



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Henning Nordseth

Masteroppgave
**«Ethiske og moralske utfordringer i
kroppsøvingsundervisning»**

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres etiske og moralske utfordringer i undervisningspraksis

«Ethical and moral challenges in teaching P.E.»

A qualitative study of P.E-teachers' ethical and moral challenges in teaching practice

Master i kroppsøving og idrett

KI3900-1

2024

Sammendrag

Hensikten med denne kvalitative studien er å belyse hva slags erfaringer lærere har med etiske og moralske utfordringer i kroppsøvningsfaget, og hvordan de løser slike utfordringer i praksis.

Datagrunnlaget for denne studien har blitt skapt ved observasjon av to kroppsøvningslærere, og kvalitative, semi-strukturerte intervjuer med fire kroppsøvningslærere, inkludert de to som ble observert. Den metodiske fremgangsmåten er ifølge tematisk analyse, deretter er diskusjonen basert på det teoretiske rammeverket. Det teoretiske rammeverket består av omsorgsetikk, gjennom Noddings' teori om omsorgslæring, og begrepet *phronesis*, eller praktisk-etisk klokskap.

Mine funn antyder at kroppsøvningslærere har erfaring med at situasjoner som krever etiske og moralske hensyn viser seg å kunne oppstå ofte. De opplever at ulike etiske og moralske utfordringer kommer til syne gjennom nødvendigheten av å gjøre individuelle betraktninger i forhold til enkeltelever, og gjennom å ta hensyn til elevenes oppfattelse av situasjoner i undervisning. Lærerne benytter ulike fremgangsmåter for å løse og håndtere slike utfordringer. Lærerne viser til at de tar individuelle, etiske hensyn, og at relasjoner og kjennskap til elevene bidrar til kloke valg av handlinger.

Praktisk-etisk klokskap fremstår i denne studien som en nyttig egenskap når det kommer til å løse og håndtere etiske og moralske utfordringer. Mine funn tyder på at lærerne løser etiske og moralske utfordringer gjennom en kombinasjon av praktisk-etisk klokskap og etiske hensyn med utgangspunkt i kjennskap til elevene. Viktigheten av omsorgslæring og praktisk-etisk klokskap i undervisningspraksis fremstår som et tema for videre forskning.

Nøkkelord: etikk, moral, omsorgsetikk, omsorgslæring, *phronesis*, praktisk-etisk klokskap, kroppsøving,

Abstract

The intention of this qualitative study is to enlighten what kind of experiences teachers have with ethical and moral challenges in their physical education practice, and how they solve these challenges.

The data collection in this study has been created by observation of two physical education teachers in physical education classes, and qualitative semi-structured interviews with four physical education teachers, including the two from the observation. The method used for analysis is thematic analysis, and the following discussion is based on the theoretical framework. The theoretical framework is Nel Noddings' theory of caring teaching, and the term *phronesis*.

The results of this study suggests that physical education teachers have experience with situations that demands ethical and moral consideration, and that this often occurs. The teachers experience that different ethical and moral challenges appear through the necessity of individual care towards individual students, and take into consideration their students' perception of different situations in activities during physical education. The teachers use different approaches to solve different situations, while taking individual and ethical measures, and knowledge about the student contributes to making wise decisions.

In this study, *phronesis* stands out as being a useful tool when it comes to resolving ethical and moral challenges. The findings in this study implies that the teachers solve ethical and moral challenges through a combination of *phronesis*, or practical wisdom, and ethical consideration based on knowing the students. The importance of caring teaching and practical wisdom could be a field which could benefit from further research.

Keywords: ethics, moral, caring teaching, phronesis, practical wisdom, physical education

Forord

Da jeg begynte på masterstudiet gikk jeg inn i en annerledes studietid enn den jeg husker, hvor jeg denne gang måtte ta hensyn til jobb og familie i tillegg til studier. Det viste seg å bli en ny introduksjon til teoretisk tilnærming som i kombinasjon med yrkeserfaring og livserfaring ga svært nyttige og berikende innfallsvinkler til eget fagfelt.

Gjennom en etter hvert ganske lang yrkeskarriere som kroppsøvlingslærer, har temaet om etiske tilnærminger og den komplekse naturen til yrket opptatt meg. Gjennom dette studiet har jeg fått muligheten til å fordype meg i det som omgir meg hver eneste dag i mitt yrke.

Jeg vil takke alle involvert i Masterstudiet i kroppsøving og idrett på Høgskolen i Innlandet for et solid faglig og pedagogisk opplegg. Takk til Dag André Nilsen, for dine utrettelige oppfordringer til å «stå på!» og Knut Westlie for noen velvalgte ord som gjorde underverker for min selvtillit som «gammel» student.

En stor takk til lærerne som stilte opp til intervju, og villig delte sine refleksjoner rundt tematikken med meg. Takk til min veileder Erik Aasland for innsiktsfulle og grundige tilbakemeldinger, og for at du hele tiden var tilgjengelig for spørsmål.

Til slutt takk til min familie for all hjelp og støtte gjennom to hektiske år. Uten dere hadde det ikke vært mulig.

Kongsvinger, 15.05.2024

Henning Nordseth

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
Innhold.....	5
1. Introduksjon og kontekst.....	7
1.1 Hensikt og problemstilling.....	9
2. Politiske dokumenter vedrørende lærerens pedagogiske praksis	10
3. Tidligere forskning	11
3.1 Tidligere forskning om etikk i lærerprofesjonen og profesjonsetikk	11
3.2 Tidligere internasjonal forskning om etikk, moral og phronesis i kroppsøving.	12
3.3 Tidligere norsk forskning om etikk, moral og phronesis i kroppsøving.	14
4. Teoretisk rammeverk	16
4.1 Noddings omsorgsetikk	16
4.2 Praktisk-etisk klokskap	19
5. Metode	21
5.1 Valg av metode	21
5.1.1 Observasjon.....	22
5.1.2 Semi-strukturert intervju.....	24
5.1.3 Utarbeidelse av intervjuguide	25
5.2 Utvalg og utvalgsstørrelse	26
5.3 Gjennomføring av undersøkelsen	29
5.3.1 Gjennomføring av observasjon.....	29
5.3.2 Gjennomføring av intervju.....	30
5.4 Transkribering og analyse	32
5.5 Reliabilitet og validitet i studien.....	37
5.5.1 Styrker og svakheter ved studien	37
5.5.2 Ethiske hensyn	40
6. Funn	43
6.1 Tema 1; Lærerens etiske utfordringer ved inndeling og kjønn i aktiviteter med kroppskontakt.	43
6.1.1 Tilrettelegging ut fra elevens respons og gjennomføring av timen.....	43
6.1.2 Moralske og etiske vurderinger av trygge rammer for elevene	46

6.2 Tema 2; Etiske hensyn gjennom individuelle relasjoner og nyanser av omsorg	48
6.2.1 Det «å se eleven»	48
6.2.2 Viktigheten av det «å bry seg»	50
6.3 Tema 3; Erfaringer og kunnskap hos læreren og hvordan pågående refleksjoner blir praksis.....	52
6.3.1 Kontinuerlige, pågående refleksjoner	52
6.3.2 Etiske hensyn gjennom «Å være menneskekjenner».....	53
7. Diskusjon	56
7.1 Etiske dilemmaer og omsorg i forhold til individuelle relasjoner	56
7.1.1 Etiske hensyn i kommunikasjon med individuelle elever.....	58
7.2 Utvikling av praktisk-etisk klokskap gjennom erfaring og etiske hensyn.....	59
8. Konklusjon og videre forskning	61
Litteraturliste	63
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	67
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere.....	71
Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte.....	74
Vedlegg 4: Godkjenning fra SIKT	75

1. Introduksjon og kontekst

Som lærere har vi et ansvar for å imøtekomme vårt samfunnsmandat gjennom å utføre vårt yrke i samsvar med læreplanen (Ohnstad, 2018). En naturlig følge av å undervise i henhold til læreplanen er at læreren må foreta mange valg og tolkninger av læreplaner og kompetansemål for å kunne gjennomføre undervisning i praksis. Tolkninger og valg av fremgangsmåter og metoder, vil igjen reflektere verdier og normer som vil påvirke lærerens handlinger (Ohnstad, 2018). I tillegg til det som fremkommer av etiske verdier og normer gjennom politiske dokumenter, er det mange situasjoner som er uforutsette i lærerens daglige virke, noe som krever raske avgjørelser (Ohnstad, 2018, s. 153) og kan sette etiske verdier og klokskap på prøve i en søken etter å gjøre gode valg. Verdier og normer kan være mer eller mindre åpne eller skjulte, men vil uansett påvirke yrkesutøvelsen (Ohnstad, 2018). Menneskerettighetene, Barnekonvensjonen og overordnede læreplaner er eksempler på åpne lover som skal fungere som rettesnorer for alt pedagogisk arbeid (Ohnstad, 2018). I tillegg til dette kommer de mindre åpenbare verdiene fra andre mindre konvensjonelle institusjoner og utvikling i samfunnet. Samfunnet er i stadig endring når det kommer til hva som er politisk korrekt, og i forhold til etiske og moralske verdier. Iforhold til etikk kan vi også snakke om privatiserte og subjektive verdivalg (Ohnstad, 2018), noe som kan virke som en trend i samfunnet ved at foreldre og barn setter seg selv og sine interesser først i skolesammenheng, og forventer at læreren handler deretter. Jeg vil si at i dagens klima når det gjelder verdier, normer og etikk, er det stort fokus på å behandle alle på en etisk god måte. Det å vite hva som er etisk riktig i forhold til samfunnet generelt og i tillegg diverse grupper av mennesker og individer, vil innebære en enorm kunnskap om utvikling i samfunnet og forskjellige sosiale og kulturelle normer og regler.

Ifølge Larson (2006), vil kroppsøvingsundervisningen kjennetegnes av mange interaksjoner mellom lærer og elev, noe som kan tenkes å gjøre lærerens undervisningspraksis utfordrende med tanke på etiske avgjørelser. Som lærer i skolen må man forholde seg til svært mange forskjellige elever fra ulike deler av samfunnet, og som sagt i dagens klima i forhold til fokus på etikk vil dette sannsynligvis by på utfordrende situasjoner i interaksjon med elevene, og ikke minst forventninger fra foreldre og samfunnet generelt i forhold til hvordan man handler som lærer. Et legitimt spørsmål kan være om det i det hele tatt er mulig å håndtere alle disse forventningene og etiske utviklingene på tvers av ulike grupper og deler av samfunnet. I norsk kroppsøving finnes det lite forskning vedrørende etiske utfordringer og erfaringer (Løndal et

al., 2021). Noen nylige utgitte studier viser imidlertid at ikke alle elever nødvendigvis har det bra i kroppsøving, men derimot kan oppleve marginalisering og krenkelser (Moen & Jordet, 2023), og at etisk-moralske kunnskapsformer er lite fremtredende i lærerens undervisning (Aasland og Engelsrud, 2023). Dette er forskning som kan tyde på at kroppsøvingslærere ikke har integrert etisk-moralske kunnskapsformer i sin pedagogiske praksis.

