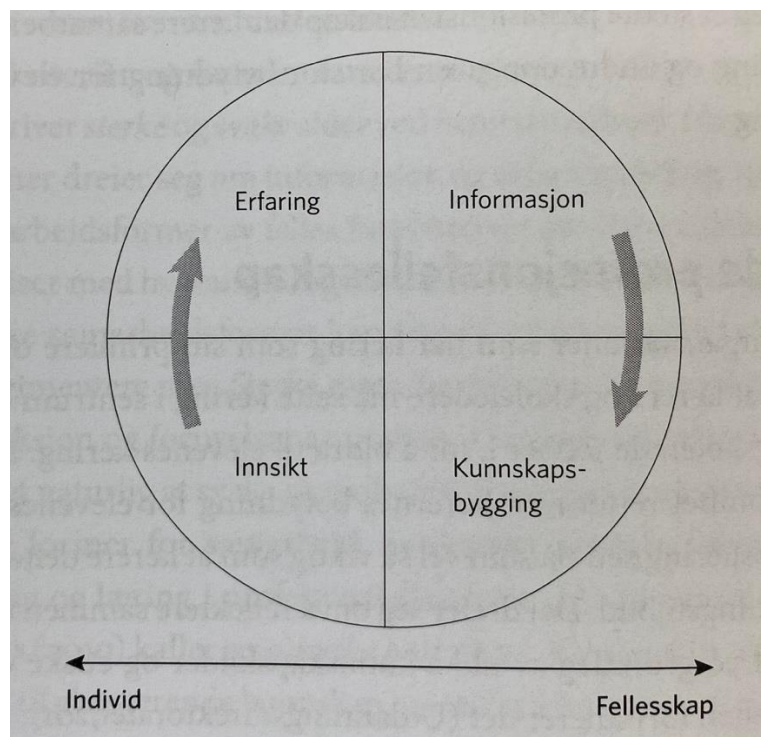
Sosial kapital, som innebærer samarbeid i grupper, der medlemmene får tilgang til hverandres humankapital gjennom organisering av samarbeid og innhold. Det handler dermed om relasjonen mellom mennesker, der disse er en ressurs for dem og bidrar til produktivitet. Sosial kapital bidrar til å øke kunnskapen din, i og med at den gir deg andre menneskers humankapital. Her spiller også kvantiteten og kvaliteten på interaksjoner og sosiale relasjon inn, ved at de innvirker på menneskers tilgang til kunnskap og informasjon (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 110).

Beslutningskapital, som handler om det som kreves for å utøve godt profesjonelt skjønn eller dømmekraft. Beslutningskapitalen styrkes og skjerpes når den styres gjennom interaksjon med kolleger (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 113).

Samlet kan disse tre typene kapital gi gode muligheter for lærere til å reflektere over og prøve ut forskningsinformert praksis, vurdere effekten av den og videreutvikle praksisen sammen (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 122-123). Derfor er det også viktig at skolene er nøye og

bevisste over hvilken arbeidskultur de har, at denne utvikles, samt organiseres slik at arbeidskulturen utvikles til kultur for læring.

Wells' modell for kunnskapsutvikling kan bidra til å øke forståelsen rundt hvordan læring i profesjonsfellsesskap kan utvikles. Denne modellen, som omtales som en læringsyklus gjennom fasene erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt, er et godt redskap å tenke med når man skal undersøke hvordan individuell og kollektiv kunnskapsutvikling kan foregå (Helstad & Øiestad, 2022, s. 198).



Figur 1: Wells' læringsyklus (Helstad & Øiestad, 2022, s. 198; gjengitt etter tillatelse fra Cappelen Damm Akademisk)

Erfaring er knyttet til individet og forståelsen individet har utviklet gjennom deltakelse i mange aktiviteter. Her dannes det erfaringer som danner et grunnlag for hvordan ting henger sammen, der disse er unike for hvert enkelt individ. Det er en sosial og kulturell prosess, i og med at erfaringer skapes i samhandling med andre. Erfaring er dermed utgangspunktet for møte med ny informasjon (Helstad & Øiestad, 2022, s. 198).

Informasjon kan både være praktisk og teoretisk, og den kan huskes eller glemmes. Dette avhenger av hvordan informasjonen innlæres og innlemmes i individets egne erfaringer. Informasjon kan møte erfaringer i form av faglitteratur, læreplaner eller kollegers innspill (Helstad & Øiestad, 2022, s. 198).

Kunnskapsbygging omhandler kollektive prosesser i sosiale og faglige fellesskap, der erfaringer og informasjon transformeres gjennom felles kunnskapskonstruksjon. Her kan lærere sette seg ned i grupper, der de diskuterer, reflekterer og forsøker å skape en forståelse av hva informasjonen betyr. Kunnskapsbygging skal bidra til å skape en felles kunnskap, og samtidig bidra til personlig innsikt for den enkelte (Helstad & Øiestad, 2022, s. 198-199).

Innsikt bygger dermed på erfaring og kunnskapsbyggende aktiviteter og representerer læringsprosessens resultat i form av individuell kunnskap. Innsikt utgjør tolkningsrammen for nye handlinger, som igjen integreres som nye erfaringer (Helstad & Øiestad, 2022, s. 199).

Læring kan på denne måten forstås som en gjentakende prosess der erfaringene våre blir utfordret i møte med kunnskap, som kan innlemmes som innsikt. Innsikten formes i møte med mennesker og ressurser som er til rådighet i fellesskapet. Behov for å fornye og utvikle kunnskap kan være en god motivasjon for at lærere vil lære. Når lærere stiller spørsmål ved egen og kollegers undervisning og reflekterer sammen, kan det bidra til bevisstgjøring og bedring av praksis (Helstad & Øiestad, 2022, s. 199). Profesjonelle læringsfellesskap fungerer som kontinuerlige prosesser der et mål med arbeidet er at alle elever skal oppnå læringsmålene som er satt for deres trinn eller høyere (DuFour et al., 2016, s. 11). Dette samarbeidet benyttes for å informere og forbedre egen profesjonell praksis, slik at arbeid og undervisning ikke baserer seg på tro eller gode intensjoner (DuFour et al., 2016, s. 12-13). Profesjonelle læringsfellesskap er ikke et mål i seg selv, men et virkemiddel for å sørge for profesjonell utvikling hos lærerne og for å sikre at alle elever har et tilfredsstillende faglig og sosialt utbytte. Derfor ligger ansvaret for disse kontinuerlige prosessene hos alle skolens ansatte.

For denne oppgaven vil det være relevant å forholde seg til DuFour et al. (2016) sin definisjon som teoretisk referansegrunnlag, i og med at problemstillingen rettes mot profesjonelle læringsfellesskap på skolenivå og inkluderer lærere i en aksjonsforskning. Profesjonelle læringsfellesskap blir derfor tolket i retning av den forståelsen av begrepet som legger vekt på prosesser hvor lærere samarbeider i sykluser med kollektiv undersøkelse og aksjonsforskning (DuFour et al., 2016, s. 10).

3.1.1 Sosiokulturell læringsteori

Lev Vygotsky anses som å være en av hovedbidragsyterne til sosiokulturell læringsteori, der han anså at læring må ses i sammenheng med både individuelle og sosiale faktorer (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s.124; Moen, 2020, s.269). I sosiokulturell læringsteori er det hovedsakelig tre temaer som er sentrale. Første dimensjon omhandler forholdet mellom miljø og individ. Det andre er forholdet mellom språk og tanke, mens den tredje er forholdet mellom læring og utvikling (Moen, 2022, s.270).

Vygotsky la til grunn for et fundamentalt skille mellom elementære psykologiske funksjoner og høyere mentale prosesser (Thurmann-Moe, 1996, s.147; Moen, 2020, s.270). Dette legger grunn for den første dimensjonen, forholdet med miljø og individ. For at man skulle kunne tilegne seg det Vygotsky kaller høyere mentale prosesser må man rette søkelys utenfor individet, og se på røttene til de komplekse prosessene i felleskapet som enkeltindividet er i (Thurmann-Moe, 1996, s. 147; Moen, 2020, s. 270). Det vil si at man ikke kan se enkeltindividets læring isolert sett, men i en sosial og kulturell kontekst.

Den andre dimensjonen, forholdet mellom språk og tanke, legger til grunn for at språk er mer enn et kommunikasjonsmiddel, men et sosialt redskap (Øzerk, 1996, s.99; Moen, 2020, s.271). Ved å delta i språklig kommunikasjon – skriftlig, muntlig eller tegnspråk – har enkeltindividet mulighet til å sortere egne tanker, samt ytre og tilegne seg nye kunnskap. Det vil også være mulighet for å motta ideer og følelser ved bruk av språket (Øzerk, 1996, s.99-100; Moen, 2020, s.271). Med bakgrunn i dette kan det sies at språket har to hovedfunksjoner; som kommunikasjonsmiddel og et redskap for utvikling av høyere mentale funksjoner (Moen, 2020, s.272-273).

Forholdet mellom læring og utvikling baserer seg på at man kan forbedre egen kompetanse i samhandling med andre (Moen, 2020, s.273-274). Et enkeltindivid sine muligheter til å løse problemer vil øke i samarbeid med, og gir potensialet til læring og utvikling. Dette kan også føre til at individet klarer mer komplekse oppgaver i senere tid (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s.124-125, Moen, 2020, s.273-274). Det vil derfor være hensiktsmessig for læreren å samarbeide med andre i utarbeidingen av undervisning som bærer preg av høy kvalitet.

3.1.2 Selvbestemmelsesteorien

For at læreren skal ha mulighet til å utvikle seg og styrke egen praksis, er det viktig at hen føler på en form for motivasjon. Kroppsøvfingsfaget er kompleks, og læreren kan gjøre flere grep for egen motivasjon. Det vil derfor være viktig at den enkelte kroppsøvfingslærer er bevisst over hva som motiverer seg selv, og hvordan legge til rette for dette i egen undervisning.

Selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsteori som har stor overføringsgrad til skolen, og beskriver tre forskjellige faktorer som kan oppfylles for å øke motivasjon. Disse faktorene er autonomi, tilhørighet og kompetanse (Deci & Ryan, 1985, s.viii; Ryan & Deci, 2016, s.98-99, 103). Hvis enkeltindividet føler høy grad av autonomi, tilhørighet og kompetanse, kan det ha positiv virkning på enkeltindividets motivasjon. Ryan og Deci (2016, s.100-103) belyser tre forskjellige typer av motivasjon; amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon, der disse fungerer på et spektrum. Det ene ytterpunktet er amotivasjon, der vi finner mangel av motivasjon hos enkeltindividet. Hvis et individ er amotivert vil hen sannsynligvis legge lite innsats i arbeidet som skal gjennomføres eller melde seg helt ut. Ytre motivasjon er mot sentrum av spekteret, der enkeltindividet vil bli motivert av ytre stimuli. For kroppsøvfingslæreren kan dette for eksempel være at elevene responderer godt på undervisningen, eller at læreren får gode tilbakemeldinger fra kolleger. Denne type motivasjon styres i liten grad av enkeltindividet, men heller fra utenomstående faktorer som hen ikke kontrollerer. Indre motivasjon er en direkte motsats til amotivasjon, der enkeltindividet føler på en høy grad av internalisert motivasjon. Her vil enkeltindividet være motivert for aktiviteten i seg selv, og den gleden den medfører, framfører en form for belønning (Deci & Ryan, 2016, s. 100-103).

For at kroppsøvfingslæreren skal kunne gå fra å ha en mangel på motivasjonsfølelse, til å føle på indre motivasjon, kan hen legge opp til situasjoner som gir mulighet til å føle en viss grad av autonomi, tilhørighet og kompetanse. Hvis læreren skal kunne gjennomføre dette i praksis, burde hen ha en forståelse for hvordan de tre dimensjonene i selvbestemmelsesteorien fungerer.

Autonomi omhandler en følelse av selvbestemmelse og medvirkning på det som gjennomføres (Ryan & Deci, 2016, s.98-99). Det er sentralt at de valgene som gjøres ikke føles overfladiske, men har en relevant virkning på det som skjer. Dette kan fremmes gjennom at enkeltindividet føler at oppgaven er meningsfull, samt at det føles som at oppgaven gjøres frivillig. Dette kan ses i lys av Klafki (2001, s. 32) sitt syn på viktigheten av selvbestemmelse hos enkeltindividet. Han mener at evnen til å føle på autonomi er

sentralt i dannelsingsprosessen, og knytter autonomi tett til selvstendig tankegang, og moralske valg.

Kompetanse er å føle en form for selvtillit og tro på egne ferdigheter. Dette kan for eksempel knyttes til at læreren klarer å nå målet for undervisningen eller skaper gode læringssituasjoner (Ulstad, 2021, s.123). Videre kan man se dette i lys av Bandura sin teori om mestringstro, som sier at hvis enkeltindividet forventer et positivt utfall fra en gitt handling, vil dem strekke seg etter det (Bandura, 1977, s.79). Hvis utfallet faktisk viser seg til å gi en positiv reaksjon, vil enkeltindividet kunne føle på større grad av kompetanse innenfor gitte aktivitet.

Tilhørighet handler om at individet føler en tilknytning til andre, og at deres interaksjoner føles ekte (Ulstad, 2021, s.124). Tilhørighetsfølelsen kan ha innvirkning på lærerens trygghetsfølelse, som kan virke på lærermotivasjonen i undervisningssituasjon. For at lærerne skal kjenne på tilhørighet kan det knyttes tett til begrepet anerkjennelse. Jordet (2020, s. 88) skriver at anerkjennelse burde ligge sentralt i praksisen som skjer i skolen, slik at enkeltindividene kan se på hverandre som likeverdige. Honneth (2008, s. 103) viser til tre forskjellige måter å gi anerkjennelse til enkeltindividet. Disse tre formene er *Rettferdighet, sosial verdsetting og kjærlighet*.

3.1.3 Mestringsforventning

Mestringsforventning er et begrep utviklet av Albert Bandura. Dette begrepet omhandler hvor vidt enkeltindividet har tro på egne ferdigheter til å planlegge, organisere og gjennomføre noe for å nå et konkret mål (Bandura, 1997, s.vii). Med andre ord, knyttes begrepet til hvordan individet vurderer egne ferdigheter og kunnskaper, og hvilke forventninger de har til at de skal lykkes (Langeland & Horverak, 2021, s.48). Hvis læreren skal føle på høy grad av kompetanse innenfor sitt fagfelt, vil det være sentralt at gitte lærer har et håp og forventning om at undervisningen som blir gjennomført er av høy kvalitet. For å lykkes legger Bandura (1997, s.vii) fire hovedkilder til grunn for mestringsforventning;

Tidligere erfaringer med tilsvarende oppgaver, eller autentiske mestringsopplevelser, er første kilde til mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.20; Langeland & Horverak, 2021, s.48). Hvis enkeltindividet har fått positive erfaringer, vil forventningen om mestring økes. Motstående til dette er hvis enkeltindividet får en

negativ erfaring, der mestringsforventningen heller svekkes (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.20). Erfarer læreren motgang eller negative reaksjoner på praksisen som blir utført, vil det derfor mestringsforventning svekkes. Derimot, hvis læreren føler på mestring gjentatte ganger i undervisningssituasjon vil negative erfaringer ha mindre betydning for mestringsforventningen. Skal læreren få en opplevelse av mestring er det sentralt at hen presenterer seg selv for nye utfordringer og oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.21). Ved å gjennomføre undervisning som har blitt rutine, og som krever liten grad av anstrengelse, vil ikke læreren føle på høy grad av mestring. Læreren må derfor tørre å utfordre seg selv, men hen skal fortsatt ha en realistisk sjanse til å mestre gitte oppgave. Ved at læreren føler at hen mestrer en mer utfordrende form for undervisning skaper en forventning om å mestres neste gang (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.21; Langeland & Horverak, 2021, s.48).

Den andre kilden for mestringsforventning er å observere at andre lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.22; Langeland & Horverak, 2021, s.48). Hvis en lærer observerer at andre, som hen kan sammenlikne seg med, mestrer noe, så kan det styrke egen mestringsstro. Det kan derfor være hensiktsmessig for lærere å observere hverandres praksis, siden det kan føre til økt grad av mestringsforventning hos enkeltlæreren. Mestringsforventningen til læreren kan derimot svekkes ved at hen observerer en godt gjennomført undervisning, som en selv ikke mestrer. Derfor kan det også være grunn til å være forsiktig med andre i kollegiet, ettersom alle har ulike forutsetninger og styrker (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.22).

Den tredje kilden er positiv verbal påvirkning fra signifikante andre. Dette kan påvirke troen enkeltindividet har på seg selv. Ved at individer man har tillitt til uttrykker en tro på at læreren skal få til den gitte oppgaven, kan det styrke enkeltlærerens mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.23; Langeland & Horverak, 2021, s.48). Hvis læreren senere opplever at hen mestrer oppgaven etter oppmuntringen, vil forutsetningene for mestringsforventning styrkes. Dersom læreren opplever det motsatte, å ikke mestre oppgaven etter oppmuntring, kan det hende at tillitten til enkeltindividet som oppmuntret læreren svekkes, og man må derfor være forsiktig på hvilke situasjoner man oppmuntrer, ettersom det kan skape urealistiske forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.23). Læreren må derfor heller ta en vurdering om hen skal justere praksisen som skal gjennomføres, så den ikke faller utenfor hva hen mestrer.

Den fjerde og siste kilden til mestringsforventning omhandler fysiologiske og emosjonelle reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.24, Langeland & Horverak, 2021, s. 48-49). En bestemt situasjon kan vekke tidligere negative erfaringer, og kan føre til kroppslige reaksjoner. Dette kan for eksempel være kaldsvette eller vondt i magen, og kan svekke lærerens forventning om å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24; Langeland & Horverak, 2021, s. 48-49.). Hvis en slik situasjon oppstår, kan situasjonen oppleves truende, og vil bruke energi på å forsvare seg og dvele på problemer som kan oppstå. Videre kan dette medføre at mindre energi blir brukt til å løse problemene, og det å snu den negative følelsen kan være krevende. Læreren må løse problemet i eget tempo, med mål om å øke egen mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24; Langeland & Horverak, 2021, s. 48-49).

Mennesket styres ikke kun av ytre faktorer, men heller ikke av indre drivkrefter. Enkeltindividet blir påvirket av miljøet hen er i, og hen påvirker miljøet rundt seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.24). For at mennesket skal kunne ha innflytelse på eget liv, må enkeltindividet ha mulighet til å sette seg mål og handle intensjonelt. Det krever en rekke faktorer hos enkeltindividet, som for eksempel evnen til å sette seg mål, vurdere det som kreves for å nå målet, planlegge arbeidet som kreves for å nå målet, gjennomføre arbeidet, reflektere og vurdere prosessen og resultatet, og til slutt endre fremgangsmåte, om nødvendig (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.25). Med alle disse betingelsene, er det sentralt at individet har tro på egne evner og kunnskaper til å nå målene som blir satt. Selv om det her er skrevet om lærersynet på mestringsforventning, kan dette være direkte overførbart til elevsynet. Det vil derfor være heldig om læreren har kompetansen, og legger til rette for at elevene bygger opp en grunnleggende mestringsforventning i sitt liv. Noe som Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 25) hevder er «*det endelige målet for all opplæring*».

3.1.4 Tilhørighet

Hvis læreren skal føle på tilhørighet er det viktig at enkeltindividet føler seg anerkjent. Det er et grunnleggende psykisk behov for enkeltindividet å føle på tilhørighet, og at man opplever et inkluderende, varmt felleskap hvor man hvor man bryr seg om hverandre (Jordet, 2020, s.294). Dette kan legge til grunn for enkeltindividets følelse for tillit til fellesskapet, og at man føler seg ivaretatt og verdsatt. Ved å skape et lærerfelleskap som bygger på dette, vil enkeltlæreren tørre å fritt by på seg selv, samt at læren ikke vil være redd for å bli sett på som mindre

kompetent (McMillan, 2011, s.5-7). Dette understreker betydningen av et sterkt lærerfelleskap som legger vekt på tilhørighetsfølelse for den enkelte.

Axel Honneth (2008, s.101-103) viser til tre forskjellige anerkjennelsesformer som kreves for å danne individets selvforhold. Disse tre er *Kjærlighet*, *Rettigheter* og *Sosial verdsetting*.

Kjærlighet omhandler knyttes til den private sfæren, og er mye mer enn bare de nærmeste relasjonene. Honneth (2008, s. 104) knytter begrepet til menneskets behov til å bli sett helhetlig, med både psykiske og fysiske behov. Med dette menes det at enkeltindividet føler på en form for omsorg fra andre, og at hen blir verdsatt som den er, uavhengig av sine prestasjoner eller forutsetninger. Hvis enkeltindividet har positive erfaringer ved *kjærlighet* (omsorg) gir det hen en styrket tro på seg selv, som gir muligheter til å delta i et større felleskap (Honneth, 2008, s.115-116). Med dette kan vi si at denne dimensjonen har som mål å utvikle den enkeltes selvfølelse (Jordet, 2020, s.113).

Rettigheter knyttes til den offentlige sfære, og omhandler individets deltakelse i et samfunn (Honneth, 2008, s.116-117). For at enkeltindividet skal føle på rikelig med *rettigheter* har hen behov for å kjenne på likeverd og anerkjent for den en selv er (Jordet, 2020, s.98). Positive erfaringer av rettigheter fører til selvrespekt, og kan styrke hvilken vår verdighet som menneske Resultatet av dette, kan være at enkeltindividet tørr å ta mer plass i et felleskap og våger å by mer på seg selv (Jordet, 2020, s.100-101).

Sosial verdsetting handler den enkeltes følelse av at sine bidrag og kunnskaper blir verdsatt i et felleskap (Honneth, 2008, s.130-131). Denne anerkjennelsesformen finnes derfor i den sosiale sfæren, og kan knyttes tett til begrepet solidaritet. Hvis denne dimensjonen skal oppfylles må erfaringer med *kjærlighet* ligge i bunn, ettersom dette legge grunnlaget for selvfølelsen den enkelte har. Ved at enkeltindividet har tro på seg selv, kan hen få mot til å tre frem i et sosialt felleskap, og bidra med sine kunnskaper og ferdigheter (Jordet, 2020, s.102). Positive erfaringer ved sosial verdsetting fører til økt selvtillit hos enkeltindividet, og legger til rette for mer aktiv deltakelse i et felleskap.

Hvis disse tre dimensjonene blir oppfylt, konkluderer Honneth (2008, s. 178) at enkeltindividet kan utvikle et godt selvforhold og en sunn psykisk helse. Hvis enkeltlæreren har fått oppfylt disse anerkjennelsesformene kan det tenke seg til at den enkelte vil føle seg tryggere i et profesjonelt læringsfelleskap.

Læreren sine muligheter til å utvikle egne ressurser, kunnskaper og kompetanser er ikke utelukkende noe enkeltindividet styrer selv, men også betinget av interaksjonene som hen har med andre i et felleskap (Jordet, 2020, s.295). Hvis den enkelte føler at sine kunnskaper er etterspurt, vil enkeltindividet føle på tilhørighet. Denne tilhørighetsopplevelsen fremmer sosial verdsetting hos enkeltlæreren, som igjen kan bygge opp tilhørighetsfølelse. Dette forholdet går begge veier (Jordet, 2020, s.295). Det kan derfor tenke seg at å etablere et godt og trygt profesjonelt læringsfellesskap vil være hensiktsmessig for profesjonsutøvere.

3.2 Danning

Danning eller dannelse er et pedagogisk-filosofisk grunnbegrep som stammer fra den greske antikkens «Paideia», og til Formationsbegrepet slik vi finner det rundt 1800- og 1900-tallets Tyskland (Solberg & Fjørtoft, 2012, s. 152; Straume, 2016, s. 49). I tidsrommet mellom 1770-1830 ble dannelsesbegrepet sentralt i den tysk pedagogiske tenkningen, blant annet hos Kant, Goethe, Schleiermacher, Herbert og Humboldt (Klafki, 2001, s. 61). For den tysk pedagogiske tenkningen var en grunnleggende oppfattelse av dannelsesbegrepet at individet har evnen til å tenke fornuftig, noe som åpner muligheten for at individet, gjennom diskusjon og reflekterende arbeid av erfaringer, oppnår en humanisering av felles livsbetingelser (Klafki, 2001, s. 61-62). Dannelsesprosessen har som mål å bidra til en personlighetsutvikling for å bli et kritisk tenkende og fritt individ (Esser-Noethlichs, 2016, s. 118; Straume, 2016, s. 49), der personen blant annet skal utvikle evnen til å tenke selvstendig og viljen til å utfordre egne oppfatninger og forutinntatthet (Solberg & Fjørtoft, 2012, s. 152). Det dannede individ bør for eksempel ha en god del kunnskap og ferdigheter, være kultivert og forholde seg til sosiale normer, men samtidig kunne fremstå som fri, uavhengig og ansvarsfull (Sæverot, 2012, s.48). Det er flere ulike definisjoner av begrepet dannelse, noe som ligger til grunn for ulike typer praksiser, kunnskaper og holdninger (Sæle, 2017, s. 14). Uten dannelsesorientering vil enhver pedagogisk handling være å famle i blinde (Klafki, 2001, s. 15).

3.2.1 Klafkis dannelsesteoretiske perspektiv

Wolfgang Klafki (1927-2016) formidler at «dannesspørsmål er samfunnsspørsmål», noe som betyr at individets dannelsesprosess er avhengig av samfunnets utvikling, der personen må orientere seg etter utviklingsprosessen i samfunnet (Klafki, 2001, s. 66). Klafki sin dannelsesteori forstås på den måten at dannelse er et uttrykk for en menneskelig utvikling i konstant vekselvirkning mellom de naturlige og kulturelle omgivelsene (Klafki, 2001, s. 14). Videre formidler Klafki at helheten i skolens undervisning og virksomhet bør ha læringsfokus på flere arenaer enn det kognitive (Engebretsen, 2021, s. 129). Dannelse som didaktisk begrep skal bidra til at undervisningen utfordrer elevene kognitivt, emosjonelt, sosialt, praktisk og kroppslig (Engebretsen, 2021, s. 129).

Klafki (2001, s. 69) formidler dannelse som en sammenheng mellom tre grunnleggende verdier, der dannelsen har til hensikt å utvikle evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og

solidaritet. Selvbestemmelse omhandler ansvaret som hvert enkelt menneske har for å utvikle evnen til å ta ansvar for egne levevilkår, samt retten de har til å argumentere for egne valg og meninger (Klafki, 2001, s. 69). Medbestemmelse innebærer at mennesket har krav på, rett til og et ansvar for å delta i samfunnets utvikling. Selv- og medbestemmelse er individuelle rettigheter, og kan i følge Klafki (2001, s. 69) kun anerkjennes når de er knyttet sammen med solidaritet. Solidaritet forstås som evnen til å ha empati for andre (Klafki, 2001, s. 69), og er individets forpliktelse inn i et fellesskap, der vi må utvikle evnen til å ta ansvar for eget og andres liv (Engebretsen, 2016, s. 104). Disse verdiene bør integreres i all undervisning, der det er kombinasjonen av alle tre og hvordan læreren forholder seg til det, som gjør at faget får en dannende effekt (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 32).

Allmenndannelse er et begrep som Klafki (2001, s. 56, 70) benytter som et synonym til dannelse, i og med at hans perspektiv omhandler en helhetlig utvikling hvor alle skal ha mulighet til å bli aktive deltakere i et demokratisk samfunn. Klafki er tydelig på at de praktiske og estetiske dimensjonene er en viktig del av dannelsen, og mener at en helhetlig dannelse handler om en utvikling på det motoriske, kognitive og sosiale området. Han ser også på dannelse som en utvikling av hele mennesket, altså danning av hånd, hode og hjerte (Klafki, 2001, s. 45). En slik helhetlig danning oppstår i kroppens møte med, og håndtering og bearbeiding av verden (Klafki, 2001, s. 70). Dannelsesprosesser skal legge til rette for at elever får forutsetninger til å bidra til å løse samtidens og fremtidens utfordringer, samt styrke muligheten til å få kunnskaper og erfaringer på et allsidig felt, der Klafki ser på dette som tidstypiske nøkkelspørsmål som handler om samtiden og fremtiden (Klafki, 2001, s. 70).

Innenfor Klafkis dannelseseoretiske perspektiv er den kategoriale dannelsen grunnstammen i didaktikken. Den kategoriale dannelsen oppnås ved at barnet tilegner seg ulike kategorier, gjennom at det kan forstå samfunnet og kulturen det lever i. Her snakker Klafki om den doble åpningen, der barnet åpner seg for verden og verden åpner seg for barnet (Klafki, 2001, s. 17). I den kategoriale dannelsen, forener og integrerer Klafki to hovedretninger; material og formal dannelse, da han mener de to retningene er for ensidige individuelt (Klafki, 2001, s. 15). Den materiale dannelsen er en tenkning som betoner seg på den dannelseseffekten et spesifikt innhold har på en person, der elever skal møte og lære bestemt kunnskap (Klafki, 2001, s. 15). Material danning omhandler derfor dannelse som skjer utenfra, som tilegnelse av gitte kunnskaper i vår kulturarv (Sæle, 2017, s. 180). Her er det kulturen som former individet, der vitenskapelig kunnskap er sannheten og skal formidles til eleven. I en undervisning med vekt på material danning er det læreren som er kunnskapsformidler, og elevene tilegner seg det som

formidles (Osnes, 2021, s. 122). Formal dannelse omhandler utvikling av den enkeltes personlige evner, funksjoner og erfaringer (Klafki, 2001, s. 15). Det snakkes da om det som skjer på det «indre plan» hos læringssubjektet (Sæle, 2017, s. 180). Her er kunnskapsinnholdet mindre i fokus, mens individets personlighet og iboende evner får mer oppmerksomhet. Det står sentralt at individet skal utvikle egne potensialer, som refleksjonsevne, tenkning, konsentrasjonsevne og estetisk tilnærming. Dette kan tilegnes gjennom aktiviteter som legger til rette for utforskning, eksperimentering og nysgjerrighet (Osnes, 2021, s. 123). Når disse to hovedretningene forenes innenfor den kategoriale dannelsen, utgjør det ifølge Klafki fenomenet om eksemplarisk undervisning og læring (Klafki, 2001, s. 15). Det innebærer en veksling mellom undervisningens objektive dannelsesmål og den subjektive utfoldelsen (Engebretsen, 2016, s. 94). Eksemplarisk undervisning tar utgangspunkt i en elevdeltakende form for undervisning som bygger på sentrale dimensjoner av dannelsesbegrepet, der danningen bygger på at læring skal fremme mer selvstendig læring. Klafki formidler hvordan individet og samfunnet gjensidig samspiller med hverandre. Dette kan igjen gi nye innsikter, ferdigheter, holdninger og evner hos individet. På denne måten er eksemplarisk undervisning mindre opptatt av enkeltkunnskaper, men mer opptatt av overførbart kunnskap (Osnes, 2021, s. 125). Essensen til eksemplarisk undervisning omhandler dermed å lære eller utvikle seg innenfor noe viktig, og som i tillegg har overføringsverdi eller legger grunnlag for noe annet.

Klafkis (2001, s. 19) dannelsesperspektiv tar utgangspunkt i personlige og sosiale ferdigheter, sammen med grunnleggende verdier og normer som skal påvirke skolens undervisning. For at undervisningen skal være en læringsprosess må undervisningen planlegges i tråd med elevene i selvbestemmelses- og solidaritetsprinsippets betydning (Klafki, 2001, s. 19). Undervisningen må derfor ta utgangspunkt i den oppvoksende generasjons interesser (Klafki, 2001, s. 138), slik at individets dannelsesprosess følger samfunnets utvikling (Klafki, 2001, s. 14; s. 66). Han formidler at planlegging av undervisning avhenger av hva formålet med undervisningen skal være. På denne måten er Klafki tydelig på at skillet mellom planlegging med og uten et dannelsesperspektiv er stor, der enhver pedagogisk handling uten dannelsesorientering vil være å famle i blinde (Klafki, 2001, s. 15).

3.2.2 Kroppslig danning

Hva er kropp? Det er et spørsmål som er et av de mest fundamentale i livet, i og med at livet leves gjennom kroppen. Kroppen er avhengig av forholdet til andre; kroppen er relasjonell og individuell på samme tid. Vi både *er* og *har* kropp, i tillegg til at kroppen preges av samfunnet vi lever i (Engelsrud, 2006, s. 9). Kroppsøvfaget er det eneste gjennomgående faget i norsk skole som har fysisk aktivitet og bruk av kropp i sentrum for undervisningen (Engebretsen, 2021, s. 128), der dette er en særegenhet ved faget (Ommundsen, 2013, s. 158), hvor kroppsøvfagets egenverdi omhandler kroppslig læring, allsidig bevegelseslære, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede (Dahl, 2021, s. 31). Kroppsøvfaget skal bidra til en helhetlig utvikling av elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 48), hvor elevene skal lære om, med og gjennom kroppene sine i bevegelse (Moen og Rugseth, 2018, s. 154).

Kroppslig læring har blitt fremstilt som en annen form for læring enn den som dominerer i opplæringen. Den kroppslige læringen kommer som et tillegg eller som en ny form for læring, og på denne måten er det et markant skille for læring; én type er kroppslig, og én som ikke er det. Inndelingen i kroppslig og ikke-kroppslig læring innebærer at vi kan skille hodet fra kroppen, der én type læring foregår i hodet, og en annen i kroppen (Dahl, 2021, s. 32). Tankegods om kroppen og det kroppslige kan spores tilbake til antikken, men det er særlig filosofen René Descartes (1596-1650) som trekkes frem og ansvarliggjøres for forbindelsen mellom kropp og mekanikk (Moen & Rugseth, 2018, s. 157). I Descartes' forståelse skilte han mennesket fra annet levende, i og med at det kunne tenke. Han kom med utsagnet om «cogito ergo sum», eller *jeg tenker, derfor er jeg* (Moen & Rugseth, 2018, s. 157; Dahl, 2021, s. 32). Dette åpnet ideen om at kroppen og sjelen var skilt, der mennesket gjennom å tenke kunne nå frem til sann kunnskap, mens kroppen ble forstått som en fysisk størrelse (Moen & Rugseth, 2018, s. 157; Dahl, 2021, s. 32; Engelsrud, 2006, s.23).

Videre kan vi helle mot to sentrale filosofer og teoretikere som tar for seg og definerer kroppslig læring; Maurice Merleau-Ponty og Peter Arnold. Ved å relatere begrepet til disse to, trekkes definisjonen av kroppslig læring i ulike retninger; en fysisk versus relasjonell retning (Østern & Bjerke, 2021, s. 16).

Maurice Merleau-Ponty formidler inngående fram om hvordan vi *er* våre kropper, og at kroppen er både subjekt og objekt for vår bevissthet. Det framheves om den subjektive kroppen i møte med andre og omverden, og hvordan bevissthet om noe oppstår og er til

stede i kroppslige og relasjonelle handlinger. Denne forståelsen brukes om profesjonsfelt der kroppslig læring er sentralt, og orienteringen retter seg mot subjektive, relasjonelle og interaktive dimensjoner ved kroppslig læring (Østern & Bjerke, 2021, s. 21). I følge Merleau-Ponty inngår menneskets kropp, psyke og følelser i et kontinuerlig, integrert samspill når en er i bevegelse og dannelsingsprosesser skjer (Sæle, 2017, s. 23). I tillegg fremmer han den subjektive forståelsen av kropp og bevegelse, slik den faktisk blir opplevd og erfart. På denne måten tar Merleau-Ponty et oppgjør med Descartes' forståelse, ved å hevde at kroppen er noe vi er, som en eksistensiell størrelse, og ikke bare noe vi har som vi kan distansere oss fra (Sæle, 2017, s. 139). Merleau-Ponty ser på kroppen som et sansende, persiperende, handlende, følende og talende fenomen, der kroppens forhold til verden verken er mekanisk, biologisk eller intellektuell, men eksistensiell. Når vi fungerer og er aktive i verden vil vi alltid gå den i møte med både kropp og sinn samtidig (Merleau-Ponty, 1994, s. 107; Engelsrud, 2006, s. 30).

