



Høgskolen i Innlandet

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Hannah Sofie Sundquist

Liv-Kristina Bjelland Johnsrud

Masteroppgave i kroppsøving

En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres mulighet for utvikling av profesjonskompetanse gjennom bolk- og punktpraksis

*A Qualitative Study of Physical Education Teachers' Opportunities of
Professional Development Through Different Types of Practicums*

Grunnskolelærerutdanningen 5-10

Vår 2023

SAMMENDRAG

Formålet med denne studien har vært å undersøke hvordan ulike former for praksis kan benyttes til utvikling av profesjonskompetanse blant kroppsøvlingslærere. Det forventes at lærere holder seg oppdatert med endringer i læreplanen og samfunnet, og samarbeid anses som viktig for utvikling (Thorsen & Christensen, 2018; Timperley et al., 2007; Tolo, 2017; Vygotsky, 1978). Studien har fokusert på å undersøke hvordan ulike typer praksis fungerer som et verktøy for å fremme samarbeid, læring og utvikling for flere lærere enn bare de direkte involverte. Det finnes mye forskning på praksis, men fokuset er hovedsakelig på studentene, derfor er det behov for å undersøke lærernes perspektiv (Munthe et al., 2020).

Vi har benyttet kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer. Data er innhentet fra praksislærere, skoleledere og studenter som har erfaring med begge praksisformene på samme skole.

Teoretisk sett er Guskey (2000), Timperley et al. (2007) og Hargreaves (1996) sentrale i rammeverket for studien. De er støttet av flere andre som også fremmer perspektiver på utvikling av profesjonskompetanse, betydningen av samarbeid, refleksjon og forståelse. Det teoretiske rammeverket er delt inn i tre hovedområder: individuell utvikling, samhandling og utvikling, og faktorer som påvirker utvikling.

Et viktig funn i studien er at bolkspraksis ikke gir mye utbytte for praksislærerne, mens punktpraksis gir større muligheter for utvikling. Organiseringen av bolkspraksis gjør at den brukes minimalt for praksislærerens utbytte, mens punktpraksis er bedre tilrettelagt for samarbeid og læring. Mangel på tid til samarbeid i kroppsøvlingsseksjonen og i bolkspraksis er et annet sentralt funn. Punktpraksis er mer kontinuerlig og gir muligheter for bedre relasjoner og tryggere fellesskap, som igjen åpner for mer læring. Hvordan studentenes erfaring fra studieløpet påvirker praksislærerens muligheter for utvikling er også et viktig funn. I bolkspraksis kan studentene være i starten av studieløpet, og dermed har de mindre erfaring og kunnskap. Dette påvirker praksislærerens rolle og muligheter. I punktpraksis brukes derimot fjerdeårsstudenter som en ressurs i et likeverdig trepartssamarbeid.

Samlet sett viser studien at punktpraksis gir større muligheter for utvikling av lærernes profesjonskompetanse enn bolkspraksis, og benyttes derfor mer aktivt.

Nøkkelord: *Profesjonskompetanse - profesjonell utvikling - læringsfellesskap - PLF - samarbeid - punktpraksis - bolkspraksis - kroppsøvlingslærer - leder - kroppsøvlingsstudenter*

ABSTRACT

The purpose of this study was to provide insight into how different types of practicums can be used to help teachers in physical education achieve professional competency. Teachers are required to stay current with curriculum and developments in society, and collaboration is valued for professional development (Thorsen & Christensen, 2018; Timperley et al., 2007; Tolo, 2017; Vygotsky, 1978). The study investigated how different kinds of practicums can be used to enhance collaboration, learning, and development for more teachers than simply those directly involved. There is a lot of research on practicum, but the focus is primarily on the students, therefore there is a need for more research on the function and benefits for the teachers (Munthe et al., 2020).

The study used qualitative research with semi-structured interviews. Data has been obtained from practicum teachers, school leaders and students who have participated in both kinds of practicum at the same school.

Guskey (2000), Timperley et al. (2007), and Hargreaves (1996) are theoretically essential to the study's framework. They are complemented by a selection of others who advocate for ideas on professional competence development, the value of collaboration, reflection, and understanding. The theoretical framework is divided into three primary sections: individual development, interaction and development, and development factors.

The study showed that block practicum (bolkspraksis) did not provide much value to practicum teachers, whereas interval practicum (punktpraksis) provides more opportunity for development. The organization of block practicum means that it is used minimally for the benefit of the practicum teacher, while interval practicum is better arranged for collaboration and learning. Another significant issue is a lack of time for collaboration in the physical education section and in block practicum. Interval practicum is more continuous and provides opportunity for stronger connections and safer communities, which leads to more learning opportunities. An important result is how the students' experience from the course of study affects the practicum teacher's possibilities for development. Students in block practicum tend to be at the beginning of their education, and consequently have less experience and knowledge. This has an impact on the role and opportunities of the practicum teacher. In

interval practicum, however, fourth-year students are exploited as a resource in an equitable three-way partnership.

Overall, the research indicates that interval practicum provides more opportunities for development than block practicum and therefore is actively used to develop teachers' professional competence.

Keywords: Professional competence - professional development - learning community - PLC – collaboration - interval practicum – block practicum - physical education teacher – school leader - physical education students

FORORD

Vi ønsker å uttrykke vår dype takknemlighet overfor vår veileder, Jon Anders, som har vært en uvurderlig ressurs for oss gjennom hele denne prosessen. Vi føler oss heldige som har hatt ham med på laget, og takker ham for å ha ledet oss på riktig vei, spesielt når det har vært utfordrende terreng og mange kryss å ta stilling til. Vi kan ikke understreke nok hvor betydningsfullt det har vært å ha en så pålitelig og motivasjonsskapende veileder ved vår side, som har hjulpet oss og fått oss til å føle oss styrket og løftet når vi har slitt. Takk for å ha vært vårt kompass og for å ha tilpasset deg våre behov og bistått oss på alle måter du kunne.

Vi vil også rette en stor takk til våre medstudenter og forelesere i kroppsøving for deres verdifulle innspill og støtte gjennom masterseminarene, og for å ha deltatt som testinformanter under pilotintervjuene. En stor takk rettes også til alle informantene som gjorde det mulig for oss å gjennomføre prosjektet.

Til våre gode venner og medstudenter, vil vi takke dere for de fine og morsomme øyeblikkene vi har delt på biblioteket gjennom denne prosessen. Takk for at dere har lyttet til oss og hjulpet oss med å finne løsninger på de utfordringene vi har møtt.

Til våre familier og samboere ønsker vi å uttrykke vår takknemlighet for deres ubetingede støtte og forståelse gjennom denne perioden. Vi setter stor pris på at dere har holdt ut med oss, til tross for at vi har vært fraværende og konsentrert om oppgaven. Vi ser frem til å tilbringe mer tid med dere nå som prosjektet er fullført.

Til alle de menneskene vi har møtt gjennom våre fem år som lærerstudenter ved Høgskolen i Innlandet, ønsker vi å takke dere for den påvirkningen dere har hatt på oss, og for å ha bidratt til vår personlige og faglige utvikling.

Til slutt, vil vi takke hverandre for det tette samarbeidet vi har hatt gjennom hele prosessen. Som oppgaven vår vil vise, er samarbeid en viktig ressurs, og vi kunne ikke ha oppnådd dette alene. Vi har gitt hverandre uvurderlig støtte, og det har holdt oss motiverte og bidratt til en god og kontinuerlig prosess.

Hamar, 12.mai 2023

Liv-Kristina & Hannah Sofie

INNHALDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	I
ABSTRACT	III
FORORD	V
1. INNLEDNING	1
1.1 FORMÅL OG BAKGRUNN.....	1
1.2 PROBLEMSTILLING.....	1
1.3 AVGRENSNINGER.....	2
1.4 BEGREPSAVKLARINGER.....	4
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR.....	5
2. BAKGRUNN	6
2.1 FORMÅLET MED KROPPSØVINGSFAGET.....	6
2.2 PRAKSIS.....	7
2.3 PRAKSIS OG LÆRERUTDANNING INTERNASJONALT.....	7
2.3.1 Verden.....	8
2.3.2 I Norden.....	9
2.4 PRAKSIS I NORGE.....	11
2.5 PRAKSIS OG PROFESJONELL UTVIKLING INTERNASJONALT.....	13
2.6 TIDLIGERE FORSKNING OM PROFESJONELL UTVIKLING OG PRAKSIS I NORGE.....	14
3. TEORETISK RAMMEVERK	18
3.1 INDIVIDUELL UTVIKLING.....	18
3.1.1 Profesjonskompetanse.....	18
3.1.2 Lærerens læringsprosesser.....	19
3.1.3 Refleksjon.....	21
3.1.4 Profesjonell utvikling.....	22
3.1.5 Faktorer for profesjonell utvikling.....	23
3.2 SAMHANDLING OG UTVIKLING.....	25
3.2.1 Kroppslig læring.....	25
3.2.2 Sosiokulturell læringsteori.....	25
3.2.3 Nivåer av samarbeid.....	26
3.2.4 Profesjonelle læringsfellesskap.....	27
3.2.5 Skolekultur.....	29
3.2.6 Uenighetsfellesskap.....	31
3.3 PÅVIRKENDE FAKTORER FOR UTVIKLING.....	33
3.3.1 Leders rolle.....	33
3.3.2 Spenningsforhold og felles utviklingsarbeid.....	34
3.3.3 Tidsforståelser.....	35
4. METODE	37
4.1 STUDIEDESIGN.....	37
4.1.1 Kvalitativ metode.....	37
4.1.2 Semistrukturert intervju.....	38
4.1.3 Individuelle intervju.....	38
4.1.4 Gruppeintervju.....	39
4.2 UTVALG.....	39
4.3 PILOTINTERVJU.....	41
4.4 GJENNOMFØRING.....	42
4.5 ANALYSEPROSESS.....	43

4.5.1	Transkripsjon	43
4.5.2	Koding og kategorisering	46
4.6	ETISKE OVERVEIELSER	48
4.7	KVALITETSSIKRING	49
4.7.1	Reliabilitet og validitet	49
4.7.2	Styrker og svakheter	50
5.	RESULTATER	53
5.1	FORMÅLET MED KROPPSØVINGSFAGET	53
5.1.1	Praksislærere i kroppsøving	53
5.1.2	Studentene	54
5.1.3	Ledelsen	54
5.2	HØY PROFESJONSKOMPETANSE	55
5.2.1	Praksislærerne	55
5.2.2	Studentene	56
5.2.3	Ledelsen	57
5.3	PRAKSISLÆRERS ROLLE OG MULIGHET FOR UTVIKLING I ULIK TYPE PRAKSIS	57
5.3.1	Praksislærerne	57
5.3.2	Studentene	62
5.3.3	Ledelsen	66
5.4	LÆRINGSFELLESKAPET I KROPPSØVING	70
5.4.1	Praksislærerne	70
5.4.2	Studentene	72
5.4.3	Ledelsen	74
5.5	LEDELSENS PRIORITERING AV KROPPSØVINGSFAGET	76
5.5.1	Praksislærerne	76
5.5.2	Studentene	78
5.5.3	Ledelsen	78
6.	DISKUSJON	80
6.1	FAGFORNYELSEN - BEHOV FOR NY KOMPETANSE	80
6.1.1	Endring i formålet med kroppsøvingfaget i LK20	80
6.1.2	Høy profesjonskompetanse	82
6.2	UTVIKLING AV PROFESJONSKOMPETANSE	83
6.2.1	Identitet og interesse for profesjonell utvikling	83
6.2.2	Samarbeid	85
6.2.3	Studentenes påvirkning på praksislærers utbytte	89
6.2.4	Ekstern ekspertise	93
6.3	DET LÆRENDE FELLESKAPET I KROPPSØVING	94
6.3.1	Samarbeid og kultur for åpenhet og deling av erfaring og kunnskap	94
6.3.2	Profesjonelt læringsfellesskap	95
6.3.3	Praksis og læringsfellesskap	98
6.4	Å LEGGE TIL RETTE FOR UTVIKLING	102
6.4.1	Betydningen av ledelsens rolle	102
6.4.2	Prioritering av tid	103
6.4.3	Hvordan kan leder legge til rette for samarbeid?	105
6.4.4	Hvordan tilrettelegger leder for utvikling gjennom praksis?	106
7.	KONKLUSJON	107
	LITTERATURLISTE	110
	VEDLEGGSOVERSIKT	121

OVERSIKT OVER TABELLER

Tabell 1: Vår forståelse av praksisorganiseringen i lærerutdanningen i Norden – s. 9

Tabell 2: Oversikt over tegnsetting brukt i transkripsjon – s. 44

Tabell 3: Oversikt over informantenes rolle og deres tilknytning – s. 46

Tabell 4: Oversikt over latente temaer – s. 46

Tabell 5: Oversikt over fase to i analysen – s. 47

Tabell 6: Oversikt over endelige temaer og et utdrag fra tredje fase av analysen – s. 47

1. INNLEDNING

1.1 FORMÅL OG BAKGRUNN

Temaet for denne masteroppgaven er kroppsøvlingslæreres muligheter for profesjonell utvikling i ungdomsskolen. Formålet har vært å undersøke hvordan ulike typer praksis påvirker og muliggjør dette. Bakgrunnen for valg av tema er vår erfaring med forskjellige praksisformer gjennom vår femårige utdanning ved Høgskolen i Innlandet. Vi har reflektert over hvilket utbytte og hvordan disse praksisformene påvirket oss som studenter og har opplevd en økning i utbytte av det vi refererer til som *punktpraksis* (Se 1.4 Begrepsavklaringer). Grunnet allerede eksisterende forskning på studentperspektivet i praksis (Munthe et al., 2020), har vi valgt å rette fokuset mot kroppsøvlingslærerne, inkludert praksislærere, læringsfellesskapet og ledelsens rolle i praksis og profesjonell utvikling. Som studenter har vi favorisert punktpraksis på grunn av den nytten og utbyttet som vi har erfart. Det er ønskelig å undersøke kroppsøvlingslærernes opplevelse av de to praksisformene med tanke på deres mulighet for profesjonell utvikling, samt hvordan studentene og ledere vurderer bolkpraksis og punktpraksis i forhold til kroppsøvlingslæreres faglige utvikling.

1.2 PROBLEMSTILLING

Med utgangspunkt i vår erfaring og kunnskap har vi observert at det eksisterer forskjellige tilnærminger til å gjennomføre praksis. I lys av samfunnets kontinuerlige utvikling og de stadig endrede kravene til lærerutdanningen, kreves det en økning i både høyere og mer kompleks kompetanse innenfor læreryrket (Thorsen & Christensen, 2018, s. 242; Tolo, 2017, s. 54). Spesielt etter fagfornyelsen i 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019), tenker vi at behovet for kompetanseutvikling har blitt tydeligere. Derfor anser vi det som hensiktsmessig å undersøke hvordan bolkpraksis og punktpraksis oppleves, da vi tror at praksis kan være en arena for kompetanseutvikling blant kroppsøvlingslærerne også.

Vårt eget erfaringsgrunnlag indikerer at punktpraksis kan gi studenter en unik opplevelse og læring som ikke er tilgjengelig gjennom vanlig bolkpraksis. Våre samtaler med praksislærere i punktpraksis tyder på at også de anser denne typen praksis som verdifull og lærerik, ikke

bare for studentene, men også for dem selv. Likevel er det lite som er helt sikkert, og mye vi lurer på. Derfor har vi valgt å fokusere på praksislærernes erfaring og hvordan de opplever at deres nye kunnskap potensielt kan overføres til andre kroppsøvingslærere. For å få et mer nøytralt inntrykk valgte vi også å inkludere perspektiver fra studenter og ansatte i ledelsen. Det har ledet oss til vår problemstilling, som fokuserer på hvordan praksis benyttes i utvikling av kroppsøvingslæreres profesjonskompetanse. Vi har formulert problemstillingen som følger:

Hvordan brukes ulike typer praksis til å utvikle læreres profesjonskompetanse i kroppsøving?

Videre har vi valgt å strukturere problemstillingen ved å kategorisere den i fire separate forskningsspørsmål:

- I. I hvilken grad har endringer av læreplanen påvirket kroppsøvingsfaget, og hvilken innvirkning har det på behovet for økt profesjonskompetanse?
- II. Hvordan oppleves praksislæreres rolle og dens mulighet for utvikling i kroppsøvingsfaget gjennom bolkspraksis og punktpraksis?
- III. Hvordan oppleves læringsfellesskapet i kroppsøving og deres mulighet for utvikling gjennom bolkspraksis og punktpraksis?
- IV. Hvordan tilrettelegger skoleledelsen for utvikling i kroppsøvingsfaget, ved hjelp av bolkspraksis og punktpraksis?

1.3 AVGRENSNINGER

Vi har valgt å avgrense vår studie til lærerperspektivet, ettersom tidligere forskning viser at dette området er lite forsket på (Munthe et al., 2020). Vårt fokus er dermed å undersøke hvordan ulike typer praksis brukes i utviklingsarbeid av kroppsøvingslærere, sett fra flere perspektiver som er direkte eller indirekte knyttet til dette feltet. Praksislærerne i kroppsøving har direkte erfaring med hvordan praksis påvirker deres rolle og muligheter i praksis, og studentene er aktive deltakere i denne praksisen. Skoleledere er også relevante å inkludere i vår studie, da de har et annet perspektiv og en annen rolle knyttet til lærernes profesjonelle utvikling (Les mer om vårt utvalg i kapittel 4.2).

Videre har vi valgt å begrense vår undersøkelse til ungdomsskolen, da kroppsøvningsfaget på barne- og ungdomsskolen viser seg å ha grunnleggende forskjeller. Dette inkluderer behovet for mer kompetente lærere når det gjelder vurderingskompetansen på ungdomsskolen. Det er også ofte mer systematisk samarbeid og organisering i fagseksjonene på ungdomstrinnet, siden disse skolene ofte er større og har flere lærere innad i samme fag.

I vår undersøkelse av organiseringen av lærerutdanningen og praksisordningen i ulike land, har vi avgrenset oss til å undersøke land innenfor den vestlige kulturen. De inkluderte landene i undersøkelsen er Storbritannia, USA, Canada, Australia og Nederland. Vi valgte å inkludere disse landene fordi det finnes mange felles kulturelle og samfunnsmessige trekk, og deres tilnærming til utdanning og praksis ligner på Norge på flere måter. De nordiske landene ble også inkludert, da disse landene er geografisk nær Norge, og har en lik kultur og organisering av lærerutdanningen og praksisordningen. Andre store land som kanskje hadde interessante tilnærminger, men som hadde for ulik samfunns- og kulturkontekst, ble ekskludert fra undersøkelsen.

Vårt teoretiske rammeverk fokuserer på utvikling og er delt inn i tre hovedområder. Under individuell utvikling inkluderer vi teoretiske perspektiver på profesjonskompetanse og profesjonell utvikling, samt faktorer som påvirker dette. Timperley et al. (2007) er sentrale i denne sammenhengen, med sin liste over faktorer for profesjonell utvikling og for et godt profesjonelt læringsfellesskap. Utvikling i fellesskap vil omfatte samarbeid og sosiokulturell læringsteori, samt hva som inngår i ulike fellesskap. Til slutt vil vi presentere teoretiske perspektiver på hvordan en leder kan legge til rette for utvikling, gjennom organisering og tidsbruk.

1.4 BEGREPSAVKLARINGER

Praksis

I denne oppgaven defineres *praksis* som “å handle eller utøve” (Greek et al., 2014, s. 5). Vi knytter denne definisjonen mot praksis i lærerutdanningen som refererer spesifikt til deltagelse i reelle læresituasjoner hvor man har mulighet til å observere, delta og få veiledning underveis (Jonsmoen & Greek, 2016, s. 25). Praksis forstås derfor som en form for yrkesutøvelsestrening underveis i utdanningsløpet, hvor teori testes i praksis og ferdigheter og kunnskaper utvikles gjennom refleksjon og samarbeid med erfarne innen feltet (Jonsmoen & Greek, 2016, s. 26–27).

Bolkpraksis

Bolkpraksis eller *blokkpraksis* er begge begreper brukt om denne praksisorganiseringen. For ordens skyld vil vi benytte begrepet *bolkpraksis* da ordet *bolk* defineres som en *viss avgrenset tid* (Ordbokene.no, u.å.). *Bolkpraksis* refererer til en form for praksis som strekker seg over tid, vanligvis flere uker (Aalberg, 2002, s. 209). Det finnes variasjoner i hvordan *bolkpraksis* gjennomføres, men oftest tildeles studentene en skole, én praksislærer og er i en gruppe med andre studenter, vanligvis med ulike fag. Praksisformen gjennomføres typisk én gang på høstsemesteret og én gang på vårsemesteret.

Punktpraksis

Punktpraksis defineres som en praksis hvor studenten oppholder seg kort tid i feltet, men over en lengre periode (Aalberg, 2002, s. 209). Praksisen kan organiseres på ulike måter, hvor én dag i uken i et halvt eller helt skoleår er et eksempel. Her er det større fokus på et trepartssamarbeid mellom høyskole, studenter og kroppsøvingslærere, der undervisning og sentrale problemstillinger eller temaer diskuteres og arbeides med. Dette gir en mer helhetlig forståelse av alt som inngår i kroppsøvingsfaget (Aalberg, 2002, s. 210).

Profesjonskompetanse

Læreryrket kan anses som en profesjonell praksis, hvor profesjonskompetanse beskriver de nødvendige kvalifikasjonene for å utøve yrket. Profesjonskompetanse i læreryrket omfatter relevant teoretisk og praktisk kunnskap, samt evnen til å utføre skjønsmessige vurderinger (Jonsmoen & Greek, 2016, s. 30–31). En dyktig profesjonell lærer vil demonstrere ferdigheten til å anvende denne kompetansen på en effektiv og god måte.

1.5 OPPGAVENS STRUKTUR

I neste kapittel vil vi presentere litteratur og forskning som er relevante for vår problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter vil kapittel tre gi en teoretisk ramme for hvordan vi belyser og diskuterer forskningsspørsmålene i studien. Kapittel fire vil beskrive studiens metode, inkludert design, bakgrunn og begrunnelser for valg som er tatt. Dette kapittelet vil gi leseren muligheten til å vurdere kvaliteten og påliteligheten til studien. I kapittel fem vil vi presentere resultatene fra analysen av de kvalitative intervjuene. Videre vil kapittel seks diskutere funnene og teorien i lys av forskningsspørsmålene. Til slutt vil studien oppsummeres med en konklusjon som svarer på problemstillingen, samt noen tanker om fremtidig forskning på feltet.

2. BAKGRUNN

2.1 FORMÅLET MED KROPPSØVINGSFAGET

Ettersom vi skal undersøke hvordan kroppsøvingslærere kan heve sin profesjonskompetanse ved hjelp av praksis, er det relevant å se hva som er formålet i kroppsøvingsfaget. Overordnet del presiserer at alle fag skal følge verdier og prinsipper på tvers av fag, som skal bidra til å realisere skolens formål gjennom verdier, læring, utvikling, danning og praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Kroppsøving er et av få praktiske fag (Borgen et al., 2020, s. 2), og vi vil i det følgende beskrive hvordan læreplanen legger opp til at formålet med faget og utdanningen skal ivaretas.

Formålet med kroppsøvingsfaget baserer seg på at elevene skal utvikle kompetanse som bidrar til god fysisk og psykisk helse, som stimulerer til livslang bevegelsesglede. Elevene skal lære, sanse, oppleve og skape med kroppen, alene og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Faget skal fremme samarbeid, forståelse og respekt, ved at elevene erfarer og reflekterer over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. Elevene skal utfordres og bli trygge i sin identitet. Undervisningen skal bidra til økt motivasjon, kunnskap og kompetanse gjennom en rekke ulike bevegelsesaktiviteter, som fører til livslang bevegelsesglede. Faget skal også fremme livsmestring, demokratiske verdier og bærekraftig utvikling gjennom tverrfaglige temaer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dette er egenskaper som er viktige både for elevene som individer, men også for samfunnet i sin helhet.

Faget har tidligere vært idrettspreget, hvor utvikling av elevenes motoriske ferdigheter og prestasjoner har vært fremtredende (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kroppsøving har endret seg hvor det nå er en sterkere betoning av at faget skal ha et helhetlig perspektiv på læring. Det helhetlige perspektivet på læring innebærer at kroppsøving skal legge til rette for dybdelæring av faglige og sosiale ferdigheter gjennom fysisk aktivitet og refleksjon, og at elevene evner å overføre disse ferdighetene til andre områder av livet. Elevene skal oppleve hvordan innsats påvirker utvikling og fører til mestring. Dreiningen fra prestasjon kan man se ved at innsats er mer fremtredende i vurderingsgrunnlaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8).

I løpet av de tjuefem siste årene, har det kommet tre nye læreplaner – 97, 06, 20, i tillegg til en revidert versjon av LK06 i 2012, samt andre rundskriv og forskrifter. Selv om essensen i kroppsøvningsfaget ikke har endret seg stort, er det mange andre faktorer kroppsøvingslærere må forholde seg til, noe som viser behovet for at kroppsøvingslærere må oppdatere og fornye sin kompetanse i tråd med endringene.

2.2 PRAKSIS

Jonsmoen og Greek (2016, s. 26–27) har identifisert flere formål med praktiske studier, inkludert å teste teoretiske kunnskaper i praksis under veiledning og utvikle praktiske ferdigheter. I tillegg er samarbeid med fagpersoner, samt å reflektere over egen yrkesutøvelse sammen med veiledere viktige formål. Det fremhever også at praksis kan bidra til å begynne å forme en yrkesidentitet, og skape et handlingsgrunnlag for videre profesjonell utvikling (Jonsmoen & Greek, 2016, s. 26–27).

Aalberg (2002) har påpekt fordeler ved både bolkspraksis og punktpraksis. Bolkspraksis gir mulighet til å etablere gode relasjoner, følge en tidssyklus fra start til slutt, og få en helhetlig forståelse av feltet (Aalberg, 2002, s. 209). Punktpraksis gir derimot muligheten til å oppleve endring og koordinere undervisning på høgsolen dersom den er organisert på en hensiktsmessig måte (Aalberg, 2002, s. 210).

Aalberg (2002) har også pekt på mulige kjønnsforskjeller i preferanser for praksisform. Han argumenterer for at mannlige veiledere kanskje foretrekker bolkspraksis, da den gir mer ro og færre elementer å forholde seg til om gangen (Aalberg, 2002, s. 210). På den annen side kan kvinnelige veiledere ha et annet syn og føle at punktpraksis gir mer rom for endring og utfordringer. Det er likevel mulig å organisere punktpraksis på en måte som tar hensyn til veiledernes behov, slik at de ikke må forholde seg til for mange elementer på en gang og oppleve praksisen som mer kaotisk enn nødvendig (Aalberg, 2002, s. 210).

2.3 PRAKSIS OG LÆRERUTDANNING INTERNASJONALT

Det finnes flere måter å strukturere lærerutdanning og praksis i forskjellige land, med ulike muligheter for å bli kvalifisert og praksisperiodenes lengde og intensitet varierer. Vi vil

beskrive hvordan dette gjøres i Storbritannia, USA, Canada, Australia og Nederland. Videre vil vi gi en presentasjon av organiseringen i de nordiske landene; Sverige, Danmark, Finland og Island.

2.3.1 VERDEN

I Storbritannia består kvalifiseringen av et års praksis og undervisning ved universitetet, og det kreves 18 uker med praksis for å undervise på barnetrinnet og 24 uker for ungdomstrinnet (MacBeath, 2012, s. 69). I USA varierer praksisperioden fra 8 til 30 uker, avhengig av hvilken delstat man befinner seg i (Darling-Hammond, 2012, s. 133). Tradisjonelt har praksisen vært satt til siste studieår med en varighet på 8 til 10 uker, men i mer moderne lærerutdanninger er praksisen fordelt jevnt utover utdanningsløpet og er i større grad knyttet til undervisningen som foregår på universitetet (Darling-Hammond, 2012, s. 134). Vi kan se likheter mellom disse kvalifiseringsformene og praksis, og det som i Norge kalles Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU).

I Canada kan man ta en "Bachelor i Education", eller så kreves det at studentene har relevante fag før de gjennomgår kvalifisering. I 2015 ble kvalifiseringen endret fra ett til to år med totalt 80 dager/400 timer med praksis (Ontario College of Teachers, 2021, s. 6). I Australia består lærerutdanningen av rundt 12-20 uker praksis avhengig av utdanningsløpet, gjennomført som både bolkspraksis og punktpraksis (Mayer et al., 2012, s. 110).

I Nederland skiller praksisordningen seg mest ut. En fjerdedel av lærerutdanningen består av praksis, gjennomført som punktpraksis alle fire årene. I de to første studieårene underviser studentene én dag i uken, mens de øker til én og en halv dag det tredje studieåret og tre dager hver uke i et helt år, eller fullstendige uker i et halvt år, det fjerde og siste studieåret (Hammerness et al., 2012, s. 60). Denne organiseringen av praksis bygger på gradvis utvikling av studentenes identitet som lærere, økt ansvar i et trygt og støttende miljø, samt knytter teori i større grad til virkelige situasjoner. Denne formen for praksis medfører at sjokket mange kan oppleve i overgangen fra student til arbeidstaker kan bli mindre (Hammerness et al., 2012, s. 61).

2.3.2 I NORDEN

Lærerutdanningen i de nordiske landene varierer både når det gjelder lengde og praksistype. Ifølge Elstad (2020, s. 17–18) har nordiske land blitt inspirert av hverandre når det gjelder organiseringen av grunnskolen i flere tiår, og dette har hatt en betydelig påvirkning på utviklingen av lærerutdanningen. Til tross for likheter i grunnstrukturen, er det tydelige nasjonale forskjeller i hvordan lærerutdanningen gjennomføres (Elstad, 2020, s. 19–20). I sammenheng med vår oppgave er det relevant å fokusere på praksis, og nedenfor presenteres en generell oversikt over praksis i de nordiske landene.

Tabell 1: Vår forståelse av praksisorganiseringen i lærerutdanningen i Norden

Land	Utdanningsløp	Mengde praksis	Etablert punktpraksis	Bolkpraksis
Norge	Mastergrad (5 år)	Minst 110 dager	Nei	Ja
Sverige	Bachelorgrad (4 år)	Cirka 100 dager	Nei	Ja
Danmark	Bachelorgrad (4 år)	Cirka 120 dager	Ja	Ja
Finland	Mastergrad (5 år)	Cirka 50 dager	Nei	Ja
Island	Mastergrad (5 år)	Minst 90 dager (bolk) + 3-4 dager i uken ilt et år (punkt)	Ja	Ja

I Danmark har praksis tradisjonelt blitt gjennomført i bolker, i de tre siste studieårene, med moduler på seks ukers varighet og krav om minst 30 timer per uke (Professionshøjskolen Absalon, 2018, s. 26). Lærerstudentene gjennomfører totalt 90 dager praksis, delt inn i tre nivåer, og får 10 ECTS-poeng (European Credit Transfer System) etter bestått eksaminering ved slutten av hver modul (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2015, s. 2).

I 2022 vedtok den danske regjeringen en ny avtale for endring av lærerutdanningen, der endringer i organisering av praksis var sentralt. Fra høsten 2023 vil lærerstudentene gjennomføre en “utstrakt praksis” med en tredjedel mer praksis enn tidligere. Det første studieåret skal de delta i punktpraksis, hvor de underviser én dag i uken på en skole. Det er mulig å gjennomføre punktpraksis også det andre studieåret, mens tredje og fjerde studieår vil bestå av bolkspraksis (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022, s. 7). Med denne endringen vil lærerstudentene få 40 ECTS-poeng, noe som tilsvarer om lag 120 dager med

praksis, i stedet for dagens 90 dager og 30 ECTS-poeng (Ravn, 2022). Ifølge Uddannelses- og Forskningsministeriet skal den nye praksisordningen bidra til at flere ferdigutdannede lærere blir i yrket etter endt utdanning, og at praksis er en avgjørende del av utdanningen for å få en tettere sammenheng mellom studiet og hverdagen som lærer (Andersen, 2023).

I Sverige er praksisopplæringen for lærerstudenter organisert som VFU-kurs (Verksamhetsförlagd utbildning), som er en bolkspraksis med en varighet på omtrent fem uker og gir studentene 7.5hp (högskolepoäng) per kurs. I løpet av utdanningen skal studentene gjennomføre tre til fem slike kurs som til sammen gir 30hp (Göteborgs Universitet, 2022, s. 30). Dette tilsvarer omtrent 20 uker med praksis fordelt over tre perioder, som er rundt 100 dager. Ifølge Stockholm Universitet (2022, s. 4) er studentene normalt plassert på samme skole gjennom hele utdanningen. I 2019 implementerte svensk lærerutdanning en ny ordning for praksisplassering, VFU-klustere, som består av en gruppe skoler og læringsinstitusjoner som samarbeider om å tilby praksisopplæring (Warvlin, 2022). Denne organiseringen har som mål å sikre høyere kvalitet på praksisopplæringen og å gi studentene nødvendig erfaring og veiledning for å bli dyktige lærere. I dag gjennomføres 80% av praksisopplæringen på VFU-klustere, og det er planer om at alle studenter skal gjennomføre praksis i en VFU-kluster innen 2024 (Warvlin, 2022).

I Finland har lærerutdanningen og lærerprofesjonen en lang og anerkjent historie med høy kvalitet. Allerede på 1970-tallet ble det innført krav om mastergrad for lærere, som skiller den finske lærerutdanningen fra andre nordiske land (Kantardjiev, u.å., s. 1). I tillegg til dette skiller Finland seg ut ved å legge vekt på praksis og forskning i lærerutdanningen.

Praksisperiodene gjennomføres i to bolker og varer totalt 10-11 uker, tilsvarende rundt 50 dager, på såkalte "Teacher Training Schools" - universitetsskoler (Kantardjiev, u.å., s. 3). Det stilles høye krav til profesjonalitet blant lærere og ansatte ved disse skolene, og det forventes at de bidrar til forskning og utvikling i samarbeid med universitetet (Sahlberg, 2012, s. 13).

Forskning har også en fremtredende rolle i lærerutdanningen, og gjennomføres ofte ved universitetsskolene. Dette gir studentene en økt kjennskap til skolene, ansatte og elever før de gjennomfører praksis. Selv om praksisperiodene er kortere i Finland enn i nabolandene, betyr ikke dette at kvaliteten er lavere (Kantardjiev, u.å., s. 4).

Som flere av de nordiske landene, har Island i nyere tid utvidet sin lærerutdanning og innført en femårig utdanning i 2008. Denne utdanningen har som mål å være forskningsrelatert og ha

en tettere tilknytning til praksisfeltet enn tidligere (Sigurðsson et al., 2020, s. 157–158). I 2019 ble det innført en ny ordning for lærerutdanningen, hvor den største endringen var at det igjen skulle bli lettere å bli lærer enn det hadde vært tidligere (Sigurðsson et al., 2020, s. 162). Praksisordningen på lærerutdanningen på Island er todelt. Ifølge Sigurðsson et al. (2020), slik vi forstår det, gjennomfører studentene en type bolkpraksis de tre første årene, hvor de er tilknyttet én og samme barneskole gjennom hele perioden. Barneskolene er valgt ut som partnerskoler for lærerutdanningen, og studentene plasseres ut i henhold til sitt hovedfag. Det er imidlertid ulikt hvordan dette gjennomføres, med Reykjavik som har flere korte praksisperioder, og Akureyri som har færre lengre praksisperioder (Sigurðsson et al., 2020, s. 167). Studentene gjennomfører ikke praksis fjerde studieår, men de får mulighet til å velge en ny praksisskole for det femte og siste året på studiet. Denne praksisen skal gjennomføres som en type punktpraksis, hvor studentene er ute i feltet tre til fire dager i uken og setter av to dager til studier (Sigurðsson et al., 2020, s. 168). Praksis de tre første årene gir 15 studiepoeng, mens praksis det siste året gir 26 poeng (Sigurðsson et al., 2020, s. 166–167).

2.4 PRAKSIS I NORGE

Lærerutdanningen i Norge ble vedtatt som femårig master i 2014, men det tok noen år før den nye utdanningsmodellen ble implementert. I 2017 ble det første kullet med studenter tatt opp til den nye femårige masterutdanningen. Formålet med denne endringen var å gi kommende lærere en dypere faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse som kan bidra til elevenes læringsutbytte. Ved å inkludere relevant teori og knytte den til praksis skulle lærerutdanningen kunne gi studentene dypere forståelse av fagstoff, hvordan undervise og lede både grupper og enkeltelever inn i læringssituasjoner (Skagen & Elstad, 2020, s. 123).

En annen grunn til den lengre lærerutdanningen, var behovet for å gi studentene innsikt i forsknings- og utviklingsarbeid, vitenskapelig metode og en økt evne til å vurdere egen praksis (Skagen & Elstad, 2020, s. 123). Ifølge Skagen og Elstad (2020, s. 127) var det også et mål å bedre samarbeidet mellom skolene og lærerutdanningene. En nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene ble innført i 2017 med dette som et av fire overordnede mål (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8). Som et ledd i dette arbeidet skal hver lærerutdanning ha sine partnerskoler som kan brukes som pedagogiske laboratorier hvor studenter, lærere og lærerutdannere kan utfordre seg selv (Skagen & Elstad, 2020, s. 127). Målet med dette er å bidra til å utvikle både lærerutdanningen og skolene. Faglig

Rådgivningsgruppe for Lærerutdanning (FRLU) ble opprettet i 2018 av Kunnskapsdepartementet for å gi råd og anbefalinger om kvalitetsutvikling i lærerutdanningene i Norge (Regjeringen i Norge, 2020). FRLU har som mål å styrke og forbedre lærerutdanningene, slik at studentene får de nødvendige kompetansene og ferdighetene for å bli dyktige og profesjonelle lærere. FRLUs arbeid vil ha stor innvirkning på lærerutdanningen og praksis i Norge, og deres anbefalinger kan føre til endringer i hvordan lærerutdanningen og praksis organiseres og gjennomføres. Dette kan omfatte endringer i studieplaner, økt samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler, og styrking av forsknings- og praksisbasert kunnskap i lærerutdanningen (Regjeringen i Norge, 2020). På lengre sikt kan dette føre til økt kvalitet på lærerutdanningen og praksisopplæringen, og bedre rustede lærere til å møte kravene og utfordringene i dagens og fremtidens skole.

For å sikre studentenes læringsutbytte er det laget ulike mål innenfor kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse i loven som omhandler grunnskolelærerutdanningen i Norge. Ifølge §3 i Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanningen, trinn 5-10 (2016), skal utdanningen inneholde minst 110 dager med veiledet, variert og vurdert praksis fordelt over hele studieløpet. Et av ferdighetsmålene for lærerstudenter er å kunne bruke relevante metoder fra forsknings- og utviklingsarbeid for å kontinuerlig utvikle sin egen utøvelse og bidra til skolens kollektive utøvelse (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016, §2). Selv om målet ikke spesifiserer hvem studenten skal samarbeide med, indikerer det at læringsfellesskapet bør dra nytte av de metodene som benyttes av studenten for å bidra til utviklingen. Et annet læringsmål krever at studentene kan analysere og vurdere relevante faglige og etiske problemstillinger og bidra til utvikling av faglige fellesskap på skolen. Dette målet antyder at alle lærere på skolen, for eksempel innenfor kroppsøving, skal ha muligheten til å utvikle seg i fellesskap basert på bidrag fra studenten (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016, §2).

De fleste universiteter og høyskoler i Norge organiserer praksis i lærerutdanningen som bolkpraksis, som utføres i sammenhengende uker over studietiden. Høgskolen i Innlandet begrunner denne praksisformen med behovet for kontinuitet og sammenheng (Høgskolen i Innlandet, 2022, s. 6). Formålet med praksisopplæringen er å gi studentene en realistisk forståelse av lærerens arbeidsoppgaver, samt å gi mulighet for refleksjon, forberedelser, etterarbeid, samarbeid og faglig fordypning. I løpet av fem års utdanning skal studentene

utvikle ferdigheter som omhandler samarbeid med kolleger, bidra til profesjonelle læringsfellesskap og være nytenkende for skoleutvikling.