Som nevnt kjennetegnes kroppsøvingfaget av mange og hyppige interaksjoner med elevene (Larson, 2006), men også flere andre faktorer spiller inn på undervisningen. Som kroppsøvingslærer kan man i praksis ha flere hundre elever i en fulltidsstilling, noe som setter høye krav til planlegging og gjennomføring av økter. Kan man som kroppsøvingslærer ta hensyn til alle forskjellige elever til enhver tid? Alle elever har også krav på vurdering i faget, undervisning i henhold til opplæringsloven og kompetansemål. I tillegg setter de lokale rammefaktorene, skolens ledelse og den foreliggende kulturen for kroppsøving ved skolen premisser for hvordan man kan gjennomføre undervisning.

Som kroppsøvingslærer vil det stadig oppstå situasjoner som gjør det utfordrende å gjøre kloke etiske valg og beslutninger. Ifølge Ohnstad (2018) er all undervisning et etisk anliggende ettersom dette er målstyrte aktiviteter, hvor læreren har mandat til å påvirke elevene i bestemte retninger, og ikke minst fordi det er et asymmetrisk maktforhold i relasjonen mellom lærer og elev hvor læreren er i en maktposisjon (Ohnstad, 2018, s. 12). Når læreren gjør valg av handlinger på vegne av andre, handlinger som skal være til det beste for eleven, innebærer dette tilnærming til fagstoffet gjennom bruk av metoder, lover og egne erfaringer (Ohnstad, 2018, s. 13). Når det oppstår utfordrende situasjoner må læreren gjøre raske avgjørelser og identifisere de etiske dilemmaene som kan oppstå og vurdere hva som er best mulige løsninger og handlinger for de som er involvert (Ohnstad, 2018, s. 14-15). Jeg har selv mye erfaring som kroppsøvingslærer, og har opplevd at man ofte blir stilt overfor etiske dilemmaer hvor det kan være vanskelig å se for seg hva som vil være den klokeste handlingen, både i egen undervisning og som praksislærer. Ifølge Ohnstad (2018, s. 13) kan alle handlinger man gjør som lærer oppfattes som moralske valg, ettersom det er vanskelig å se for seg en handling som ikke vil ha konsekvenser for eleven. Bevisste og ubevisste moralske handlinger kommer til syne i undervisningen, og blir en del av det elevene lærer og erfarer (Ohnstad, 2018, s. 23). Gjennom masterutdanningen har jeg møtt på teorier og

begreper som jeg mener gjør meg istand til å identifisere etiske dilemmaer og utfordringer på en mer profesjonell måte. Jeg skal undersøke hva slags erfaringer kroppsøvlingslærere har med tanke på ulike etiske problemstillinger som kan forekomme i undervisningspraksis, hvordan de håndterer dette og hvordan erfaring kommer til syne og eventuelt spiller inn på lærerens handlinger. Jeg synes det vil være interessant å finne ut mer om hva som kan være etiske anliggende for en kroppsøvlingslærer, og hvordan dette gjør seg gjeldende i undervisning. I dette prosjektet ønsker jeg å utforske om kroppsøvlingslærere møter diverse etiske utfordringer og dilemmaer i sin undervisningspraksis, og hva slags eventuelle erfaringer de bygger på eller utvikler ved å håndtere dette.

1.1 Hensikt og problemstilling

Hensikten med dette prosjektet er å undersøke læreres opplevelser med etiske dilemmaer, hvordan etiske utfordringer håndteres i forhold til tidligere erfaringer og hvordan man som kroppsøvlingslærer nyttiggjør seg av denne erfaringen. Å få frem denne kunnskapen vil kunne være relevant for studenter og lærere i kroppsøvlingsfaget fordi jeg mener at handlinger på bakgrunn av etiske begrunnelser og avgjørelser er en aktuell og viktig del av profesjonsutøvelsen. Ulike varianter av etiske utfordringer er noe jeg selv kan identifisere mange situasjoner med i min egen yrkesutøvelse, og jeg mener det kan være hensiktsmessig med flere bidrag til større forståelse for tematikken og dens plass i kroppsøvlingsyrket. I så henseende er min tanke at ved større bevissthet rundt tematikken vil det kunne bidra til refleksjon og dialog rundt emnet, og igjen kanskje gjøre kommende kroppsøvlingslærere bedre forberedt til praktisk undervisning, og praktiserende kroppsøvlingslærere mer bevisst sine egne utfordringer og styrker i hverdagen når det gjelder etikk. For å kunne undersøke denne tematikken videre er forskningsspørsmålet;

«Hvilke erfaringer har kroppsøvlingslærere med etiske og moralske utfordringer i undervisningspraksis, og hvordan løser de dette?»

2. Politiske dokumenter vedrørende lærerens pedagogiske praksis

Dette prosjektet omhandler hvordan kroppsøvingslærere tenker om, og håndterer ulike etiske og moralske utfordringer, som oppstår i læreryrket og i undervisningspraksis. I den forbindelse blir det også relevant å nevne hvordan lærere er pålagt å følge etiske retningslinjer gjennom styringsdokumenter. I de etiske retningslinjene som fremkommer av styringsdokumenter og Opplæringsloven (2002) kan man si at de er preget av normativ pliktetikk og hva man har som plikt å gjennomføre (Ohnstad, 2018, s. 42-43). Dette er plikt i forhold til hva man skal gjennomføre i undervisning og hva slags opplæring elevene har krav på. I kompetansemål og vurdering i læreplanen for kroppsøving finner vi føringer på at læreren har ansvaret for en undervisning som legger til rette for at eleven utvikler sin kompetanse gjennom dialog, veiledning og tilpasset opplæring (Kunnskapsløftet, 2020), her vises igjen de normative retningslinjene lærerne er etisk forpliktet til å etterfølge.

I tillegg til plikter når det gjelder retningslinjer for innhold og tilrettelegging av undervisning, presiserer Opplæringsloven (2002, § 9a), lærerens og læringsinstitusjonenes plikt til å sørge for et trygt fysisk og psykososialt miljø for elevene. I samsvar med trygghet og plikt til å ivareta elevenes miljø finner vi i Lærerprofesjonens etiske plattform (2012), med henvisning til FNs konvensjon om barnets rettigheter og menneskeverd som første punkt. Det som i større grad kanskje kan sies å peke i retning av dilemmaer som kan oppstå og som mer direkte kan ha innvirkning på omsorgsetikk og læreres praktisk -etiske klokskap kan være hvor det sies at lærere skal være bevisste det asymmetriske maktforholdet mellom lærer og elev, og være omsorgsfulle i møtet med elever.

3. Tidligere forskning

I kapittelet om tidligere forskning presenterer jeg det jeg har inkludert av tidligere forskning i forhold til profesjonsetikk i læreryrket, og internasjonal og norsk forskning om etikk, moral og phronesis i kroppsøving. Temaet i min forskning er av en slik art at det vil omfatte kroppsøving generelt uavhengig av nasjonal tilhørighet, og under tidligere forskning har jeg valgt å inkludere både norsk og internasjonal forskning. Kapittelet er delt inn i tre deler; Tidligere forskning om etikk i lærerprofesjonen og profesjonsetikk, Tidligere internasjonal forskning om etikk, moral og phronesis i kroppsøving og Tidligere norsk forskning om etikk, moral og phronesis i kroppsøving.

Dette prosjektet omhandler hvordan kroppsøvingslærere tenker om, og håndterer ulike etiske og moralske utfordringer som oppstår i læreryrket og i undervisningspraksis, og jeg vil undersøke hvilke erfaringer kroppsøvingslærerne har med denne tematikken, og hvordan de løser ulike etiske utfordringer. I denne sammenhengen er teori om praktisk-etisk klokskap eller phronesis inkludert fordi jeg mener dette er en relevant kunnskapsform når det gjelder forståelse av hvordan kroppsøvingslærere utvikler sin praksis.

Inspirasjon til tidligere forskning er funnet gjennom pensum til emnet *Kroppsøvingsetikk* på masterstudiet og videre søk i relevante databaser. I tillegg til funn gjennom databaser ble jeg tidlig i prosessen gjort oppmerksom på relevant litteratur gjennom veileder, som igjen ga en snøball-effekten som resulterte i flere relevante forskningsartikler.

3.1 Tidligere forskning om etikk i lærerprofesjonen og profesjonsetikk

Ifølge Ohnstad (2018, s. 12) er erkjennelsen om at undervisning er et etisk anliggende noe som går langt tilbake i tid. Ohnstad omtaler i sin forskning hvordan lærere gjør etiske valg i sin praktiske utførelse av yrket, gjennom sine iboende etiske og moralske verdier som er med på deres tolkning av etiske retningslinjer og profesjonsspesifikke verdier (Ohnstad, 2018, s.48). I hennes doktorgradsavhandling (Ohnstad, 2008) viser hun hvordan profesjonsetiske dilemmaer ofte gjør seg gjeldende i interaksjon med elever, og at det er i slike situasjoner de moralske valgene gjør seg gjeldende (Ohnstad, 2008). Slike moralske overveielser krever et profesjonelt skjønn, og vil ifølge Grimen (2008), være noe av kjernen i profesjonsutøvelse. Ifølge Grimen (2005) motiverer det politisk bestemte samfunnsmandatet de profesjonsetiske

normene og verdiene. For en lærer vil et profesjonelt skjønn innebære hvordan enkelt individet utfører sin profesjon i forhold til ulike standarder og formaliserte normer (Grimen, 2008, s. 181). En lærers profesjonsetiske og pedagogiske handlinger kan bli etterprøvd, og ifølge Grimen og Molander (2008) er det helt sentralt å kunne begrunne de valgene man har gjort. Som vist ovenfor finnes forskning når det gjelder moralske og etiske problemstillinger generelt for lærerprofesjonen, men mindre forskning er gjort på kroppsøvingslæreren spesielt (Løndal et al., 2019).

3.2 Tidligere internasjonal forskning om etikk, moral og phronesis i kroppsøving.

Arnold (1997) belyser hvordan den etiske og moralske siden i idrett er tilsvarende like viktig som de praktiske og ferdighetsmessige sidene, og hvordan disse utfyller hverandre (Arnold, 1997). Dette er således et bidrag til å sette fokus på hvorfor den etiske og moralske siden av kroppsøvingsyrket også er av viktighet, noe som er aktuelt i forbindelse med mitt forskningsprosjekt hvor jeg ønsker å finne ut når etiske og moralske utfordringer kommer til syne i undervisningspraksis. Barker et al. (2013) viser i sin undersøkelse til at det i kroppsøvingsundervisning forekommer svært mange interaksjoner, og det at det er i disse møtene det blir viktig med etiske og moralske perspektiver hos læreren, ettersom det ofte er i disse interaksjonene det forekommer en dialog som gir eleven læring eller oppfølging i forhold til dette (Barker et al., 2013). Ifølge Barker et al. (2013) er ikke en situasjon betinget av en person, men en kombinasjon av årsaker og dialog. Det vil si at interaksjoner mellom elev og lærer er dynamiske situasjoner, og vil få forskjellig utfall fra gang til gang. Her vil lærerens profesjonelle skjønn og tolkning av etiske og moralske verdier være med på å bestemme videre handling og avgjørelser i den enkelte situasjonen.