Ifølge Peter Arnold utgjør bevegelseslæring, bevegelsesferdigheter forstått som praktisk-kroppslig læring og bevissthet i vid forstand, kroppsøvingfagets kjerne. Bevegelseslæring, bevisstgjøring og selvrefleksjon som kan skapes ved bevegelsesutøvelse henimot slik læring, representerer fagets egenverdi og allmenndannende komponent (Østern & Bjerke, 2021, s. 21; Ommundsen, 2013, s. 158). Arnold skiller mellom begrepene «education *in*, *about* and *through* movement». Han skiller tydelig mellom disse begrepene, der skillet mellom teoretisk og praktisk kunnskap er et viktig element for Arnold. Han brukte skillet for å demonstrere forskjellen mellom læring *i* og *om* bevegelse. Her omhandler læring *i* bevegelse den praktiske kunnskapen, mens læring *om* er teoretisk kunnskap (Arnold, 1988, s. 110). Læring *i* bevegelse kan bli forstått som kjernedimensjonen i kroppsøving ut ifra Arnolds perspektiv, der hovedvekten ligger på den praktiske gjennomføringen av bevegelser og aktiviteter (Arnold, 1988, s. 110). Læring *om* bevegelse omhandler den kunnskapen man ønsker å lære bort om hvordan man kan forklare kunnskap knyttet til bevegelse. På denne måten kan man forstå læring *om* bevegelse som den dimensjonen der teoretisk kunnskap kommer til uttrykk i kroppsøving (Arnold, 1988, s. 110). Arnold tar for seg at læring *gjennom* bevegelse omhandler at det er en hensikt bak aktivitetene. Målet med aktivitetene er ikke bevegelsene i seg selv, men andre eksterne mål. På denne måten er læring *gjennom* bevegelse rettet mot den dannende funksjonen av kroppsøvingfaget,

ikke den utdannende, i og med at bevegelsene ikke har en utdannende verdi i seg selv (Arnold, 1988, s. 110).

Kroppsøving er et fag som skal legge til rette for fysisk aktivitet i undervisningen (Engebretsen, 2021, s. 128), der undervisningen skal omhandle kroppslig læring, allsidig bevegelseslære, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede (Dahl, 2021, s. 31). I tillegg skal kroppsøvingfaget bidra til en helhetlig utvikling av elevene, der de skal ha muligheten til å lære om, med og gjennom kroppene sine i bevegelse (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 48). Dette er elementer som viser til at kroppsøving og kroppslig læring omhandler en helhetlig dannelse av individet, med samspill mellom hodet og kropp. Det kommer til syne gjennom at elevene skal lære alene og i samspill med andre, ved å utvikle sosiale og motoriske ferdigheter. Det er blant annet derfor viktig å erkjenne at all læring er kroppslig, og samtidig ta et oppgjør med ideen om et oppdelt syn på mennesket, der mennesket ikke er delt mellom hode og kropp (Dahl, 2021, s. 32)

For å utvide forståelsen av den kroppslige danningen, kan vi ta utgangspunkt i Margaret Whitehead og hennes utvikling av teorien om «physical literacy». Ved å introdusere begrepet, i 1993, ønsket hun å gi kroppsøvingfaget en annen legitimitet og faglig tilnærming. Det var ønskelig å tone ned på helseperspektivet, legge mindre vekt på ferdighetslæring, og heller rette oppmerksomheten mot egenverdien ved å være fysisk aktiv og i bevegelse (Osnes, 2021, s. 11). Begrepets oppmerksomhet har vært rettet mot hvordan det kan ha positiv innvirkning for å motivere folk til å være i bevegelse og fysiske aktive gjennom hele livsløpet, og dermed bidra til god helse og livskvalitet (Osnes, 2021, s. 11). I 2010 kom Whitehead med følgende definisjon:

“As appropriate to each individual’s endowment, physical literacy can be described as the motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to maintain physical activity throughout the lifecourse” (Whitehead, 2010, s. 5; s. 11-12).

Denne definisjonen omfatter flere sider av det å være kroppslig (Osnes, 2021, s. 12), da den omtaler motivasjon, selvtillit, motorisk kompetanse, kroppslige uttrykk og utøvelse av takt, kunnskap og forståelse som til sammen legger grunnlaget for fysisk aktivitet hele livet (Osnes, 2021, s. 80). Kroppslig litterasitet handler dermed om egenverdien ved å være fysisk aktiv og i bevegelse gjennom hele livet. Videre gir Whitehead en bred forståelse av hvilke muligheter som ligger i en bevissthet om kroppens potensialer. Det handler om mer enn å fremme god

helse, mer enn ferdighetslæring, og mer enn å trene. Hele menneskets være i verden er kroppslig, og kroppen har betydning for hvordan vi kommuniserer, og hvordan vi forholder oss til mennesker. Det er derfor umulig å se bort fra kroppen, når vi alle lever våre liv gjennom kroppen. Kroppen er relasjonell og har stor betydning for sosialt samspill, der både tanker, følelser, erfaringer og drømmer må inkluderes når vi snakker om kroppslig læring, kunnskapsutvikling, samspill og relasjonsbygging (Osnes, 2021, s. 5).

Teorien bak kroppslig litterasitet springer ut av tre filosofiske retninger: monisme, eksistensialisme, og fenomenologi (Osnes, 2021, s. 17-18).

Monisme tar utgangspunkt i at menneskets ulike dimensjoner av tilstander ikke kan skilles fra hverandre, men må sees på som en enhet. På denne måten avviker et monistisk syn fra descartiansk, som skiller mellom kropp og sinn (Osnes, 2021, s. 17-18).

Eksistensialisme omhandler at samspill med miljøet bidrar til å forme menneskene, og at individet skaper seg selv gjennom en kontinuerlig agering og dialog med omgivelsene. Jo mer variasjon det er i samspillet med omgivelsene, jo større blir muligheten for å utnytte alle kroppens potensialer (Osnes, 2021, s. 17-18).

Fenomenologi tar for seg at hvert individ sanser, erfarer og opplever verden ut fra sitt eget sett av tidligere erfaringer, og vil derfor se forskjellige muligheter for handling og bevegelse i ett miljø (Osnes, 2021, s. 17-18).

På denne måten vises verdien av bevegelse, og hvor grunnleggende det er med interaksjon med omgivelsene for læring og utvikling (Osnes, 2021, s. 18). Ved å ta utgangspunkt i individets og kroppens potensialer, kan kroppslig litterasitet forklares som summen av motivasjon, selvtillit, motorisk kompetanse, kunnskap og forståelse knyttet til å være i fysisk aktivitet og å opprettholde slik aktivitet gjennom hele livet (Osnes, 2021, s. 22). For å utdype dette, har Whitehead to modeller som viser til seks menneskelige kvaliteter som beskriver kroppslig litterasitet. Den ene modellen, som vektlegges her, tar for seg tre nøkkelkvaliteter som er sentrale for å utvikle kroppslig litterasitet, samt hvordan disse påvirker hverandre (Osnes, 2021, s. 22).

De tre nøkkelkvalitetene består av: Kvalitet (A) – motivasjon, Kvalitet (B) – motorisk kompetanse, og Kvalitet (C) – interaksjon med miljøene. Denne modellen viser til at de tre kvalitetene påvirker hverandre gjensidig, der motivasjon (A) bidrar til mer deltakelse

i fysisk aktivitet, som igjen kan medføre økt selvtillit og bedre motorisk kompetanse (B). Dette kan igjen bidra til ny økt motivasjon for bevegelse, der øvelse gjør mester. Økt selvtillit og bedre motorisk kompetanse (B) kan skape bedre flyt i bevegelsene og gjøre det lettere med interaksjoner i miljøet (C). Dette vil føre til flere motoriske utfordringer, som igjen kan gi opplevelse av mestring, selvtillit og økt motorisk kompetanse (B) (Osnes, 2021, s. 22-23).

For å kunne legge til rette for utvikling av kroppslig litterasitet er det grunnleggende for profesjonsutøvere å vite hvilke pedagogiske tilnærminger som bør benyttes. Målet med kroppslig litterasitet er at personen fortsetter med å være fysisk aktiv gjennom livet, noe som gjør at selve prosessen er målet (Osnes, 2021, s. 137). I og med at prosessen er målet vil det viktigste være *hvordan* det pedagogiske arbeidet gjennomføres, framfor *hva* innholdet i aktivitetene er (Whitehead, 2010, s. 165). Med prosessens *hvordan* menes organisering, valg av metode, og hvordan lærere fremstår med sin kroppslighet. Her er hovedmålet å skape mestringsfølelse gjennom bevegelse, og lærere må derfor tenke nøye gjennom hvordan de skal skape motivasjon for bevegelse (Osnes, 2021, s. 137-138). En lærer må være trygg, sikker og fleksibel i sin rolle, samt åpne alle sanser, for å både oppfatte og fornemme elevenes opplevelser i ulike situasjoner. Læreren bør også legge til rette for bevegelser og aktiviteter som fremmer utfordring og spenning, konkurranse - individuelt og på lag, uttrykksfulle opplevelser, innendørstrening/helsestudioer, samspill og relasjonsbaserte opplevelser, og friluftaktiviteter (Osnes, 2021, s. 139). Disse formene for bevegelse og aktivitet kan bidra til å styrke læringen av motoriske ferdigheter, kreativitet, kommunikasjon, og kognitive ferdigheter (Osnes, 2021, s. 142).

3.2.3 Danning i kroppsøving

Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal bidra til å skape en fysisk aktiv livsstil og en livslang bevegelsesglede (Sæle & Hallås, 2020, s. 147-148). Dette er noe vi ser gjennom fagets egenart, der elever skal lære om og med kroppen, samt lære ulike bevegelser og få kroppslige erfaringer (Sæle & Hallås, 2020, s. 34). Klafkis (2001, s. 19) dannelsesperspektiv bygger på faglighet sammen med personlige og sosiale ferdigheter, og grunnleggende verdier og normer som skal være med og prege undervisningen og skolens virksomhet. Klafkis (2001) fremstilling av allmenndannelse omhandler dermed at skolen bør ha et læringsfokus på andre områder enn det kognitive, der lærerne må legge til rette for at elevene møter kroppslige og praktiske

utfordringer. Her belyser han lek, spill, kroppslig bevegelse og idrett som faglige elementer som bør være representert i skolen, noe som medfører kognitiv, kroppslig, praktisk og sosial utfordring for elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 85). Allport sier at hvis det skal skje en reell endring hos enkeltindividets holdninger, må man appellere til den enkeltes følelser, fremfor kunnskaper (Lenz & Moldrheim, 2019). Hvis dannelsesprosessen utføres kun kunnskapsmessig, vil ikke enkeltindividets holdninger endres, men heller tilegnet kunnskap justeres til holdningen som den enkelte allerede besitter.

Klafki (2001, s. 19) formidler også undervisningen som en sosial prosess, der elever og lærere besitter ulike sosiale syn, fordommer, handlemåter og holdninger som forsterker, undertrykker og endres. Sosial læring står dermed sentralt i planlegging og gjennomføring av undervisning, der Engebretsen (2021, s. 135) mener kroppsøvfingsfaget har gode muligheter til å arbeide med dette, i og med at faget skiller seg ut med den brede læringsplattformen og den fysiske aktive læringen. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjør dermed kroppsøvfingsfaget til en viktig arena for å fremme likeverd og respekt for hverandre. Kroppsøving er en læringsarena hvor forskjellene mellom elevene synliggjøres i deres møte med hverandre. Elevene er mer utsatt for forskjellene ved at de er i bevegelse og i aktiv samhandling med hverandre. De arbeider med oppgaver med hele kroppen i bevegelse, alene og i samarbeid med andre, der de fleste handlinger er direkte og umiddelbart synlige for de andre (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021, s. 114).

En annen viktig faktor i kroppsøving er at elevene har mulighet til kroppslig samarbeid i aktivitet. I motsetning til situasjoner i andre fag er det vanlig med kroppskontakt i kroppsøvfingsundervisning, og av og til nødvendig, som ved sikring, holdning og løfting. I tillegg oppstår det ulike situasjoner i undervisningen, som for eksempel risikosituasjoner, hvor man i tillegg til å stole på egne ferdigheter også er avhengig av å stole på andre. På denne måten kan det oppstå kontakt og gjensidig tillit som skaper forutsetning for å mestre slike situasjoner gjennom samarbeid (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021, s. 115). En slik kroppslig synlighet og nærhet til hverandre i ulike aktiviteter kan være en god mulighet for læring og danning, men som samtidig kan skape problemer og utfordringer om man ikke er bevisste over det. Slik kan kroppsøving være et treningsområde for sosiale relasjoner, hvor respekt og bevissthet knyttet til styrker og svakheter ved seg selv og andre kan utvikles. Anerkjennelse og følelse av tilhørighet til ulike grupperinger kan oppleves direkte på godt og vondt (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021, s. 115).

Skolen har som hovedmålsetting å bidra til at elevene tilegner seg ferdigheter, kunnskaper, og holdninger som gjør dem i stand til å delta aktivt i et demokrati, samt videreutvikle demokratiet, der kroppsøving faget må operasjonalisere dannelsesperspektiver i undervisningen (Engebretsen, 2021, s. 133). I følge Klafki vil danning alltid være en livslang prosess, der denne prosessen må skje i samspill med miljøet rundt individet (Klafki, 2001, s. 66). Dannelsesprosessen skal utfordre elevene kognitivt, emosjonelt, sosialt, kroppslig og sosialt (Engebretsen, 2021, s. 129). Kroppsøving er et dannelsesfag, og har dermed gode muligheter å legge til rette for utvikling av disse ferdighetene og erfaringene i samspill med omgivelsene (Engebretsen, 2021, s. 123). Det er derfor viktig at kroppsøving planlegges, gjennomføres og begrunnes ut fra et overordnet dannelsesperspektiv (Engebretsen, 2021, s. 123). Klafki formidler demokrati, mestre egne liv, delta i fellesskap, tenke kritisk, og medbestemmelse som sentrale begreper i sitt dannelsesperspektiv (Engebretsen, 2021, s. 124). I kroppsøving er det gode muligheter for å bygge demokrati, ettersom faget skal legge til rette for samarbeid, samspill, medvirkning og medansvar gjennom lagspill og andre bevegelsesaktiviteter (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 54). Dette kan sees i lys av eksistensialismen, som omhandler at individet dannes i samhandling med miljøet rundt seg. Eksistensialismen defineres av Whitehead (2010, s. 203) som «*the philosophy based on the principle that existence precedes essence. In other words, individuals make themselves as they interact with the world*». Det Whitehead (2010, s. 2013) sier om at eksistens går foran essens, viser likhet til det Klafki (2001, s. 15) sier om formal danning, der kunnskapsinnholdet er mindre i fokus, mens individets personlighet og iboende evner får mer oppmerksomhet. For å imøtekomme tanken med eksistensialismen og Klafkis dannelsesperspektiv, burde kroppsøving faget blant annet legge til rette for bevegelsesaktiviteter som fremmer lek. Lek dekker motoriske, språklige, sosiale og kognitive dimensjoner for læring (Lunde & Brodal, 2022, s. 10). Lekpregede aktiviteter imøtekommer disse ferdighetene ettersom aktivitetene skjer i samhandling med andre, og enkeltindividet må irettesette seg etter lekens regler (Øvrevik, 2019, s. 18). Med enkle grep eller tilleggsregler kan vi sørge for at alle får gode opplevelser (Øvrevik, 2019, s. 19). Dermed kan lek ha grunnleggende betydning for utvikling av personlig og kulturell identitet, på samme tid som det skjer viktig sosialisering under lek (Lillemyr, 2019, s. 61). Hvis det legges til rette for aktiviteter eller undervisning som gir positive erfaringer ved samspill med andre enkeltindivider vil den enkelte ha større mulighet til å delta aktivt i et samfunn. Slik kan vi se at kroppsøving har et potensial for å skape gode demokratiske prosesser.

På denne måten blir dannelsesperspektivet et overordnet perspektiv som er nyttig når kroppsøvlingslæreren skal reflektere over valg av innhold, metode, vurdering, lærerrolle, og læringsmiljø, i og med at kroppsøving er det eneste faget i skolen som har fysisk aktivitet og bruk av kropp i sentrum for læring (Engebretsen, 2021, s. 133). Klafkis dannelsesteoretiske perspektiv er dermed funksjonelt ut ifra et kroppsøvlingsståsted, da det representerer et helhetlig syn på dannelse (Engebretsen, 2021, s. 128).

3.2.4 Cooperative Learning

Cooperative Learning (CL) er et didaktisk konsept lærere kan anvende for å stimulere trygge læringsmiljø der man spiller andre gode. Målet med denne undervisningsmodellen er å øke læring og trivsel hvor en gruppe av elever er avhengige av hverandres innsats (Slavin, 1999, s. 74). Dyson og Casey (2016, s. 3) formidler Cooperative Learning som sentralt for å danne individer med alle de ulike egenskapene de har – som kognitive vansker, syn og hørselsvansker, ulik kultur, språk og ulike sosioøkonomiske bakgrunner. Modellen fokuserer på å løfte frem ulikhetene til individene, og hjelpe dem til å dra nytte av hverandres ulikheter. På denne måten har CL en positiv påvirkning på individenes faglige resultater, sosiale ferdigheter, og deres respekt for hverandre (Dyson & Casey, 2016, s. 1-2).

I CL legger lærerne til rette for at elevene skal arbeide i små, strukturerte, heterogene grupper for å mestre faginnhold, der elevene ikke bare er ansvarlige for å lære innholdet selv, men samtidig skal bidra til læring hos medelever (Bjørke & Moen, 2020, s. 601). I kroppsøving skal Cooperative Learning legge til rette for samarbeid i grupper for å mestre faginnhold. Lærerne er både ansvarlig for egen læring og elevenes læring. Dette innebærer at lærerne tilrettelegger for at elever kan jobbe sammen i grupper om en aktivitet. Slik vil elevene lære å jobbe som et team for å oppnå et mål, løse et problem, eller fullføre et produkt. Undervisningsmodellens hovedtema og mål for læring omhandler at alle elever er ansvarlig for egen og andres læring, samt at alle elever skal inkluderes i undervisningen. Inkludering av alle innebærer blant annet differensiering av undervisningen for å gi alle elevene meningsfulle oppgaver, der alle skal kunne delta uavhengig av forutsetninger. Modellens antakelser viser at CL er en undervisningsmodell som tar utgangspunkt i læringsteorien til Vygotsky, det sosiokulturelle læringsperspektivet. Dermed er samarbeid, kritisk tenkning og interaksjon sentralt i undervisningsmodellen (Bjørke og Moen, 2020, s. 601).

Cooperative Learning er sentrert rundt fem prinsipper som stammer fra arbeidet til Johnson og Johnson om den konseptuelle tilnærmingen til CL (Bjørke & Moen, 2020, s. 601). I denne tilnærmingen forutsettes det at lærere kan lære de fem sentrale prinsippene for å strukturere CL, for så å legge til rette for dette i eget klasserom (Bjørke & Moen, 2020, s. 601). De fem grunnleggende prinsippene er; positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar, samspill ansikt til ansikt, bruk av sosiale ferdigheter, og prosessvurdering.

Positiv gjensidig avhengighet omhandler at suksess kun oppnås når individene jobber sammen i team og stoler på hverandre for å fullføre oppgaven (Dyson & Casey, 2016, s. 5). Individene er knyttet sammen på en slik måte at de `synker eller svømmer´ sammen. På denne måten kan ikke et individ lykkes med mindre andre individer gjør det (Bjørke & Moen, 2020, s. 602). Dermed kan individene profitere på hverandres tilstedeværelse.

Samspill ansikt til ansikt tar utgangspunkt i at individene skal dele ressurser, hjelpe, støtte oppmuntre og rose hverandres innsats (Bjørke & Moen, 2020, s. 602). Det må legges til rette for aktiviteter som gjør at individene jobber tett på hverandre og løser oppgaver sammen. Det er ønskelig at individene skal føle seg fysisk og psykisk trygge (Dyson & Casey, 2016, s. 6).

Individuelt ansvar refererer til at individer tar ansvar for å fullføre sin del av oppgaven innad i sin gruppe og lære noe i prosessen. I kroppsøving er det ønskelig at individene utvikler seg motorisk, tilegner seg kunnskap, og bidrar mer sosialt (Dyson & Casey, 2016, s. 5).

Bruk av sosiale ferdigheter tar for seg hvordan individer leder effektivt, tar beslutninger, bygger tillit, kommuniserer og løser konflikter (Bjørke & Moen, 2020, s. 602). Derfor er det viktig at læreren vektlegger de sosiale ferdighetene individene trenger for å kunne samarbeide godt i undervisningen. Når individer løser oppgaver i fellesskap og reflekterer over samarbeidet, utvikles sosiale ferdigheter (Dyson & Casey, 2016, s. 6).

Prosessvurdering omhandler at individene diskuterer hvor godt de jobber sammen og i hvilken grad de har nådd læringen (Bjørke & Moen, 2020, s. 602). Prosessvurdering er et sosialt og kognitivt element som ofte blir representert i løpet av kroppsøvingstimen som strategisering, noe som betyr at individene i sine grupper snakker om og lager en offensiv eller defensiv strategi (Dyson & Casey, 2016, s. 6).

Bjørke og Moen (2020, s. 608-609) fant ut i sin studie at tilretteleggelse av samarbeidslæring bidro til utvikling av emosjonelle og sosiale ferdigheter. Individuer med problemer innenfor interaksjon og samarbeid begynte å opptre med omsorg og empati for andre individer. I tillegg hadde tydelige læringsmål positiv påvirkning, der læringsmål og arbeid med tema over lenger tid hjalp individene å se at kroppsøving er et læringsfag. Dette var noe individene påpekte gjennom å understreke nyttigheten av å ha samme læringsmål for flere økter. På denne måten kan det vise seg at å bruke tydelige læringsmål systematisk over tid kan gjøre individer mer bevisste over faget, i tillegg til at det fungerer som en bidragsyter til dannelse i kroppsøvingsfaget (Bjørke & Moen, 2020, s. 611). Dermed bidrar denne arbeidsmetoden til å styrke evnen til å anvende og forstå innhold, samt utvikle mellommenneskelige ferdigheter og relasjoner, økt deltakelse, og en forbedring av unges psykiske helse. Sentrale faktorer i CL er dermed sosial læring, læringsmål, inkludering, og fokus på selve læringsprosessen framfor kun det som skal læres.

4 METODE

Formålet med prosjektets metode var å undersøke hvilken verdi det profesjonelle læringsfellesskapet har i kroppsøving, samt lærernes refleksjoner omkring hvordan dette påvirker deres undervisning innenfor tilretteleggelse av dannelsesprosesser. Vi har gjennomført en intervensjon på fire uker, i samarbeid med et kroppsøvingskollegium ved en barneskole, bestående av fem kroppsøvingslærere. Intervensjonen omhandlet et aksjonsforskningsprosjekt der vi prøvde å påvirke informantene til å etablere et fruktbart profesjonsfellesskap. For å skape dette fellesskapet benyttet vi metoden lesson study, som legger til rette for diskusjoner, refleksjoner og utveksling av erfaringer. Hensikten med denne metoden var å belyse hvor viktig fellesskapet er for å kunne utarbeide en god kroppsøvingstime, der fokuset var samarbeid, danning og hvordan gjøre hverandre gode. Hovedfokuset lå dermed ikke på selve øktene, men på å utvikle et godt profesjonsfellesskap der alle hadde eierskap til undervisningene. I løpet av prosjektet ble det etablert et diskusjonsforum, som ga informantene rikelig med rom for å kunne komme med sine refleksjoner og tanker. Informantene var dermed likestilte med oss masterstudentene innenfor planlegging og gjennomføring av undervisning.

Før intervensjonen gjennomførte vi kvalitative intervjuer for å undersøke informantenes tanker om profesjonelle læringsfellesskap, samt deres holdninger til dannelsesprosesser i kroppsøvingsfaget. I etterkant av intervensjonen ville vi gjennom nye kvalitative intervjuer undersøke om denne perioden endret informantenes syn på verdien av profesjonelle læringsfellesskap og kroppsøvingsfagets muligheter som dannelsesfag. Fem måneder senere gjennomførte vi en fokusgruppesamtale med informantene for å se om endringene fra intervensjonen hadde vedvart. I intervjuene søkte vi etter informantenes egne meninger og erfaringer, både på individ- og gruppenivå. Det var derfor hensiktsmessig å benytte en kvalitativ metode.

Prosjektet i sin helhet kan fremstilles gjennom fem faser:

Fase 1 omhandlet tematisering og oppstart av prosjektet, der vi gjennomførte et planleggingsmøte, samt forarbeidet vi gjorde i forkant. På dette møtet belyste vi aksjonsforskningens grunnlag, omfang og hva det ville si for informantene å delta. I tillegg hadde vi gjennomgang av tema og teori om dette.

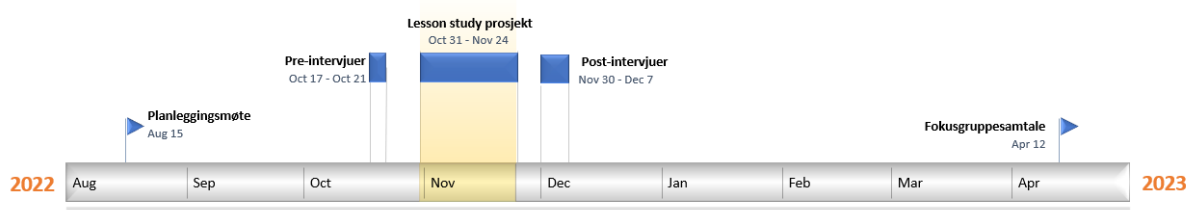
Fase 2 bestod av alle pre-intervjuene, der vi innhentet empiri.

Fase 3 var aksjonsforskningsperioden, altså lesson study, som varte i fire uker. Denne perioden bestod av planlegging, gjennomføring, refleksjon og justeringer.

Fase 4 bestod av alle post-intervjuene, der vi samlet videre empiri og så om fase 3 hadde en effekt.

Fase 5 omhandlet fokusgruppeintervju, der vi kom tilbake 5 måneder etter post-intervjuene, for å se om fase 3 har vedvart.

Figur 2: Tidslinje for prosjekt



I dette kapittelet presenteres de metodiske valgene som er gjort i forbindelse med oppgaven. Vi presenterer en vitenskapelig tilnærming og vårt valg av lesson study som aksjonsforskning, samt en kvalitativ forskningstilnærming med intervju som forskningsmetode. Vi har valgt å presentere intervjuene kronologisk. Videre følger en presentasjon av analysestrategi, samt hvordan vi sikrer etiske perspektiver og gir en vurdering av oppgavens forskningskvalitet. Metodekapittelet er relevant for å synliggjøre våre valg om hvordan forskningsprosessen er gjennomført, der dette gir leseren et tydelig bilde på begrunnelser for valg av gjennomførelse.

4.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning kan skje innenfor mange forskjellige yrker, på mange forskjellige måter. Fellesnevneren på aksjonsforskningsbegrepet er at det er en systematisk undersøkelse av egen praksis (Ulvik, 2016, s.17). Gjennom et aksjonsforskningsprosjekt ønsker forskeren å granske egen praksis fra innsiden, med mål om å forbedre egen profesjonsutøvelse (Hopkins, 2008, s.8-9). Innledende i et aksjonsforskningsprosjekt vil deltakeren(e) identifisere en utfordring eller et vekstpunkt de ønsker å jobbe med. Deretter vil det overveies flere måter å håndtere valgte

utfordring/vekstpunkt på, gjennom blant annet diskusjon mellom deltakeren(e) og reflektere over relevant faglitteratur. Ut ifra denne prosessen vil det utarbeides et tiltak som kan bidra til positiv endring for praksisen som blir utført (Ulvik, 2016, s.17). Målet med denne prosessen er å reflektere over egen praksis og endre den til noe bedre.

Kemmis (2009, s.469-471) identifiserer tre ulike former for aksjonsforskning, basert på hvilket utbytte som ønskes:

Teknisk aksjonsforskning har mål om å øke utbytte av individets praksis. Her sees praksisen som et middel for å nå et mål, og at det kan gjennomføres på en mer effektiv måte. Forskeren sine valg er sentrale i prosessen, og andre deltakere vil sees på som tredjepersoner (Kemmis, 2009, s. 469-471).

Praktisk aksjonsforskning er også sentrert rundt den enkelte forskerens utbytte, men andre aktører har også en sentral rolle i prosessen. Det vil være viktig å ta andres refleksjoner til etterretning, og målet med prosjektet kan kritiseres eller endres. Målet med denne form for aksjonsforskning er å utføre en klokere og forsvarlig praksis, som setter søkelys på om de langsiktige virkningene av praksisen er best mulig (Kemmis, 2009, s. 469-471).

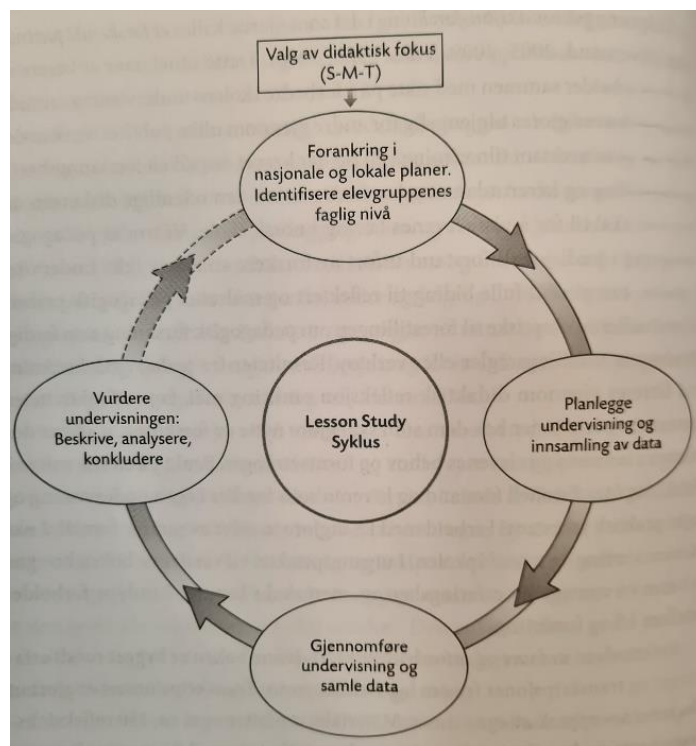
Kritisk aksjonsforskning foregår gjennom et større kollektivt samarbeid. Denne type aksjonsforskning legger til grunn at det tas beslutninger overfor hva som skal utforskes og enders i felleskap. Hensikten er å undersøke den sosiale konteksten praksisen foregår i, og ikke bare forståelsen ovenfor hvordan praksis kan endres (Kemmis, 2009, s. 469-471).

Ut ifra disse ulike formene for aksjonsforskning valgte vi å gjennomføre et *kritisk aksjonsforskningsprosjekt*, der vi ønsket å utvikle forståelsen og kompetansen til deltakende parter. Dette ble gjort gjennom møter med refleksjon, og gjennomføring av felles planlagt undervisning (se 4.1.2 Gjennomføring av vårt Lesson Study prosjekt). Vi valgte å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt ettersom vi ønsket å gjennomføre en intervensjon i praksis. Videre kan dette prosjektet være relevant for våres fremtidige profesjonsutøvelse, samt at det kan bringe med seg verdifulle erfaringer vi kan ta med oss ut i praksis.

4.1.1 Generelt om lesson study

Lesson study (LS) er en aksjonslærings- og aksjonsforskningsstrategi der lærere i grupper samarbeider på en systematisk og målrettet måte for å forbedre sin undervisning med sikte på å øke elevenes læring (Olsen & Wølner, 2017, s.10; Munthe et al., 2016, s.34), der denne metoden har sin opprinnelse fra Japan omkring 1872 (Olsen & Wølner, 2017, s. 25; Munthe et al, 2016, s. 34). Lesson study er en ordrett oversettelse fra det japanske ordet *jogyokenkyu*, hvor *jogyo* betyr leksjon og *kenkyu* betyr studier eller forskning (Olsen & Wølner, 2017, s. 25). I LS ligger dermed fokuset på forskning på undervisning, som innebærer en forskende tilnærming til egen og andres undervisning med vekt på elevenes læringsprosesser (Lewis & Hurd, 2011, s. 6-7; Lewis et al., 2006, s. 3). Lesson study er den vanligste metoden for skoleutvikling i den japanske grunnskolen og benyttes i alle fag, og i den japanske tradisjonen er lesson study en metode hvor lærere i fellesskap planlegger undervisning, observerer og sammen reflekterer over gjennomført undervisning for å kunne gjøre undervisningen bedre med tanke på elevenes læring (Olsen & Wølner, 2017, s. 25). På denne måten møtes lærerne jevnlig over flere måneder og planlegger sin felles aksjonslæring og forskning (Olsen & Wølner, 2017, s. 25). Slik kan vi se at LS er et kraftfullt verktøy for skole- og teamutvikling (Lewis & Hurd, 2011, s. 6-7; Lewis et al., 2006, s. 3).

Lesson study er en metode som sammenfatter elevens læring, med lærerens læring. Når lærerne bestemmer seg for å gjennomføre et lesson study prosjekt, innebærer det at de ønsker å lære og forbedre sin egen praksis (Munthe, et al., 2015, s. 15-16). Først og fremst er det undervisningspraksisen som er fokuset for lærerens forskning, og temaet de jobber ut ifra er bestemt på forhånd. Lærerne planlegger så en undervisningstime grundig, med søkelys på å lage en så gunstig time som mulig. Deretter gjennomføres undervisningsøkten av én av de deltakende lærerne – men det kan være hvem som helst av dem. Fokuset for observasjonene som skal gjøres ligger på økta, og ikke den som gjennomfører. I etterkant av undervisningen samles observasjonene som blir gjort, og drøftes ut ifra det aktuelle forskningsspørsmålet. Her kan forskningsgruppen gå én av to veier. De kan oppsummere hva de har lært, eller bearbeide planen og gjennomføre det igjen på en annen elevgruppe (Munthe, Helgevold & Bjuland, 2015, s. 15-16). Et særtrekk ved lesson study er at observasjonene ikke hovedsakelig er rettet mot det læreren gjør, men mot elevenes aktiviteter og responser på lærerens undervisning (Olsen & Wølner, 2017, s. 23; Munthe et al., 2015, s. 15-16). En slik prosess kan sees i lys av en didaktisk syklus, med andre ord en LS-modell.



Figur 3 (Olsen & Wølner, 2017, s.16; gjengitt etter tillatelse fra Gyldendal Akademisk)

Denne metoden innebærer flere faser, og er et omfattende inngrep i lærepraksisen. Lesson study prosessen deles inn i fire faser: 1) didaktisk fokus og forankring og analyse av elevenes forutsetning, 2) planlegging, 3) gjennomføring, og 4) vurdering (Lewis & Hurd, 2011, s. 2; Munthe et al., 2015, s. 21; Olsen & Wølner, 2017, s. 17-19).

Fase 1 skjer i forkant av prosjektet der deltakende lærere velger et tema for undervisningen. Tema blir ofte valgt ut ifra noe elevene finner utfordrende eller fra lokale fagplaner. Det er viktig at lærerne aktivt bidrar i valg av hovedfokuset i prosjektet, i og med at det er de som kjenner elevene og deres forutsetninger (Lewis & Hurd, 2011, s. 2; Munthe et al., 2015, s. 21; Olsen & Wølner, 2017, s. 17-19).

Fase 2 om planlegging legger til grunn for en dobbelt læringsprosess der både elevens og lærerens læring står sentralt. Hovedfokuset med all undervisning vil være å styrke og støtte elevens læringsprosesser. På lengre sikt kan dette også bidra til å styrke lærerens læring, gjennom analyse av muntlige og skriftlige responser fra elevenes side. Disse responsene gir informasjon om kvaliteten på undervisning, og kan innhentes gjennom observasjon og innsamling av elevarbeid (Lewis & Hurd, 2011, s. 2; Munthe et al., 2015, s. 21; Olsen & Wølner, 2017, s. 17-19).

Fase 3 innebærer selve gjennomføringen av undervisningen. Her er det viktig at alle deltakere er bevisst på egen rolle, enten som underviser eller som observatør. Det vil være hensiktsmessig at observatører ikke påvirker undervisningen som foregår (Lewis & Hurd, 2011, s. 2; Munthe et al., 2015, s. 21; Olsen & Wølner, 2017, s. 17-19).

Dette er så deltakeren som utfører undervisningen skal få en erfaring av den felles planlagte økten. Observatørene skal ha fokus på hvor godt opplegget fungerer, samtidig som de skal diskutere eventuelle justeringer som kan gjøres.