På bakgrunn av disse retningslinjene for praksis, bør læringsfellesskapet på skolen kunne dra nytte av studentenes praksis. Imidlertid kan det diskuteres i hvilken grad dette faktisk skjer og hvor stort utbytte praksislærer og andre faglærere får av praksis.

2.5 PRAKSIS OG PROFESJONELL UTVIKLING INTERNASJONALT

I vår oppgave undersøker vi hvordan bolkspraksis og punktpraksis kan bidra til utvikling av profesjonskompetanse og profesjonelle læringsfellesskap, derfor ønsker vi å få en oversikt over hvordan dette praktiseres i andre land. I Ontario (Canada) har skolesystemet gjennomgått store endringer fra 2003 til 2007, der fokuset var rettet mot skolene og lærerne i stedet for lærerutdanningen. Dette var delvis på grunn av tanken om at skolene vil forandre nye lærere i større grad enn de nye lærerne vil forandre skolene. Lærerutdanningene vil tilpasse seg etter de forandringene som skjer i skolene (Levin, 2012, s. 107).

I Nederland er praksisorganiseringen hovedsakelig fokusert på studentenes utbytte og deres profesjonelle utvikling. I 1993 ble "The Committee on the Future of Teaching" etablert for å styrke læreryrket, og dette førte til endringer i praksisformen for å gjøre overgangen fra utdanning til arbeidshverdag enklere for nye lærere. Komiteen anbefalte også at samarbeid og deling av kunnskap og erfaringer skulle være i fokus, fremfor individualisert læring (Hammerness et al., 2012, s. 48). I punktpraksisen i Nederland skal studentene oppnå syv kompetansemål som inkluderer faglig og pedagogisk kompetanse, samt kompetanse for samarbeid med kolleger og arbeidsmiljø, og refleksjon og utvikling (Hammerness et al., 2012, s. 61). Dette viser at kompetansen studentene skal tilegne seg er sentrert rundt læringsfellesskap og profesjonell utvikling, og praksis vil kunne ha en direkte innvirkning på lærerne og deres utvikling, i tillegg til studentenes.

Storbritannia anser utdanning og profesjonell utvikling som en kontinuerlig prosess, kjent som "Continuing Professional Development (CPD)". Lærere har rett til fem "Baker Days" i løpet av et år, som skal brukes til profesjonell utvikling (MacBeath, 2012, s. 70).

Storbritannia har tatt i bruk flere metoder for profesjonell utvikling, og samarbeid er en sentral faktor i disse metodene. MacBeath (2012, s. 77) peker for eksempel på metoden hvor

lærere blir satt sammen med kollegaer på tvers av fag, hvor man eksponerer seg selv og lærer av andre samtidig. En støttende kritisk venn og bruk av "Learning Wall" er metoder som kan bidra til å øke verdien av profesjonell utvikling. Ifølge MacBeath (2012, s. 77) kan disse metodene bidra til å skape en kultur for læring, deling og trygghet, der lærere oppmuntrer hverandre til å lære og utvikle seg selv. Gjennom samarbeid og deling av erfaringer kan lærere forbedre seg og utvikle seg på en mer effektiv måte. I Storbritannia anser de innspill fra personer med utenfra perspektiv som en verdifull ressurs i arbeidet med profesjonell utvikling. I denne sammenheng bidrar praksis med å bringe inn studenter som kan gi nye og alternative synspunkter, og som erfarne lærere kan dra nytte av gjennom samarbeid og dialog. Ved å utnytte studentenes perspektiver blir lærerne eksponert for ulike tilnærminger og kan se sin egen utøvelse fra nye sider. Dette kan bidra til å utvide deres forståelse og fremme videreutvikling av deres egen kompetanse og yrkesutøvelse (MacBeath, 2012, s. 78).

2.6 TIDLIGERE FORSKNING OM PROFESJONELL UTVIKLING OG PRAKSIS I NORGE

Det er gjennomført mye forskning på praksis og profesjonell utvikling, som har relevans for de temaene vi tar opp i vår oppgave. En forskningsoversikt av Munthe, Ruud og Malmo "Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge" fra 2020 viser at publikasjoner om praksisopplæring har økt de siste årene, og at det er gjort flere studier på praksisopplæring i grunnskolen.

En av artiklene som Munthe et al. (2020) trekker frem i sin forskningsoversikt er "Lærerutdannerens profesjonelle rolle i praksismøtet" av Kalgraf og Lindhardt (2018). I denne studien ble det undersøkt hva som kjennetegner lærerutdannerens profesjonelle rolle i møte med praksisfeltet, og hvordan lærerutdannere kan bidra til å utvikle studentenes profesjonelle kompetanse. Studien baserte seg på kvalitative intervjuer og observasjoner av både lærerutdannere og studenter i praksisperioder i lærerutdanningen. Resultatene viste at lærerutdannerens rolle er svært viktig for studentenes læring i praksisfeltet, og at lærerutdanneren må besitte både faglig og pedagogisk kompetanse for å utføre denne rollen på en god måte. Artikkelen diskuterer også hvordan lærerutdanneren kan legge til rette for refleksjon og læring i praksisfeltet, samt hvordan samarbeid med praksisfeltet kan sikre en god praksisopplevelse for studentene. Forskerne påpeker imidlertid at det mangler avklaring av roller blant de involverte, spesielt når det gjelder struktur, innhold og deltakelse i møtet. De peker også på uklarhet rundt forventninger om å avklare disse rollene.

Forskerne nevner også en studie av Moen og Standal (2016), med tittelen "Practicum in Physical Education Teacher Education: An Educational Partnership?", som tar for seg partnerskapet mellom praksislærere og faglærere innen kroppsøvlingslærer- og idrettsutdanning. Studien undersøker barrierene som kan hindre utviklingen av dette partnerskapet ved å intervju 18 faglærere og 12 praksislærere gjennom fokusgrupper. Forskerne rapporterer om en oppdeling i lærerutdanningen som ikke følger nasjonale retningslinjer, og at praksislærere har en maktposisjon i forholdet mellom faglærer og praksislærer, siden det er deres områder av kompetanse som står i fokus. Forskjellige forståelser av praksis, roller og kunnskap kan også skape problemer for å utvikle partnerskapet.

I artikkelen "Partnerskap som strategi for å øke kvaliteten i lærerutdanningen" av Halvorsen (2015) diskuteres hvordan partnerskap mellom utdanningsinstitusjoner og skoler kan bidra til å forbedre kvaliteten på lærerutdanningen. Forfatteren presenterer ulike modeller for partnerskap og eksempler på hvordan samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler kan føre til økt kvalitet i lærerutdanningen. Videre diskuteres utfordringer og hindringer som kan oppstå i partnerskapet, og det gis eksempler på hvordan disse kan takles og overvinnes.

Lillejord og Børte (2014) foretok en forskningskartlegging: "Partnerskap i lærerutdanningen: En forskningskartlegging" som utforsker ulike aspekter av partnerskap i lærerutdanningen. Forskerne undersøker og kartlegger hvordan partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner, skoler og lærere kan bidra til å forbedre lærerutdanningen og utvikle lærere som er bedre rustet til å undervise i den moderne verden. Kartleggingen tar for seg ulike partnerskapsmodeller, som inkluderer blant annet partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler, og andre organisasjoner. Forskerne ser på fordeler og utfordringer ved å etablere partnerskap, og diskuterer hvordan man kan implementere partnerskap i lærerutdanningen på en effektiv måte. Blant fordelene ved partnerskap i lærerutdanningen kan nevnes at det kan gi lærerstudenter mulighet til å få erfaring fra skolen og få en mer praksisnær utdanning. Partnerskap kan også føre til bedre samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler, og bidra til å utvikle lærernes faglige kompetanse. Samtidig kan partnerskap også presentere noen utfordringer, som for eksempel ulikheter i kultur og arbeidsmetoder mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler, og mangel på tid og

ressurser for å implementere partnerskap på en effektiv måte. Kartleggingen gir også anbefalinger for hvordan man kan utvikle effektive partnerskapsmodeller, og oppfordrer til videre forskning på området.

Gloppen (2013) skriver om trepartssamarbeidet i artikkelen “Trepertssamtalen- en arena for å styrke samspeillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen”. Artikkelen handler om hvordan man kan styrke forbindelsen mellom undervisning ved høgskoler og studentenes praksis. Utgangspunktet var deltakelse i det nasjonale prosjektet “Praksis som integrerende element i lærerutdanningen” (PIL), som ble igangsatt av Kunnskapsdepartementet i 2007. Målet med PIL-prosjektet var å styrke forholdet til praksisfeltet. Arbeidet gikk ut på å undersøke og utvikle trepartssamtalen. Dette er en faglig samtale hvor studenter, praksislærer og faglærer deltar. Hovedmålet er å sikre at studentene reflekterer over sine praksiserfaringer. Gjennom dialog kan studentene oppdage sammenhengen mellom teori og praksis. Basert på erfaringene som er gjort argumenteres det for at man gjennom endringer i struktur, fokus på aktørens forståelse av begreper og refleksjon og veiledning kan gi studentene en sterkere opplevelse av sammenheng mellom undervisningen de mottar ved høgskoler og den virkeligheten de møter i praksis.

I masteroppgaven med tittelen “‘Det tredje rom’ som mulighetsrom for profesjonsutvikling”, argumenterer Holm (2021) for at det tredje rommet kan ha en positiv innvirkning på innovasjon og samarbeid, og at det kan bidra til å skape en mer helhetlig og sammenhengende tilnærming til profesjonsutvikling. Gjennom sin forskning undersøker Holm hvordan det tredje rommet kan implementeres i praksis, og hvilke forhold som må være på plass for at det kan fungere som en effektiv arena for profesjonsutvikling. Holm konkluderer med at det tredje rommet kan være en verdifull ressurs for profesjonelle aktører som ønsker å utvikle sin kompetanse og styrke sin profesjonelle identitet. Det kan også bidra til å skape en mer dynamisk og innovativ arbeidspraksis.

I vår undersøkelse av tidligere forskning har vi observert at det meste fokuserer på studentperspektivet og hvordan studenter kan få en bedre opplevelse av praksis. Munthe et al. (2020, s. 67) påpeker også at det ikke er gjort noen sammenligninger av ulike former for praksisorganisering, fra et studentperspektiv eller med studier av ulike kommunikasjonsformer mellom høgskoler/universiteter og skoler eller forskjellige administrasjonssystemer knyttet til praksisopplæring. Derfor er vår studie interessant fordi vi

ser nærmere på hvordan kroppsøvingslærere kan utvikle seg profesjonelt gjennom forskjellige former for praksis. I tillegg er det nyttig at vi har inkludert perspektiver fra flere aktører som er direkte eller indirekte involvert i praksis.

3. TEORETISK RAMMEVERK

Formålet med dette kapitlet er å presentere teoretiske perspektiver som vil bli benyttet i vår analyse og drøfting for å besvare vår problemstilling. Vi har inndelt det teoretiske rammeverket i tre deler; 3.1 Individuell utvikling, 3.2 Samhandling og utvikling og 3.3. Å legge til rette for utvikling.

3.1 INDIVIDUELL UTVIKLING

Dette kapitlet vil introdusere definisjonene av *profesjonskompetanse* og *profesjonell utvikling*. I tillegg vil vi presentere teoretiske perspektiver og faktorer som er relevante for lærernes individuelle utviklingsprosess.

3.1.1 PROFESJONSKOMPETANSE

Begrepet *kompetanse* har flere ulike definisjoner, avhengig av konteksten det brukes i. Som beskrevet i NOU:2018:2, kan kompetanse defineres som “[...] evne til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner, og [som] summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger, og hvordan disse anvendes i samspill” (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 14). Andre forskere, som Tolo (2017, s. 48), understreker at kompetanse er noe som er anvendelig og fleksibelt, og påvirker hvordan man løser oppgaver. Definisjonen av høy kompetanse innebærer ifølge Tolo (2017, s. 53) å ha en bredde i ferdigheter, være villig til å ta på seg nye arbeidsoppgaver og å være positiv til å lære og ta i bruk de nye ferdighetene. Gjennomgående omtales kompetanse som kunnskap og ferdigheter, inkludert kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, holdninger og verdier, samt forståelse. Summen av disse ferdighetene og hvordan de anvendes definerer kompetansen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 14).

Definisjonen av *profesjon* er “[...] bestemt type yrker som anvender sin ekspertise til å utføre samfunnsnyttige tjenester” (Smeby & Gundersen, 2021). Det finnes ingen klare retningslinjer på hva som gjør et yrke til en profesjon. Likevel kjennetegnes profesjoner av autorisasjon gjennom spesifikk høyere utdanning og tilegnet kunnskap og ferdigheter gjennom utøvelse. Det stilles også forventninger fra samfunnet om autonomi for utøving av skjønn og yrkesetiske retningslinjer som skal følges av de profesjonelle (Smeby & Gundersen, 2021). Profesjonskompetanse handler om den kompetansen som er nødvendig innenfor læreryrket, altså teoretisk og praktisk kunnskap kombinert med evnen til å utøve skjønnsmessige

vurderinger (Jonsmoen & Greek, 2016, s. 30–31). En dyktig profesjonell lærer vil demonstrere evnen til å anvende denne kompetansen på en effektiv og god måte.

Profesjonskompetansen er dynamisk, ettersom krav og forventninger knyttet til profesjonen endres over tid i samsvar med endringene som skjer ellers i samfunnet (Thorsen & Christensen, 2018, s. 242; Tolo, 2017, s. 54). Lærere er nødt til å forholde seg til og følge rammeplaner, lovverk og retningslinjer, men samtidig handle etisk og bruke skjønn innenfor de satte rammene (Thorsen & Christensen, 2018, s. 242). På grunn av endringene i samfunnet, og derav endringer i rammene de må forholde seg til, kreves det en utviklet evne til å bedømme ny kunnskap og hvordan man best skal tilpasse seg endringer og nye krav (Tolo, 2017, s. 54). Becher (2009, s. 15) henviser til Frønes (1997) når hun beskriver utvikling av kompetanse som nært knyttet identitet, mestring og motivasjon. Da kompetansen handler om hvilken opplevelse vi har av oss selv, og på hvilken måte våre evner har potensial til å utvikles (Becher, 2009, s. 15). Utviklingen av kompetanse vil derfor alltid skje i det spennet mellom den vi mener vi er, og den vi ønsker å være og har mulighet til å bli (Becher, 2009, s. 15).

3.1.2 LÆRERENS LÆRINGSPROSESSER

Wittek og Bratholm (2014, s. 15) presenterer definisjonen av læringsbaner som den prosessen som oppstår når enkeltpersoner deltar i ulike profesjonelle sammenhenger. Innenfor disse sammenvevde sosiale kontekstene engasjerer man seg i en kontinuerlig læringsprosess, der de både bevisst og ubevisst tilegner seg kunnskap og erfaringer. For lærere innebærer læringsbaner å skape mening gjennom sosiale erfaringer som oppleves i ulike kontekster innenfor læreryrket. Disse prosessene foregår på ulike nivåer i møte med ulike aktører, inkludert elever, lærere, foreldre og skoleledere (Wittek & Bratholm, 2014, s. 14). Sentralt i lærerens læringsbaner står derfor deres personlige og individuelle erfaringer, som reflekteres over og forsøkes å gi mening til. Dette resulterer i en kompleks utvikling gjennom påvirkning fra andre aktører, samt lærerens egen erfaring, oppfatning og tolkning (Wittek & Bratholm, 2014, s. 30).

Samhandlingen med andre aktører innebærer at lærere må ta raske beslutninger og improvisere ut ifra situasjonen de står overfor. Eksempler på slike situasjoner kan inkludere å bygge relasjoner med elever, kollegasamarbeid, foreldresamarbeid og kommunikasjon med

skoleledelsen. Meads (1934) speilingsteori omhandler hvordan responsen vi får fra andre påvirker vår selvbildeutvikling. Som pedagog må man være i stand til å ta ulike perspektiver og reflektere over responsen man gir, slik at den kan stimulere til positiv selvbildedanning. Identitetsutviklingen til læreren påvirkes dermed av andre aktører i skolemiljøet, men det er også avhengig av lærerens individuelle oppfatninger, erfaringer og måten de gir mening til de komplekse situasjonene de møter (Wittek & Bratholm, 2014, s. 30). Ifølge Wittek og Bratholm (2014, s. 16), eksisterer sosiale praksiser på grunn av menneskers deltakelse i dem. I skolesammenheng engasjerer lærere seg daglig i eksisterende utøvelser og både opprettholder og innfører nye måter å gjøre ting på. Roland (2021, s. 22) henviser til Baumrinds (1991) teori om det autoritative perspektivet i lærerrollen. Dette perspektivet legger vekt på at læreren må kombinere varme, gjennom relasjonsbygging, og kontroll, og å sette tydelige krav, for å skape gode læringsmiljøer (Roland, 2021, s. 22). Læreren må balansere mellom disse aksene for å tilpasse seg de ulike aktørene man jobber med, ettersom man er del av en kontinuerlig prosess med både å reprodusere og endre skolen (Roland, 2021, s. 22; Wittek & Brattholm, 2014, s. 16).

Ifølge Gee (2000, s. 100) kan identitet betraktes på fire ulike nivåer, herunder naturidentitet, institusjonsidentitet, diskursidentitet og interessegruppeidentitet. Wittek og Bratholm (2014, s. 31) fremhever spesielt relevansen av institusjonsidentitet og diskursidentitet innenfor læreryrket. Institusjonsidentitet referer til posisjoner eller situasjoner man inntar i kraft av yrket sitt, eksempelvis kompetansekrav og forventninger som stilles til en lærer. Nasjonale standarder og kvalifikasjonskrav gjelder for læreryrket, og disse forventningene har innvirkning på utdannelsen som kreves og hvilke kvalifikasjoner som er nødvendige for å utføre jobben (Wittek & Bratholm, 2014, s. 32).

Skoglund (2011, s. 41) hevder at diskurser utøves i arbeidshverdagen basert på tanker og følelser i et system, som ikke nødvendigvis kan observeres eller høres. Hun henviser blant annet til Rhedding-Jones' (2005, s. 82) beskrivelse av definisjonen: "Discourse is what you can't see and you can't hear, but which through its power makes people take up particular ways of talking, ways of living their life, ways of teaching, ways of playing". Diskursidentitet utvikles gjennom kommunikasjon med andre, hvor tanker og handlinger oppmuntres til å utføres på bestemte måter (Wittek & Bratholm, 2014, s. 33–35). Innenfor profesjonelle diskurser vil det være enkelte tenke- og handlingsmåter som anerkjennes mer enn andre. Derfor vil en lærer på en skole være nødt til å forstå og akseptere disse diskursene, samtidig

som det kan være behov for å utfordre dem når det er nødvendig. Utviklingen av profesjonell diskursidentitet er avhengig av hvor godt man forstår og tilpasser seg de sentrale og etablerte tenke- og handlemåtene som preger de profesjonelle diskursene, samtidig som man bidrar til å kunne endre eksisterende utøvelse i institusjonen (Wittek & Bratholm, 2014, s. 33–35).

Erfaringer spiller en sentral rolle i lærernes læringsbaner, men det er også viktig å reflektere over disse erfaringene (Vygotsky, 1978). Dette betyr at lærerne må tolke og forstå erfaringene de har gjort, og på den måten skape en meningsfull og dypere forståelse av det de har opplevd (Wittek & Brattholm, 2014, s. 21). Wittek og Bratholm (2014, s. 50) viser til et sitat fra Hattie (2008) som indikerer at en kritisk undersøkelse av våre egne vaner og utøvelser kan gi verdifulle innsikter. De understreker betydningen av å være oppmerksom på våre egne handlinger og rutiner, spesielt når det gjelder undervisning og læring. Ved å utfordre oss selv til å tenke kritisk på egen utøvelse, kan vi også øke vår egen bevissthet om våre mål og verdier i undervisningen. Dette kan igjen bidra til å utvikle en mer reflektert og bevisst tilnærming til undervisning og læring, og dermed forbedre vår evne til å hjelpe elevene å nå sine mål (Wittek & Bratholm, 2014, s. 50).

3.1.3 REFLEKSJON

Refleksjon er en grunnleggende ferdighet innenfor læreryrket, og kan bidra til å fremme faglig utvikling og kompetanseheving. Dette er en kritisk og systematisk tilnærming til å identifisere og vurdere styrker og svakheter, verdier, holdninger og antakelser. Samt hvordan disse påvirker ens egne handlinger og beslutninger (Mezirow, 2000, s. 76–77; Schön, 1983, s. 61). Med denne bevisstheten vil man kunne oppnå en dypere forståelse av seg selv og verden rundt (Mezirow, 2000, s. 76–77).

Korthagen og Vasalos (2005) fremhever at refleksjon kan forekomme på ulike nivåer. De understreker også betydningen av å utføre en rekke trinn i refleksjonen. Disse inkluderer erfaring, observasjon, analysering, konkludering og planlegging av videre handling, som kan bidra til å forbedre utøvelse (Korthagen & Vasalos, 2005, s. 49). De ulike nivåene strekker seg fra overfladisk refleksjon, til dypere refleksjon, som involverer vurdering av egne verdier og antakelser (Korthagen & Vasalos, 2005, s. 53). Refleksjon på et dypere nivå kan bidra til å skape rom for nye muligheter og grunnleggende endring. Videre kan refleksjon også bidra til å stimulere en bevissthet om den emosjonelle siden av profesjonsutvikling, ved å inkludere

følelser, verdier og behov i refleksjon over beslutninger på en mer autentisk måte (Korthagen & Vasalos, 2005, s. 54 & 67). På denne måten kan refleksjon være en givende og god opplevelse som kan fremme faglig utvikling og kompetanseheving. En dypere form for profesjonell utvikling kan oppnås gjennom kjernerefleksjon, ved å reflektere over ens dypeste verdier og overbevisninger. Dette er viktig for å utvikle en mer helhetlig forståelse av ens egen yrkesutøvelse og profesjonelle identitet (Korthagen & Vasalos, 2005, s. 68).

3.1.4 PROFESJONELL UTVIKLING

Profesjonsutvikling kan defineres som en kombinasjon av naturlige læringsopplevelser og bevisste og planlagte aktiviteter. Disse har til hensikt å gi direkte eller indirekte nytte til individet, gruppen eller skolen, og bidrar til å forbedre kvaliteten på undervisningen i klasserommet (Day, 1999, s. 18). Dette er en prosess der lærere, både alene og sammen med andre, gjennomgår, fornyer og utvider sitt engasjement som endringsagenter for undervisningens moralske formål. Samtidig tilegner de seg og utvikler kritisk kunnskap, ferdigheter og følelsesmessig intelligens som er essensielle for god profesjonell tenkning, planlegging og utøvelse (Day, 1999, s. 18).

En av hovedoppgavene til alle lærere er å fremme en disposisjon for livslang læring hos elevene sine (Day, 1999, s. 16). For å kunne gjøre dette på en effektiv måte, må lærere vise sin egen forpliktelse og entusiasme for livslang læring. Videre er det nødvendig med kontinuerlig, livslang faglig utvikling for alle lærere, slik at de kan holde tritt med endringer og fornye sin egen kunnskap, ferdigheter og visjoner for god undervisning. Selv om læring naturlig vil skje gjennom karrieren, vil læring fra erfaring alene til slutt begrense utviklingen (Day, 1999, s. 16). Lærernes forståelse av læreplanen er knyttet til deres personlige og profesjonelle identiteter. Innhold og pedagogisk kunnskap kan derfor ikke skilles fra lærernes personlige og profesjonelle behov og moralske formål. Det er derfor viktig at profesjonell utvikling tar hensyn til disse faktorene (Day, 1999, s. 16). Lærere kan ikke utvikles passivt; de må utvikle seg aktivt. Derfor er det avgjørende at de er sentralt involvert i beslutninger om retning og prosesser for egen læring (Day, 1999, s. 16).

Profesjonell utvikling kan defineres som en prosess med aktiviteter utformet for å utvikle profesjonell kunnskap, ferdigheter og holdninger, med formål om å forbedre elevenes læring (Guskey, 2000, s. 16; Irgens, 2012, s. 218). Det kjennetegnes ved å være en kontinuerlig,

intensjonell og systematisk prosess. Ofte kan det bli sett på som en serie av spesifikke og konkrete aktiviteter, og dette kan oppleves som tvunget med lite verdi (Guskey, 2000, s. 15). Slike aktiviteter kan likevel være et positivt supplement til den profesjonelle utviklingen. Det er imidlertid viktig å huske på at profesjonell utvikling er en kontinuerlig prosess som ikke kan oppnås gjennom kun noen få dager med utviklende aktiviteter. Det er nødvendig å ha klare og tydelige mål, for å sikre en intensjonell profesjonell utvikling. Disse målene må også være oppnåelige og evaluerbare (Guskey, 2000, s. 19).

Ifølge Guskey (2000, s. 19) er det avgjørende at profesjonell utvikling er basert på en klar og tydelig visjon, samt at evalueringen av denne utviklingen må være systematisk, bevisst og målrettet for å oppnå ønsket effekt. Han fremhever viktigheten av evalueringen som et middel for å forbedre og tilpasse profesjonell utvikling til deltakernes individuelle behov og mål (Guskey, 2000, s. 19).

Laursen (2003, s. 83) henviser til forskning av Gustafsson og Myrberg (2002, s. 129) hvor det kommer frem at læreres utvikling ofte stagnerer etter fem år, og at det er liten forskjell mellom lærere med 5 og 25 års erfaring. Det er flere sider som påvirker læreres utvikling. Yrkesutøvelse og erfaring spiller en grunnleggende rolle i henhold til utvikling. Utøvelse og erfaring er mer komplekst sammenlignet med teori, blant annet fordi den er mer dynamisk og tettere i samfunnets endringer (Laursen, 2003, s. 77). Faglig kunnskap gjenspeiles av lærernes praktiske kunnskap, endringene i samfunnet bringer elever med nye kulturelle normer og holdninger til skolen, som fører til krav om utvikling hos lærere (Laursen, 2003, s. 79). Teori og forskning spiller også en viktig rolle i utviklingen. Teori er ikke direkte overført i utøvelse, men det kan inspirere og fungere som utgangspunkt (Laursen, 2003, s. 81–82). Deltakelse i prosjekter med fokus på utvikling er en positiv påvirkende faktor for å heve kompetanse (Laursen, 2003, s. 83).

3.1.5 FAKTORER FOR PROFESJONELL UTVIKLING

Smith (2009, s. 1–2) diskuterer profesjonell utvikling og betydningen av ulike faktorer for å sikre en effektiv utviklingsprosess. Basert på teorien hun henviser til, argumenterer hun for at profesjonell utvikling er en indre prosess som kan føre til kollektiv utvikling, i for eksempel et lærerkollegium. Med dette hevder hun at utvikling ikke kun handler om å delta på kurs og

seminarer, men at prosessen må foregå over en lengre periode, og at profesjonsutøveren selv må ønske å utvikle seg, samtidig som det må legges til rette for dette fra eksterne aktører (Smith, 2009, s. 1–2).

Smith sammenfatter også en liste på åtte punkter, basert på en meta-studie av Timperley et al. (2007). Denne listen omfatter hvilke krav som må oppfylles for å sikre at utviklingsaktiviteter for lærere har en positiv innvirkning på elevenes læring. Den første betingelsen handler om at utviklingsarbeidet må foregå over en lengre periode, fra minst seks måneder og opptil fem år. Den andre handler om at det er nødvendig med ekspertise, som sjeldent er tilstrekkelig nok. Det tredje punktet tar for seg at aktivitetene må oppleves relevante og brukbare som vil føre til økt engasjement. Hvis dette er på plass kommer det også frem at lærerne i mindre grad har behov for økonomisk godtgjørelse. At lærerne utfordres på egne holdninger og yrkesutøvelse er krav nummer fire. Den bør utfordres gjennom meninger fra andre lærere og i lys av nye ideer. Femte punkt peker på viktigheten av et trygt fellesskap for læring og utvikling. Grunnen til dette er at forskningen til Timperley et al. (2007) har vist at det er en risiko for å feile i en læringsprosess og at det derfor oppleves lettere å prøve hvis fellesskapet er trygt. Som Hauge (2018, s. 92–93) påpeker er tillit og relasjoner sentrale faktorer som bidrar til å skape et meningsfylt arbeid og er nødvendig for å løse oppgaver og oppnå mål og resultater. Videre fremheves leders rolle som sentral, i punkt seks fra Smiths (2009, s. 2) sammenfattende liste. Hun påpeker at ledere må være engasjert og støttende i utviklingsprosessen. Det syvende kravet handler om at ny kunnskap må være oppdatert og i tråd med nyere forskning, i tillegg til å være relevant, samt ha mindre avstand mellom teori og praksis. Til slutt kreves en konkret målsetting for å oppnå en positiv utvikling (Smith, 2009, s. 2). Med utgangspunkt i disse kravene, konkluderer Smith (2009, s. 7) med at flere faktorer påvirker lærernes potensial til å oppnå profesjonell utvikling, som vil påvirke elevens læring positivt. Alle disse faktorene er viktige for varige endringer for lærerne alene, men også for utvikling i fellesskap.

3.2 SAMHANDLING OG UTVIKLING

I dette kapitlet vil vi presentere teoretiske perspektiver om samhandling og hvordan det påvirker både individuell og kollektiv utvikling. Videre vil vi også presentere ulike former for skolekultur og fellesskap som har innvirkning på lærernes utvikling av profesjonskompetanse.

3.2.1 KROPPSLIG LÆRING

Ifølge Ørbæk (2021, s. 225) representerer kroppslig læring en effektiv pedagogisk tilnærming. Den kan være svært nyttig for både lærerstudenter og erfarne lærere innenfor kroppsøving, som ønsker å utvikle sin profesjonskunnskap. Hun påpeker McLellans og Deweys utsagn “Learn to do by knowing and to know by doing” fra 1889, som fortsatt er relevant og gjeldende i dagens pedagogiske praksis. Engasjement i praktisk erfaring og handling er en viktig del av kroppslig læring, da dette kan hjelpe en til å utvikle en dypere forståelse av hvordan man kan tilpasse sin egen kroppslige tilstedeværelse for å oppnå best mulig læring og undervisning. Refleksjon spiller også en avgjørende rolle i kroppslig læring, da det å reflektere over egen kroppslige erfaring og utøvelse kan hjelpe en til å analysere og evaluere egen undervisning og lære av andres utøvelse gjennom diskusjon og observasjon (Ørbæk, 2021, s. 225–226).

3.2.2 SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI

Innen sosiokulturell læringsteori er Lev Vygotsky en betydningsfull teoretiker. Vygotsky var opptatt av hvordan læring og utvikling er gjensidig avhengige og påvirker hverandre, og hvordan skolens undervisning har en sentral rolle for individets kognitive utvikling og muligheter for nye måter å tenke på (Bråten, 1996, s. 32).

Den proksimale utviklingssonen er en sentral del av Vygotskys teori. Begrepet refererer til avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået og nivået for potensiell utvikling ved hjelp av voksenveiledning eller samarbeid med jevnaldrende (Vygotsky, 1978, s. 86). Dette er også relevant for læreres utvikling. Eksempelvis kan to lærere ha like lang erfaring i yrket, men ulike forutsetninger for å undervise. Disse forutsetningene kan basere seg på lærerens utviklingsnivå (Vygotsky, 1978, s. 86). En lærer kan ha en dypere forståelse av pedagogisk teori og utøvelse og være i stand til å undervise på et høyere nivå enn det faktiske

utviklingsnivået, mens den andre læreren kan ligge på et lavere nivå (Vygotsky, 1978, s. 86). Ved at flere lærere samarbeider og deler kunnskaper og erfaringer vil de kunne utvikle seg i større grad enn de hadde klart alene. Det er spennet mellom hva læreren er i stand til å klare alene, og hva som er mulig å oppnå i fellesskap som Vygotsky kaller for den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 86).

Selv om Vygotsky i utgangspunktet knyttet teorien om interaksjonsprosessen mellom spontane og vitenskapelige begreper, fant man ut at den kunne forstås i en mye videre forstand. En viktig del av de psykologiske prosessene er at individet er en aktiv deltaker i samarbeidet, hvor hver enkelt bidrar ut fra egne forutsetninger og premisser. Vygotsky mente at utviklingsprosessen ble hengende etter læringsprosessen og av den grunn skjer utvikling etter undervisning og læring (Bråten, 1996, s. 32–33). Samarbeid kan brukes som et middel for utvikling, og læring skjer gjennom samhandling. Det er derfor sentralt at innholdet i samarbeid mellom lærere er orientert rundt og rettet mot lærernes framtidige utvikling (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s. 125).

3.2.3 NIVÅER AV SAMARBEID

Samarbeid er en grunnleggende faktor når det kommer til læring og utvikling. Mausethagen et al. (2018, s. 112) påpeker at samarbeid mellom lærere ofte beskrives som kollegialitet. De refererer til Kelchtermans (2006), som understreker at kollegialitet må ha en viss kvalitet og innebærer samarbeid mellom likeverdige kolleger som støtter og stimulerer hverandre (Mausethagen et al., 2018, s. 112). Arneberg og Overland (2013, s. 87) viser til Moos og Thomassens (1994) nivåer av samarbeid, når de omtaler kvalitet på samarbeid.

Samarbeid på første nivå oppleves som påtvunget og tiden brukt på samarbeidet føles bortkastet. Det oppleves som en administrativ regulering, og samarbeidet anses som formålsløst (Arneberg & Overland, 2013, s. 87). På det andre nivået fordeles oppgavene mellom lærerne for å effektivisere arbeidet og spare tid, og samarbeidet anses ikke å ha annet innhold eller hensikt. Refleksjon skjer umiddelbart og lærerne er sjelden bevisst på hvorfor de tenker og handler som de gjør. Både første og andre nivå preges av vanemessig tenkning og atferd (Arneberg & Overland, 2013, s. 87).

På tredje nivå samarbeider deltakerne om prosjekter, gjennom felles planlegging og gjennomføring, samt deler erfaringer i større grad. Her opplever deltakerne at de får mer igjen enn de gir. Tenkningen på tredje nivå styres i høy grad av skolens tradisjoner, og lærerne er søkende etter raske svar på praktiske problemer og utfordringer (Arneberg & Overland, 2013, s. 87–88).

Refleksjon på et dypere nivå oppstår først på det fjerde samarbeidsnivået, der deltakerne samarbeider om planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. De begrunner sine oppfatninger og viser evnen til å ta andres perspektiv. På dette nivået kan de også kritisk vurdere sin egen yrkesutøvelse og egne tanker (Arneberg & Overland, 2013, s. 88). På det femte nivået foregår det en systematisk erfaringsdeling mellom deltakerne, og her er utvikling og fornyelse av yrkesutøvelse hele skolens ansvar. Ethiske og didaktiske begrunnelser for opplæringen blir revurdert, som følge av at lærerne kritisk betrakter den pedagogiske praksisen. På dette nivået reflekteres det over grunnleggende verdier, normer og grunnleggende antakelser om skole, opplæring og læring. Deltakerne må være bevisste på hva de reflekterer over og ha oppmerksomheten rettet mot egne tanker og forståelser i samarbeidet. Denne kritiske refleksjonen kan føre til en ny forståelse som gir opphav til nye mønstre for tenkning og handling (Arneberg & Overland, 2013, s. 88).

3.2.4 PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESSKAP

Utdanningsdirektoratet (2022) beskriver et lærende fellesskap som et sted der deltakerne ønsker å nå en rikere forståelse av god yrkesutøvelse. For at et slikt fellesskap skal fungere optimalt, kreves det en støttende og aktiv ledelse, felles verdier og mål, kollektive læringsprosesser, utvikling av yrkesutøvelse og støttende omgivelser. *Profesjonelle læringsfellesskap* er et begrep som beskriver en systematisk tilnærming til samarbeid mellom lærere og ledere i utdanningsinstitusjoner som er basert på tillit, frivillighet, og har fokus på elevenes læring, trivsel og utvikling (Qvortrup, 2018, s. 8). Begge perspektiver understreker betydningen av samarbeid, refleksjon og kontinuerlig forbedring av undervisning og yrkesutøvelse i et profesjonelt læringsfellesskap (Qvortrup, 2018, s. 8; Utdanningsdirektoratet, 2022).

For optimal opplæring av elevene er det nødvendig for et profesjonelt læringsfellesskap på skolen å samarbeide for å fremme læring og utvikling ved å styrke hverandre og gjøre

hverandre gode (Qvortrup, 2018, s. 8). Et profesjonelt læringsfellesskap er ikke begrenset til et lærerteam på en skole, men krever engasjement fra hele institusjonen. Hvert samarbeidsteam utgjør en kontinuerlig påvirkning på både skolens struktur og kultur. Et profesjonelt læringsfellesskap innebærer ikke bare et enkelt møte for å diskutere yrkesutøvelse, men heller en systematisk prosess med jevnlig møter for å forbedre elevenes resultater. Det er viktig å fremheve at også lærerne trenger å lære, ikke bare elevene. Det er avgjørende at alle involverte er klar over at samarbeid alene ikke gir resultater, men er et middel for å oppnå de fastsatte målene som eksempelvis kan bidra til utvikling (DuFour et al., 2016, s. 17–19).

I henhold til Shirley Hords synspunkter om profesjonelle læringsfellesskap, bør det være et analytisk og undersøkende samarbeid med fokus på kontinuerlig utvikling av læreres profesjonelle praksis. På bakgrunn av dette har Hargreaves og Fullan (2012) formulert betydningen av tre elementer i et profesjonelt læringsfellesskap: (1) det yrkesfellesskapet man er en del av, der det er et felles ansvar å forbedre og utvikle både seg selv og kollegene, (2) det læringsfellesskapet man inngår i for å forbedre elevenes læring, der det arbeides med metoder og varige løsninger på problemer, og (3) det profesjonelle læringsfellesskapet, der deltakerne benytter seg av forskning og deler erfaringer for å utfordre hverandre og utvikle tanker om hva som er effektiv og god undervisning. Disse elementene bidrar til at deltakerne utvikler seg som profesjonsutøvere (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 127–128).

Aas og Vennebo (2021, s. 19) refererer til ideene presentert av DuFour og Marzano (2011, s. 22–25) om essensielle fokusområder ved etablering og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Sentrale spørsmål rundt utdanningens hensikt, eksempelvis elevenes læringsmål, vurdering og tilpasning av undervisning, er avgjørende å ta hensyn til i utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap. Samarbeid mellom lærere i meningsfulle team med faste møtetider, prioritering og fokus, samt støtte fra skoleledelsen, spiller en viktig rolle i å etablere et effektivt profesjonelt læringsfellesskap. Relasjonsarbeid og en resultatorientert kultur er også avgjørende, for å skape motivasjon og etablere kontakt med andre for å oppnå ønskede mål (Aas & Vennebo, 2021, s. 19; Skrøvset et al., 2017, s. 25).

3.2.5 SKOLEKULTUR

Hargreaves (1996, s. 172) definerer begrepene skolekultur eller yrkeskultur som de “overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger over lengre tid”. Kulturen består av to dimensjoner; innhold og form. Ifølge Hargreaves (1996, s. 173) refererer innholdet i lærerkulturen til de holdningene, verdiene og normene som lærerne har en felles enighet om. Dette innebærer tankegangen om hvordan ting bør være eller ikke, ytringene som blir uttrykt, felles enighet og andre synspunkter preger kulturen til lærerne. På den annen side refererer formsiden til de karakteristiske relasjonsmønstrene og samværsformene mellom medlemmene i skolekulturen (Hargreaves, 1996, s. 173). Formen i en skolekultur handler om relasjonene mellom lærerne og hvordan disse kommer til uttrykk for andre. Denne dimensjonen er avgjørende fordi det er gjennom formen at innholdet i skolekulturen kan oppstå og endres (Hargreaves, 1996, s. 173).

Hargreaves (1994, s. 166) har identifisert fire former for lærerkulturer som står i kontrast til hverandre når det gjelder selve lærerarbeidet og endringer i skolen. Disse inkluderer individualisme, samarbeid, påtvunget kollegialitet og balkanisering. De tre første formene for lærerkulturer er særlig relevante for vår oppgave.