Barker et al. (2013) konkluderer med at man som utøvende lærer i kroppsøving bør være forsiktig med å implementere universelle oppfatninger av etikk i forhold til elevene. Implementering av universell etikk kan være problematisk sett i sammenheng med de mange ulike situasjonene som kan oppstå i yrkesutøvelsen, og hvordan situasjonelle og kontekstuelle forhold bør ha innvirkning på lærerens håndtering og oppfattelse av situasjonen (Barker et al., 2013). I funn hos Backman og Barker (2020) beskrives phronesis som noe som innebærer en forståelse fra lærerens ståsted om hvordan man underviser, noe som gjør at læring innebærer

et mål utover det objektive læringsmålet (Backman & Barker, 2020). Med tanke på forskningsspørsmålet er dette aktuelt når det kommer til hvilke situasjoner som synliggjør phronesis, og hva som eventuelt er målet eller meningen med handlingen til kroppsøvingslæreren i den enkelte situasjon.

Larson og Silverman sin studie (2007), fremhever betydningen av at lærere viser omsorg for elevene i kroppsøvingsundervisning. Denne studien er basert på datamateriale innhentet gjennom fire kroppsøvingslærere som alle er identifisert som lærere som benytter omsorgsfull tilnærming til sine elever og sin praksis. Funn fra deres studie viser at lærerne (a) hadde en overbevisning om at omsorg var viktig i deres lærergjerning og hadde likheter i hvordan dette påvirket deres praksis, (b) de trodde alle at fysisk aktivitet eller kroppsøving kunne utgjøre en forskjell i elevenes liv og (c) delte en felles interesse i å utvikle relasjoner til elevene. I likhet med Larsons' studie (2006) hvor elevene ser på det som en omsorgsfull handling når de får en form for personlig anerkjennelse eller oppmerksomhet fra læreren, vises det hos Larson og Silverman (2007) til funn hvor lærerne opplever en positiv respons og utvikling av relasjoner ved omsorgsfull tilnærming til elevene. I likhet med Barker et al. (2013), understreker Larson (2006) at kroppsøving er i særegen stilling når det kommer til muligheter for å vise omsorgsfulle handlinger overfor elever, både før, under og etter undervisning. Denne muligheten fremkommer også i funn hos Larson og Silverman (2007), hvor flere av lærerne presiserer hvordan tiden for eksempel mellom øvelser, brukes til å vise interesse og omsorg ved å snakke med elevene. I følge funn hos Larson og Silverman (2007) ble tiden mellom øvelser brukt til deling av informasjon mellom elev og lærer av faglig art og ikke -faglig art, og i de fleste tilfellene gjennom initiativ fra elevene (Larson & Silverman, 2007). Videre viser funn hos Larson og Silverman (2007) at i disse interaksjonene med elever, fremkommer det en del personlig informasjon som eleven deler med læreren. I samsvar med funn hos Barker et al. (2013) er det spesielt i slike individuelle situasjoner lærerens etiske og moralske tolkninger vil være med på å påvirke hvordan man behandler denne informasjonen og videre handling hos læreren. Ifølge funn hos Larson og Silverman (2007) involverte lærerne seg ofte i aktiviteter i kroppsøvingstimen sammen med elevene, og på denne måten opplevde de at de utviklet relasjonene til elevene. Lærerne beskrev dette som noe de mente var meningsfulle interaksjoner som ga en bedre relasjon til elevene og informasjon de kunne benytte ved senere anledninger, for eksempel ved å relatere en aktuell situasjon til tidligere hendelser eller for å kunne motivere (Larson & Silverman, 2007).

Studien til Larson viser at lærere som utviser omsorgslæring står høyt i kurs hos elever (Larson 2006). Hun får frem at elevene vektla betydningen av «å bli sett», som at elevene opplevde en individuell oppmerksomhet fra læreren som for eksempel å anerkjenne at læring eller fremgang har funnet sted, eller legger merke til når noe er annerledes enn vanlig i elevens situasjon (Larson, 2006). «Å bli sett» blir kategorisert som ulike handlinger som alle vedkjenner et aspekt av individualitet hos eleven og situasjoner hvor læreren viser hensyn til meninger og forespørsler fra eleven (Larson, 2006). Disse funnene kan bidra til å identifisere når det etiske eller moralske blir synlig i informantenes svar i forhold til omsorgsetikk, og når dette forekommer.

Ifølge en litteraturstudie av Li og Li (2021) er forskning på omsorgslæring i kroppsøvningsfaget fortsatt i startgropen, men en del studier viser at det kan være viktig for læringsmiljøet å etablere et omsorgsfullt klima, og gode relasjoner mellom elever, og mellom elever og lærer (Li & Li, 2021).

3.3 Tidligere norsk forskning om etikk, moral og phronesis i kroppsøving.

Sæle (2013) belyser i sin artikkel hvordan phronesis, både hos lærer og elev er en viktig del av hvordan en kroppsøvingstime og herunder forskjellige spill fungerer, som i likhet med Gilje (2017) viser til at undervisningssituasjoner ofte er komplekse og skiftende, noe som forutsetter løpende valg og vurderinger hos læreren. Sæle (2013) omtaler kroppsøvingslæreren som en lærer i etikk, noe som forutsetter phronesis, en total handlingskompetanse når man vurderer eller utfører kloke eller gode handlinger på bakgrunn av sitt profesjonelle skjønn (Sæle, 2013). Sammenfallende med Sæle (2013) viser Lyngstad et al. (2019) hvordan autoteliske handlinger fra en kroppsøvingslærer er til hjelp for en elev. Autoteliske handlinger i dette perspektivet betyr at det er handlingen i seg selv som er målet, med en hensikt å gjøre det beste for eleven. Phronesis er her beskrevet som moralsk og intellektuelt tankegods, og hvordan dette er fundamentalt når det kommer til å gjøre de rette avgjørelsene til riktig tid i samhandling med elever (Lyngstad et al., 2019), og hvordan dette er autoteliske handlinger med et mål i seg selv. Funn hos Lyngstad et al. (2019) forklarer hvordan en lærers phronesis, noe som ifølge Lyngstad innebærer moralsk tankegods, er til hjelp for en elev. Også en nylig publisert artikkel får frem etisk-moralske kunnskapsformer

hos kroppsøvingslæreren. Aasland og Engelsrud (2023) argumenterer for at en slik kunnskapsform er lite synlig når de undersøker lærerens undervisningspraksis i kroppsøving. Forfatterne argumenterer for at slike kunnskapsformer kan komme i bakgrunnen for mer praktisk ferdighetskunnskap og teoretisk disiplinkunnskap. I den forbindelse konkluderer de med at de kunnskapsformer som kommer til uttrykk i kroppsøvingslæreren undervisning kontrasterer hva litteraturen på lærerprofesjonen får frem som sentrale kunnskapsformer.

Funn i studien til Sæle (2023), som bruker datamateriale samlet inn fra lærerspesialist utdanningen i kroppsøving, viser at informantene oppgir at de vektlegger fremgangsmåter som inkluderer omsorg og mestring og det «å se elevene», når de reflekterer rundt hvordan de ønsker å være i sin praktiske utføring av profesjonen, uten at de utdyper dette nærmere. Når det gjelder klokskap som begrep, viser funn hos Sæle (2023) at lærerne er lite bevisst dette som en del av sin daglige profesjonskompetanse. Sæle (2023) viser i sine funn at lærerne vektlegger refleksjonsevne som en viktig del av sin profesjonskompetanse, men at hovedfokuset er rettet mot idrettslig mestring, som i samsvar med Aasland og Engelsrud (2023) tyder på en hovedsaklig idrettslig diskurs fremfor etisk-moralsk fokus innen faget.

En annen studie fra norsk kroppsøvingskontekst som berører masteroppgavens tematikk er Westli og Moen (2020) som i sitt prosjekt undersøker hvordan man kan skape inkludering fremfor utenforskap, gjennom sosial inkludering i kroppsøving. De får frem tilfeller hvor kroppsøvingslæreren tar hensyn til elevenes bakgrunn og individuelle forskjeller for å skape inkludering. Deres funn fra dette prosjektet viser hvordan en kroppsøvingslærer bruker sin bakgrunnskunnskap om elevene til å utvise omsorg og tilpasset undervisning for å inkludere elevene i undervisning (Westlie & Moen, 2020). Dette eksempelet belyser hvordan omsorgslæring kan fungerer i praksis, og hvordan kroppsøvingslæreren anvender sin bakgrunnskunnskap om elevene i undervisningssituasjon. I forhold til tematikken i mitt prosjekt vil dette være et aktuelt aspekt når det gjelder hvordan omsorg og individuelt tilpassede fremgangsmåter eventuelt kan knyttes til moral og etikk i den praktiske undervisningen, og hvordan slike hensyn og valg av fremgangsmåter kan være en del av den enkelte lærers phronesis.

4. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet gjør jeg rede for det teoretiske rammeverket som utgjør grunnlaget for mitt prosjekt. Jeg har valgt Noddings' (1997) omsorgsetikk og begrepet praktisk-etisk klokskap som mitt teoretiske rammeverk. Jeg vil først gjøre rede for Noddings' (1997) omsorgsetikk, også omtalt som omsorgslæring i skolesammenheng og noe kritikk i forhold til denne teorien, deretter begrepet praktisk-etisk klokskap.

4.1 Noddings omsorgsetikk

Ifølge Ohnstad (2018) er amerikaneren Nel Noddings omsorgsetikken fremste representant. Kjernen i Noddings perspektiv på omsorgsetikk er hvordan relasjoner står sentralt i møtet mellom mennesker, og hvordan alle interaksjoner er unike på grunn av individuelle forskjeller og unike relasjoner (Moen et al., 2019). Noddings viser her til at omsorgslæring krever en tydelig intensjon som ikke kan følge normative retningslinjer, men heller kommer til syne gjennom behovene til mottakeren (Noddings, 1984). Til forskjell fra pliktetikken som vi kan gjenkjenne i styringsdokumenter, vil omsorgsetikk fokusere på omsorg og empati fremfor rettigheter og lovverk (Ohnstad, 2018, s. 32). Som allerede antydnet vil kroppsøving preges av svært mange interaksjoner mellom lærer og elev (Larson 2006), noe som kan gi utfordringer når det gjelder etiske og moralske valg hos læreren. Omsorgslæring blir derfor en aktuell innfallsvinkel når det gjelder etikk i kroppsøving, ettersom det ifølge Noddings, er i interaksjonen og det relasjonelle i møtet mellom to individer at det moralske fremtrer (Ohnstad, 2018). Omsorgs- og nærhetsetikken er ifølge Ohnstad (2018) fremtredende i profesjonslitteraturen når det kommer til yrker hvor man vektlegger relasjoner, eksempel i læreryrket.

Noddings tar for seg et perspektiv som utfordrer andre etiske tilnærminger basert på plikt og normative prinsipper (Ohnstad, 2018). Ifølge Noddings (1997) er tradisjonelle etiske tilnærminger inadekvate, på grunn av fraværet av en direkte mellommenneskelig interaksjon og hvordan man reflekterer over videre handling med tanke på relasjon og det å vise omsorg for den andres liv (Ohnstad, 2018, s. 32). Noddings (1984) opererer med en tre-delt fase for når man kan identifisere at en slik omsorgslæring finner sted. Dette innebærer en aktiv deltakelse eller persepsjon fra begge parter av interaksjonen. Første fase innebærer at omsorgsgiveren kan forstå eller identifisere seg med den andre parten, i dette tilfellet eleven.