Fase 4 omhandler beskrivelser og analyser som blir innhentet i fase 3. Her vil det hovedsakelig være to didaktiske problemstillinger: «hva fungerte godt og hvorfor?» og «hva fungerte mindre bra og følgelig bør endres i neste undervisningssyklus?» (Lewis & Hurd, 2011, s. 2; Munthe et al., 2015, s. 21; Olsen & Wølner, 2017, s. 17-19).

Denne syklusen kan gjentas flere ganger, frem til man oppnår et ønskelig produkt. Det vil også være mulig å åpne en ny syklus med en annen tematikk.

I og med at lesson study er et samarbeidende planleggingsprosjekt av kvalitetsundervisning - med tilhørende utprøving, observasjon, refleksjon, justering og ny utprøving - som fokuserer på økten og ikke den som gjennomfører, kan metoden være godt egnet for at lærere selv lærer av hverandre uten å komme i forsvarsposisjon. Lærere gis mulighet til input og endret pedagogisk grunnlagstenkning uten tap av stolthet. De gis også muligheten til andre måter å undervise på enn dem de er vant til, noe som kan stimulere til å bryte ut av vanemønstre. Metoden kan innby til kritisk tenkning om tematikk av høy viktighet, samt bidra til kultur for å stille sentrale kritiske spørsmål om skolens virksomhet, som igjen kan styrke det kollegiale fellesskapet. Dette kan sees i lys av overordnet del av læreplanen som sier at skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der blant annet lærere skal reflektere over felles verdier, og vurdere og videreutvikle egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21). Et profesjonelt læringsfellesskap og en samarbeidskultur kan dermed stimulere til endring og en forbedret praksis.

4.1.2 Gjennomføring av vårt lesson study prosjekt

Lesson study prosjektet som vi gjennomførte varte over en fire ukers periode. I motsetning til den generelle teorien om lesson study, er vår gjennomføring en mer fleksibel tilnærming. Vi ønsker å fokusere på læringsprosessen for informantene, fremfor det endelige sluttproduktet. Gjennom dette prosjektet ønsket vi å samle et kroppsøvingskollegium, der muligheten for utveksling av meninger, erfaringer og refleksjoner er til stede, i håp om å oppnå en positiv endring i informantenes kompetanse til å tilrettelegge for dannelsesprosesser i kroppsøving. Vi ønsket å få fram verdien av meningsbrytning, refleksjoner og diskusjoner i planleggingsprosessen til undervisning. Hovedfokuset var ikke på å utvikle den perfekte øktplanen, men å arbeide i en prosess med bruk av et profesjonelt læringsfellesskap for å skape en øktplan. For å kunne arbeide i et slikt profesjonelt læringsfellesskap trengte vi informanter. Vi tok derfor digital kontakt med en barneskole hvor vi formidlet et ønske om å gjennomføre et masterprosjekt ved deres skole. Skolen responderte med at vi kunne gjennomføre et informasjonsmøte hvor vi skulle fronte prosjektet, slik at de kunne gjøre seg opp noen tanker om dette var noe de ønsket å delta på. I dette informasjonsmøte var alle klassetrinn representert med minst én kroppsøvingslærer. Alle klassetrinn sa seg interesserte og villige til å delta i prosjektet, men vi valgte å inkludere mellomtrinnet i og med at utdanningen fokuserer på 5-10 trinn. Eksterne faktorer gjorde at vi valgte å inkludere 4. trinn. For at alle informantene skulle ha en oppfattelse av hva aksjonsforskningsprosjektet skulle handle om, så vi det relevant å gjennomføre et innledende oppstartsmøte med alle informantene. Av ulike grunner hadde dessverre ikke alle muligheten til å møte opp første gangen. I oppstartsmøtet var hensikten å formidle informasjon og tanker rundt prosjektet, i tillegg til å gi teoretisk input om prosjektets tema. Bakgrunnen for dette var at vi ønsket å gi alle informantene en lik innledende forståelse for opplegget som skulle utarbeides og prosjektet som skulle gjennomføres.

I prosjektet var det med fem kroppsøvingslærere, hvor kroppsøvingslærerne møttes i løpet av en fire-ukers periode med totalt fire samlinger som ble ledet av oss masterstudentene. Vi syntes det var viktig at samlingene skulle legge til rette for at enkeltinformantene fikk muligheten til å få en eierskapsfølelse til prosessen og undervisningene som skulle gjennomføres. Det var derfor viktig at vi masterstudentene ga informantene rikelig med rom til å kunne ytre egne tanker, refleksjoner og erfaringer. I forkant av oppstartsmøtet utarbeidet vi en disposisjon for hva vi ønsket å formidle. På samling 1 av 4, som var oppstartsmøtet, inkluderte vi teori om viktigheten av et profesjonelt læringsfellesskap [samarbeid], samt teori om danning [gjensidig avhengighet, kommunikasjonsstrategier og anerkjenne forskjeller i klasserommet], i håp om at

informantene skulle få ideer til hvordan vi kunne utarbeide en øktplan som la til rette for dannelsesprosesser. Innenfor det profesjonelle læringsfellesskapet formidlet vi begrepets sentrale dimensjoner, der vi blant annet sa at det omhandlet hvordan lærere kan oppnå mer i fellesskap enn om de arbeider alene. Videre inkluderte vi Stoll et al. (2006, s. 221) sin formidling om at et profesjonelt læringsfellesskap omhandler hvordan undervisningspraksisens fremgang avhenger av lærernes individuelle og kollektive kapasitet for å fremme læring hos elevene, samt viktigheten av at lærerne selv må ønske å endre og utvikle egen praksis. Vi ville få frem at det profesjonelle læringsfellesskapet er en prosess hvor lærere samarbeider i sykluser med kollektiv aksjonsforskning, i håp om å øke mulighetene for tilrettelegging av dannelsesprosesser hos elevene. I den teoretiske inputen om danning, snakket vi om skolens doble samfunnsmandat og hvilke muligheter kroppsøvingfaget har til å legge til rette for en helhetlig danning av eleven. Dannelsesbegrepet er stort, og vi valgte derfor å formidle Klafkis dannelsesteoretiske perspektiv, ettersom fagfornyelsen bygger på hans tankegang om begrepet. Med utgangspunkt i Klafkis perspektiv på danning, inkluderte vi teori om at danning er en sammenheng mellom tre grunnleggende verdier – *selvbestemmelse*, *medbestemmelse* og *solidaritet* – der dannelsen har til hensikt å utvikle disse verdiene. Tanken var at en input på dette teoretiske perspektivet skulle bidra til at disse verdiene skulle være sentrale for planlegging av undervisningen i aksjonsforskningsprosjektet. Vi valgte å gjennomføre oppstartsmøtet, til tross for at ikke alle hadde mulighet til å delta, for å utarbeide et forslag til en øktplan for uke 1 av aksjonsforskningsprosjektet. Dette var så de deltakerne som møtte opp ikke skulle få en direkte negativ inngang til prosjektet, samt at vi ikke kom tomhendt ut av møtet. I utarbeidelsen av øktplanen hadde vi en tanke om en ønskelig øktplan, men var redde for at informantene ville få lite eierskap til opplegget. Vi valgte derfor å danne et åpent diskusjonsforum, der informantene fikk mulighet til å komme med innspill først. Vi valgte å opptre noe tilbakeholdende i planleggingsfasen, for å danne en likeverdig følelse i prosjektet. På bakgrunn av at alle ikke møtte opp valgte vi å utsette prosjektet én uke.

På samling 2 av 4, som var uken etter, møtte alle deltakerne opp på møtet. Vi valgte å gjennomføre et tilnærmet likt oppstartsmøte som foregående uke, med samme teoretiske gjennomgang. Dette var for å gi alle informantene lik innledende forståelse for opplegget og prosjektet, i tillegg til at de som møtte opp uken før skulle få en oppfriskning i hva som skulle skje de neste ukene. Før vi viste frem den foreslåtte øktplanen som ble utarbeidet uken før, spurte vi resterende informanter om de hadde noen tanker til øvelser som kunne inkluderes i en potensiell øktplan. Disse informantene viste seg å være relativt samstemte med resten, da

øvelsesutvalget de foreslo var tilnærmet likt øktplanen som ble utarbeidet uken før. Vi viste deretter fram den foreslåtte øktplanen for å diskutere eventuelle endringer. Her ble det gjort noen små justeringer, som hovedsakelig omhandlet gjennomførelsen av enkelt øvelser. Etter dette møtet var øktplanen for første uka satt. Dermed ble samling 2 av 4 benyttet til planlegging i fellesskap om en kroppsøvingsøkt som skulle gjennomføres med kroppsøvingslærernes respektive kroppsøvingsklasser kommende uke. Denne øktplanen skulle alle deltakerne følge i sine respektive klasser i hele intervensjonsperioden, slik at de kunne ta med erfaring og refleksjoner inn til et felles diskusjonsforum i starten av neste uke. Vi var med på alle undervisningstimene som ble gjennomført. I tillegg ble det gjennomført refleksjon på om lag 15 minutter i umiddelbar etterkant av hver enkelt undervisningstime, der formålet med denne refleksjonen var å diskutere hvilke justeringer som kunne gjøres til neste økt, i håp om å kvalitetssikre undervisningen. I refleksjonen snakket vi om observatørens tanker om hvordan den utarbeidede øktplanen fungerte, og belyste faktorer som kunne medføre høyere kvalitet på neste undervisning.

Øktplanen, som ble utarbeidet i et likestilt fellesskap blant informantene og oss masterstudentene, bestod av fem øvelser; *Mønster med kroppen*, *Benker*, *Capture the flag*, *Over elva* og *Pyramider*.

Mønster med kroppen går ut på at elevene deles inn i grupper på tre til fire personer, og står i sine grupper på den ene siden av gymsalen. Underviseren roper så ut en figur, tall eller bokstav som elevene skal lage med kroppene sine innad i gruppa. Før elevene får lage den gitte figuren, må alle på gruppa løpe over til andre siden av gymsalen og tilbake. Figuren må kontrolleres av underviser før den er godkjent.

Benker er en øvelse som baserer seg på kommunikasjon og samarbeid oppe på en benk. To grupper fra forrige øvelse slås sammen, og får hver sin benk. Elevene skal så sortere seg etter visse kriterier, som for eksempel eldste fremst og yngst bakerst, uten at noen får være i bakken

Capture the flag gjennomføres som en konkurranse mellom to lag. Begge lag har en halvdel av gymsalen hver, med et fengsel og flagg. Elevene kan ikke bli «tatt» på egen banehalvdel, bare på det andre laget sitt. Hvis man blir «tatt» må man i fengsel på motstanderlagets banehalvdel. Målet med spillet er å få flagget over til egen banehalvdel, uten å bli «tatt» på veien.

Over elva gjøres igjen i grupper på tre til fire elever. Her er målet å ta seg fra linje A til linje B med restriksjoner som blir gitt av underviser. Restriksjonene som blir gitt baserer seg på hvilke kroppsdelene gruppa totalt kan bruke, det vil si at hvis underviser sier «fire bein» så har gruppa som helhet bare fire bein å bruke for å komme seg til linje B.

Pyramider går ut på å bygge pyramider innenfor grupper med ulik størrelse. Gruppene kan variere størrelse fra fire til seks elever, hvor de får utdelt illustrasjoner som skildrer forskjellige pyramider. Elevene må selv bedømme hvilke de mestrer innad i gruppa. Gruppene får også matter å stå på for å forebygge fallskader.

Tanker og refleksjoner i oppstartsmøtet tilsa at dette er øvelser som kan legge til rette for dannelsesprosesser hos elevene, der de må samarbeide, er avhengig av hverandre, og må kommunisere.

Øvelsene *Mønster med kroppene* og *Over elva* ble valgt siden begge øvelsene krever stor grad av kommunikasjon og samarbeid. Ved å legge opp denne øvelsen er håpet derfor at ulike elever blir tvunget til å samhandle med hverandre, samt at de får muligheten til å vise andre egenskaper enn bare fysiske.

Øvelsen *Benker* ble gjennomført for å legge ekstra trykk på gjensidig avhengighet. For at denne øvelsen skal kunne utføres på best mulig vis, må elevene samarbeide på en god måte, siden enkeltelevens suksess er avhengig av gruppen sin helhet.

Pyramider ble valgt som en avslutningsøvelse, der elevene får muligheten til å lande litt etter en intensiv økt, samt at denne øvelsen også krever stor grad av samhandling for å kunne skape pyramidene. Her vil også elevene oppleve at enkeltindivider har forskjellige egenskaper, og at man burde verdsette disse forskjellene

Capture the flag er en øvelse som kan skille seg ut, i og med at det er en lagkonkurranse der fokuset fort kan bli konkurransepreget. Til tross for dette ble øvelsen inkludert øvelsen. Elevgruppen har hatt tidligere gode erfaringer med øvelsen, og legger derfor til rette for gode mestringsopplevelser. Det ble lagt inn tid til diskusjon blant elevene, der de kunne fordele oppgaver innad i laget.

Alle disse øvelsene har en fellesnevner som tilsier at elevene må komme i fysisk kontakt med hverandre og kommunisere, der de ikke får gjennomført uten at alle på gruppa er aktivt deltakende.

I første uken av prosjektet ble kroppsøvingstimen gjennomført med øvelsene i denne rekkefølgen; 1) *Mønster med kroppen*, 2) *Benker*, 3) *Capture the Flag*, 4) *Over elva*, 5) *Pyramider*. Øvelse 1, 2 og 4 hadde en varighet på 15 minutter hver, øvelse 3 i 40 minutter, og øvelse 5 varte i 20 minutter.

Den første uken av aksjonsforskningen valgte vi masterstudentene å trekke hvem som skulle ha ansvaret for å lede undervisningen mellom oss to. Dette var for å ha en viss kontroll på at alle informantene vil se og oppleve tilnærmet lik kroppsøvingstime første gang. Det sikrer også at informantene har mulighet til å diskutere økten med den av oss som ikke har ansvaret for undervisningsøkten. I etterkant av økten brukte vi masterstudentene og klassens informant 15 minutter på refleksjon rundt økta som ble gjennomført.

På samling 3 av 4, som var uke 2 i aksjonsforskningen, møttes alle deltakerne til et felles diskusjonsforum, der masterstudentene og informantene i samråd diskuterte og justerte øktplanen inn mot denne ukens undervisning. Ut ifra de erfaringene som ble gjort første uka, var det enighet over at rekkefølgen på øvelsene burde endres. Det oppleves vanskelig å ha en overgang fra øvelsen *Capture the flag* til *Over elva* ettersom elevene var veldig urolige og konkurransefokusert, og det gjorde det krevende å samle elevene og lande dem til *Over elva*. *Capture the flag* settes derfor som en avsluttende øvelse. En samlet erfaring som ble tatt med, var at det gikk mye tid til overganger, og vi fikk derfor ikke tid til å gjennomføre øvelsen *Pyramider* i de fleste øktene. Den øvelsen ble derfor satt i parentes, som en ekstraøvelse hvis det var ekstra tid. Videre ble vi enige om at størrelsen på gruppene i øvelsen *Benker* burde minkes, siden det blir trangt på benken, og derfor en veldig krevende øvelse for elevene.

For den andre uka i aksjonsforskningen delte vi økta i to, der én av oss masterstudentene hadde ansvaret for *Mønster med kroppen* og *Benker*, mens deltakende informant hadde ansvaret for *Over elva* og *Capture the flag* (og *Pyramider*). Dette var for at informanten skulle få oppleve og observere endringene som ble gjort, samt å erfare det i undervisningssituasjon. I etterkant brukte vi igjen 15 minutter for å reflektere over økta.

På samling 4 av 4, som var uke 3 av aksjonsforskningen, møttes masterstudenter og informanter igjen for å justere på øktplanen. Overganger ble fortsatt sett på som en krevende del av undervisningen. Etter litt diskusjon ble det enighet om at *Mønster med kroppen* og *Over elva* kunne gjennomføres på samme sted i gymsalen, og derfor skape en mer flytende overgang. Elevene kunne også holde på samme gruppene fra den ene øvelsen til den neste. Det ble derfor

valgt at *Benker* skulle være den første øvelsen, ettersom øvelsen ikke er veldig intensiv sammenlignet med *Mønster med kroppen* og *Over elva*. I *Capture the flag* ble det lagt inn en større fri-sone rundt flagget, så laget som angrep ikke kunne bli tatt hvis man kom frem til flagget. Det ble også satt av tid til at gruppa skulle samles og snakke taktikk, for å tydeligere fremme behovet for samhandling over hele gruppa.

I uke tre av aksjonsforskningen fikk en av de deltakende lærerne gjennomført opplegget, mens resterende kroppsøvingsundervisning falt bort grunnet planleggingsdag og tur-dager. Det vil si at resten av deltakerne gjennomførte opplegget i uke fire av aksjonsforskningen. I denne gjennomkjøringen hadde deltakende informant fullt ansvar for gjennomføring av kroppsøvingsundervisningen, mens vi masterstudentene observerte. De avsluttende 15 minuttene med refleksjon rundt økten ble bevart, slik at deltakende informant fikk ytret sine tanker rundt siste økt.

I etterkant av prosjektet er vi svært fornøyde med planleggingsprosessene i det profesjonelle læringsfellesskapet. Informantene har deltatt i et godt og trygt profesjonsfellesskap, der de har fått muligheten til å ytre egne tanker og refleksjoner til fordel for å utvikle egen og kollegers praksis. Prosessen har gitt muligheten til å styrke det profesjonelle lærerfellesskapet, ved at den har innbydd til refleksjoner, diskusjoner og meningsbrytninger. På denne måten kan vi se at aksjonsforskningen la hovedvekt på prosessen framfor produktet, noe som også var ønskelig i begynnelsen av aksjonsforskningen.

4.2 Vitenskapelig tilnærming

Vitenskapsteorien omhandler vitenskapelig aktivitet, og ulike måter å analysere og utvikle kunnskap på, samt at det legger et grunnlag for refleksjon rundt egen praksis, og for forståelsen av forskningsresultater (Kvarv, 2021, s. 13; Gilje & Grimen, 2021, s. 11). Det vitenskapsteoretiske arbeidet består i å gjøre det vitenskapelige arbeidet til gjenstand for refleksjon og å bestemme dets virkemåte (Schmidt, 1991, s.11). Forholdet mellom teori og empiri er viktig, da forskning av grunnleggende, begrepsutviklende karakter har som siktemål å videreutvikle og forbedre eksisterende teorier innenfor fagområder. Her kan hensikten være å oppnå en bedre forståelse av fenomener og forholdet mellom fenomener (Kvarv, 2021, s. 23). Forskningsprosessen vår har hatt en tilnærming til både fenomenologi og hermeneutikk, noe som fremmer virkelighetsoppfattelsen innenfor rammene av disse teoriene.

4.2.1 Fenomenologi

Med bakgrunn i Edmund Husserl, fremstilles fenomenologi som læren om tolkning (Kvarv, 2021, s. 96). Den fenomenologiske tilnærmingen omhandler en presis beskrivelse av personenes egne perspektiver, opplevelser og forståelse i den virkelige verden, der forskeren ønsker å få en innsikt i informantenes erfaringer om fenomenet (Kvarv, 2021, s. 96). I tillegg er det ønskelig å få innsikt i informantenes forståelse og bevissthet av egne handlinger, med formål og forklaring for det de gjør eller ikke gjør i ulike situasjoner (Befring, 2016, s. 110). Alle menneskelige bevisstheter må forstås, der disse fenomenene må fortolkes for at de kan bli forstått (Kvarv, 2021, s. 96).

Fenomenet i vår forskning omhandler lærernes profesjonelle læringsfellesskap og deres kompetanse til å legge til rette for dannelsesprosesser i kroppsøvningsundervisningen, noe som gjør at informantenes erfaringer blir viktige og relevante for oss å samle inn data om. I og med at informantene er aktive deltakere i vår forskningsprosess, vil det være mulig å innhente lærernes erfaringer, som igjen kan gi oss økt forståelse, gjennom en fenomenologisk tilnærming. Vi må også være klar over at vi som forskere alltid vil være preget av våre egne forutforståelser. Disse egne erfaringene og kunnskapene kan bidra til å påvirke valgene vi tar i hvilke data vi ser på som verdifulle og nyttige å ta med videre. Med bakgrunn i dette kan det være relevant å inkludere en hermeneutisk tilnærming i forskningsprosessen.

4.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken dreier seg om tolkning eller interpretasjon, der tolkningen i hermeneutisk forstand er et forsøk på å gjøre noe som er uklart eller uforståelig til forståelig (Gilje, 2019, s. 11). Hermeneutikken handler dermed om å forstå fenomener, handlinger og ytringer, der du skal avdekke og tolke meningsfullt materiell. Mer presist innebærer dette menneskelige handlinger og resultatene av disse handlingene (Gilje, 2019, s. 11). Innenfor hermeneutikken finner vi den hermeneutiske sirkelen, et svært framtrædende begrep som kanskje blir sett på som det viktigste for å formidle begrepets betydning (Gilje & Grimen, 2021, s.153). Denne sirkelen peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i (Gilje & Grimen, 2021, s. 153). Den hermeneutiske sirkelen viser til at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forståelse (Gilje & Grimen, 2021, s. 153). Slik kan vi se at det er en evig prosess, der tidligere forståelser

og nye erfaringer skaper ny kunnskap og innsikt, som igjen øker helhetsforståelsen av fenomenet (Befring, 2016, s. 89).

Vi ser på dette som et relevant perspektiv i denne forskningen i og med at vi søker etter informantenes egne erfaringer og forståelser omkring det profesjonelle læringsfellesskapet, og hvordan en lærer kan legge til rette for undervisning med en kroppslig-relasjonell tilnærming, samtidig som våre forkunnskaper kan påvirke tolkningene av dataene. I tillegg vil en hermeneutisk tilnærming i denne oppgaven omhandle lærernes praksis og deres handlinger i det profesjonelle læringsfellesskapet og i klasserommet. Dette må forstås ut fra deres virkelighetsoppfatninger av den totale arbeidshverdagen i en skolekontekst, samtidig som deres totale arbeidshverdag i skolekonteksten må forstås ut fra deres handlinger. Den hermeneutiske sirkelen kan gi oss ny innsikt, i og med at våre tidligere forståelser kombineres med nye erfaringer, som igjen bidrar til ny kunnskap. Forskernes forståelser er avgjørende for hvordan fenomenene fortolkes, og fortolkningen vil gi forskerne en ny forståelse. Nye og ulike forståelser hos forskerne kan sees på som kilder til feiltolkninger av respondenter eller i skolekontekst. For oss kunne disse feiltolkningene komme av mangel på relasjoner til elevene og lærerne, samt at vi ikke hadde mye kjennskap til hvordan skolesystemet ved denne skolen fungerte i praksis. For å prøve å forebygge dette tok vi masterstudentene ansvar for første gjennomføring, samt at vi stilte oss åpne for refleksjoner og diskusjoner fra informantene.

4.3 Kvalitativ forskningstilnærming

Valg av design og metode avhenger av hva som skal forskes på, og i følge Yin (2018, s. 6) er forskningsdesign logikken som binder sammen de data som skal samles og de konklusjoner som skal trekkes. Med utgangspunkt i vår problemstilling og den vitenskapsteoretiske forankringen er det benyttet en kvalitativ forskningstilnærming til denne oppgaven. Kvalitativ forskning bærer preg av betydelig følsomhet ovenfor konteksten den gjennomføres i, der man ofte er tett på dem man forsker på, enten om det gjelder informanter i intervju eller gjennom deltakelse i situasjoner som observeres (Tjora, 2021, s. 17). Den kvalitative forskningstilnærmingen har som formål å oppnå kunnskap og dyptgående informasjon fra informantene som deltar i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2021, s. 23). Innhenting av beskrivende og fylldig informasjon skjer i et mindre utvalg av informanter, i og med at målet er å oppnå et nærhetsbilde til virkeligheten samt informantenes opplevelser og erfaringer om et felles fenomen (Johannessen et al, 2021, s. 57-58; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95).

Ofte er det vanskelig å avgjøre hva som vil være nok antall respondenter i en kvalitativ studie, men en gylden regel er at det bør gjennomføres intervjuer til forskeren ikke lenger får ny informasjon (Johannessen et al, 2021, s. 74). I og med at man har en tydelig nærhet til dem man forsker på, kan det gi utfordringer i form av å måtte justere eget prosjekt, handlinger og ideer i første møtet med feltet som skal forskes på. I kvalitative tilnærminger vil det derfor være hensiktsmessig å legge datainnsamlingen relativt tidlig i prosjektet for å kunne ha mulighet til å justere bruk av teori og perspektiver til det som framstår som interessant i den empiriske analysen (Tjora, 2021, s. 17). Problemstillingen og forskningsspørsmålene våre undersøker lærernes kompetanse, egne erfaringer og opplevelser av hvordan de kan legge til rette for dannelsesprosesser i undervisningen, samt deres tanker om verdien av team-samarbeid, noe som gjør det aktuelt og relevant for oss å benytte en kvalitativ tilnærming til oppgaven.

I en kvalitativ tilnærming må forskeren i stor grad være innstilt på å kommentere og kritisere egen forskning og de valgene som er gjort. I og med at det finnes flere ulike måter å gå frem på i en kvalitativ forskning, er det også viktig at forskeren er tydelig i sin presentasjon av begrunnelsen for eget arbeid. Gjennom begrunnelse og kritisk tenkning rundt eget prosjekt blir vi i større grad bevisst over hvorfor vi har gjort som vi har gjort. Kvale og Brinkmann (2015, s. 298) formidler viktigheten av at denne prosessen blir gjennomgått nøye, slik at også leseren har muligheten til å vurdere validiteten og reliabiliteten rundt funnene som er gjort og om resultatene kan benyttes.

4.4 Intervju

Med en kvalitativ tilnærming til forskningsprosessen er intervju som metode en mulig måte å gå fram på. Intervju som forskningsmetode har blitt populært innenfor humaniora og samfunnsvitenskapene, og kan anses som en dominerende form for datainnsamling i kvalitativ forskning (Sollid, 2013, s. 125; Johannessen et al, 2021, s. 105). Selv om metodens popularitet, stiller forskningsintervju store krav til forskeren sin kompetanse og analytiske ferdigheter (Sollid, 2013, s. 125; Johannessen et al., 2021, s. 105). Dette er siden all informasjon som innhentes må analyseres av forskeren selv. Det betyr at empirien som samles inn vil være subjektiv fra forskerens side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Her vil det da være forskerens oppgave å tolke og kontekstualisere det som belyses i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Hovedformålet med forskningsintervjuet vil bestandig være å bidra til å belyse aktuelle

problemstillinger og forskningsspørsmål oppgaven fokuserer på (Kvale & Birkmann, 2015, s. 42; Sollid, 2013, s. 125).

Forskningsintervjuer er en veldig fleksibel forskningsmetode, og gir grunnlag for å få fyldige og detaljerte beskrivelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77; Johannessen et al, 2021, s. 105). Det finnes både fordeler og ulemper med denne åpne strukturen (Kvale & Birkmann, 2015, s. 193-194). Denne metoden kan være valgt på et svakt grunnlag, for eksempel at hen liker å snakke med mennesker eller at hen ikke liker kvantitative tilnærminger eller statistikk. Intervjuformer burde helst velges hvis det sammenfaller med det aktuelle forskningsteam, og svarer på oppgavens problemstilling (Kvale & Birkmann, 2015, s. 194; Sollid, 2013, s. 193-194). I valg av forskningsmetode må derfor hensikten med undersøkelsen drøftes nøye. Hvis hensikten er å undersøke atferden til en større gruppe personer eller deres interaksjon med omgivelsene, vil metoder som spørreundersøkelser og observasjon være mer hensiktsmessig. Hvis formålet faller mer innenfor å innhente dyptliggende personlig kunnskap og holdninger til enkeltpersoner vil derimot kvalitative intervju være hensiktsmessig (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78; Kvale & Birkmann, 2015, s. 197-199).

Det finnes ingen fast oppskrift på hvordan et forskningsintervju skal gjennomføres, men enkelte standardtilnærminger og teknikker kan være veiledende for en intervjuundersøkelse. Kvale og Birkmann (2015, s. 137) henviser til syv faser i en intervjuundersøkelse; «1) tematisering av et intervjuprosjekt, 2) design, 3) selve intervjuet, 4) transkribering eller utskrivning av intervjuet, 5) analyse, 6) verifikasjon og 7) rapportering». Videre fremhever de viktigheten å planlegge alle syv intervjufasene for å utstyre forskeren med de nødvendige verktøyene før intervjuene skal gjennomføres og analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

Ut ifra dette valgte vi å gjennomføre intervju siden det kan gi oss god informasjon fra enkeltinformanten som omhandler vår problemstilling. Ved at vi kan intervju informant gir det oss muligheten til å dra ut meningsfull og relevant empiri, som kan gi et godt grunnlag for videre refleksjoner og diskusjoner. Det vil også være relevant siden det er en kvalitativ studie, med relativ få informanter, der intervju som metode vil kunne gi utfyllende og god data.

4.4.1 Semistrukturert intervju

Innenfor en kvalitativ tilnærming og intervju som metode kan intervjuene gjøres med ulik form, og dermed gi ulike svar. Vanligvis skiller man mellom to forskjellige intervjuer, individuelle intervjuer og intervjuer med flere informatorer (Gleiss & Sæther, 2021, s. 79). Innenfor disse to hovedkategoriene skiller man også mellom tre forskjellige strukturer på intervjuer; strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervjuer. Semistrukturerte intervjuer er kategorien mellom strukturerte og ustrukturerte intervjuer. Det som kjennetegner semistrukturerte intervjuer er at man har formulert spørsmål på forhånd, men rekkefølgen på spørsmål, måten spørsmålene stilles på, og hvilke oppfølgingsspørsmål som stilles varierer fra intervju til intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79; Gleiss & Sæther, 2021, s. 80).

Det er flere fordeler ved å gjennomføre et semistrukturert intervju. For det første, gir kombinasjonen av åpenhet og struktur intervjuet en retning, samtidig som det gir rom til å stille nødvendige oppfølgingsspørsmål. For det andre, har man mulighet til å justere intervjuet på hensiktsmessig måte, mens man fortsatt opprettholder søkelys på temaet til intervjuet. For det siste, legger det til rette for at informasjonen som innhentes fra forskjellige informanter, kan sammenliknes på en god måte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80; Kvale & Birkmann, 2015, s. 46-51). Ettersom vi ønsket å gjennomføre tre forskjellige intervjuer, med samme informanter, så vi det hensiktsmessig å bruke semistrukturerte intervju. Det gir oss muligheten til å føle interessante refleksjoner som kommer frem i intervjuene, samt justere spørsmålene underveis. Dette kan føre til at vi får frem mye relevant informasjon, som er relevant for oppgavens problemstilling.

4.4.2 Utvalg

For å få tak i informanter, tok vi kontakt med rektoren ved en barneskole. Vi valgte barneskole grunnet våre tidligere erfaringer med at profesjonelle læringsfelleskap i kroppsøving er mindre prioritert på mellomtrinnet. Det ble så satt opp et møte med oss masterstudenter, rektor og assisterende rektor ved skolen. I dette møtet skisserte vi masterstudenter prosjektet, for å se om skolen hadde interesse for å delta. Etter møtet viste både rektor og assisterende rektor interesse for å gjennomføre prosjektet ved sin skole, og ga oss kontaktinformasjon til kroppsøvingslærerne. Deretter etablerte vi masterstudenter kontakt med kroppsøvingslærerne ved skolen, og planla et informasjonsmøte 15.august. I etterkant av dette møtet, viste nesten alle kroppsøvingslærerne interesse for å delta på prosjektet. Vi masterstudenter valgte å

inkludere lærere på 5-7. trinn, ettersom studieretningen vi går er for 5-10. trinn. Innledende til prosjektet måtte noen informanter melde forfall til prosjektet, grunnet sykmeldinger og generelt fravær på eget klassetrinn, som førte til at de ikke hadde tilstrekkelig med tid til å delta. Derfor valgte vi å inkludere 4.trinn, for å få et godt nok datagrunnlag for masteroppgaven. Utvalget består derfor av 5 kroppsøvingslærere, ved en barneskole på 4-7.trinn.

Informantene ble kategorisert med de anonyme navnene Lærer A-E. Informantene har ulik fartstid i læreryrket, og viste et sprik fra 3 år i skolen opp til 24 år i skolen. Informantene hadde også ulik formell kompetanse i kroppsøvingsfaget, med variasjon fra null studiepoeng opp til 60 studiepoeng. Tre av informantene er kvinner, mens to av dem er menn.

4.4.3 Forarbeid og utvikling av intervjuguide

For å øke kvaliteten i forskningsintervjuene som skulle gjennomføres, var det hensiktsmessig med gode forberedelser, samt å utarbeide intervjuguider som skulle gi oss oversikt over hvilke spørsmål som skulle stilles i intervjuene. I tillegg sikrer en intervjuguide god struktur og gir data som best mulig svarer på problemstillingen og temaet for oppgaven (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 28). En stor del av forarbeidet vårt bestod av planlegging av intervjuguide, intervjuopprokk, og aksjonsforskningsprosjekt. Vi måtte velge relevante intervjuobjekter, der vi gikk gjennom en strategisk utvelgelse bestående av variasjon. Vi så på hvem som var mest relevante og hvem som hadde kompetanse i faget, samt noen uten studiepoeng i faget for å fange opp ulike erfaringer, meninger, argumenter og perspektiver. I tillegg måtte vi velge antallet intervjuobjekter og se på hvor mange som var hensiktsmessig å inkludere. Med utgangspunkt i utvalget, og dets variasjon innenfor fartidstid, studiepoeng og kjønnsfordeling, mener vi at det er grunn til å tro at utvalget er representativt.

Etter at planen for intervjuobjektene var ferdig, måtte vi presentere forskningsprosjektet for våre ønskede informanter. Vi organiserte et planleggingsmøte med skolen, der vi presenterte oss selv og prosjektet for å se om det var noe interesse blant lærerne. Lærerne virket positive og interesserte, så vi kom til enighet og planla veien videre, samt når vi skulle komme tilbake for å gjennomføre intervju og aksjonsforskningen. I og med at dette skulle være en aksjonsforskning med en kvalitativ tilnærming, fant vi det naturlig at intervjuene skulle foregå ansikt til ansikt. Vi ønsket også å bruke diktafon til å ta opp intervjuene, slik at vi kunne fokusere på svarene og praten i det semistrukturerte intervjuet, framfor å ha fokuset på å skrive ned svar og tenke på neste spørsmål. Prosessen vår i forarbeidet bestod dermed av forberedelser

til intervju, kartlegging av informantintervjuer, utarbeiding av intervjuguide, velge format og bestemme svarregistrering. I vårt aksjonsforskningsprosjekt, som baserte seg på metoden Lesson study, innhentet vi empiri gjennom tre ulike intervjuer; pre-intervju, post-intervju og fokusgruppeintervju. I arbeidet med intervjuguiden måtte vi derfor utvikle tre ulike intervjuguides, der disse ble utformet gjennom ulike versjoner, og ble endret i samråd med hverandre og veileder.

Den hermeneutiske forståelsen preget også dette arbeidet med intervjuguidene ved at våre forståelser, tidligere kunnskap og interesser var til stede i denne prosessen. Vi arbeidet deduktivt gjennom å ha en innledende teoretisk antakelse da vi skulle i gang med datainnsamling og utarbeidelse av spørsmål. I tillegg har oppgaven en deduktiv tilnærming med utgangspunkt i den hermeneutiske forståelsen i og med at dette ikke kun omhandler en tolkning av informantenes svar, men at våre tidligere forståelser, erfaringer og kunnskap vil påvirke svarene som gis i forskningen. Forskningen er også preget av en induktiv tilnærming, i og med at det empiriske grunnlaget i forskningen har formål om å belyse og frembringe erfaringer fra lærernes hverdag, som eventuelt kan bekrefte eller utfordre den eksisterende teorien som vektlegges i vår forskning.