Individualisme

Ifølge Hargreaves (1996) er individualisme et tema som er mye diskutert og som ofte blir misforstått. Til tross for dette er det enighet blant forskere om at individualistiske tendenser er en del av yrkeskulturen blant lærere, Hargreaves (1996) påpeker videre at lærere har en tendens til å fokusere mye på seg selv og sitt eget klasserom. Dette kan gjøre det vanskelig for dem å forstå hva deres kolleger driver med. Hvis lærerne ikke åpner opp for konstruktiv kritikk eller ros, vil de i mindre grad kunne få tilbakemeldinger på sin yrkesutøvelse (Hargreaves, 1996, s. 174). I forskningslitteraturen er det to forklaringer på hvorfor dette fenomenet oppstår. Den mest tradisjonelle forklaringen er at lærere kan bli usikre på sin yrkesutøvelse når de blir konfrontert med feil og svakheter, og derfor har behov for å forsvare seg (Hargreaves, 1996, s. 175).

Samarbeid

Begrepene samarbeid og kollegialitet kan dreie seg om ulike former og kontekster hvor det innebærer samhandling med andre. Eksempelvis kan det handle om planleggingssamarbeid,

men også den uforpliktende samtalen på lærerværelset, eller i gangen på vei til en undervisningstime hvor man kan spørre om erfaringer eller råd (Hargreaves, 1996, s. 197). Ifølge Hargreaves (1996, s. 195) er samarbeid et positivt middel for å utvikle seg som lærer i fellesskap, samt å fremme utviklingen av lærerarbeidet. Han påpeker også at forskning har vist fellesskapets betydning, når det gjelder å ha mot til å prøve og feile i en prosess for å bli bedre innen sitt yrke. På denne måten knyttes samarbeid tett til skoleutvikling og lærerutvikling. Samarbeid i kollegiet er viktig for å utvikle skolen når det både kommer initiativ innenfra og utenfra. Initiativ utenfra kan eksempelvis være nye læreplanreformer som skal innføres. Hargreaves (1996, s. 195) hevder at samarbeid og kollegialitet danner forbindelsen mellom lærerutvikling og læreplanutvikling. Samtidig peker han på noen utfordrende sider ved samarbeid som har ført til at flere har vært kritiske til hvor godt det fungerer i virkeligheten. Dette handler blant annet om utfordringer knyttet til tiden man har til rådighet som lærer og hvordan samarbeid i kollegiale kan være nytt og utfordrende for mange (Hargreaves, 1996, s. 197). Hargreaves (1996, s. 201) skiller mellom to ulike former for samarbeidsorienterte lærerkulturer; samarbeidskulturer og påtvunget kollegialitet.

Samarbeidskultur

Trekkene innenfor samarbeidskulturer beskrives som spontanitet, frivillighet, utviklingsorientering, omfattende i tid og rom og uforutsigbarhet (Hargreaves, 1996). Samarbeidskultur handler om at innsatsen og engasjementet først og fremst må komme fra lærerne selv. Ledelsen kan legge til rette for at denne spontaniteten kan finne sted, men det er viktig at lærerne selv opplever nytten av samarbeidet og opplever det som noe positivt. Samarbeidskulturen benytter seg av faglig trygghet og eget skjønn for å bestemme seg for hvilke endringer man setter i gang for å dra nytte av jobben man legger ned. Samtidig skjer samarbeidet omfattende i tid og i rom, og oppstår “[...] i nesten umerkelige, korte, men hyppige uformelle møter” (Hargreaves, 1996, s. 202). Hargreaves mener at det er uforutsigbart hva som kommer ut av samarbeidet da det er opp til lærerne selv i samarbeidskulturen hva som skal gjøres.

Påtvunget kollegialitet

Ifølge Hargreaves (1996, s. 204–205) er påtvunget kollegialitet preget av administrativ regulering, obligatorisk deltakelse, implementeringsorientering, binding til fast tid og sted, og forutsigbarhet. Thorsen og Christensen (2018, s. 242) påpeker at det forventes at lærere deltar i det kollegiale på skolen når det kommer til planlegging og evaluering av undervisning, i et

lokalt læreplanarbeid og i skoleutvikling. Skolekulturer påvirker også lærernes individuelle utvikling og skolens utvikling som profesjon (Wittek & Bratholm, 2014, s. 20). Hargreaves (1996, s. 173) påpeker at kollegers synspunkter og holdninger, og de relasjonelle påvirkningene fra andre lærere, er betydelige faktorer som grunnlag for profesjonell utvikling hos den enkelte lærer. Imidlertid kan det være en ulempe hvis de individuelle utviklingstrekkene lærerne har, blir usynlige i det hele, fordi skolen og elevene trenger ulikhet blant lærerne (Imsen, 2016, s. 35). Videre kan integrering i en skolekultur påvirke den profesjonelle utviklingen til den enkelte lærer, det profesjonelle læringsfellesskapet og skolekulturen, hvis det ikke er åpenhet for nye ideer, tanker og holdninger (Wittek & Bratholm, 2014, s. 20).

3.2.6 UENIGHETSFELLESSKAP

Uenighetsfellesskap er ifølge Iversen (2014, s. 166 –168) et fellesskap som preges av en kultur der det er akseptert å være uenig og der ulike perspektiver og synspunkter blir verdsatt og respektert. Dette innebærer at medlemmene i fellesskapet har tillit til hverandre og til at det er gjensidig interesse for å utforske, undersøke og drøfte ulike ideer og perspektiver for å kunne lære av hverandre. I et uenighetsfellesskap er man åpen for kritikk og konstruktiv tilbakemelding fra kolleger, og det er akseptert å utfordre og bli utfordret på egne perspektiver og holdninger. Målet med et uenighetsfellesskap er å utvikle en felles forståelse og yrkesutøvelse, ikke å unngå konflikt eller uenighet. Tillit og trygghet er grunnleggende for å skape et godt fellesskap hvor det er lettere å være uenig (Iversen, 2016, s. 4).

Iversen (2014, s. 15) beskriver et *idealtypisk uenighetsfellesskap* som en gruppe mennesker som ikke har valgt hverandre, med ureducerbar uenighet mellom seg og som står ovenfor en prosess som med nødvendighet innebærer et valg av felles handling. Et viktig aspekt ved et idealtypisk uenighetsfellesskap er at det vil kunne forme medlemmenes identitet ved at de i større grad opplever en felles identitet, samt vil det oppstå akser for intern uenighet, altså at uenigheten om ulike problemer vil ha et mønster. De som er enige om én ting, vil kunne oppleve at dette gjentar seg når problemet oppstår senere også. Dette er på grunn av at individets selvforståelse skapes i samspill med andre (Iversen, 2014, s. 15). Dersom det nærmer seg det idealtypiske, vil varigheten være av betydning. Fellesskapet vil kunne oppleves som en kontinuerlig prosess av uenighet og beslutninger. Dette bygger opp under at uenighetsfellesskap bidrar til en identitetsskapende utvikling og prosess internt i gruppen

(Iversen, 2014, s. 15). Iversen (2016, s. 3) påstår at å håndtere uenighet er bra for læring, demokratisk samhandling og for å skape varige fellesskap.

Et lærerteam ligger i et spenn mellom det som kalles idealtypisk uenighetsfellesskap og verdifellesskap. Lærerne har selv valgt å gå inn i yrket, samt skolen de arbeider på, men de har ikke valgt hvem de skal jobbe med. Derfor kan det regnes som et uenighetsfellesskap, da det kan oppstå uenighet og diskusjoner rundt ulike pedagogiske tilnærminger, metoder og strategier, selv om de har felles verdier (Iversen, 2014, s. 18). Slike uenigheter kan imidlertid være produktive og bidra til å styrke det læringsfellesskapet ved at lærerne utfordrer hverandre og blir tvunget til å reflektere over sin egen yrkesutøvelse og tenkning. Det er derfor viktig at uenigheter og diskusjoner håndteres på en konstruktiv måte, slik at det ikke skaper negative konsekvenser for samarbeid og elevenes læringsutbytte (Iversen, 2016, s. 12–14).

3.3 PÅVIRKENDE FAKTORER FOR UTVIKLING

I dette kapittelet vil vi presentere teoretiske perspektiver som fokuserer på lederens rolle når det gjelder å legge til rette for utvikling. Vi vil også presentere teori om ulik forståelse av tid og hvordan dette kan påvirke utviklingsprosessen.

3.3.1 LEDERS ROLLE

Utdanningsdirektoratet (2022) understreker betydningen av lederskap for den profesjonelle utviklingen til de ansatte på skolen. Sentrale aspekter ved dette omfatter å etablere en kultur for aktiv deltakelse, samarbeid, deling, nytenkning og endringsvilje. Tidsmangel kan imidlertid være en utfordring, og derfor fremhever Utdanningsdirektoratet (2022) nødvendigheten av å sette realistiske ambisjonsnivåer som er i tråd med de daglige oppgavene. Dette er i samsvar med intensjonene i opplæringsloven, som fastsetter at hver skole skal ha en forsvarlig faglig, pedagogisk og administrativ ledelse. Rektorene har ansvaret for å lede opplæringen, og de må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige lederegenskaper (Opplæringslova, 1998, §9-1).

For å kunne legge til rette for lærernes profesjonelle utvikling er det viktig at skoleledelsen utvikler klare mål og forventninger. Timperley et al. (2007, s. 192) understreker at skoleledelsen har en sterk organisatorisk komponent i å utvikle mål for skolen og for lærernes profesjonelle utvikling. Videre påpeker Engvik (2012, s. 53) viktigheten av å kommunisere klart til lærerne om mål og forventninger og å enes om hva man ønsker å jobbe mot. Et av skoleledelsens mål er å utvikle et positivt læringsmiljø og fremme en god kultur hvor lærere føler seg trygge til å dele kunnskap og erfaringer. For å oppnå dette, kan skoleledelsen følge modellen til Hallinger og Murphy (1985, s. 221–224). Modellen understreker betydningen av å beskytte lærernes tid og støtte deres faglige utvikling. Den poengterer også å fremme åpenhet rundt læringsmiljøet på skolen, motivere lærerne og gi nødvendige ressurser og kompensasjon. I tillegg vektlegges betydningen av å tilrettelegge for læring og samarbeid blant lærerne.

Støtte og engasjement fra ledelsen er en annen viktig faktor for å fremme profesjonell utvikling og læring blant lærerne. Timperley et al. (2007, s. 195–196) lister opp flere konkrete tiltak som skolelederne kan gjøre for å støtte lærerne, blant annet å oppmuntre til samarbeid, legge til rette for læring, være tilgjengelige for støtte og veiledning og evaluere og

justere det profesjonelle læringsfellesskapet ved behov. For å fremme effektive profesjonelle læringsmuligheter, er aktivt lederskap og en sterk læringskultur nødvendig (Timperley et al., 2007, s. 27). Hord (2009, s. 41–42) beskriver seks dimensjoner ved profesjonelle læringsfellesskap som bygger på konstruktivistisk læring, inkludert delt og støttende ledelse, støttende strukturelle og relasjonelle forutsetninger og kollektiv læring som tar hensyn til elevenes behov. Aas og Vennebo (2021, s. 20) understreker betydningen av å dele praksis og gi feedback for å skape forbedringer for lærerne og organisasjonen.

Et lyttende lederskap er også avgjørende for å bygge tillit og å skape en kultur for åpenhet og læring i organisasjonen. Brunstad (2021, s. 62–63) påpeker at lederen kan skape et miljø som gjør at lærerne føler seg verdsatt og engasjert ved å inkludere deres perspektiver og erfaringer gjennom å lytte til dem. Dette poenget understrekes også av Slettbakk og Skrøvset (2021, s. 88–89). Det er viktig for ledere å verdsette og anerkjenne lærernes arbeid, innsats og kompetanse, og ikke kun fokusere på resultater. Å utøve et lederskap som viser verdsettelse vil kunne øke motivasjonen og engasjementet til lærerne, og bidra til å skape et inkluderende og positivt læringsmiljø.

3.3.2 SPENNINGSFORHOLD OG FELLES UTVIKLINGSARBEID

I læreryrket oppstår det ulike utfordringer knyttet til utvikling og drift som kan påvirke profesjonsutøvelsen. Ifølge Irgens (2012, s. 219) kan det oppstå spenningsforhold mellom drift og utvikling, hvor kortsiktige oppgaver tar oppmerksomheten bort fra utviklingsoppgaver. Dette kan skyldes begrenset tid, manglende bevissthet om sammenhengen mellom langsiktig og kortsiktig arbeid, eller svak utviklingskompetanse. I tillegg kan individuelle oppgaver dominere over samarbeid og felles utviklingsarbeid, noe som kan svekke mulighetene for å nå utviklingsmål (Irgens, 2012, s. 219–221). Videre peker Irgens (2012) på spenningsforholdet mellom det legale og det legitime i læreryrket. Rektors rettigheter kan i noen tilfeller være begrenset av juridiske rammer, men samtidig kan det også oppstå situasjoner hvor rektors handlinger er rettmessig selv om de ikke er i tråd med formelle krav (Irgens, 2012, s. 222). For å håndtere disse utfordringene kan det være hensiktsmessig å etablere en struktur som legger til rette for samarbeid og felles utviklingsarbeid. Dette vil bidra til å balansere spenningsforholdet mellom det individuelle og kollektive i læreryrket (Irgens, 2012, s. 221).

3.3.3 TIDSFORSTÅELSER

En faktor som kan virke begrensende for profesjonell utvikling er tid. Tid er en grunnleggende dimensjon alle forholder seg til, og som sitter med makt over hva som er mulig å gjennomføre. Det er et vesentlig element i strukturering (Hargreaves, 1996, s. 104). Det finnes ulike dimensjoner ved tid; *teknisk-rasjonell, mikropolitisk, fenomenologisk og sosiopolitisk*.

Teknisk-rasjonell tid innebærer at tiden er en avgrenset ressurs eller et middel, som kan reguleres med utgangspunkt i å gi rom for pedagogiske målsettinger (Hargreaves, 1996, s. 105). Denne form for tid brukes i administrativ styring, som er organisert rundt modernistiske prinsipper for teknisk rasjonalitet, fordi tankegangen innebærer et klart skille mellom midler og mål. Derfor er teknisk-rasjonell tid en objektiv variabel, fordi den kan styres og manipuleres med hensyn til iverksettingen av endringer, mens målene og ønskeligheten ligger et annet sted (Hargreaves, 1996, s. 105). Selv om en skoleledelse setter av nok teknisk-rasjonell tid for lærere å arbeide sammen med kollegaer som et vilkår for utvikling, vil ikke dette nødvendigvis være et tilstrekkelig vilkår, den vil ha begrensninger fordi det ikke finnes en garanti på hvordan den blir brukt (Hargreaves, 1996, s. 107). Tid har også en mikropolitisk betydning, som vil si at tidsfordelingen avspeiles av makt og status. Det kan for eksempel sees i fordelingen av timer og ressurser i fag. Teoretiske fag har ofte høyere status fordi de har et høyere antall undervisningstimer, og får kanskje en mer gunstig plassering i timeplanen og kan være mer obligatoriske enn praktiske fag (Hargreaves, 1996, s. 107). Tiden har en subjektiv dimensjon, den fenomenologiske dimensjonen, hvor tiden leves og oppleves ulikt hos hvert enkelt individ (Hargreaves, 1996, s. 109). Tidsopplevelsen kan variere og påvirke de oppgavene vi skal gjennomføre og de rollene vi innehar, ettersom hva som opptar tankene våre og hva som styrer oppmerksomheten vår. I den fenomenologiske dimensjonen av tid, kan det være store forskjeller hos ledelse og lærere (Hargreaves, 1996, s. 110).

Vi har også monokrone og polykrone tidsoppfatninger. Hargreaves (1996, s. 111–112) henviser til Edward Hall (1984) som definerer monokron tidsoppfatning som en lineær progresjon, hvor det sentrerer seg om å gjøre en ting om gangen, og fokuset ligger på å overholde tidsplaner og avvikle oppgaver best mulig innenfor disse planene. Innenfor monokron tidsoppfatning finnes det lite rom for følsomhet for kontekst eller behov i øyeblikket. I den vestlige kulturen er det den monokrone tiden som styrer. I motsetning finner

vi polykron tid, hvor det dreier seg om å gjøre flere ting samtidig og gjennomføre oppgavene på en god måte. Kontekst, omstendigheter og behov får større plass innen polykron tid, fordi den er menneskeorientert. Når en ledelse bruker polykron tid, gir de lærerne mulighet og kontroll til å vurdere bruk av egen tid og gjennomføre oppgaver med bruk av skjønn (Hargreaves, 1996, s. 112).

Dersom skoleledelsen og lærerne har ulik oppfatning av tid, hvorav ledelsen belager seg på monokron bruk av tid, mens lærerne bruker polykron tid, vil denne kollisjonen føre til frustrasjon hos begge parter. Ledelsens endringer i planer, oppgaver og tiltak for å effektivisere, vil kunne virke overveldende for lærerne som kanskje føler tiden ikke strekker til i utgangspunktet, og dermed vil endringene kunne oppfattes som altfor ambisiøse og urealistiske (Hargreaves, 1996, s. 117–118). Noe som kan skape flere byrder og utmattelse hos lærerne, som vil kunne føre de inn i en negativ spiral og derav påvirke profesjonell utvikling negativt (Imsen, 2016, s. 25). På grunn av at skoleledelsen gjerne styres av objektiv, teknisk-rasjonell eller monokron tid, og lærerne i større grad bruker polykron eller fenomenologisk tid, er det viktig å få de ulike tidsoppfatningene frem, og at tidens betydning i læreryrket erkjennes. I tillegg må det jobbes for en felles forståelse og at tidsrammene brukes optimalt for å unngå frustrasjon og å være effektivt og positiv for begge parter (Hargreaves, 1996, s. 124).

4. METODE

4.1 STUDIEDESIGN

Denne studien er basert på et fenomenologisk design, som refererer til en tilnærming som fokuserer på ting og hendelser slik de fremstår for oss gjennom våre sanser (Johannessen et al., 2021, s. 165). I en kvalitativ studie med fenomenologisk tilnærming, er målet å utforske og beskrive menneskers erfaringer og forståelse av et fenomen (Johannessen et al., 2021, s. 166). I denne studien har hensikten vært å innhente empirisk kunnskap om praksislærernes subjektive opplevelse og forståelse av hvordan ulike type praksis i kroppsøving påvirker deres profesjonelle utvikling. Samtidig ønsket vi å undersøke sammenhengen mellom den individuelle utviklingen og utviklingen av læringsfellesskapet i kroppsøving. For å få en dypere forståelse av praksis og dens påvirkning og potensial, er det nødvendig å undersøke ulike perspektiver fra andre involverte parter, derfor har vi undersøkt hvordan kroppsøvingstudenter og ledelsen opplever og erfarer ulike type praksis, samt hvordan de tenker det påvirker kroppsøvingslærernes profesjonelle utvikling. Dette skyldes at hvert fenomen oppleves og erfares individuelt, avhengig av hver persons ulike utgangspunkt (Johannessen et al., 2021, s. 165–166). Som to studenter som arbeider sammen med å undersøke og skrive en oppgave, har vi hatt den fordel at vi har kunnet innhente data fra flere kilder. Dette har gitt oss større kapasitet til å analysere og tolke materialet på en grundigere og mer omfattende måte (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 21).

4.1.1 KVALITATIV METODE

Kvalitative intervjuer representerer en form for samtale som er bevisst, strukturert og rettet mot å undersøke meninger, holdninger og erfaringer. Disse intervjuene er velegnet for å oppnå en dypere forståelse av emnet, og kan gi innsikt i informantens tankemønstre, følelser og perspektiver (Johannessen et al., 2021, s. 105). Formålet med denne oppgaven er å oppnå en dypere forståelse av hvordan ulike type praksis påvirker kroppsøvingslærere og læringsfellesskapets muligheter til å utvikle egen yrkesutøvelse. Intervju var en egnet metode for å undersøke oppfatninger om utbytte og muligheter for profesjonell utvikling for kroppsøvingslærere i ulike typer praksis. I tillegg fikk vi innsikt i deres holdninger og meninger om temaet. Gjennom intervjuene utviklet vi en forståelse av hvordan ulike praksisordninger blir oppfattet av de ulike informantene, enten de er direkte eller indirekte involvert.

4.1.2 SEMISTRUKTURERT INTERVJU

I denne forskningsstudien har vi samlet inn empiriske data gjennom bruk av semistrukturerte intervjuer. Et semistrukturert intervju innebærer en overordnet intervjuguide som danner grunnlaget for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere etter behov (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Ved å anvende denne metoden, fikk vi muligheten til å styre samtalen ved hjelp av en intervjuguide, samtidig som vi kunne stille oppfølgingsspørsmål for å oppnå en dypere og mer konkret beskrivelse av interessante aspekter som informantene bragte frem (Gleiss & Sæther, 2021, s. 80). Fordelen med et slikt intervju er at vi fikk belyst temaet fra flere ståsteder, samtidig som strukturen i intervjuene ble ivaretatt (Brottveit, 2018, s. 93).

4.1.3 INDIVIDUELLE INTERVJU

Vi valgte å bruke individuelle intervjuer som metode for å innhente informasjon fra kroppsøvingslærere med erfaring som praksislærere i både punktpraksis og bolkspraksis, samt skoleledere. Formålet med de individuelle intervjuene var å innhente omfattende og detaljerte beskrivelser av informantenes erfaringer, meninger, holdninger og refleksjoner rundt ulike praksisformer, og hvordan disse påvirker kroppsøvingslærernes profesjonelle utvikling og utøvelse, samt samarbeid innad i læringsfellesskapet i kroppsøving (Johannessen et al., 2021, s. 106). Intervjuene ble utført individuelt for å sikre at informantene kunne gi sine egne uavhengige svar og meninger, uten påvirkning fra intervjuer eller andre informanter (Johannessen et al., 2016, s. 146). Intervjuene ble innledet med generelle spørsmål om informantenes utdanning og erfaring på feltet, før de ble strukturert rundt tre kategorier; praksislærers utbytte, kroppsøvingkollegers utbytte og elevenes utbytte – fra en praksislærers perspektiv og en skoleleders perspektiv (Se Vedlegg 4, 5 og 6 - intervjuguide).

Praksislærere i kroppsøving

Vi ønsket å få innsikt i praksislærernes tanker og erfaringer rundt de ulike formene for praksis og hvordan det påvirker de som profesjonsutøvere, og deres samarbeid med øvrige kroppsøvingslærere. Det var av vesentlig betydning å gjennomføre intervjuer med praksislærerne, ettersom det er deres erfaring og potensial for videre utvikling som utgjør kjernefokuset i vår studie.

Skoleledere

Vi gjennomførte også individuelle intervju med ansatte i skoleledelsen ved den valgte skolen. Intervjuene ble gjort for å få et utenfra perspektiv på hvordan kroppsøvingslærere kan utvikle seg som profesjonsutøvere gjennom ulike typer praksis.

4.1.4 GRUPPEINTERVJU

Vi gjennomførte gruppeintervjuer med to studenter av gangen, med fokus på deres deltakelse i bolk- og punktpraksis i kroppsøving. Vi ønsket å undersøke hva slags fordeler kroppsøvingslærere kunne få av praksis, samt å undersøke studentenes oppfatning av hva de bidrar med som deltakere. Intervjuene ble gjennomført i grupper, da vi håpet at dette kunne bidra til mer utfyllende svar og et bredere spekter av synspunkter og holdninger (Johannessen et al., 2016, s. 147). Selv om det hadde vært mulig å intervju alle fire studentene samtidig, valgte vi å intervju dem i de gruppene de allerede var deltakere i. Repstad (2007, s. 98–99) peker på både fordeler og ulemper ved å gjennomføre gruppeintervju. Fordelene baserer seg på at det er tidsbesparende og kan skape en trygg setting hvor det er lettere å dele sine tanker. For både oss og studentene var det tidsbesparende og praktisk enklere å gjennomføre. I tillegg valgte vi å intervju studentene i punktpraksisgruppene som de allerede var delt inn i. Dette var fordi de kjenner hverandre godt fra før og er vant til å samarbeide, noe som lå til rette for at denne intervjusettingen ville oppleves som trygg (Repstad, 2007, s. 100).

4.2 UTVALG

I denne studien ble det anvendt en strategisk utvalgsmetode for å rekruttere informanter. For å finne passende informanter ble det initiert en søkeprosess i nærområdet. En skole i området ble identifisert, hvor det var to praksislærere med erfaring innen både bolk- og punktpraksis. Disse lærerne hadde uttrykt interesse for å delta i prosjektet, og etter å ha mottatt en formell henvendelse fra oss, var de tilgjengelige for å bidra. Det ble imidlertid oppdaget at det var begrenset antall informanter med den ønskede erfaringen innen punktpraksis i kroppsøving i nærområdet. Dermed måtte søkeområdet utvides for å identifisere flere skoler og kroppsøvingslærere med lignende og relevant erfaring. Dette viste seg å være en utfordring da det var vanskelig å finne aktuelle skoler med relevant erfaring også på landsbasis. Vi fikk noen henvendelser om aktuelle skoler, men dessverre var det ikke mulig å rekruttere informanter fra disse skolene på grunn av manglende respons fra ledelsen eller ansvarlige personer. Videre var mangel på ressurser, kapasitet og tid blant kroppsøvingslærerne også en

hindring. De få som viste interesse var dessverre ikke tilgjengelige. Dermed ble vi begrenset til å benytte oss av den ene skolen som var tilgjengelig fra starten av studien. Selv om det ville vært interessant å undersøke erfaringene med ulike former for praksis fra et bredere utvalg, er det fordelaktig å konsentrere seg hovedsakelig om flere perspektiver fra den ene skolen.

Inkluderings- og ekskluderingskriterier

Utvelgelseskriteriene for informanter i vår studie inkluderte deres kompetanse og relevans for undersøkelsen. I tråd med Repstad (2007, s. 81), var det ønskelig at informantene var ulike for å oppnå en bred forståelse av fenomenet, men på grunn av begrenset kapasitet hos informanter ble det ikke mulig å intervjuere fra ulike skoler. Derfor valgte vi å intervjuere lærere fra samme skole, med relativt lik erfaring av fenomenet. At informasjonen kommer fra et grunnleggende likt perspektiv, er også en viktig faktor. For å oppnå en mer omfattende forståelse av både bolkspraksis og punktpraksis i kroppsøving, ble praksislærere som utelukkende har erfaring med bolkspraksis ekskludert fra undersøkelsen. Fokuset ble derimot rettet mot lærere med erfaring fra begge praksisformene, slik at en mer grundig og sammenlignbar analyse kunne gjennomføres.

Vår opprinnelige plan var å gjennomføre gruppeintervju med de øvrige lærerne i kroppsøvingfaget på skolen for å få et innsyn i deres oppfatninger av praksisformene og deres opplevelse av læringsfellesskapet i kroppsøving. Dessverre var ikke dette mulig, da de øvrige kroppsøvingslærerne ikke hadde mulighet til å prioritere å være med som informanter. Derfor valgte vi i stedet å inkludere studenter som har gjennomført punktpraksis på skolen, samt har erfaring fra bolkspraksis fra ulike skoler. Studentene er aktive deltakere, og vi så det som interessant å få deres perspektiv på hvordan praksislærere kan få utbytte av både bolks- og punktpraksis og deres opplevelse av læringsfellesskapet i kroppsøving i begge praksisformene. Vi ønsket også å høre hva studentene mente de kunne bidra med for å gi praksislærere utbytte. Utvelgelsen av studenter var basert på deres erfaring med begge typer praksis. Punktpraksisen ble gjennomført med praksislærerne som er informanter i denne oppgaven, og deres opplevelse av praksis var derfor av særlig interesse. Vi hadde begrenset valgmuligheter for valg av studenter fordi punktpraksis i kroppsøving ikke har blitt gjennomført mange ganger. Vi valgte å ikke inkludere studenter fra vårt eget kull på grunn av muligheten for at relasjonene kunne påvirke svarene. Derfor valgte vi heller å inkludere studenter som gjennomfører punktpraksis det gjeldende året.

Vi inkluderte også skoleledere som informanter for å få flere perspektiver på praksisordningene. Det er verdt å merke seg at inkludering av informanter uten direkte erfaring med de ulike praksisformene kan påvirke resultatet og er derfor en mulig feilkilde (Se 4.7.2 Styrker og svakheter). Likevel er det interessant å få et overordnet perspektiv fra ledelsen på hvordan bolks- og punktpraksis kan påvirke kroppsøvingslærernes mulighet for utvikling. Ifølge teori og forskning på feltet, spiller lederne en viktig rolle i etablering, gjennomføring og mulighet for praksis og profesjonell utvikling (Smith, 2009; Timperley et al., 2007). Ved å intervju skoleledere, fikk vi et bredere bilde på hvordan det legges opp til utviklingsarbeid og hvordan det oppleves fra en leders perspektiv. Utvalget består av lederne ved samme skole, som har erfaring med å lede en skole gjennom både bolkspraksis og punktpraksis.

4.3 PILOTINTERVJU

Før gjennomføringen av intervjuene i studien, ble det utført to pilotintervjuer: et individuelt og et gruppeintervju. Formålet med å gjennomføre begge intervjuformene, var å bli bedre kjent med begge settingene. Det var også viktig å bli kjent med intervjuguidene for å få et inntrykk av hvordan de ville fungere.

En forsker kan gjennomføre et pilotintervju for å teste intervjuguiden og få tilbakemeldinger fra testinformanter om spørsmålenes klarhet og formulering (Krumsvik, 2014, s. 126). Hensikten med et slikt intervju er å unngå svekkelse av intervjuets kvalitet på grunn av uklarheter eller dårlig formulerte spørsmål (Krumsvik, 2014, s. 127). Pilotintervjuet gjennomføres på lignende måte som ordinære intervju, men med mulighet for justeringer basert på tilbakemeldinger fra testinformantene. I denne studien ble det utført et pilotintervju på en foreleser innenfor kroppsøvingssesjonen ved Høgskolen. Resultatene av pilotintervjuet ble brukt til å identifisere svakheter i intervjuguiden og justere spørsmålene i henhold til tilbakemeldingene og erfaringene, for å få den ønskede informasjonen gjennom spørsmålene.

Etter å ha gjort endringer i intervjuguiden basert på erfaringene fra det individuelle pilotintervjuet, gjennomførte vi et nytt pilotintervju med to medstudenter. Dette ga oss verdifulle erfaringer med hvordan en intervjusituasjon med flere informanter kunne utfolde

seg. Pilotintervjuer gir forskeren en mulighet til å teste sine egne intervjuferdigheter, noe som er spesielt viktig i kvalitative intervjuer hvor forskeren fungerer som et viktig forskningsverktøy (Krumsvik, 2014, s. 127). Av pilotintervjuet med gruppen lærte vi hvordan vi kunne balansere rollen som intervjuer, med å stille spørsmål, avbryte, oppklare og føre samtalen videre til andre temaer, uten å forstyrre den naturlige flyten i samtalen. Vi fant ut at intervjuguiden og rekkefølgen på spørsmål og tema hadde en naturlig flyt og struktur. Basert på erfaringene fra det individuelle pilotintervjuet og justeringene som ble gjort i forkant, var det minimalt med endringer som måtte gjøres i etterkant av pilotintervjuet med gruppen.

Under begge pilotintervjuene ble det tatt lydopptak, utført observasjoner og stilt oppfølgingsspørsmål som ble notert ved siden av. Testing av teknisk utstyr, som for eksempel lydopptakere, er også en viktig del av pilotintervjuet. Dette gjør det mulig å sikre at utstyret fungerer optimalt, og sjekke hvordan utstyret responderer på lyd og støy (Krumsvik, 2014, s. 128). Det å teste utstyret på denne måten ga oss en mulighet til å bli mer kjent med opptaksutstyret, og til å få en bedre forståelse av de ulike rollene vi skulle ha i intervjuprosessen med informantene. Det å være godt forberedt på teknisk utstyr og rollene i intervjuprosessen kan bidra til å øke kvaliteten på intervjuet og sikre at man får innhentet de dataene man ønsker å samle inn (Krumsvik, 2014, s. 128).

For å sikre at kvaliteten på intervjuene er tilfredsstillende, er det essensielt at intervjueren føler seg trygg i sin rolle, og at spørsmålene i intervjuguiden er relevante for å belyse temaet som ønskes undersøkt (Krumsvik, 2014, s. 128). Ved å gjennomføre pilotintervju ble vi mer selvsikre i våre respektive roller, og oppnådde tillit til at spørsmålene i intervjuguiden ville gi svar som bidro til å utforske det ønskede temaet. Resultatet av denne prosessen var økt kvalitet på både individuelle intervjuer med praksislærere og skoleledere, samt gruppeintervjuer med kroppsøvingstudenter.

4.4 GJENNOMFØRING

Som forskere hadde vi hver vår spesifikke rolle i utførelsen av intervjuene. I de individuelle intervjuene med praksislærere, hadde Johnsrud ansvar for hovedspørningen, mens Sundquist observerte og bistod med oppfølgingsspørsmål. I tilsvarende individuelle intervjuer med skoleledere, byttet vi imidlertid roller, der Sundquist hadde hovedansvaret, mens Johnsrud observerte og bistod. I gruppeintervjuet byttet vi roller igjen, slik at Johnsrud hadde

hovedansvar, mens Sundquist fungerte som observatør og bistod. Hovedansvaret innebar å stille spørsmål og følge intervjuguiden, mens den andre observerte nonverbale signaler og supplerte med oppfølgingsspørsmål basert på informantenes svar (Repstad, 2007, s. 100). Etter intervjuene diskuterte vi noen av svarene sammen.

Intervjuene ble utført fysisk, hvor vi møtte informantene på deres arena. Ved ankomst møtte vi informanten og gikk sammen til et rom hvor vi ikke ville bli forstyrret. Vi en kort og lett prat om andre ting før vi begynte intervjuet. Videre presenterte vi informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet, som informantene hadde fått i forkant, og det ble signert før selve intervjuet (Se Vedlegg 2: Informasjonsskriv og Vedlegg 3: Samtykkeerklæring). Vi forberedte også opptaksutstyr og intervjuguiden. Både de individuelle intervjuene og gruppeintervjuene ble innledet med en gjennomgang av hvordan intervjuet skulle gjennomføres. I tillegg definerte vi begrepene *punktpraksis*, *bolkspraksis* og *praksis*, for å sikre at informantene oppfattet begrepene på samme måte som oss. Deretter startet selve intervjuet, hvor vi stilte forberedte spørsmål. Intervjuene hadde en naturlig flyt, hvor vi stilte noen oppfølgingsspørsmål og avklarte noen uklarheter for å sikre at vi tolket informantenes svar korrekt. Etter at spørsmålene var stilt og informantene hadde fått mulighet til å uttale seg fritt, ble intervjuene avsluttet. Deretter ble lydopptakene, som ble gjort med applikasjonene “Diktafon”, kryptert og sendt inn via et nettskjema (Universitetet i Oslo, 2023). Vi benyttet oss av to telefoner, i tilfelle feil oppsto med den ene eller hvis lydkvaliteten på et opptak var utilstrekkelig for videre arbeid.

4.5 ANALYSEPROSESS

Etter hvert utførte intervju, gjennomførte vi en løpende transkribering av lydopptakene. Deretter gjennomgikk vi hvert enkelt intervju grundig og kategoriserte datamaterialet. Videre vil vi beskrive vår analyseprosess, som først involverte transkribering og deretter en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 86).

4.5.1 TRANSKRIPSJON

I vår studie gjennomførte vi transkripsjon av lydopptakene fra intervjuene som en metode for å transformere talespråket til skriftspråk. Transkripsjonen involverte en rekke vurderinger og beslutninger, ettersom muntlig språk kan være vanskelig å gjengi nøyaktig i skriftlig form på

grunn av faktorer som stemmeleie, utfoldelsestempo og kroppsspråk som ikke er synlige i det ferdige skriftlige produktet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204–205).

For å samle inn data fra intervjuene benyttet vi oss av lydopptak for å fange opp informantenes ordbruk, tonefall og pauser. Dette ga oss muligheten til å lytte til intervjuene igjen under transkripsjonen for å sikre nøyaktighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Før transkripsjonen startet, ble det utarbeidet en skriftlig instruks for å sikre konsistens og nøyaktighet i transkripsjonsprosessen, ettersom to personer var involvert i arbeidet (se Tabell 2). Dette var nødvendig for å sikre at begge fulgte samme skriveprosedyre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Tabell 2: Oversikt over tegnsetting brukt i transkripsjon

..	Kort pause
...	Lenger pause
:	Forlengelse av lyden umiddelbart foran. Flere kolonner angir en lengre lyd.
/	Overlapping mellom personer
ORD	Spesielt sterke ord i forhold til talen rundt
Ord	Form for betoning, via tonehøyde og/eller omfang
<u>Navn</u>	Det ekte navnet er endret for å bevare personvern
<i>Spørsmål</i>	Spørsmål stilt fra intervjuer
* ___ *	Deltakerne gjør en handling

Vi benyttet en transkripsjonsmetode som sikret nøyaktig gjengivelse av det som ble sagt av informantene, inkludert fyllord og gjentakelser, med mindre de ikke var avgjørende for konteksten og resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211–212). Avbrytelser og bekræftende ord som “mhm” ble utelatt, med mindre de hadde betydning for konteksten. I tekst benyttet bokmål for informantenes talespråk, men inkluderte dialektord og ordtak som ga mer mening i deres opprinnelige form. Vi transkriberte ved å lytte til lydopptak i en senket hastighet og stanset og startet med jevne mellomrom for å få med all tale og eventuelle detaljer. Vi kvalitetssikret hverandres transkripsjoner og kom til en felles enighet for å sikre at små detaljer som punktum og komma ikke påvirket betydningen av utsagnet, samt sikre reliabiliteten og validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211–212).

Transkripsjonen ble utført av den personen som hadde bistående rolle under intervjuet. Eksempelvis transkriberte Sundquist intervjuene med praksislærere og studenter, mens Johnsrud transkriberte intervjuene med skoleledere. Vi ga tilbakemeldinger på intervjustilen etter de første intervjuene, noe som førte til mer bevissthet om å unngå bruk av fyllord som “ehm” i de senere intervjuene, og gjorde transkripsjonsprosessen enklere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Minnene om de sosiale og emosjonelle aspektene fra intervjusituasjonen ble til en viss grad husket under transkripsjonen, noe som videre startet en meningsanalyse av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Denne prosessen startet allerede i samtalen etter intervjuene ettersom vi begge var til stede, og ble deretter forsterket under transkripsjonene.

Vi har benyttet oss av pseudonymer for å fjerne forbindelsen mellom person og informasjon, slik at informantens anonymitet ivaretas (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 23). Vi tildelte også våre informanter fiktive navn for å lettere kunne holde oversikt og analysere dem individuelt. De fiktive navnene er basert på informantens rolle, hvor praksislærerne er navngitt som Per og Pål, lederne med navn som starter på "L", og studentene med navn som starter på "S". Videre har vi valgt å kjønnsnøytralisere informantene ved kun å benytte fiktive herrenavn. Årsaken til dette var at vår studie ikke tar sikte på å undersøke eventuelle kjønnsforskjeller, og det forventes heller ikke at kjønn vil påvirke våre resultater. Dette er også et grep for å anonymisere informantens identitet og hindre mulig identifisering av dem fra andre (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 23). Dette er en vanlig praksis i forskning når det gjelder sensitive eller kontroversielle temaer. Selv om vår studie ikke inneholder dette, var det likevel viktig å ivareta personvernet til våre informanter. Spesielt på grunn av at vår studie fokuserer på en enkelt skole. Selv om alle informantene tilhører Arna ungdomsskole, har studentenes bolkspraksis blitt utført ved forskjellige barne- og ungdomsskoler. Derfor er ikke studentene direkte tilknyttet Arna ungdomsskole i Tabell 3, som er presentert nedenfor, da kun deres punktpraksis ble utført ved denne skolen.