Andre fase handler om at man gjør et valg eller tiltak i forhold til dette. Handlingen vil være til det beste for eleven gjennom beskyttelse av eleven eller til utvikling for eleven. Den tredje fasen som forutsettes er en forståelse fra mottakerens side at dette er en handling gjort på bakgrunn av omsorg (Noddings, 1997). Hvordan mottakerens forståelse kommer til syne kan skje på svært mange måter (Noddings, 1984). Ifølge Larson (2006) definerer elever mange forskjellige handlinger fra læreren som omsorgsfulle. Det være seg oppmuntring, godt faglig innhold, å vise interesse for elevene eller for eksempel å kommunisere empati (Larson, 2006), og i så måte kan man også se for seg at responsen på dette kan ta mange former.

Omsorgslæring er en tilnærming som fokuserer på elevens opplevelse av en situasjon og fremmer et syn som skal være til hjelp og til det beste for eleven der og da, fremfor en tilnærming til et mer objektivt problem som må løses i henhold til å nå et mål (Li & Li, 2021). Ifølge Noddings (1997) gjør en slik tilnærming at man tar læring utover pensum, eller læringsmål og strategier, over i en overgang til sosial læring og ikke-standardisert læring. Selv om omsorgslæring krever en tydelig intensjon, skjer dette utenom standardiserte retningslinjer, men heller i henhold til mottakerens behov (Noddings, 1984).

Omsorgslæring er tett forbundet med det individuelle møte med elever, hvor man har en giver og mottaker av omsorg i den aktuelle situasjonen (Noddings, 1984). Hver enkelt elev har sin individuelle persepsjon av situasjonen de befinner seg, og således vil alle møter i hver enkelt situasjon ha sin særegenhet. I denne forbindelse legger Noddings vekt på at det relasjonelle aspektet mellom lærer og elev, eller mer spesifikt lærerens oppfattelse av sin relasjon til eleven, er av stor betydning for en tilnærming basert på omsorgslæring (Noddings, 1984). I omsorgslæring vil det relasjonelle være et nødvendig aspekt å ta hensyn til, ettersom det gjennom denne tilnærmingen er mulig å i større grad å kommunisere med eleven i forhold til deres individuelle persepsjon (Noddings, 1984). Gjennom relasjon vil man kanskje i større grad finne individuelle tilnæringsmåter som gjør det mer effektivt og enklere å forstå elevens utgangspunkt og eventuelle utfordringer man står overfor. Omsorgslæring har blitt kritisert i forhold til det relasjonelle i undervisningskontekst. Ifølge Noddings (2013), er ikke et dyptgående forhold en nødvendig forutsetning for omsorgslæring, men heller den motivasjonelle forskyvningen i den aktuelle interaksjonen med eleven hvor læreren er tilgjengelig og åpen for eleven (Noddings, 2013, s. 168). Motivasjonell forskyvning vil si lærerens evne til å forstå og leve seg inn i elevens persepsjon og utgangspunkt i en situasjon, hvor man gjør seg selv og sin oppfatning sammenfallende med elevens (Noddings, 2013, s. 28). Moen et al., (2019) viser til funn som kan tyde på at dersom kroppsøvlingslæreren har god

kjennskap til elevenes bakgrunn og tankesett gir dette god forutsetning for effektiv motivasjonell forskyvning og forståelse av hva som vil fungere hos den enkelte elev.

God bakgrunnskunnskap og relasjon til eleven kan fasilitere en tilnærming fra et omsorgsfullt perspektiv. På denne måten har læreren mulighet til å integrere omsorgslæring eller veksle mellom omsorgslæring og en mer målstyrt, objektiv tilnærming til eleven og aktiviteten (Moen et al., 2019). Ifølge Noddings finnes det visse vendepunkt når det gjelder motivasjonell forskyvning. Dette skjer ved at man skifter fra å være emosjonelt engasjert og forståelsesfull, til å reflektere over informasjonen læreren får gjennom å føle med eleven og ser dette mer som data som kan tolkes, eller et problem som kan løses (Noddings, 2013, s. 33-34).

Motivasjonell forskyvning gir læreren mulighet til å i større grad å forstå hvordan eleven oppfatter situasjonen, noe som vil kunne bidra til å kunne gi bedre og mer konkrete tilbakemeldinger eller forutsetning for dialog som er hensiktsmessig for å kunne løse sosiale utfordringer eller forbedre en læringssituasjon, med den enkelte elevs beste som mål (Lyngstad, 2019). For læreren blir det avgjørende å kunne sette seg selv i elevens ståsted for å forstå hva som skal til på en subjektiv måte. Det vil også være et skjæringspunkt her i forhold til hvor mye subjektivitet og forståelse som er hensiktsmessig når det gjelder den faktiske, objektive målsettingen eller utfordringen man står overfor. For læreren forutsetter det en evne til å veksle mellom en målstyrt eller omsorgsfull innfallsvinkel, eller en kombinasjon av disse. Dette er en evne som jeg mener kan være sammenfallende med praktisk-etisk klokskap.

Det relasjonelle aspektet i forhold til omsorg innen utdanning og læring har blitt kritisert ved at det forutsetter en dypere og mer tidkrevende tilnærming til eleven som kan være vanskelig, og noen ganger heller ikke ønskelig (Hult, 1979). Noddings forklarer omsorgslæring som en ubetinget tilstedeværelse for eleven, som kan skje uavhengig av hvilken relasjon man har (Noddings, 2013, s. 168). Således kan, ifølge Noddings (2013), omsorgslæring også forekomme uten spesielt dyptgående relasjon til eleven, dersom den motivasjonelle forskyvningen finner sted og handlingen gjøres med en intensjon om elevens beste i den særegne situasjonen. Til sammenligning kan vi se for eksempel i funn hos Moen et al. (2019) at kjennskap til demografi og elevens bakgrunn kan bidra gode resultater for elever gjennom omsorgslæring.

Andre bekymringer som er uttrykt rundt omsorgslæring er etikken rundt selve interaksjonen mellom lærer og elev, og hvordan denne fremgangsmåten påvirker standardisert læring og læringsmål (Larson, 2006). Lærere har et etisk ansvar i sin profesjon som innvirker på

hvordan man forholder seg i interaksjoner med elever (Larson, 2006), som for eksempel Lærerens etiske plattform (2012), som poengterer skjevheten i maktfordeling, noe som skal være et etisk hensyn i praksis uansett pedagogisk fremgangsmåte med elever. Larson (2006) viser også til hvordan det foreligger læreplaner og verktøy for å måle elevers fremgang og måloppnåelse, noe som vil motvirke hvordan overdreven subjektiv omsorgslæring potensielt kan hindre læring og utvikling, eller avdekke mangler i elevenes læringsutbytte i forhold til kompetansemål (Larson, 2006).

4.2 Praktisk-etisk klokskap

Aristoteles var en av de mest kjente skikkelsene når det kommer til dydsetikk, og et sentralt aspekt ved dydsetikken er at den kan oppfattes som en teleologisk etikk, ved at den har et dannelsesmål, et mål for mennesket å realisere seg selv gjennom å oppnå det gode liv ved å stadig forfølge de etisk riktige valgene (Sæle, 2023). Sentralt for Aristoteles er de tre kunnskapsformene, «episteme» (teori), «techne» (teknikk) og «phronesis» eller praktisk-etisk klokskap (Sæle, 2023). Ifølge Grimen (2008) er det som kjennetegner phronesis og som skiller det fra de andre kunnskapsformene det autoteliske perspektivet, hvor selve handlingen er målet i seg selv. Handlingen og målet med handlingen innebærer en moralsk overveielse og evnen til å inkludere praktiske ferdigheter og klokhet basert på det individuelle og det særegne i en situasjon eller et dilemma (Lyngstad, 2013, s. 119). Praktisk-etisk klokskap er en sammensatt kombinasjon av egenskaper hos en kroppsøvlingslærer, og er en svært aktuell evne i forhold til forskningsspørsmålet og når man tar utgangspunkt i hvor mange unike situasjoner og relasjoner man potensielt må håndtere i løpet av en kroppsøvingstime (Larson, 2006). Ifølge Lyngstad (2013) inkluderer phronesis evnen til en sammensatt kombinasjon av egenskaper. Det forutsetter evnen til å ha praktiske og didaktiske ferdigheter, i kombinasjon med evne til å bedømme ulike situasjoner og gjøre handlingsvalg som er kloke og formålstjenlige (Lyngstad, 2013). Ifølge Lyngstad (2013) kan phronesis oppfattes som en stadig søken etter å gjøre det gode eller moralsk riktige valget for å få et godt liv. For læreren vil phronesis være de avgjørelser eller handlinger som er til det beste for den enkelte eleven i spesifikke situasjoner (Lyngstad, 2013, s. 127). Det vil si at jeg her ønsker å undersøke om handlinger som blir utført av kroppsøvlingslæreren i diverse situasjoner og dilemmaer, er handlinger basert på erfaring, klokhet og godhet, med et mål i seg selv om å gjøre det beste for eleven. Og hva som er til det beste for eleven forutsetter en forståelse for hva vi legger til

grunn for å være gode etiske valg når det kommer til elevens beste. Det kan tenkes å være en fordel som kroppsøvingslærer å kunne ha en sensibilitet og årvåkenhet når det kommer til gode etiske avgjørelser overfor de forskjellige elevene og situasjonene man møter (Backman & Barker, 2020).

5. Metode

I denne delen starter jeg med å presentere valg av metode. Deretter presenterer jeg utvalget av informanter og en beskrivelse av fremgangsmåte for datainnsamling gjennom observasjon og semi -strukturert intervju, og strategi for utvalg. Deretter kommer vurdering av reliabilitet og validitet og til slutt etiske overveielser.

5.1 Valg av metode

For å undersøke problemstillingen; «Hvilke erfaringer har kroppsøvingslærere med etiske og moralske utfordringer i undervisningspraksis, og hvordan løser de dette?», har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming, med datainnsamling gjennom observasjon og semi-strukturerte intervjuer. I forhold til problemstillingen er dette noe som forutsetter dybde i svarene hos informantene og derfor har jeg valgt kvalitativ metode som gir mulighet for å utforske en problemstilling, og fordypning og nyansert tilnærming til det sosiale fenomenet som blir studert (Thagaard, 2013). Ved kvalitativ forskning er transparens en viktig faktor for troverdighet, både når det gjelder innsamlingsmetoder, og videre bearbeidelse og analyse av data med tanke på å belyse forskerens innfallsvinkel ved tolkning (Johannesen et al., 2016). Gjennom bruk av denne forskningsmetoden blir forskeren selv svært aktiv i prosessen. Forskeren vil allerede under innsamling av data gjennom observasjon og intervjuer være i gang med analysen, og vil utvikle en forståelse for temaene som blir studert (Thagaard, 2013, s. 120). Når fasen i forskningsprosessen går fra innsamling av data til analyse blir forskerens rolle, og således forskerens innflytelse mer fremtredende (Thagaard, 2013, s. 121). Forskerens relasjoner til fagfeltet, kolleger, tidligere forskning og teoretisk rammeverk gjør seg gjeldende i tolkningen av datamaterialet. Disse elementene og forskerens forforståelse er viktig å gjøre rede for, og være klar over som forsker med tanke på transparens i forskningen og for å ivareta deltakernes perspektiv og presentasjonen av data (Thagaard, 2013, s. 121).