Som forarbeid til intervju som metode arbeidet vi gjennom ulike faser i intervjuprosessen, der vi startet med forberedelser til pre-intervjuene. Med utgangspunkt i Johannessen (2021, s. 111-113) sin mal for intervjuguide, formulerte vi spørsmål som skulle gi oss svar på det vi ønsket å forske på. Vi tok utgangspunkt i at spørsmålene skulle være enkle, åpne, nøytrale og fokuserte, i håp om å gjøre de så gode som mulig, som er i tråd med anbefalinger fra Kvale og Brinkmann (2015, s. 165-167). Intervjuguiden ble delt inn i tre deler, bestående av en innledning, hoveddel og avslutning, der vi startet med innledende og enkle spørsmål som var relatert til fakta, før vi avgrenset spørsmålene til det som var relevant for oss å undersøke. Helt til slutt la vi inn muligheter til sluttkommentarer for informantene. Post-intervjuet ble også utarbeidet ut ifra en satt mal, som ble formatert samtidig som pre-intervjuet. Gjennom interessante funn som kom til lys i pre-intervjuene og i aksjonsforskningen, ble noen spørsmål i intervjuguiden justert. Disse funnene omhandlet hva informantene la i dybdelæringsbegrepet, og hvordan det kunne anvendes i skolen. Informantene vektla mestringsforventning og trygghetsfølelse. Det ble derfor naturlig å ha et tydeligere fokus på dannelsesbegrepet, fremfor å pakke det inn i dybdelæring. Dette var får å forfølge oppgavens hovedproblemstilling, der vi ønsket å se på dannelsesprosesser.

For å kvalitetssikre intervjuguiden og for å bli godt kjent med eget materiale, gjennomførte begge masterstudentene hvert vårt pilotintervju for å sjekke til hvilken grad spørsmålene fungerte og hvor lang tid spørsmålene tok. På denne måten hadde vi også muligheten til å endre og justere spørsmålene dersom noe skulle virke uklart eller usikkert. Pilotintervjuene ble gjennomført på egne arbeidsplasser, der begge testpersonene hadde lang bakgrunn innenfor læreryrket. Etter gjennomført pilotintervju merket vi begge at dette var en nyttig del av prosessen, da det ga oss et tydelig bilde på hvordan intervjuguiden fungerte. Vi satt begge igjen med en positiv opplevelse, da vi følte at spørsmålene traff oppgavens tema og vi fikk gode svar på spørsmålene. Det ble derfor ikke gjort noen endringer i etterkant av pilotintervjuene. Når vi lyttet på intervjuene i etterkant, ble det tydelig at vi har forskjellige styrker i intervjusituasjon. Den ene var vesentlig bedre til å holde seg til relevant tematikk, og ikke avbryte intervjuobjektet, mens den andre var bedre til å stille oppfølgingsspørsmål. Derfor ble det bestemt at førstnevnte skulle ha hovedansvaret for å intervju, mens sistnevnte skulle ha hovedfokus mot oppfølgingsspørsmål.

4.4.4 Gjennomføring av intervjuer

Etter avtale med våre informanter fant vi tid og sted for intervjuene, der det ble gjennomgått tidligere utsendt informasjon og samtykkeskjema. På denne måten kunne vi få bekreftet en gang til at informantene ønsket å delta, samt at de fysisk fikk skrevet under på samtykkeskjema. I tillegg gikk vi gjennom praktisk informasjon, som hvor lenge intervjuet kom til å vare, at vi skulle ta opp intervjuet med diktafon, og at alt av materiale skulle anonymiseres. De fikk også vite at det var hovedsakelig én student som skulle holde intervjuet, der den andre kunne komme med oppfølgingsspørsmål. På denne måten holdt vi en kontinuitet i intervjuene, samt at vi hadde to studenter som kunne fokusere på samtalen og det som ble sagt, framfor at fokuset lå på hvem som skulle stille det neste spørsmålet. Hvert intervju hadde en varighet på om lag 20-30 minutter.

Pre-intervju

Innledende i pre-intervjuet ønsket vi å «myke» opp informantene, der vi formidlet generell informasjon og stilte enkle spørsmål som var faktarelaterte. Disse omhandler fartstid i yrket, samt den formelle utdanningen de har i yrket. Vi ønsket ikke at informantene skulle bli overveldet eller oppleve intervjuet som skremmende, noe som gjorde at vi ønsket å starte

intervjuet på en naturlig, innledende måte. Dette er noe Johannesen et al. (2021, s. 111-112) formidler som en god metode å starte et intervju på, da det myker opp og bidrar til å skape en relasjon mellom forsker og informant på. Vi var tydelig i starten om at vi var ute etter informantenes tanker, erfaringer og meninger. Underveis i intervjuene var det viktig for oss at informantene skulle føle seg trygge, og at svarene de kom med virket meningsfulle. Vi forsøkte å virke affirmative gjennom å si småord og gi bekræftende nikk underveis, og i tillegg gjensvarende essensen av det informantene formidlet. Dette var for å bekrefte om vi hadde tolket det som ble fortalt korrekt. Vi som forskere gikk inn i intervjuene med egne forforståelser, noe som kunne påvirke måten vi tolket informantenes svar på. Derfor var det relevant for oss å gjensvarende noe av det som ble sagt, for å verifisere svarene som ble gitt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 194) formidler dette som et kvalitetskriterium for et intervju, der forskeren i løpet av intervjuet forsøker å verifisere sine fortolkninger av intervjupersonens svar. Slik kan også vi som forskere framstå som mer interesserte i svarene som informantene gir, samt sørge for at det ikke blir noen misforståelser i tolkningene.

Post-intervju

Post-intervjuet ble utarbeidet med utgangspunkt i pre-intervjuet, i og med at vi ønsket å holde en rød tråd gjennom intervjuene. I likhet med pre-intervjuene, innledet vi post-intervjuene med generell informasjon, samt et enkelt, faktarelaterte spørsmål for å få en naturlig åpning på intervjuene. Spørsmålet omhandlet informantenes tanker om deltakelse i intervensjonen. Deretter begynte vi med substansspørsmålene, som var relevante for vår problemstilling. Her er noen av spørsmålene relativt like som i pre-intervjuet, men de er noe omformulert. I tillegg ble det lagt til noen nye spørsmål, da erfaringer i intervensjonen ga oss et tydeligere mål som vi ønsket å forfølge. Aksjonsforskningen medførte dermed en naturlig endring i post-intervju spørsmålene. Denne endring omhandlet å tydeligere vise til dannelsesbegrepet i intervjuet, samt et fokus mot hvilke erfaring informantene har hatt ved intervensjonen, og hvordan forståelsen til informantene kan ha endra seg. Til tross for denne endringen, ville vi ikke fjerne tidligere spørsmål som muligens kunne ha mindre relevans, men vi valgte heller å supplere med andre relevante spørsmål. På denne måten forble hovedessensen i intervjuene relativt like. Vi valgte bevisst å følge samme retningslinjer som i pre-intervjuene, der vi var affirmative og gjensvarende det informantene formidlet, slik at vi kunne opprettholde samme kvalitet på intervjuene. Til slutt spurte vi om det var noe de ønsket å formidle, som vi ikke hadde tatt opp, samt at vi ba om eventuelle sluttkommentarer.

Fokusgruppesamtale

Fokusgruppesamtalen ble gjennomført 4,5 måneder etter avsluttet intervensjon. Hensikten med dette intervjuet var å undersøke om endringer som ble identifisert fra pre-intervju til post-intervju har vedvart, falt fra eller blitt forsterket. Intervjuguiden til fokusgruppesamtalen ble utarbeidet litt tid etter post-intervjuene ettersom vi ønsket å forfølge interessante funn fra pre- og post-intervjuene. Dette, og tidligere intervjuguider ble grunnlaget for fokusgruppesamtalen, med noen endringer som ble mer rettet mot dynamikken for en gruppe fremfor et enkeltindivid. Før vi begynte fokusgruppesamtalen, informerte vi at det var ønskelig at alle informanter får muligheten til å uttrykke egne meninger og forståelser. Det virket som informantene hadde en god relasjon, og lot hverandre få muligheten til å uttrykke egen kompetanse. Under selve fokusgruppesamtalen ønsket vi å være passive i diskusjonen, så informantene fikk rikelig med rom til å uttrykke deres forståelse. Hovedfokuset vårt ble å sikre oss at vi har forstått det informantene korrekt, ved å gjenta vår oppfattelse av essensen som informantene formidlet, samt å sikre at alle informantene fikk muligheten til å uttrykke seg.

4.4.5 Transkribering

Innenfor analyseprosessen er transkribering et nødvendig arbeid, der intervjuene formuleres og struktureres fra muntlig til skriftlig form, noe som gjør materialet bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206; Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 33). Vi måtte utføre en slik transkriberingsprosess etter gjennomførte intervjuer, for å få nedskrevet datamaterialet vi trengte til videre arbeid med analysen. Transkripsjon er en vanskelig og tidskrevende prosess, spesielt for oss som er uerfarnere. For en erfaren forsker kan et én timers intervju ta opptil fem timer å transkribere, og produsere 20-25 sider med tettpakket tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s.207). Innledende i transkriberingen kan det være krevende å vite hva som er viktig å ta med, det er derfor anbefalt å ha et større detaljfokus enn man selv tror er nødvendig (Tjora, 2021, s.185). Det må også vurderes om man skal inkludere eventuelle dialekter som intervjuer eller intervjuobjekt har, eller normalisere transkripsjonen til nynorsk eller bokmål. Ved en normalisering av intervjuet vil det være viktig å være oppmerksom på spesielle dialektord som kan ha særegen betydning, og kan derfor vurderes å tas med i transkripsjonen (Tjora, 2021, s.185).

Vår transkripsjonsprosess for post - og pre-intervjuene varte i to uker, i tillegg til én uke for fokusgruppesamtalen. Å transkribere kan være kjedelig og slitsomt arbeid, så vi valgte å bruke Word sin transkripsjonsfunksjon for å gjøre prosessen noe enklere, som anbefalt av Tanggaard & Brinkmann (2015, s.35). For å sikre oss at transkripsjonen ble korrekt leste vi gjennom den ferdige teksten tre ganger, mens vi lyttet til det originale lydklippet. Her ble det gjort eventuelle justeringer på språket som ikke ble helt korrekt, samt at vi normaliserte dialektordene til bokmål. Vi valgte å normalisere teksten ettersom det skaper en tydeligere helhet i teksten, samt at det gjør språket enklere for oss å tolke. Farer ved å normalisere uttalelsene til informantene er at særegenheter ved språket kan falle bort. Det vil også være mulig at andre forståelser fra dataen som blir innsamlet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Alle deltakere i intervjuene ble kodet, så det ble lettere å ha kontroll på hvem som snakket. Informantene fikk kodene Lærer A-E og vi ble kodet til Intervjuer pre, post og fokusgruppe.

4.5 Ethiske overveielser

Ifølge NSD sine retningslinjer skal alle forskningsprosjekt som inneholder lydopptak av intervjuer, skriftlig samtykke og personopplysninger meldes inn. I vår oppgave har informantene fått et informasjonsskriv med samtykke i forkant av prosjektet, som de fikk beskjed om å skrive under på om de ønsket å delta. I tillegg har intervjuene foregått med en diktafon-applikasjon inne på telefon som lydopptaker. Dette lagres i krypteringsverktøyet *nettskjema*, utgitt av UiO. Disse faktorene har gjort at oppgaven var meldepliktig. Før vi startet intervjuprosessene søkte vi derfor om godkjenning for gjennomføring av prosjektet hos NSD, slik at vi kunne sikre og bevare informantenes anonymitet og personvern. Vi fikk godkjenning av NSD for gjennomføring av prosjektet 10.10.2022.

I utførelsen av et forskningsprosjekt er det sentralt å være bevisst over eventuelle etiske problemstillinger som kan være relevant for prosjektet (Haugen & Skilbrei, 2021, s.15). Dette gjelder spesielt for forskning som omhandler andre mennesker. Det er flere grunner til hvorfor gode forskningsetiske vurderinger er sentralt i oppbygningen av et forskningsprosjekt;

I alle stadier av prosjektet er forskeren(e) og forskningsinstitusjonen ansvarlig for at forskningen er etisk forsvarlig (Haugen & Skilbrei, 2021, s.15, NESH, 2021, s.6). Under prosjektet har forskeren alltid et ansvar for å opptre på en sikker måte. Gjennom forskningen inntar forskeren flere forskjellige roller, for eksempel underviser, kollega, samtalepartner og veileder, og hen må være bevisst på hvordan hen opptrer i de forskjellige situasjonene (NESH, 2021, s.6).

Kvaliteten i forskningen kan bli styrket gjennom etiske refleksjoner, ettersom det henger tett sammen med de analytiske konklusjonene som blir gjort (Haugen & Skilbrei, 2021, s.15, NESH, 2021, s.6-7, 11). Dette knyttes også tett til påliteligheten til forskningen som har blitt utført, gjennom at prosjektets etiske overveielser blir transparent og tydelig. Grundig refleksjon av egne verdier og innfallsvinkel på prosjektet, og hvordan disse påvirker valg av datakilder og tolkninger, vil også gjøre forskningen bedre (Haugen & Skilbrei, 2021, s.15).

Alle forskningsprosjekt som blir gjennomført må følge et visst regelverk for å ivareta både kvaliteten og relabiliteten til forskningen, og bevare rettighetene til enkeltdeltakeren i forskningsprosjektet (Haugen & Skilbrei, 2021, s.15, NESH, 2021, s.5-11). Dette ansvaret faller både på forskningsinstitusjonen og den enkelte forsker, og er lovfestet i universitets- og høgskoleloven (2005) og forskningsetikkloven (2017). Disse lovene skal sikre at det ikke blir utført ulovlig forskningspraksis, og gi føringer for et godt resultat for enkeltforskeren og institusjonen.

Disse vurderingene er sentrale at forskeren gjør for å opprettholde tillitten til resultatet av forskningen som blir gjennomført (Haugen & Skilbrei, 2021, s.16; NESH, 2021, s.10). Forskningens kvalitet vil ganges positivt gjennom en grundig refleksjon av etiske problemstillinger i enkeltprosjektet, samt at både troverdigheten og legaliteten vil økes betraktelig (Haugen & Skilbrei, 2021, s.16; NESH, 2021, s.10).

Gjennom et aksjonsforskningsprosjekt blir ofte veien til mens man går, derfor vil det være sentralt å reflektere over eventuelle etiske overveielser som kan oppstå under et prosjekt (Ulvik, 2016, s.30-31). Dette var en viktig faktor i oppbygningen av prosjektet vårt. Innledende var vi bekymret for at dette prosjektet kom til å påvirke elevenes ordinære undervisning, og ikke gi rikelig med utbytte. Vi sikret derfor at prosjektet og temaet for perioden ble inkludert i skolens årsplan for faget på planleggingsmøte i august, så det ikke skulle minke elevenes læringsutbytte. Videre ble det viktig for oss at alle opplysningene som blir innhentet er anonyme, så det ikke kan spores til enkeltlærer eller elev. Ved å være bevisste rundt eventuelle etiske problemstillinger som kunne oppstå, gjorde det prosessen mer forsvarlig, samt at vi unngikk flere uventede overveielser i løpet av prosjektet.

4.5.1 Samtykke

Sentralt i innhenting av data er at alle informanter må gi et samtykke til å delta på forskningsprosjektet (Haugen & Skilbrei, 2021, s.54; Leer-Salvelsen & Leer-Salvelsen, 2022, s.134). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet noen grunnleggende regler som gjelder innhenting av samtykke; det skal være frivillig, deltakerne skal bli velinformert om prosjektet, og samtykkene som gis må være utvetydelig, samt at deltakeren kan trekke samtykke i løpet av prosjektets gang (NESH, 2021, s.18-19). Frivillig deltakelse innebærer at enkeltindividet ikke skal tvinges til å delta på et forskningsprosjekt, og skal heller ikke gi glipp på goder ved å ikke delta. Forskningsdeltakerne skal bli velinformert gjennom at forskerne skal være transparente på hvem som utfører prosjektet, handlingsforløpet for innhenting av data, hva som skal belyses gjennom prosessen og hvor det skal publiseres. Ved at samtykket som gis er utvetydelig sikrer man at det ikke er tvil som at forskningsdeltakeren vil ta del av forskning som gjennomføres. Unntaksvis gjøres dette muntlig, men skal aller helst gjøres skriftlig. Forskningsdeltakeren skal også ha muligheten til å trekke seg fra prosjektet når som helst, hvis de ikke lenger vil bidra i prosessen (Haugen & Skilbrei, 2021, s.54-58; Leer-Salvelsen & Leer-Salvelsen, 2022, s.134-135), noe våre respondenter ble informert om. En av respondentene trakk seg fra prosjektet underveis, men vi spurte om tillatelse til å bruke gjennomført pre-intervju, og vi fikk godkjennelse til det.

4.5.2 Asymmetrisk maktforhold

Gjennom bruken av intervju som forskningsmetode er det sentralt å være bevisst over at forskningsintervjuet ikke er en fullstendig åpen og fri dialog mellom to eller flere likestilte individer, men et møte mellom to eller flere individer der hensikten til forskeren er å innsamle ny empiri (Kvale & Brinkmann, 2015, s.51-52). Dette var vi spesielt oppmerksomme mot, ettersom vi ikke er erfarne intervjuere, og ønsker å finne så relevant og god empiri som mulig. I tillegg er ikke den gode samtalen i søkelys i intervjusituasjonen, men heller å få frem beskrivelser, refleksjoner og fortellinger som forskeren(e) kan fortolke i tråd med egen(e) interesser. Forskeren(e) har også entydig monopol på å fortolke det som blir sagt i intervjusituasjonen, samt å rapportere det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51-52). Det er lett å glemme denne asymmetrien mellom intervjuer og intervjuobjekt, men er vesentlig for oss å være bevisst over gjennom intervjusituasjonen og tolking av innsamlete datamateriale.

4.6 Kvalitetssikring

Det finnes flere faktorer som har innvirkning på kvaliteten innenfor kvalitativ forskning. Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er tre sentrale begreper som ofte brukes for å sikre forskningens kvalitet (Tjora, 2021, s.259). Det kommer alltid til å være trusler mot forskningens kvalitet, men gjennom bevissthet over aktuelle problemstillinger kan effekten av kvalitetssvekkende faktorer minskes (Cohen et al., 2018, s.245). Derfor skal vi i dette kapittelet belyse de tre kvalitetssikrende faktorene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, samt å se det i lys av eget forskningsprosjekt.

4.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet er også brukt som en indikator på forskningskvalitet. Reliabilitet knyttes ofte til begreper som *pålitelighet* eller *troverdighet* (Cohen et al., 2018, s.268-270; Tjora, 2021, s.259). Dette omhandler sammenhenger som tydeliggjøres i forskningen. Ved å belyse sammenhengen mellom teori, empiri og analyse kan det bidra til å styrke studiens reliabilitet, men det må tydeliggjøres hvilken kobling som finnes mellom de ulike faktorene (Tjora, 2021, s.263). Utvalgets natur vil også stå sentralt i oppgavens reliabilitet, ettersom relasjonene mellom informantene og forskerne kan ha virkning på resultatene, spesielt for kvalitativ forskning (Tjora, 2021, s.264).

Kvantitativ og kvalitativ forskning har ulikt syn på hvilke dimensjoner reliabilitet skal dekke. Kvantitativ forskning ønsker å øke sin reliabilitet gjennom objektive, isolerte og kontrollerte datamaterialet, med mål å finne en sannhet som stemmer for alle (Cohen et al., 2018, s.271-272). Dette står i motsats til kvalitativ forsknings reliabilitet som må ses mer i kontekst og ønsker å belyse en autentisk og rik oppfatning av datamaterialet som blir produsert (Cohen et al., 2018, s. 271-272). Kvalitative studier vil kunne få dypere responser overfor forskningsspørsmålene, mens en kvantitativ studie får mer direkte svar på dem. Felles for begge typer forskning er at prosjektet skal ha en høy grad av transparens, så det er mulig å gjennomføre et tilsvarende prosjekt (Tjora, 2021, s.265; Cohen et al., 2018, s.268). Målet er at gjennom et likt prosjekt vil man finne nokså like resultater, så man kan dra de samme konklusjonene.

For å sikre at vårt forskningsprosjekt har høy grad av reliabilitet, har vi prøvd å forklare prosjektets natur så godt som mulig, samt vår fremgangsmåte. Det vil være krevende å gjennomføre et helt likt prosjekt ettersom dette er et aksjonsforskningsprosjekt, som vil naturlig

medføre noen endringer og justeringer. Tross dette vil det være mulig å gjennomføre en nokså lik oppbygning i et nytt prosjekt og forhåpentligvis dra de samme konklusjonene. Det er grunnet av høy grad av transparens av prosjektet, både utførelser og fordelaktigheter, samt at tematiseringen til prosjektet er relevant for lærerpraksisen som gjennomføres utover hele landet.

4.6.2 Validitet

Validitet er en sentral del av gyldig forskning. Hvis forskning ikke er valid så bærer den heller ingen verdi (Cohen et al., 2018, s.245). I ordbøker kan validitet bli definert som riktighet og styrke, men i samfunnsvitenskapelig kontekst henviser det til hvilken grad en metode er hensiktsmessig til å undersøke studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Dersom det er en logisk sammenheng mellom prosjektets metodiske fremgang og funnene som blir gjort, samt at den svarer på sin problemstilling, viser det til en sterkere validitet (Tjora, 2021, s.260). Dette kan vise seg til å være en relativt kompleks prosess, ettersom svarene som innhentes i et kvalitativt forskningsintervju må tolkes og kodes (Tjora, 2021, s. 260). Validiteten på refleksjonene og slutningene vi tar kan anses å være sterke, ettersom vi er to forskere som ser gjennom og drar konklusjoner fra innhentet empiri. I tillegg har vi gjennomgått transkripsjonene flere ganger, for å sikre oss at transkripsjonen er korrekt.

Det er mulig å styrke validiteten til studien ved å tydeliggjøre prosessen til innhenting av empirien, samt å belyse sammenhengen mellom relevante forskningsspørsmål og innhentet data (Tjora, 2021, s.262). På denne måten er det mulig at reliabilitet er en del av validiteten til oppgaven, og er derfor viktig å belyse hele prosessen på en god måte. Videre kan validiteten sjekkes ved en grundig gjennomgang av eventuelle feilkilder som kan oppstå i løpet av prosessen. Ved at forskeren har et kritisk syn til egne tolkninger av innhentet empiri kan det minske feiltolkninger og unngå en snever forståelse av egne funn (Kvale & Brinkmann, 2015, s.279). For å styrke validiteten ved vår oppgave brukte vi bevisst diskusjon for å dra slutninger i empirien. Dette er i tråd med kommunikativ validitet, der gyldig kunnskap skapes i dialog mellom to motstridende parter som diskuterer hva som er korrekt (Kvale & Brinkmann, 2015, s.282). Dessuten ønsker vi å være nøye i vår analyse og kritiske til de slutningene vi tar.

4.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er implisitt eller eksplisitt for mye av samfunnsforskning (Tjora, 2021, s.267). Generaliserbarhet omhandler å knytte studiens relevans utenfor det som faktisk har blitt forsket på. Det vil si at det har en overføringsverdi til andre tilsvarende situasjoner, på andre skoler enn den som prosjektet ble utført på (Tjora, 2021, s.260). Det er en vesentlig forskjell på hvordan man tenker generalisering innenfor kvantitativ og kvalitativ forskning. Innenfor kvantitativ forskning omhandler generalisering gjerne statistikk, og de konklusjonene som kan dras ut ifra dataene som samles. Kvalitativ forskning kan generaliseres på flere forskjellige måter, for eksempel gjennom *moderat generalisering* og *konseptuell generalisering* (Tjora, 2021, s.268).

Moderat generalisering er knyttet til en strukturell oppfattelse, der det beskriver rammebetingelsene rundt situasjonen. Her er det opp til forskeren å beskrive rammebetingelsene godt nok, så man kan dra nytte av de konklusjonene som blir tatt (Tjora, 2021, s. 268).

Konseptuell generalisering omhandler at konklusjonene som blir tatt knyttes til konsepter eller teorier som kan være til nytte i gitte tilfeller, utover det som har blitt forsket på (Tjora, 2021, s. 268).

Hvis generaliserbarheten bortfaller, kan overføringsverdien til andre situasjoner minskes betraktelig. Når manglene på generalisering blir tydelig kan det være grunnet en lite detaljert analyse av innhentet empiri eller manglende relevant teori (Tjora, 2021, s.274).

4.7 Analyse

4.7.1 Tematisk analyse

For å kunne analysere og identifisere resultater fra datamaterialet har vi valgt å bruke tematisk analyse. Denne metoden å analysere kvalitativ data er en fleksibel måte å kunne dra resultater ut ifra, og har i siste tiden blitt en mer populær metode å ta i bruk (Braun & Clarke, 2006, s.79; Braun & Clarke, 2012, s.57). Ved å bruke tematisk analyse er hensikten å identifisere, organisere og vise til mønstre på tvers av forskjellig datamateriale. Hensikten med å gjennomføre en tematisk analyse vil derfor være å finne fellestrekkene innenfor et datasett, ikke å fokusere på særegenheter (Braun & Clarke, 2012, s.57). Videre kan metoden anses som en god metode å få organisert datamaterialet og etablere en detaljert oversikt over egne funn (Braun & Clarke, 2006, s.79).

Siden tematisk analyse er godt tilgjengelig og fleksibel i sin utførelse, så vi det som hensiktsmessig å bruke denne metoden til analyse av dataen (Braun & Clarke, 2012, s.58). Vi fikk et relativt stort datamateriale etter gjennomført prosjekt, og vi følte at metodikken ga oss god oversikt og innsikt ovenfor dataen. Tematisk analyse kan også anses å være en av de mer grunnleggende former for å analysere kvalitativ data og er studentvennlig (Johannessen et al., 2018, s.78). Formålet med å gjennomføre denne type analyse ligger i navnet, der man skal organisere dataene i ulike temaer etter fellestrekkene som blir funnet.

For å gjennomføre vår tematisk analyse tok vi utgangspunkt i Braun og Clarke (2006, s.87-94) sine seks faser, med støtte fra Johannesen et al (2018, s.282-312) og Braun og Clarke (2012, s.60-69). Dette er siden gjennomgangen til Braun og Clarke (2006, s.87-94) til tider var vanskelig å forfølge, og for at vi ikke skal utføre analysen på uriktig vis valgte vi å søke støtte oss på videre materialet som bygger på den. De seks ulike fasene er; 1) *å bli kjent med dataen*, 2) *utvikle koder til dataen*, 3) *finne overordnede temaer*, 4) *revidere og sette opp temaer*, 5) *finne endelige temaer* og 6) *rapportere innhold*.

Fase 1 omhandler å få kjennskap til datamaterialet som skal analyseres. Dataene ble innhentet gjennom intervju, der vi begge var til stede, vil vi ha en viss innledende kjennskap til den dataen (Braun & Clarke, 2006, s.87; Braun & Clarke, 2012, s.60-61). Datamaterialet kan komme fra flere steder, men vår data kommer utelukkende fra transkripsjon av intervjuer vi gjennomførte. Det var viktig at begge leste nøye gjennom transskripsjonene våre så vi var godt kjent med datamaterialet.

Fase 2 begynner etter man har gjort seg kjent med dataene, og man har en innledende ide datamaterialet inneholder og det som er interessant i forhold til oppgaven (Braun & Clarke, 2012, s.88) I denne fasen skal man etablere koder til dataen, så man kan strukturere og organisere dataene (Braun & Clarke, 2006, s.88). For å utarbeide gode koder diskuterte vi mange forskjellige måter å finne relevante og gode koder til transskripsjonen på. Vi valgte innledende å produsere en lenger liste med sitater som virket relevante, der hovedessensen var relevant mot problemstillingen eller forskningsspørsmålene. Siden vi skal analysere ni forskjellige transskripsjoner vil det være hensiktsmessig å «grovkode» dataen først, før man går grundigere inn på det man drar ut fra en «grovkoding» (Johannessen, et al., 2018, s.287). Selv med et nokså omfattende datamateriale er det sentralt å gi hver transskripsjon like mye oppmerksomhet, så man kan identifisere overordnede temaer som strekker seg på tvers av dataen (Braun & Clarke, 2006, s.89). Det finnes mange måter å gjennomføre koding på, dette kan for eksempel være å skrive ut dokumentet og farge ut det som er interessant, notere ned for hånd i egen notatbok eller bruke digitale verktøy som PC (Braun & Clarke, 2006, s.89; Johannessen, 2018, s.285). Vi valgte å opprette et Word-dokument på PC, ettersom det er lett å gjøre selvstendige notater i og det er lett og dele mellom oss to. Vi følte også at dette var den tryggeste måten å gjøre det på, ved at det kan lagres flere steder og det er lett å dele ideer. Det vil også kunne øke kvaliteten av kodene, som er sentralt ettersom det legger grunnlaget for videre analyse (Braun & Clarke, 2012, s.61).

Fase 3 handler om å finne overordnede temaer som belyses i kodeprosessen og er relevant for oppgaven (Braun & Clarke, 2006, s.89). I denne fasen vil det være hensiktsmessig å redusere antall koder man har, eventuelt slå sammen noen koder. I denne prosessen skal altså koder omgjøres til temaer. Det er viktig i utarbeidningen av temaer at ingen av temaideene som kommer til lys i denne fasen slettes, ettersom det er først i neste fase man ser nære på hvert av temaene. Det vil fortsatt være usikkert hvor relevante temaene er eller som noen av temaene kan slås sammen (Braun & Clarke, 2006, s.90-91). For å kunne se etter eventuelle relevante temaer, valgte vi å søke etter nøkkelord. I tillegg utarbeidet vi noen undertemaer som koder kunne falle under. Dette førte til at vi så tendenser i datamaterialet, samt at vi følte en større kontroll. Disse tendensene omhandlet forskjellige relevante dimensjoner ved vår problemstilling, så det ble enklere å finne informasjon som var interessante for oss. Siden oppgaven hovedsakelig omhandler det profesjonelle læringsfellesskapet og lærerens kompetanse, ble de innledende temaene: *Lærersamarbeid, Tid og Kompetanse*.

Vi produserte en oversikt som så slik ut;

Tabell 1: Midlertidig tematikk

Når snakker de om Lærersamarbeid?		
Positive sider ved lærersamarbeid	Negative sider ved lærersamarbeid	Hvordan samarbeider de?
Når snakker de om tid?		
Planlegging	Undervisning	Samarbeid med kolleger
Når snakker de om kompetanse?		
Kunnskapsdimensjoner	Ferdighetsdimensjoner	Danningsdimensjoner

Når vi plasserte kodene våre i dette systemet, så vi at det ikke omfavnet de dimensjonene vi ønsket sette direkte søkelys på. Dette førte til at vi, etter diskusjon oss imellom, valgte å fjerne undertemaene, og heller plassere all kode inn under de tre hovedtemaene. I diskusjonen ble det tydelig for oss at overtemaene måtte samsvare bedre med problemstillingen til oppgaven, samt å tydeliggjøre for oss selv hvilken data som er sentralt. Hensikten med dette var å tydeliggjøre de større linjene i dataen vår, samt å forenkle prosessen med å konkretisere temaene våre senere.

I fase 4 skal forskeren(e) se på de temaene som hen har formulert i forrige fase, og konkretisere og finjustere dem (Braun & Clarke, 2006, s.91). Denne fasen omhandler hovedsakelig kvalitetssikring av funnene som blir satt fokus på. Dette er spesielt viktig for oss, siden det er første gang vi gjennomfører et forskningsprosjekt og man kan ikke samle all data i eget hode (Braun & Clarke, 2012, s.65). Her begynte vi å søke etter overtemaer som kunne omfattende større deler av datamaterialet vårt, samt gi oss mulighet til å dra ut essensen dra transkripsjonene på en bedre måte.

Videre i fasen skal man sortere kodene sine innunder overtemaene som blir produsert, og eventuelt formulere nye relevante undertemaer (Braun & Clarke, 2006, s.91). Her kan forskeren(e) oppleve at noen av kodene som ble formulert ikke passer innunder noen av

hovedtemaene. Da må forskeren(e) vurdere om man skal se på om temaene må justeres, eller om koden faller bort grunnet mangel på relevans. Hvis justering av temaer ikke fører til ønskede resultater, vil det være hensiktsmessig å starte tematiseringsprosessen på nytt. Denne situasjonen kan oppstå ved at man ikke har nok data til å opprettholde et tema eller at meningsfulle funn ikke blir belyst. (Braun & Clarke, 2006, s.91; Braun & Clarke, 2012, s.65). Dette er viktig å gjøre hvis situasjonen oppstår, ettersom dataene ikke skal tvinges til å ha en sammenheng, men heller passe naturlig sammen. I denne fasen gikk vi mye frem og tilbake for å finne gode formuleringer. For å finne disse gode formuleringene støttet vi oss i stor grad på kodematerialet vi har produsert, og sett det i lys av intervjuguiden vår.

Vi ønsket at det skulle være en tydelig sammenheng på overtemaene våre, samt at det skal være relevant for oppgavens natur. Her mener vi at temaene var mer relevante og dekkende enn tidligere, selv om de omhandler nokså de samme dimensjonene. På dette stadiet av prosessen jobbet vi ut ifra temaene *det profesjonelle læringsfellesskapet* og *Danningsdimensjoner innenfor kroppsøving*.

Tabell 2: Endelig tematikk

Profesjonelle læringsfellesskapet	
Informantenes tanker om verdien av profesjonelle læringsfellesskap	Tid og ressurser som settes av til lærersamarbeid i kroppsøving
Danningsdimensjoner innenfor kroppsøving	
Informantenes kompetanse om danning i kroppsøving	Informantenes tilretteleggelse av dannelsesprosesser i kroppsøvingsundervisning

Fase 5 omhandler å finne hva essensen av hva de forskjellige temaene er. Det vil være sentralt at tema ikke dekker for mye eller blir for kompleks (Braun & Clarke, 2006, s.92). Forskeren(e) må kunne kort å tydelig formulere hva som er unik med hvert av temaene. Det skal være mulig å kunne formulere essensen med hvert temaene på noen setninger (Braun & Clarke, 2006, s.92; Braun & Clarke, 2012, s.66). Hvert av temaene skal derfor ha et klart fokus og hensikt, og burde bygge oppunder hverandre. I denne fasen skal man også finne hva man skal som skal siteres i en resultatdel og dra ut relevant mening fra disse sitatene (Braun & Clarke, 2012, s.67). Det er

viktig at man ikke bare siterer det informantene har sagt, men at man identifiserer hva som er interessant og hvorfor. Dataene snakker ikke for seg selv, men det er opp til forskeren(e) å hvorfor sitatene er relevante til å besvare problemstilling (Braun & Clarke, 2006, s.92). Selv om man jobber ut ifra navngitte temaer, skal man mot slutten av fasen begynne å tenke over hvilke titler som kan brukes i en resultatdel. Titlene burde være konkrete, skape en form for blikkfang og gi innsikt i hva underkapittelet omhandler (Braun & Clarke, 2006, s.92-93; Braun & Clarke, 2012, s.67).

Fase 6 begynner når man har utarbeidet endelige temaer, og har organisert datamaterialet. Her gjennomfører man den endelige analysen av dataen, og begynner å skrive sin analyse (Braun & Clarke, 2006, s.93). Analysen blir ikke ferdigstilt, for så å bli skrevet opp, men blir til mens i løpet av skriveprosessen. Det er viktig at sitater og funn som presenteres kontekstualiseres og presiseres av forskeren(e), og ikke blir irrelevante og faller utenfor oppgavens hovedfokus (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Det er også viktig at de ulike delene av rapporten har en tydelig sammenheng, og knyttes på en logisk og meningsfull måte. Vi har derfor valgt å først fokusere på det *profesjonelle læringsfellesskapet* siden dette blir det mest overordnede temaet, og kan gi en overgang fra fellesskapet til individet på en god måte. Videre belyser vi hvordan informantene omtaler *danningsdimensjoner i kroppsøving*, og hvordan deres syn på dette har blitt utviklet gjennom deltakelse i prosjektet.

5 RESULTATER

I dette kapitlet presenteres våre kvalitative data og resultater innhentet fra informantene. Totalt omfatter kapitlet følgende to hovedtemaer; «Profesjonelle læringsfellesskap» og «Danning». Hvert av disse hovedtemaene har tilhørende undertemaer, som samsvarer med de ulike temaene som ble utarbeidet i den tematiske analysen. For å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål refererer vi til uttalelsene som informantene kom med i pre- og post-intervju, samt i fokusgruppesamtalen.

Vi har valgt å dele resultatene og drøftingen inn i to ulike kapitler. Det er for å oppnå en tydeligere oversikt og struktur i oppgaven, i og med at vi har gjennomført et lesson study prosjekt med tilhørende intervjuer i tre ulike perioder. Nedenfor vil vi derfor presentere de ulike temaene hver for seg, der vi strukturerer hvert tema i kronologisk rekkefølge etter pre-intervju, post-intervju, og fokusgruppesamtale.