Tabell 3: Oversikt over informantenes rolle og deres tilknytning

Rolle	Navn	Tilknytning
Praksislærer	Per	Arna ungdomsskole
Praksislærer	Pål	Arna ungdomsskole
Leder	Lasse	Arna ungdomsskole
Leder	Leif	Arna ungdomsskole
Studentgruppe 1	Samuel & Stian	Erfaring fra flere skoler
Studentgruppe 2	Sander & Simen	Erfaring fra flere skoler

4.5.2 KODING OG KATEGORISERING

Etter at transkripsjonen av intervjuene var fullført, valgte vi å anvende tematisk analyse som en metode for å strukturere dataene. Tematisk analyse er en fleksibel og systematisk tilnærming som innebærer at vi som forskere søker etter temaer som går igjen på tvers av empirien og kategoriserer disse for å finne gjentakende meningsmønstre (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Som forskere kunne vi selv bestemme temaene og utbredelsen av disse (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Vi merket oss gjentakende temaer allerede i innsamlingsprosessen, men det var ikke før transkripsjonsfasen var fullført at vi bestemte oss for hvilke temaer som skulle inkluderes i analysen. Vi delte først inn i seks kategorier; *tid*, *relasjoner*, *studenter*, *praksislærer*, *LF* (læringsfellesskap) og *elever* (se Tabell 4). Disse kategoriene ble valgt basert på vårt teoretiske rammeverk, relevant forskning og temaer som gjentok seg i datamaterialet. Braun og Clarke (2006, s. 84) omtaler disse temaene som *latente temaer*, fordi de blir til gjennom tolkningsarbeid, og analysen blir påvirket av det teoretiske rammeverket.

Tabell 4: Oversikt over latente temaer

TID	RELASJONER	STUDENTER	PRAKSISLÆRER	LF	ELEVER
-----	------------	-----------	--------------	----	--------

I den første fasen av vår analyseprosess gikk vi gjennom hvert enkelt intervju og markerte hva som passet inn under de ulike kategoriene. Vi ble enige om hvilke farger som skulle tildeles de ulike kategoriene. Denne prosessen gjorde vi individuelt, slik at vi kunne sammenligne våre markeringer senere. Deretter gikk vi videre til å sette empirien inn i tabeller, som var en del av fase to i analysen.

I fase to valgte vi å fordele intervjuene inn i fire ulike tabeller. Det ble laget én tabell for de to praksislærerne, én tabell for skolelederne og én tabell for de fire studentene. Dette ble gjort på grunn av noen ulike spørsmål som ble stilt i de ulike intervjuene, samt forskjeller i hva som ble relevant å inkludere fra informant til informant (se Tabell 5 for eksempel). Denne fordelingen gjorde det enklere for oss å holde oversikt og lettere å diskutere funnene i etterkant.

Tabell 5: Oversikt over fase to i analysen

Spørsmål	Praksislærer 1	Praksislærer 2
Spørsmål 1	Svar 1	Svar 1
Spørsmål 2	Svar 2	Svar 2

Først ble det utarbeidet en tabell der kun relevante spørsmål ble inkludert. Det vil si at spørsmål og svar som omhandlet utdanning, erfaring eller student- og elevutbytte, som ikke var relevant for studien, ble ekskludert. Deretter ble svarene fra hver informant innført i tabellen. Etter å ha gjennomført den første runden med kategorisering, innså vi behovet for å inkludere to nye kategorier; *ledelse* og *utvikling*, som ble en del av fase tre i analysen. Tabell 6 viser en oversikt over de åtte kategoriene som ble de *endelige temaene* (Braun & Clarke, 2006, s. 92) Den viser også et eksempel på hvordan de ulike svarene fra transkripsjonen er farget basert på tilhørighet til en kategori.

Tabell 6: Oversikt over endelige temaer og et utdrag fra tredje fase av analysen

TID	RELASJONER	STUDENTER	PRAKSISLÆRER	LF	LEDELSEN	ELEVER	UTVIKLING
Spørsmål		Praksislærer 1			Praksislærer 2		
Hvilken erfaring har du med punktpraksis?		Jeg har veldig god erfaring med det. Jeg synes at det kanskje har åpnet opp for et bedre samarbeid over tid. [...] Man får muligheten til å jobbe med både tilrettelegging av undervisning, vurdering, jobbe med samme tema over tid, jobbe med flere temaer. Så jeg tenker at det er bra for veldig mange. Bra for relasjoner, tror jeg, både liksom mellom de voksne, og mellom de voksne og elevene [...]			Ja, det tror jeg er mye bedre for da kan man ha mye mer kontinuitet i det. Ja, og du kan følge opp på en annen måte. [...] Ja, men jeg synes jo egentlig at det er fint å ha punktpraksis jeg synes det. Samtidig så krever det mye av deg som lærer og da, for du må forholde deg til folk hele tida. Det er liksom hvis det er en bakdel med det da, det som kan være litt belastende med det kanskje. At du hele tida må ha, vet at det hver uke skal du ta imot noen.		

Vi erfarte betydelig variasjon i graden av enkelhet i å kategorisere disse intervjuene. Mens noen informanter svarte kort og konsist, brukte andre flere ord for å forklare seg og berørte dermed flere kategorier samtidig. Dette opplevde vi allerede under intervjuprosessen, hvor det varierte hvor godt forberedt informantene var og hvordan de generelt svarte på spørsmålene. Imidlertid gjorde fargekodingen det lettere å presentere våre funn, og ga en mer oversiktlig og strukturert fremstilling. I resultatkapittelet (5. Resultater) har vi valgt å ekskludere forstyrrende fyllord som informantene brukte i svarene sine. Dette ble gjort for å presentere sitatene på en mer ryddig måte og for å formidle budskapet på en mer klar og konsis måte.

4.6 ETISKE OVERVEIELSER

Forskningsprosjekter har hovedsakelig en etisk forpliktelse til å innhente informert samtykke fra alle deltakere, uavhengig av om det kreves personlige opplysninger eller sensitiv informasjon (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Vi sørget for å innhente frivillig, informert og utvetydig samtykke fra alle deltakere. Vi utarbeidet et grundig informasjonsskriv og samtykkeskjema som ble gitt til informantene da de ble spurt om å delta. Det var viktig for oss at deltakerne forstod hvorfor de ble spurt og at det var opp til informantene om de ville være med eller ikke (Brottveit, 2018, s. 87). For å sikre at samtykket var informert, inkluderte informasjonsskrivet tilstrekkelig og forståelig informasjon om formålet med forskningen, hvilke data som ville bli samlet inn og hvordan de ville bli behandlet og brukt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

Konfidensialitets- og anonymiseringsvilkår ble også inkludert. Vi tydeliggjorde at deltakerne kunne trekke seg fra prosjektet når som helst, uten negative konsekvenser (Furseth & Everett, 2020, s. 28). Samtidig var det viktig å forsikre oss om at deltakerne ga sitt samtykke på en utvetydig måte som viste at de aktivt og entydig ønsket å delta i forskningen, derfor spurte vi konkret om de ønsket å delta som informant i samtykkeskjema. Informasjonsskrivet og samtykkeskjema inkluderte alle krav til informert, frivillig og utvetydig samtykke, dette ble signert av alle informantene og er dokumenterbart (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). For å sikre en etisk forsvarlig gjennomføring av intervjuene, søkte vi om godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) for å innhente data gjennom intervjuer med lydopptak. Vårt forskningsprosjekt fikk godkjenning fra NSD høsten 2022, og vi har fulgt deres retningslinjer gjennom hele forskningsprosessen. Godkjenning ligger som "Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD".

For å ivareta konfidensialitet og personvern under intervjuene, brukte vi den krypterte applikasjonen “Diktafon”, hvor lydopptakene ble overført til et “Nettskjema”. Dette valget ble tatt for å hindre at lydfilene skulle bli lagret lokalt og synkronisert til våre private skytjenester (Høgskolen i Innlandet, u.å.). Det ble brukt fiktive navn på informantene, skolen og kommunen i både transkribering, analysen og i selve oppgaven for å ivareta deres anonymitet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021, s. 23). Lydfilene ble slettet i tråd med vår godkjenningssavtale med NSD. Det ble gitt informasjon til informantene om at deres opplysninger ville bli behandlet konfidensielt, og hva dette innebar, som en del av våre tiltak for å sikre konfidensialitet og personvern.

4.7 KVALITETSSIKRING

Reliabilitet og validitet er essensielle konsepter innenfor forskning som er tett knyttet til påliteligheten og gyldigheten av forskningsresultatene. Dette kapitlet vil presentere definisjonene av reliabilitet og validitet, hvordan vi har ivaretatt disse aspektene i vår forskning, samt en gjennomgang av eventuelle feilkilder som kan ha påvirket våre funn.

4.7.1 RELIABILITET OG VALIDITET

Reliabilitet betyr pålitelighet, og det referer til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Hvis forskningen har høy reliabilitet, og er analytisk generaliserende, vil resultatene kunne bli reprodusert på andre tidspunkter med andre forskere (Krumsvik, 2019, s. 202). Det er utfordrende å reprodusere data fra et kvalitativt forskningsintervju, ettersom dataen baseres på informantenes opplevelse og erfaring av et fenomen. Det kan tenkes at informantenes oppfatning av ulike typer praksis kan endre seg over tid, ettersom de vil erfare mer og oppleve nye ting. Validiteten kan defineres som sannhet, riktighet og styrke eller gyldighet. I forbindelse med forskning dreier det seg om en metode som er egnet til å undersøke det den skal undersøke eller i hvilken grad den gjør det. Validering er en viktig og kontinuerlig prosess i forskning. Det innebærer å nøye undersøke feilkilder og evaluere prosessen og resultatene med en kritisk holdning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276–279). I kvalitativ forskning finnes det flere metoder for validering, inkludert kontroll av empiriske bevisst og teoretisk koherens, og en kritisk evaluering av forskjellige fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281).

Sikring av reliabilitet og validitet

For å sikre påliteligheten og gyldigheten av vår forskning har vi gjennomført en så detaljert innsamling, gjennomføring og transkripsjon av data som mulig (Befring, 2015, s. 56). Det er en styrke at vi er to som har gjennomgått og vurdert det empiriske materiale, både hver for oss, og sammen (Krumsvik, 2014, s. 132). Vi har også sikret intervjuets pålitelighet ved å utforme presise spørsmål og gjennomføre pilotintervjuer, og ved å ha klarhet i problemstilling og forskningsspørsmål, som er diskutert med medstudenter og veileder under masterseminar (Krumsvik, 2014, s. 132).

Vi har sørget for validiteten ved å kvalitetssikre alle trinnene i forskningsprosessen fra utformingen av intervjuguide, gjennomføring av intervju, transkripsjon, analyse og presentasjon, slik som beskrevet av Befring (2015), Krumsvik (2014) og Kvale og Brinkmann (2015). Vi valgte spørsmål som ikke manipulerte svarene og unngått spørsmål som kan svekke empiriens validitet (Befring, 2015, s. 51; Krumsvik, 2014, s. 133). Vi gjennomførte flere pilotintervjuer for å sikre intervjuguidenes gyldighet, samt sikre en høy kvalitet på selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Vi var også bevisst på potensielle faktorer som kunne påvirke resultatene i transkriberings- og analyseprosessen, og jobbet for en så nøyaktig gjengivelse av intervjuenes muntlige til skriftlig form som mulig.

Vi har vært bevisste på at to personer kan ha forskjellig tilnærming. Derfor har vi tilpasset oss hverandres arbeid og kvalitetssikret hverandres arbeid for å sikre at det skriftlige produktet er likest mulig, og at validiteten ivaretas. Vi har også vært oppmerksom på at vi har kjennskap til noen av informantene fra før, som kan påvirke våre forventninger og forutinntatte oppfatninger (Befring, 2015, s. 54). Gjennom samarbeidet vårt og vår bevissthet rundt forskningens reliabilitet og validitet, har vi sikret påliteligheten og gyldigheten av vår forskning i størst mulig grad.

4.7.2 STYRKER OG SVAKHETER

Det er av betydning å være oppmerksom på mulige feilkilder som kan påvirke resultatene av forskningen. I denne studien vil vi identifisere enkelte faktorer som kan påvirke resultatene.

Først vil vi fremheve intervjuene som en viktig faktor i forhold til feilkilder. Det finnes elementer i både intervjuguidene og gjennomføringene som kan påvirke resultatene. På grunn

av mangel på erfaring med denne type intervjuer, kan utformingen og spørsmålsformuleringene ha vært uklare eller blitt tolket annerledes av informantene, noe som ikke er optimalt. Eksempelvis kan spørsmålene om praksis for skoleledere ha blitt tolket fra studentenes perspektiv fremfor lærernes, og hvis dette ikke ble oppdaget under intervjuene kan det føre til en feilkilde ettersom informasjonen ikke besvarer spørsmålet eller ville blitt besvart annerledes hvis det var tydeligere hvilket perspektiv som var ønsket. For å minimalisere feilkilden gjennomførte vi pilotintervjuer i forkant for å avdekke slike feil. Likevel kan det hende at vi overså noen små detaljer fordi de var underforstått eller åpenbare for oss eller for dem som vi gjennomførte pilotintervjuer på. Dette kan føre til at informantene som ikke har samme erfaring eller tenkemåte, kan finne det forvirrende eller unaturlig å ta lærerperspektivet når det gjelder temaet praksis, siden det oftest sees fra et studentperspektiv.

Gjennomføringen av intervjuene kan også være en mulig feilkilde. Vi brukte semistrukturerte intervjuer som metode, noe som innebærer variasjoner i spørsmålene som ble stilt. Oppfølgingsspørsmålene var basert på informantens svar og informasjon, noe som ga ekstra informasjon om noen ting, men også manglende informasjon om andre ting. Ettersom vi var to som intervjuet, prøvde vi å unngå at intervjuerens personlighet ble en feilkilde. Intervjuene med praksislærerne og kroppsøvingstudentene ble gjennomført av den ene personen, mens intervjuene med skolelederne ble gjennomført av den andre. Siden vi er to forskjellige personer med ulik intervjustil, anså vi denne løsningen som den beste for å unngå at intervjustilene skulle påvirke resultatene.

Informantene var personer vi allerede hadde en viss kjennskap eller relasjon til. Dette kan ha både positive og negative sider. På den ene siden kan vårt kjennskap eller relasjon ha bidratt til at intervjusituasjonen ble mer avslappet og trygg, og at informantene åpnet seg i større grad. På den andre siden kan relasjonene påvirke intervjuet ved at informantene ga oss informasjon som de tenkte vi ønsket å høre. Selv om det er lite sannsynlig, vil vi likevel nevne at dette kan være en mulig feilkilde. Dette skyldes at intervjuene ikke berører sensitive emner, og vi har kommunisert tydelig at vi ønsker deres perspektiver, synspunkter og erfaringer på temaet. Vi kan verken bevise eller motbevise dette.

Registreringen av data kan også være en mulig feilkilde. Som vi nevnte i kapittel “4.5.1 Transkribering”, kan det være mange elementer ved et fysisk intervju og i den muntlige talen

som kan gå tapt i oversettelsen til et skriftlig produkt. For å unngå at dette skulle bli en mulig feilkilde, gikk vi gjennom lydopptakene og transkripsjonene flere ganger for å unngå egne tolkninger og for å få så nøyaktige beskrivelser som mulig. Vi prøvde også å fange opp stillhet, tonefall og andre elementer, og kvalitetssikret det skriftlige produktet så godt som mulig.

En potensiell feilkilde i vår studie er den begrensede tilgangen på informanter med ønsket erfaring som praksislærere. Fokuset på en enkelt skole gjør at vi oppnår en bredde av kunnskap og informasjon om erfaringene ved denne skolen, men samtidig begrenser den generaliserbarheten av våre funn. Av de åtte informantene i vår studie, har kun to direkte erfaring med det som blir undersøkt, noe som kan begrense verdien av våre funn. En styrke hadde vært å inkludere flere praksislærere som har erfaring med både bolkspraksis og punktpraksis. En begrensning i vår studie var imidlertid at rekruttering av tilstrekkelig antall praksislærere med ønsket erfaring var utfordrende. Dette kan indikere både forekomsten av fenomenet som blir undersøkt, samt lærernes begrensede tilgjengelighet som informanter i forskning. For å kunne sammenligne resultatene på en hensiktsmessig måte ville det vært nødvendig å innhente data fra flere praksislærere og andre skoler som har gjennomført samme type praksis. Dessverre var ikke dette gjennomførbart i vår studie (Se 4.2 Utvalg).

Vi betrakter vår inkludering av andre aktører og sentreringen rundt én enkelt skole som en styrke ved vår undersøkelse. Praksisordninger innebærer deltagelse fra flere aktører enn kun praksislærere, og ved å involvere ledelsen og studentene, fikk vi ulike perspektiver på praksislærerens rolle og muligheter for utvikling. Ledelsen har en helhetlig forståelse av praksisordningene og er ansvarlig for beslutninger som angår dem. Studentene samarbeider med praksislæreren og deres perspektiver er avgjørende for å forstå praksislærerens muligheter for utvikling. Siden sosiale fenomener er komplekse, anser vi inkluderingen av flere perspektiver som en styrke (Johannessen et al., 2021, s. 106). I tillegg til å få verdifull innsikt i de to praksislærernes erfaringer, fikk vi også muligheten til å sammenligne deres erfaringer med hverandre og med de andre aktørenes erfaringer. Ved å fokusere på én enkelt skole, fikk vi en dypere innsikt og forståelse av hvordan praksislærernes muligheter for utvikling gjennom bolkspraksis og punktpraksis foregår på denne spesifikke skolen, noe som ikke ville vært mulig hvis flere skoler var involvert. Videre kan dette gi verdifull informasjon til andre skoler om hvordan praksisordningene og mulighetene for utvikling fungerer på den valgte skolen og hvordan de kan videreutvikles.

5. RESULTATER

I dette kapittelet vil vi presentere resultatene av vår empiriske undersøkelse i lys av vår problemstilling: *"Hvordan brukes ulike typer praksis for å utvikle læreres profesjonskompetanse i kroppsøving?"*

Vi vil presentere analysen ved hjelp av forskningsspørsmålene (1.2 Problemstilling) der kapittel 5.1 og 5.2 tilsvarer forskningsspørsmål I, og de påfølgende kapitlene tilsvarer de neste forskningsspørsmålene. Under hvert kapittel vil vi strukturere funnene ved å først presentere praksislærernes perspektiver, deretter studentenes og til slutt ledelsens. Sitater vil bli presentert med anførselstegn og i kursiv dersom de er under 40 ord. Sitater som overstiger 40 ord vil bli skrevet i kursiv, med skriftstørrelse 11 og innrykk.

5.1 FORMÅLET MED KROPPSØVINGSFAGET

5.1.1 PRAKSISLÆRERE I KROPPSØVING

Både Per og Pål innleder sine svar med å trekke frem endringen som har funnet sted i faget de siste årene. De forteller at faget har gått fra å være et fag med fokus på idrett og prestasjoner, til å handle om mellommenneskelige ferdigheter i større grad. Pål forteller om endring i hans yrkesutøvelse grunnet endringen i formålet med faget slik:

Da var jeg mest opptatt av "åh det skal være mest mulig aktivitet", ikke sant? Vi skal på en måte bli sliten og svett og sånn, og nå tenker jeg kanskje litt mer langsiktig, at de på en måte skal få gode vaner for resten av livet.

Pål understreker at faget skal gi elever mulighet til å bli kjent med ulike typer fysisk aktivitet *"[...] og kanskje finne sin greie, som de kan holde på med senere i livet"*, og at dette er en viktig forutsetning for å skape livslang bevegelsesglede, som en del av formålet med faget.

Per opplever at fagets endring har ført til at det handler om oppdragelse og anerkjennelse av andre i større grad. Han trekker også frem dannelsesperspektivet ved faget, *"det å lære seg hvordan du skal omgås andre mennesker"* og at det er et viktig perspektiv i kroppsøvingfaget, på lik linje som å utøve fysisk aktivitet. Relasjonelle og andre mellommenneskelige ferdigheter har blitt en større del av faget enn det var tidligere uttrykker han:

Før så var det, tror jeg, veldig sann at du skulle gjøre det fysiske og veldig fokus på det fysiske. Nå er det liksom mer på den der: hvordan samarbeide, hvordan opptre sammen med andre, respektere andres ulikheter, svakheter og styrker og sånne type ting da.

Praksislærerne har altså opplevd en endring i kroppsøvningsfaget, ved at formålet tidligere har dreid seg om idrett og prestasjoner, og nå omhandler dannings-, mellommenneskelige ferdigheter og livslang bevegelsesglede i større grad.

5.1.2 STUDENTENE

Samuel og Stian starter med å trekke frem fysisk aktivitet, men at det psykiske også har fått mer fokus i nyere tid. Samuel trekker eksempelvis frem *“Hva gjør fysisk aktivitet med det psykiske, som kanskje ikke, ja, det er så mye snakk om da”*. Stian supplerer Samuel med at helsebegrepet er sentralt i faget, og at faget gir en annen arena til å lære om helse. Stian tenker at det er viktig at elevene får kunnskap om hva som bidrar til god helse: *“Så å gi dem innsyn i hva man kan drive med for å holde seg i god form, og det påvirker jo den psykiske helsen”*.

Sander og Simen drar frem relasjonelt arbeid. Simen forteller at faget gir mulighet for å *“[...] jobbe veldig mye med det samholdet og identitet, og gjøre eleven til å bli kjent med seg selv”*. Sander supplerer dette med at det skal være trygge rammer for inkludering i faget. *“Det er jo en gylden og fin arena, der du kan gjøre det på en helt annen måte enn andre fag, og fremme læring og inkludering på, ja, på en mer **praktisk måte**, egentlig”*. I tillegg trekker Sander og Simen frem folkehelse og livsmestring som et sentralt tema i kroppsøving, og at fagets innhold skal kunne bidra til å gi elevene gode muligheter for å sikre bedre helse, samt å sikre en god folkehelse.

Blant studentene ser det ut til at folkehelse er et viktig formål med faget, samt hvordan fysisk og psykisk helse henger sammen.

5.1.3 LEDELSEN

Leif forteller at han tenker at *“[...] elevene skal bli kjent med egen kropp, hvordan den fungerer, hva kan man bruke den til, oppleve mestring i hverdagen, skjønne hvordan*

bevegelse fører til mestring og overskudd”. Han mener at dersom man skal mestre livet, er kroppsoving et av de viktigste fagene når det kommer til kunnskap og erfaring av dette:

*[...] det handler ikke om at det skal være **beinhard** trening og at man skal løpe så så langt, men at man **lærer** om hvordan kroppen fungerer, og at man kan bruke den og **hvordan** man kan bruke den på riktig trygge måter. Og hva næring har å si for hva kroppen klarer.*

Lasse snakker også om dette, men trekker i tillegg inn samarbeid: “Man får erfare mange forskjellige måter å bruke kroppen sin på, alene og sammen med andre”. Han påpeker at det er viktig å “**skape et varig ønske om å være i fysisk aktivitet på de måtene man tenker passer bra for seg**” og at dette gjøres gjennom at elevene får mulighet til å oppleve og erfare mange forskjellige måter å være i bevegelse. Han trekker i tillegg frem den endringen som har skjedd de siste årene:

*[...] at **faget** på en måte har endret seg og **innholdet i faget** har endret seg mye fra å være på en måte sånn test og at du skal løpe fortest og sånn, måle og alt mulig, til å bli mer opplevelse og **erfaringsfag**.*

Ledelsen har også opplevd en endring i faget, og tenker at livslang bevegelsesglede er et sentralt formål. De fremhever også viktigheten av mestring, glede og kjennskap til egen kropp gjennom fysisk aktivitet.

5.2 HØY PROFESJONSKOMPETANSE

5.2.1 PRAKSISLÆRERNE

Praksislærerne har begge valgt å svare direkte på hva de tenker kjennetegner høy profesjonskompetanse hos en kroppsovlingslærer spesielt. De er begge enige i at man må være utdannet og dyktig innenfor faget sitt. “Jeg tenker du må være fagdyktig for det første”, sier Pål. Per peker også på dette, men legger og vekt på viktigheten av å være åpen for ny kompetanse i faget og være villig til å utvikle seg:

Jeg tenker for det første så bør du jo ha litt utdanning, syns jeg, men samtidig så holder det ikke å ha en utdanning. Det er derfor jeg har vært med på prosjekt på høyskolen. Nettopp for å på en måte få prøve å vitalisere kompetansen din litt og fornye deg litt og få litt andre impulser og prøve å være litt sånn søkende og forstå. For eksempel nå, vi har ny læreplan, at du må på en måte - bør lese deg litt opp og

være innovativ på det og ta litt ansvar og være litt fremoverlent, det tror jeg er veldig viktig.

Pål fokuserer direkte på kontakten med elevene og er opptatt av at man må være mest mulig delaktig og ha en god omsorgsevne for elevene:

[...] for det er jo et fag der man skaper egne relasjoner på litt andre steder enn kanskje i en mattetime. Så man må på en måte ha en sånn stor omsorgsevne for elevene, ikke bare akkurat i kroppsøvingstimene, men alt det som skjer rundt også.

Både Per og Pål er opptatt av å ha god nok kompetanse i faget. I tillegg fokuserer Pål direkte på interaksjonen mellom elevene og han selv. Mens Per fremhever viktigheten av å være en kroppsøvingslærer som hele tiden er opptatt av å være fremoverlent og på søken etter ny kunnskap i faget.

5.2.2 STUDENTENE

De er alle fire enige om at høy profesjonskompetanse i kroppsøving handler om å ha kompetanse innenfor faget. Samuel sier *“det er jo noe med det her med kompetanse, og at du har høy kompetanse i faget”*, og Stian utdyper hva han vil tro det handler om: *“det er å ta ansvar for elevene, at du vet hva du snakker om, og planlegger undervisningen ut i fra læreplanmålen, og sånne ting.”*

Sander legger størst vekt på at man har et ansvar for å få elevene til å engasjere seg, ikke bare i seg selv, men også medelever. At man som lærer *“[...] klarer å få frem på en god måte, å engasjere eleven, og ikke bare det å være fysisk aktive i sin livsstil, men og klare å hjelpe andre til å få fremgang i faget”*. Simen er enig med Sander og legger til at kroppsøvingfaget er en gyllen arena til å jobbe med relasjoner på en litt annen måte enn i andre fag. *“Jeg føler at i kroppsøving får jobbet veldig mye med relasjoner [...] hvertfall jeg som har naturfag som et annet fag, så får du liksom ikke den samme tilnærmingen og den møteplassen som du får i kroppsøving.”* Dette mener han óg bidrar til å gjøre eleven bedre kjent med seg selv: *“Jeg føler jo at du på en måte kan jobbe veldig mye med det samholdet og identitet”* og *“jeg føler at du som lærer må legge til rette for at det skal skje i undervisningen.”*

Ifølge studentene handler derfor høy profesjonskompetanse hos en kroppsøvingslærer om å ha god kompetanse i kroppsøvingfaget. Dette mener de blant annet handler om å ta ansvar

for elevene og legge til rette for god undervisning. Denne undervisningen mener de blant annet skal bidra til at elevene kan bli bedre kjent med seg selv og andre. Samtidig burde hele faget bidra til å få bedre relasjoner med elevene.

5.2.3 LEDELSEN

Ledelsen ved Arna ungdomsskole er også enige i at man må kunne faget sitt og vite hva det innebærer. Leif peker på at man som lærer både generelt og kroppsøvlingslærer spesielt “[...] *har relasjonell kompetanse, at man har den didaktiske kompetansen. At man har systemforståelse. At man forstår hva man jobber med, hvordan man jobber [...] og selvfølgelig at man er god på samarbeid*”. Lasse peker på mange av de samme faktorene, men presiserer det på en litt annen måte:

*[...] Man må ha **pedagogiske** og menneskelige egenskaper som gjør at man klarer å overføre den læringen til elevene. Klarer å **aktivisere** elevene, sånn at man faktisk kan føle på kroppen hvordan det å være i fysisk aktivitet faktisk virker på **seg**. Og overføre gode vaner, holdninger, skaper glede for faget, skape glede for bevegelse, sørge for at man blir glad i å røre på seg på mange forskjellige måter.*

Han mener også at de samme prinsippene for en lærer med høy profesjonskompetanse gjelder både en lærer generelt, og kroppsøvlingslæreren spesielt. “*Du må kunne: vite hvordan du skal skape forståelse hos elevene. Hvordan dem skal oppleve å mestre ting. Det er de samme prinsippene i matematikk som i kroppsøving.*”

Ledelsen fremhever at høy profesjonskompetanse er sammensatt, og innebærer fagdidaktisk, pedagogisk og forståelse av hva jobben går ut på.

5.3 PRAKSISLÆRERS ROLLE OG MULIGHET FOR UTVIKLING I ULIK TYPE PRAKSIS

5.3.1 PRAKSISLÆRERNE

For å få et innblikk i hvorfor Per og Pål er praksislærere spurte vi om hva som var deres motivasjon for å bli praksislærere. Begge drar frem muligheten og nødvendigheten av å fornye seg som kroppsøvlingslærer. Per forteller at punktpraksis gir mulighet for å fornye faget og seg selv i henhold til den nye læreplanen. Han sier at man kan få litt andre innspill gjennom punktpraksisen og synes det er viktig for hans egen del, fordi som han sier: “*Skal du jobbe med dette her i snart ti år til, så var det på en måte å prøve å ikke bare gro mose på en,*

men å være littegrann mer med da". Dette er noe Pål også forteller om: *"Jeg håper liksom at jeg skal få noe tilbake, for jeg har blitt så gammel at jeg trenger å fornye meg litt."*

Nødvendigheten med å fornye seg, er ifølge Pål, noe som kommer fra praksislærerne selv, men også fra den nye læreplanen: *"Jeg blir tvunget til å måtte gjøre en endring, særlig nå når det kom en ny læreplan, som ble veldig sånn, krav til endring av min profesjon."*

Praksislærerne forteller altså at nødvendigheten om å fornye og endre seg er av eget ønske og krav fra ny læreplan, og at det er mangel på krav fra ledelsen. Pål forteller det slik: *"Det er veldig lite krav på Arna at vi må fornye oss, lese litteratur, lese forskningsartikler og sånn"*. Ønsket om å fornye seg var derfor en av grunnene til at Per og Pål ønsket å bli med som praksislærere i punktpraksis. Pål forteller: *"[...] så var liksom hovedutfordringen vår da [...] at vi måtte fornye oss."* Han forteller også at han liker å bidra og dele av den erfaringen han sitter inne med, men at det er et tydelig behov for å utvikle seg selv:

[...] men nå (med punktpraksisen) måtte vi gjøre det, og det tror jeg også var bra for meg. Jeg så på en måte at det innebar at jeg måtte gjøre en jobb der da. Eller så hadde jeg ikke gjort det. Hadde ikke blitt prioritert.

Hans erfaring med punktpraksis er positiv, fordi den har stilt krav om at Per og Pål må lese forskning og litteratur, som de ellers kanskje ikke ville gjort fordi det ikke er et krav fra ledelsen.

Både Per og Pål har vært praksislærere i mange år, men da har det hovedsakelig vært i bolkspraksis. Vi lurte på om motivasjonen for å være praksislærer har endret seg i løpet av årene, og dette opplever Per. Han understreker struktur og organisering som viktige faktorer for motivasjonen: *"Jeg synes det er bedre sånn det har blitt nå, og samtidig er du ikke alene om det, for du fordeler arbeidsoppgaver [...]"*

Organiseringen for bolkspraksis har endret seg fra å være én praksislærer som tar imot alle studentene og sitter med alt ansvar alene, til at det er organisert i team med lærere som har den fagkombinasjonen studentene kommer med. Per synes dette er en bedre løsning, fordi den innebærer et større samarbeid mellom lærerne: *"Det blir og sånn samarbeidsgreie hvor du er sammen med andre, du er ikke alene om det på en måte"*. I tillegg opplever han at samarbeidet mellom studenter, praksislærere og Høgskolen i punktpraksisen også er en bedre løsning, som også bidrar til økt motivasjon.

Bolkpraksis er den formen for praksis begge praksislærerne har mest erfaring med. Pål forteller om at han har god erfaring med bolkspraksis, men det er grunnet studentene han hadde: *“Jeg har egentlig god erfaring med bolkspraksis også, fordi at jeg har vært på de som gikk faglærerutdanning i kroppsøving”*. Ordningen med at det er tre-fire sammenhengende uker, påvirker hvilket utbytte praksislæreren får. Pål forteller at bolkspraksisen oppleves slik: *“Det er så komprimert, det er veldig bra at det er komprimert da, sånn sett får du et bra utbytte av kanskje et emne”*. Per forteller om en annen side ved bolkspraksisen hvor hans rolle er annerledes enn i punktpraksis: *“Når det er bolkspraksis så føler jeg at det blir mer sånn at jeg skal på en måte legge til rette for, og på en måte veilede mye mer og du må mye mer inn på sånn detaljnivå egentlig”*. Dette eksemplifiserer han med at studentene kommer med enkle aktiviteter som blir gjentakende for elevene og hvor han som praksislærer må ta ansvar for å utfordre dem til å prøve noe nytt:

[...] Med litt uerfarne studenter så kan det bli veldig enkelt innhold ofte, og når du liksom har lekt nappesisten 17 ganger, så er det jo litt ansvaret til oss praksislærere å si noe om at de bør prøve å ha noe annet og tenke litt ut av boksen.

I Pers tilfelle har han ofte tatt imot studenter som går første eller andre året på lærerutdanningen, noe som fører til at han må veilede i større grad og fokusere på å gi studentene undervisningskompetanse, fremfor å utvikle sin egen kompetanse: *“Du forholder deg til studentene på en annen måte. Når du har bolkspraksis, så blir det sånn veldig sånn du må være veldig søkende etter konkrete råd og hvordan man skal gjøre ting”*. Han forteller at bolkspraksisen påvirker dem mest i selve praksisen, og lite utover dette: *“[...] det er for en gitt periode og hvert fall gi gass da, så kan du falle litt tilbake igjen.”*

I tillegg nevner Per at tidsrammen i bolkspraksis kan være en fordel, men også en ulempe. Fordelen ligger i at det som kan være belastende i punktpraksisen, ikke er et problem i bolkspraksis, fordi det er over kort tid. Likevel er den korte tiden en ulempe fordi relasjonene som skapes mellom studenter og praksislærer, og mellom studenter og elever, ikke har lang varighet.

[...] At man kommer en sånn liten bolks på høsten, to uker, og da er det jo gjerne mer enn nok å bli kjent, også når man begynner å bli kjent så avslutter man. Og så går det

lang, lang tid, også kommer man igjen utpå vinteren/våren en gang, også skal man ha fire uker. Og da må de restarte alt på nytt igjen [...].

Praksislærerne har vært med på gjennomføring av punktpraksis i snart tre år, som betyr at det fremdeles er ganske nytt, men de uttrykker at erfaringen de har med praksisformen er god. Når Pål fortalte om bolkspraksisen, trekker han frem at punktpraksisen bidro til å endre hans syn på bolkspraksis. Han beskriver punktpraksisen slik: *“Den kanskje åpnet øynene for at det er en mulighet til å gjøre det på en annen måte. Som også jeg tenker var liksom **bedre** da, enn det jeg har vært borti før”*. Han fremhever at mulighetene for alle parter er bedre i en punktpraksis, og at samarbeidet er en viktig faktor:

*Jeg synes at det kanskje har åpnet opp for et bedre **samarbeid** over tid. [...] Man får muligheten til å jobbe med både tilrettelegging av undervisning, vurdering, jobbe med samme tema over **tid**, jobbe med flere temaer. Så jeg tenker at det er bra for veldig mange. Bra for relasjoner, tror jeg, både mellom de voksne og mellom de voksne og elevene [...].*

Per trekker også frem tid og relasjoner som positive sider ved punktpraksisen: *“Det tror jeg er mye bedre, for da kan man ha mye mer kontinuitet i det. Og du kan følge opp på en annen måte”*. Pål forteller også om at denne kontinuiteten fører til en mindre hektisk hverdag, samt at det styrker relasjonene med studentene: *“Det er veldig hektisk når dere (studentene) liksom kommer inn i tre uker. Vi fordeler på en måte arbeidsmengden utover. Mer sånn kontinuitet i det vi holder på med, blir bedre kjent med studentene, skaper relasjoner.”*

Per har positiv erfaring med punktpraksis, men forteller at det krever mye av han som praksislærer: *“For du må forholde deg til folk hele tiden, [...] det som kan være litt belastende med det kanskje: At du hele tiden vet at hver uke skal du ta imot noen”*.

Vi spurte Per og Pål om hvilket utbytte de opplever å få av punktpraksis, hvor Pål forteller at han får sett mer av hva studentene gjør på Høgskolen, hva studentene har å bidra med, samt at han får sett det over lenger tid: *“Jeg ser dere (studentene) over lenger tid, jeg ser dere i mange forskjellige **årstider**, jeg ser dere på en måte i forskjellige **emner**. [...] Jeg får sett veldig mye synes jeg”*. Hans mål er å få et godt utbytte av å ha studenter. Dette innebærer å: *“Lære nye øvelser, lære varianter av øvelser og da på en måte få sett det på veldig mange forskjellige måter.”*

Pål får et utbytte av praksis ved å lære av hva studentene gjør. Ved at han får sett flere ulike emner og årstider, over tid, får han større utbytte av punktpraksis enn av en bolkspraksis.

Detter er noe Per opplever gjennom at man kan løfte samarbeidet noe i punktpraksis:

At da er det ikke øktplanen i seg selv som er viktig etter hvert. Da er det mer sånn innhold og hvordan du tilnærmer deg til ulike ting, ulike situasjoner. Man vektlegger andre ting (enn i bolkspraksis) - Du veileder ikke så mye direkte på lærerrollen i forhold til det utøvende, men mer den, litt mer overordnede, føler jeg da, blir litt på et annet nivå.

Pål forteller også om samarbeidet med studentene, og at arbeidet de gjør sammen bidrar til utbytte for han “[...] For da på en måte får man diskutert over **tid**, de endringene som skal til. [...] Og **sammen** med studentene, se på hva som er krav og forventninger til meg, i forhold til min endring.”

Når vi spurte Per om han opplever at han utvikler sin profesjonskompetanse i større grad i punktpraksis, bekreftet han dette, og begrunnet det med at de diskuterer mer som likeverdige partnere:

Vi har et tema, vi ønsker å gjennomføre noe. Hvordan skal vi gjennomføre det sammen? Hvordan skal vi angripe det prosjektet her eller temaet her? Og da diskuterer vi litt mer andre type innholds faktorer enn det der på 'hvorfor står det to minutter der når du brukte sju liksom', det er ikke den veiledningen du har rett på, det er mer den opplevelsen av; er vi på vei mot det samme målet på en måte. Det tror jeg er bedre.

Praksislærerne forteller om flere fordeler de har fått ved punktpraksisen, blant annet tror Pål at han har blitt flinkere til å dele med de andre kroppsøvingslærerne, samt at han ser viktigheten av samarbeid. Per trekker også frem samarbeidet med Pål som en positiv side av punktpraksisen: “På en måte kan jo vi diskutere litt sammen. At vi er to stykker vi og, det tror jeg er bra, for da er du ikke alene om det.”

Pål påpeker også at samarbeidet med Per er fint, samt at det kanskje er lettere for de to å prate sammen og samarbeide: “For vi har jo lest det samme, vi har på en måte snakket om det samme når vi er på Høgskolen, vi er liksom litt mer i det samme”. Per forteller at samarbeidet mellom han og Pål er en sentral faktor for at punktpraksisen har verdi og fungerer så godt

som den gjør: “[...] Det hadde vært meningsløst hvis en av oss skulle hatt dette alene tror jeg, det ville ikke fungert.”

Avslutningsvis i intervjuene spurte vi praksislærerne om hvilken form for praksis de har mest tro på i forhold til deres utvikling av profesjonskompetanse i kroppsøving. Det var liten tvil hos begge to. Per forteller at det helt klart er punktpraksis, tross at det er mer krevende:

Ja, altså du får utfordret deg mer på punktpraksis, det synes jeg. [...] Jeg føler da at med samarbeidet jeg har hatt med dere (studentene) på det opplegget her, har vi snakket mer om andre ting da, på et litt annet nivå, og det tror jeg er viktig da.