Jeg har selv bakgrunn fra studier på Norges Idrettshøgskole, og lang arbeidserfaring som lærer i kroppsøving og idrettsfag. De etiske og moralske utfordringene som oppstår i undervisningspraksis er noe som har interessert meg i min yrkesutøvelse. Ifølge min oppfatning oppstår det kontinuerlig etiske og moralske utfordringer ved at alle elever er forskjellige, og de skal allikevel forholde seg til de samme kompetansemålene og vurderingskriteriene. Alt vi som lærere sier og gjør, vil ha en konsekvens for elevene, og i

denne sammenheng mener jeg man bør som kroppsøvingslærer være bevisst sin rolle og relasjon til elevene, og asymmetrien i maktforholdet mellom lærer og elev (Ohnstad, 2018, s. 12). Jeg har ofte reflektert over hvordan jeg har utviklet meg som kroppsøvingslærer, og hvordan bakgrunnen for mine valg i undervisningspraksis har endret seg over tid. Denne tematikken har jeg også diskutert med praksisstudenter, på grunn av at dette er noe som for meg fremstår som en viktig del av kroppsøvingsprofesjonen. Jeg så muligheten for et prosjekt innen dette temaet med tanke på masteroppgaven min under arbeidet med kroppsøvingsetikk på masterstudiet. Mine egne opplevelser gjennom yrkeserfaring kombinert med større innsikt i emnet kroppsøvingsetikk, gjorde at jeg igjen begynte å reflektere rundt denne tematikken. I forhold til min oppfatning av det å være kroppsøvingslærer er store deler av profesjonen gjennomsyret av etiske spørsmål, og sammenfattende med min egen erfaring og Larsons' (2006) funn som impliserer store mengder interaksjoner med elever, mener jeg praktisk-etisk klokskap er en viktig egenskap hos en kroppsøvingslærer. Derfor ønsket jeg å undersøke dette videre, og jeg har forventninger til at jeg vil komme til å finne eksempler på både etiske utfordringer og dilemmaer, og eksempler på praktisk-etisk klokskap ved tolkning av foreliggende datamateriale. Åpenhet og nærhet til fenomenet som skal studeres kan være en fordel ved kvalitativ fremgangsmåte (Ringdal, 2018, s. 248). Det er allikevel viktig å kunne ha en distanse til fenomenet og miljøet som studeres med tanke på studiens reliabilitet (Ringdal, 2018, s. 127). Dette temaet behandles nærmere i kapittelet om studiens reliabilitet og validitet.

5.1.1 Observasjon

Med mål om å identifisere situasjoner med etiske og moralske utfordringer valgte jeg å gjøre observasjoner i forkant av intervjuene. Valget med observasjoner ble tatt av flere grunner. For det første vil observasjoner ifølge Thagaard (2013) være en svært godt egnet metode når det gjelder å få informasjon om interaksjoner mellom individer i sosiale situasjoner. Nettopp interaksjoner, eller lærer-elev relasjoner, og de valg man står overfor som lærer vil stå sentralt i min masteroppgave. Valget av observasjon ble tatt for å fange opp ulike situasjoner som er aktuelle for forskningsspørsmålet, dette for å aktualisere temaet for intervjuobjektene gjennom spørsmål om konkrete situasjoner som kan oppstå i kroppsøvingsundervisning. På denne måten vil jeg kunne formulere spørsmål med inspirasjon fra konkrete situasjoner gjennom

observasjon av to av informantene, og videre kombinere situasjoner og temaer som oppstår under observasjon med spørsmål jeg selv utarbeider til intervjuguiden.

Gjennom deltakende observasjon kan fremgangsmåten for, og graden av involvering variere, mellom å kun være observatør på sidelinjen, og i større grad involvere seg i situasjonene (Thagaard, 2013). Det vil være en gjennomtenkt plan for observasjon når det vil være gunstig med mer eller mindre nærhet eller distanse, men det vil også oppstå situasjoner som gjør det nødvendig med en mer impulsiv avgjørelse med tanke på rollen som observatør. I dette prosjektet vil det sannsynligvis oppstå en del interaksjoner mellom lærer og elev hvor det også er viktig for meg å registrere dialogen som foregår. Registrering av dialog vil kunne gi meg større innsikt i hvordan de aktuelle situasjonene utvikler seg videre og hvordan det blir håndtert av lærer og elev. Informasjonen som fremkommer vil også bidra til utdypende spørsmål i intervjuguiden, eller til å stille spørsmål med mål om å skape et rikt empirisk materiale. utfordringen for meg som forsker er å befinne meg på rett sted til rett tid, og ikke minst på en naturlig måte uten å påvirke hvordan situasjonen utspiller seg (Thagaard, 2013, s. 79).

I en del aktiviteter i kroppsøving er det større mulighet for at det vil oppstå situasjoner som spørsmål og tilbakemeldinger som gjør at jeg kan plassere meg strategisk i forhold til hvor viktig informasjon kan oppstå. Jeg har selv mange års erfaring med å undervise i kroppsøving, og dette kan bidra positivt med tanke på å kunne forutse når det kan oppstå situasjoner som vil kunne være relevante for forskningsspørsmålet. Målet med observasjonen er som allerede antydnet å formulere aktuelle spørsmål i forhold til observerte økter og gi inspirasjon til flere spørsmål i intervjuguiden som jeg ønsker at informantene skal resonnerer rundt. Det vil si at min forforståelse som forsker vil spille inn på når jeg oppfatter en situasjon som å være aktuell for etiske eller moralske utfordringer, eller phronesis hos læreren.

Under utarbeidelse av observasjonsskjema ønsket jeg at dette skulle være så enkelt som mulig. Det som er aktuelt for mitt prosjekt er å ta tak i eventuelle etiske utfordringer og de situasjonene som kan omhandle lærerens phronesis. Jeg ser her spesifikt etter de situasjonene som kan gjøre dette aktuelt, og det vil i så måte være en strukturert observasjon (Johannesen et al., 2016, s. 141). Jeg valgte helt enkelt å kalle de aktuelle hendelsene som oppsto 'Situasjon', og videre nummererte jeg hver enkelt situasjon, og tilsvarende nummerering av videre notater knyttet til hver enkelt situasjon. Videre notater ble definert som; 1) 'Hva blir sagt', 2) 'Hva blir gjort' og 3) 'Kroppsspråk'. Hva som blir sagt vil være aktuelt i denne

sammenhengen for å plukke opp dialog mellom elever og mellom lærer og elev. Hva som blir gjort kan være både konsekvensen av en situasjon eller dialog, eller reaksjoner hos elev eller lærere. Kroppsspråk tok jeg med ettersom man kan lese mye ut fra kroppsspråket hos mennesker. Ulempen med denne kategorien er at den er åpen for mye tolkning fra forskerens side, og i denne sammenhengen er det svært viktig å være oppmerksom på dette slik at man ikke overtolker kroppsspråk i den retning man selv ønsker. Jeg var selv bevisst på dette, og tanken var å kun bruke denne kategorien når det var så åpenbart som mulig å se en reaksjon på kroppsspråket. I ettertid viste det seg at denne kategorien ble svært lite brukt til formulering av spørsmål til intervjuguiden. Videre inkludert jeg informasjon om klassetrinn, kjønn og alder på lærer, antall elever, antall elever fordelt på kjønn. Lærerens kjønn og alder, og antallet gutter og jenter i en klasse kan være informasjon som kan ha påvirkning på flere elementer av undervisning, hvordan en time fungerer og eventuelle situasjoner som oppstår og valg læreren gjør ut ifra dette.

5.1.2 Semi-strukturert intervju

Formen jeg har valgt på intervjuene er semi-strukturerte. Et semi-strukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, med forhåndsbestemte temaer og spørsmål som kan variere i rekkefølge og oppfølging (Johannesen et al., 2016, s. 148). Temaene er utformet med tanke på å bidra til å holde informantene til relevante svar i sammenheng med forskningsspørsmålet, men forskeren står her friere til å variere underveis ved å gå frem og tilbake i temaer ettersom det er hensiktsmessig. Med tanke på problemstillingen vil det være en fordel å kunne gå dypere inn i enkelte svar eller tankerekker som oppstår gjennom informantens svar, og det vil være vanskelig å forutse når og hvordan dette oppstår. Fordelen med et semi-strukturert intervju er da at forskeren kan tilpasse spørsmålene etter situasjonen (Johannesen et al., 2016, s. 148-149). Det vil gi meg som forsker større mulighet til å gripe tak i relevant informasjon og det å kunne følge opp uventede, men relevante temaer (Thagaard, 2013, s. 97).

Et semi-strukturert intervju gir informanten litt friere tøyler til å kunne følge opp egne resonnementer (Ringdal, 2018, s. 245). Intervjusituasjonen er allikevel et samspill mellom forsker og informant, hvor jeg som forsker må være oppmerksom på min rolle, og maktrelasjonen overfor informanten (Neumann & Neumann, 2012, s. 111-112). Det vil ifølge Thagaard (2018) være hensiktsmessig som forsker å veksle mellom en nøytral tilnærming og

en mer interaktiv prosess, hvor man som forsker må avgjøre når den ene tilnærmingen er mer hensiktsmessig enn den andre i forhold til hvordan intervjuet utvikler seg. Man bør ifølge Thagaard (2018, s. 106-107) innta en lyttende holdning, og være oppmerksom på kroppsspråk hos informanten. Kroppsspråk kan signalere til hjelp for å avgjøre når det kan være hensiktsmessig med oppfølgende spørsmål eller om man bør stoppe eller i større grad forholde seg nøytral fordi informanten føler seg ukomfortabel (Thagaard, 2018, s. 107).

5.1.3 Utarbeidelse av intervjuguide

I forhold til problemstillingen ønsket jeg å fremme områder innenfor kroppsoving som kan by på moralske og etiske utfordringer, og hvordan en kroppsovlingslærer tenker når man står overfor slike situasjoner. Ifølge Johannesen et al. (2016) er det fordelaktig med en viss standardisering og struktur på intervjuet, selv om man som forsker har mulighet til å gå frem og tilbake mellom spørsmål og temaer. Standardisering kan hjelpe med systematisering i ettertid, og i min intervjuguide har jeg et utgangspunkt for rekkefølge på temaer og spørsmål som jeg forholder meg til, dersom det ikke fremstår som hensiktsmessig eller naturlig å bytte om på rekkefølgen underveis. I starten av intervjuguiden er det det spørsmål om bakgrunn som utdanning og erfaring, for å på denne måten starte intervjusituasjonen med enkle introduksjonsspørsmål (Johannesen et al., 2016, s. 150) som i utgangspunktet ikke krever mye refleksjon. Deretter introduserer jeg begrepene *etiske og moralske utfordringer* og *dilemmaer*, og lar informantene reflektere litt rundt dette selv før det kommer konkrete spørsmål. Ved å bruke denne overgangen ønsker jeg å sette i gang en refleksjon hos informanten, og begynne å nærme meg mer direkte spørsmål som vil være relevant data for problemstillingen (Johannesen et al., 2016, s. 150), som for eksempel om de opplever etiske og moralske utfordringer ved inndeling av elever i par.