Informantene vil i denne oppgaven bli presentert som; lærer A, lærer B, lærer C, lærer D, og lærer E. Lærer A er kun inkludert i avsnittene hvor vi tar for oss pre-intervju, da denne informanten dessverre måtte trekke seg ut av prosjekter grunnet sykdom i kollegiet og dermed mangel på tid. Lærer E er kun inkludert i avsnittene med funn fra post-intervjuene og fokusgruppesamtalen, da denne informanten ikke hadde mulighet til å delta i pre-intervjuene. Dette var også grunnet sykdom og mangel på tid.

5.1 Tema 1: Profesjonelle læringsfellesskap

Dette temaet handler om kroppsøvingslæreres tanker om det profesjonelle læringsfellesskapet. Innenfor dette ønsker vi å undersøke nærmere hva informantene sier om kollegasamarbeid i kroppsøvingsfaget, i hvilken grad de ser verdien av samarbeid, samt hvordan de praktiserer det i praksis.

5.1.1 Informantenes tanker om verdien av profesjonelle læringsfellesskap

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene var det relevant å kartlegge hva kroppsøvingslærerne anser som fagets viktigste dimensjoner, samt hva de ser på som det viktigste for å kvalitetssikre undervisningen. I tillegg ønsket vi å undersøke om dette var tanker og meninger som endret seg etter en periode med deltakelse i et lesson study prosjekt. Her var

de fire lærerne relativt samstemte, både i pre-intervju, post-intervju, og i fokusgruppesamtalen, der fellesnevneren er at de uttrykker viktigheten av at de skulle hatt mer tid til planlegging og refleksjon av undervisning i faget.

Pre-intervju

I pre-intervjuet deler lærer A sine tanker om at samarbeid blant lærere er viktig for å oppnå vellykkede undervisningstimer. Det formidles at det trengs «*dedikerte lærere*» med god kompetanse, som planlegger på flere nivåer, for at planleggingen og undervisningen skal bli vellykket. Lærer B indikerer noe av det samme gjennom at lærere tjener godt av samarbeid med andre kroppsøvingslærere, der det utdypes at:

«samarbeid mellom lærere bidrar til å kvalitetssikre gode undervisningsplaner».

Dette viser til at hen ser verdien av et godt profesjonelt læringsfelleskap, og at det kan være med å styrke undervisningen som blir gitt. Det kan også vise til at lærer B har et ønske om samarbeid med kollegiet, ettersom hen er bevisst over virkningen samarbeidet kan ha på egen praksis. Videre underbygger lærer B sitt utsagn ved at hen sier:

«Jeg tror det er mye å tjene på gode planer og å samarbeide med andre kroppsøvingslærere, og kanskje se ting over lenger tid og jobbe med samme tema over en lenger periode. Jeg tror at om vi gjør det, så vil vi på en måte statusen til faget heves blant flere kollegaer kanskje, i og med at kvaliteten på undervisningen blir bedre, og vi klarer å se ting i en større sammenheng. På den måten tror jeg elevene ville fått en mer variert undervisning, om vi hadde planlagt mer sammen».

Her viser hen til at samarbeid mellom flere kollegaer kan gi muligheten til å se ting i en større sammenheng og gi en mer helhetlig oversikt over faget, som kan bidra til å øke kvaliteten av undervisningen som gjennomføres. Hen viser til at en bieffekt av denne kvalitetsøkningen gjennom hensiktsmessig lærersamarbeid kan bidra til at fagets status heves i skolen.

Lærer C kan oppfattes på lik linje som lærer A og B, som formidler samarbeid som «*helt gull, da man får gode ideer fra andre, samt hører hvordan kollegaene dine løser ting*». På denne måten påpeker lærer C at man kan dele erfaringer, samt utvide egne øvelsesrepertoar. Dette viser til at hen ser en betydelig verdi i lærersamarbeid for å kunne utvikle egen praksis, og bidra til at kollegaene opplever samme utvikling. Det samme gjelder lærer D, som også ser verdien av samarbeid og som ønsker høyere grad av det i skolehverdagen. Lærer D nevner også at det

kan være tydelige individuelle forskjeller blant profesjonsutøvere innenfor det profesjonelle læringsfellesskapet. Dette belyser hen gjennom:

«Det kommer litt an på hvem du samarbeider med. Det er noen som liker veldig godt å få et ferdig opplegg rett før [undervisningen], og så er det noen som vil være med på hele prosessen [planlegging, gjennomføring og refleksjon]. Så det er litt sånn hva kollegaene ønsker da».

På denne måten kan vi se at alle informantenes oppfattelser av det profesjonelle læringsfellesskapet ligner på hverandres, der de belyser viktigheten av samarbeid i et kollegium for å øke kvaliteten på undervisningen. De prater også om hvordan gode undervisningsplaner er et produkt av samarbeid, samt at det blir enklere å arbeide med et tema over en lenger periode. De fleste informantene ser på et slikt samarbeid som en god mulighet til å gi faget en høyere status, samt gi en større helhetlig oversikt over faget. Etter at alle pre-intervjuene var gjennomført, var det spennende å se hva informantene ville formidle om temaet i etterkant av lesson study prosjektet.

Post-intervju

I post-intervjuene uttrykket informantene mye av det samme som de gjorde i pre-intervjuene. Lærer B henviser til eget pre-intervju, og sier i etterkant av lesson study prosjektet at; *«jeg nevnte i forrige intervju dette her med at vi må se på faget mer sammen, altså i samarbeid».* Videre formidles det om viktigheten av mer tid i kollegiet, og det å faktisk samarbeide, for å skape en større helhet i undervisningen. Lærer B uttrykker tilfredshet rundt samarbeid med kolleger, i og med at man får *«innspill fra andre».* Dette er noe som opplevdes som svært nyttig, da man sitter med de samme opplevelsene, og i tillegg kan komme med refleksjoner rundt undervisningen i fellesskap og gjøre eventuelle endringer som bidrar til å kvalitetssikre øktplanen. Hen viser videre til samme oppfatning senere, ved at hen sier:

«Det er viktig at flere lærere bruker mer tid på å legge planer, periodeplaner, og se på hvordan jobbe videre med øvelser, der man tar i bruk dette spiralprinsippet [samme tema kommer igjen flere ganger]. Kroppsøving har hatt en tendens til å være et fag som du har én eller to ganger i uka, og som kanskje ikke planlegges eller evalueres på samme måte som andre fag. Derfor tror jeg det er viktig at vi bruker mer tid i kollegiet og til å faktisk samarbeide på tvers av trinn, sånn at det blir en større helhet».

Lærer B uttrykker et håp om at flere kollegaer ønsker å samarbeide i større grad, da hen selv liker å samarbeide og ser på det som nyttig, men uheldigvis er det for lite tid. Dette knyttes til at faget bare har én eller to timer i uka, og kan være grunnen til at faget ikke lages like gode undervisningsplaner som i andre fag med større timetall i uka. Lærer C sine uttalelser er relativt samstemte med lærer B sine utsagn, der det formidles at det var fint å få en «*litt større oversikt*» over hva andre kroppsøvlingslærere tenker og gjør, og uttrykker videre at;

«Kroppsøvlingsfaget blir ofte bortprioritert med andre fagsammensetninger, og da særlig basisfagene. Det er sjelden jeg har satt meg ned og pratet om kroppsøvlingsfaget med kroppsøvlingslærere på andre trinn, noe jeg syntes har vært veldig fint. Det gir jo en større oversikt over hva andre gjør og hvordan faget kan organiseres».

Her uttrykker lærer C et ønske om samarbeid i utarbeidingen av kroppsøvlingsplaner, men at det ofte bortprioriteres i forhold til andre fag. Hen viser også til at opplevelsen av samarbeid i det profesjonelle læringsfellesskapet gjennom deltakelse i prosjektet har «*vært fint*», og at kvaliteten på opplegget ble styrket som resultat av samarbeidet.

Lærer D formidler mye av det samme da vi spurte om hva som anses å være det viktigste for å øke kvaliteten i kroppsøvlingsundervisningen. Her uttrykkes viktigheten av å prioritere det å sette av tid til planlegging av kroppsøving, der det planlegges på et langsiktig plan, på lik linje som norsk, matte og engelsk. Dette kan knyttes til utsagnene som lærer E gjør i sitt intervju. Hen uttrykker at det har vært «*fint å samarbeide*» og at gjennom samarbeidet ble kvaliteten på undervisningen som ble utført styrket.

I post-intervjuene kan vi se at alle informantene henviser til en positiv opplevelse av å jobbe i et profesjonelt læringsfellesskap, i utarbeidingen og gjennomføring av undervisningsplanen. En gjentakende faktor som dukker opp i intervjuene er at faget oppleves å ha mindre status og plass i kollegiet, sammenliknet med spesielt basisfagene. Dette kan anses som mindre heldig, ettersom man kan stå i fare for å miste meningsfulle tilnærminger til læring som er særegent for faget.

Fokusgruppesamtale

Fokusgruppesamtalen fant sted fem måneder etter endt lesson study prosjekt. I fokusgruppesamtalen kom flere av de samme betraktningene frem. Det virket som informantene fortsatt setter stor pris på det profesjonelle læringsfellesskapet. Dette kommer til syne gjennom

ved at lærer C referer til verdien av et profesjonelt læringsfellesskap som «gull», og setter spesielt fokus på diskusjonen med andre kroppsøvingslærere. Lærer B steller seg bak dette utsagnet, og underbygger dette ved å belyse at prosjektet og prosessen var «spennende» og at det var «*mye å lære [av andre lærere]*». Dette gjenspeiles også i lærer E sin uttalelse der hen viser til at det profesjonelle læringsfellesskapet er «*en fin arena for å utveksle ideer og erfaringer*».

Med disse sitatene kan det tyde på at informantene fortsatt setter stor verdi i et profesjonelt læringsfellesskap i kroppsøvingsfaget, men de viser fortsatt til at faget bortprioriteres i forhold til basisfagene. Lærer E henviser til at ved fellestid så er tydelig at det er «*mest fokus på basisfagene, norsk, matte og engelsk, [de] deles opp i grupper når det gjelder fag da*». Lærer B forklarer videre at «*det blir aldri liksom sagt at nå skal kunst og håndverk eller kroppsøving samarbeidet, det er basisfag. Ja, ja. Så det er litt sånn nedprioritert fag på mange måter da*». Disse betraktningene antyder en skeivfordeling av prioritet, noe som kan være forståelig i forhold til størrelse på de ulike fagene. Det som kan være bekymringsverdig er at det oppleves at andre fag enn basisfagene «*aldri*» blir prioritert. Dette kan være spesielt uheldig for kroppsøving, ettersom det er et særegent fag i skolen og kan gi unike muligheter for danning og innlæring av sentrale ferdigheter for å mestre eget liv.

5.1.2 Tid og ressurser som settes av til lærersamarbeid i kroppsøving

Siden vi ønsket å forske på det profesjonelle læringsfellesskapet, syntes vi det var relevant å stille spørsmål rundt hvordan skolen praktiserer samarbeid i kroppsøvingsteam. Vi undersøkte informantenes tanker om verdien av samarbeid, og hvor ofte de samarbeidet på skolen. I svarene var informantene relativt samstemte i sine uttalelser, der de mener verdien er stor, men tiden for liten.

Pre-intervju

I og med at det profesjonelle læringsfellesskapet skal være et sted der lærere sammen utforsker hvordan de kan forbedre sin undervisningspraksis, ønsket vi å undersøke informantenes tanker om verdien av samarbeid mellom kollegaer i planleggingen av kroppsøvingsundervisning. Lærer A ytrer sin mening om at;

«samarbeid er helt nødvendig for å få vellykkede og gode gymtimer. Det trengs at vi snakker sammen, og ikke bare en time før eller ti minutter dagen før, men at planene for gymmen planlegges av dedikerte lærere som har kunnskapen. Undervisningen må planlegges på mange nivåer for å få vellykkede gymtimer».

Lærer A formidler tydelig at det er stor verdi i samarbeid, men hen uttrykker at dette må brukes rikelig med tid. Den erfaringen som lærer A viser tilsier at kroppsøvingsundervisningen planlegges en time eller ti minutter før den skal gjennomføres, og at den da kanskje ikke er like heldig som er ønskelig. Hvis undervisningen i kroppsøving skal bære preg av høy kvaliteten mener lærer A at der kreves dedikerte lærere, med god kunnskap, bruker rikelig med tid til planlegging av undervisningen.

Lærer B sine uttalelser kan sees som relativt samstemte som lærer A sine, til tross for at ordlyden er litt annerledes;

«Jeg tror kanskje kroppsøving har lett for å være et fag der det ikke planlegges i like stor grad, eller i dybden, som i norsk, matte og engelsk. Det har kanskje mer lett for å bli mer som en slags happening og noe som elevene ser på som et avbrekk. Derfor tror jeg det er mye å tjene på gode planer, som er et produkt av samarbeid blant kroppsøvingslærere. I tillegg til at det da øker muligheten for å arbeide med et tema over en lenger periode»

Lærer B mener kroppsøvfaget burde vært planfestet mye mer for å oppnå ønskelig mengde med kollegasamarbeid i faget, der hen tror at samarbeid mellom lærere er en sentral faktor for å blant annet kvalitetssikre gode undervisningsplaner. Hen viser også til at hvis det legges bedre undervisningsplaner blir det lettere å kunne likestille faget med andre fag i skolen, og eleven kan se verdien av læring i faget fremfor å være et «avbrekk» eller en «happening».

Lærer C og D uttaler seg på lik linje som lærer A og B, der de ser høy verdi av kollegasamarbeid. De ser på samarbeid som en god mulighet til samtaler, diskusjoner, idemyldring, og refleksjon. De henviser også til at faget ikke oppleves som likestilt som andre fag, spesielt basisfagene. Lærer D uttrykker direkte at «basisfaga blir prioritert» og at man må ha «prioriteten i gymfaget» også. Dette underbygger Lærer B sin tankegang der faget fort blir ansett som et «avbrekk» eller «happening», som gjør at læringsutbytte fra kroppsøvingsundervisningen ikke settes rikelig i søkelys.

Videre spurte vi om hvor ofte kollegiet samarbeidet i planlegging av undervisning, der lærer A viser til:

«det er jo ukentlig samarbeid, det ligger jo en føring for dette. Vi lager en plan, med grovskisser, og diskuterer hvordan vi vil organisere det gjennom halvåret eller året. Nå hadde vi en plan klar fram til høstferien på en måte, så snakker vi om det i forkant av økta»

Lærer A formidler at det er ukentlig samarbeid, men samtidig er dette grovskisser for halvåret eller året. Det kan derfor virke som om planleggingsprosessen ikke er så grundig gjennomført som den kanskje bør være. Samtidig får vi inntrykk av at det ikke er nøye planlegging av undervisning og hvilke metoder som skal benyttes, da de bare «*snakker om det i forkant av økta*», fremfor at de diskuterer innholdet eller justerer forslaget som kommer. Da vi stilte det samme spørsmålet til de andre informantene, var svarene noe annerledes. Lærer B forklarer deres hyppighet i planlegging av kroppsøvingsundervisning, ved å si:

«Altfor sjeldent for å være helt ærlig. Det er stort sett maks én gang i måneden kanskje eller helst bare når det utarbeides halvårsplaner. Jeg skulle gjerne hatt mer tid. I tillegg blir ikke kroppsøving tatt opp på teammøter i like stor grad som matte, engelsk og norsk».

Videre belyser lærer B mangelen på tid og ressurser i kroppsøvingsfaget, der hen henviser til svømmeundervisning i skolen;

«Svømming er jo en del av kroppsøvingsfaget, men det er mange elever som ikke kan svømme eller som ikke kan drive med livredning. Jeg syntes ikke vi driver nok med dybdelæring, fordi det er for lite tid og det er alt for lite ressurser».

Gjennom begge disse utdragene viser til at det blir i liten grad satt av tid til planlegging av kroppsøvingsundervisning, og at det er en mangel på ressurser. Lærer B ytrer et ønske om at kroppsøving skal få tildelt mer tid, og at det skal oppfattes at faget har like stor verdi som andre fag. Erfaringen hen presenterer viser til at det ikke finnes noe kroppsøvingsteam, og at man derfor kanskje ikke prioriterer faget på lik linje som andre fag. Ved det konkrete eksemplet som omhandler svømmeundervisning, henviser hen til at ved en tilegning av mer tid og ressurser kunne flere elever lært seg både å svømme og å utøve livredning.

Lærer C peker også på mangelen på tid til planlegging av kroppsøvningsundervisning, og formidler at lærerne heller velger å sitte for seg selv, der hen ikke har helt oversikten over hva de andre gjør i kroppsøvningsfaget. Selv om det ikke er grundig planlegging av undervisning over en lenger periode, der det diskuteres tematikk, metode og fysiske rammer, så samarbeider hen tett med den andre læreren som har ansvaret for samme kroppsøvningsklasse. I likhet med lærer C, prøver kollega lærer D å sette av litt tid én dag i uken når det er team-tid, men kun hvis man har tid til det. Dersom det skulle være litt tid til overs, prøver de å diskutere hva de skal jobbe med framover. Lærer D viser også til at kroppsøving tilegnes lite ressurser, og at andre fag har en større prioritet på skolen. Hen skulle ønske det var mer tid og ressurser, slik at det var mulighet for å prioritere kroppsøving i høyere grad.

For å sammenfatte det informantene sier i pre-intervjuet er det et gjennomgående tema at det settes av lite tid til planlegging av kroppsøvningsundervisning, samt at det ikke blir prioritert av kollegiet eller enkeltlæreren. Det blir belyst flere mulige grunner til dette, for eksempel at andre fag prioriteres i større grad enn kroppsøving, samt at faget anses som et avbrekk fra annen undervisning. Informantene uttrykker et ønske om økt grad av samarbeid i kroppsøvningsfaget, men at dette dessverre ikke blir gjennomført på ulikt grunnlag.

Post-intervju

I etterkant av lesson study prosjektet ønsket vi å undersøke hvordan informantene syntes det var å bruke mer tid på et tettere samarbeid og på prosjektet, samt om de så noen nytteverdi rundt det. I og med at vi har fått høre fra flere av informantene at kroppsøving har en tendens til å være et fag som du har én eller to ganger i uken, og som kanskje ikke planlegges eller evalueres på samme måte som andre fag, syntes vi det var interessant å undersøke hva informantene tenker om samarbeid blant lærere i etterkant av prosjektet.

Lærer B forteller at det er både krevende og vanskelig å finne tid der kollegaer har tid til å sette seg ned å diskutere, reflektere og snakke om undervisning i kroppsøving. Hen skulle gjerne sett at det ble satt av tid i kollegiet til dette, men samtidig uttrykker lærer B uvisshet rundt hvordan dette kan gjennomføres i praksis. Mangel på tid er også noe som gjenspeiler seg i planleggingen av kroppsøvningsundervisning, der lærer B sier at; *«det er ikke alltid du tenker så nøye gjennom det du planlegger, i og med at vi har så lite tid til det»*. Videre er hen fast bestemt på at planlegging, refleksjon og evaluering av undervisning kunne vært enda mer solid dersom flere kollegaer hadde hatt muligheten til å sette av mer tid. Til slutt spurte vi om Lesson Study

prosjektet var et opplegg som lærer B kunne tenkt seg å gjøre igjen. Hen viste positive holdninger til dette, men var tydelig på at det avhenger av bedre tid, slik at situasjonene ikke blir så stressa og planleggingen forhastet. Lærer B tror også at lesson study prosjektet kunne hatt et enda større potensial til å bli bedre dersom rammefaktorene hadde vært litt annerledes. Hen henviser da til mangel på tid og flere samarbeidspartnere. Videre forteller hen at når tiden er knapp, ender det fort om med at planleggingen ikke blir så nøye gjennomført, noe som kan hemme kvaliteten på undervisningen. Samarbeid blant lærere formidles som en faktor til at undervisningen kan legge til rette for en trygghets- og fellesskapsfølelse, der forskjellen mellom de sterke og mindre sterke blir smalere. I tillegg mener lærer B at;

«Lærere må tørre å stå i et tema over lenger tid, og heller bare gjøre mindre justeringer, der de ikke trenger å være redde for at elevene syntes det er kjedelig. Det er repetisjon og gjentakelse i andre fag, så hvorfor ikke gjøre det i gymfag også? Ikke vær redd for repetisjon».

Det å stå i et tema over lenger tid, samt tørre å repetere, mener lærer B at blir enklere dersom et kollegium samarbeider og planlegger faget på flere nivåer. Dette kan være for at lærerne føler på en økt trygghetsfølelse ved å samarbeide tett på andre, samt at man ikke vil stå alene i utarbeiding av ny og eksperimentell undervisning.

Lærer C synes det var behagelig å bruke mer tid enn vanlig til planlegging av økter, slik at undervisningen virker mer gjennomtenkt og at læreren dermed blir tryggere på eget opplegg. Til tross for dette var det ønskelig med enda bedre tid, samt flere timer med arbeid i kroppsøvningsfaget i uka. I tillegg ser lærer C verdien av samarbeid, gjennom at du kan diskutere opplegget med en kollega, og dermed kan gjøre justeringer på økta. Slik kan du gjennomføre samme tema i en periode, framfor å gjøre noe annet neste gang. Lærer D så også viktigheten av å sette av tid til planlegging av kroppsøvingen, der det legges en langsiktig plan på lik linje som norsk, matte og engelsk. Hen uttrykker også misnøyen med at det er for lite tid, da det var ønskelig at flere skulle deltatt på planleggingsmøter; *«det burde ha vært mange fler på de møtene vi har hatt, men det har vært ålreit å høre hvordan andre har jobbet med faget, samt høre deres tanker om ting»*. De gangene kollegiet har hatt muligheten til å sette seg ned sammen, så har det vært *«helt supert»*. Mot slutten av post-intervjuet spurte vi om lærer D kunne trekke ut tre ting som hen så på som det viktigste fra det gjennomførte prosjektet. Her trekker hen blant annet fram sine tanker om samarbeid og kommunikasjon mellom lærere, der hen mener at lærere sammen har større mulighet til å finne ut, samt kvalitetssikre, hva som skal gjøres i kroppsøvningsundervisningen, og hvordan det skal gjennomføres.

Svarene som lærer E kommer med er relativt samstemte med lærer C og D, der hen uttrykker at det er ønskelig med bedre tid til planlegging av undervisning. Også lærer E formidler at hovedfokuset ligger på basisfagene, fremfor kroppsøving, der hen sier at; «*jeg kunne tenkt meg bedre tid til å planlegge timer, for det går i ett, der det er veldig mye fokus på basisfaga i forhold til kroppsøving*». Hen ser høy verdi i samarbeid med andre kollegaer, i og med at det legger grunnlag for at kollegaer kan gi hverandre innspill på hvordan legge til rette for undervisning, og hvordan gjennomføre undervisning over lenger tid. Videre trekker hen fra det positive ved at det har blitt gjennomført refleksjoner rett etter gjennomførte økter. I tillegg verdsetter lærer E samarbeid i faget, der hen begrunnet dette med blant annet;

«For min del, som ikke har noen formell kompetanse i kroppsøving, men har hatt kroppsøving i mange år og har erfaringer fra trening og yrkesaktiviteter, så er det veldig fint med innspill fra andre lærere. I tillegg kunne det gjerne vært flere lærere med fagkompetanse i kroppsøving»

Dette kan også være tilfelle ved andre trinn og skoler, der lærere uten en formell utdanning i faget sitter alene og planlegger undervisning for mange elever. Det virker som lærer E opplevde at gjennomføringen av prosjektet førte til at hen var tryggere i den undervisningen som ble gjennomført. Hen viser til at det gjerne skulle vært flere lærere med spesifikk fagkompetanse i kroppsøving, som kan tyde på at det er et ønske om flere muligheter til å diskutere hvordan kroppsøving burde gjennomføres, samt å kunne ha verdifulle planleggingsseanser med engasjerte kroppsøvingslærere. Hvis faglærere i kroppsøving hadde kunne vært med på et slikt kollegiesamarbeid, kunne det ført til at flere hadde fått en følelse av kompetanse innenfor fagfeltet. Innenfor det med samarbeid blant kollegaer, trekker lærer E fram muligheten for refleksjon og justering av en økt som viktig. Her kan lærerne sammen se på økta, diskutere og reflektere for å legge til rette for et så godt utgangspunkt som mulig for elevene.

For å sammenfatte det informantene sier i post-intervjuet kan vi se at de setter høy verdi i et sterkt profesjonelt læringsfelleskap. De ser hvilken effekt det har på undervisningen som gjennomføres, og at det er ønskelig å jobbe tett med andre faglærere i kroppsøving. Selv med at de er veldig bevisste på dette, kommer det fram en erfaring av at det settes av lite tid og ressurser til faget. Med denne begrensede tiden får man ikke samarbeidet med kollegene sine på en god måte, og planlegging blir derfor gjort mye på individnivå eller med én annen lærer.

Fokusgruppesamtale

I fokusgruppesamtalen kom det frem at planleggingen på tvers av klassetrinn falt bort etter prosjektet. Lærer E sier at planlegging «*blir jo bare innad på trinnet som har tiden*», noe som lærer B bekrefter. Videre utdyper lærer B også «*det er jo ikke på det at vi ikke vil, men det er ikke satt av tid til det*». Dette viser til et ønske om å opprettholde det profesjonelle læringsfellesskapet i kroppsøvfingsfaget, men at det ikke er rikelig med tid eller ressurser. For å kunne skape en endring på dette mener lærer E at «*det må settes i system*» eller ved å «*få noen studenter inn* (henviser til prosjektet som ble gjennomført)». Informantene viser her til et ønske om å fortsette å planlegge på tvers av klassetrinn, for å kunne øke kvaliteten på undervisningen, men at det er vanskelig å finne tidsrom til dette.

Noe som også ble tydelig, var at ved typisk planlegging av kroppsøving på skolen hadde én hovedansvaret for å planlegge kroppsøvfingsundervisningen på trinnet, mens resterende kroppsøvfingslærere i teamet fikk tildelt planen. Lærer C har ansvaret for denne planleggingen på sitt trinn, og ved utformingen av øktplanen sier hen «*har stort sett planen baki her (hodet)*» og at han «*bare diskuterer med den jeg har med meg*». Lærer B viser til en annen erfaring, ettersom hen ikke har hovedansvaret for planleggingen for kroppsøvfingsfaget. Dette kommer til syne ved at hen utaler:

«Det er stort sett en som har hovedansvaret for det, og så prates litt sammen om detaljer da. Så sånn som i år så har jeg brukt mindre tid på kroppsøvfings planlegging fordi det ikke er jeg som har hovedansvaret for å planlegge det».

Informantene viser i fokusgruppesamtalen til at det ikke har blitt noen endring i organisering av planleggingsarbeidet i etterkant av prosjektet. Det var vanskelig for dem, som lærer B uttrykker, «*å finne tid*» til å gjennomføre i praksis. Selv om prosjektet ga tid til planlegging i et profesjonelt læringsfellesskap, viser alle informantene fortsatt til at de ønsket mer tid enn det som ble brukt. Dette er grunnet at de tror at kvaliteten på undervisningen og øktplanen kunne styrkes ytterligere.

5.2 Tema 2: Danning

Dette temaet omhandler hvordan lærere legger til rette for dannelsesprosesser i kroppsøvningsfaget. Innenfor dette temaet ønsker vi derfor å undersøke nærmere lærernes tanker om hva som er sentralt i faget, hva slags kompetanse lærerne har til å legge til rette for slike prosesser, samt om lesson study prosjektet bidro til å utvide lærernes kompetanse. Med begrepet om kompetanse mener vi hvilke innganger lærerne har til undervisningen, med tanke på metode, tematikk og fysiske rammer.

5.2.1 Informantenes kompetanse om danning i kroppsøving

En annen ting vi så på som relevant å kartlegge for å kunne besvare problemstillingen, var hvordan lærere legger til rette for dannelsesprosesser i kroppsøvningsfaget. Med bakgrunn i dette ønsket vi blant annet å undersøke hva lærerne ser på som sentralt i faget for å øke kvaliteten på undervisningen.

Pre-intervju

I pre-intervjuet undersøkte vi lærernes tanker om hva som er viktig for å øke kvaliteten på kroppsøvningsundervisningen. Da vi spurte lærer A om dette, snakket hen om hvor viktig det er å møte den enkelte eleven i undervisningen. Videre formidles relevansen av å veilede elevene;

«Det er viktig å møte den enkelte elev, selv om det er krevende. Men jeg ser at det er viktig, å veilede enkelte elever, for å legge til rette for mestringsfølelse hos alle, i og med at det er en del som kommer med lav selvtillit i forhold til både kropp og ferdigheter. Samtidig, på den andre siden, er det viktig å møte det vi kan kalle for sterke gymelever. De som føler de er konger innenfor idretten sin, men kanskje mangler det som skolen etterspør innenfor fair play og fellesskapsfølelse. En må jobbe med alle».

Her uttrykker ikke lærer A eksplisitt begrepet danning, men det kommer tydelig fram gjennom ulike faktorer som kan bidra til en dannelsingsprosess. Sentralt i utsagnet kommer det til syne at vi må *møte den enkelte elev*, som tilsier at undervisningen må tilpasses den enkeltes forutsetninger. Videre belyses det hvor sentralt det er at alle skal føle på mestring, og at dette gjelder både de sterke og mindre sterke som møtes i kroppsøvningsundervisningen. Ut ifra dette

vil det være viktig for alle å oppnå en form for kroppslig læring, der enkelteleven føler seg verdsatt og ivaretatt.

Lærer A snakker videre om at det blir mer og mer viktig å jobbe med elevene, og forstå hvor den enkelte har vært, samt situasjoner hen kan ha opplevd tidligere. Folk er forskjellige, det er viktig å inkludere alle, og derfor er det høyst relevant å arbeide med å respektere hverandre på ulike nivåer; *«det er lov å være god og det er lov å slite med ting, men alle skal se hverandre»*.

Dette gjenspeiles også i utsagnene til lærer C og D, der lærer D sier at;

«Elevene skal få kjennskap til egen kropp. Det er viktig å jobbe med temaer over en liten periode, og legge opp til samarbeidsoppgaver, der ulike problemer skal løses sammen i fellesskap. Ikke bare ha fokus på resultat, men selve prosessen og å være en viktig del av samarbeidet»

Gjennom dette belyser lærer D noen av de samme sentrale synspunktene som lærer A. De begge fremhever viktigheten av å ha fokus på prosessen fremfor resultatet, samt hvor sentralt det er med tilrettelegging av en fellesskapsfølelse hos den enkelte. Da vi spurte lærer C om hva hen ser på som sentralt i kroppsøvningsfaget, belyses mest mulig aktivitet og deltakelse som relevant. Der lærere A, C og D viser til et dannelsesblikk på kroppsøvningsundervisningen, snakker lærer B mer konkret om dannelsesdimensjoner ved faget, der hen uttrykker at;

«Det viktigste er vel egentlig det her med å få glede over å bruke kroppen og drive med fysisk aktivitet, og at eleven skal lære at det er både fornuftig og artig. Sånn at de kan gjøre det så lenge som mulig i livet. Bevegelsesglede rett og slett».

Til tross for at ordlyden til lærer B er ulik, kan vi se at verdien i svaret er tilnærmet lik det lærer A, C og D. formidler. Ved at lærer B belyser at eleven skal oppleve fysisk aktivitet som *fornuftig og artig*, kan vi trekke linjer til elevenes følelse for relevans og mestring. Dette bygges også videre på, der hen snakker om at elevene skal oppleve *bevegelsesglede* i faget, som legger til rette for at de er fysisk aktive gjennom livet. Lærer B bygger også videre på dette synet senere i pre-intervjuet, der hen uttrykker at *«kanskje det aller viktigste er dette her med at kroppsøvningsfaget skal vær et fag som rustet ungen for å bruke kroppen seinere i livet»*.

For å få mer innsikt i hvorfor de fremhever ulike aspekter ved kroppsøvningsfaget spurte vi mer konkret om dybdelæring i faget. Hensikten ved dette var å se en knytting mellom hva den enkeltinformanten så på som sentralt i faget og hvilken forståelse de hadde for dybdelæring. Vi

valgte å sette ekstra trykk på det vi anser ved dannelsingsdimensjoner i dybdelæring, spesielt med å anvende kunnskap alene og sammen med andre, i kjente og ukjente situasjoner.

Lærer A og B viser her ganske konkret til mestring en sentral dimensjon i kroppsøvningsundervisningen. Lærer A uttrykker dette:

«grundigere forståelse for hva man driver med, og kanskje man føler at man etter hvert mestrer litt ferdighetene» og «Det for å få en følelse av at man har gode ferdigheter, som må være noe man føler at man får til på ulike områder, og at man bruker det på ulike områder og».

Her viser lærer A til at det er vesentlig for eleven å føle mestring i faget, og at det derfor er viktig å legge opp til dette. For å få til dette knyttes mestring tett oppimot at man får en *forståelse for hva man driver med*. Videre er det også sentralt at de føler seg gode, og klarer å anvende det i ulike situasjoner. Lærer B sier seg i stor grad enig med dette utsagnet ved at hen uttrykker at det er viktig å bruke *«mye tid for utvikling av vennskap og mestring»*. Nøkkelordet mestring dukker her opp igjen, og at det er sentralt at det settes av mye tid til å kunne oppleve det. Hen knytter her også mestring til begrepet *vennskap*, som kan tilsi at hen mener at en trygghetsfølelse er viktig for mestringsgraden eleven kan oppnå.

Lærer C og D uttrykker ikke mestring som like tydelig som lærer A og B, men kommer fortsatt til syne i deres uttalelser. Lærer D la spesielt søkelys på *hverdagslige liv*, ved at hen sa:

«Det er vel kunnskap du skal ta frem og bruke når du trenger det da. I det hverdagslige liv. Det er ikke bare noe du skal kunne på skolen, i den timen i det faget, men at du får liksom. Ser du igjen av det for å bruke det i hverdagslivet».

For å kunne tilegne seg ferdigheter som er sentrale i *«det hverdagslige liv»*, kan vi tenke oss at det å mestre oppgaver eller øvelser i kroppsøvningsfaget kan være hensiktsmessig. Hen underbygger også denne tankegangen videre senere i intervjuet, der hen viser til at det er viktig *«å prøve og feile litt»*, for å kunne mestre oppgaven i senere tid. Lærer C viser til noe av det sammen ved at hen uttrykker et ønske om at alle skal få *«gode opplevelser»* med kroppsøvningsfaget, der man får muligheter til å oppleve glede. For å oppnå mest mulig glede hos enkelt eleven, kan vi tenke oss at det vil være viktig for individet å mestre oppgavene som blir gitt.

Det finnes mange forskjellige måter å mestre ulike øvelser på, både som individ og på gruppenivå. I pre-intervjuene legger informantene tydelig vekt på at læring kan skje i samhandling med andre, og at det er viktig med høy grad av samarbeid i kroppsøvingstimene. Dette er tydelig i alle pre-intervjuene, der nøkkeldimensjonen «trygghet» dukker opp hos alle i en eller annen form. For lærer A kommer det til syne at hen sier at det er sentralt at de «kjenner [seg] tryggere i et miljø eller trygg sammen med andre», og at det er viktig for elevens læring. Lærer C viser også til at det er viktig at man opplever å være i et «trygt miljø» og at man opplever at man er «trygget [i] situasjonen». Lærer B uttrykker det samme som lærer C, ved at hen sier at det er viktig at eleven «blir trygge på det [læringssituasjoner i kroppsøving]». Lærer D legger vekt på at elevene skal være trygge nok til å kunne «prøve å feile litt», og at dette blir akseptert i elevgruppen, som også viser til en trygghetsfølelse.

For å trekke linjer gjennom alle pre-intervjuene som ble gjennomført, kan vi se at lærer A-D setter spesielt mestring sentralt i kroppsøvingsfaget, både alene og sammen med andre. Informantene uttrykker at læreren har en stor oppgave ved å legge til rette for et godt og trygt læringsmiljø, der alle føler seg trygge og ivaretatt. Hvis dette gjennomføres på en god måte kan kroppsøvingsfaget bli en arena der alle møter med en innledende mestringstro, og skal skape gode læringssituasjoner for enkeltindividet.