Pål forteller at punktpraksisen er veldig bra for alle parter, særlig for kroppsøving som er et praktisk fag. Og når han blir spurt om hvilken praksis han har mest tro på for sin egen del og hans utvikling, svarer han kort og godt: “Punktpraksis”

5.3.2 STUDENTENE

Vi spurte studentene om hvordan de har erfart bolkpraksis og praksislærers rolle. Her kommer det frem at de opplever en varierende relasjon med praksislærer, eller avstand mellom de som studenter og de andre lærerne. Simen forteller om at han flere ganger har opplevd lite kontakt med praksislærer: “Det er jo mye at du sitter på grupperom, og så planlegger du og så kan læreren komme innom da, og høre hvordan det går, og da er det jo litt mer avstand da, kan du si, mellom samarbeidet.”

Han forteller også om at han tenkte at lærerne på skolen er de som har kontrollen, fordi de er ferdig utdannet, og på grunn av dette blir studentene diltende etter. Sander legger til at som student får de tilbakemelding fra praksislærer eller en annen lærer, før man er ferdig.

Samuel forteller at han har erfart å bare ha én praksislærer, men også at det er organisert i team. Med denne ordningen forteller han: “at du får på en måte litt mer innblikk i kroppsøvingslærerne [...] enn hva det var tidligere, for da ble det jo ikke, [...] du ble ikke like mye kjent, eller bedre kjent med de andre lærerne da”. Han forteller videre at han foretrekker team-ordningen, på grunn av de relasjonene du får med lærerne, som også fører til bedre veiledning for studentene. Fordi han også har opplevd følelsen av at lærere ikke bryr seg om studentene: “Jeg føler at mange praksislærere bare står der, du får ikke noe etterveiledning

eller førveiledning. *Jeg føler at de nesten ikke bryr seg*". Han forteller at det kan være veldig forskjellig, men i hvert fall at mange lærere, som ikke egentlig er praksislærere, ikke gir så mye av seg selv når det er bolkspraksis. Simen forteller også at han opplevde å få mye bedre kontakt og hadde bedre kommunikasjon med en praksislærer som hadde kroppsøving, sammenlignet med praksislærere som ikke har faget.

Studentene går deres fjerde år på lærerutdanningen, og har gjennomført litt over et halvt år med punktpraksis. Vi spurte om hvordan de har erfart dette. Erfaringene er veldig ulike. Samuel og Stian har for sin egen del, en litt dårligere erfaring med praksisformen. De nevner tid og relasjon til praksislærer som en fordel, Samuel sier: *"I punkt så er det et år da. Du får jo en praksislærer som alltid følger den ene timen. Så jeg føler at du får mer eller større veiledning der, og mer kompetanse [...]"*

Vi spør Samuel og Stian om de opplever at trepartssamarbeidet er likeverdig. Samuel forteller at det er utfordrende: *"Det er vanskelig at dere tre partene skal være helt like, det synes jeg er vanskelig å på en måte beholde da. For det er jo ulike roller. Så både ja og nei, egentlig"*. Stian er enig i det Samuel forteller, men at det har endret seg: *"Jeg føler kanskje at det har blitt litt bedre i det siste. At det kommer litt med tiden. Men du er jo student og foreleser også, så man har jo rollene som vi snakket om."*

Sander og Simen har mer positiv erfaring med punktpraksis. Sander forteller at han erfarer praksisen som noe positivt, og at det er på grunn av praksislærerne. Han påpeker at han ikke tror det er en tilfeldig valgt skole og heller ikke tilfeldig valgte lærere: *"Vi vet jo at vi følger gode kroppsøvingslærere som ønsker å på en måte legge til rette for at vi skal utvikle oss da."* Simen trekker frem trepartssamarbeidet:

*Når du driver med punktpraksis som vi har her, så er vi på en måte **del** av et lærerteam, så vi samarbeider både med alt av vurdering, planlegging, og ja, rett og slett alt det som trengs da, for å bli en kroppsøvingslærer.*

Sander er enig i det Simen sier om samarbeidet og forteller om hvordan de diskuterer og prater med praksislærer:

*[...] så har vi en samtale der vi går gjennom timen, med fokus på **innholdet**, og ikke læreren, men **innholdet**. Og at vi da utarbeider, på en måte, prøver å gjøre innholdet bedre til neste time [...].*

De forteller også om en god relasjon mellom studentene og praksislæreren, og at de har god kommunikasjon og opplever støtte og anerkjennelse fra praksislæreren. Dette er viktig når det kommer til deres følelse av et likeverdig samarbeid. Sander forteller det slik: “*Det kommer veldig tydelig fram at han har troen på oss og det vi gjør egentlig, og da føles det likeverdig*”. Når vi spør om Sander og Simen oppfatter samarbeidet som likeverdig, forteller Simen:

*Ja, hvert fall nå. Per som vi har, er jo veldig, veldig real å jobbe med. Fordi han setter pris på det **vi** gjør, og vi setter pris på det han gjør, og da er det jo på en måte respekt og forståelse av at vi er like mye verdt da.*

Videre spør vi studentene om hvordan de tenker at praksislærerne får utbytte av de ulike praksisformene. I bolkspraksisen er det en enighet blant studentene hvor det er tydelig at nye metoder, tips og synsvinkler fra studentene er det som gir utbytte til praksislærere. Men studentene opplever at det er ulikt i hvor stor grad praksislærerne er åpne og interessert i å få et utbytte. Samuel forteller eksempelvis:

Noen av lærerne har jo vært veldig ivrig, og synes det er veldig gøy med noe helt nytt, som vi kommer med fra skolen, mens andre lærere, ja, liker det gamle da, og ikke det nye som vi kommer med.

Simen påpeker tid og arbeidsmengde som andre faktorer enn mangel på interesse hos praksislærerne i bolkspraksis. Han opplever at lærerne har mye annet å gjøre i tillegg, i en slik praksisperiode. Han forteller også:

Jeg føler jo at de andre lærerne (tidligere praksislærere) jeg har hatt når jeg har hatt bolks, jeg vet ikke om de får så veldig mye utbytte av hvordan vi tenker på en måte. [...] Men dem er jo og observerer og sånn da, og ser på timen.

Han forteller også om samtalen i etterkant av en time, hvor den består av at studenten skal fortelle om timen, og at praksislærer kommer med en “smørbrøddliste” med tilbakemeldinger.

Studentene forteller at utbyttet for praksislærere er større i punktpraksis, på grunn av Per og Pål sitt ønske om å utvikle seg og at det er derfor de er med i praksisformen. Stian forteller at praksislærerne har fortalt de at studentene bidrar med metoder og tips til hvordan

undervisningen kan gjøres: “Sånn at de blir litt mer kreative der [...] hvis man har litt nyere og oppdaterte måter å gjøre ting på, så tror jeg de tar til seg det”. Simen og Sander sitter også med den samme oppfatningen. Simen forteller om hvordan deres samarbeid med Per bidrar til hans utbytte:

[...] Litt det som vi har pratet om i teamet nå, at de er ikke like kjent med LK20, som vi får det inn i blodet, gjennom utdanningen. Og det tror jeg Per setter pris på, og kan lære av oss.

Sander tenker at studentenes læring er større enn praksislærernes læring, men siden de fortsatt er med på gjennomføringen, betyr det at de får noe utbytte: “Føler jo at du er med å fornye deres kompetanse egentlig da, og gi dem nye ideer og synsvinkler på hvordan læreplanen kan tolkes.” Dette samsvarer med det Simen tenker:

Vi kommer jo med en del nye ideer, tror jeg, som Per ikke helt har tenkt på før, når vi har hatt ting. Men når det kommer til sånn andre ting føler jeg at vi lærer en del av de da [...].

Det er altså tydelig at studentene føler at begge parter opplever å gi og få utbytte av hverandre, og det er mye på grunn av det fellesskapet Simen og Sander snakker om. Simen understreker at det er viktig å være åpen for nye ideer, og det å lytte, samt at kommunikasjonen må gå begge veier. I tillegg forteller han om hvordan samarbeid og fellesskap er viktig:

Altså du får jo bidratt mye mer i et fellesskap. Når du jobber kontinuerlig med en gruppe, så er det mye lettere å komme med innspill på nye tanker, om hvordan vi skal gjøre det. Sånn som vi får jo endret mye hvis vi ser at noe ikke fungerer i den ene timen, så setter vi oss ned og prater og får endret det da, hvordan vi kan gjøre det [...]. Mens når du jobber sånn her da, så ser jeg for meg at det er mye mer, ja du får liksom jobbet mye mer sammen da.

Sander supplerer dette med: “Så på den måten, får jo praksislæreren et utbytte fra det da. Og han får jo være med i det læringsfellesskapet i midten der.” Når vi ser på utbytte generelt, uavhengig av praksisform, påpeker Sander alder som en sentral faktor, da de som studenter ofte er nærmere elevene i alder enn praksislæreren: “Så vi vet kanskje litt mer om hva dem er interessert i, og hva som kan fenge dem. På den måten tenke litt nytt og hjelpe de til å fornye sin tenkning og å finne ideer.”

Avslutningsvis spurte vi studentene om hvilken praksisform de har mest tro på når det kommer til praksislærers rolle og utvikling av deres profesjonskompetanse. Stian er usikker, mens Samuel trekker frem punktpraksisen:

De får jo kanskje et større utbytte da. Fordi vi møter dem på mandager og. Det har jo noe å si at det, vi skaper jo, det er jo på en måte læring i det og da. At de får, ja, lært av oss, og at vi får lært av dem.

Dette sier Stian seg enig i. Simen og Sander trekker også frem punktpraksisen som en bedre praksisform for praksislærernes utvikling. Sander begrunner det med samtalen de har i fellesskapet hvor fokuset er på innholdet i undervisningen. I tillegg tenker de at praksislærerne virker mer interessert i utvikling i punktpraksisen, fremfor i bolkspraksisen.

5.3.3 LEDELSEN

Ledelsen sitter med mye kontroll og makt når det kommer til etablering og gjennomføring av praksis, samt lærernes utviklingsarbeid. Vi var derfor interessert i å undersøke deres tanker rundt praksislærers rolle og hvordan det ligger til rette for at de kan utvikle seg gjennom ulike typer praksis.

Vi spurte lederne om hvorfor de ønsker å være en samarbeidsskole med Høgskolen. Det er flere ulike grunner til hvorfor de ønsker dette, men generelt handler det om utvikling. Leif forteller det slik:

*Fordi det er **kjempeutviklende**. Vi blir jo tvunget til å tenke over vår egen praksis hele tiden, og ved at det er åpne klasserom, [...] for man er **vant til at folk er med**, det blir ikke en sånn 'privatpraktiserende- bak en lukket dør som ingen får innsyn i'. Og det blir lettere å snakke om praksis. Det er påfyll av kompetanse. Ja, det er **bra for skolen** da.*

Lasse forteller om at motivasjonen for å etablere en ny type praksis, altså punktpraksis, kom fra et ønske om å få vinning for begge parter, som til tider har vært mangelfullt i bolkspraksis. Men generelt sett er det et ønske om å utvikle seg gjennom å få mer igjen for en praksisperiode:

Vi ønsket jo det fordi at vi vet at vi ikke kan alt, og vi vet at på Høgskolen så er det veldig mange som kan veldig mye om faget som har høy faglig kvalitet, og så tenker vi

*at et sånt samarbeid kan jo være litt vinning for begge parter, at man lærer av hverandre og. Så det var en motivasjon da å prøve å få til et samarbeid som er litt sånn vinn-vinn. For det har kanskje vært litt sånn opplevelse noen ganger at det kanskje er mest for den ene parten, ofte i et sånt samarbeid, at noen kommer inn og trenger noe informasjon eller noe sånn og så deler en det, og så får du liksom ingenting tilbake, men det å skape et gjensidig samarbeidsforhold da, hvor man lærer av hverandre og **ER** hos hverandre, fysisk og, og faktisk se hva som foregår da. Så det var motivasjonen der, og så var det også at vi ville at flere skulle være delaktige i praksis.*

Bolkpraksis er godt etablert på skolen, og har blitt gjennomført i mange år. Lederne beskriver en endring i organiseringen av bolkspraksis de siste årene. Leif forteller at før endringen, var studentene tilknyttet én praksislærer, i tillegg til å være med andre lærere som hadde like fag. Lasse beskriver at bolkspraksisen kan oppleves litt som en “happening”: *“Når det kommer praksisparti til en lærer som opplever læreren det at ‘OK da skjer det noe helt annet, liksom i denne perioden, og så ja, og så er det tilbake til normalen’”*. Dette forteller han at oppleves som litt fragmentarisk for alle partene som er involvert, og at dette påvirker relasjoner, samt at det begrenser muligheten for studentene å bidra i stor grad. Dette opplevde han at svekket muligheten for at begge parter kunne få et utbytte. Lasse beskriver også hvorfor de gikk vekk fra denne type ordning:

*[...] For vi opplevde jo at det var veldig få lærere som hadde praksisstudenter og alt ansvaret for vurdering og egentlig planlegging og evaluering og sånn sammen, mens studentene ofte var ute sammen med andre **lærere**, og øvde og hadde praksis, fordi den læreren som hadde fire studenter hadde jo bare kanskje 15-16 undervisningstimer og kanskje bare halvparten av de timene var relevant i forhold til den fagkombinasjonen som studentene hadde [...].*

Leif forteller at den nye organiseringen er slik:

*(studentene) er koblet til et **team** av lærere, og at man da er med på. Vi har en praksisveileder, gjerne noen som har veiledningsped og så er studentgruppene med de ulike teamene, [...] **og som tolærere**. Og er på en måte med på teamets indre liv [...].*

Arna er den eneste ungdomsskolen i fylket, hvor det har blitt gjennomført punktpraksis i kroppsoving i nyere tid. Det var Lasse som var en ivrig forkjemper for at denne praksisordningen skulle prøves ut på skolen. Han begrunner det med tid, relasjoner og utbytte for fler enn bare studentene:

*Der får du jo litt den **stabile relasjonen over tid** da, og at du **gjennom et helt år** er til stede på skolen hver uke og har den samme elevgruppen, du har de samme lærerne, du diskuterer over tid, du kan prøve ut opplegg, du kan justere opplegg, du kan..være såpass mye tilstede [...] og så ser jo lærerne ser dem hele perioden, **ser** utvikling, ikke sant? [...]*

Leif forteller at de har fortsatt med punktpraksis-samarbeidet på grunn av den positive erfaringen skolen har med det. Og spesielt på grunn av Per og Pål's opplevelse. Deres utbytte har vært en forutsetning for at de videreført samarbeidet. Samtidig legger ikke Leif skjul på at det også er noen utfordrende sider ved denne praksisen, særlig grunnet lærernes tid og kapasitet:

*Dem synes det er veldig gøy og dem sier at dem må lære veldig mye nytt, og at dem får presentert artikler som de snakker om sammen og at det er **gøy, men det tar og en del tid** [...]. Jeg tror det er en **bra ordning**. Men jeg vil jo ikke at de gode lærerne skal ha mindre undervisning på skolen. Dem jobber jo mer enn 100% og har tilleggsavtaler da for at det skal gå rundt. Men erfaringen er da jevnt over veldig god.*

Leif forteller også at Per har sagt seg villig til å være med dersom skolen får innvilget mer punktpraksis, og at både han og Pål er veldig dyktige og blant motorene i kroppsøvingssesjonen.

Lederne snakker mye om at det er viktig at praksislærerne får et utbytte av punktpraksis. Derfor spurte vi hva de mener utbytte av punktpraksis kan være. Leif tenker at ny informasjon og diskusjon er faktorer som bidrar til utbytte for praksislærerne:

*[...] Jeg tror at det bare er **jevnlig tilgang på ny informasjon**, og at det er mye mer...at det **tvinger fram mye mer sånn prat i hverdagen** om det. [...] Det er mer sånn 'vi gjør, hva har vi observert, er dette noe vi kan gjøre, hvordan tenker vi?' Så jeg tror det blir en **mer sånn jevnlig**..utvikling for den enkelte lærer, da.*

Lasse legger også vekt på at et slikt samarbeid øker kompetansen til kroppsøvingslærerne i mye større grad. Blant annet gjennom at praksislærerne og fagperson fra kroppsøving ved Høgskolen evaluerer, veileder og foreslår for eksempel faglitteratur.

*[...] Fordi man er i et kontinuerlig samarbeid. Man får støtte underveis fra høgskolesiden som på en måte deler viktige **artikler** for eksempel eller fagtekster **om** noe som man skal prøve ut i praksis, evaluere det sammen med studenter og med Høgskolen, som gjør at kompetansen hever. Så det tror jeg er **mye** mer å hente for*

også kroppsøvingslæreren da, ved å gjennomføre sånne punktpraksiser. Hvor man har et kontinuerlig samarbeid.

Begge skolelederne ved Arna snakker mye om det kontinuerlige samarbeidet mellom studenter, praksislærere og Høgskolen, og at diskusjonen rundt ny forskning eller litteratur, samt at refleksjonene bidrar til utvikling hos alle parter. Når vi spør de om praksislærerne får noe spesielt utbytte av bolkspraksisen, kommer de ikke med noen konkrete eksempler, men de henviser til at det de får av punktpraksis uteblir, eller forekommer i mindre grad i bolkspraksisen. Leif forklarer mindre faglig refleksjon slik:

[...] fordi i bolks så har man studenter i den perioden, og så er man på en måte ferdig. Det er så enkelt, så er man ferdig, og dette her er erfarne lærere, så da forsvinner man nå videre inn i neste oppgaver som man skal i gang med.

Lasse snakker om at det er mye opp til hver enkelt praksislærer hva de legger i det, samt hva som er mulig å gjennomføre med tanke på tid, og at utbyttet ikke nødvendigvis er like stort i bolkspraksis: “*Jeg tror spesielt det med den kompetansen er at den ikke nødvendigvis øker i særlig stor grad hos **praksislæreren**”*

Avslutningsvis spurte vi om hvilken form for praksis de har mest troen på med tanke på lærernes profesjonelle utvikling. Leif svarer slik: “*Nei, jeg har mest tro på punktpraksis, men det **handler ikke** bare om lærerne, som det **krever** mer av. Det er mer **tidkrevende** over lengre perioder [...].”*

Selv om Leif mest har tro på punktpraksis, presiserer han at det ikke betyr at han ikke har troen på bolkspraksis også. Lasse baserer sitt svar på hva han er blitt fortalt av Per og Pål sine opplevelser, men også av det han har sett selv:

*Ja, jeg tror det. For i hvert fall sånn som vi har opplevd det, og sånn som vi har tenkt at det skal gjennomføres, **og i et sånn** samarbeid mellom høgskole og praksisskoler [...], som går over **tid** og som er litt sånn kontinuerlig, hvor man er på hverandres arenaer og snakker sammen og opplever hva som foregår, diskuterer, reflekterer over hvordan man gjør det. [...] Da får du et samarbeid som er litt vinn-vinn. Og at man, **ja**, har et tettere samarbeid mellom skole og høgskole. Det tror jeg hadde vært fruktbart. Jeg tror for alle egentlig.*

5.4 LÆRINGSFELLESSHAPET I KROPPSØVING

5.4.1 PRAKSISLÆRERNE

På spørsmål om hvordan samarbeidet oppleves mellom praksislærere og de øvrige kroppsøvingslærerne er både Per og Pål opptatt av at det er bra, men alltid kunne vært bedre. De nevner begge kontinuitet som en sentral faktor, og påpeker at det blir en prioriteringssak som med mye annet i en hektisk hverdag. Per legger til at det er vanskelig å få kabalen til å gå opp når alle sine dager er lagt opp forskjellig:

Fordi vi har så forskjellige timeplaner, så da måtte vi tatt hvordan møtepunktene må legges i fellestid på en måte, og da er det så mye annet som skjer. Men vi prøver å gjennomføre fire møter i året sammen da, såkalte seksjonsmøter.

Han legger likevel til at det ikke alltid er lett å få til fire møter, og at det i praksis fort bare kan bli tre. Videre forteller han at kroppsøvingslærerne i nyere tid har gjort et bevisst valg på å prøve å unngå planlegging av praktiske ting på disse seksjonsmøtene, som hvor mange baller man har eller eventuelt trenger, men “[...] heller diskutere faget da, innhold, vurdering, sånne type ting. Det har vi klart å løfte opp nå da. Og det tror jeg er bra.”

Pål nevner også seksjonsmøtene, og opplever selv at de ikke samarbeider mye i faget utover dette. Han trekker heller frem den hverdagslige utvekslingen av gode erfaringer som lærerne har med seg fra faget, som han sier de gjør mer av.

*[...] Jeg syns ikke vi samarbeider **mye**, men kanskje litt mer sånn at vi møtes på lærerværelset, utveksler noen ideer, kanskje sender en teammelding om hvis du har gjort noe, som på en måte du synes funka bra eller noe sånn, men det er ikke noe sånn veldig **kontinuitet** på samarbeidet, det er det ikke.*

De mener derfor begge to at kulturen for åpenhet av deling av erfaringer og kunnskaper mellom kroppsøvingslærerne er bra, men at den er begrenset. Som Pål beskriver det: “vi får ikke til å sette oss ned så ofte og prate sammen bare kroppsøving, men at vi får til å dele, komme med gode ideer, tips – ja”. Per sier “i den grad vi møtes, så er det bra, det tror jeg”. De opplever også begge to at det har vært forsøkt å få til mer samarbeid, men at det er utfordrende å gjennomføre på grunn av begrenset tid. Pål beskriver det slik: “Vi får ikke tid til å gjennomføre ting som vi har tenkt til. Vi har prøvd, men vi har erfart at vi ikke får det til,

eller prioriterer ikke, i alle de tingene vi skal gjøre da.” Per kommer med et konkret forslag til hvordan det kunne blitt bedre:

Det måtte vært mer at du hadde hatt noen fagmøter da, hvor du kunne ha diskutert fagets innhold. [...] Men jeg tenker generelt at alle fag tror jeg trenger at du har fokus på fag da, fagets innhold og vurdering [...], men det handler om tid da. Alt handler om tid.

På spørsmål om hvordan kroppsøvingslærerne samarbeider forteller både Per og Pål at de har prioritert ny læreplan og å opparbeide seg en felles forståelse av den, når den kom. Pål forteller det slik:

*Det har vi faktisk prioritert på noen av de siste møtene, at vi på en måte har kikket litt på læreplanen, det som står **om faget**. Vi har prøvd å utarbeide noen vurderingsområder da, så det skal være noe som er likt, [...] så elevene føler at det er en viss enighet i det vi gjør da.*

Videre omhandler empirien hvordan praksislærerne opplever at både samarbeidet og læringsutbyttet til kroppsøvingskollegaer blir påvirket av de to praksisformene de har erfaring med. Pål opplever selv å få et økt utbytte av spesielt punktpraksis og kjenner på behovet for å dele dette med flere kroppsøvingskollegaer, som ikke alltid oppleves å være like interessert som hans:

*Jeg tror kanskje jeg har blitt flinkere til å **dele** det jeg på en måte får. I og med at vi har så lite samarbeid på skolen da, så når jeg jobber med, særlig den punktpraksisen, så betyr det at jeg er veldig sånn i faget. Så jeg har kanskje lyst på mer samarbeid enn det kanskje de andre ser viktigheten av. For jeg på en måte, blir tvunget til å lese en forskning og er liksom litt mer oppdatert i faget enn det kanskje mange av de andre er, for de trenger det ikke. Så jeg tror kanskje at jeg har høyere forventninger enn det de andre har. Så det er en miss-match her”.*

Men han påpeker også at “ønsket er nok der, litt hos de andre også.” Dette nevner Per også, og tror det handler om at de andre kroppsøvingslærerne ikke får noe igjen på samme måte som praksislærerne gjør:

Hverdagen blir sånn at når du ikke er involvert i noe, så er du ikke involvert i noe. Og jeg tror ikke noen gjør dette her noe sånn helt av idealisme. At det på en måte krever noe av deg og da, hvis det skal kreve noe av meg så vil jeg ha noe igjen av det selv.

Per legger i større grad frem hvordan han opplever forskjellen i samarbeidet med de andre kroppsøvingslærerne gjennom når han har bolkspraksis og når han har punktpraksis. Han opplever selv at han samarbeider med flere på bolkspraksis da de er organisert i team:

På bolkspraksis så er vi jo fire lærere, fire kroppsøvingslærere som tar imot fire studenter, så da må vi jo liksom snakke sammen og fordele arbeidsoppgaver og det gjør jo at vi må snakke sammen på en litt annen måte.

I punktpraksisen sier han at han samarbeider så og si kun med Pål. Uansett praksis er han opptatt av at han ikke står alene hverken i den ene eller den andre praksistypen og at dette er positivt. *“At vi er to stykker vi og, det tror jeg er bra, for da er du ikke alene om det. Det tror jeg er en fordel.”*

5.4.2 STUDENTENE

Spørsmålene vi stilte studentene ble litt annerledes da de ikke hadde det samme utgangspunktet for å svare på noen av spørsmålene som ledelsen og praksislærerne hadde. Derfor har disse i hovedsak handlet om hvordan studentene opplevde samarbeidet med de andre kroppsøvingslærerne, fra deres perspektiv. Og eventuelt hvordan de har blitt inkludert og kunne bidra med egen kompetanse og erfaring.

Når det kommer til hvilken erfaring studentene har med de andre kroppsøvingslærerne i bolkspraksis, så har alle fire en ganske så lik oppfatning, og det er at de har lite eller ingen kontakt med andre kroppsøvingslærere. Samuel opplever at praksislærere og andre kroppsøvingslærere ofte ikke har vært like interessert i dem og i å gi tilbakemeldinger: *“Jeg føler at mange praksislærere bare står der. Du får ikke noe før- eller etter-veiledning. Jeg føler at de nesten ikke bryr seg, eller det kan være veldig forskjellig da.”* Samuel får frem at dette ikke gjelder alle, men at han har opplevd det. Dette syns han likevel har blitt bedre etter at han har vært i bolkspraksis som har vært organisert i team, der han opplever å bli bedre kjent med de som også skal veilede han: *“Jeg vil si at team er mye bedre, for da får du jo en relasjon til hver enkelt, [...] og når du har en relasjon til kroppsøvingslæreren så blir det jo bedre veiledning, både før- og etter-veiledning.”* Stian opplever på samme måte som Samuel at de andre kroppsøvingslærerne som ikke er praksislærere har hatt lite med dem å gjøre i praksis. *“De får jo ikke noe ekstra for at vi er der”* sier han. *“[...] Men jeg har jo opplevd lærere som har fulgt med og, ja, gitt veiledning videre”.*

Sander har også opplevd lite kontakt med andre kroppsøvingslærere i praksis, utenom da han har delt sitt undervisningsopplegg med dem: *“Det eneste er at de har hørt om de kan få opplegget vårt, og slikt, egentlig”*. Han fortsetter med å fortelle at han har opplevd i større grad å bli inkludert på et trinn, enn i kroppsøvingslærerseksjonen: *“Innad i trinnet har vi jo på en måte fått prøvd ut litt læringsfellesskap, men ikke så mye innad i faget med de andre lærerne på skolen”*. Simen beskriver det slik:

Jeg føler at når du driver med bolkpraksis da, så var det veldig mye at du planla undervisningen enten alene eller med, kanskje med en annen som hadde kroppsøving da, student, og da blir det veldig på en måte, tatt til side da for resten av lærerne som er på skolen, så det blir på en måte et skille mellom at dere er studenter og dere er lærere.

Stian sier at de kun snakker og har en relasjon til praksislærerne sine i punktpraksis. *“Vi har jo ikke noe relasjon til andre lærere her, det er kun Pål og Per”*. Dette er alle studentene enige i. Simen opplever at det er de som studenter som tar over plassen for de andre kroppsøvingslærerne:

“Jeg er jo egentlig bare kjent med Per og Pål herfra. [...] Nå virker det som at vi på en måte har tatt plassen til de andre kroppsøvingslærerne da, så vi også får oppleve hvordan det er å ta del i fellesskapet, når du driver og planlegger og gjennomfører.

På spørsmål om hvordan studentene selv opplever at de kan bidra til å øke kroppsøvingslærernes kompetanse i fag tenker Simen at de som studenter kan bidra med å tenke nytt og utfordre lærernes gamle praksis: *“(I punktpraksis) føler jeg at vi kan bidra med litt nytenkning da. Litt, nye metoder, væremåter, og ha et litt annet fokus. [...] Komme med gode innspill.”*

Siste spørsmål innenfor profesjonelle læringsfellesskap dreide seg om hvordan studentene tenker kroppsøvingslærerne kunne fått et større utbytte av praksis. Stian tenker lærerne kunne vært enda mer åpne for kunnskapen studentene kommer med: *“være enda mer engasjerte da, og villig til å kanskje gå ut ifra det du har pleid å gjøre, det tradisjonelle liksom, og heller prøve noe nytt ja.”* Samuel er enig. Simen forklarer det slik: *“Du må jo ta til deg det vi kommer med da. Altså du må jo lytte, og, det må jo på en måte ikke bli en enveis kommunikasjon da.”* I tillegg legger han til at mer tid til samarbeidet kunne vært fruktbart:

“[...] Flere timer kanskje. At du jobber sammen på en større skala. Jeg ser for meg at det kanskje kan være gunstig for begge parter.”

5.4.3 LEDELSEN

Leif opplever at samarbeidet blant kroppsøvlingslærerne er bra, ut i fra egne observasjoner, og hva de selv har sagt:

*For det første så er dem opptatt av å **snakke om** faget, opptatt av å snakke om hvordan kroppsøvlingsfag skal leses med LK20. Opptatt av **vurdering** i faget, dem aktivt innhenter ny informasjon og så deler dem veldig mye opplegg, veldig mye tanker. Ja, dem samarbeider.*

Lasse har også et inntrykk av at samarbeidet er bra. Både samarbeidet rundt det praktiske, men også utviklingen av faget.

Det er jo veldig mange som skal bruke veldig mye utstyr for eksempel. [...] Og så har vi jevnlig møter i seksjonen angående vurdering, [...] og hva er god undervisningspraksis. [...] Sånn at skolen har en felles holdning og en felles forståelse av hva som var viktig å vurdere, hva som var viktig å premiere når man er kroppsøvlingselev, hva er det viktig å dyrke fram og sånn. Og det opplever jeg at er bra på Arna.

Kulturen for åpenhet av deling av erfaringer og kunnskaper i kroppsøvlingsfaget oppleves godt både fra Leif og Lasse sitt perspektiv. “Jeg tror **faktisk** at kroppsøvlingsfaget skiller seg ut **positivt** på skolen. Fordi, at der tror jeg hele seksjonen inngår i samarbeidet”, sier Leif. Lasse underbygger dette, “Fordi at jeg tror kanskje at holdningen til kroppsøvlingsfaget er et av de fagene som har endret seg mest de siste 20 årene. Så der tror jeg det har vært mye åpenhet.” Videre forteller han at det oppleves som et profesjonelt læringsfellesskap som jobber sammen i kroppsøving for en felles praksis: “Jeg opplever at det er et **godt faglig miljø** som deler erfaringer og kunnskaper underveis. [...] Man **deltar** på ulike måter, man mener, og man diskuterer og man kommer fram til ting sammen.”

Når vi stilte Leif og Lasse spørsmålet om hvordan de tenker åpenheten og delingen av erfaringer og kunnskaper kunne blitt enda bedre, så er de begge opptatt av at man har begrenset med tid i løpet av en arbeidsdag, og at denne tiden må prioriteres på mange ting.

Leif nevner likevel at han syns systemet og strukturen rundt det å tilegne seg ny kunnskap kunne vært bedre:

*Når noen av lærerne får tilgang til for eksempel **ny forskning** på et område, at vi har et system som gjør at man også deler. [...] Men da må det rammes inn mer i skolen som system, og det tar og **vekk** noe.”*

“*Alle må delta*”, sier Lasse:

Det er litt sånn i det profesjonsfaglige spørsmålet, hvis ikke du deltar på en måte med deg selv og dine tanker og din erfaring, så er det et dårlig profesjonelt fellesskap da. [...] Men skal du være realistisk, så skal jo lærerne på en måte komme seg gjennom ei uke selv også. Så man må jo sette av nok tid og passe tid og sånn at man opplever at man faktisk får muligheten til å lære litt av hverandre da. Så det blir en balansesak.

På spørsmål om de andre kroppsøvingslærerne får utbytte av punktpraksis, svarer Leif at:

“jeg tror egentlig de får tilgang til en del av de samme nye tankene og ideene, om enn ikke de lange forskningsartiklene, så tror jeg likevel de får innsyn i hva som gjøres og spesielt kanskje det som fungerer godt da.” Lasse har ikke kommentert noe spesielt på kroppsøvingslæreres utbytte i punktpraksis. Likeledes for utbytte i bolkspraksis, svarer hverken Leif eller Lasse noe konkret om hva de tenker kroppsøvingslærerne kan få av utbytte.

Videre spurte vi ledelsen om de opplever at praksisen påvirker samarbeidet mellom praksislærerne i kroppsøving og de andre kroppsøvingslærerne. Leif opplever at det ikke påvirkes noe særlig, og hvis det gjør så blir det påvirket i en positiv retning: *“Det kan godt være at den jevnlige, faglige refleksjonen du får gjennom punktpraksis, at den tror jeg man får nytte av i den hverdagspraten. [...] Man bringer mer til bordet.”*

Lasse fokuserer også på punktpraksisen og forteller at de gjorde et forsøk på å legge til rette for at praksislærerne i kroppsøving skulle kunne dele hva de hadde erfart i denne praksisen videre. *“Vi la opp til at det skulle være et tema på de seksjonsmøtene. At de som var med i det punktpraksisopplegget måtte dele erfaringene og fortelle litt hva det handlet om da, og spre det de faktisk lærte.”* Lasse opplever at bolkspraksisen går mer på rutine og handler mer om å bare få det overstått.

Det blir gjennomført, og så blir det ikke snakket så mye mer om for å være ærlig. Så jeg tror jo at det er stor forskjell på hvordan det der oppleves for lærerne, og også de andre lærerne på skolen.

På lik linje som Leif opplever at strukturen må endres for at kulturen for åpenhet og deling av erfaring skal bli bedre, tenker han at dette også gjelder for at kroppsøvingslærerne skal kunne få et større utbytte av praksis. "At vi tilrettelegger for mer strukturert dialog mellom kroppsøvingslærerne i tilknytning til den praksisen man deltar i." I mens Lasse tenker at løsningen for de andre kroppsøvingslærerne er å bli praksislærer selv:

Så jeg tenker at for skolen sin del da, og for samarbeidet med Høgskolen - [...] Hvis alle på skolen tenker at jeg har et ansvar for å ivareta studentene når dem er her, og jeg får tid og litt godtgjøring, lønn da, for å gjøre det, så tror jeg opplevelsen av å være student, blir mye bedre, opplevelsen av å ta imot studenter, blir mye bedre for at alle opplever at de er en del av det. Alle tenker at dette er mitt ansvar.

5.5 LEDELSENS PRIORITERING AV KROPPSØVINGSFAGET

5.5.1 PRAKSISLÆRERNE

En gjennomgående faktor i intervjuene med Per og Pål er 'tid', spesielt når det kommer til samarbeid mellom kroppsøvingslærerne, eller alle lærere generelt (5.4.1 Praksislærerne). Det er satt av tid til fire seksjonsmøter i kroppsøving i løpet av et år på Arna ungdomsskole. Per forteller at disse møtepunktene tidligere har blitt brukt til praktiske gjøremål, men at kroppsøvingslærerne har prøvd å bruke dem mer effektivt i senere tid:

Før så har de seksjonsmøtene ofte vært sånn der praktiske møter, prøver å unngå det i størst mulig grad, at hvor mange baller vi må ha og om vi må ha nye ishockeykøller og sånn, men heller diskutere faget da, innhold, vurdering, sånne type ting.

Per opplever at kroppsøving får lite tid sammenlignet med basisfagene, men han tenker at det kan være på grunn av andre reguleringer.

[...] når man skal ha fagsamarbeid så blir det gjerne sånn norsk, engelsk, matte, det henger veldig høyt da, på fagsamarbeid. Gjerne fordi det er skriftlig eksamensfag og sånn, så det er liksom litt sånn styrt sentralt fra.

Vi spurte Pål om hvem som nedprioriterer kroppsøvingsfaget, hvor han svarer at det er ledelsen, men at det også kan være grunnet at kroppsøvingslærerne ikke har sagt ifra for å få en endring på det:

Ja, det er jo ledelsen som setter opp hva vi bruker felles tid til, ja. Også kommer vi på en måte med innspill, så det er ikke sikkert at vi har skreket høyt nok eller at det er viktig – at vi får tid til det faget da. Det er det nok ikke. Men jeg tror kanskje liksom norsk, engelsk og matte har jo automatisk fått ganske mye tid, og så er det veldig, veldig mange andre ting vi skal gjøre. For vi jobber jo i team, ikke sant. Vi må jo jobbe veldig mye med elever, så jeg tror liksom at fag da noen ganger blir dyttet litt unna. Og da særlig kanskje de minste fagene, de praktiske fagene.

Vi spurte Per om han tenkte at ledelsen burde prioritere mer tid til kroppsøving fremfor de andre basisfagene, noe han ikke var enig i, han tenker at det er viktig at alle fagene får like mye tid, men han opplever at kroppsøving ikke får nok tid slik som det er nå:

Alle fag burde vært prioritert like mye tror jeg da. [...] Så jeg tenker liksom at jeg tror generelt at alle fag trenger at du har fag, fokus på fag, på fagets innhold og vurdering, og ja. Hvor du møter lærere på samme skole og kanskje i samme kommune og. Hvert fall på samme skole, men det og handler om tid, alt handler om tid. [...] Det burde vært mer sånt fagsamarbeid egentlig, men da må det tas av noe annet da, det er det. Sånn er det. Alt er prioritering.

Pål forteller også at ledelsen har lite krav når det kommer til å fornye seg og holde seg oppdatert: *“Det er veldig lite krav på Arna at vi må fornye oss, lese litteratur, lese forskningsartikler og sånn.”* Kroppsøvingssesjonen har forsøkt å få til mer utvikling og samarbeid, men igjen er tid en faktor som påvirker det negativt. Pål forteller at det foregår så mye annet i tillegg til å skulle jobbe sammen og å dele erfaringer, som fører til at det blir bortprioritert: *“Vi får ikke tid til å gjennomføre ting som vi har tenkt til. Nei. Vi har prøvd, men, vi har erfart at vi ikke får det til, eller prioriterer ikke, i alle de tingene vi skal gjøre da.”*

Per påpeker at kroppsøvingslærerne har veldig ulike timeplaner, og derfor er det vanskelig å finne tid til samarbeid. *“[...] men det handler om tid egentlig. Fordi vi har så forskjellige timeplaner, så da måtte vi tatt hvordan møtepunktene må legges i fellestid på en måte, og da er det så mye annet som skjer.”*

Han forteller at ledelsen har prøvd å legge til rette for utvikling og samarbeid i fellestid, hvor han og Pål kunne dele sin erfaring og utbytte fra punktpraksis, men at det ikke var en optimal løsning:

Vi prøvde jo litt å prøve å få til noe sånn møter i fellestiden og sånn, og da var det etter hvert at det var i regi av skolen da - at det skulle gjøres innenfor den tida du på en måte har til disposisjon. Jeg tror det er vanskelig å pålegge noen noe sånn type ting hvis de ikke er en del av den arbeidsavtalen du har da.

5.5.2 STUDENTENE

Det var ingen spesifikke funn knyttet til skoleledelsens rolle blant studentene, da intervjuguiden ikke inkluderte spørsmål som direkte adresserte denne tematikken. Derfor er det ingen presentasjon av resultatene fra deres intervjuer i denne sammenhengen.

5.5.3 LEDELSEN

Ledelsen nevner begge at økonomi og ressurser i form av utstyr og tid var faktorer som ble prioritert når det kom til kroppsøvingfaget. *“Vi har fokus på at kroppsøvingfaget skal lykkes”,* sier Lasse. De opplever begge at faget prioriteres på lik linje med andre fag. Grunnen til dette sier Leif er *“[...] fordi at det er et av alle fagene som sammen også skal oppfylle overordna del, og at det jobbes med de tverrfaglige temaene.”*

Lasse poengterer at leders rolle er å legge til rette slik at lærerne blir motivert til å gjøre jobben sin på en god måte:

Hvis man gir lærere og ansatte rom og muligheter for å lykkes, gir de tid til å løse oppgaver, utstyr som man trenger for å løse kroppsøvingfaget spesielt da. Hvis man legger til rette for det, så opplever man jo at lærere og elever blir mer motiverte.