Videre kommer spørsmål om hvordan man håndterer situasjoner som kan oppstå når elever er skadet eller ikke kan delta i undervisning. Dette kan sies å være en forholdsvis vanlig utfordring i kroppsovlingsfaget. Her går jeg videre inn på annet område som kan være utfordrende i kroppsoving, som handler om kroppskontakt, vekt og størrelse. Ifølge kartleggingsstudien til Moen et al. (2018, s. 68), er det 22,4% av utvalget som oppgir at de misfornøyd med egen kropp. Faktorer som alle kan være av betydning i kroppsovlingsammenheng, og dette temaet var også noe som var synlig gjennom observasjon,

og som ga inspirasjon til å utforske dette videre. Kroppsøving er en arena hvor man blir svært synlig, noe som for enkelte elever kan være utfordrende, og når slike situasjoner oppstår har læreren en krevende rolle og et ansvar for å ivareta eleven på best mulig måte, noe som kan medføre etiske utfordringer og raske avgjørelser. Under dette temaet kommer spørsmål som kan gi informasjon i forhold til phronesis som handler om hvordan og hvorfor man handler og reagerer som man gjør. Dette er ment som en overgang til spørsmål som i større grad skal kunne gi uttrykk for phronesis. Til slutt i denne delen kommer et spørsmål som går direkte på omsorg, og hvordan informantene selv beskriver omsorgsfullhet i forhold til egne elever.

Informanten blir presentert for noen små dilemmaer som kan være aktuelle i kroppsøvingfaget. Disse dilemmaene er til dels utarbeidet på bakgrunn av min egen erfaring som kroppsøvingslærer og til dels situasjoner som oppsto under observasjon. Dilemmaene omhandler elever som av ulike grunner vegrer seg for å delta i diverse aktiviteter, inndeling i grupper og par og øvelser man gjennomfører som av ulike grunner viser seg å fungere dårligere enn det man hadde forventet. Her kan man se for seg et oppfølgingsspørsmål der kroppsøvingslæreren blir utfordret til å vise til et praktisk eksempel fra egen undervisning. På denne måten gir man informanten mulighet til å sette ord på noe som kan være etiske utfordringer de selv har erfart, og som kan gi informasjon i forhold til forskningsspørsmålet.

Det siste temaet i intervjuguiden handler om hvordan informantene oppfatter sin egen undervisningspraksis per dags dato i forhold til når de startet sin karriere som kroppsøvingslærere. Temaet er ment for å kunne gi informasjon om deres egen oppfatning av sin utvikling og erfaring i kroppsøvingsyrket. Dette kan være med på å synliggjøre hva de selv definerer som utvikling og erfaring, og om de fremhever faktorer som vesentlige i sammenheng med etiske utfordringer. Det siste spørsmålet innenfor dette temaet legger opp til egen refleksjon hos informanten i forhold til noe de definerer som valg de har gjort i egen praksis som har gitt positiv effekt i en undervisningssituasjon. Dette kan relateres til praktisk-etisk klokskap, og kan også gi informasjon som kan være i samsvar med tidligere spørsmål om egen utvikling som kroppsøvingslærer.

5.2 Utvalg og utvalgsstørrelse

Dette prosjektet er et masterprosjekt på 45 studiepoeng, altså forholdsvis begrenset når det gjelder tid og varighet, og dette er til en viss grad med på å bestemme antallet informanter. I følge Thagaard (2018, s. 59) bør man også begrense antallet informanter i forhold til omfanget på oppgaven, slik at det er mulig med en grundig analyse av datamaterialet. I kvalitative undersøkelser er det viktigere å se på sammensetningen i utvalget fremfor antallet for å i størst mulig grad øke reliabilitet og datakvalitet (Johannesen, et al., 2016, s. 114). Jeg ønsket derfor å rekruttere deltakere med forskjellig kjønn, alder og bakgrunn.

I rekrutteringsprosessen benyttet jeg meg av mine kontakter innen kroppsøvingstiljøet og «portåpner» -strategien (Ringdal, 2018, s. 231). Jeg undersøkte om to av informantene kunne være villige til å delta i et forskningsprosjekt, og når de stilte seg positive til å delta, avtalte jeg et møte med rektor ved den aktuelle skolen hvor jeg spurte om tillatelse både til observasjon i timer og intervju av de aktuelle kroppsøvingslærerne. Deretter rekrutterte jeg ytterligere to informanter ved samme skole. Informantene ble forespurt gjennom informert samtykke (vedlegg 2), (Thagaard, 2013, s. 26), og fire av fem informanter takket ja til å være med i prosjektet. Den potensielle femte informanten ga uttrykk for å være positiv til å delta i prosjektet, men virket etter hvert mer tilbakeholden og svarte ikke etter en påminnelse om forespørselen og ble derfor ikke en del av prosjektet.

Utvalget i denne studien består av fire kroppsøvingslærere. Det er 3 menn og en kvinne og alderen varierer fra 33 til 50 år, og som tabellen nedenfor viser har de ulike utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. I samtalen om prosjektet fikk informantene vite at forskningsspørsmålet handler om en kroppsøvingslærers hverdag og virke og eventuelle dilemmaer eller utfordringer som kan oppstå i undervisning, og at det vil bli stilt spørsmål rundt dette temaet. Under disse samtalene brukte jeg ikke formuleringer som 'etikk og moral' og 'phronesis' ettersom jeg ønsket at informantene skulle svare på spørsmålene gjennom egne refleksjoner, og i størst mulig grad reflektere rundt tematikken uten å forberede seg til intervjusituasjonen.

Oversikt over informanter og pseudonymer;

Kallenavn, alder, kjønn	Utdanning og relevant yrkeserfaring	Fartstid som lærer
Lærer 1, Pseudonym; «Inge», 34 år, mann	Bachelor i trenerrollen PPU Master i kroppsøving og idrett. Fotballtrener.	7 år
Lærer 2, Pseudonym; «Morten», 50 år, mann	Lærerutdanning, 4 årig. Tilleggsutdanning 30 stp i naturfag Tilleggsutdanning 30 stp i kroppsøving 60 stp sosialpedagogikk. Trenererfaring med fotball.	20 år
Lærer 3, Pseudonym; «Julia», 33 år, kvinne	Bachelor faglærer kroppsøving Master i kroppsøving og idrett 60 stp sosialpedagogikk Tilleggsutdanning 30 stp samfunnsfag Skolelederutdanning (30 stp).	12 år
Lærer 4, Pseudonym; «Geir», 34 år, mann	Bachelor i kroppsøving og idrettsfag 60 stp i samfunnsfag 60 stp i matematikk 30 stp i digital kompetanse	11 år

5.3 Gjennomføring av undersøkelsen

I følgende del av oppgaven redegjør jeg for hvordan gjennomføringen av undersøkelsen ble gjort. Først med en beskrivelse av observasjonen, gjennomføring av intervju og til slutt beskrivelse av prosessen med transkribering og analyse.

5.3.1 Gjennomføring av observasjon

Observasjonen av to lærere, Inge og Julia ble gjennomført. I utgangspunktet var planen å gjennomføre observasjon av alle involverte kroppsøvingslærere, men av tidsmessige hensyn og på bakgrunn av at observasjonen ga mye informasjon, ble det gjort observasjon av en økt bestående av to skoletimer, av henholdsvis Inge og Julia. Innholdet i økten til Inge besto stort sett av lekbaserte aktiviteter og noe basistrening. Jeg satt mye på sidelinjen like ved der aktiviteten foregikk, og fikk med meg det meste som ble sagt både av elever og lærer. Etter hvert benyttet Inge seg av et mye større areal, så jeg måtte flytte meg rundt basert på hvor jeg fikk med meg mest mulig av dialog og interaksjoner. Økten besto av to lekbaserte aktiviteter, en konkurranse med mye kroppskontakt hvor en elev skulle rulle oppå de andre, en hinderløype med koordinasjon hvor de skulle jobbe i par. Til slutt en øvelse i basistrening hvor målet var å klatre rundt en medelev. I disse aktivitetene identifiserte jeg situasjoner i forhold til kroppskontakt og elever som var skeptiske til å delta, og som førte til interaksjon med både lærer og andre elever. I tillegg eksempler på hvordan man kan gå frem i forhold til inndeling av elever, inspirasjon til spørsmål om hva slags hensyn læreren tar i en slik situasjon og hvordan man forholder seg til elever som ikke deltar på lik linje med de andre.

Observasjon av Julia foregikk på et mindre rom forbeholdt basistrening, og målet for økten var stasjonstrening i styrke. Jeg plasserte meg stort sett på samme sted og kunne derfra se og høre det meste som foregikk, og flyttet litt på meg når det oppsto dialog andre steder i rommet hvor jeg ikke hørte like godt. I løpet av økten identifiserte jeg situasjoner hvor kroppsøvingslæreren delte inn elever, som ga inspirasjon til spørsmål i forhold til hva slags erfaringer læreren hadde med inndeling i forhold til styrketrening og eventuelle etiske utfordringer som oppsto i sammenheng med inndeling i den spesifikke økten. Under denne observasjonen oppsto det også situasjoner i forhold interaksjoner med lærer både når det gjaldt gjennomføring av øvelser og skadesituasjoner. I forhold til forskningsspørsmålet kan

det være relevant hvordan dialogen er mellom lærer og elev i slike situasjoner, og hvilke erfaringer og hensyn som ligger til grunn for hvordan kroppsøvingslæreren handler i slike situasjoner.

5.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført på et grupperom på arbeidsplassen til informantene. Valget ble tatt av praktiske hensyn for informantene, og fordi det kan være en fordel med tanke på at informantene føler seg mer komfortable i kjente omgivelser. Jeg informerte i forkant om hvordan lydfilene ville bli lagret, i tillegg til at dette var tidligere kommunisert gjennom samtykke. Etter anbefaling fra foreleser på masterstudiet tok jeg et sikkerhetsopptak i tillegg til nettskjema-diktafon koblet til Educloud. Jeg forklarte informantene om dette, og at sikkerhetsopptaket ville bli slettet så snart jeg forsikret meg om at opptaket var lagret i Educloud. Informantene ga uttrykk for å være innforstått med dette.

Intervjuene varte i gjennomsnitt 45 minutter, men det var likevel variasjon i varigheten på intervjuene. Informantene svarte i stor grad utdypende, og dette var til en viss grad forventet ettersom de alle har mye arbeidserfaring. På enkelte spørsmål måtte jeg stille noen oppfølgingsspørsmål for å peile informanten inn i den tematikken som var aktuell, men på enkelte spørsmål oppstod det hva jeg oppfattet som interessante vinklinger som jeg lot informanten snakke fritt om. Et eksempel på dette er hvordan informantene hadde forskjellig innfallsvinkel til uttrykket «kroppskontakt» som fremkommer i resultatdelen. Spørsmålet om kroppskontakt er et tilfelle hvor jeg ikke presiserte hva jeg i utgangspunktet mente med spørsmålet, men forholdt meg nøytral, ettersom dette kunne utgjøre relevante forskjeller i datamaterialet.