Post-intervju

I etterkant av lesson study prosjektet ville vi undersøke om aksjonsforskningen endret lærernes tanker om dannelsedimensjonene ved faget. Lærer B formidler egne tanker i større grad under post-intervjuet, enn i pre-intervjuet, og forteller at:

«Det viktigste i kroppsøvingsfaget vil jo kanskje være den der endringen som har vært. Altså fra jeg begynte som lærer, så var det mye mer sånn konkurranseprega, der du skulle prestere. Det er jo endra til at du skal ha glede av å bruke kroppen din, og lære og bruke den på en positiv måte. At det er mer fokus på det nå enn det var før. Og mye mer tanke om at alle skal delta på sine premisser, og skal vise egen utvikling, framfor å heller bli sammenlignet med andre da. Så jeg synes jo dette er blitt et mer fag som kanskje passer bedre for alle».

Lærer B snakker også om viktigheten av lærerens rolle og hvordan den kan fungere som en sentral faktor i faget. Her kan vi se en utvikling fra det synet lærer B hadde innledende i

prosjektet. Det virker som de samme verdiene ligger fortsatt i grunn for refleksjonene som hen gjør, men oppfattelsen oppleves som mer konkret.

Lærer C og D holder på mange av de samme dimensjonene de hadde innledende i prosjektet. De verdsetter fortsatt det å kjenne på *mestring* og *glede* som sentrale faktorer i kroppsøvningsfaget. Det som eventuelt kan tilsi at deres tanke om faget har endret seg, er et større fokus på hvilken tematikk som tas inn i kroppsøvningsundervisningen, og hvordan det brukes. Spesielt hvor viktig *samarbeid* er for å kunne utvikle kompetanse i faget. Lærer E viser til en nokså lik forståelse for hva som er viktigst for faget. Hen sier;

«Det viktigste er at elevene føler, at de mestrer etter sin forutsetning, og at de er deltakende og at opplever læring og glede i å bevege seg. For min del da synes jeg. Og at vi opplever det at alle forskjellige og ulike. Det er ulikt hva man får til. Lærer kroppen sin bedre å kjenne. Altså det at du utvikler deg og tørr å utfordre seg lite grann og mer og mer for hver dag som går da»

Lærer E legger i stor grad vekt på det samme som Lærer A-D gjorde i pre-intervjuene, spesielt gjennom at elevene skal oppleve mestring. Videre legger lærer E særlig vekt på at læring skal skje i samspill med andre, samt at de skal lære seg å akseptere egen kropp og forskjeller som er mellom enkeltindivider.

Vi kan se en tendens i at synet på kroppsøving har i liten grad endret seg fra pre-intervju til post-intervju hos lærer B-D, men det viser seg at informantene har blitt mer bevisste over tematikkene som dras inn i kroppsøvningsundervisningen. Det virket også som de har utviklet en noe videre kompetanse for fagets oppgave, og hvordan undervisning kan gjennomføres. Alle informantene vektlegger viktigheten av samarbeid som et tema, og hvor sentralt dette kan være for å gi gode forutsetninger for læring, samt legge til rette for dannelsesprosesser.

Fokusgruppesamtale

I fokusgruppesamtalen virker det som informantene har holdt mye på bevisstheten de utviklet gjennom prosjektet. Informantene belyser spesielt trygghet og mestring som sentrale brikker i kroppsøvningsfaget. Lærer B viser til at kroppsøving er et fag som *«mange som ser fram mot, og så bør det jo være en plass der du er trygg»*, og at det skal være en arena der man kan *«prøve og feile, men samtidig oppleve å lykkes med nye ting»*. Dette er et utsagn som lærer E sier seg enig i, og konkretiserer og understreker viktigheten av *«mestring»*. Videre belyse også lærer C

til at det er viktig å treffe alle elevene i kroppsøvfingsfaget, ikke bare de som strever, men også de som er «*gode i gym*». Lærer B viser til at dette er spesielt viktig for de «*som ikke mestrer klasserommet, men som er veldig gode i gymsalen*» og knytter det til «*tilpasset opplæring*».

Danning var også en dimensjon som informantene mente var sentralt i faget. Lærer C uttrykker dette ved å si at dannelsesprosesser i kroppsøving er «*fryktelig, fryktelig viktig del av det tror jeg, og at det er en fin arena for å øve på danning*». Lærer B, D og E sier seg i stor del enig i dette, og de belyser spesielt sosiale ferdigheter som kommunikasjon og samarbeid som sentrale egenskaper kroppsøving kan utvikle på en god måte. Dette sier lærer E ved at det var viktig at man får muligheten til å «*heie hverandre fram*», og som lærer B uttrykte «*ikke bli oppgitt over at lagkompisen din er dårlig*».

Vi finner altså igjen de samme dimensjonene som ble tydelig i pre- og post-intervju, samt at de viser til en større forståelse rundt dannelsesbegrepet i faget. Derfor kan det tenke seg at informantene har fått en varig bevissthet rundt for hva som kan være sentrale dimensjoner i kroppsøvfingsfaget, samt at deltakerne i det profesjonelle læringsfelleskapet har kollektivt utviklet denne forståelsen.

5.2.2 Informantenes tilretteleggelse av dannelsesprosesser i kroppsøvfingsundervisning

For å kunne kartlegge lærernes kompetanse for tilrettelegging av dannelsesprosesser i kroppsøvfingsfaget, stilte vi spørsmål som omhandlet deres oppfattelse av hvordan man kan legge til rette for ulike aspekter med undervisning. Vi ønsket også å utforske om deres oppfatning endres noe gjennom deltakelse i vårt aksjonsforskningsprosjekt.

Pre-intervju

Tidlig i pre-intervjuet nevner lærer A at det er viktig å «*jobbe med å respektere hverandre på ulike nivåer, og det får alle veier. Det er lov å være god, og det er lov å slite med ting*». Her viser hen tydelig at det må legges til rette for aktiviteter som stimulerer til en form for likeverd og likestilling i faget. Alle kan ikke få til samme oppgavene på like god måte, men læreren har i oppgave å legge til rette for arbeidsmåter som gir alle muligheten til å vise sine egenskaper,

samtidig som det er greit å ikke få til. Lærer A underbygger denne tankegangen senere i intervjuet, der hen sier:

«Vi har jobbet mye med samarbeidsøvelser, (...), og får en sånn helhetlig greie (egenutvikling). Det tror jeg skaper en indre trygghet, det å se at man får til ting sammen og ser man får til ting alene. (...), [Der eleven tenker at] jeg har det godt, at det kjennes tryggere i et miljø eller tryggere sammen med andre».

I dette utdraget kan vi se at lærer A ønsker å skape et miljø som fremmer trygghet i klassen. Dette oppfattes som en sentral del av lærer A sitt arbeid, samt viktig for undervisningen som blir gjennomført. Hen uttrykker at denne tryggheten burde kjennes igjen både i individet og hos gruppa som helhet, sånn at det blir best mulig forutsetninger for alle.

Lærer B uttrykker det samme som lærer A, selv om ordlyden er noe forskjellig. For å få fram budskapet sitt, sier lærer B:

«(...) du kan legge opp til øvelser som skaper samhold, og dette her med å ta hensyn til hverandre, hvis vi ikke kan jobbe med det over lengre tid og presisere hvor viktig det er og. Det å dra sammen mot et felles mål tror jeg er kjempeviktig».

Essensen i dette utsagnet er ganske like det lærer A uttrykker. Lærer B viser til en oppfattelse av at det er læreren sin oppgave å legge til rette for øvelser som skaper *samhold* og at man må jobbe med flere ulike personer gjennom kroppsøvingfaget. Dette viser også til at det er viktig at læreren hjelper med å utvikle en forståelse for at man ikke alltid kan samarbeide med sine nærmeste, og forstå hvor viktig det er å kunne samhandle med flere personer. Videre spesifiserer lærer B at det er viktig at alle jobber mot et felles mål og skaper en fellesskapsfølelse.

Lærer C er også i stor enighet med det lærer A og B sier, der hen legger stort trykt på lærerens oppgave om å skape *«et trygt miljø»*. Der har skiller seg litt ut er at han legger hovedfokuset mot den overordnede opplevelsen enkeltindividet har med kroppsøvingfaget. Hen sier at:

«Jeg ser kroppsøving er et fag som kanskje er et enten eller fag for mange, at enten er det det beste i verden ellers så er det helt pyton. Så er det på den som synes det er her pyton til å faktisk få ålreite opplevelser i kroppsøving for at dem da kan».

Noe av det lærer C belyser som et vesentlig fokusområde er å gi alle en god eller nokså opplevelse med faget. Ved denne innfallsvinkelen viser hen til at det er lærerens oppgave er å legge opp til positive erfaringer med kroppsøvingfaget, enten om det er gjennom

aktivitetsvalget eller variasjon med gruppeoppgaver og individoppgaver. Målet hen fremhever er ikke at alle skal synes kroppsøving er det beste faget, men heller at alle skal ha en viss grad av egenverdi av det som gjennomføres.

Lærer D har en tilnærming som kan likne på det lærer A og B har, men setter også fokuset noe annet. Hen har et spesielt fokus på å legge til rette for en bevisstgjøringsprosess. Dette kommer tydelig i fram når hen sier:

«[Det kan være viktig å] *Legge opp til samarbeidsoppgaver, ikke gi noe fasit eller vise så mye, bare gi dem muligheten til å prøve ut litt sjøl. Men en viktig egenskap, er å prøve og feile litt og, ikke bare etterligne noen. Hvert fall gi dem muligheten til å prøve litt selv, og så er jeg ofte bevisst på å stoppe opp litt underveis og så de kan snakke sammen i gruppe. Hva kan vi gjøre for å bli bedre? Hvordan kan vi bli raskere? Og den diskusjonsbiten*».

Ut ifra det lærere D sier her, har hen et ønske om å la elevene prøve forskjellig type oppgaver, både alene og sammen med andre. Hen uttrykker også at det er et ansvar hos eleven å bevisstgjøre dem på hvordan øvelser kan løses på en mer hensiktsmessig måte. Ved at individene får oppleve det å få til og ikke få til, og ha en bevisst prosess på hvorfor man eventuelt mestret en øvelse eller ikke klarte den gitte oppgave.

I pre-intervjuene er altså litt forskjell på hva som legges hovedfokus mot i tilrettelegging av undervisning. Deres forståelse preges av flere likhetstegn, spesielt forståelsen til lærer A og B, men hva informantene ser på som mest relevant skiller seg fra hverandre. Dette kan ha en sammenheng med hva de selv ønsker å oppnå med kroppsøvingfaget og hvilke erfaringer de har tilegnet seg gjennom sitt arbeidsliv.

Post-intervju

Etter at vi gjennomførte lesson study prosjektet ønsket vi å se nærmere på om aksjonsforskningen bidro til å endre på lærernes forståelse for å tilrettelegge for dannelsesprosesser i kroppsøving. Informantene viser til at de fortsatt holder ved de samme verdiene som de hadde innledende i prosjektet, men de fleste refererer til en økt bevissthet på hva som læreren kan gjøre for å fremme utvikling hos elevene. Informantene legger vekt på at de erfaringene de har gjort gjennom prosjektet har gitt dem nye innfallsvinkler til hvordan man

kan legge opp undervisning som fremmer samarbeid, og hvor viktig det er å være bevisst på det valgene man tar. Lærer A, B og C uttrykker dette eksplisitt i sitt post-intervju, mens lærer D viste til høy grad av bevissthet allerede i pre-intervjuet. Lærer B virket også bevisst allerede ved pre-intervjuet. Vi kan derfor tenke oss at diskusjonsforumet som ble etablert under prosjektet førte til et økt fokus og styrket forståelse for lærerens muligheter til å legge til rette for god undervisning som fremmer samarbeid.

Videre ønsket vi å undersøke om det var en endring i hva de oppfattet som sentralt og særegent for kroppsøvingfaget. Her fant vi et veldig interessant funn som ble tydelig gjennom alle intervjuene. Alle informantene viser til en økt forståelse av viktigheten av et prosessfokus fremfor et konkurransefokus, samt at det er lærerens oppgave å legge til rette for at elevene er bevisste over hvor viktig den helhetlige prosessen er. Lærer B viser til dette ved at hen sier:

«Men det er kjempeutfordring i dette faget, fordi en del unger (elever) er så opptatt av å vinne at de ikke ser hensikten med prosessen på en måte. De ser ikke at her er målet at vi skal samarbeide og gjøre hverandre gode. Så det er jo opp til oss lærere av å finne fram til øvelser som framhever det, eller gjør at dem får vist seg fra den sida».

For å underbygge denne påstanden sier Lærer B også:

«[Du er] Naken og sårbar når du er der i gymsalen og viser deg fysisk, og hvis du da blir altså noen gjør narr av deg på grunn av at du ikke er flink nok og sånn så er jo det veldig demotiverende kan du ødelegge ditt forhold til fysisk fostring skulle jeg til å si, så jeg tror det er kjempeviktig at oss som lærere legger opp til sånne øvelser i mye større grad og».

Disse utsagnene viser til en vesentlig økning i fokuset mot et mestringsorientert og prosessorientert fag, med fokus på prosessen i sin helhet, fremfor et konkurransepreget fag, der hovedmålet er å vinne eller prestere bedre enn andre. Lærer B belyser også at det kan være krevende å vise elever med motivasjon i faget tett knyttet til å vinne hvorfor man skal ha en lengere prosess, og at det ikke bare handler om å vinne. Videre knytter hen hvor krevende et konkurransepreget fag kan være for mindre sterke elever med negative konsekvenser ved mindre god undervisning. Kroppsøving er et fag der man bli veldig «naken og sårbar», og hvis det er et tydelig konkurransepreg på undervisningen kan det oppstå situasjoner der enkeltindividet opplever negativitet rundt egne egenskaper og ferdigheter. Derfor vil det være viktig for læreren å legge til rette for undervisning som fremmer helhetsprosesser og gir elevene

til å mestre på eget nivå, samt at man får muligheten til å se verdien av egne ferdigheter og egenskaper i samhandling med andre. Dette fokuset underbygges av lærer E, da hen viser sier at «*Det er ulikt hva man får til. (...) Altså det at du (eleven) utvikler seg og tørr å utfordre seg litte grann og mer og mer for hver dag som går*». Igjen ser man et tydelig søkelys på prosessen, ved at eleven skal få mulighet til å utvide mulighetene til å utfordre seg selv, ut ifra egne forutsetninger. Lærer E viser også til at det er ulikt hva elever vil få til, og at der derfor er viktig å legge opp til øvelser der enkelteleven får mulighet til å mestre og utvikle seg selv.

Lærer D ser viktigheten av prosessen i fokuset til eleven, ved at hen sier «*(...) elevene har et fokus på å utvikle seg selv*». Videre viser også lærer D til hvordan prosessfokuset kom til syne i løpet av prosjektet, og hvilken innvirkning det har hatt på elevgruppen ved at hen uttrykker:

«Det jeg har sett er hvordan elevene fra første gangen til siste gangen, at vi ser vi hvordan de snakker til hverandre og med hverandre. For at alle på gruppa står mot hverandre og skriker, så er det liksom. Fant vel ut at det hjelper ikke, det var ingen som hørte noen ting, og at vi da fikk oppmerksomhet til den og vi snakket med og. Ja eller de har blitt veldig, veldig, veldig mye bedre på det og. Skal vi se? Løse oppgaver. Kommunisere. Snakke hyggelig til hverandre»

Her ser vi resultatet av hvordan et prosessfokus kan påvirke elevens læring. Ved at elevene får oppleve samme øvelser flere ganger, og derfor få erfaringer med gitte øvelse, vil man oppleve hvilke strategier som oppleves hensiktsmessig og hva som oppleves mindre heldig. I prosessen lærer D henviser til, kan vi se en tydelig utvikling i deres evne til å kommunisere med hverandre, fra et kaos der «*alle på gruppa står mot hverandre og skriker*» til å kunne «*kommunisere*» på en god måte. Helt til punktet der det oppleves at elevene «*snakke[t] hyggelig til hverandre*», som viser til en positiv utvikling av elevenes personlige egenskaper.

Lærer C belyser også viktigheten av prosessen, men hen knytter dette prosessfokuset til tverrfaglighet, og at det kan påvirke elvens muligheter til å få et økt utbytte av opplæringen. Hen sier «*(...) og slike viktige temaer (samarbeid, danningsdimensjoner) inn i kroppsøvingsfaget. Som kan gå på andre ting, altså at de utvikler andre egenskaper i andre fag og*». Ved dette utsagnet kommer igjen et utviklingsfokus tydelig frem, der hen ser viktigheten at det legges til rette for en helhetlig læringsprosess for eleven. Lærer C knytter også dette med at elevene skal «*kjenne på mestring og glede i faget*», som viser til at enkeltelevens og elevgruppens utvikling kan bidra til en mer positiv opplevelse ved faget.

Alle informantene har lagt et betydelig fokus på at elevene skal få muligheten til å oppleve mestring i kroppsøving, og at det derfor kan være heldig at eleven gjøres bevisst rundt verdien av hele prosessen. Dette kan medføre at eleven føler på mestring gjennom hele opplegget fremfor bare å prestere best eller vinne. Som lærer B utalte så er «*en del unger (elever) (...) så opptatt av å vinne at de ikke ser hensikten med prosessen (...)»*, og det vil derfor være lærerens oppgave å vise disse elevene hvorfor prosessen bærer minst like mye verdi som et eventuelt sluttresultat.

Fokusgruppesamtale

I fokusgruppesamtalen legges det fortsatt stor vekt på å ha fokus på hele prosessen fremfor et konkurransefokus. Dette kommer til syne gjennom nøkkeldimensjoner som blir belyst av informantene. Det vektlegges stor grad av «*glede*» og «*mestring*», og at alle elever skal få lov til å «*skinne*» (Lærer B-E). For at det kan etableres en læringsarena der viktigheten av prosessen kommer tydelig frem, har informantene flere dimensjoner som må legges til grunn. Det som legges mest tyngde på er at læreren må etablere et læringsmiljø som føles trygt, der elevene får muligheten til å utfolde seg. Lærer B vektlegger viktigheten av at det skal være trygt «*å feile og prøve på nytt*». Med bakgrunn i dette sier hen også «*det er jo derfor det er viktig å stå i ting over tid da sånn at. Du (eleven) får muligheten til å øve deg*». Lærer C uttrykker noe av det samme, ved at hen sier «*jeg tror kanskje at det med å tørre å kjøre samme aktiviteter flere uker på rad. (...) Da blir det lettere for eleven ved å kjøre det samme opplegget*», som lærer E kommenterer på at «*for noen elever, så er jo det trygghet*». Lærer E bygger også videre på dette ved å si «*forutsigbare gjør ting litt bedre og sånn for det, så hva som skal gjøres da, spesielt for de som har litt større problemer. Det er viktig*», som Lærer B bekrefter. Alle disse betraktningene kan tyde på at informantene så verdien av å gjennomføre et tilnærmet likt opplegg tre ganger på rad, og at det kan oppleves som trygt for enkelteleven. Lærer C peker også på at i den siste gjennomføringen at «*de (elevene) ble slitne*», og at det kanskje skulle bli gjort større endringer.

Lærer D viser til en annen dimensjon som er viktig å være bevisst over. Hen uttrykker

«Hva vi plukker opp, av sånne fine ting da. For eksempel den som sitter hver gymtime, og hvis den er på, så gi dem litt ros da. Det tørre å være med. Det er litt hva vi ser på og».

Her mener lærer D at underviseren må tenke nøye over hva man roser, og hvordan man gjør det. Hvis fokuset skal være på prosessen, og ikke resultatet, kreves det at viktigheten av prosessen kommer tydelig frem i undervisningen. Lærer B uttrykker akkurat dette ved å si «*hva vi velger å rose da. Det er noe med assistene, nest siste pasningen eller siste pasningen liksom. Den er like viktig som målet*». Videre belyser lærer E at tilbakemeldingene som blir gitt skal være relevante til temaet, ved å si «[hvis man jobber med] *samarbeid i gymtimene, og så gi tilbakemeldinger at de får til det og det*». For at det skal føles at tilbakemeldingene bærer høy verdi, vil det altså være viktig at læreren er klar over tematikken som er i undervisningen, og gi tilbakemeldinger som er relevant for den tematikken.

Informantene viser i store deler til det samme som i pre- og post-intervju, men det kan tyde på at de fikk utvidet forståelsen i noe grad innenfor hvilken oppgave læreren har for å tilrettelegge for eleven. Det ble et enda tydeligere fokus på trygghetsfølelse i kroppsøvningsfaget, og mer konkret på hvordan man kan arbeide for å bygge et læringsmiljø som er trygt.

6 DISKUSJON

I dette kapittelet vil empirien i denne studien, bestående av informantenes refleksjoner om egen forståelse av, og erfaring med, profesjonelle læringsfellesskap og dannelsesprosesser i kroppsøving, drøftes i lys av tidligere forskning og teori presentert i kapittel 2 og 3. Først tar vi for oss viktigheten av profesjonelle læringsfellesskap i praksis, samt hvordan informantene forstår verdien av og praktiserer samarbeid. Dette i sammenheng med hvor mye tid og ressurser som benyttes til planlegging og gjennomføring av kroppsøving. Videre tar vi for oss funnene og drøfter disse opp mot dannelsesteoretiske perspektiver, med ekstra fokus på Klafki, og dannelsesperspektiver i kroppsøvingsfaget. Vi ønsker å undersøke om informantenes forståelser av, og erfaring med, dannelsesprosesser i undervisning har en sammenheng med Klafkis teoretiske perspektiver. Avsluttende ser vi spesifikt på hvilken endring prosjektet har medført.

6.1 Det profesjonelle læringsfellesskapet

I den overordnede delen av læreplanen står det formulert at «skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21). Med utgangspunkt i Qvortrup (2018, s. 11), omtales profesjonelle læringsfellesskap som et overordnet begrep for felles læringsprosesser, hvor tanken er at lærere kan oppnå mer i fellesskap enn om de arbeider alene. På denne måten opererer profesjonelle læringsfellesskap under forutsetningen om at nøkkelen til forbedret læring for elevene er kontinuerlig jobb-innbygd læring for lærere (DuFour, 2016, s. 10). Det er en avgjørende og relevant faktor at læreren har et ønske om å endre og utvikle egen praksis, både individuelt og kollektivt (Stoll et al., 2006, s. 221).

Dataene som ble innhentet fra informantene under pre- og post-intervju, samt fokusgruppeintervju, samsvarer med TALIS-undersøkelsene, som fant at det profesjonelle læringsfellesskapet kun er tilstedeværende i moderat grad i norsk skole (OECD, 2020). TALIS-undersøkelsene formidler også en positiv endring i resultatene fra 2008 til 2018 innenfor læreres samarbeid om elevers utvikling og læring (OECD, 2020).

6.1.1 Informantenes tanker om verdien av profesjonelle læringsfellesskap

De fem lærerne var samstemte om at det profesjonelle læringsfellesskapet har høy verdi i skolen. En forklaring på dette kan være erfaringen informantene har med sin tidligere yrkesutøvelse. Informantene belyste dette i sine intervjuer gjennom å påpeke at samarbeid blant lærere bidrar til å kvalitetssikre gode undervisningsplaner, samt at kollegaene deler gode erfaringer og ideer. Dette samstemmer med Stoll et al. (2006, s. 222), som fremhever at profesjonelle læringsfellesskap omhandler en gruppe mennesker som formidler og kritisk avhører egen praksis på en reflekterende, samarbeidende og læringsorientert måte, der disse teamene søker og deler læring. Formålet er å forbedre egen kompetanse som profesjonelle til fordel for egen praksis (Stoll et al., 2006, s. 222). På denne måten kan vi se at læringen som foregår avhenger av en kollektiv prosess, og ikke er tilknyttet en dominerende for individuelt arbeid, for at det skal fungere optimalt. Dette kan også sees i lys av DuFour et al. (2016, s. 10) som formidler at profesjonelle læringsfellesskap omhandler prosesser hvor lærere samarbeider i sykluser med kollektiv undersøkelse og aksjonsforskning, for å oppnå høyere kvalitet på undervisningen og dermed bedre resultater for elevene. Dette viser til at en økt samarbeid i utarbeidingen av undervisningsplaner kan føre til en mer hensiktsmessig praksis i skolen. Som tidligere nevnt er det også en viktig faktor at læreren har et ønske om å endre og utvikle egen praksis, både individuelt og kollektivt (Stoll et al., 2006, s. 221). Dette er noe lærer D viser refleksjoner rundt i pre-intervjuet, der hen påpeker verdien av samarbeid og et ønske om mer av det i hverdagen, samtidig som det belyses at det er tydelige individuelle forskjeller blant profesjonsutøvere i det profesjonelle læringsfellesskapet. Lærer D formidler tanker rundt dette ved å forklare at «*det kommer litt an på hvem du samarbeider med. Det er noen som liker veldig godt å få et ferdig opplegg rett før [undervisningen], og så er det noen som vil være med på hele prosessen [planlegging, gjennomføring og refleksjon]. Så det er litt sånn hva kollegaene ønsker da*». Vi kan tolke dette utsagnet som at ikke alle lærere har motivasjon til å utvikle eller styrke egen praksis. For at en lærer skal ønske å utvikle egen praksis, er motivasjon en sentral faktor. Det vil derfor være sentralt at en lærer er bevisst over hva som motiverer seg selv, samt hvordan legge til rette for dette i undervisning. For å få til dette, er det flere måter å gå frem. Læreren burde legge opp til undervisning som gir en realistisk mulighet for positive opplevelser, for å bygge egen mestringsforventning ovenfor egen praksis (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.20-25; Langeland & Horverak, 2021, s.48-49). Enkeltlæreren burde også være del av et fellesskap som bygger på trygghet, så hen får brukt sinn fulle kompetanse og spillerom uten fare for å føle seg mindre kompetent (McMillan, 2011, s.5-7). På denne måten kan vi se at alle

informantenes oppfattelser og tanker er på lik linje, der viktigheten av et samarbeid for å øke kvaliteten på undervisning er i sentrum.

Profesjonelle læringsfellesskap er som tidligere nevnt et overordnet begrep for kollektive læringsprosesser (Qvortrup, 2018, s.11; DuFour et al., 2016, s. 10), der formålet er å utvikle egen profesjonsutøvelse til fordel for elevene (Stoll et al., 2006, s. 222; DuFour et al., 2016, s. 11). Vi kan tolke dette som en samarbeidskultur blant kollegaer, der de sammen reflekterer og deler erfaringer for å utvikle hverandres kompetanser. Studien, og data innhentet i pre-intervju, viser at informantene generelt sett oppfatter det profesjonelle læringsfellesskapet som svært verdifullt, der de verdsetter utvekslinger av erfaringer og kompetanser med hverandre, for å kunne øke kvaliteten på undervisningen. Dette kom blant annet fram i utsagnet til lærer B, som sa at

«jeg tror det er mye å tjene på gode planer og å samarbeide med andre kroppsøvingslærere, og kanskje se ting over lenger tid og jobbe med samme tema over en lenger periode. Jeg tror at om vi gjør det, så vil på en måte statusen til faget heves blant flere kollegaer kanskje, i og med at kvaliteten på undervisningen blir bedre og vi klarer å se ting i en større sammenheng».

Vi tolker dette utsagnet som at samarbeid mellom flere kollegaer kan gi muligheten til å se ting i større sammenheng og gi en mer oversikt over faget, noe som kan vise til effekten av samarbeid. I etterkant av aksjonsforskningen, i post-intervjuet, formidlet informantene positivitet rundt muligheten til å både kunne dele og motta nye ideer og innspill fra kollegaene sine, der dette ble belyst som en faktor til å utvide øvelsesrepertoaret, kreativiteten og kompetansen til lærerne. I tillegg belyste alle informantene en positiv opplevelse til lærersamarbeid i kroppsøvfaget, men at det dessverre er et fag som ofte bortprioriteres til fordel for basisfagene. Dette gjenspeiles også i tidligere forskning som er gjort, der Ommundsen (2013, s. 166), Kogisoumtzis et al. (2011, s. 111), og Coulter et al. (2019, s. 429) opplever at faget marginaliseres sammenliknet med basisfagene. I likhet med Ommundsen (2013), Kogisoumtzis et al. (2011) og Coulter et al. (2019) føler informantene at faget oppleves som isolert, og fungerer som et avbrekk fra ordinær undervisning. Informantene mener tydelig at kroppsøving burde være en trygg arena som legger til rette for mestring, glede og danning. Vi mener derfor at kompetanse blant lærere er vesentlig, slik at undervisningen gjennomføres med høyere kvalitet. Dette var også noe informantene formidlet, der samarbeid blant lærere ble sett på som en kvalitetssikring av undervisningen. Etter aksjonsforskningen uttrykte både lærer B,

C og D et ønske om mer hyppig samarbeid, samt viktigheten av å prioritere det å sette av tid til kollektiv planlegging av kroppsøving. Det å arbeide i en slik kollektiv prosess står i tråd med den sosiokulturelle læringsteorien, der forholdet mellom læring og utvikling baserer seg på at man kan forbedre egen kompetanse i samhandling med andre (Moen, 2020, s. 273-274). Vygotsky anså nemlig at læring må sees i sammenheng med både individuelle og sosiale faktorer (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s.124; Moen, 2020, s.269). På denne måten vil et enkeltindivid sine muligheter til å løse et problem øke i samarbeid med andre, og kan samtidig gi et potensial til læring og utvikling. Slik kan også individet klare å løse mer komplekse oppgaver i senere tid. Det vil derfor være hensiktsmessig for læreren å samarbeide med andre i utarbeidingen av undervisning, da det kan bære preg av høyere kvalitet.

For at samarbeidet og læringen som foregår skal fungere optimalt, der kollegaer arbeider i en kollektiv prosess, kan vi tenke at det er sentralt å skape et trygt og inkluderende fellesskapsmiljø. I lys av dette vil det være hensiktsmessig at lærerne blant annet etablerer et felles språk og tankegang, der enkeltindividet får muligheten til å sortere egne tanker, samt ytre og tilegne seg nye kunnskaper (Øzerk, 1996, s.99-100; Moen, 2020, s.271). Det er også sentralt at lærerne opplever en grad av tilhørighet for å føle seg anerkjent, da dette er et grunnleggende psykisk behov for enkeltindividet (Jordet, 2020, s. 294). Vi kan derfor tenke oss at et lærerfellesskap som ivaretar anerkjennelse og tilhørighet kan bidra med å etablere et miljø der læreren tørr å by på seg selv. I fokusgruppeintervjuet vi gjennomførte opplevde vi et miljø og et fellesskap som inneholdt akkurat dette, der gruppedynamikken føltes flytende og god. For å stimulere til dette er det sentralt at lærerne har en tilgjengelig møteplass, der de har muligheten til å diskutere, tenke og reflektere. Resultatene til aksjonsforskningen viser til viktigheten av en samarbeidskultur blant lærere, samt hvordan læring og kompetanse i profesjonsfellesskap kan utvikles, og det vil derfor være hensiktsmessig å se på hvordan man etablerer et profesjonelt læringsfellesskap som lærere ønsker å være en del av. Hargreaves & Fullan (2014, s. 108) anvender profesjonell kapital som mulig systemengasjementer i skolen, og at det er essensielt for å forbedre vilkårene for elevenes læring og utvikling. De tre kapitalene; *humankapital*, *sosial kapital* og *beslutningskapital*, kan samlet gi gode muligheter for lærere å reflektere over og prøve ut forskningsinformert praksis, vurdere effekten av den, og videreutvikle praksisen sammen (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 113). Dette kan tolkes gjennom at lærerne besitter individuelle kunnskaper, ferdigheter og erfaringer i faget, som de kan dele og gi andre kollegaer tilgang til. På denne måten blir kollegaene en ressurs for hverandres utvikling og læring, som igjen bidrar til at den enkeltes integritet kan styrkes og undervisningsstrategier blir mer

reflekterte. Dette er noe som gjenspeiler seg i uttalelsene til informantene, der lærer E sier blant annet at «(...) *det er veldig fint med innspill fra andre lærere*», og lærer D sier at «(...) *det er ålreit å høre hvordan andre har jobbet med faget, samt høre deres tanker om ting*». Disse utdragene viser til at informantene ser verdien av å utveksle ideer og erfaringer rundt kroppsøvingsfaget. Videre kan vi bruke Wells' modell for kunnskapsutvikling for å øke forståelsen rundt hvordan læring i profesjonelle læringsfellesskap kan utvikles. Modellen gir et bilde på en læringsyklus som tar for seg fasene *erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt* (Helstad & Øiestad, 2022, s. 198). Vi kan gjennom modellen forstå at læring er en gjentakende prosess der erfaringer utfordres i møte med kunnskap, som igjen innlemmes som innsikt. Innsikten utvikles i møte med mennesker og ressurser som er tilgjengelige i fellesskapet. Slik kan vi se at lærere som stiller spørsmål ved egen og kollegers undervisning, samt reflekterer sammen, vil forbedre egen praksis. Det blir derfor viktig at skolene er nøye og bevisste over hvilken arbeidskultur de har, at denne utvikles, samt organiseres slik at arbeidet stimulerer til læring og utvikling.

I de utsagnene vi har drøftet ovenfor, kan vi se hvordan verdien av samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap er framtrødende for å øke kvaliteten på undervisningen som blir gitt. I pre-intervjuene antydte informantene at de så høy verdi av et profesjonelt læringsfellesskap i kroppsøving. Selv med denne forståelsen, viste de til at det ble lite gjort i praksis, grunnet mangel på tilstrekkelig med tid, samt at det ikke ble prioritert. Dette kan anses å være mindre heldig, ettersom lærersamarbeid kan styrke både kvaliteten på undervisningen som blir gitt og kompetansen til enkellæreren (Qvortrup, 2018, s.18; DuFour et al., 2016, s. 11; Stoll et al., 2006, s. 221). De samme betraktningene kom til syne i post-intervjuet. Informantene viser til en «*positiv*» opplevelse med å jobbe med kroppsøvingsplanlegging gjennom det profesjonelle læringsfellesskapet. I post-intervjuet belyste også informantene at faget føltes mer isolert, og at det har lite status i kollegiet. Dette gjenspeiler det lærer B sier, om at «*kroppsøvingsfaget blir ofte bortprioritert med andre fagsammensetninger, og da særlig basisfagene. Det er sjelden jeg har satt meg ned og pratet om kroppsøvingsfaget med kroppsøvingslærere på andre trinn*». Lærer D formidler det samme gjennom at hen uttrykker viktigheten av å prioritere det å sette av tid til planlegging av kroppsøving, der det planlegges på langsiktig plan, på lik linje som basisfagene. Dette opplever vi som lite heldig ettersom det eksistensielle planet ved kroppsøvingsfaget kan falle bort fra opplæringen, der enkeltindividet ikke får utnyttet kroppens fulle potensial (Whitehead, 2010, s. 203). Fokusgruppesamtalen antydte mye av det samme fra post-intervjuet. Det hadde ikke blitt noe mer samarbeid i kroppsøvingssteam etter avsluttet

prosjekt, og de gikk tilbake til samme praksis som før. Ut fra det informantene formidler, kan det virke som om det kun er basisfagene som prioriteres. Dette er noe vi anser som svært uheldig for kroppsøving, ettersom det er et særegent fag med unike muligheter for å legge til rette for dannelsesprosesser og innlæring av sentrale ferdigheter for å mestre egne liv. Slik kan vi se at det aksjonsforskningen har hatt lav grad av endring i praksis, men allikevel gitt en større bevissthet rundt verdien av samarbeid blant kollegaer i kroppsøving. På den ene siden påpeker dermed informantene viktigheten av samarbeid i et lærerkollegium, mens på den andre siden uttrykker de frustrasjon over en skolekultur som ikke tilrettelegger for å utnytte kroppsøvingens mulighetsrom, der arbeid med inkludering, relasjonalt og dannings står sentralt.

6.1.2 Tid og ressurser som settes av til lærersamarbeid i kroppsøving

Når det gjelder det profesjonelle læringsfellesskapet, og verdien av dette, så vi i resultatene og innledningsvis i drøftingen at informantene ser viktigheten av å samarbeide med andre kroppsøvingslærere. For det første ble dette formidlet som en faktor til at lærerne så en større helhet i faget, som igjen gjorde det enklere å arbeide med samme tema over en lenger periode. For det andre ble samarbeid blant kollegaer i kroppsøving sett på som meget relevant for både å kvalitetssikre og øke kvaliteten på undervisningen. Dessuten ser alle informantene høy verdi av kollegasamarbeid, der mulighetene for samtaler, diskusjoner, idemyldring og refleksjon, for kvalitetssikring av undervisning trekkes fram. Dette var noe lærer A ytret i sitt pre-intervju gjennom å si at;

«samarbeid er helt nødvendig for å få vellykkede og gode gymtimer. Det trengs at vi snakker sammen, og ikke bare en time før eller ti minutter dagen før, men at planene for gymmen planlegges av dedikerte lærere som har kunnskapen».