Angående spørsmål om seksjonsmøter, er både Leif og Lasse opptatt av at tid er en utfordrende faktor. Det er mye man skal ha tid til, og en del av det er regulert i skoleverket. Samtidig sier Leif at de gjerne vil prøve å få til en ordning der praksislærere kan dele det de erfarer og lærer i praksis:

*Det er veldig mye som skjer på en skole i løpet av ei uke og man har noen begrensninger på bunnen tid, og den må utnyttes til det rette for alle, og dermed så begrenser det seg hvor mange seksjonsmøter man kan ha i de ulike fagene. [...] Så det er noen naturlige begrensninger der, men at man skal få til **ett** sånn type møte i hvertfall da i halvåret, hvor man kunne hatt fokus på “hva sitter vi igjen med etter den praksisrunden”. Det tror jeg så absolutt.*

Leif er opptatt av at ledelsen burde organisere et system hvor det blir lagt opp til at erfaringer og kunnskaper fra praksis kan deles. Samtidig er han også redd for at dette skal gjøre at den hverdagslige samtalen om de samme erfaringene, vil bli påvirket negativt.

*Med en gang man sier at i dag skal dere møte, **i dag skal skal dere snakke om det.** Så tar det også vekk noe av den spontaniteten, og bare hverdagsutvekslingen [...]. Så jeg vet ikke jeg, men vi kunne hatt bedre system og struktur rundt, **spesielt** ny kunnskap som man tilegner seg.*

Med tanke på tiltak de i ledelsen kan gjøre for å legge til rette for profesjonsutvikling hos kroppsøvlingslærerne, kan Lasse fortelle at de la opp til at praksislærerne skulle legge fram det de erfarte i punktpraksis og hvordan de opplevde det. I tillegg sier han:

*Men jeg tror bare at man må, som jeg sa istad og, man må finne metoder og sette av nok tid som gjør at man faktisk får en involvering fra hver enkelt lærer, hvor man kan snakke om sin egen praksis, snakke om ting man er **flink til**, snakke om ting som man opplever at man synes ikke får til helt og så dele det med andre i samme situasjon og så finne veien sammen videre. Tror det er så enkelt som det, og så vanskelig som det da, finne nok tid.*

6. DISKUSJON

I dette kapitlet vil vi diskutere våre funn i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket. Drøftingen tar utgangspunkt i oppgavens formål som er å undersøke hvordan de to praksisformene påvirker kroppsøvlingslæreres profesjonsutvikling. Kapitlet er strukturert etter de fire forskningsspørsmålene (1.2 Problemstilling).

6.1 FAGFORNYELSEN - BEHOV FOR NY KOMPETANSE

Her vil vi diskutere funn fra 5.1 og 5.2 opp mot relevant teori for å besvare forskningsspørsmål I: *I hvilken grad har endringer av læreplanen påvirket kroppsøvlingsfaget, og hvilken innvirkning har det på behovet for økt profesjonskompetanse?*

6.1.1 ENDRING I FORMÅLET MED KROPPSØVINGSFAGET I LK20

Den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) medførte store endringer i kroppsøvlingsfagets formål. Tidligere har faget blitt ansett å være veldig idrettspreget, noe flere av informantene påpeker under sine intervju. De forteller at innholdet og fokuset i faget i stor grad har vært sentrert rundt ferdigheter og prestasjon i fysisk aktivitet. Informantenes tanker om at kroppsøving har utviklet seg bort fra å være et prestasjonsfag, samsvarer med det som belyses i flere deler av den nye læreplanen i kroppsøving, spesielt i kompetansemål og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kommer også frem ved at flere av informantene fremhever livslang bevegelsesglede som et viktig formål med faget. Dette er også fremtredende i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Pål og Lasse understreker at dette stimuleres ved at undervisningen gir elevene mulighet til å bli kjent med seg selv og ulike typer fysisk aktivitet, alene og sammen med andre.

Per er den eneste informanten som presiserer danningsperspektivet som en konkret endring i læreplanen. I formålet med faget og i fagfornyelsen 2020 kan man se at elevene skal lære en rekke mellommenneskelige ferdigheter, som samarbeid, forståelse og respekt gjennom ulik fysisk aktivitet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Per eksemplifiserer dette som *“det å lære seg hvordan du skal omgås andre mennesker”*. Han trekker også frem at det handler om at elevene skal lære hvordan man samarbeider med andre, hvordan de skal opptre sammen med andre, samt at de skal respektere andres ulikheter, svakheter og styrker. Simen og Sander trekker også frem samhold og identitet, og at det er viktig at elevene lærer å bli kjent med seg selv gjennom fysisk aktivitet i faget. Dette kan vi se i læreplanen hvor det presiseres at

elevene skal utfordres og bli dannede mennesker som håndterer eget liv, samt kunne ta ansvar for egen og andres fysiske og psykiske helse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kroppsøvningsfaget har som grunnleggende formål å hjelpe elevene med å bli kjent med egen kropp og å oppnå god fysisk og psykisk helse, slik at de kan mestre eget liv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette er et synspunkt som støttes av flere, spesielt studentene fremhever fysisk og psykisk helse som svært viktig. Samuel og Stian fremhever at faget skal gi elevene innsyn i og kunnskap om hvordan fysisk og psykisk helse er tett knyttet sammen. Studentenes syn støttes av Leif som legger særlig vekt på betydningen av kroppsøving når det gjelder å utvikle kunnskap og erfaringer i å mestre eget liv. Dette fremmes i det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring*. Temaet understreker betydningen av å lære hvordan man kan ta vare på sin egen helse og mestre ulike situasjoner i livet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Han argumenterer for at faget bør bidra til at elevene opplever positive erfaringer med seg selv og andre, og at dette kan oppnås gjennom å fokusere på kjennskap til egen kropp, mestring og fysisk aktivitet. Lasse mener også at kroppsøvningsfaget har endret seg til å bli mer av et opplevelsese- og erfaringsfag. Dette kan sees i sammenheng med læreplanen i kroppsøving, hvor fagets relevans og sentrale verdier beskrives (Kunnskapsdepartementet, 2019). Alle informantene er enige i at kroppsøving er et læringsfag på lik linje med andre fag, og at det derfor er viktig at elevene opplever god undervisning og tilegner seg kunnskap og ferdigheter som kan være nyttige i deres videre liv.

Flere forskere hevder at profesjonskompetansen er dynamisk, da forventninger og krav endres i tråd med samfunnets utvikling (Thorsen & Christensen, 2018, s. 242; Tolo, 2017, s. 54). Pål gir uttrykk for at han har endret sin tankegang og yrkesutøvelse, ved at fokuset er mer langsiktig og overordnet, fremfor at hver enkelt time skal bidra til svette og høy puls. Fokuset ligger heller på at det er viktig for elevene å oppleve ulik fysisk aktivitet de trives med, slik at de kan skape gode vaner for resten av livet. Endringene i faget har ført til at kroppsøvningslærere må utvikle seg selv og øke sin kompetanse, slik at de kan legge til rette for god undervisning som ivaretar og oppfyller det fornyede formålet med faget. Dette krever, ifølge Tolo (2017, s. 54) at læreren må ha en utviklet evne til å bedømme ny kunnskap og vurdere hvordan man skal tilpasse seg nye endringer og krav. Dette stemmer derfor over ens med Påls opplevelse av at han må tenke nytt når faget endrer seg på nasjonalt nivå.

6.1.2 HØY PROFESJONSKOMPETANSE

For å forstå hva som ligger i høy profesjonskompetanse for kroppsøvingslærere, har det vært viktig å undersøke informantenes tanker rundt begrepet. Dette ville gi en indikasjon på hva lærerne bør strekke seg etter og hvilke områder som må utvikles. Profesjonskompetanse er en sammensatt faktor som påvirkes av flere ulike kompetanseområder, inkludert kognitive, sosiale og emosjonelle ferdigheter, holdninger og verdier, samt forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 14). Kompetanse er anvendelig og fleksibelt, og det som påvirker hvordan oppgaver løses (Tolo, 2017, s. 48). Dette gjenspeiles i informantenes svar, da de vektlegger ulike faktorer ved profesjonskompetansen.

Informantene har vist ulike perspektiver på profesjonskompetanse. Per, Pål og Lasse mener at fagdyktighet er grunnleggende for hva som kjennetegner høy profesjonskompetanse. Samuel fremhever viktigheten av kompetanse, som Stian mener handler om å ta ansvar for elevene og planlegge undervisning ut fra læreplanen. Smeby og Gundersen (2021) poengterer at profesjonskompetanse også innebærer autonomi for utøving av skjønn og yrkesetiske retningslinjer. Dette kommer frem gjennom svarene til Pål og Lasse, som vektlegger omsorgsevne og kompetanse i relasjonsbygging som viktige egenskaper. Simen og Sander fremhever også betydningen av å legge til rette for at elevene erfarer og tilegner seg mellommenneskelige ferdigheter.

Lasse peker på betydningen av evnen til å overføre gode vaner, holdninger og skape glede for bevegelse hos elevene. Leif fremhever viktigheten av å kunne samarbeide, noe Per påpeker er en avgjørende forutsetning for hans egen utvikling som kroppsøvingslærer. Dette er i tråd med Vygotskys (1978) teori om den proksimale utviklingssonen, som hevder at potensialet for utvikling øker i samspill med andre.

Ifølge Tolo (2017, s. 53), skiller høy kompetanse seg fra vanlig kompetanse ved at det inkluderer lærevillighet og en positiv holdning til å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskaper. Per er den eneste informanten som nevner viktigheten av å være åpen for fornyelse og utvikling av sin yrkesutøvelse som en del av å ha høy profesjonskompetanse. Som Wittek og Bratholm (2014, s. 14) påpeker, er profesjonskompetansen en dynamisk prosess der man hele tiden utvikler seg bevisst og ubevisst. Endringer i krav og forventninger til yrket og i samfunnet, påvirker behovet for utvikling av profesjonskompetansen (Thorsen

& Christensen, 2018, s. 242; Tolo, 2017, s. 54; Laursen, 2003, s. 79). Per fremhever dette når han snakker om nødvendigheten av å fornye seg i forbindelse med implementeringen av den nye læreplanen. Lærere må utvikle evnen til å vurdere ny kunnskap og tilpasse seg endringene i samfunnet. I kroppsøving kan dette bety å ta i bruk nye metoder eller aktivitetsformer.

Både teorien og empirien indikerer at høy profesjonskompetanse innebærer fagdyktighet, relasjonskompetanse, forståelse, gode holdninger og verdier, samt en vilje til å være fleksibel og søkende etter ny kunnskap og erfaring. Lærere som har høy profesjonskompetanse, er i stand til å tilpasse seg endringer i krav og forventninger, samt samfunnsutviklingen (Thorsen & Christensen, 2018, s. 242; Tolo, 2017, s. 54). Etter innføringen av den nye læreplanen i 2020, har lærere blitt utfordret til å videreutvikle sin yrkesutøvelse både generelt og spesielt innenfor kroppsøvingsfaget. Dette har blitt påpekt av praksislærerne, som er erfarne lærere innenfor kroppsøvingsfaget. Per og Pål, som begge har lang erfaring med undervisning innenfor faget, erkjenner behovet for fornyelse for å unngå stagnasjon i undervisningen i fremtiden. Dette samsvarer med tidligere forskning av Gustafsson og Myrberg (2002, s. 129) som har påpekt at læreres utvikling ofte stagnerer etter fem år, og Day (1999, s. 16) som fremhever at læring kun fra erfaring kan begrense utviklingen. Derfor er det viktig at lærerne er aktive i søken etter ny kunnskap og erfaring, og har en kontinuerlig utvikling. Til sammen viser informantenes svar at profesjonskompetanse er en kompleks faktor som påvirkes av flere ulike kompetanseområder, og som er viktig å utvikle og strekke seg etter som kroppsøvingslærer.

6.2 UTVIKLING AV PROFESJONSKOMPETANSE

Her vil vi diskutere funn fra 5.3 opp mot relevant teori, for å besvare forskningsspørsmål II: *Hvordan oppleves praksislærers rolle og dens mulighet for utvikling i kroppsøvingsfaget gjennom bolkpraksis og punktpraksis?*

6.2.1 IDENTITET OG INTERESSE FOR PROFESJONELL UTVIKLING

Å utvikle egen kompetanse som lærer er viktig for ens identitet, mestring og motivasjon, da det kan påvirke ens opplevelse av seg selv og ens potensial for å utvikle egne evner. Lærernes utvikling vil skje i et spenn mellom den de tenker de er, og den de ønsker å være og har

mulighet til å bli (Becher, 2009, s. 15). Timperley et al. (2007) fremhever at profesjonsutøvere må ha et eget ønske om endring, for at de skal kunne utvikle seg. Ønsket og muligheten til å utvikle seg er en av grunnene til at både Per og Pål ønsket å bli praksislærere, og ettersom de har et genuint ønske om å utvikle seg, er det store muligheter for at dette skal kunne oppnås gjennom praksis.

Ifølge Wittek og Bratholm (2014, s. 30) påvirkes identitetsutviklingen til en lærer av samarbeidspartnerne man jobber med. Samtidig er ens egen oppfatning, erfaring og tolkning av kontekstene man er i, også viktig. Refleksjon over egen erfaring er avgjørende for læring, og ny kunnskap, derfor kan erfaring fra praksis bidra til å utvikle en lærers institusjonsidentitet og profesjonelle diskursidentitet (Mezirow, 2000, s. 76–77; Wittek & Bratholm, 2014, s. 32). Pål har utviklet sin yrkesidentitet gjennom deltakelse i punktpraksis. Han opplever at det var nødvendig med en endring, og at det var positivt for han å delta. Uten deltakelsen ville han ikke ha prioritert utviklingen i samme grad. Gjennom punktpraksisen uttrykker Pål at han har utfordret og endret sin yrkesutøvelse, noe som tyder på at han har utviklet sin profesjonelle diskursidentitet (Wittek & Bratholm, 2014, s. 33–35). Samtidig har han også utviklet sin institusjonsidentitet ved å oppnå den kompetansen og de forventningene som stilles til en lærer gjennom ny kunnskap og erfaring.

Interesse for utvikling i bolkspraksis

Fra studentenes perspektiv er det observert stor variasjon i grad av interesse for utvikling hos praksislærere i bolkspraksis. De påpeker at lærevillighet og søken etter ny kunnskap og erfaring ofte er fraværende hos mange (Tolo, 2017, s. 53). Simen har uttalt at på grunn av manglende interesse, tenker han at de ikke nødvendigvis får et stort utbytte av å observere det studentene gjennomfører. Dette støttes av Laursen (2003, s. 83) som påpeker at deltakelse er en viktig faktor for utvikling. Som vi kan se i tidligere forskning, er fokuset primært på studentenes opplevelse av praksis (Munthe et al., 2020). Dersom man anser at praksis kun er for studentene, kan det virke begrensende for lærernes læring og utvikling. Dette kan skape en utfordring for praksis som en læringsarena for flere parter. Det kan tenkes at et slikt fokus kan være en årsak til mangel på interesse for utvikling hos praksislærere i bolkspraksis. Praksislærerne opplever også at bolkspraksis er mer hektisk og kaotisk, og dette kan gjøre det vanskelig å prioritere eller se potensialet i hvordan man kan bruke bolkspraksis for å utvikle seg. Simen opplevde at praksislærere ofte har mange oppgaver og liten tid. Dette kan føre til

merarbeid, hvor det krever mye tid og energi fra praksislærere, noe som kan bety at de ikke har kapasitet til å gjøre mer enn det som er nødvendig.

Interesse for utvikling punktpraksis

Sander har påpekt at en mulig faktor for at praksislærernes økte utbytte i punktpraksis kan skyldes deres interesse for faglig utvikling. Dette samsvarer med tidligere forskning (Day, 1999; Timperley et al., 2007; Tolo, 2017) som har fremhevet viktigheten av interesse, åpenhet og nysgjerrighet for profesjonell utvikling. Ifølge Simen oppleves praksislærerne som dyktige og lærevillige.

Begge praksislærerne som ble intervjuet har lang erfaring med bolkspraksis, og har de siste årene også hatt erfaring med punktpraksis. Ifølge Per og Pål var ønsket om å delta i punktpraksis, at denne formen gir mulighet til å fornye seg selv i kroppøving og i tråd med den nye læreplanen, ved at de får nye innspill i større grad enn i bolkspraksis. Dette synspunktet er i samsvar med hvordan praksis anses som en god ressurs for profesjonell utvikling i Storbritannia, da det gir mulighet for å få nye perspektiver og innspill fra studenter som kan bidra til å utvide lærernes forståelse av faget (MacBeath, 2012, s. 78). Det er også i samsvar med Wittek og Bratholm (2014, s. 15), som påpeker at læring skjer i sosiale kontekster. I dette tilfellet er studentene en aktør som praksislærerne kan bevisst eller ubevisst tilegne seg nye kunnskaper og erfaringer fra. Derfor kan det å ta i bruk ulike praksisformer være en effektiv strategi for lærere som ønsker å utvikle seg og fornye sin undervisning i tråd med endringer i samfunnet og i læreplanen. Dette understrekes også av Laursen (2003, s. 77), som påpeker at erfaring er dynamisk og tettere knyttet til samfunnets endringer, og at deltakelse i prosjekter med fokus på utvikling kan bidra til å heve kompetansen (Laursen, 2003, s. 83).

6.2.2 SAMARBEID

Praksis representerer en egnet arena for læring og utvikling både for studenter og praksislærere. Dette skyldes at læring handler om mer enn bare å tilegne seg kunnskap og ferdigheter; men også om hvordan personlige erfaringer tolkes og gir mening gjennom interaksjon med andre (Wittek & Bratholm, 2014, s. 14). I både bolkspraksis og punktpraksis oppstår det et læringsfellesskap mellom studenter og praksislærere, hvor undervisningserfaringer blir diskutert og reflektert over. Ifølge teori (Bråten & Thurmann-

Moe, 1996; DuFour et al., 2016; Hargreaves, 1996) er det viktig å være bevisst på at samarbeid i seg selv ikke skaper utvikling, men kan være et middel for å oppnå det. Selv om praksislærerne opplever å samarbeide med studentene i begge praksisformer, er det viktig at de er bevisst hvordan de bruker samarbeid som verktøy for utvikling. De må være åpne for å tilpasse seg situasjonen og utnytte mulighetene for læring og utvikling som oppstår, og være bevisst på at praksis kan variere fra person til person og fra gang til gang.

Samarbeid i bolkspraksis

Informantene ved Arna forteller om en endring i organiseringen av bolkspraksis, hvor tidligere praksislærere hadde ansvar for et parti med studenter hver for seg. Nå er det et team av lærere som samarbeider om å ta imot studenter, og ansvar og oppgaver blir fordelt mellom dem. Informantene opplever at denne endringen har ført til bedre samarbeid mellom studenter og lærere, men også lærerne seg imellom. Dette kan samsvare med nivå to i Moos og Thomassens (1994) nivåer av samarbeid, som preges av ansvarsfordeling for effektivitet og tidsbesparelse. Selv om samarbeidet anses som bedre av informantene, bidrar det ikke til utvikling eller utbytte for deltakerne (Moos & Thomassen, 1994). Samarbeidet mellom studenter og praksislærere kan ha en merverdi, fordi det bidrar til å ha en profesjonell dialog og faglig utveksling. Praksis kan gi en unik mulighet for samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner, hvor det reflekteres over erfaring og tanker på et dypere nivå, med en mer kritisk vurdering av egen yrkesutøvelse. Dette vil samsvare med samarbeidsnivå tre og fire i noen grad (Moos & Thomassen, 1994). Det er imidlertid ikke opplevelsen ved Arna ungdomsskole, da de opplevde mangel på dypere refleksjon mellom praksislærere og studenter, som kunne bidra til utvikling.

Basert på studentenes opplevelse av samarbeid i praksis, kan det virke som om potensialet for refleksjon og diskusjon ikke blir oppfylt gjennom en bolkspraksis. Samtalene etter undervisning er i stor grad basert på hva studentene gjorde, hvordan det opplevdes, etterfulgt av konkrete tilbakemeldinger fra praksislærer. Dette antyder at samarbeidet ikke innebærer refleksjon og diskusjon, som vil være lite utviklende for praksislærerne. Hierarkiet som kan oppstå i bolkspraksis kan føre til en autoritær praksis der studentene føler seg underlegne i forhold til ferdigutdannede lærere, og dette kan føre til ubalanserte relasjoner som mangler likeverdighet (Baumrind, 1991). Samarbeidet i bolkspraksis er i stor grad basert på veiledning fra praksislærer til student, og den faglige refleksjonen som foregår i et likeverdig fellesskap i punktpraksis, uteblir eller forekommer i liten grad i denne praksisformen. I lys av Moos og

Thomassens (1994) samarbeidsnivåer kan det argumenteres at praksislæreres refleksjon over egen utøvelse ofte skjer på et overfladisk nivå. Dette kommer tydelig frem i informantenes erfaringer med praksislærerrollen. Leif påpeker at praksislæreres hovedfokus er på studentene mens de er til stede i praksisperioden, men at det ofte ikke er noen dypere refleksjon rundt praksisen etterpå. Dette indikerer at det er en mangel på refleksjon på de dypere nivåene, som handler om å reflektere over egne verdier og antakelser (Korthagen & Vasalos, 2005, s. 53).

Lasse ser heller ikke nødvendigvis på bolkspraksis som en mulighet for praksislærere å øke sin kompetanse, og påpeker at det er opp til hver enkelt lærer å avgjøre hva de ønsker å få ut av det og hva som er tidsmessig mulig å gjennomføre. Per opplever at han i bolkspraksisen kun samarbeider med studentene for å hjelpe dem med å gjennomføre en god undervisningsøkt i henhold til deres lærerrolle og innholdet i økta. Derfor opplever han å få et mindre utbytte. Det kan derfor argumenteres for at samarbeidet, samtalene og refleksjonen i bolkspraksis kan være tilsvarende de to første samarbeidsnivåene (Moos & Thomassen, 1994).

Informantenes erfaringer understreker dermed behovet for å øke bevisstheten rundt praksislærerrollen og stimulere til dypere refleksjon på egne verdier og antakelser, for at bolkspraksisen skal kunne bidra til profesjonell utvikling.

Samarbeid i punktpraksis

Arna ungdomsskole har implementert en punktpraksis basert på et likeverdig trepartssamarbeid, hvor studenter, praksislærer og fagperson i kroppsøving fra Høgskolen samarbeider om å skape best mulig undervisning. Dette samarbeidet involverer diskusjon og refleksjon rundt erfaringene som er gjort i undervisningen, noe som samsvarer med kjernerefleksjon (Korthagen & Vasalos, 2005, s. 68). Wittek og Bratholm (2014, s. 50) fremhever viktigheten av diskusjon med kolleger, deling av erfaringer og perspektiver, refleksjon og læring av hverandre, for å utvikle en felles forståelse av hva som er god undervisning, som kan bidra til profesjonell utvikling. Praksislærer kan lære og utvikle seg ved å reflektere over erfaringene sine og observere hva studentene gjør. Ved å overføre refleksjoner og analyser til sin egen utøvelse, kan de utvikle en dypere forståelse av sin egen undervisning og oppleve profesjonell utvikling (Ørbæk, 2021, s. 225–226). Det virker som diskusjoner og fagsamtaler mellom studentene og praksislærerne gir et bedre samarbeid, og kan bidra til en mer omfattende forståelse av undervisningen og profesjonell utvikling enn det gjør i bolkspraksis.

I motsetning til bolkspraksisen, kan punktpraksis være mer demokratisk i sin tilnærming (Baumrind, 1991). Basert på informantenes opplevelse av likeverdighet i punktpraksis, er det tydelig at studentene og praksislærerne forholder seg til hverandre som likeverdige parter i større grad. Per beskriver diskusjoner som skjer på premisser om likeverdighet med studentene. Praksislærerens rolle i punktpraksisen handler i mindre grad om å gi detaljerte tilbakemeldinger til studentene, og begge parter kan dra nytte av refleksjon og diskusjon for å forbedre sin undervisning og praksis. Simen og Sander opplever også følelsen av likeverdighet i samarbeidet, noe som hovedsakelig er knyttet til anerkjennelse, støtte, respekt og forståelse fra begge parter. Studentene og praksislærerne deler ideer og diskuterer for å oppnå endring og utbytte i undervisningen, og dette fellesskapet kan beskrives som et uenighetsfellesskap (Iversen, 2014). Selv om studentene og praksislærer ikke selv har valgt hverandre, er de likevel motivert for å samarbeide mot et felles mål. Gjennom samtalene utenfor undervisning, drøfter og diskuterer de ulike ideer og tanker om hvordan undervisningen kan forbedres. Samuel og Stian har funnet det utfordrende å bevege seg bort fra de tradisjonelle rollene fra bolkspraksis. Simen fremhever kontinuitet og relasjoner som viktige faktorer, som bidrar til lavere terskel for å dele meninger. Studentene opplever samarbeid og fellesskap som avgjørende for praksislærernes utbytte. Tillit og relasjoner er betydelige faktorer for et godt uenighetsfellesskap, og for at samarbeid kan bidra til å oppnå mål og utvikling (Hauge, 2018, s. 65; Iversen, 2016; Skrøvset et al., 2017). En likeverdig praksis kan bidra til mer positive relasjoner mellom studenter og praksislærere, bedre læring og en økt evne til å ta imot og implementere studentenes bidrag. Stian påpeker at selv om punktpraksisen ikke har opplevdes som likeverdig fra start, har det imidlertid blitt bedre og mer likeverdig over tid. Generelt oppleves samarbeidet mellom studenter og praksislærere som mer likeverdig enn i bolkspraksisen. Punktpraksisen tillater mer kontakt og kontinuitet mellom studenter og praksislærere, ved at den strekker seg over et år, kan dette føre til en økt grad av samarbeid og gjensidig læring.

Pål mener at punktpraksis gir bedre mulighet for samarbeid over tid og skaper bedre relasjoner mellom studenter og praksislærere, samt åpner for mer samarbeid om hvilke krav og forventninger det stilles til hans endringsprosesser. Påls perspektiv samsvarer med Mead (1934) og Hauge (2018, s. 92–93) som påpeker at relasjoner er avgjørende når det gjelder selvoppfatninger og muligheter for endring. Selvoppfatning og identitet blir formet gjennom samspill og kommunikasjon med andre, og derfor kan kontinuitet i samarbeidet bidra til å

styrke deres forhold og skape en følelse av stabilitet og trygghet (Mead, 1934). Det kan også argumenteres for at når lærere og studenter deler erfaringer og reflekterer sammen over en lengre periode, kan det skape en åpenhet for endring av utvikling (Hauge, 2018, s. 92–93). I lys av teori (Hauge, 2018, s. 92–93; Mead, 1934) og Pål's erfaringer, kan man se betydningen av kontinuitet og relasjoner som i større grad finner sted i punktpraksis.

6.2.3 STUDENTENES PÅVIRKNING PÅ PRAKSISLÆRERS UTBYTTE

Samarbeid mellom studenter og praksislærere er en viktig faktor for at praksislærerne skal få utbytte og utvikle seg gjennom praksis. Det er sentralt at innholdet i samarbeidet er orientert rundt og rettet mot fremtidig utvikling, ettersom samarbeid er et middel og ikke utviklende i seg selv (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; DuFour et al., 2016; Hargreaves, 1996). Når det gjelder hva studenten kan bidra med for å gi utbytte til praksislærerne, kan det være interessant å se nærmere på hva de faktisk kan tilby. For eksempel er både studentene og ledelsen enige om at studentene kan gi praksislærere tilgang på nye metoder og tips til hvordan undervisning kan gjennomføres. Dette kan gi praksislærere et verdifullt utbytte, da profesjonskompetanse er dynamisk (Thorsen & Christensen, 2018; Tolo, 2017). Som Pål uttrykte det, er hans mål å få et godt utbytte gjennom å lære nye øvelser og varianter, og å se undervisning fra mange forskjellige perspektiver. Dette understreker betydningen av at samarbeidet bør være rettet mot og fokusere på å utvikle både praksislærere og studenter gjennom nye erfaringer og perspektiver. Det er også nødvendig å identifisere og fokusere på de områdene som vil ha størst verdi for praksislærerne i deres videre utvikling av profesjonskompetanse. Dette kan sikre at samarbeidet mellom studentene og praksislærerne er så effektivt og utviklende som mulig.

Ifølge Stian kan studenter sannsynligvis bidra med nyere og oppdaterte måter å gjøre ting på, som kan øke praksislærernes kreativitet i undervisningen. Sander mener at aldersforskjellen mellom studenter og elever kan gi praksislærere ny innsikt, et synspunkt som støttes av Laursen (2003) som peker på at kravene som stilles til lærere i dagens samfunn kommer av at elever bringer med seg nye kulturelle normer og holdninger til skolen. Dette kan også knyttes til Vygotskys (1978) teori om den proksimale utviklingssonen, der samarbeid mellom lærere og studenter kan føre til en gjensidig nytte av hverandres kunnskap og erfaringer. Som Stian beskriver det, kan studenter ha unik kunnskap om hva som er aktuelt og hva som kan interessere og fenge elevene i større grad enn hva praksislærerne selv kan. Ørbæk (2021)

understreker betydningen av kroppslig læring som en verdifull kilde til læring. Erfaringer med nye metoder og aktiviteter kan reflekteres over og føre til utvikling for praksislærerne. Det kan gå mange år mellom hver gang en praksislærer opplever noe helt nytt fra studentene, i form av nyskapede metoder eller aktiviteter. Derfor kan studentenes variasjoner, som kanskje er tilpasset dagens ungdom, være svært verdifulle for å bringe nytt innhold til undervisningen.

Samfunnet, kulturen og interessene til elevene er stadig i endring, og det er mulig for studentene å tilføre ny informasjon og kunnskap om disse temaene til praksislærerne. Dette er i tråd med Day (1999) som understreker betydningen av kontinuerlig faglig utvikling for å holde tritt med endringer og fornye kunnskapen, ferdighetene og visjonene om god undervisning. Studentenes innsikt og kunnskap om den nye læreplanen er også verdifull for praksislærerne. Simen peker på at studentene hovedsakelig har arbeidet med LK20 gjennom sin utdanning, og derfor har god kjennskap til innholdet og ulike tolkninger av dette. Dette kan igjen knyttes til den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Gjennom samarbeid med studentene, vil praksislærerne kunne få mer kunnskap og innsikt i den nye læreplanen.

Resultatene antyder generelt at studentene kan tilføre nye perspektiver og ideer til undervisningen, samt tolkninger av læreplanen, og gi praksislærerne en mulighet til å utvikle sin kompetanse og kreativitet. Som Wittek og Bratholm (2014) påpeker, påvirkes lærerne av ulike aktører og må forholde seg til komplekse situasjoner for å oppnå dypere forståelse. Timperley et al. (2007) hevder også at lærere må bli utfordret gjennom andres meninger og nye ideer, samt holde seg oppdatert på ny forskning og integrere teori og praksis for å utvikle seg. Derfor er det verdifullt for praksislærere å ha tilgang på studentenes nye ideer og perspektiver og erfaring, da dette kan bidra til deres egen utvikling og øke kreativiteten og kvaliteten på undervisningen.

Kontinuitet i praksis

Kontinuitet spiller en avgjørende rolle for utbytte av nye ideer og metoder, og praksislærerne Per og Pål viser dette tydelig gjennom sine erfaringer. Ifølge Day (1999) og Guskey (2000) samsvarer praksislærernes opplevelse av å få større utbytte i punktpraksis grunnet kontinuitet og utvikling av nye kunnskaper, ferdigheter og visjoner. Pål har erfart at en periode med bolkspraksis kan gi han et godt utbytte av et enkelt emne, selv om det er komprimert tid. Imidlertid opplever begge praksislærerne at punktpraksis gir en bedre forståelse av hva

studentene lærer i løpet av deres utdanning. Dette kan skyldes at punktpraksis tillater praksislærerne å jobbe tett sammen med studentene over en lengre periode og dermed få en dypere forståelse av studentenes og deres egen læringsprosess. Dette synspunktet støttes også av Smith (2009) og Timperley et al. (2007), som anbefaler at utviklingsarbeid bør pågå i mer enn seks måneder for å oppnå en utvikling som vil være til nytte for elevene.

Det hevdes at bolkspraksis kan oppleves som hektisk og gi begrenset tid til samarbeid, noe som kan hemme utviklingsarbeidet. Bolkpraksis oppfyller ikke Guskey (2000, s. 16) sine kjennetegn på profesjonell utvikling, som inkluderer at det er en kontinuerlig, intensjonell og systematisk prosess. Derimot gjør organiseringen av punktpraksis det, blant annet ved at varigheten er på et år, og at den har organiserte fagsamtaler med nyere teori og forskning. I tillegg er det et mål at alle involverte, gjennom et likeverdig trepartssamarbeid, skal ha et utbytte og utvikle seg. Sett i lys av Guskeys (2000, s. 16) kjennetegn betyr dette at punktpraksis oppfyller kravene til en profesjonell og effektiv utviklingsprosess.

Per og Pål sine erfaringer viser at kontinuitet er avgjørende for å oppnå et positivt utbytte av nye ideer og metoder i praksisopplæring. Dette synspunktet støttes av teori, som understreker behovet for kontinuitet, intensjon og systematikk i utviklingsarbeidet for å sikre en profesjonell utvikling hos praksislærerne. Basert på dette, kan vi se at studentenes bidrag og praksislærernes utvikling kan være sterkere i en punktpraksis.

Studentenes erfaringer fra utdanningsløpet

I lys av praksisorganiseringen i andre land, er det relevant å se opplevelsene til våre praksislærere med studentenes erfaring fra utdanningsløpet. Praksisorganiseringen ved utdanningsinstitusjoner i ulike land varierer. Dette har betydning for studentenes erfaring og kompetanse når de er i praksis, og dermed også for praksislærernes rolle og opplevelse av samarbeidet med studentene. Per har erfart mange partier med studenter i bolkspraksis, og har opplevd at studentene han møter ofte har begrenset erfaring og kunnskap om øvelser og aktiviteter i undervisningen. Dette kan skyldes at studentene er tidlig i studieløpet og ikke har hatt tilstrekkelig tid til å utvikle sine ferdigheter og kompetanse som lærere. Per ser derfor sin rolle som veileder på et detaljert nivå, der han må gi studentene konkrete ideer og råd om hva de kan gjøre for å forbedre sin undervisningskompetanse.

I land hvor lærerutdanningen og praksis er tilnærmet lik PPU-utdanningen i Norge, gjennomføres praksis hovedsakelig i slutten av studieløpet (Darling-Hammond, 2012; MacBeath, 2012). Dette betyr at studentene kan ha en del teoretisk kunnskap, men erfaring med å gjennomføre undervisning og arbeide med elever i praksis er begrenset. Dette kan igjen føre til utfordringer for praksislærere, som Per, som opplever å måtte gi mye veiledning og konkrete ideer til studentene for å hjelpe dem å utvikle sin undervisningskompetanse. I Danmark, hvor det skal innføres punktpraksis i starten av studieløpet (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022), kan det tenkes at praksislærere oppleve at studentene har både begrenset kunnskap og erfaring, slik som Per har erfart. Dette kan igjen utfordre praksislærerne på en annen måte, da de må tilpasse sin veiledning og tilrettelegging for å hjelpe studentene å utvikle både teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter.

Smith (2009) og Timperley et al. (2007) understreker viktigheten av at utviklingsarbeidet inkluderer relevante og brukbare aktiviteter for å være effektiv. Dette er ikke tilfellet for Per i hans erfaring med bolkspraksis, der samarbeidet med studentene begrenser seg til å hjelpe dem å gjennomføre en god undervisningsøkt. Dette gir ikke like stort utbytte som faglige diskusjoner i punktpraksis, der studentene har kommet lenger i studieløpet og dermed har mer erfaring og kunnskap. Wittek og Bratholm (2014) og Vygotsky (1978) påpeker at slike diskusjoner kan bidra til å utvikle egne ferdigheter og evner. Dette kan gjøre at diskusjonene og samarbeidet mer fruktbart, da studentene har mer å bidra med i form av teoretisk kunnskap, og kan komme med nye og interessante perspektiver, metoder og aktiviteter. Dette kan også sees i sammenheng med Smith (2009) og Timperley et al. (2007) sin tanke om at ekstern ekspertise kan bidra til utvikling. Studentene i punktpraksisen kan anses som ekstern ekspertise, da de har unik kunnskap om hva som kan interessere og fenge elevene, samt mye kunnskap om den nye læreplanen. Punktpraksis gjennomført alle fire år, som i Nederland (Hammerness et al., 2012), kan også ha potensial for å oppnå samme type samarbeid som Per og Pål har erfart. Selv om det kan være utfordrende de første årene, med tanke på studentenes begrensede erfaring og kunnskap. På Island gjennomføres punktpraksis i slutten av studieløpet, mens i de første årene gjennomføres bolkspraksis (Sigurðsson et al., 2020). Noe som betyr at praksislærerne mest sannsynlig vil møte studenter som har både erfaring og kunnskap. Dette kan bidra til et produktivt og fruktbart samarbeid som kan bidra til praksislærers utvikling, slik som Per og Pål har opplevd i deres erfaring med punktpraksis.

Refleksjon

Når lærere er kritiske til sin egen undervisning og deler dette med andre, kan det føre til både individuell og kollektiv utvikling. Wittek og Bratholm (2014, s. 50) understreker viktigheten av å være bevisst på ens egne handlinger og rutiner. Ved å være kritisk til ens egen undervisning kan man identifisere hva som fungerer og hva som ikke fungerer, og dermed forbedre undervisningen. I våre funn ser vi at dette forekommer oftere i punktpraksis enn i bolkspraksis.

I bolkspraksis er fokuset i større grad på studentene i lærerrollen, og praksislærerne må veilede på et mer detaljert nivå. I kontrast opplever praksislærerne i punktpraksis en mer likeverdig samarbeidsform med studentene. Dette er i samsvar med Bråten og Thurmann-Moe (1996, s. 125) sin argumentasjon om at samarbeid kan fungere som en effektiv strategi for utvikling. I punktpraksis har praksislærerne større mulighet til å diskutere og reflektere over undervisningen sammen med studentene, noe som bidrar til å stimulere deres egen utvikling. Denne tilnærmingen samsvarer med Vygotskys (1978) proksimale utviklingszone og Hatties (2008) teori om at kritisk tilnærming til undervisningens innhold kan bidra til større utvikling.

6.2.4 EKSTERN EKSPERTISE

Ifølge Lasse ønsket Arna ungdomsskole å etablere punktpraksis fordi det var mangel på utbytte for praksislærere i bolkspraksis. Ekstern ekspertise er et middel for å oppnå utvikling, ifølge Smith (2009) og Timperley et al. (2007), og i punktpraksis kan høgskolen fungere som en ekstern ekspertise. Praksislærere og studenter kan sammen knytte relevant teori og forskning opp mot praksis, bistått av fagpersoner i kroppsøving ved Høgskolen.

Fagsamtaler i punktpraksis

En av fordelene med punktpraksis er at den gir et større rom for profesjonell dialog og refleksjon enn bolkspraksisen. Dette kan skyldes at fagsamtalene i punktpraksisen er mer kontinuerlige, intensjonelle og systematiserte (Guskey, 2000, s. 16). Praksislærerne besøker studentene på Høgskolen jevnlig og diskuterer relevant litteratur og forskning. Dette kan knyttes til Day (1999, s. 16) ved at lærerne utvikler seg aktivt gjennom intensjonelle fagsamtaler. I regi av Høgskolen diskuterer og reflekterer praksislærerne og studentene relevant teori og forskning. Dette er noe Samuel trekker frem at praksislærerne kan få godt utbytte av.