I etterkant av hvert intervju gjorde jeg noen enkle notater om hvordan informantene fremsto i forhold til om de var komfortable, hvilke tema eller spørsmål som kunne virke vanskelige, hvor lang tid de brukte på å tenke seg om. For det meste virket informantene forholdsvis komfortable, jeg tolker dette som at de på bakgrunn av sin erfaring kunne til en viss grad forutsi temaer som ville dukke opp, som for eksempel hvordan man ivaretar elever og

utfordringer med inndeling og kroppskontakt. Det var ingen utfordringer i forhold til å få informantene til å dele informasjon når det gjaldt disse temaene. Når det gjaldt spørsmål hvor de selv ble spurt om å komme på eksempler på etiske dilemmaer fra egen undervisningspraksis virket informantene i større grad usikre på hva de skulle svare. I disse tilfellene oppklarte jeg spørsmålet, eller henviste til tidligere spørsmål som eksempler. I retrospekt kunne spørsmålene vært stilt annerledes med en tydeligere agenda, men når informantene først fikk tenkt seg om resulterte det i relevant informasjon som hadde opphav i egne opplevelser og erfaringer med undervisning. Det kan virke som at informantene selv følte de burde klart å svare raskere på disse spørsmålene, og ble ukomfortable fordi det tok litt tid. Ifølge Thagaard (2018, s. 109) er det viktig i intervjusituasjonen at intervjueren viser støtte og sympati, og i så måte kunne det ha vært min fremtoning som intervjuer som ga dette inntrykket, og jeg kunne ha vært tydeligere på å uttrykke at jeg forventet at de ville trenge god tid til å reflektere over spørsmålet.

Underveis i intervjuene viste det seg sågar at en av informantene tidlig relaterte sine svar til økten hvor det hadde blitt gjort observasjon, noe som førte til videre oppfølging av viktigheten av relasjoner til elevene. Dette fremkommer blant annet ved fremskriving av resultater hos informant hos Inge. Det jeg opplevde som veldig positivt i forhold til å få informantene til å utdype svarene sine, var at samtlige informanter ga inntrykk av at de kunne kjenne seg igjen i en del av temaene som ble tatt opp, og det at de kunne relatere seg til temaene gjorde at de delte mye informasjon. Ifølge Thagaard (2018, s. 109) kan det være viktig å skape fortrolighet og en tillitsfull atmosfære for å få god kvalitet på intervjuene. Jeg tolket det som at de også opplevde at jeg var genuint interessert i hva de hadde å si, og at det var en tillitsfull atmosfære. Det at informantene visste at de snakket med en som kjenner fagfeltet godt, og som visste at de hadde mye arbeidserfaring, tror jeg også kan ha bidratt til at de ikke følte det som at jeg som forsker satt i noen maktposisjon overfor dem (Neumann & Neumann, 2012, s. 112).

Jeg noterte også mine tanker om når de virket mest interessert eller involvert, og generell stemning underveis i intervjuet. I slike tilfeller kan man si at dette kan utgjøre viktig data i forhold hvilke faktorer av tematikken som er av personlig betydning for informanten og som senere kan fremstå som viktig for min tolkning av det informanten har sagt. Dette er notater som ble brukt som tilleggsinformasjon for å underbygge analyse av datamaterialet, som ellers ville vært tapt informasjon. Det ble også gjort noen notater angående samtalen etter intervjuet

hvor det noen ganger ble en liten fortsettelse av diskusjon rundt noen av temaene i intervjuet eller hvor informanten ga uttrykk for hvordan de hadde opplevd intervjuet.

5.4 Transkribering og analyse

For å kunne gjøre en analyse av datamaterialet ble alle intervjuene transkribert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Tre av de fire intervjuene ble gjort i løpet to uker, og transkriberingen ble gjort de påfølgende to ukene. Det fjerde intervjuet ble utsatt på grunn av sykdom, og ble gjennomført og transkribert etter de tre første. Det finnes metoder for å transkribere datamaterialet effektivt ved hjelp digitaliserte former for automatisk transkribering, men i dette tilfellet valgte jeg å transkribere manuelt med tanke på første steg i analyseprosessen. Samlet sett består datamaterialet mitt av observasjonsnotater fra to økter i kroppøving, hver på 90 minutter, og utgjør om lag 6 håndskrevne sider.

Transkripsjonsmaterialet fra intervjuene med de fire kroppøvlingslærerene utgjør 43 sider (skriftspråk 12, linjeavstand 1,5).

Intervjuene er transkribert ordrett med enkelte utskrivninger av dialektord og uttrykk som «oppi» og «sånn atte» i resultatdel, slik at språket blir tydelig og enklere å forstå for leseren uten at det meningsbærende blir komprimert. Med denne metoden ble transkriberingen til skriftspråk, ettersom det er mest formålstjenelig med tanke på påfølgende analyse og leservennlighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). I utgangspunktet er ikke måten informanten uttrykker seg på gjenkjennelig i transkriberingen, men pauser er gjengitt med, komma, punktum eller linjeskift. Jeg la også til enkelte kommentarer som; «latter», for i større grad å huske tilbake til hvordan stemningen og reaksjoner fremsto på enkelte spørsmål, som tidligere forklart i avsnitt om gjennomføring av intervju. Transkribering ble igangsatt rett etter gjennomføring av det tredje intervjuet, også for å ha slike faktorer langt fremme i minnet. I tillegg til lydfilen gjorde jeg enkelte notater for hånd underveis i intervjuet og notater direkte etter intervjuet som fungerte som støttemateriale i forhold til videre analyse og tolkning.

Analysen av det empiriske materialet følger de seks stegene i Braun og Clarkes' -refleksiv tematisk analyse. Ifølge Braun og Clarke (2006) er dette en fremgangsmåte for å tolke data, med utgangspunkt i en tematisering gjort på bakgrunn av identifisering og kategorisering av ulike mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Jeg har også benyttet tilleggsmaterialet til Braun og Clarke (2024), Reflexive Thematic Analysis Reporting Guidelines (RTARG), som er ment som et hjelpemiddel i kvalitativ forskning innen tematisk analyse. Refleksiv tematisk analyse gir meg som forsker mulighet til å skape en meningsbærende tolkning og fremstilling av datamaterialet i henhold til det som fremkommer gjennom koding, tematisering og videre analyse. Denne fremgangsmåten også styrt av forskningsspørsmål og teoretisk rammeverk. Metodologisk sammenheng og mangel på transparens kan være en utfordring ved tematisk analyse (Braun & Clarke, 2024), og en forutsetning for troverdighet av et kvalitativt forskningsprosjekt en åpenhet rundt fremgangsmåte og metoder for datainnsamling, analyse og tolkning (Thagaard, 2013).

I første fase gjorde jeg meg kjent med datamaterialet. Dette ble gjort gjennom å lese alle transkriberinger av intervjuer flere ganger. Prosessen starter allerede her med å kjenne igjen tema som kan bli aktuelle for forskningsspørsmålet. I fase to begynte jeg med kodegenerering. Koding ble gjort uten særlig tanke på den teoretiske vinklingen som skulle ligge til grunn for analyse, men med interesse for min problemstilling (Braun & Clarke, 2006). Hver kode ble markert i kommentarfunksjonen i Word, og etter initiell koding satt jeg igjen med 332 koder, uten spesielt hensyn til teoretisk rammeverk eller videre analyse. For å redusere antall koder før videre kategorisering ble disse komprimert til 217 koder. Eksempler på hva jeg kodet var; «Jeg er veldig opptatt av å se litt sånn om noen faller ut» og «Prøver å ha et litt sånt falkeblikk over situasjonen».

Inge – ny kode;

«Øye som fanger opp ting, falkeblikk over situasjonen»

I tredje fase startet jeg å utarbeide potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Denne prosessen startet med en gjennomgang av alle 217 koder, og utarbeidelse av potensielle tema

med eventuell meningsbærende data i forhold til forsknings spørsmål og tematisering. Underveis i denne prosessen ble det utarbeidet ni potensielle temaer, med 12 potensielle undertemaer. Nedenfor følger to eksempler på koder som ble slått sammen til potensielle temaer, og eventuelle undertemaer.

Eksempel 1;

Koder	Potensielt tema
«Øye som fanger opp ting, falkeblikk over situasjonen» «Finne alternative øvelser» «Oppstår spontant» «Vanskelig å følge opp» «Respons fra elevene»	«Uoversiktlig undervisningssituasjon og spontane utfordringer»

Eksempel 2;

Koder	Potensielt tema/undertema
«Stoler på dem» «Forståelse og aksept» «Individuell relasjon og kommunikasjon» «Flest mulig gjennomføre» «Trygge rammer»	«Omsorg og ivaretagelse av elever» Undertema; «Individuelle relasjoner/trygghet» og «det å bry seg»

I denne fasen slo jeg sammen koder med identisk eller svært lignende betydning og forkastet koder som viste seg å ikke være aktuelle. Deretter tok jeg for meg koder fra alle fire informanter og gjentok denne prosessen til et sett med koder tilhørende hvert tema. Dette resulterte i totalt 190 koder under respektive tema, fortsatt i kolonner tilhørende de fire ulike informantene. Temaene endret og utviklet seg også underveis i samme prosess på grunn av mange sammenfallende koder i datamaterialet. I denne prosessen sammenlignet jeg også med

likhetstrekk i svarformuleringene hos informantene i spørsmål som omhandlet disse temaene. Dette ga utslag i følgende fem temaer, med ni undertemaer som vises under i tabell 1.

Tabell 1;

Språk og kommunikasjon		
Kommunikasjon med enkeltelever	Kommunikasjon med hel gruppe	
Inndeling, kjønn og kroppskontakt		
Tilrettelegging	Sunt og viktig	Trygge rammer
Undervisningssituasjoner og spontane utfordringer		
Omsorg og ivaretagelse av elever		
Individuelle relasjoner	Trygghet og det «å bry seg»	
Erfaringer, personlighet og underbevisste refleksjoner		
«Å være menneskekjenner»	Stadig pågående refleksjoner	

I fase fire utforskes foreløpige temaer på bakgrunn av teoretisk forankring av prosjektet (Braun & Clarke, 2006, s. 83). I denne prosessen startet jeg med å igjen se igjennom transkripsjoner og første sett med koder for å forsikre meg om at nåværende koder og potensielle temaer var i tråd med datamaterialet. Påfølgende i den fjerde fasen videreutviklet jeg temaer i forhold til teoretisk forankring og forskningsspørsmål. Temaet «Språk og kommunikasjon» ble endret til «Kommunikasjon og omsorg» på grunn av at språk i seg selv ikke representerer en relevant faktor i forhold til teorien og forskningsspørsmålet, uten å være en del av kommunikasjon som helhet. Undertemaet «sunt og viktig», under «Inndeling, kjønn og omsorg» ble fjernet, ettersom jeg vurderte dette til å være mer informantenes mening om viktigheten av slike aktiviteter fremfor en del av et overordnet spørsmål i tematikken. Dette undertemaet kan dog vise seg å være et støttende punkt når det kommer til diskusjon av etiske og moralske avgjørelser, men kommer som underordnet de to gjenværende undertemaene når det gjelder den praktiske gjennomføringen på bakgrunn av et etisk gjennomtenkt valg. Reviderte tema vises under i tabell 2.

Tabell 2;

Inndeling, kjønn og kroppskontakt
--

Tilrettelegging	Trygge rammer
Undervisningssituasjoner og spontane utfordringer	
Kommunikasjon og omsorg	
Individuelle relasjoner	Trygghet og det «å bry seg»
Erfaringer, personlighet og underbevisste refleksjoner	
«Å være menneskekjenner»	Stadige pågående refleksjoner

Den femte fasen er å definere og klargjøre tematiske headinger for analyse av datamaterialet i forhold til problemstilling og i lys av teoretisk rammeverk (Braun & Clarke, s. 83). I denne fasen gikk jeg gjennom temaene sett i relevans med omsorgsetikk, og hva som kan gjenkjennes som praktisk-etisk klokskap, eller phronesis. En slik analyse av temaene ble gjort for å ferdigstille temaene for drøfting og diskusjon med en tydelig og målrettet teoretisk vinkling opp mot forskningsspørsmålet, for deretter å kunne skrive frem resultater (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Den siste endringen av temaer resulterte i flere endringer som i større grad har sammenheng med problemstillingen og det teoretiske rammeverket. Definisjon av endelige temaer vises under i tabell 3.