Ut fra dette sitatet er det tydelig at lærer A ser på samarbeid som en verdi av høy grad, men at det samtidig krever rikelig med tid. I pre-intervjuet er lærer A og B relativt samstemte, til tross for noe ulik ordlyd, der lærer B uttrykker at;

«jeg tror kanskje kroppsøving har lett for å være et fag der det ikke planlegges i like stor grad, eller i dybden, som i norsk, matte og engelsk. Det har kanskje mer lett for å bli mer som en slags happening og noe som elevene ser på som et avbrekk. Derfor tror jeg det er mye å tjene på gode planer, som er et produkt av samarbeid blant

kroppsøvingslærere. I tillegg til at det da øker muligheten for å arbeide med et tema over en lenger periode».

På lik linje med lærer A og B formidler lærer C og D verdien av samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap i kroppsøving, men uttrykker samtidig bortprioritering av faget til fordel for basisfagene. I likhet med Kogisoumtzis et al. (2011, s. 111) og Coulter et al. (2019, s. 429), opplever dermed informantene kroppsøving som et annerledes fag, og noe isolert, der det er basisfagene som prioriteres. Informantene henviser til at faget ikke oppleves som likestilt som andre fag, noe lærer D i sitt pre-intervju uttrykker direkte gjennom at «*basisfaga blir prioritert*». Dette sitatet underbygger lærer B sin tankegang i pre-intervjuet, om at kroppsøvingfaget blir ansett som et «*avbrekk*» eller «*happening*». På denne måten kan man anta at læringsutbyttet fra kroppsøvingundervisningen ikke settes rikelig i søkelys. Informantene belyser at det er ønskelig med tilretteleggelse av bedre undervisningsplaner, da dette kan bidra til å likestille faget med andre fag i skolen, samt at det gjør det enklere for elevene å se verdien av læring i faget framfor å være et «*avbrekk*» eller en «*happening*». Med tanke på kroppsøvingfagets formål er dette noe vi anser som veldig uheldig, i og med at faget skal bidra til at eleven opplever samspill, medvirkning, likestilling og likeverd, samt samarbeid, respekt og forståelse for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kroppsøving er det eneste faget som gir mulighet til å tilegne seg disse ferdighetene og kunnskapene gjennom det kroppslige (Sæle & Hallås, 2020, s. 34), og opplæringen kan derfor miste verdifulle tilnærminger til læring ved en marginalisering av faget. Videre er disse dimensjoner også en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019), som underbygger viktigheten av å ha en helhetlig læringsprosess i kroppsøvingfaget. Ommundsen (2013, s. 166) belyser at kroppsøving er et vidt fag som legger vekt på faget som et allmenndannende fag, og det er dermed en stor bredde over hva faget prøver å dekke (Standal et al., 2020, s. 49-59). For øvrig er kroppsøving det tredje største faget i norsk grunnskole etter timeantall (Utdanningsdirektoratet, 2020). Til tross for dette, brukes det lite tid på det profesjonelle læringsfellesskapet i faget, noe også samtlige informanter er tydelige på.

Når det gjelder kroppsøvingfagets formål, som skal legge til rette for allmenndanning (Ommundsen, 2013, s. 166), og fagets størrelse i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020), ønsket vi å spørre informantene om hvor ofte kollegiet samarbeidet i planlegging av undervisning i kroppsøving. Ordlydene var noe ulike, men svarene hadde samme fellesnevner; mangel på tid og ressurser. På den ene siden skilte Lærer A seg ut i sitt pre-intervju, ved å svare at;

«det er jo ukentlig samarbeid, det ligger jo en føring for dette. Vi lager en plan, med grovskisser, og diskuterer hvordan vi vil organisere det gjennom halvåret eller året. Nå hadde vi en plan klar fram til høstferien på en måte, så snakker vi om det i forkant av økta».

Lærer A formidler at det er ukentlig samarbeid, men samtidig belyses det at dette er grovskisser for halvåret eller året. Ut fra dette sitatet, kan man anta at planleggingsprosessen ikke er så grundig gjennomført som den kanskje burde være. For øvrig gir uttalelsen inntrykk av at det ikke er nøye planlegging av undervisning, samt hvilke metoder som skal benyttes, i og med at de bare «*snakker om det i forkant av økta*». På den andre siden belyste lærer B mangelen på samarbeid i planlegging av kroppsøvningsundervisning, der hen sa:

«altfor sjeldent for å være helt ærlig. Det er stort sett maks én gang i måneden kanskje eller helst bare når det utarbeides halvårsplaner. Jeg skulle gjerne hatt mer tid. I tillegg blir ikke kroppsøving tatt opp på teammøter i like stor grad som matte, engelsk og norsk».

For det første er dette et utsagn som viser til hvor sjeldent lærerne tar i bruk samarbeid og planlegging i kroppsøving. I tillegg kan vi anta at informantene mister en viktig arena for diskusjon og meningsbrytning om hva kroppsøving kan og bør være. For det andre føler vi at det som blir sagt i dette sitatet er noe motsigende. På den ene siden bruker lærer B ordene *helst bare* når det kommer til hyppigheten av planlegging, mens på den andre siden uttrykker hen et ønske om mer tid. Det kan også tenkes at en faktor for at faget ikke prioriteres på lik linje som andre fag, er at det ikke finnes noen tydelige kroppsøvingsteam. Videre belyser lærer B mangelen på både tid og ressurser i kroppsøvningsfaget, der hen bruker svømming som eksempel:

«Svømming er jo en del av kroppsøvningsfaget, men det er mange elever som ikke kan svømme eller som ikke kan drive med livredning. Jeg syntes ikke vi driver nok med dybdeløring, fordi det er for lite tid og det er alt for lite ressurser»

Gjennom begge disse sitatene er det tydelig at det i liten grad settes av tid til samarbeid og planlegging i kroppsøvningsundervisning. I likhet med lærer A og B, peker lærer C og D på mangelen på tid til planlegging av kroppsøvningsundervisning. Lærer C formidler at lærerne heller vil sitte for seg selv, noe som medfører mindre oversikt over hva andre gjør i sin undervisning. Vi anser dette som mindre heldig, i og med at forholdet mellom læring og

utvikling baserer seg på at man kan forbedre egen kompetanse i samhandling med andre (Moen, 2020, s. 273-274). Derfor vil det være hensiktsmessig for lærere å samarbeide med andre i planlegging av undervisning, da det kan bære preg av høyere. Samtidig forteller lærer C at hen samarbeider til en viss grad med andre lærere som har ansvaret for samme kroppsøvingsklasse, men dette er ikke grundig planlegging bestående av diskusjoner og refleksjoner rundt metode og fysiske rammer til undervisningen. Lærer D prøver også å sette av litt tid én dag i uken når det er team-tid, men det er kun om tiden strekker til. I tillegg viser lærer D til at kroppsøving tilegnes lite ressurser, der det er andre fag som har høyere prioritet i skolen. For å sammenfatte det informantene sier i pre-intervjuene, er det gjennomgående at det brukes veldig lite tid til planlegging i kroppsøving. Når det gjelder resultatene vi innhentet fra pre-intervjuene så samsvarer de med TALIS-undersøkelsene, der profesjonelle læringsfellesskap kun er tilstedeværende i moderat grad i norsk skole (OECD, 2020). Vi kan dermed anta at faget marginaliseres, ved at tiden som brukes til planlegging er så snever. I tillegg kan bortprioritering av faget redusere fagets verdi, i og med at sjansen for at elevene ser verdien av læringen i faget minskes. En slik praksis, der faget marginaliseres, ser ut til å være utbredt da tidligere forskning av Kogisoumtzis et al. (2011, s. 111) og Coulter et al. (2019, s. 429) uttrykker bekymring for fagets posisjon i skolen. Begge disse artiklene uttrykker at faget oppleves som isolert, og heller sees på som et avbrekk fra ordinær undervisning. Med tanke på resultatene som kom til lys i pre-intervjuene var det interessant for oss å se om aksjonsforskningen ville ha noen påvirkning på lærernes praksis.

Når det gjelder aksjonsforskningen var vi nysgjerrige på om den ville ha noen positiv effekt, i og med at prosjektets varighet var noe kort, ettersom forskning sier at hvis en meningsfull endring skal oppstå, burde varigheten på et prosjekt være lengere (Timperley, 2008, s.15). I etterkant av aksjonsforskningen belyste informantene at de gjennom prosjektet fikk testet ut og erfart det som i pre-intervjuet ble omtalt som en ønskelig hverdagslig kroppsøvingspraksis, som omhandlet hyppigere samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap i faget. Med tanke på dette, fikk vi se i resultatene at informantene verdsatte å sette av tid til å samarbeide i profesjonelle læringsfellesskap, til tross for at det var tidkrevende. For det første opplevde informantene den høye verdien av samarbeid som de formidlet i pre-intervjuene, der de fikk muligheten til å diskutere og reflektere om kroppsøvingsundervisning i fellesskap hyppigere. For det andre bidro dette til at informantene selv fikk erfare den effekten profesjonelle læringsfellesskap har på undervisningen, der det er samarbeid i fellesskap med kollektiv undersøkelse og

aksjonsforskning. Dette står i tråd med det DuFour et al. (2016, s. 10) sier om det profesjonelle læringsfellesskapet, der alle deltakerne får mulighet til å utvikle egen kompetanse og praksis.

Til tross for opplevelsen av den høye verdien som samarbeid ga, gjenspeilet mangelen på tid og ressurser seg i resultatene fra post-intervjuene. Lærer B uttrykker dette gjennom å si at det både er krevende og vanskelig å finne tid der kollegaer har tid til å sette seg ned for å diskutere, reflektere og snakke om undervisning i kroppsøving. Etter erfaringene som ble gjort opp i aksjonsforskningen formidler lærer B at hen gjerne skulle sett at det ble satt av mer tid i kollegiet til dette, men tiden spiller ikke på lag. Med bakgrunn i dette forteller lærer B videre; *«det er ikke alltid du tenker så nøye gjennom det du planlegger, i og med at vi har så lite tid til det»*. Med tanke på kroppsøvingfagets særegenhet, der kroppsøving er et allmenndannende fag som skal bidra til å skape en fysisk aktiv livsstil og en livslang bevegelsesglede (Sæle & Hallås, 2020, s. 147-148), syntes vi det er meget uheldig at planleggingen av undervisning ikke gjennomføres nøye til enhver tid. Dette er også noe lærer B viser bevissthet rundt, der hen mener at mindre nøye planlegging hemmer undervisningen. For at enkeltindividet skal ha motivasjon til livslang bevegelsesglede mener vi det er grunnleggende at lærere legger til rette for mestringsopplevelser gjennom bevegelse i undervisningen. For å få til dette må lærere tenke nøye gjennom hvordan de skal skape motivasjon for bevegelse (Osnes, 2021, s. 137-138). Kunnskapsdepartementet (2019) formidler flere dimensjoner som skal ligge til grunn for allmenndanningen av enkeltindividet, som blant annet samarbeid, respekt og forståelse for hverandre. Klafki (2001, s. 19) formidler undervisningen som en sosial prosess, der elever og lærere besitter ulike syn, handlemåter og holdninger som forsterker, undertrykker og endres. På denne måten står sosial læring sentralt i planlegging og gjennomføring av undervisning, noe Engebretsen (2021, s. 135) underbygger gjennom å mene at kroppsøving har gode muligheter til å arbeide med dette, ettersom faget skiller seg ut med den brede læringsplattformen. For å kunne legge til rette for slike dannelsesprosesser i undervisningen tenker vi at det er grunnleggende for profesjonsutøvere å vite hvilke pedagogiske tilnærminger som bør benyttes. Planlegging av undervisning som skal ta hensyn til alt dette kan dermed tenkes å være krevende dersom det ikke reflekteres nøye rundt undervisningens tilnærming. I tillegg er lærer B fast bestemt på at planlegging, refleksjon og evaluering av undervisning kunne vært enda mer solid dersom flere kollegaer hadde hatt muligheten til å sette av mer tid, noe som støttes av Bråten & Thurmann-Moe (1996, s. 124-125) og Moen (2020, s. 273-274) ved at undervisningen bærer preg av høyere kvalitet gjennom samarbeid i planleggingsprosessen. Videre formidler lærer B at samarbeid blant lærere kan fungere som en faktor til at undervisningen legger til rette for en

trygghets- og fellesskapsfølelse. Dersom enkeltindividet skal få denne trygghets- og fellesskapsfølelsen er det viktig med anerkjennelse. Det er et grunnleggende psykisk behov for enkeltindividet å føle på tilhørighet, samt at man opplever et inkluderende, varmt fellesskap (Jordet, 2020, s. 294). Dette kan skape et miljø der læreren føler seg trygg på egne ferdigheter og kunnskaper, samt at hen tørr å benytte dem for å gi så god som mulig undervisning.

På den ene siden syntes lærer C det var behagelig å bruke mer tid enn vanlig til planlegging av undervisning i kroppsøving, slik at undervisningen var mer gjennomtenkt og hen ble tryggere på eget opplegg. I tillegg så hen verdien av samarbeid, hvor lærerne i fellesskap kunne diskutere og reflektere rundt undervisningsopplegget, og dermed gjøre endringer til fordel for øktens kvalitet. Informanten sin bevissthet rundt verdien av samarbeid, kan sees i tråd med Jordet (2020, s. 295) som formidler at læreren sine muligheter til å utvikle egne ressurser, kunnskaper og kompetanser ikke er utelukkende noe enkeltindividet styrer selv, men som også er betinget av interaksjoner som hen har med andre i fellesskap. Dette belyser viktigheten av å ta i bruk profesjonelle læringsfellesskap i kroppsøving. På den andre siden ønsket lærer C bedre tid, samt flere timer med arbeid i kroppsøving i uka, da tiden var noe knapp. Lærer D uttrykker seg på lik linje som lærer C, der hen ser viktigheten av å sette av tid til planlegging i faget. Dessverre er det for liten tid, noe som skapte en misnøye over at flere ikke fikk deltatt på planleggingsmøtet i forkant av aksjonsforskningen. Likevel sier hen at de gangene kollegiet har hatt tid til å sette seg ned sammen, så har det vært *«helt supert»*. Lærer E er samstemt med lærer C og D, hvor det gjerne skulle vært mer tid til planlegging av undervisning i kroppsøving. Også lærer E forteller at prioritering av tid brukes på basisfagene, fremfor kroppsøving. For lærer E sin del, som ikke har noen formell kompetanse i faget, opplevdes samarbeid i lærerkollegiet som fint. Hen verdsetter verdien som samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap gir, i og med at lærere deler erfaringer og innspill. Lærer E forteller:

«For min del, som ikke har noen formell kompetanse i kroppsøving, men har hatt kroppsøving i mange år og erfaringer fra trening og yrkesaktiviteter, så er det veldig fint med innspill fra andre lærere. I tillegg kunne det gjerne vært flere lærere med fagkompetanse i kroppsøving».

Ut fra dette sitatet, kan det virke som om samarbeidet i planleggingen av undervisning gjorde at lærer E opplevde positive erfaringer og en trygghetsfølelse i øktene som ble gjennomført, fremfor om hen skulle planlagt alene. Dette står i tråd med det Jordet (2020, s. 295) sier om at lærere lærer bedre og blir tryggere i fellesskap med andre, gitt at miljøet er trygt nok til prøving

og feiling. Gjennom utvikling av egne ressurser, kunnskaper og kompetanser, kan lærere få større tro på egne ferdigheter innenfor det å planlegge, organisere og gjennomføre undervisning (Bandura, 1997, s. vii). Dette omhandler hvilke forventninger læreren har til seg selv for å lykkes (Langeland & Hoverak, 2021, s. 48). Positive erfaringer øker forventningen om mestring, der gjentatte positive erfaringer demper betydningen av negative erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Dette kan også sees i lys av selvbestemmelsesteorien til Ryan & Deci (1985, s. viii; 2016, s. 98-99), der positive opplevelser av autonomi, kompetanse og tilhørighet bidrar til økt motivasjon. Dersom enkeltindividet føler at egen kompetanse er etterspurt, samt føler en tilhørighet til fellesskapet, vil det ha positiv innvirkning på enkeltindividets grad av deltakelse. På denne måten kan vi anta at profesjonelle læringsfellesskap bidrar til å skape trygghet og mestring hos lærerne, i og med at lærere sammen diskuterer og reflekterer om undervisning for å legge til rette for så god kvalitet som mulig. Samtidig fokuserer et lesson study prosjekt på det felles planlagte og prosessen med å planlegge, ikke på læreren som gjennomfører (Olsen & Wølner, 2017, s. 23; Munthe et al., 2015, s. 15-16). Dette kan for mange virke betryggende, i og med at lærere lærer av hverandre uten å komme i forsvarsposisjon. Dermed danner aksjonsforskningen et grunnlag for en kultur som kan styrke det kollegiale fellesskapet, hvor det legges til rette for kritisk tenkning og spørsmål rundt skolens virksomhet. Dette var noe lærer E satte pris på, da hen fikk innspill fra kollegaer.

For å sammenfatte det informantene sier i post-intervjuene, kan vi se at de verdsatte samarbeid med kollegaer, der de så hvilken effekt det hadde på kvaliteten på undervisningen, samt å sette av mer tid til planlegging og refleksjon i kroppsøvingfaget. Til tross for bevisstheten informantene sitter igjen med etter aksjonsforskningen, er konklusjonen at det settes av for lite tid og ressurser til faget. Dermed får man ikke samarbeidet etter ønskelig hyppighet med kollegene sin, og planlegging blir derfor gjort mye på individnivå eller med maks én lærer.

Resultater innhentet fra fokusgruppesamtalen viser at informantenes praktisering av samarbeid i profesjonelle læringsfellesskap i kroppsøving på tvers av klassetrinn falt bort etter aksjonsforskningen. Lærer B formidler at *«det er jo ikke på det at vi ikke vil, men det er ikke satt av tid til det»*. Vi anser dette som at informantene har et ønske til å praktisere og opprettholde profesjonelle læringsfellesskap i kroppsøving, men at det ikke er lagt til rette for eller prioritert tid og ressurser. Dersom det skal skje en endring innenfor dette, mener lærer E at *«det må settes i system»* eller ved å *«få noen studenter inn (henviser til prosjektet som ble gjennomført)»*. Informantene viser dermed i fokusgruppesamtalen at det ikke har skjedd noen endring i organiseringen av planleggingsarbeidet i kroppsøving i etterkant av

aksjonsforskningen, til tross for at de uttrykket et ønske om å fortsette planlegging på tvers av klassetrinn til fordel for en økning i kvaliteten på undervisningen. Dette begrunnes med at det var for vanskelig å sette av nok tid til at det kunne gjennomføres, i og med at kroppsøvfingsfaget ikke får tildelt nok ressurser. Dermed var det flere av klassetrinnene som gikk tilbake til gamle vaner. Her hadde én lærer hovedansvaret for å planlegge kroppsøvfingsundervisning på trinnet, mens resterende kroppsøvfingslærere fikk tildelt planen. Både lærere og klasser er ulike, og en god pedagog må ta hensyn til dette. På denne måten kan verdifulle refleksjoner og tanker rundt planlegging og gjennomføring falle bort, ettersom det er én som bare setter opp noe opplegg. Til tross for at kroppsøvfingsfaget drives på denne måten til vanlig, syntes informantene at dette er trist, i og med at de følte at arbeid i profesjonelle læringsfellesskap bidro til å øke kvaliteten på undervisningen. Lærerne verdsatte samarbeid med kollegaer, der de kunne diskutere, reflektere og lære av hverandre. Da vi spurte informantene om de kunne tenke seg å gjennomføre aksjonsforskningen på nytt, virket alle samstemte. Felles ved alle informantene var positive holdninger til opplegget, men samtidig tydelighet rundt viktigheten av bedre tid, slik at situasjonene ikke blir så stressa og planleggingen forhastet. Alt i alt kan vi se at prosjektet og aksjonsforskningen medførte mer bevissthet rundt hvordan lærerne kunne organisere og gjennomføre undervisning som legger til rette for samarbeid, trygghets- og fellesskapsfølelser, og mestringsforventning. Samtlige informanter ser verdien i samarbeid blant kolleger, i og med at det skaper en kultur hvor lærere kan gi hverandre innspill på hvordan legge til rette for dannelsesprosesser i undervisningen og hvordan gjennomføre undervisning med samme tema over en lenger periode.

6.2 Danning

Noe av det første som formidles i fagets formål omhandler at kroppsøving skal «stimulere til livslang bevegelsesglede», i tillegg til at faget skal legge til rette for praktisering av og refleksjon over «samspill, medvirkning, likestilling og likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med utgangspunkt i Klafki (2001, s. 14) handler dannelse om en menneskelig utvikling i konstant vekselvirkning mellom de naturlige og kulturelle omgivelsene, der det formidles videre at undervisningen bør ha læringsfokus på flere arenaer enn det kognitive. For å legge til rette for dannelsesprosesser, bør undervisningen derfor utfordre elevene kognitivt, emosjonelt, sosialt og kroppslig. For at dette skal lykkes er det avgjørende med god kompetanse blant lærere, som skolen opparbeider, ivaretar og videreutvikler i profesjonelle læringsfellesskap. Dette belyser informantene gjennom å si at det trengs dedikerte lærere med god kompetanse. Lærer A utdyper dette i sitt pre-intervju, gjennom å si at «det trengs at vi snakker sammen (...), at planen for gymmen planlegges av dedikerte lærere som har kunnskapen». Skolen har en forpliktelse til å være et lærende fellesskap, der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20-21). Danning skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen, der et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir større erfaringsrikdom (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9-10). Dette gir elevene muligheter og erfaringer til å oppnå dannelsesprosesser i møte med andre, samt gjennom fysisk utfoldelse som fremmer mestring og bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). I lys av Klafki (2001, s. 70) sitt dannelsesperspektiv, som står for en helhetlig utvikling hvor alle skal ha muligheten til å bli aktive deltakere i samfunnet, samt at «dannelsesspørsmål er samfunnsspørsmål», blir det viktig å stille spørsmål ved hvordan lærere i kroppsøvingsfaget kan legge til rette for at elevene opplever de dannelsesprosessene som er nødvendige for å imøtekomme samfunnet på en ønskelig måte.

6.2.1 Informantenes kompetanse om danning i kroppsøving

I denne sammenhengen er det nødvendig med didaktisk dyktige lærere som evner å se kroppsøvingsfagets dannelses kvaliteter, og dermed kan bidra til å legge til rette for dannelsesprosesser hos elevene. Informantene belyste sin kompetanse på flere ulike måter gjennom intervjuene. Det belyses flere forskjellige forståelser for hva faget er og bør være, men informantene var samstemte ved at «mestring» og «trygghet» er sentralt i faget. Dette er et

gjennomgående tema i alle tre intervjurundene, og gjenspeiler noe av det Standal et al. (2020, s.48-49) viser til. Informantene i vår studie legger betydelig større trykk på viktigheten av trygghet for eleven enn i Standal et al. (2020), men begge viser til «*mestring*» og «*glede*» som sentrale brikker i faget. Informantene mener at faget kan gjennomføres på en god måte dersom positive mestringsopplevelser betones. Kroppsøvfingsfaget har god mulighet til å tilrettelegge for dette, samtidig som faget imøtekommer de overordnede målene i den nye overordnede delen og det nye kompetansebegrepet. Standal et al. (2020, s.48) viser til at kroppsøving har et bredt innhold, som sosiale og emosjonelle læringsmål. Samtidig påstår Ommundsen (2013) at denne bredden først kan komme til syne når læreren evner å se faget i en større sammenheng. Dette krever at læreren bruker rikelig med tid til åpne diskusjoner med kollegiet i utarbeidingen av undervisningsplaner, og et stadig ønske om utarbeiding av egen kompetanse innenfor fagfeltet.

Kroppsøvfingsfaget har flere dannelses kvaliteter, men det kan virke som det er opp til hver enkelt lærer hvor mye det fokuseres på danning i faget. Her er nemlig Klafki (2001, s. 15) tydelig på at skillet mellom planlegging med og uten et dannelsesperspektiv er stor, der han påstår at enhver pedagogisk handling uten dannelsesorientering vil være å famle i blinde. Det kommer frem mye likhet i forståelsen av tilretteleggelse for dannelsesprosesser i kroppsøvfingsfaget hos informantene fra studien. Informantene virker til en viss grad å se hvilke dannelses kvaliteter faget besitter, der fellesnevneren blant lærerne er mestringsorientert undervisning. For å kunne legge til rette for motivasjon til bevegelse trekker Lærer A fram i sitt pre-intervju at det er viktig «*for å få en følelse av at man har gode ferdigheter*». Dette viser til at en følelse av mestring er sentralt for at elever skal kunne lykkes i kroppsøvfingsundervisning. Lærer B belyser innledende i sitt pre-intervju at det er sentralt at elevene skal oppleve bevegelsesglede som sentralt i faget; «*Det viktigste er vel å få glede over å bruke kroppen og drive med fysisk aktivitet, (...). Sånn at de kan gjøre det så lenge som mulig i livet*». Dette kan gjenspeiles i formålet ved faget, der Udir sier at kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). Uttalelsen støttes av Klafki (2001, s. 69), som hevder at danning omhandler en sammenheng mellom tre grunnleggende idealer; selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Hvis undervisningen som gjennomføres bærer preg av de tre grunnleggende idealene til Klafki, med mestring som hovedfokus, kan det derfor tenke seg som heldig for faget som helhet. For at dette skal gjennomføres på et hensiktsmessig vis, vil det være heldig å legge til rette for mestringsforventning til enkeltindividet. Tidligere erfaringer har en vesentlig betydning for den enkeltes mestringstro (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.20; Langeland & Horverak, 2021, s.48), der positive erfaringer vil øke graden av motivasjon enkeltindividet vil

føle for å gjøre tilsvarende aktivitet senere. Det kan derfor tenke seg at en undervisning som omfavner dimensjoner innenfor mestringsforventning til enkeltindividet, er det mulig at hen yter mer i den gitte situasjon, samt får bedre grunnlag for innlæring av sosiale ferdigheter og teoretisk kompetanse.

Danning er en evig prosess, med mål om å gi elever forutsetninger til å løse samtidens og fremtidens utfordringer, noe som betyr at undervisningen må ta utgangspunkt i den oppvoksende generasjons interesser (Klafki, 2001, s. 14; s. 66). På denne måten vil det være hensiktsmessig at undervisningen planlegges i tråd med elevene i selvbestemmelses- og solidaritetsprinsippets betydning, for å være en hensiktsmessig dannelsesprosess. Dette kan knyttes til lærer D sitt utsagn

«Det er viktig å jobbe med temaer over en liten periode, og legge opp til samarbeidsoppgaver, der ulike problemer skal løses sammen i fellesskap. Ikke bare ha fokus på resultat, men selve prosessen og å være en viktig del av samarbeide».

Dette utsagnet belyser igjen viktigheten av å gjennomføre arbeidet gjennom en prosess, og utaler at samarbeidet er et mål i seg selv. Ved at det legges opp til aktiviteter som fremmer stor grad av positiv samhandling med andre, samt at interaksjonene føles autentiske, kan det tilegnes en følelse av tilhørighet i et sosialt fellesskap (Ulstad, 2021, s.124). Håpet er at enkeltindividet får brukt kroppen i et sosialt samspill, og får positive erfaringer. Som Osnes (2021, s. 5) sier er kroppen relasjonell, og har stor betydning for sosial utvikling. Hvis man derfor bruker kroppen sitt fulle potensial til innlæring av sosiale interaksjoner og kunnskapsbygging, legges det til rette for en sterk dannelsesprosess hos enkeltindividet. Selv med alle positive sider ved interaksjon, er bruk av kroppen en veldig sårbar situasjon. Enkeltindivider er veldig tett oppå hverandre, og reaksjoner på hva som gjøres kommer fort (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021, s. 115). Lærer B kommenterer også på det samme, ved at hen sier

«[Du er] Naken og sårbar når du er der i gymsalen og viser deg fysisk, og hvis du da blir altså noen gjør narr av deg på grunn av at du ikke er flink nok og sånn så er jo det veldig demotiverende»

Her uttrykkes det en bekymring for at kroppsøvingsundervisningen kan oppleves som utrygg, og dirkete «demotiverende». Dette er eksempler på ulemper med kroppsøvfaget, som lærer C sier «*kroppsøving er et fag som kanskje er et enten eller fag for mange, at enten er det det beste i verden ellers så er det helt pyton*». Her kommer det et tydelig skille frem, derav noen

opplever kroppsøving som det beste faget i skolens, mens andre rangerer det vesentlig lavere. For at alle skal ha en positiv opplevelse i faget, og derfor ha større mulighet til å oppleve en dannelsesprosess, vil det være hensiktsmessig å legge tydelig vekt på en trygghets- og tilhørighetsfølelse for enkeltindividet.

Informantene belyser at et prosessfokus, fremfor et konkurransefokus, er vesentlig for å fremme en helhetlig dannelsesprosess. Lærer D belyser dette ved å si «*ikke bare ha fokus på resultat, men selve prosessen*». Dette kan ses i tråd med Klafkis (2001, s. 66) dannelsesperspektiv; innenfor selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, er prosessen mot det endelige resultatet det viktigste i læringsprosessen. Dette prosessfokuset ble enda tydeligere hos informantene i post-intervjuet. Samtidig kan et utelukkende prosessfokus være krevende å gjennomføre i praksis. Lærer B belyser dette ved å utrykke at elevene «*i en del unger (elever) (...) så opptatt av å vinne at de ikke ser hensikten med prosessen*». Ved at elever ikke føler på relevans med undervisningen som blir gjort, kan det hende at enkelteleven blir amotivert (Ryan & Deci, 2016, s.98-99). Lærer B legger ansvaret for å motivere elevene i prosessen hos læreren. Dette blir tydelig ved at hen sier «*de ser ikke at her er målet at vi skal samarbeide og gjøre hverandre gode. Så det er jo opp til oss lærere av å finne fram til øvelser som framhever det*». For å forbygge amotivasjon hos enkelteleven, burde derfor læreren legge til rette for aktiviteter og øvelser som opplevelse meningsfulle (Ryan & Deci, 2016, s.98-99). Det kan være krevende å motivere alle, til enhver tid. For å få med mest mulig av elevgruppen kan det være hensiktsmessig å gjennomføre enkeltøvelser med konkurransefokus, uten at det blir hovedvekten av kroppsøvingsundervisningen. Vi mener prosessfokuset er veldig heldig for kroppsøvingsfagets helhet, og at det fremmer dannelsesdimensjoner på en god måte.

I fokusgruppesamtalen belyser lærer E at det kan være «*trygghet*» å ha et tydelig prosessfokus ved at det er en økt «*forutsigbarhet*», spesielt for individer som «*har litt større problemer*». Lærer B underbygger dette ved å legge til at man må bruke rikelig med tid på å etablere «*vennskap*» og legge til rette for «*mestring*». Ved at enkeltindividet føler på en form for vennskap gjennom å mestre ulike aktiviteter i felleskap, kan anses å være veldig heldig. Hvis individet føler seg anerkjent i den gitte situasjonen, vil tilhørighets- og trygghetsfølelsen øke (Jordet, 2020, s.294). Dette omhandler private -, offentlige- og sosiale sfæren, og legger til grunn for at enkeltindividet skal føle seg ivaretatt og verdsatt. Gjennom å bevisst bruke anerkjennelse som et middel til å bygge opp selvtiliten og selvbildet til enkeltindividet (Jordet, 2020, s.102-113), kan individet tilegne seg en sterkere trygghetsfølelse i kroppsøvingsundervingen. Selv med fokus rettet mot at enkeltindividet skal føle seg anerkjent,

må dette gjøres på riktig måte. Læreren burde derfor være bevisst over hvordan man anvender anerkjennelse, for at det skal bære verdi må det være autentisk og bære verdi for både lærer og elev.

6.2.2 Informantenes tilretteleggelse av dannelsesprosesser i kroppsøvingsundervisning

Kroppsøvingsfaget kan være en god arena for å legge til rette for dannelsesprosesser, der faget har gode muligheter for helhetlig utvikling. For at dette skal komme tydelig frem i faget, er det sentralt at elever føler seg trygge, ubetinget av forutsetningene til enkeltindividet. Lærer A peker hvor viktig det er å «*jobbe med å respektere hverandre på ulike nivåer*». I dette legger hen viktigheten av at lærere legger til rette for aktiviteter som stimulerer til en form for likeverd. Hvis man gjør dette på en god måte, kan man etablere et godt felleskap der individet får mulighet til å ta ansvar for både eget og andres liv (Engebretsen, 2016, s.104). Lærer B viser til akkurat dette budskapet, ved å si at det er mulig å «*legge opp til øvelser som skaper samhold, og dette her med å ta hensyn til hverandre, hvis vi ikke kan jobbe med det over lengre tid og presisere hvor viktig det er*». Hvis det legges til rette for kroppslige læringssituasjoner, som gjenspeiler utsagnet til lærer B, kan det skapes gode dannelsesmuligheter i kroppsøvingsfaget. Kroppsøving er det eneste faget som har fysisk aktivitet som i sentrum av faget (Engebretsen, 2021, s.128), og har gode muligheter til å legge til rette for kroppslig danning. Kroppen er relasjonell, og kan ha stor betydning for det sosiale samspillet (Osnes, 2021, s.5). Lærer E viser til denne særegenheten ved å si «*elevene føler at de mestrer etter sin forutsetning, og at de er deltakende og at opplever læring og glede i å bevege seg (...) Det er ulikt hva man får til. Lærer kroppen sin bedre å kjenne*». Dette kan vise til et ønske om å øke elevens kroppslige litterasitet, grunnet et økt fokus mot å bli bevisst egenverdien av fysisk aktivitet og bevegelse (Osnes, 2021, s.11). For at det skal være mulig å tilegne seg denne egenverdien, burde undervisningen legge Whitehead sine to modeller i grunn for undervisning (Osnes, 2021, s.22) Vi vil argumentere for at spesielt interaksjon med miljøet er sentralt for kroppsøvingsfaget. Som tidligere belyst, burde eleven føle på en trygghet i kroppsøvingsfaget. Dette kan bygge opp enkeltelev og elevgruppen på en god måte, og fremme gode dannelsessituasjoner i faget. Informantene belyser også dette i fokusgruppesamtalen der lærer B utalte kroppsøvingsfaget skal «*være en plass der du er trygg*» og at man kan «*prøve og feile, men samtidig lykkes med ting*». For å kunne utvikle egne ferdigheter og kunnskaper, kan det antydes at det er vesentlig

at individet får prøve seg frem. Lærer E knytter dette også til viktigheten at elevene må «*heie hverandre frem*». Dette viser til at situasjonen blir gjort mer trygg for enkeltindividet, fremfor at hen blir kjeftet på eller gjort narr av ved mindre heldig gjennomføring av aktiviteter. Hvis aktiviteter slår uheldig ut, kan eleven oppleve negative aspekter ved sosial interaksjon, og være skadelig for enkeltindividets motivasjon og trygghetsfølelse (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021, s. 115; Jordet, 2020, s.100-101). For å forebygge for negative opplevelser vektlegger informantene sin egen bevissthet i undervisningssituasjon. Lærer D konkretiserte dette ved å si ved å ha søkelys på «*Hva vi plukker opp, av sånne fine ting da. For eksempel den som sitter hver gymtime, og hvis den er på, så gi dem litt ros da*». Denne bevisstheten underbygges av lærer B som viser til «*hva vi velger å rose*». Ved å legge tydelig fokus på positive interaksjoner, og gi ros i situasjoner som gagnar både enkeltindividet og gruppa som helhet, kan det skape både en følelse av kompetanse og tilhørighet til et felleskap, som kan resultere i økt motivasjon, mestringstro og trygghetsfølelse i kroppsøvingsundervisningen (Honneth, 2008, s.130-131; Jordet, 2020, s.102; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.23; Langeland & Horverak, 2021, s.48; Ulstad, 2021, s.123).