Ledelsen ved Arna ser samarbeidet med høgskolen som en fremtredende ressurs for utvikling for deres lærere. Faglærere ved Høgskolen kan bistå som en ekstern ressurs, som kan bidra til å øke kompetansen til praksislærerne. Dette støttes av Laursen (2003, s. 81–83), Smith (2009) og Timperley et al. (2007), som peker på at teori og forskning spiller en viktig rolle i utviklingen, og at deltakelse i prosjekter med fokus på utvikling kan bidra til å heve kompetansen. Opplevelsen av at Per og Pål får et godt utbytte av fagsamtalene, er blant grunnene til at Leif er positivt innstilt til punktpraksis. Han mener også at den jevnlige tilgangen på ny informasjon og diskusjon bidrar til en jevnlig utvikling for praksislærerne.

6.3 DET LÆRENDE FELLESSKAPET I KROPPSØVING

Her vil vi diskutere funn fra 5.4 opp mot relevant teori for å besvare forskningsspørsmål III: *Hvordan oppleves læringsfellesskapet i kroppsøving og deres mulighet for utvikling gjennom bolkpraksis og punktpraksis?*

6.3.1 SAMARBEID OG KULTUR FOR ÅPENHET OG DELING AV ERFARING OG KUNNSKAP

Ifølge praksislærerne og ledelsen ved Arna ungdomsskole, er det en positiv kultur for åpenhet og deling av kunnskap og erfaringer blant kroppsøvingslærerne. Dette skiller seg fra lærernes yrkeskultur generelt, som ofte preges av individualisme (Hargreaves, 1996). Leif bemerker at kroppsøvingslærerne på Arna kanskje har en bedre kultur enn i andre fag, og begrunner dette med fagets egenart og det faktum at lærerne jobber med de samme aktivitetene alle tre årene. Sett i lys av *individualisme* (Hargreaves, 1996), synes ikke kroppsøvingslærerne på Arna å være særlig preget av dette, da de er flinke til å dele med hverandre og skape felles forståelse av hva som er god undervisning. Leif påpeker også at fagets utvikling de siste tjue årene har krevd at kroppsøvingslærerne samarbeider for å utvikle en felles forståelse av faget. Dette kan for eksempel sees i endringene i vurderingspraksis, som har dreid seg fra fokus på prestasjon til innsats (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Lasse beskriver samarbeidet blant kroppsøvingslærerne som rettet mot etablering av en felles forståelse av undervisnings- og vurderingspraksis, med formål om å utvikle en felles holdning til hva som er viktig i faget. Dette samsvarer med teori (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; DuFour et al., 2016; Hargreaves, 1996) som fremhever samarbeid i kollegiet som et viktig middel for utvikling av skolen og lærere i fellesskap.

Kroppsøvlingslærerne ved Arna oppleveres som flinke til å dele erfaringer på eget initiativ. Dette samsvarer med det som Hargreaves (1996, s. 202) beskriver som en *samarbeidskultur*. Kroppsøvlingslærerne deler både positive og negative erfaringer, og diskuterer alternative tilnærminger til undervisning, noe som tyder på at de opplever trygghet, og at samarbeid og deling er positivt. En trygg fellesskapsfølelse er en viktig forutsetning for læring (Timperley et al., 2007). Det er også en god forutsetning for et velfungerende uenighetsfellesskap, hvor lærerne føler seg trygge nok til å dele ideer og erfaringer (Hargreaves, 1996; Iversen, 2014). Diskusjoner og samarbeid om undervisningen kan bidra til utvikling av en felles forståelse og hva som er god undervisning og utvikling av læringsfellesskapet, samt egne evner og ferdigheter (Witteck & Bratholm, 2014, s. 50). Beskrivelsen av samarbeidet blant kroppsøvlingslærerne på Arna gir en indikasjon på at læringsfellesskapet inneholder flere positive kvaliteter. Disse kvalitetene kan bidra til både individuell og kollektiv utvikling, og kan ha en positiv innvirkning på elevenes læring og undervisning.

6.3.2 PROFESJONELT LÆRINGSFELLESSKAP

Basert på beskrivelsen av samarbeidet blant kroppsøvlingslærerne kan det være mulig å klassifisere det som et profesjonelt læringsfellesskap, ettersom samarbeidet benyttes som et virkemiddel for å forbedre undervisningens kvalitet og elevenes læring, trivsel og utvikling. Dette er i tråd med teorien om profesjonelle læringsfellesskap, som er beskrevet av DuFour og Marzano (2011), Hargreaves og Fullan (2012) og Qvortrup (2018). Likevel kan det diskuteres om samarbeidet tilfredsstillende kriteriene for et profesjonelt læringsfellesskap, da dette avhenger av hvor grundig og systematisk samarbeidsprosessen er (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 127–128).

Med utgangspunkt i Moos og Thomassen (1994) sine samarbeidsnivåer, kan vi se at læringsfellesskapet i kroppsøving på Arna muligens befinner seg på det tredje samarbeidsnivået. Dette nivået er preget av planlegging og gjennomføring av prosjekter i fellesskap, samt deling av erfaringer, og hvor deltakerne opplever å få mer igjen enn de gir (Moos & Thomassen, 1994). Mens kroppsøvlingslærerne oppleveres å være gode til å dele erfaringer med hverandre, foregår denne delingen i stor grad i hverdagslige situasjoner. Derfor kan det tenkes at refleksjon ikke forekommer i like stor grad. Dette kan føre til at læringsfellesskapet i større grad samsvarer med nivå to, som er preget av tidsbesparende

arbeid og samarbeid basert på vaner og mindre bevissthet rundt det som gjennomføres. Mangel på tid er en gjentakende faktor som utfordrer muligheten til å skape gode refleksjoner i fellesskap (Moos & Thomassen, 1994).

Kontinuitet i samarbeid for utvikling

Et viktig element for å oppnå effektive profesjonelle læringsfellesskap er faste møtetider og prioritering av samarbeidet (DuFour & Marzano, 2011). På Arna ungdomsskole er det planlagt fire møter i kroppsøvingssesjonen i løpet av et år. DuFour et al. (2016, s. 17–19) hevder at et profesjonelt læringsfellesskap innebærer en kontinuerlig og systematisk prosess med jevnlig møter, og derfor kan det diskuteres om fire møter i året er tilstrekkelig for å oppnå et effektivt og profesjonelt læringsfellesskap. Både ledelsen og praksislærerne ved Arna ungdomsskole opplever at kroppsøvingslærerne er i stand til å samarbeide på en tilfredsstillende måte i henhold til tid. Sett i lys av DuFour et al. (2016) sin beskrivelse, antyder det likevel at samarbeidet ikke nødvendigvis er utviklende. Som tidligere nevnt må samarbeid benyttes som et middel for læring for å oppnå et fruktbart og lærende fellesskap (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; DuFour et al., 2016; Hargreaves, 1996).

På Arna ungdomsskole, synes kroppsøvingslærernes samarbeid primært å være basert på hverdagspraten, som beskrevet av Pål og Leif. De spontane samtaler oppstår tilfeldig når lærerne møtes på gangen eller på vei til en time og gir dem mulighet til å utveksle erfaringer fra kroppsøvingsstimer i et par minutter. Selv om Vygotsky (1978) påpeker at samhandling og interaksjon med andre kan være mer produktivt for ens utvikling enn individuelt arbeid, avhenger utvikling av mer enn bare deling av erfaringer. Slike samtaler kan også være begrenset i forhold til diskusjon og refleksjon, da faktorer som tid og eksterne forstyrrelser kan påvirke dem. Refleksjon og systematikk er imidlertid avgjørende for profesjonelle læringsfellesskap og endringsprosesser slik det beskrives i teorien (Hargreaves & Fullan, 2012; Timperley et al., 2007; Qvotrup, 2018). Korthagen og Vasalos (2005) understreker også at refleksjon må foregå på et dypere nivå for at endring skal kunne oppstå. Ifølge Moos og Thomassens (1994) samarbeidsmodell, vil dypere refleksjon som foregår på nivå fire og fem oppleves som mer utviklende og ha større potensial for å føre til endring. Dette indikerer at samhandling med andre må være kompleks for at det skal skape utvikling. Gitt at samarbeid og deling hovedsakelig foregår gjennom hverdagspraten, antyder det at samarbeidet mellom lærerne på Arna ungdomsskole ikke er særlig effektivt. Det vil derfor ikke ha en betydelig påvirkning på utviklingen, verken for lærerne individuelt eller for

læringsfellesskapet som helhet. Det kreves en større bevissthet i hvordan samarbeidet benyttes for å oppnå ønsket effekt.

Samarbeid som middel for utvikling

En faktor som ingen av informantene har påpekt, er dybden på samarbeidet mellom lærerne i kroppsøvingsfaget på Arna ungdomsskole. Selv om lærerne er flinke til å samarbeide, kan det være at de ikke utfordrer hverandre til å reflektere dypt nok over egen yrkesutøvelse.

Hargreaves og Fullan (2012) understreker at dette er viktig for et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap. I tillegg peker Iversen (2014) på viktigheten av uenighetsfellesskap, der samarbeidet må foregå på et dypere nivå, slik at deltakerne blir utfordret mens de jobber systematisk mot et felles mål. For å heve læringsfellesskapet i kroppsøving til et høyere nivå, kreves det derfor et dypere samarbeid. Dette betyr at kroppsøvingslærerne må være bevisst på å utfordre hverandre på et dypere nivå, noe som kan løfte samarbeidet til fjerde eller femte nivå etter Moos og Thomassens (1994) nivåinndeling og øke muligheten for utvikling. Dette krever også større fokus på innholdet i samarbeidet, hvor man kan begrunne sine oppfatninger og ta andres perspektiv, samt være kritisk til egen yrkesutøvelse.

Informantene fortalte at de prøver å avholde fire seksjonsmøter i løpet av et år i kroppsøvingsfaget. Tidligere møter har hovedsakelig omhandlet organisatoriske spørsmål, men nyere møter har i større grad blitt prioritert til å ha fokus på utviklingsarbeid. Dette fokuset er viktig, som påpekt av teoretikere (DuFour & Marzano, 2011; Hargreaves & Fullan, 2012; Timperley et al., 2007; Qvotrup, 2018). Ved minst ett tilfelle har Per og Pål blitt bedt om å dele sine erfaringer fra punktpraksisen, men det er uklart om dette møtet resulterte i en faglig samtale og diskusjon. Det er nødvendig med en kontinuerlig og systematisk prosess, og ikke bare enkeltmøter, som også påpekes av DuFour et al. (2016). Imidlertid kan disse erfaringene benyttes for å styrke det utviklende arbeidet i det profesjonelle læringsfellesskapet som disse seksjonsmøtene har potensial til å være. Dette kan tilsvare samarbeidsnivå fem etter Moos og Thomassens nivåinndeling (1994), som indikerer et dypere samarbeid der kritisk refleksjon kan finne sted. Dette skaper et rom for ny forståelse og nye måter å tenke og handle på, ved at refleksjonen bidrar til å utvikle en mer helhetlig forståelse av ens egen yrkesutøvelse og profesjonelle identitet (Korthagen & Vasalos, 2005, s. 68). For at samarbeidet skal tilsvare de øverste samarbeidsnivåene, kreves derfor et dypere og mer systematisk samarbeid enn slik det fremstår på Arna ungdomsskole.

6.3.3 PRAKSIS OG LÆRINGSFELLESSKAPET

Per uttrykker betydningen av samarbeid mellom kroppsøvingslærere, uavhengig av om de deltar i bolks- eller punktpraksis. Han argumenterer for at det ville være meningsløst å sitte som praksislærer alene, og understreker viktigheten av samarbeid for å fremme læring og utvikling. Dette perspektivet kan kobles til Vygotskys (1978) teori om at samarbeid og interaksjon med andre kan øke prestasjon og læring. Videre støtter dette synspunktet det femte punktet i Timperley et al. (2007) sin forskning som fremhever betydningen av trygge fellesskap for læring og utvikling. Det er en risiko for å feile i læringsprosesser, og det kan oppleves lettere å prøve i et tryggere fellesskap. Selv om Per ikke uttrykkelig poengterte dette, kan det argumenteres for at en grunn til at han vektlegger samarbeid med andre kroppsøvingslærere som en fordel, kan være at det skaper en ekstra grad av trygghet. Videre kan dette perspektivet også forstås i sammenheng med konseptet uenighetsfellesskap, hvor deling av erfaringer og kunnskap for å nå et felles mål, i dette tilfelle profesjonell utvikling, er lettere når fellesskapet oppleves som trygt (Iversen, 2014).

Per påpeker at de andre lærerne har lite interesse for praksis, uavhengig av om det er bolkspraksis eller punktpraksis som gjennomføres. Dette kan skyldes at de ikke får noen økonomisk godtgjørelse for å delta i praksisperiodene, og som han selv uttrykker det: *“Hvis det skal kreve noe av meg, så vil jeg ha noe igjen av det selv”*. Dette poengterer også Stian i sitt intervju, hvor han fremhever at de andre lærerne ikke får noen ekstra belønning for å hjelpe til med praksisstudentene. Lasse tror at dersom alle lærerne hadde fått en godtgjørelse i form av lønn, ville flere tatt eierskap til praksisperiodene og tatt mer ansvar for studentene. Dette vil igjen kunne føre til at praksisperiodene vil oppleves bedre for både studentene og lærerne som er involvert. Imidlertid påpekes det i forskning (Smith, 2009; Timperley et al., 2007) at hvis praksisperiodene hadde vært opplevd som relevante og nyttige, ville lærerne i mindre grad hatt behov for økonomisk godtgjørelse.

I tråd med studentenes erfaringer med å bidra med nytenkning til praksislærerne, rapporterte de samme muligheter for å bidra til utviklingen av de øvrige kroppsøvingslærerne. Simen indikerer at studenter kan bidra med innovasjon gjennom nye metoder, perspektiver og væremåter. På den annen side innvender Sander at studentene har begrenset kontakt med andre kroppsøvingslærere, og at samarbeid i større grad er nødvendig for å kunne lære av hverandre. Deltakelse anses som en vesentlig forutsetning for utvikling, og av spesiell

betydning, ifølge Lasse. Dette synet gjenspeiles i Ørbæk (2021, s. 225) som presenterer at for å lære noe nytt, må det gjøres, og tilegnelse av ny kunnskap og nye ferdigheter skjer ofte gjennom praksis og erfaring. Sander forteller at hans erfaring som student bare inkluderer kontakt med andre kroppsøvingslærere i forbindelse med deres ønske om å teste undervisningsopplegg studentene har laget. Utover dette har de ikke hatt mer kontakt, samarbeid, diskusjon eller evaluering med andre enn praksislærerne. Lasse påpeker at praksislærerne har en fordel, og han mener derfor at det er nødvendig å gi alle lærerne muligheten til å bli praksislærere, for at de skal få samme utbytte. Litteratur og forskning kan gi mye kunnskap, men det er noe annet å utøve det i praksis (Laursen, 2003; Timperley et al., 2007). Aktiv deltakelse anses derfor som en viktig forutsetning for utvikling.

Bolkpraksis' påvirkning på samarbeidet mellom kroppsøvingslærerne

Bolkpraksis med én praksislærer

Den organiseringen av praksis, som av oss, vurderes som minst utviklende for andre kroppsøvingslærere, er den utgående formen for bolkspraksis, hvor én enkelt praksislærer har ansvaret for en enkelt praksisgruppe. Dette begrunnes med at samarbeid med andre praksislærere eller kroppsøvingslærere fremstår som fraværende, eller er til stede i svært liten grad, slik både studenter og praksislærere beskriver det. Som påpekt av Vygotsky (1978), har samarbeid med flere et større potensial for utviklingsarbeid. Videre understreker Ørbæk (2021) betydningen av å være en aktiv deltaker i samarbeid, hvor man kan reflektere over egen og andres praksis for å skape større utvikling. Praksislærerne beskriver dette samarbeidet som bestående av organisatoriske elementer, som lån av andres timer. Studentene ser ut til å ikke oppleve noe særlig kontakt med andre lærere enn sine praksislærere. Dette innebærer at samarbeidsnivået etter Moos og Thomassen (1994) forblir på de to første nivåene, der samarbeidet preges av administrativ regulering og samhandling med andre lærere kun består av fordeling av oppgaver og å effektivisere arbeidet (Moos & Thomassen, 1994).

Bolkpraksis med et praksislærerteam

Den nyere organiseringen av bolkspraksis der et team av lærere tar imot et praksisparti, gir inntrykk av å ha utviklingspotensial. Imidlertid vil dette avhenge av studentenes fagkombinasjoner og sammensetningen av lærerne i teamet. Hvis det eksempelvis ikke er et rent kroppsøvingsparti, vil teamet bestå av ulike faglærere. Dette viser seg å oftere være

tilfellet, ettersom Per opplever å samarbeide med flere lærere i denne organiseringen av bolkspraksis.

Selv om samarbeid kan oppleves i større grad i bolkspraksis, er det samarbeidet som Per og Lasse beskriver primært basert på organisering og fordeling av oppgaver. Dette indikerer at samarbeidet ikke tilsvarer høyere enn nivå to etter Moos og Thomassens (1994) inndeling. Videre betyr det at samarbeidet i seg selv ikke nødvendigvis er utviklende. I tillegg, som nevnt tidligere, kan praksislærere oppleve minimalt utbytte fra denne formen for praksis, hvilket indikerer at det generelt sett ikke er en utviklende form for praksis. Lasse opplever at bolkspraksis nærmest har blitt som en rutine, som primært handler om å få det overstått, og hvor det ikke diskuteres mer enn nødvendig etterpå.

Ifølge både Per og Lasse, virker det generelt sett som om kroppsøvingslærere har mindre interesse for utvikling, med mindre de får en økonomisk gevinst av arbeidet. Derfor kan det tenkes at den økonomiske gevinsten i teamorganisert bolkspraksis kan bidra til økt interesse hos lærerne. Dette viser likevel at denne formen for organisering ikke i seg selv er tilstrekkelig givende og meningsfull, da det er behov for økonomisk godtgjørelse (Smith, 2009; Timperley et al., 2007). Teamene består sjeldent kun av kroppsøvingslærere, og det er begrenset utbytte i form av kunnskap i bolkspraksis. Derfor vil ikke teamorganiseringen nødvendigvis bidra til økt kompetanse verken for praksislærere eller andre kroppsøvingslærere. Det er også interessant å merke seg at en gevinst i form av kunnskap og økt kompetanse ikke er tilstrekkelig. Samtidig er det forståelig at lærere har en travel hverdag med mange oppgaver, noe som kan føre til at kapasiteten deres ikke strekker til, og at de må prioritere annerledes.

Punktpraksis' påvirkning på samarbeidet mellom kroppsøvingslærerne

Punktpraksis med én praksislærer

Vi har ingen kjennskap til organisering av punktpraksis, hvor kun én lærer har ansvar for studentene. Selv om praksislæreren vil kunne dra nytte av samarbeid med både studentene og faglærerne fra lærerutdanningen, som kan overføres til andre kroppsøvingslærere, ville en slik organisering være "meningsløs" ifølge både Per og Pål. De anser fellesskapet med hverandre som avgjørende for deres utvikling innenfor praksisen. I tillegg kan tryggheten som et fellesskap gir, bidra til mer utvikling, slik som nevnt av både Iversen (2014) og Timperley et al. (2007).

Punktpraksis med flere praksislærere

Organiseringen av punktpraksis slik vi kjenner den, er at to praksislærere samarbeider om å ta imot studenter. Våre funn viser at denne praksisformen inneholder et stort potensial for utvikling av praksislærere. Det er vanskelig å si noe konkret om hvorvidt de øvrige kroppsøvingslærerne også får utbytte av denne praksisformen, da deltakelse er en viktig faktor (Ørbæk, 2021). Imidlertid er det tydelig at praksislærerne lærer mer, og har større mulighet til å bringe dette videre til andre.

I punktpraksis beskriver Per at samarbeidet først og fremst er mellom ham selv og Pål. De verdsetter muligheten til å diskutere og reflektere over erfaringene de har gjort med sine respektive studenter, samt de faglige temaene de tar opp ved Høgskolen. Det faktum at de går gjennom lignende erfaringer, og får mulighet til å diskutere og reflektere over disse i etterkant, gir dem et formålstjenlig fellesskap. Dette fellesskapet bidrar, ifølge deres egne uttalelser, til å øke deres utbytte av praksis og til å fremme en større utvikling, som også kan ha fordeler for deres kroppsøvingskollegaer.

Leif har bemerket at praksislærerne Pål og Per kan dra nytte av den jevnlige, faglige refleksjonen de får gjennom punktpraksisen, og bringe dette videre i samtaler med resten av kroppsøvingskollegaene. Han beskriver det som at *“man bringer mer til bordet”*. Selv om han ikke nødvendigvis tror at alle kroppsøvingslærerne får tilgang til forskningsartikler, tror han at de får innsikt i det som fungerer godt gjennom hverdagspraten. Day (1999) påpeker imidlertid at utvikling må skje aktivt, og at innsikten og læringen ikke nødvendigvis fører til utvikling for de øvrige kroppsøvingslærerne.

Pål understreker at punktpraksisen har gjort han bevisst på viktigheten av å arbeide med kroppsøvingsfaget i større grad, enn det han opplever at de andre kroppsøvingslærerne gjør. Han tenker at dette kan skyldes at de andre lærerne ikke deltar i denne praksisen og derfor ikke får samme erfaring som han. Dette sammenfaller med Ørbæks (2021, s. 225–226) påpeking om kroppslig læring som en utviklende pedagogisk tilnærming, som involverer engasjement i praktisk erfaring og handling for de involverte. Dette forklarer hvorfor Pål kan oppleve et større ønske om å samarbeide enn de andre kroppsøvingslærerne, siden de ikke er deltakere i samarbeidet i punktpraksisen. Imidlertid ønsker Pål å legge til at *“ønsket er nok*

der, litt hos de andre også”, og ønsket om å utvikle seg er en viktig faktor for å gjøre dette mulig (Smith, 2009; Timperley et al., 2007).

6.4 Å LEGGE TIL RETTE FOR UTVIKLING

Her vil vi diskutere funn fra 5.5 opp mot relevant teori, for å besvare forskningsspørsmål IV: *Hvordan tilrettelegger skoleledelsen for utvikling i kroppsøvfaget, ved hjelp av bolkspraksis og punktpraksis?*

6.4.1 BETYDNINGEN AV LEDELSENS ROLLE

En viktig faktor for utviklingsarbeid er at ledelsen setter og kommuniserer klare og tydelige mål om hva som forventes av lærerne (Engvik, 2012; Guskey, 2000; Timperley et al., 2007). Pål uttrykte at han opplever lite krav fra ledelsen om at lærerne må fornye seg. Krav og mål skaper en forventning om hva som skal oppnås, og er en viktig del av å skape et lærende fellesskap hvor lærerne både utfordres og støttes innenfor trygge rammer (Hallinger & Murphy, 1985; Hord, 2009; Timperley et al., 2007). Mangel på dette kan derfor føre til at lærerne ikke er aktivt søkende etter ny kunnskap og erfaring, som vil kunne stagnere deres utvikling av profesjonskompetanse.

Arbeid med utvikling innebærer ofte en viss grad av usikkerhet, ettersom det ikke finnes en garanti for at den ønskede endringen kan oppnås. Dette kan føre til at lærere må reflektere over sin egen kompetanse og yrkesidentitet, og kan skape en viss usikkerhet. For å møte disse utfordringene er det nødvendig med en ledelse som støtter, anerkjenner og oppmuntrer lærere til å prøve ut nye ideer og metoder, slik at de kan utvikle seg profesjonelt (Timperley et al., 2007). Dette kan vi se at ledelsen hos Arna ungdomsskole er opptatt av.

Lasse påpeker at en viktig oppgave som leder, er å legge til rette for at lærerne blir motivert til å gjøre jobben sin på en god måte. Det inkluderer å gi lærerne rom og muligheter til å lykkes, samt sette av tilstrekkelig med tid og bistå med nødvendige ressurser. Dette samsvarer med perspektivene fra Brunstad (2021) og Slettbakk og Skrøvset (2021). Tid er en spesielt viktig faktor når det kommer til utviklingsarbeid for lærere, ettersom de har en travel hverdag med mange oppgaver og begrensede muligheter til å styre egen tid. Derfor er det viktig at ledelsen prioriterer tid og ressurser til utviklingsarbeidet, slik at lærerne kan utforske

og prøve ut nye ideer og metoder (Timperley et al., 2007). Denne prioriteringen fremheves som utfordrende av informantene. En leder som forstår betydningen av tid og ressurser for utviklingsarbeidet, kan bidra til å skape en kultur der lærerne føler seg støttet og oppmuntret til å utforske og prøve ut nye metoder og teknikker.

6.4.2 PRIORITERING AV TID

Ledelsen har makt til å bestemme over organisasjonen, inkludert administreringen av tid. Hargreaves (1996, s. 104) hevder at tid er en dimensjon som har makt over hva som er mulig å gjøre. Det viser seg at ledelsen og praksislærerne har forskjellig oppfatning av tid. Per og Pål opplever at det ikke er nok tid til samarbeid med de andre kroppsøvingslærerne. I lys av Moos og Thomassens (1994) samarbeidsnivåer, kan vi se at det første nivået av samarbeid preges av administrativ regulering av tid. Selv om det er satt av tid til fire seksjonsmøter i kroppsøving i løpet av et år, forteller Per at det i virkeligheten ofte bare blir gjennomført tre. Det kan antas at dette handler om prioritering av tid. På det første samarbeidsnivået kan samarbeidet oppleves som påtvunget eller lite meningsfylt, på grunn av de administrative reguleringene (Moos & Thomassen, 1994). Per og Pål ønsker å samarbeide mer med de andre kroppsøvingslærerne, men opplever at det er vanskelig å finne tid til lengre møter. Praksislærerne opplever også at tiden de har til samarbeid er altfor knapp, noe som fører til manglende kontinuitet i samarbeidet.

Basert på praksislærernes uttalelser om å oppleve å ikke ha tilstrekkelig med tid til samarbeid i kroppsøving, kan det tenkes at den administrative reguleringen, ved fellestid eller seksjonsarbeid, prioriteres til andre fag. Dette kan igjen påvirke kvaliteten på læringsfellesskapet i kroppsøving, dersom samarbeidet oppleves som mangelfullt. Ledelsens tilnærming til tid er påvirket av det Hargreaves (1996) kaller en teknisk-rasjonell og objektiv tidsforståelse, som er bestemt av organisasjonens system. Selv om ledelsen prioriterer samarbeid og effektiv bruk av tid, har de ikke kontroll over hvordan lærerne bruker den. Dette fører til et klart skille mellom midler og tid (Hargreaves, 1996, s. 105). Ledelsen hevder at alle fag blir gitt like stor prioritet når det gjelder tidsbruk, og ifølge Leif er det opp til lærerne å bestemme hvordan de vil disponere tiden og hvilke fag som skal få prioritet. Ledelsens syn på at lærerne får frihet til å bestemme tidsbruken sin, følger en polykron tidsforståelse som innebærer at lærerne selv må avgjøre hvordan tiden skal disponeres (Hargreaves, 1996, s. 112). Praksislærerne opplever imidlertid at kroppsøvingsfaget faktisk

blir nedprioritert til fordel for basisfagene norsk, engelsk og matte, og at det ikke er avsatt tilstrekkelig tid til fagsamarbeid. Disse funnene samsvarer med Hargreaves (1996) sin teori som viser at de involverte partene kan ha forskjellig oppfatning av tid. Fra ledelsens perspektiv blir ikke samarbeidet mellom kroppsøvingslærerne påvirket av den administrative reguleringen av tid når det gjelder prioritering av fag. Dette stemmer ikke overens med praksislærernes opplevelse. Selv om praksislærerne opplever at praktiske fag blir nedprioritert av ledelsen, antar Per at det kan skyldes gjennomføring av eksamen i basisfagene, og at de dermed får større fokus. Ifølge Hargreaves (1996, s. 107) styrer mikropolitisk tid i dette tilfellet, da fagsamarbeid prioriteres basert på hvor stor del av undervisningsplanen faget utgjør.

Pål påpeker at selv om det er ledelsen som har ansvaret for å bestemme hvordan tiden skal brukes og hvilke fag som skal prioriteres, kan det hende at kroppsøvingslærerne ikke har uttrykt sitt ønske om mer tid på en tilstrekkelig og tydelig nok måte. Teoretisk sett skyldes dette gapet i oppfatningen av tiden en teknisk-rasjonell og objektiv forståelse hos ledelsen, og en subjektiv og fenomenologisk forståelse hos lærerne (Hargreaves, 1996). Imidlertid ser det ut til at ledelsen i dette tilfellet også har en polykron forståelse av tiden, i tillegg til en teknisk-rasjonell og objektiv forståelse. I det minste ser det ut til at de ønsker å tilrettelegge for dette. Funnene viser en antydning til en uenighet mellom de to partene når det gjelder oppfatningen av tiden, hvor begge parter legger ansvar over på den andre for "problemet". Det kan være at kommunikasjonen mellom ledelse og lærere har vært uklar, og at det er ikke klart hvordan tiden oppleves og benyttes. Dette kan føre til frustrasjon blant lærerne som føler at deres fag ikke prioriteres (Hargreaves, 1996, s. 117–118; Imsen, 2016, s. 25).

Det kan også være at lærere fra andre fagområder har høyere prioriteringer som skaper knapphet på tid internt i lærerteamet. Det er viktig å huske på at praksislærerne også har begrensninger i forhold til tidsbruk. Per uttrykker at han ønsker mer tid til samarbeid i kroppsøving, men han forstår at det kan være vanskelig å få til uten å ofre noe annet. Han poengterer at alt handler om tid og prioritering. Dette gir inntrykk av at han har forståelse for at det er et spenningsforhold mellom drift og utviklingsarbeid (Irgens, 2012). Samt hvorfor det kan være vanskelig å gjennomføre hans ønske. Pål påpeker at de har prøvd ulike tiltak, men de opplevde at de ikke klarte å gjennomføre dem eller at de ikke ble prioritert på grunn av andre oppgaver som måtte gjøres. Hargreaves (1996, s. 124) påpeker betydningen av å skape en felles forståelse for tidsbruk og optimal utnyttelse av tidsrammene for å unngå

frustrasjon og fremme effektivitet og positivitet for alle involverte parter. Derfor kan det være nyttig for ledelsen og lærerne ved Arna ungdomsskole å ha en åpen dialog om hvordan man kan forbedre tidsbruken og samarbeidet, slik at det blir mer fruktbart i fremtiden.

6.4.3 HVORDAN KAN LEDER LEGGE TIL RETTE FOR SAMARBEID?

Lederne tenker at ved å bistå lærerne med mer tid og ressurser, vil det kunne øke samarbeidet. Praksislærerne og ledelsen på Arna ungdomsskole er positive til en kultur for åpenhet og deling av erfaringer og kunnskap, men de erkjenner at det kan være utfordrende å få til i en travel hverdag. Leif påpeker derfor behovet for bedre systemer for å ramme inn deling av erfaringer og kunnskap, og at det er noe ledelsen bør jobbe med. Timperley et al. (2007) støtter ideen om at skoleledere bør legge til rette for læring og tilpasse etter behov. Dette innebærer å ha systemer og strukturer på plass for å sikre at kunnskap og erfaringer deles effektivt og at lærerne har tilgang til de ressursene som er nødvendige for deres profesjonelle utvikling. For å oppnå dette, er det viktig at skoleledere tar ansvar for å sette av nok tid til faglige diskusjoner og er villige til å investere i de nødvendige ressursene og systemene for å støtte læring og deling av kunnskap (Hallinger & Murphy, 1985, s. 221–224). Dette vil ikke bare bidra til å øke lærernes faglige kompetanse, men også bidra til å forbedre kvaliteten på undervisningen og elevenes læring.

Administrativ regulering og obligatorisk oppmøte samsvarer med det Hargreaves (1996, s. 204–205) beskriver som *påtvunget kollegialitet*. Det å tvinge lærerne til å samarbeide kan imidlertid føre til mindre motivasjon for å utvikle seg og dermed påvirke graden av utvikling (Tolo, 2017, s. 53). Dersom det kun er ledelsen som ser verdien av et bedre system og mer samarbeid, vil dette kunne oppleves som påtvunget. Derfor er det nødvendig at det ønskes fra lærerne også, slik som det er hos praksislærerne ved Arna ungdomsskole. Pål understreker at tid til samarbeid og deling av erfaring er minimal, og at det er behov for bedre systemer. Dette samsvarer med det Hargreaves (1996, s. 202) beskriver som en *samarbeidskultur*. I en slik kultur er det lærerne selv som har engasjementet og innsatsen, og ser verdien i det de driver med. Informantene påpeker at de er flinke til å dele erfaringer, tips og ideer med hverandre i hverdagspraten, men at det sjeldent er organisert mål eller mening. Derfor kan det tenkes at et bedre system og mer tid hadde vært fruktbart for samarbeid og utvikling. For å finne en balanse mellom påtvunget kollegialitet og spontane former for samarbeid på lærernes eget initiativ, kan ledelsen legge til rette for et godt system ved å gi frihet til å velge

samarbeidsaktiviteter og skjerme tid til samarbeid (Hallinger & Murphy, 1985; Timperley et al., 2007).

6.4.4 HVORDAN TILRETTELEGGES LEDER FOR UTVIKLING GJENNOM PRAKSIS?

Leif fortalte at ønsket om å være en samarbeidsskole med Høgskolen kommer av at det er veldig utviklende for både lærerne og skolen. Dette samsvarer med teori (Laursen, 2003; Timperley et al., 2007; Vygotsky, 1978; Ørbæk, 2021) som fremmer at aktiv deltakelse og læring i samhandling med andre kan føre til utvikling. Lasse var en ivrig forkjemper for å få etablert punktpraksis på deres skole. Motivasjonen var for å oppnå vinning for begge parter, både for Høgskolen og ungdomsskolen. Lasse utdyper dette med at de opplever å ha kunnskaper som studentene og Høgskolen kan dra nytte av. Når Arna ungdomsskole benytter Høgskolens høye faglige kvalitet som en ressurs, er dette i tråd med Timperley et al. (2007) som fremmer at bruk av ekstern ekspertise er en viktig faktor for utvikling. Leif understreker at jevnlig tilgang på ny informasjon er av høy verdi.

Lasse presiserer at dersom lærerne skal få større utbytte av praksis, må de være aktivt deltakende og være praksislærere selv. Dette støttes av Laursen (2003) og Ørbæk (2021). I den nye organiseringen, hvor bolkpraksisen er teamorganisert, får flere lærere mulighet til å være aktivt deltakende i praksis. Dermed kan vi se at lederne har gjort endringer i strukturen av bolkpraksis, slik at det kan være utviklende for flere lærere. Organiseringen åpner også opp for samarbeid i større grad, selv om det kan diskuteres hvor utviklende det vil være (Moos & Thomassen, 1994).

Som vi har diskutert tidligere påvirker ikke praksis de øvrige kroppsøvlingslærerne i stor grad, men Lasse gir et konkret eksempel på hvordan ledelsen ved skolen aktivt forsøkte å dra nytte av praksislærernes erfaringer etter punktpraksisen. Dette ble gjort ved å legge opp til at ett av seksjonsmøtene skulle fokusere spesifikt på praksislærernes erfaringer. Hensikten var å gi flere av kroppsøvlingslærerne muligheten til å dra nytte av erfaringene, som vi kan se støttes dette av flere teoretikere (Hallinger & Murphy, 1985; Iversen, 2014; Timperley et al., 2007). Dette illustrerer ledelsens bevissthet om å utnytte læringen og erfaringen fra punktpraksisen til å øke kunnskapsnivået til flere av kroppsøvlingslærerne. Det er tydelig at ledelsen så verdier i å bringe Pål og Pers erfaringer videre til resten av fagmiljøet, og benytter erfaringer fra praksis som en ressurs.

7. KONKLUSJON

I dette kapittelet vil vi presentere våre hovedfunn og gi en konklusjon på problemstillingen: *Hvordan brukes ulike typer praksis til å utvikle læreres profesjonskompetanse i kroppsøving?*

Resultatet av studien viser at praksislærerne i kroppsøving opplever at endringer i læreplan og samfunn medfører nye krav og behov til deres profesjonskompetanse. Økt kompetanse i kroppsøving er nødvendig for å kunne tilby undervisning av høy kvalitet som tar hensyn til disse nye formålene. Et annet funn er at lærevillighet og søken etter ny kompetanse er det som inngår i høy profesjonskompetanse. Likevel viser våre funn at informantene ikke legger vekt på disse egenskapene, og deres definisjoner tilnærmes generell profesjonskompetanse i kroppsøving.

Denne studien viser at praksislærernes rolle var forskjellig i de to praksisformene som ble undersøkt. I bolkspraksis var praksislærernes hovedfokus å gi detaljert veiledning og utvikle studentenes grunnleggende kompetanse for å lede og skape god undervisning i kroppsøving. I punktpraksis var deres rolle mer likestilt med studentene i et trepartssamarbeid, der målet var å skape forståelse for hva som er god undervisning og hvordan dette kan oppnås. Flere faktorer påvirket praksislærernes rolle, inkludert studentenes erfaring fra studieløpet, men også aktiv læring og deltakelse var viktig for utvikling. Punktpraksis, som inkluderte diskusjoner og refleksjoner basert på erfaringer, teori og forskning, bidro til en dypere refleksjon og bedre utvikling av praksislærernes profesjonskompetanse i kroppsøving. Samtidig viste studien at samarbeid med andre er avgjørende for profesjonell utvikling, og de to praksisformene hadde ulike nivåer av samarbeid. I bolkspraksis var samarbeidet primært fokusert på ansvarsfordeling for effektivitet og tidsbesparelse, mens punktpraksis fremmet refleksjon av erfaringer og perspektiver, samt læring fra hverandre.

Videre viser vår studie at læringsfellesskapet i kroppsøving opplever en utfordring med begrenset tid og fastsatte møter som hindrer effektiv kunnskapsoverføring og erfaringsdeling. Et annet funn er at interessen for praksis blant andre kroppsøvingslærere ofte er lav på grunn av manglende økonomisk godtgjørelse, og at utbytte i form av kunnskap og erfaring ikke er av høy nok verdi. Studien viser at organiseringen av praksis, enten det er bolkspraksis eller punktpraksis, har begrenset innvirkning på samarbeidet blant lærerne. Teamorganisert bolkspraksis innebærer noe mer direkte samarbeid, men kvaliteten på samarbeidet tilsvarer

ikke et høyt eller utviklende nivå. Punktpraksis kan imidlertid ha større innvirkning på læringsfellesskapets utviklingsmuligheter, grunnet praksislærernes økte grad av utbytte. Resultatene viser at det er nødvendig med et godt system for samarbeid, erfaringsdeling og kunnskapsdeling som gir tilstrekkelig med tid til samarbeid og mulighet for praksislærerne å dele med resten av læringsfellesskapet. Aktiv interesse, læring og deltakelse i praksis er avgjørende for å oppnå best mulig utbytte og utvikling for læringsfellesskapet i kroppsøving.

Resultatene fra vår studie viser at skoleledelsen legger vekt på å tilrettelegge for utvikling blant kroppsøvingslærere ved å ha endret til teamorganisert bolkpraksis. Dette gir muligheter for lærerne til å delta aktivt og fungere som praksislærere. De viser tilretteleggingen spesielt ved implementeringen av punktpraksis, hvor det skapes flere muligheter for utvikling. Skoleledelsen viser også et ønske om å dra nytte av praksislærernes erfaringer. Funn påpeker at erfaringer fra praksis kan være en verdifull ressurs for alle kroppsøvingslærere dersom relevante tiltak implementeres. Det er også nødvendig å finne en balanse mellom organisatorisk styring og spontant samarbeid på lærernes initiativ. Generelt sett viser resultatene at det er avgjørende å etablere en kultur som fremmer læring og utvikling i skolen for å styrke lærernes profesjonskompetanse i kroppsøving.

Våre funn indikerer at bolkpraksis generelt sett ikke fremmer utvikling blant lærerne. Derimot viser punktpraksis seg å oppfylle flere nøkkelementer for profesjonell utvikling. Den er kontinuerlig, systematisk og intensjonell, og legger til rette for utvikling gjennom fagsamtaler. I tillegg gir studentenes erfaringer fra utdanningsløpet i punktpraksis et bedre grunnlag for praksislærernes muligheter til å utvikle sin profesjonskompetanse i kroppsøving. Det betyr at den nye organiseringen av punktpraksis i Danmark imidlertid ikke vil øke lærernes utbytte, slik det ble observert i vår studie eller som den kan gjøre i organiseringen til Island. Det er verdt å merke seg at organiseringen av praksis kan være avhengig av kulturelle, kontekstuelle og faglige faktorer, og det finnes ingen universell løsning som passer for alle. Det er nødvendig å evaluere og tilpasse praksisorganiseringen over tid, basert på erfaringer og tilbakemeldinger fra lærere og studenter.

Forslag til videre forskning

I denne masteroppgaven har fokuset vært på hvordan praksislærere på ungdomsskolen bruker ulike former for praksis for å utvikle sin profesjonskompetanse og hvordan dette kan overføres til andre kroppsøvingslærere. Det var ønskelig å inkludere perspektiver fra flere

parter som er direkte eller indirekte involvert i gjennomføringen av praksis, inkludert praksislærere, studenter og ledelsen. Gjennom arbeidet med oppgaven har det blitt oppdaget flere innfallsvinkler som kunne vært interessante å undersøke videre.

Basert på kartleggingen gjort av Munthe et al. (2020) er vårt første forslag til videre forskning å gjennomføre en kartlegging av punktpraksis på landsbasis for å få et bedre bilde av hvordan det gjennomføres og i hvilken grad det benyttes. Hovedsakelig tenker vi at det burde undersøkes i kroppsøving, ettersom vi anser punktpraksis som en egnet ressurs for å heve profesjonskompetansen til kroppsøvingslærere. I tillegg tenker vi at det burde undersøkes hvordan punktpraksis gjennomføres andre steder i landet og sammenligne de ulike organiseringene. Det kan også være interessant å undersøke om det gjennomføres og eventuelt hvordan, også i andre fag. Videre tenker vi også at det er viktig å fokusere på hvordan lærerne konkret benytter praksis som en arena for å utvikle sin profesjonskompetanse.

Grunnet lite forskning på andre perspektiver enn studentenes i praksis (Munthe et al., 2020), er vårt andre forslag til videre forskning, å undersøke hvordan de øvrige kroppsøvingslærerne opplever ulike typer praksis og praksisperioder. Dette var noe som ikke lot seg gjøre å undersøke i denne studien, men det er av stor interesse å få mer kunnskap om dette temaet.

Blant de partene som er direkte involvert i gjennomføring av praksis, er elevenes opplevelse av praksis noe som burde undersøkes videre. Deres perspektiv og opplevelse av praksis er viktig, da målet med profesjonell utvikling, PLF og praksis ofte er å øke egen kompetanse for å forbedre elevenes læring og utdanning (Timperley et al., 2007). Det er derfor nødvendig å undersøke hvordan elevene påvirkes av ulike typer praksis og ta deres perspektiv med i betraktning når man planlegger og organiserer praksis.

LITTERATURLISTE

- Andersen, K. M. (2023, april 4). *Klar til start: Ny læreruddannelse slår dørene op til sommer med flere timer og mere praktik* [Pressemeddelelse]. Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2023/klar-til-start-ny-laereruddannelse-slar-dorene-op-til-sommer-med-flere-timer-og-mere-praktik>
- Arneberg, P., & Overland, B. (2013). *Lærerrollen—Om skolekultur, læreres læring og pedagogisk dannelse* (1. udgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Becher, A. A. (2009). Introduksjon: Å problematisere kompetansebegrepet i arbeid med kulturelt mangfold. I A. M. Otterstad (Red.), *Grip sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold* (s. 7–20). Cappelen Damm AS.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Seland, E. H., Aadland, E. K., & Vindenes, N. (2020). De praktiske og estetiske fagene i skole og lærerutdanning – historisk konseptualisering. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7901>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.
- Brunstad, P. O. (2021). Lyttende lederskap som forutsetning for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. I M. Aas (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 57–70). Fagbokforlaget.
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskys liv og lære. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s.

- 13–42). Cappelen Akademisk Forlag as.
- 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 as.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Darling-Hammond, L. (2012). Teacher preparation and development in the United States: A changing policy landscape. I *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (s. 130–150). Routledge.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, desember 16). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., & Many, T. (2016). *Håndbog i profesjonelle læringsfællesskaber*. Dafolo.
- Elstad, E. (2020). Lærerutdanning i nordiske land. I *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 17–66). Universitetsforlaget.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M. B. (Red.) Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 51–65). Tapir Akademisk forlag.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10. (2016). *Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10* (FOR-2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Furseth, I., & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven: Hvordan begynne og fullføre* (3.utg). Universitetsforlaget.

- Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gloppen, B. (2013). Trepertssamtalen– en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen. *Uniped*, 36, 88–101. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20949>
- Greek, M., Jonsmoen, K. M., & Nilsen, I. M. (2014). *Overlev praksis*. Gyldendal akademisk.
- Guskey, T. R. (2000). What Is Professional Development? I *Evaluating Professional Development* (s. 14–39). Corwin Press. https://books.google.no/books?id=CklqX4zgDtgC&pg=PR5&hl=no&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Göteborgs Universitet. (2022). *Lärarytildarens häfte: VFU-information för lärare inom lärarytildning vid Göteborgs Universitet* [?]. https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1811/1811069_lararytildarens_hafte_nov_2022.pdf
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Halvorsen, K. V. (2015, juli 1). *Partnerskap som grep for å styrke kvaliteten på lærerutdanningen*. Utdanningsforskning.no. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/partnerskap-som-grep-for-a-styrke-kvaliteten-pa-larerutdanningen/>
- Hammerness, K., van Tartwijk, J., & Snoek, M. (2012). Teacher preparation in the Netherlands: Shared visions and common features. I L. Darling-Hammond & A.

- Lieberman (Red.), *Teacher Education around the World: Changing policies and practices* (s. 44–65). Routledge.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. Cassell.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Routledge.
- Hauge, T. E. (2018). *Å planlegge og designe undervisning*. Cappelen Damm akademisk.
- Holm, Å. V. (2021). 'Det tredje rom' som mulighetsrom for profesjonsutvikling: En case-studie av fagsamtalen over en fagartikkel i grunnskolelærerutdanningen [Masteroppgave, Høgskolen i Innlandet]. Brage. <https://hdl.handle.net/11250/2988637>
- Hord, S. M. (2009). Professional learning communities: Educators work together towards a shared purpose. *WHAT WORKS*, 30(1), 40–43.
- Høgskolen i Innlandet. (u.å.). *Valg av dataverktøy og datalagring i studentoppgaver*. inn.no. Hentet 10. april 2023, fra <https://www.inn.no/bibliotek/oppgaveskriving/datainnsamling-og-personvern/innsamling--og-lagringsguide/>
- Høgskolen i Innlandet. (2022). *Retningslinjer for praksisstudiet for trinn 5-10* (s. 1–33). <https://www.inn.no/for-studenter/praksis-i-studiene/praksis-i-lererutdanningene/retningslinjer-for-praksisstudiet-for-trinn-5-10-2022-23.pdf>
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M. B. (Red.) Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 217–231). Tapir Akademisk

forlag.

Iversen, L. L. (2014). *Uenighetsfellesskap—Blikk på demokratisk samhandling* (4. opplag).

Universitetsforlaget.

Iversen, L. L. (2016). *Uenighetsfellesskap— en inkluderende innfallsvinkel til medborgerskap*.

<https://dembra.no/no/wp->

[content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2016_03_1korr.pdf](https://dembra.no/no/wp-content/uploads/sites/2/2020/11/Dembra_artikkelsamling_2016_03_1korr.pdf)

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til*

samfunnsvitenskapelig metode (5.utv). Abstrakt forlag.

Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til*

samfunnsvitenskapelig metode (6.utg). Abstrakt forlag.

Jonsmoen, K. M., & Greek, M. (2016). *Praksisboka slik lykkes du i praksisstudiene*.

Gyldendal akademisk.

Kalgraf, S., & Lindhardt, E. M. (2018). Lærerutdannerens profesjonelle rolle i praksismøtet.

Nordic studies in education, 38(1), 67–81. [https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-](https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-06)

2018-01-06

Kantardjiev, K. (u.å.). *Kjennetegn ved finsk lærerutdanning* (s. 1–5). Hentet 22. april 2023,

fra

[https://www.nokut.no/contentassets/6812ce6c37b24c078c1f539532f17d49/kantardjiev](https://www.nokut.no/contentassets/6812ce6c37b24c078c1f539532f17d49/kantardjiev_kim_kjennetegn_ved_finsk_larerutdanning.pdf)

[v_kim_kjennetegn_ved_finsk_larerutdanning.pdf](https://www.nokut.no/contentassets/6812ce6c37b24c078c1f539532f17d49/kantardjiev_kim_kjennetegn_ved_finsk_larerutdanning.pdf)

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to

Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching*, 11, 47–71.

<https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget.

Krumsvik, R. J. (2019). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ*

metode i lærerutdanninga (s. 191–204). Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. 1–36.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Udir.no. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=kro01-05&lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *NOU:2018:2 Fremtidige kompetansebehov I*. Departementenes servicesenter. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utgv). Gyldendal Akademisk.
- Laursen, P. F. (2003). The development of the knowledge of teaching. I L. Moos & J. Krejsler (Red.), *Professional development and educational change—What does it mean to be professional in education?* (s. 69–86). Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Levin, B. (2012). Building capacity for sustained school improvement. I L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Red.), *Teacher Education around the World: Changing policies and practices* (s. 98–109). Routledge.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen—En forskningskartlegging: KSU3/2014*. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254004170214.pdf>
- MacBeath, J. (2012). Teacher training, education or learning by doing in the UK. I L.

- Darling-Hammond & A. Lieberman (Red.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (s. 64–80). Routledge.
- Mausethagen, S., Prøitz, T. S., & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater—Mellom kontroll og utvikling* (1. utgave). Fagbokforlaget.
- Mayer, D., Pecheone, R., & Merino, N. (2012). Rethinking teacher education in Australia: The teacher quality reforms. I L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Red.), *Teacher Education around the World: Changing policies and practices* (s. 110–129). Routledge.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviorist* (C. W. Morris, Red.). University of Chicago Press.
- Mezirow, J. (2000). Hvordan kritisk refleksjon fører til transformativ læring. I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 67–82). Roskilde Universitetsforlag.
- Moen, K. M., & Standal, Ø. (2016). Practicum in Physical Education Teacher Education: An Educational Partnership? *SAGE Open*, 6(1), 2158244016635715.
<https://doi.org/10.1177/2158244016635715>
- Munthe, E., Ruud, E., & Malmo, K.-A. (2020). *Praksisopplaering i laererutdanninger i Norge; en forskningsoversikt*. Kunnskapscenter for Utdanning.
https://www.researchgate.net/profile/Elaine-Munthe/publication/345238078_Praksisopplaering_i_laererutdanninger_i_Norge_en_forskningsoversikt/links/5fa117ec299bf1b53e5cf453/Praksisopplaering-i-laererutdanninger-i-Norge-en-forskningsoversikt.pdf
- Ontario College of Teachers. (2021). *Registration Guide: Requirements for Becoming a Teacher of General Education in Ontario including multi-session programs* (s. 1–17).
https://www.oct.ca/-/media/PDF/Requirements%20General%20Education%20Teacher/EN/general_educat

[ion_teacher_e.pdf](#)

Opplæringslova - Oppl. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*.

Ordbokene.no. (u.å.). Bolk. I *Bokmålsordboka*. Språkrådet og Universitetet i Bergen. Hentet 7. mai 2023, fra <https://ordbokene.no/bm/6896>

Professionshøjskolen Absalon. (2018). *Studieordning for uddannelsen til Læreruddannelsen*. https://www2.phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/Laereruddannelsen/Studieordning_laereruddannelsen_Professionshoejskolen_Absalon__feb._2018.pdf

Qvortrup, L. (2018). *Profesjonelle læringsfellesskap* (A. Sjøbu, Overs.). Gyldendal akademisk.

Ravn, K. (2022, september 13). *Her er aftalen: Ny læreruddannelse med lokal og professionel frihed skal højne fagets status*. folkeskolen.dk. <https://www.folkeskolen.dk/dansk-dansk-som-andetsprog-dsa/her-er-aftalen-laereruddannelse-med-lokal-og-professionel-frihed-skal-hojne-fagets-status/4674744>

Regjeringen i Norge. (2020, oktober 7). Om oss. *Faglig råd for lærerutdanning 2025*. <https://nettsteder.regjeringen.no/frlu/om-oss/>

Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. rev. utg.). Universitetsforlaget.

Rhedding-Jones, J. (2005). *What is reasearch? Methodological Practices and New Approaches*. Universitetsforlaget.

Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm AS.

Sahlberg, P. (2012). The most wanted: Teachers and teacher education in Finland. I L. Darling-Hammond & A. Lieberman (Red.), *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (s. 1–21). Routledge.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sigurðsson, B., Jónsdóttir, H., Jóhannsdóttir, Þ., & Björnsdóttir, A. (2020). Grunnskollárarutbildningen i Island. I E. Elstad (Red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 157–176). Universitetsforlaget.
- Skagen, K., & Elstad, E. (2020). Lærerutdanningen i Norge. I E. Elstad (Red.), *Lærerutdanning i nordiske land* (s. 120–138). Universitetsforlaget.
- Skoglund, T. (2011). Kritiske lesninger av førskolelærerutdanningens faglige tekster om ledelse. I J. Rhedding-Jones & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 39–52). Universitetsforlaget.
- Skrøvset, S., Mausethagen, S., & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid: Perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm AS.
- Slettbakk, Å., & Skrøvset, S. (2021). Verdsettende lederskap- En etisk dimensjon ved ledelse av skolens profesjonsfellesskap. I M. Aas (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 71–93). Fagbokforlaget.
- Smeby, J.-C., & Gundersen, T. (2021). Profesjon. I *Store norske leksikon*.
<http://snl.no/profesjon>
- Smith, K. (2009). Evaluering- til hinder eller støtte i profesjonell utvikling. I *Profesjonsledelse og kunnskapsorganisering* (s. 8). FORPRO.
<https://profesjon.no/wp-content/uploads/2012/09/198844b2673785a883.pdf>
- Stockholm Universitet. (2022). *VFU-handbok För lärarstudenter och VFU-handledare, Från novis till professionell*.
https://www.su.se/polopoly_fs/1.625467.1662626621!/menu/standard/file/VFU-handbok%2C%20Fr%C3%A5n%20novis%20till%20professionell%2C%20HT22.pdf
- Thorsen, K. E., & Christensen, H. (2018). Utvikling av profesjonell lærerkompetanse—Ulike

- kunnskapsformer i samspill. I I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 240–252). Universitetsforlaget.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Ministry of Education.
<http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES>
- Tolo, A. (2017). *Kompetanse og lærerprofesjonalitet*. Fagbokforlaget.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). *Bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*.
<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2015/1068>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2022). *Aftale om reform af læreruddannelsen*.
<https://ufm.dk/lovstof/politiske-aftaler/aftale-om-reform-af-laereruddannelsen-13-september-2022.pdf>
- Universitetet i Oslo. (2023, mars 20). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. uio.no.
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, november 18). *Hva er nytt i kroppsøving?*
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, november 30). *Utvikle praksis sammen*. Udir.no.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Overs.). Harvard University Press. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr/ebooks/detail.action?docID=3301299>
- Warvlin, K. (2022, november 25). *VFU-kluster—Stockholms universitet*. su.se.
<https://www.su.se/utbildning/l%C3%A4rarutbildningar/verksamhets%C3%B6rlagd->

utbildning-vfu/vfu-kluster-1.505445

Wittek, L., & Bratholm, B. (2014). *Læringsbaner: Om lærernes læring og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

Ørbæk, T. (2021). Å utvikle lærerstudenters profesjonskunnskap gjennom kroppslig læring. I A. G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser* (s. 224–236). Universitetsforlaget.

Aalberg, T. K. (2002). *Individuell veiledning*. Fagbokforlaget.

Aas, M., & Vennebo, K. F. (2021). Profesjonelle læringsfellesskap—En litteraturgjennomgang. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 13–33). Fagbokforlaget.

VEDLEGGSOVERSIKT

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD (Sikt)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide praksislærere

Vedlegg 5: Intervjuguide skoleleder

Vedlegg 6: Intervjuguide studenter

Vedlegg 7: Prosessdokument

12.04.2023, 16:32

Meldeskjema for behandling av personopplysninger


[Meldeskjema](#) / [Punktpraksis versus bolkspraksis i kroppsøvingfaget](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
689729

Vurderingstype
Standard

Dato
29.10.2022

Prosjekttittel

Punktpraksis versus bolkspraksis i kroppsøvingfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig

Jon Anders Græsli

Student

Liv-Kristina Bjelland Johnsrud

Prosjektperiode

17.10.2022 - 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.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/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.

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Punktpraksis versus bolkpraksis i kroppsøvingsfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ulike typer praksis i kroppsøving påvirker lærerteamet i kroppsøving på ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi ønsker å undersøke hvordan ulike typer praksis i kroppsøving påvirker og gir utbytte for hele lærerkollegiet, samt praksislærer og elever i kroppsøving. Med ulike typer praksis menes hovedsakelig punktpraksis og bolkpraksis. Med punktpraksis menes en form for praksis der studenter har en kontinuerlig praksis over en lengre periode i faget, som for eksempel et helt skoleår. Bolkpraksis definerer vi som den form for praksis som er mest utbredt i dagens lærerutdanning, hvor studentene har en mer intensiv praksisperiode på tre til fire uker sammenhengende.

Problemstilling:

Hvordan brukes ulike typer praksis til å utvikle læreres profesjonskompetanse i kroppsøving?

Forskningsspørsmål:

- I. I hvilken grad har endringer av læreplanen påvirket kroppsøvingsfaget, og hvilken innvirkning har det på behovet for økt profesjonskompetanse?
- II. Hvordan oppleves praksislæreres rolle og dens mulighet for utvikling i kroppsøvingsfaget gjennom bolkpraksis og punktpraksis?
- III. Hvordan oppleves læringsfellesskapet i kroppsøving og deres mulighet for utvikling gjennom bolkpraksis og punktpraksis?
- IV. Hvordan tilrettelegger skoleledelsen for utvikling i kroppsøvingsfaget, ved hjelp av bolkpraksis og punktpraksis?

Denne forskningen gjennomføres for vår masteroppgave, og dataen vil ikke bli brukt til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta med bakgrunn i at du har erfaring med både punkt- og bolkspraksis i kroppøving. Du/dere er nyttige informanter til vår studie da dere har en erfaring vi ser på som relevant for å kunne besvare vår problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det å delta i et gruppeintervju. Intervjuene vil ta sikte på og ha en varighet på om lag 40-60 minutter. Spørsmålene dreier seg om deres erfaring med de to praksisformene, og deres, elevens og lærers utbytte med de to praksisformene. Deres svar fra intervjuet vil bli registrert elektronisk i et nettskjema. Intervjuene vil bli tatt opp i applikasjonen «Diktafon» og opptakene vil bli kryptert og sendt til et nettskjema. Alt av personopplysninger vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker deres opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om dere til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Ved Høgskolen i Innlandet er det vår veileder Jon Anders Græsli, samt undertegnede som vil ha tilgang til innsamlet data og personopplysninger. Det vil ikke bli mulig å gjenkjenne dere som deltakere i vår oppgave ved en eventuell publikasjon. Vi vil benytte «Diktafon» og nettskjema.no for innsamling og oppbevaring av data.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2023, da masteroppgaven skal leveres. Etter prosjektslutt vil alt av lagret materiale, som lydopptak og anonymiserte personopplysninger, slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med 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:

Liv-Kristina Bjelland Johnsrud / liv.kristina.bj@gmail.com / 41307743

Hannah Sofie Sundquist / hannah_sw@live.no / 90898869

Jon Anders Græsli (veileder) / jon.grasli@inn.no / 99499324

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

Vårt personvernombud ved *Høgskolen i Innlandet*: Usman Asghar på mail usman.asghar@inn.no og tlf: 61 28 74 83

NSD- Norsk senter for forskning på e-post personverntjenester@sikt.no eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

Liv-Kristina Bjelland Johnsrud
(Forsker/student)

Hannah Sofie Sundquist
(Forsker/student)

Jon Anders Græsli
(Veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Punktpraksis versus bolkspraksis i kroppsøvningsfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i individuelt intervju
- å delta i gruppeintervju
- at lydopptak av intervju brukes til forskningsformål

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet 15. mai 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Problemstilling:

Hvordan brukes ulike typer praksis til å utvikle læreres profesjonskompetanse i kroppsøving?

Forberedelser: Intervjuguide og taleopptak på telefon via Diktafon + en gammel telefon uten SIM-kort som en sikkerhetskopi.

Intervjuer: Liv-Kristina Bjelland Johnsrud og Hannah Sofie Sundquist (masterstudenter)

Innledning: En presentasjon av masterstudentene (Liv-Kristina Bjelland Johnsrud og Hannah Sofie Sundquist) og prosjektets formål (innblikk i hvordan punktpraksis og bolkspraksis påvirker lærer, kolleger og elever i kroppsøvingsfaget på ungdomstrinnet, og hvilket utbytte det gir kroppsøvingslærerne). Videre informasjon om hvordan intervjuet vil bli gjennomført og hvordan innsamlet data vil bli håndtert og lagret, slik som de har blitt informert om i samtykkeskjemaet. Intervjuet forventes å ha en varighet på ca. 40-60 minutter. Eventuelt spørsmål fra informant før vi starter.

Oppklare/definere begrepene: *Praksis, punktpraksis, bolkspraksis*

Spørsmål til intervju – individuelt (praksislærer)

Kompetanse og utdanning

1. Hvilken stilling har du på din nåværende arbeidsplass?
 - a. Hva inngår i den?
 - b. Hvilken erfaring har du som kroppsøvingslærer?
2. Hva var din motivasjon for å bli kroppsøvingslærer?
 - a. Hvordan har motivasjonen blitt påvirket i årene du har jobbet med faget?
3. Hva mener du kjennetegner en høy profesjonskompetanse hos en kroppsøvingslærer?
 - Hva tenker du er formålet med kroppsøvingfaget?
4. Hva var din motivasjon for å bli praksislærer?

- a. Hvordan har motivasjonen blitt påvirket i årene du har jobbet som praksislærer i kroppsøving?
- Hvor mange partier med studenter har du hatt i din jobb som praksislærer?
- Hvilke former for praksis erfarte du gjennom egen utdanning?
- Hvilke former for praksis har du erfart gjennom din jobb som praksislærer?

Praksislærers erfaring med praksis

- 5. Hva slags erfaring har du med bolkpraksis?
 - a. Hvordan har det vært gjennomført i kroppsøving?
- 6. Hva slags erfaring har du med punktpraksis?
 - a. Hvordan har det vært gjennomført i kroppsøving?
- 7. Hvilke forskjeller har du erfart at de har? Både fordeler og ulemper.
 - a. Hvilke forskjeller har du erfart at de har i henhold til lærerrollen?
- 8. Hvilket utbytte får du som lærer i de to formene for praksis?
 - a. Opplever du at du utvikler din profesjonskompetanse som praksislærer?

Det profesjonelle læringsfellesskapet i kroppsøving og praksis' påvirkning på kroppsøvingskollegaer

- 9. Hvor mange kroppsøvingslærere er det på skolen du jobber nå?
- 10. Hvordan er samarbeidet mellom kroppsøvingslærerne på skolen?
 - a. Hvordan jobber dere med felles retningslinjer for kroppsøvingsfaget?
 - b. Påvirker praksis samarbeidet ditt med de andre kroppsøvingslærerne?
 - Er det forskjell mellom punkt og bolk?
- 11. Hvordan er kulturen for åpenhet for deling av erfaring og nye kunnskaper i kroppsøving?
 - a. Hvordan kan det eventuelt bli bedre?
 - b. Opplever du at kollegaer får utbytte av praksis?
 - Er det forskjell mellom punkt og bolk?
 - c. Hvordan tenker du at kollegaer kan få større utbytte av praksis?

Praksis' påvirkning på elevene

12. Opplever du som lærer en forskjell i klassedynamikken/miljøet når det er praksisstudenter som har undervisningen?
 - Er det forskjell mellom punkt og bolk?

13. På hvilken måte ser du at praksis kan påvirke elevenes læringsutbytte?
 - Er det forskjell mellom punkt og bolk?

Avslutning

14. Hvordan tenker du at formålet i faget blir ivaretatt eller påvirket av de to praksisformene?
 - Er det noen forskjell?

15. Hvilken form for praksis har du mest tro på ut ifra din erfaring og kunnskap?
 - a. Hvilken form har du mest tro på i forhold til din egen utvikling som kroppsøvlingslærer?

16. Er det noe jeg ikke har spurt deg om, eller noe annet du ønsker å tilføye?

Problemstilling:

Hvordan brukes ulike typer praksis til å utvikle læreres profesjonskompetanse i kroppsøving?

Forberedelser: Intervjuguide og taleopptak på telefon via Diktafon

Intervjuer: Liv-Kristina Bjelland Johnsrud og Hannah Sofie Sundquist (masterstudenter)

Innledning: En presentasjon av masterstudentene og prosjektets formål (innblikk i hvordan punktpraksis og bolkpraksis påvirker lærer, kolleger og elever i kroppsøvingsfaget på ungdomstrinnet, og hvilket utbytte det gir lærerne). Videre informasjon om hvordan intervjuet vil bli gjennomført og hvordan innsamlet data vil bli håndtert og lagret, slik som de har blitt informert om i samtykkeskjemaet. Intervjuet forventes å ha en varighet på ca. 40-60 minutter. Eventuelt spørsmål fra informant før vi starter.

Oppklare/definere begrepene: *Praksis, punktpraksis, bolkpraksis*

Spørsmål til intervju – individuelt (skoleleder)

Utdanning og erfaring

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvilken erfaring har du som lærer?
 - a. Har du erfaring som kroppsøvingslærer?
3. Hvilken erfaring har du innenfor skoleledelse?
4. Hva var din motivasjon for å jobbe i skoleledelsen?
 - a. Har motivasjonen blitt påvirket i løpet av årene du har jobbet med det?

Kroppsøving

5. Hva mener du kjennetegner en høy profesjonskompetanse hos
 - a. en lærer generelt?

- b. en kroppsøvingslærer spesielt?
6. Hva tenker du er formålet med kroppsøvingsfaget?
 7. I hvilken grad opplever du at kroppsøvingsfaget blir prioritert på skolen du jobber på, sammenlignet med andre fag?
 - Hvorfor blir kroppsøvingsfaget prioritert i den grad den gjør, tenker du?

Det profesjonelle læringsfellesskapet i kroppsøving

8. Hvordan er ditt inntrykk av samarbeidet mellom kroppsøvingslærerne på denne skolen?
9. Hvordan opplever du kulturen for åpenhet for deling av erfaring og nye kunnskaper på denne skolen?
 - Hvordan oppleves den i kroppsøving?
 - Hvordan tenker du at den eventuelt kan bli bedre?

Praksisordningen og dens påvirkning

10. Hvorfor ønsker dere å være en samarbeidsskole med Høgskolen i Innlandet?
11. Hvordan opplever du bolkspraksis på denne skolen?
12. Hvordan opplever du punktpraksis på denne skolen?
13. Hvilke forskjeller oppfatter/tenker du punktpraksis og bolkspraksis har i kroppsøvingsfaget?
14. Hvordan tenker du at alle lærere kan få større utbytte av praksis?

Kroppsøvingslærerne

15. Hvilket utbytte oppfatter du at praksislærerne får av de to praksisformene?
16. Hvilket utbytte oppfatter du at de øvrige kroppsøvingslærerne får av de to praksisformene?

17. Hvordan opplever du at praksis påvirker samarbeidet mellom praksislærer og de øvrige kroppsøvlingslærerne?

- Er det forskjell mellom punkt og bolc?

Elevene

18. Opplever du en forskjell i skolemiljøet i perioder med praksisstudenter?

- Er det forskjell mellom punkt og bolc?

19. På hvilken måte tenker du at praksis kan påvirke elevenes læringsutbytte?

- Er det forskjell mellom punkt og bolc?

Avslutning

20. Hvordan tenker du at formålet i kroppsøving blir ivaretatt eller påvirket av de to praksisformene?

- Er det noen forskjell?

21. Hvilken form for praksis har du mest tro på ut ifra din erfaring og kunnskap?

- Skolens, kroppsøvlingslærernes, elevenes utbytte

22. Er det noe vi ikke har spurt deg om, eller noe annet du ønsker å tilføye?

Problemstilling:

Hvordan brukes ulike typer praksis til å utvikle læreres profesjonskompetanse i kroppsøving?

Forberedelser: Intervjuguide og taleopptak på telefon via Diktafon

Intervjuer: Liv-Kristina Bjelland Johnsrud og Hannah Sofie Sundquist (masterstudenter)

Innledning: En presentasjon av masterstudentene (Liv-Kristina Bjelland Johnsrud og Hannah Sofie Sundquist) og prosjektets formål (innblikk i hvordan punktpraksis og bolkspraksis påvirker lærer, kolleger og elever i kroppsøvingsfaget på ungdomstrinnet, og hvilket utbytte det gir kroppsøvingslærerne). Videre informasjon om hvordan intervjuet vil bli gjennomført og hvordan innsamlet data vil bli håndtert og lagret, slik som de har blitt informert om i samtykkeskjemaet. Intervjuet forventes å ha en varighet på ca. 40-60 minutter. Eventuelt spørsmål fra informant før vi starter.

Oppklare/definere begrepene: *Praksis, punktpraksis, bolkspraksis*

Spørsmål til intervju – gruppe (studenter)

Kompetanse og utdanning

1. Hvor langt har dere kommet i utdanningsløpet?
2. Har dere noen andre utdanninger?
3. Hvilke erfaringer har dere fra læreryrket?
 - Generelt?
 - Som kroppsøvingslærere spesielt?
4. Hva er deres motivasjon for å bli kroppsøvingslærere?
 - a. Har motivasjonen endret seg i løpet av utdanningen? Eventuelt hvordan?
5. Hva mener dere kjennetegner en høy profesjonskompetanse hos en kroppsøvingslærer?
 - Hva tenker dere er formålet med kroppsøvingsfaget?

Studentenes erfaring med praksis

6. Hva slags erfaring har dere med bolkspraksis?
 - a. Hvordan har det vært gjennomført i kroppsøving?

7. Hva slags erfaring har dere med punktpraksis?
 - a. Hvordan har det vært gjennomført i kroppsøving?

8. Hvilke forskjeller har dere erfart at de to praksisformene har? Både fordeler og ulemper.
 - a. Hvilke forskjeller har dere erfart at de har i henhold til lærerrollen?
 - b. Hvilke forskjeller har dere erfart at de har i henhold til inkludering av dere som studenter?

9. Hvilket utbytte opplever du å ha fått som student i de to formene for praksis?
 - a. Opplever du at du utvikler din profesjonskompetanse?

10. Hvilket utbytte tenker dere at praksislærer kan få av de to formene for praksis?
 - a. I hvilken grad tenker dere at utbyttet bidrar til å utvikle praksislærers profesjonskompetanse?

Det profesjonelle læringsfellesskapet i kroppsøving og praksis' påvirkning på kroppsøvingskollegaer

11. Hvordan har samarbeidet vært med de andre kroppsøvingslærerne på enten trinn eller skole når du/dere har vært i praksis?
- Er det forskjell mellom punkt og bolks?

12. Hvordan opplever dere som studenter at dere bidrar med nye erfaringer og kunnskaper til praksislærerne eller de øvrige kroppsøvingslærerne?
- Er det forskjell mellom punkt og bolks?

13. Hvordan tenker dere at praksislærer og de øvrige kroppsøvingslærerne kan få et større utbytte av praksis?

Praksis' påvirkning på elevene

14. Opplever dere en forskjell i klassedynamikken/miljøet når dere har undervisningen i bolk- og punktpraksis?

15. På hvilken måte ser dere at praksis kan påvirke elevene?
 - Generelt?
 - Elevenes læringsutbytte?
 - Er det forskjell mellom punkt og bolk?

Avslutning

16. Hvordan tenker dere at formålet i faget blir ivaretatt eller påvirket av de to praksisformene?
 - Er det noen forskjell?

17. Hvilken form for praksis har dere mest tro på ut ifra din erfaring og kunnskap?
 - a. Hvilken form har du mest tro på i forhold til din egen utvikling som kroppsøvlingslærer?

18. Er det noe jeg ikke har spurt dere om, eller noe annet dere ønsker å tilføye?

Vedlegg 7: Prosessdokument

DATO	HVA
23.08	Avklarte med studieprogramansvarlig for å ikke kopiere deres forskning. Fikk også noen tips til vinkling på vår oppgave.
06.09	Veiledning. I etterkant lagde vi et utgangspunkt for en fremdriftsplan, med størst fokus på det vi vil få til før jul. Vi fikk også utarbeidet et førsteutkast på intervjuguiden (både til individuelt og gruppe).
05.10	Forbedret første utkastet til intervjuguiden. - Laget mer utfyllende spørsmål til intervjuene.
06.10	Veiledning. JA vil bidra med å kontakte andre universiteter og høyskoler i landet som tilbyr kroppsøving - Undersøker om det er flere som tilbyr punktpraksis. Hannah og Liv-Kristina fullfører “informasjonsskriv” + intervjuguide til både individuelt- og gruppeintervju
07.10	Fullførte søknaden til NSD og fikk sendt den. Startet med å skrive førsteutkast på innledningen (formål, bakgrunn og problemstilling)
14.10	Veiledning. Fokus på formulering av problemstilling og forskningsspørsmål. JA har undersøkt om det er andre skoler i landet som er erfaring med punktpraksis. Etter veiledning laget vi et nytt utkast av problemstilling og forskningsspørsmål. Videre skrev vi ned ulike teorier vi tenker er relevante å inkludere i oppgaven. Vi fordelte oss imellom slik at vi har hver våre fokusområder, og har noe å undersøke mens vi venter på svar fra NSD. H har sett på gjennomføring av praksis i ulike land, teori om profesjonskompetanse, skolekultur, tidsforståelse, samt forskning på feltet. LK har sett på teori om PLF, sosiokulturell læringsteori, leders rolle og uenighetsfellesskap.
19.10	Møttes for å forberede seminar. I tillegg sette i gang med å skrive om metode. Laget også en oppdatert fremdriftsplan herfra og frem til innlevering.
21.10	Masterseminar + veiledning – formulering av problemstilling, forskningsspørsmål og tittel. Presiseringer av spørsmål i intervjuguiden. Skrevet første del av metoden.
26.10	Veiledning + fortsatte med metodedelen (utfordringer og utvalg – reliabilitet og validitet)
29.10	Fikk godkjenning av NSD
31.10	Kontaktet en ungdomsskole over telefon for å få tak i kontaktinformasjonen til eventuelle informanter + gjennomgikk intervjuguiden ved å stille og svare på spørsmål og gjorde små justeringer + kontaktet en foreleser i kroppsøving for gjennomføring av pilotintervju
01.011	Lage nettskjema til appen “diktafon”.
02.11	Pilotintervju med foreleser i kroppsøving på Høgskolen - endret på noen spørsmål og tilføyet noe.
03.11	Veiledning – fokus på å spisse spørsmål i intervjuguiden
17.11	Veiledning - Tilbakemelding på metodekapittel + status på å få tak i informanter.

Desember	Fokus på eksamen, men fikk ringt rundt til skoler i andre deler av Norge – fikk svar fra noen som vi har sendt mail til.
17.01	Veiledning – laget en plan for å skaffe nok informanter fremover da ingen har respondert på mail. Gått igjennom intervjuguide både til individuell og gruppe og har fått ryddet opp i det.
20.01	Masterseminar 3 – SHUT UP and write, fikk tips til hvordan vi skulle gjøre analyseprosess
25.01	Pilotintervju med gruppe
27.01	Satt frist for svar fra informanter.
02.02	Første individuelle intervju - praksislærer - Liv-Kristina intervjuet, Hannah transkriberte.
03.02	Veiledning - Laget en plan for å inkludere skoleledere. Fikk tilbakemelding på intervjuguide rettet mot skoleleder.
10.02	Andre individuelle intervju - første med skoleleder – Hannah intervjuet, Liv-Kristina transkriberte
23.02	Tredje individuelle intervju – andre med skoleleder – Hannah intervjuet, Liv-Kristina transkriberte
24.01	Fjerde og femte individuelle intervju med tredje og fjerde skoleleder – Hannah intervjuet, Liv-Kristina transkriberte.
01.03	Veiledning – status på datainnsamling og en gjennomgang av oppgaven vår så langt. Vi fikk laget en bedre struktur på oppgaven, før Hannah jobbet videre med praksis i Sverige og Danmark og LK transkriberte
06.03	Sjette og siste individuelle intervju – andre med praksislærer - Liv-Kristina intervjuet, Hannah transkriberte.
07.03	Første og andre gruppeintervju med studenter (2 grupper) - Liv-Kristina intervjuet, Hannah transkriberte.
10.03	Masterseminar 4 - fikk innspill på formulering av forskningsspørsmål og problemstilling.
10.03-23.03	Koding og analysering av funn. Dette gjorde vi begge to hver for oss og deretter sammenliknet vi. Satte dataen inn i tabeller og fargekodet alt. Deretter delte vi inn analysekapittelet i forskningsspørsmålene og svarte på ca. halvparten hver.
23.03	Veiledning - tilbakemelding på analysekapittelet
23.03	Startet på diskusjonskapittelet sammen og fortsatte med dette frem til påske.
31.03	La plan for påsken og bytte av arbeid: Ryddet og ferdigstilte kapitlene. LK så over det Hannah hadde skrevet siden oktober og H så over det LK hadde skrevet. Rettet, tilføyde og ferdigstilte det meste av dette.
13.04	Veiledning - tilbakemelding på førsteutkast av diskusjonskapittel
21.04	Veiledning - tilbakemelding på metodekapittelet
28.04	Veiledning - fokus på diskusjonskapittelet
01.05	Leverte ferdig produkt til JA for siste veiledning.

Månedsoversikt:

Måned	Hva
August / September	Startet arbeidet med masteroppgaven, hadde første veiledning og lagde førsteutkast av intervjuguiden. Det meste av september gikk bort til praksis.
Oktober	Utformet informasjonsskriv og intervjuguide, ferdigstilte søknad til NSD og søkte. Justerte problemstilling og forskningsspørsmål. Begynte å skrive innledning. Oppdaterte fremdriftsplan frem til desember. Fordelte fokusområder i teori og forskning. Begynte med metodedel. Fikk godkjenning av NSD. Begynte å kontakte informanter.
November	Opprettet nettskjema til datainnsamling. Gjennomførte pilotintervju. Justerte spørsmål i intervjuguide.
Desember	Fokus på eksamen, men fikk ringt rundt til skoler i andre deler av Norge – fikk svar fra noen som vi har sendt mail til.
Januar	Laget plan for å få nok informanter, satte frist på svar fra informanter. Ryddet i intervjuguide. Gjennomførte pilotintervju gruppe. Samt mye arbeid med teori og forskning, mens vi ventet på svar fra informanter.
Februar	Gjennomførte individuelt intervju med praksislærer og fullførte alle individuelle intervju med skoleledere. Transkriberte fortløpende.
Mars	Gjennomførte siste individuelle intervju med praksislærer. Gjennomførte begge gruppeintervju med studenter. Ferdigstilte og kvalitetssikret hverandres transkripsjon før siste masterseminar. Fikk innspill på formulering av forskningsspørsmål og problemstilling på siste masterseminar. Analyserte og presenterte funn. Begynte på drøftingen. Utformet plan for påsken og bytte av arbeid – ryddet og ferdigstilte kapitlene. LK så over forskning og teori H hadde skrevet, og H så over LK sin teori.
April	Ferdigstilte metode, drøfting og konklusjon.
Mai	Leverte førsteutkast til veileder. Gjorde noen justeringer på analyse, drøfting og konklusjon. Gjorde ferdig oppgaven. Leverte oppgaven.