I vår intervensjon med informantene jobbet vi med grunnkjennetegnene i cooperative learning (CL), som positiv gjensidig avhengighet, bruk av sosiale ferdigheter og prosessvurdering. CL er en læringsmodell som legger hovedfokus mot å øke læring og trivsel i en gruppe (Slavin, 1999, s. 74). Hensiktsmessig bruk av CL kan derfor føre til økt trygghetsfølelse og motivasjon for aktivitetene som gjøres, ettersom læringsmodellen baserer seg på enkeltindividets positive egenskaper og hvordan det kan bidra mot et felles mål (Dyson & Casey, 2016, s. 3). For at lærerne skal nå inn til elevene med dannelsesperspektivet, er det viktig at enkeltindividet føler seg verdsatt og føler en grad av tilhørighet til fellesskapet. CL kan være en god innfallsvinkel for å lykkes med dette, ettersom læringsmodellen fokuserer på at individene er avhengige av hverandre for å lykkes. Lærer D viser til en oppfatning av samarbeidsoppgaver som ligner mye på CL, ved at hen sier:

«[Det kan være viktig å] *Legge opp til samarbeidsoppgaver (...). Hvert fall gi dem muligheten til å prøve litt selv [i gruppen], og så er jeg ofte bevisst på å stoppe opp litt underveis og så de kan snakke sammen i gruppe. Hva kan vi gjøre for å bli bedre? Hvordan kan vi bli raskere?».*

Her snakker lærer D om positiv avhengighet av hverandre, der samarbeidet skal bidra til at man får spillerom til å utforske ulike måter å løse gitte oppgave. Dette gjenspeiler og en av de fem

grunnleggende prinsippene for CL, der de resterende fire er individuelt ansvar, samspill ansikt til ansikt, bruk av sosiale ferdigheter, og prosessvurdering (Bjørke & Moen, 2020, s. 601-602; Dyson & Casey, 2016, s. 5-6). Lærer D beskriver også sin erfaring ved å bruke aktiviteter som bærer preg av CL, ved å uttrykke at hen har «*sett er hvordan elevene fra første gangen til siste gangen, at vi ser vi hvordan de snakker til hverandre og med hverandre*». Dette kan tyde på at gjennom bruk av samarbeid i kroppsøvingstimene, er det mulig å tilegne seg bedre kommunikasjonsegenskaper. Ved å legge opp til øvelser der elever får brukt hele kroppen, i samhandling med andre, harmonerer det med Whitehead (2010, s. 2013) sin formidling om eksistensialismen og Klafki (2001, s. 15) sin tankegang om formal dannelse. Individene får dermed opplevd kroppsøvingsfagets fulle mulighetsrom i samspill med andre individer, samt at de tilegner seg erfaringer fra de demokratiske verdiene likeverd og likestilling. Det antyder også at elevene har fått muligheten til å gjennomgå en dannelsingsprosess som fremmer godt samarbeid. Ommundsen (2013, s.166) uttrykker viktigheten av at allmenndannelsen er en sentral del av faget, og at viktigheten av dette ikke marginaliseres. Lærer C uttrykker i fokusgruppesamtalen også at dannelse er en «*fryktelig, fryktelig viktighet del av det (kroppsøvingsfaget)*», og ble møtt med stor enighet fra resterende informanter. Det finnes mange positive sider med CL, men det treffer på samme problemet som tidligere nevnt ved å ha et prosessfokus. CL bruker prosessen som en del av innlæring (Bjørke & Moen, 2020, s. 602; Dyson & Casey, 2016, s. 6), og det er viktig at alle føler at dette er relevant. Det kan også oppstå situasjoner hvor øvelser eller aktiviteter fører til uheldige situasjoner, som kan påvirke trykghetsfølelsen i gruppen man skal samarbeide med (Honneth, 2008, s.130-131; Jordet, 2020, s.102. Læreren har derfor en stor oppgave ved utarbeiding av undervisningsplanen. Hvis det tydeliggjøres for eleven hva hensikten og målet ved aktiviteter er, samt at samme læringsmål opprettholdes over en liten periode, kan det føres til at elevene se nyttheten av det som gjennomføres ((Bjørke & Moen, 2020, s. 611). Dette kan, i tillegg til å motivere eleven, fungere som en dannelsingsprosess, der elever får prøve seg frem til hvordan man kan løse en oppgave best mulig i felleskap. Dette gjenspeiles i Lærer B sitt utsagn, som sier at kroppsøvingsfaget burde legge til rette for at man kan «*prøve å feil, men samtidig oppleve å lykkes med nye ting*». For å sammenfatte kan vi anta at dersom læreren legger opp til øvelser som bygger på høy grad av samhandling, krever det at enkeltindividet føler seg trygg nok til å kunne «*prøve og feile*» frem til hen føler en grad av mestring.

Informantene sin forståelse for dannelsingsprosesser i kroppsøvingsfaget virker å ha endret seg noe gjennom deltakelse i prosjektet. De holder fortsatt på mange måter på samme dimensjoner

som sentrale i faget. Spesielt dette med «*trygghet*» og «*mestring*» ser informantene som sentrale biter i kroppsøvingsfaget. Der det er antydet en endring i deres kompetanse omhandler hovedsakelig hvor viktig temaet samarbeid er i faget. Dette kan også ses i lys av den nye læreplanen, der idrettsfokuset har minsket i kroppsøvingsfaget fremfor et tydeligere preg av bevegelsesglede, alene og sammen med andre. (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det virket også som lærergruppen ble mer samstemt i hvordan man legger til rette for dannelse i kroppsøvingsfaget. Særlig belyses prosessfokuset og trygghetsfølelse enda tydeligere i post-intervjuer og fokusgruppesamtalen. Erfaringer fra prosjektet blir dratt frem som «*positivt*», og spesielt dette med å legge vekt på at en helhetlig prosess, med samme læringsfokus fra time til time, virket som heldig for elevens trygghets og mestringfølelse i faget.

6.3 Prosjektets påvirkning

Som vi tidligere antydet, er det mulig å se tendenser til endring i informantenes tanker om et profesjonelt læringsfelleskap og hvordan tilrettelegge for dannelse i kroppsøving. Innledende i prosjektet hadde informantene god tro på et profesjonelt læringsfelleskap i kroppsøvingsfaget. Lærer B belyser dette i sitt pre-intervju ved å si «*det er mye å tjene på gode planer og å samarbeide med andre kroppsøvingslærere*» og viser til samarbeid «*mellom lærere bidrar til å kvalitetssikre gode undervisningsplaner*». Dette viser til at lærer B satt høy verdi ved det profesjonelle læringsfelleskapet, noe som lærer C også antyder ved å beskrive verdien som «*helt gull*». Hen underbygger også dette ved å ved å rette fokus mot «*man får gode ideer fra andre, samt hører hvordan kollegaene dine løser ting*». Budskapet til lærer C gjenspeiles av Gjems (2019) og Jensen og Nordahl (2020), ved at man kan få en hensiktsmessig kompetanseutvikling i det profesjonelle læringsfelleskapet.

I etterkant av prosjektet viser informantene til en positiv erfaring ved samarbeid i det profesjonelle læringsfelleskapet for å planlegge kroppsøvingsundervisning. Lærer E viser til sin positive opplevelse med å uttale i post-intervjuet at det var «*fint å samarbeide*», og viser til at kvaliteten på undervisningen ble styrket. Lærer B uttrykker noe av det samme ved uttrykke at det har vært fint «*å få innspill fra andre*», som lærer C også gjenspeiler ved å si at det har «*vært fint*». Til tross for den positive opplevelser, viser informantene til at det sjeldent utføres denne type samarbeid i kroppsøving. Lærer B viser til dette ved å uttale «*Kroppsøving har hatt en tendens til å være et fag som du har én eller to ganger i uka, og som kanskje ikke planlegges eller evalueres på samme måte som andre fag*». Dette sier dessverre også lærer C som uttaler at

«Kroppsøvingfaget blir ofte bortprioritert med andre fagsammensetninger, og da særlig basisfagene». Spesielt med størrelsen på faget (Utdanningsdirektoratet, 2020), og særegenheter som faget kan tilby (Kunnskapsdepartementet, 2019), mener vi at dette er en veldig uheldig trend. Faget burde prioriteres på lik linje som andre fag, og få, hvis ikke rikelig med tid, hvert fall noe tid til planlegging.

Fokusgruppesamtalen viste til at det ikke var noe endring i praksisen som blir utført ved skolen. Det er fortsatt høy prioritet på basisfagene, og kroppsøving får lite tid til planlegging. Lærer E uttrykker at det er tydelig «*mest fokus på basisfagene*», som lærer B underbygger ved å si at «*det er litt sånn nedprioritert fag på mange måter*». Kogisoumtzis et al. (2011, s.111) og Coulter et al. (2019, s.429) uttrykker det samme som lærer B, ved å sette søkelys mot at kroppsøvingfagets posisjon er svakt i skolen. Dette er spesielt uheldig for faget, siden kroppsøving egnes godt som et allmenndannende fag, samt at verdifulle estetiske tilnærminger til læring vil bli mistet (Ommundsen, 2013, s.166). Informantene viser også til at det er ikke mangel på ønske ved å jobbe i det profesjonelle læringsfellesskapet i faget, men på tiden som blir satt av spesifikt til kroppsøving. Lærer E viser til at det er «*en fin arena for å utveksle ideer og erfaringer*», men viser til at det «*må settes i system*» hvis det skal skje en endring. Det står ikke på informantenes ønske om å samarbeide, men på tiden som blir satt av til samarbeidet i faget. Lærer B presiserer dette ved å uttrykke «*det er jo ikke på det at vi ikke vil, men det er ikke satt av tid*». Dette viser dessverre til at prosjektet har hatt lite påvirkning på praksisen som blir utført. Det kan være flere grunner til at det ikke har vært noe endring. Hvis det skulle hatt en større endring i praksisen som gjennomføres burde prosjektet vart over en lenger periode. Timperley (2008, s.15) peker på at det tar oppimot et til to år, for å etablere en meningsfull endring i praksisen som gjøres. Videre kunne det også være hensiktsmessig å inkludere ledelsen i prosjektet for å informere om viktigheten av rikelig med tid til planlegging i kroppsøvingfaget, i håp om å etablere et system for lærersamarbeid i faget.

Innledende i prosjektet hadde informantene noe ulik forståelse å hva som er sentralt i kroppsøvingfaget. Selv med litt ulikt blikk på hva som er viktigst i faget, kan man se tendenser til at viktigheten av mestringsopplevelser er tydelig betont i pre-intervjuet. Lærer A og B bruker begrepet «*mestring*» konkret i sitt pre-intervju, mens lærer C og D legger mer vekt på «*hverdagslige liv*» og «*gode opplevelser*». Det antyder også på en form for mestring som viktig for faget. For å skape positive mestringsopplevelser i kroppsøvingfaget, peker informantene spesielt på trygghet som en sentral faktor. Informantene lå vekt på litt ulike innganger til hvordan man skulle tilrettelegge for mestring i kroppsøving.

I post-intervjuene var det i liten grad endring på hva som var sentralt i faget for den enkelte. Det vi derimot oppfattet i post-intervjuene var at informantene viste til en økt bevissthet rundt hvordan man skal legge til rette for gode opplevelser i faget. Spesielt et prosessfokus ble tydelig framtonet som viktig. Lærer B viser til dette ved å si

«de ikke ser hensikten med prosessen på en måte. De ser ikke at her er målet at vi skal samarbeide og gjøre hverandre gode. Så det er jo opp til oss lærere av å finne fram til øvelser som framhever det».

Her viser hen spesielt til at læreren er en sentral bidragsyter for at eleven skal se hensikten med prosessen. Lærer C, D og E viser til at det er viktig til elevene får «*utvikle seg*». Informantene viser også til at et hensiktsmessig prosessfokus kan føre til en større trygghetsfølelse hos elevene, spesielt at de vil «*prøve og feile*» mer, for å så kunne mestre. Gjennom post-intervjuene virker det derfor som informantene var mer samstemte over sentrale faktorer i kroppsøving, og hvordan legge til rette for gode læringsprosesser.

I fokusgruppesamtalen holder informantene på de innvendingene som ble satt søkelys på i post-intervjuene. Spesielt viser informantene til at prosessfokuset er en trygghet for mange, og at flere vil få mestringsopplevelser ved vesentlig bruk av et prosessfokus. For at dette skal gjøres på hensiktsmessig vis, har læreren en stor oppgave å vise relevansen av det som gjennomføres, samtidig som enkeltelever skal få vise sin fulle kompetanse. I lys av dette, virker det som at forståelsen om hvordan legge til rette for gode dannelsingsprosesser i kroppsøving har økt hos informantene. Ikke bare har de blitt mer bevisst over tematikken, men også mer samstemt i hvordan utførelsen kan gjøres på et godt vis. Dette viser til en kausal endring i kompetansen til den enkelte informanten. Kompetansen til informanten har økt gjennom bruk av profesjonelle læringsfellesskap, som er i tråd med det Gjems (2019, s.35), og Jensen og Nordahl (2020, s.1) uttrykker i sine studier.

7 AVSLUTNING

Formålet med studien var å gjennomføre en intervensjon ved et kroppsøvingskollegium, for å prøve å skape en varig endring i deltakernes kompetanse og praksis. Dette er essensen av oppgavens hovedproblemstilling: «*Påvirker deltakelse i et profesjonelt læringsfellesskap kroppsøvingslæreres syn på danning?*». Med utgangspunkt i Klafki (2001, s.66) omhandler danning en helhetlig utvikling, for å tilegne seg egenskapene som kreves til å ta del i samfunnet hen lever i. For at det skal være et realistisk mål i norsk skole, burde kroppsøvingsundervisningen bære preg av Klafki sin tankegang. Dette er siden faget har mulighet til å legge til rette for en hensiktsmessig dannelsesprosess for enkelteleven. Hvis den enkelte lærer skal ha mulighet til å gi elevene redskapene til å mestre sitt eget liv, krever det at hen har god kompetanse. Vi har benyttet det profesjonelle læringsfellesskapet for å prøve å utvikle kroppsøvingslærere sin kompetanse, for å kunne tilrettelegge for gode dannelsesprosesser i kroppsøving. For å kunne besvare hovedproblemstillingen, skal vi først svare på oppgavens fire forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet er «*Hva tenker informantene om verdien av profesjonelle læringsfellesskapet?*». Resultatene og diskusjon viser til at informantene setter stor verdi ved et profesjonelt læringsfellesskap i kroppsøvingsfaget. Spesielt retter informantene søkelys mot at lærersamarbeid fører til en hensiktsmessig og god prosess, for å utvikle egen kompetanse og forståelse. Videre mener også informantene også at samarbeidsprosessen kan øke kvaliteten på undervisningen. Dette er i tråd med tidligere forskning utført av Gjems (2019) og Jensen og Nordahl (2020), som viser til samme funnene som informantene belyser. Til tross for at informantene satt stor verdi ved et profesjonelt læringsfellesskap, viser resultat og diskusjonen til liten grad av prioritert tid og ressurser til lærersamarbeid i kroppsøvingsfaget. Dette besvarer det andre forskningsspørsmålet; «*Hvor mye tid og ressurser blir satt av til lærersamarbeid i kroppsøving?*». Informantene visser til at faget oppleves som isolert og nedprioritert i forhold til andre fag, spesielt basisfagene. Nordisk forskning utført av Ommundsen (2013), Kogisoumtzis et al. (2011) og Coulter et al. (2019) gjenspeiler budskapet som blir ytret av informantene. Det som er spesielt bemerkelsesverdig er at informantene bruker beskrivelser som «*aldri*» eller «*sjeldent*» når dem blir spurt om hvor ofte man samarbeider.

Det tredje forskningsspørsmålet er «*Hvilken kompetanse har informantene om danning i kroppsøvingsfaget?*». Innledende i prosjektet viste informantene til at spesielt «*mestring*» som spesielt viktig for danning i kroppsøvingsfaget. I etterkant av prosjektet antyder resultat og

diskusjon til at forståelsen for hvilke muligheter faget har. Spesielt hvor viktig prosessen er for enkeltelevens dannelse, som gjenspeiles av Klafki (2001) der han mener danning er en evigvarende prosess. Informantene peker også på samarbeidsøvelser som en viktig del av danning i kroppsøving, ettersom man samhandler med hele kroppen. Dette gjør så enkeltindividet får større muligheter til å utnytte hele kroppens potensial i samhandling med miljøet. Informantene viste innledende til prosjektet litt ulik forståelse i hvordan tilrettelegge for en hensiktsmessig måte. Dette er relevant for det fjerde forskningsspørsmålet «*Hvordan legger informantene til rette for dannelsesprosesser i kroppsøvingsundervisning?*». I etterkant av prosjektet viste resultatene og diskusjonen til viktigheten av å bevisstgjøre enkeltindividet over verdien av prosessen, og at man må føle seg trygg i en læringsprosess. Det er lærerens oppgaver å legge til rette for gode prosesser i kroppsøvingfaget, og vise til relevansen med aktivitetene som ble utført. Videre ble det sentralt at enkeltindividet følte seg trygg i lærings situasjonen, så de fikk muligheten til å prøve og feile i ulike situasjoner, uten frykt for å bli latterliggjort eller miste status. Kroppsøvingfaget er et fag som kunne oppleves «*nakent*», og krever derfor ekstra trygghetsfølelse for å tørre å utfolde seg til det fulle.

Svaret på oppgavens hovedproblemstilling er todelt. Når det kommer til informantenes praksis gjennom det profesjonelle læringsfellesskapet i kroppsøving, skjedde det ikke noen betydelig endring i etterkant av prosjektet. Resultat og diskusjoner viser til at det er satt høy verdi ved samarbeidet med kolleger i utarbeiding og refleksjon over praksisen i faget. Dessverre er det ikke rikelig med tid og resurser til å gjennomføre dette samarbeidet på en god måte. Det kan være flere grunner til at det ikke ble en betydelig endring i praksisen, som for eksempel at intervensjonsperioden ikke varte over lang nok periode til å skape en meningsfull endring. Videre kan det være mulig at lærersamarbeid i kroppsøvingfaget krever å settes mer i system fra ledelsen, så man får muligheten til å etablere et sterkt profesjonelt læringsfellesskap. Hvis man retter søkelys mot informantenes kompetanse for å tilrettelegge for dannelsesprosesser, ser vi derimot tendenser til kompetanseutvikling. Resultatene og diskusjonen viser til at informantene ble tydeligere på hva danning i kroppsøving innebærer, og hvordan legge til rette for gode danningssituasjoner i egen undervisning. Spesielt ble det tydelig rettet søkelys mot et prosessfokusert kroppsøvingfag, som bygger på stor grad av trygghet, for å fremme en god danningssituasjon for enkeltindividet. Det oppleves også at informantene ble mer samstemte i sin ytring av hva som er sentralt i kroppsøvingfaget, som kan gi større sammenheng over praksisen som utføres i faget ved skolen.

7.1 Videre forskning

Studien viser til at det profesjonelle læringsfelleskapet er en god arena for utvikling av kompetanse blant lærerne. Selv om prosjektet kan antyde at det var en endring i den kollektive kompetansen hos informantene, ble det ikke noe varig endring i praksisen som ble gjort. Det kunne derfor vært veldig interessant å gjennomføre et tilsvarende prosjekt, med et utvidet tidsperspektiv. Timperley (2008, s.15) pekte på at meningsfull endring i egen praksis tar mellom et og to år å etablere. Det kan derfor være spennende med et utvidet tidsperspektiv, for å søke etter større endring i praksis og kompetanse hos enkeltindividet. Ved gjennomføring av et tilsvarende prosjekt, kan det også være interessant å se hvordan prosessen utfolder seg ved at prosjektet gjøres med andre informanter, samt hvordan refleksjon bidrar til å endre praksis eller kompetansen til deltakerne. Til slutt ville det også være interessant å inkludere ledelsen ved en skole, for å se om det skaper en endring i hvilken posisjon faget kan få i skolen.

REFERANSELISTE

- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum – a philosophic inquiry*. The Falmer Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice Hall.
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm AS.
- Bjørke, L. & Moen, K. (2020). Cooperative learning in physical education: a study of students' learning journey over 24 lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 600-612. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761955>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s.57–71). American Psychological Association.
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (s.123-143). Cappelen Akademisk Forlag.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. abstrakt forlag.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. (8.utg.) Routledge.

- Coulter, M., McGrane, B., & Woods, C. (2011) 'PE should be an integral part of each school day': parents' and their children's attitudes towards primary physical education. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 48(4), 429-445. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/03004279.2019.1614644>
- Dahl, T. (2021). Hjernen er ikke alene - all læring er kroppslig. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørnum. (Red.). *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser*. (s. 31-43). Universitetsforlaget.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dyson, B. & Casey, A. (2016). *Cooperative Learning in Physical Education and Physical Activity: a practical introduction*. Routledge.
- Engebretnsen, B. (2021). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje. (Red.). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. (s. 123-147). Cappelen Damm Akademisk.
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Universitetsforlaget.
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2021). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving – noen fagdidaktiske refleksjoner. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.). *Inkluderende kroppsøving*. (2. utg., s. 106-129). Cappelen Damm Akademisk.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Fretland, R. N., Lauritzen, Å., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2020). Fair play i kroppsøving – styringsreiskap eller daaning? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 23-38
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode: ein historisk introduksjon*. Samlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2021). Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi. Universitetsforlaget.

- Gjems, L. (2019). Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I H. Bjørnsrud & L. Gjems. (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. (s.16-35). Universitetsforlaget. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/9788215032290-2019-02>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Harvey, S., & Pill, S. (2019) Exploring physical education teachers 'everyday understandings' of physical literacy. *Sport, education and society*, 24(8), 841-854. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1491002>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax
- Hopkins, D. (2008). *A teacher's guide to classroom research*. (5.utg.). Open University Press
- Jensen, M. M. F., & Nordahl, T. (2022). Profesjonelle læringsfellesskap og læreres undervisningspraksis. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8144>
- Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018) *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6 utg.). Abstrakt Forlag AS.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen damm akademisk
- Kemmis, S. (2009). Action Research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-476 <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- Kogisoumtzis, K., Patriksson, G., & Stråhlman, O. (2011). Physical education teachers' professionalization: A review of occupational power and professional control. *European Physical Education Review*, 17(1), 111-129. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1177/1356336X1140226>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Kroppsøving (KRO01-05) - Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. (Ny og utvidet utgave). Novus Forlag.
- Langeland, G. M. & Horverak, M. O. (2021) *Hvordan legge til rette for mestring, medvirkning og motivasjon i ungdomsskole og videregående skole*. Cappelen Damm Akademisk
- Lenz, C. & Molderheim, S. (2019). «Nulltoleranse» - fra lydighet til myndighet: Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen. (Dembra-publikasjon nr.2) Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme. https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2019_04_1korr.pdf
- Lewis, C., C., & Hurd, J. (2011). *Lesson study step by step: How teacher learning communities improve instruction*. Heinemann.
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-13.
- Lunde, C. & Brodal, P. (2022). *Lek og læring i et nevroperspektiv: Hvordan gode intensjoner kan ødelegge barns lærelyst*. Universitetsforlaget
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Moen, T. (2020). Sosiokulturell teori: Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir, Ø. Kvello & I. D. Hybertsen (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon*.(s.269-278). Fagbokforlaget.

- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvningsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1), s. 154-168. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Munthe, E., Bjuland, R. & Helgevold, N. (2016). Hva er forskningsgrunnlaget for lesson study som metode til styrking av profesjonskunnskap i skolen. I B. O. Hallås & G. Grimsæth (Red.), *Lesson study i nordisk kontekst*. (33-47). Gyldendal Akademisk.
- Munthe, E., Helgevold, N., & Bjuland, R. (2015). *Lesson study i utdanning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- OECD. (2020, 23. Mars). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Hentet 01. Mai 2023 fra <https://www.oecd.org/publications/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm>
- Olsen, K.-R., & Wølner, T., A. (2017). *Lesson study og læreres læring*. Gyldendal Akademisk.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 97(2), s. 155-166. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Osnes, H. (2021). *Kroppslig litterasitet*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for studenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfellesskap*. Gyldendal akademisk
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2016). Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-Being. I Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (Red.), *Handbook of Motivation at School* (2.utg., s.96-119). Routledge
- Schmidt, L-H. (1991). Første del: Når viden skal være videnskap. I L-H. Schmidt (Red.), *Det videnskabelige perspektiv: Videnskapsteoretiske tekster* (s.11-68). Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Universitetsforlaget.

- Slavin, R. E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into Practice*, 38(2), 74-79.
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124–137). Universitetsforlaget.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M., & Westlie, K. (2020) «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for research in arts and sports education*, 4(1), 34-51
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Straume, I. S. (2016). Danning. I O. A. Kvamme, T. Kvernbekk & T. Strand. (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring* (s. 47-60). Cappelen Damm Akademisk.
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvfingsfaget*. Fagbokforlaget.
- Sæverot, H. (2012). Danning og demokrati – læreres og skolelederes oppgaver. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon*. Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard. (red.). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development. *Educational practices series*, 18(91), 1-29. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000179161>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal.
- Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning – en oversikt. I M. Ulvik, H. Reise & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s.17-35). Fagbokforlaget.

- Universitets- og høyskoleloven. (2005). *Lov om universiteter og høyskoler*. (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2022/>
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy Throughout the Lifecourse*. Routledge.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods*. (6 utg.). SAGE.
- Østern, T. P. & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørum. (Red.). *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser*. (s. 16-28). Universitetsforlaget.
- Øvrevik, G. (2019). Lek. I G. Øvrevik (Red.), *Aktivitetlære i kroppsøving – en fagdidaktisk grunnbok*. (s.17-39). Cappelen Damm Akademisk.
- Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken*. (s.97-122). Cappelen Akademisk Forlag.

Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
650769

Vurderingstype
Standard

Dato
10.10.2022

Prosjekttittel
Masterprosjekt

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for matematikk, naturfag og kroppsøving

Prosjektansvarlig

Geir Inge Austdal Vegge

Student

Markus Grubben Sæthermoen

Prosjektperiode

31.10.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

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

FORUTSETNINGER FOR VURDERINGEN

Vi legger til grunn at prosjektet kun registrerer personopplysninger om lærer, og ikke om elever. Vi minner om at det kan være forskningsetiske utfordringer knyttet til grensdragninger mellom forskning (frivillig) og undervisning (obligatorisk), ulike roller (forsker/lærer) og taushetsplikt, og at det er prosjektets og Høgskolens ansvar å påse at forskningsetiske retningslinjer følges.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Det profesjonelle læringsfellesskapet og dybdeløring i kroppsøving?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan lærersamarbeid kan føre til å øke kvaliteten i kroppsøvingundervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom dette masterprosjektet ønsker vi å se på det profesjonelle lærersamarbeidet i kroppsøving på skolen, og hvordan temaet dybdeløring kan være med å øke kvaliteten i undervisningen.

Vi planlegger å jobbe ut ifra en av to hovedproblemstillinger, med forbehold om endringer:

- Hvordan kan samarbeidet mellom flere kroppsøvingslærere ha positiv virkning på undervisningen?
- Kan samarbeid mellom kroppsøvingslærere føre til økt kompetanse i det å tilrettelegge dybdeløring for elever?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, avd. Hamar er ansvarlig for prosjektet.

Kristian Aasen og Markus Grubben Sæthermoen er studentene som kommer til å gjennomføre prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Etter vist interesse etter planleggingsmøte 11. august 2022.

Hva innebærer det for deg å delta?

I oppstart av prosjektet vil det gjennomføres et innledende kvalitativt intervju, som vil vare i cirka 45 minutter. Intervjuet vil hovedsakelig omhandle kroppsøvingslæreren og fagets egenart.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et inngrep i undervisningsplanlegging. Dette vil omfatte 3 kroppsøvingstimer, med et planleggingsmøte i forkant av undervisningen og refleksjon i over økt i etterkant. Disse møtene og gjennomføring av opplegget vil legge til rette for at dere har muligheten til å utvikle egen lærerkompetanse i fellesskap med kollegaer og masterstudentene.

I siste fase av prosjektet vil det også gjennomføres et intervju, som omfatter omkring 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om prosessen i prosjektet og kroppsøvingslæreren.

I ettertid av selve prosjektet vil vi komme tilbake, for å gjennomføre et fokusgruppeintervju, der alle deltakere er til stede. Dette intervjuet vil være en slags oppfølgingssamtale, for å se om prosjektet har hatt virkninger som har vedvart. Omfanget vil være omkring 30 minutter.

Det er frivillig å delta

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

Deltakelse i prosjektet vil ikke ha innvirkning på ditt forhold til hverken skolen eller elevene.

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.

Opplysningen som vil bli innsamlet vil være tilgjengelig for studentene som gjennomfører prosjektet, samt vår veileder.

All innhentet data vil anonymiseres og kodes, der koden ligger på en kryptert minnepinne. Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon, ettersom all sporbar informasjon vil fjernes fra oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.mai 2023.

All innhentet datamaterialet kommer til å være anonymisert og koden vil slettes ved sluttet transkribering. Det er sannsynlig at datamaterialet vil arkiveres ytterligere 15 måneder etter prosjektslutt, til videre forskningsformål. Dataen vil endelig slettes 15.august 2024.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra HINN (Høgskolen i Innlandet) har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Kristian Aasen
 - o Email: kristian.aasen_98@hotmail.com
 - o Tlf:
- Markus Grubben Sæthermoen
 - o Email: markusgrubben@gmail.com
 - o Tlf:
- Geir Inge Austdal Vegge (Veileder)
 - o Email: geir.vegge@inn.no
 - o Tlf:
- Vårt personvernombud: Usman Ashghar
 - o Email: usman.asghar@inn.no
 - o Tlf:

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

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

Med vennlig hilsen

Kristian Aasen

Markus Grubben Sæthermoen

Geir Inge Austdal Vegge
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Det profesjonelle læringsfelleskapet i kroppøving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i innledende og avsluttende intervju
- å delta i Lesson Study over en periode på 3-4 uker
- å delta i oppfølgingssamtale

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Pre-intervju

Innledning

Tusen takk for at du stiller opp til intervju!

Formål: Vi ønsker å stille noen spørsmål som omhandler vår problemstilling, profesjonelle læringsfelleskapet i kroppsøving

Dataene som blir innhentet kan ikke spores til deg som enkeltindivid, og blir derfor anonymisert

Dette intervjuet kommer til å ta opp imot 45 min

Spørsmål

1. Hvor lenge har du vært kroppsøvingslærer?
2. Hvilken formell utdanning har du i faget?
3. Hva er det viktigste i kroppsøvingsfaget?
 - a. Hva mener du er det viktigste for å øke kvaliteten i kroppsøvingsundervisningen?
4. Hvor ofte samarbeider dere kollegaer mellom hverandre i planlegging? Utdyp
 - a. Hva tenker du om verdien av å samarbeide mellom kollegaer i planlegging av undervisning?
5. Hva forbinder du med begrepet dybdelæring
 - a. Generelt
 - b. Innenfor kroppsøving
 - c. I forhold til tverrfaglighet
 - d. I forhold til individet/kollektiv – orientering

Dybdelæring er ofte forbundet med Udir sin definisjon: Vi definerer dybdelæring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.

6. Hva er dine tanker om dybdelæring i forhold til
 - a. Psykisk/sosial utvikling
 - b. Kunnskapsutvikling i kroppsøving
 - c. Ferdighetsutvikling
7. Hvordan legger du til rette for dybdelæring i din kroppsøvingsundervisning?
8. Er det noen spørsmål vi ikke har stilt/er det noe annet som, etter din mening, er viktig å vite?

Avslutning

Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?

Er det noe mer du vil si eller legge til?

Tusen takk for at du stilte opp!

Vedlegg 4: Post-intervju

Innledning

Tusen takk for at du stiller opp til intervju!

Formål: Vi ønsker å stille noen spørsmål som omhandler vår problemstilling, profesjonelle læringsfellesskapet i kroppsøving

Dataene som blir innhentet kan ikke spores til deg som enkeltindivid, og blir derfor anonymisert

Dette intervjuet kommer til å ta opp imot 45 min

Spørsmål

1. Hvordan har det vært for deg å delta i intervensjonen?
2. Hva er det viktigste i kroppsøvingfaget?
 - a. Hva mener du er det viktigste for å øke kvaliteten i kroppsøvingundervisningen?
3. Hva forbinder du med begrepet dybdelæring
 - a. Innenfor kroppsøving
 - b. I forhold til individet/kollektiv – orientering
4. Hva er dine tanker om dybdelæring i forhold til
 - a. Psykisk/sosial utvikling
5. Har din forståelse av dybdelæring endret seg gjennom deltakelse i intervensjonen?
6. Har din kompetanse i å tilrettelegge for dybdelæring endret seg gjennom deltakelsen i intervensjonen?
7. Har ditt syn på kroppsøvingfagets muligheter endret seg gjennom deltakelsen i intervensjonen?
 - a. Knyttet til overordnet del sitt utdanningsmandat/ hva som gir god læring/ dybdelæring
 - b. Knyttet til Overordnet del sitt danningsmandat/ hva som stimulerer likeverd, medmenneskelig orientering, tilhørighetsopplevelse, trygghet og drivkraft til å bryne egne og andres meninger
8. Hvordan har det vært å jobbe så tett med kollegaer i faget?
 - a. Utdyp!
 - b. Øktplanen – i hvilken grad er du fornøyd med øktplanen som ble formulert og justeringene som ble gjort
 - i. Til hvilken grad treffer det temaet for perioden - samarbeid
9. Hvilke erfaringer føler du som lærer at elevene sitter igjen med etter denne perioden?
 - a. Innenfor kommunikasjonen blant elevene?
 - b. Innenfor det Kroppslige – relasjonelle (kroppslig samarbeid med andre)
10. Har din kompetanse for kroppslig – relasjonelle innganger til læring og utvikling endret seg?
11. Er dette et prosjekt du kunne tenkt deg å gjøre om igjen?
12. Er det noen spørsmål vi ikke har stilt/er det noe annet som, etter din mening, er viktig å vite?

Avslutning

Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har jobbet med denne perioden, hva ville det vært?

Er det noe mer du vil si eller legge til?

Tusen takk for at du stilte opp!

Vedlegg 5: Fokusgruppesamtale

Innledning

Takk for sist, og igjen takk for at dere igjen stiller opp for prosjektet vårt

Formål: Vi ønsker å stille noen oppfølgingsspørsmål som omhandler vår problemstilling, profesjonelle læringsfellesskapet i kroppsøving, og om effekten fra prosjektet har vedvart i lærergruppa

Dataene som blir innhentet kan ikke spores til dere som enkeltindivid, og blir derfor anonymisert

Dette intervjuet kommer til å ta opp imot 30 minutter

Spørsmål:

1. Hvordan har perioden (i kroppsøving) etter prosjektet vært?
2. Hva tenker dere om (verdien av) et profesjonelt læringsfellesskap i kroppsøving, etter å ha deltatt i prosjektet vårt?
3. I hvilken grad samarbeider dere i kroppsøvfaget?
 - a. Innad i klassen?
 - b. På tvers av klassetrinn?
4. I hvilken grad har dere samarbeidet i kroppsøving i etterkant av prosjektet?
 - a. Innad i klassen?
 - b. På tvers av klassetrinn?
 - c. Hvis mer samarbeid, hva er eventuelt årsaken til dette? Mer faglig bevisste?
5. Til hvilken grad har prosjektet hatt en virkning på korttids- og langtidsplanlegging i kroppsøvfaget?
 - a. Utdyp!
6. Har kroppsøvfaget fått større prioritering i etterkant av prosjektet?
 - a. Hvor mye tid har dere satt av til planlegging av kroppsøvfagsundervisning i etterkant av prosjektet?
 - i. Alene
 - ii. Sammen med andre
7. Hva tenker dere at kroppsøvfaget kan og bør være?
 - a. Tenker dere noe annerledes om hva kroppsøvfaget kan og bør være nå? Har det endret seg i etterkant av prosjektet?
 - b. Hvorfor tenker dere annerledes nå?
 - c. Hva tenker dere om kroppsøving som et dannelsesfag?
 - d. Har dere blitt flinkere til å legge til rette for dannelses?
8. Har prosjektet påvirket deres egen praksis i kroppsøving?
 - a. Eksperimentell og ny undervisning
9. Har prosjektet ført til at dere klarer å legge til rette for dannelsesprosesser i kroppsøvfaget?
 - a. Hvorfor / hvorfor ikke? Utdyp!
10. Er det noe fra vår intervensjonsperiode som dere gjerne skulle sett blitt gjort annerledes, slik at effekten kunne vært enda mer fruktbar for dere som lærere?
 - a. Er det noe overføringsverdi fra dette prosjektet, for å bli flinkere på å jobbe med danning, samarbeid, osv. i andre fag også / skolens virksomhet

Avslutning

Er det noe mer dere vil si eller legge til?

Tusen takk for at dere stilte opp!