Tabell 3;

Lærerens etiske utfordringer ved inndeling og kjønn i aktiviteter med kroppskontakt	
Tilrettelegging ut fra elevens respons og gjennomføring av timen	Moralske og etiske vurderinger av trygge rammer for eleven.
Etiske hensyn gjennom individuelle relasjoner og nyanser av omsorg	
Det «å se eleven»	Viktigheten av trygghet og det «å bry seg»
Erfaringer og kunnskap hos læreren og hvordan pågående refleksjoner blir praksis	
Etiske hensyn gjennom «Å være menneskekjenner»	Kontinuerlig pågående refleksjoner

5.5 Reliabilitet og validitet i studien

I følgende del av metodekapittelet gjør jeg rede for studiens reliabilitet og validitet. Ifølge Thagaard (2018, s. 202) vil reliabilitet i en kvalitativ studie innebære å gjøre rede for hvor gode data forskeren har fått gjennom inngående beskrivelser av fremgangsmåter, metoder og forskerens evne til å synliggjøre og ta hensyn til svakheter i datamaterialet. Validitet er om de tolkningene forskeren kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert og prosjektets transparens (Thagaard, 2018, s. 204-205). Jeg har i metodedelen beskrevet den metodiske fremgangsmåten, og gjort rede for den stegvise analysen av datamaterialet ved å benytte Braun og Clarke's tematiske analyse (2006). Videre i denne delen beskrives styrker og svakheter ved observasjon, intervjuguiden, utvalget og gjennomføring av intervju. Siste del er en beskrivelse av etiske hensyn i prosjektet.

5.5.1 Styrker og svakheter ved studien

Når det gjelder observasjon i kroppsøving er det større mulighet for at det vil oppstå situasjoner som spørsmål og tilbakemeldinger, og generelt mer hyppige interaksjoner i enkelte aktiviteter. Ved å være oppmerksom på hvilke aktiviteter som foregår i økten kan jeg plassere meg strategisk i forhold til observasjon av viktig informasjon som både dialog og kroppsspråk. Jeg har selv mange års erfaring med å undervise i kroppsøving, og dette kan bidra positivt med tanke på å kunne forutse når det kan oppstå situasjoner som er relevante for forskningsspørsmålet. Målet med observasjonen er i forhold til forskningsspørsmålet å tolke og vurdere situasjonene som oppstår når jeg selv som forsker oppfatter noe som kan være av interesse for tematikken, og også å inspirere til å formulere spørsmål til intervjuguiden. Det vil si at min forforståelse som forsker vil spille inn på vurderingen av når en situasjon oppfattes som å være relevant. Egen erfaring og innarbeidede tankesett og forforståelse kan ha negativ eller ensidig påvirkning på datainnsamlingen, ved at man har forutinntatthet i forhold til forskningsspørsmålet. Utfordringen her ligger i å gjøre en analyse av seg selv med tanke på iboende tankesett rundt tematikken, og prøve å til en viss grad befri seg fra dette og skape en distanse til egen erfaring og bakgrunn (Thagaard, 2013, s. 83).

Jeg er selv klar over at jeg har en forholdsvis klassisk bakgrunn når det kommer til utdanning og erfaring med kroppøving, og dette vil sannsynligvis gjøre at jeg som mange andre kroppøvlingslærere har fokus på en idrettslig tilnærming til faget (Moen, 2011, s. 316), noe som gjør at jeg må være selvkritisk til når min bakgrunn kan påvirke hvordan man oppfatter hva som kan være etiske og moralske utfordringer eller eksempler på praktisk-etisk klokskap. Støtte fra litteratur kan også være behjelpelig med å forme nye tankemønstre og innfallsvinkler til forskningsspørsmålet, og i tillegg være bevisst det subjektive i sine egne oppfattelser. Dette vil til en viss grad være med på å gjøre meg som observatør mer årvåken på situasjoner som kan oppstå, og som mer eller mindre uventet kan vise seg å være aktuelle for forskningsspørsmålet. Dette vil igjen kunne bidra til å utvikle eller nyansere problemstillingen og tematikken (Thagaard, 2013), og kanskje også styrke forskningsmaterialet.

En utfordring med observasjon er hvordan forskerens tilstedeværelse påvirker undersøkelsessituasjonen (Thagaard, 2013, s.79). Det at en forsker observerer i kroppøvingstimen vil sannsynligvis påvirke hvordan timen gjennomføres, og vil således være en negativ faktor i forhold til om forskeren faktisk på en troverdig måte får undersøkt den aktuelle tematikken, og om resultatene i undersøkelsen representerer den virkeligheten som studeres (Thagaard, 2018, s. 204). Man må være bevisst på plassering, og tilstrebe å gjøre seg så ubemerket som mulig. Underveis i observasjonen og analysen er dette en faktor man hele tiden bør ta hensyn til, og på denne måten være bevisst på den eventuelle påvirkning man har.

Når det gjelder intervjuguiden er den begrenset gjennom de spørsmålene som faktisk blir stilt, hvilket gjør at datamaterialet begrenses av dette. Det vil være vanskelig å forutse hva som kan gi de beste svarene i forhold til forskningsspørsmålet, og dette vil også ha sammenheng med informantene, hvordan de oppfatter spørsmål og hvilke eventuelle emner dette leder til. Spørsmålene i intervjuguiden er formulert på en slik måte at det vil kreve litt refleksjon hos informantene, det kan være at refleksjon er til fordel når det gjelder å få utfyllende svar og informasjon, men ulempen kan være at spørsmålene kan virke vanskelige eller utleverende for informanten, noe som kan føre til mer generelle svar dersom informantene blir ukomfortable. Styrker ved intervjuguiden kan være min egen erfaring og akademiske bakgrunn, noe som gjør at jeg til en viss grad kan formulere aktuelle spørsmål basert på faglig kunnskap i tillegg til observasjon. Teorien som ligger til grunn for prosjektet gir også inspirasjon til spørsmål,

men det er begrenset tidligere litteratur (Løndal, 2019) når det gjelder den aktuelle tematikken.

I dette prosjektet har jeg ikke gjennomført et pilotintervju, selv om dette er anbefalt når det gjelder å forberede seg på og gjøre seg kjent med informantenes eventuelle reaksjoner på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Denne avgjørelsen ble tatt delvis på bakgrunn av tidspress, men også en vurdering av at spørsmålene var godt gjennomtenkt og omformulert i flere omganger etter samtale med veileder. I ettertid viste det seg at jeg ble bedre til å stille oppfølgende spørsmål etter det første intervjuet, noe som kan tyde på at det første intervjuet ville vært av bedre kvalitet dersom jeg hadde opparbeidet meg mer erfaring i forkant. Som nevnt i gjennomføring av intervju, gjorde jeg noen notater underveis i hvert intervju. Disse notatene bidro til en omformulering av enkelte spørsmål, noe som kan ha gjort det tydeligere for informanten hva som var spørsmålet. Omformulering gjorde også at enkelte spørsmål ble kortere, noe jeg tror bidro til at det var enklere for informantene å svare. I etterkant ser jeg at noen av disse endringene ville kommet til syne i et pilotintervju, noe som også kunne bidro til at intervjuene ville hatt høyere kvalitet med tanke på forskningsspørsmålet.

Informantene ble rekruttert fra en ungdomsskole i Innlandet. Det ble forespurt rektor ved den aktuelle skolen etter samtykke til å gjennomføre et forskningsprosjekt ved skolen og deretter forespurt aktuelle informanter. Informantene underviser alle på samtlige trinn på ungdomsskolen, og har et til tider tett samarbeid. Her kan man se for seg at de enkeltes personlige sider, ved for eksempel etikk og moral, er til en viss grad påvirket av hverandre og den interne kulturen ved skolen. Dette kan påvirke reliabiliteten ved datainnsamling i negativ retning i forhold til individuelle forskjeller når det gjelder forskningsspørsmålet. I et større forskningsmessig perspektiv kan dette være en fordel ved eventuell senere forskning hvor man kan få et større utvalg, og i tillegg kunne ta for seg forskjeller når det kommer til for eksempel demografisk tilknytning og elevmasse, eller kulturelle forskjeller fra skole til skole.

Jeg har selv jobbet med tre av de fire informantene, noe som kan gi forskjellig utfall og påvirkning når det gjelder reliabilitet og kvalitet på datamaterialet. En av farene jeg var klar over ved at jeg hadde kjennskap til informantene, var at det kunne bli en litt for uformell

situasjon, noe som kunne gått utover svarene ved at informantene potensielt utelater viktig informasjon ved at man inntar en posisjon som tilsier at dette er noe vi begge vet, noe som er selvsagt. Ifølge Thagaard (2018, s. 115-116) er det også en fordel å utjevne maktrelasjonen i intervjusituasjonen, med tanke på at informantene svarer det de faktisk mener på spørsmålene, og ikke etterstreber å svare det de tror forskeren vil høre. I denne sammenhengen prøvde jeg å uttrykke meg faglig for å tilnærme meg en jevnbyrdighet og profesjonalitet i intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 115). Dette mener jeg kan bidra til et språk og en kvalitet på svarene som har høy reliabilitet, ettersom de vet at forskeren selv har lignende bakgrunn og kunnskap. Informantene har alle forholdsvis lang arbeidserfaring, og tre av de fire har også arbeidserfaring fra to eller flere skoler. Dette vil jeg si er en styrke for prosjektet, både ved at de erfaringsmessig har stor bredde, og at alle har relevant utdanning og god kjennskap til fagområdet.

En annen faktor for rekrutteringen var tilgjengelighet og geografisk nærhet, noe som ville gjøre det effektivt i forhold til tidsbruk for gjennomføring av intervjuene, dette gjorde også at ved eventuelle uforutsette hindringer ville det være enklere å avtale nye tidspunkter for intervjuer og få gjennomført dette ansikt til ansikt. Dette kan være en fordel med tanke på informasjon som eventuelt kan gå tapt gjennom digitale intervjuer hvor det er større risiko for å gå glipp av kroppsspråk, ansiktsuttrykk og fordelene med å fysisk være i samme rom for å oppfatte stemning og mer subtil informasjon (Thagaard, 2018, s. 111).

5.5.2 Ethiske hensyn

Innen vitenskapelig virksomhet kreves det at forskeren forholder seg til etiske retningslinjer i forskningsmiljøer og i relasjon til omgivelsene (Thagaard, 2013, s. 24). Det vil si at man må til enhver tid tilstrebe en redelighet og åpenhet rundt sin forskning, og behandle all informasjon med hensyn til etiske retningslinjer og regler. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) beskriver grunnleggende forskningsetiske prinsipper og normer som bør etterfølges for å ivareta forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021). Videre i denne delen beskrives forskningsetiske hensyn i forhold til mitt prosjekt.

Forskningsprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger faller inn under personopplysningsloven fra 2001. I mitt prosjekt innebærer datainnsamling og metode både observasjon og intervju, noen som fører til etiske hensyn, og at man er meldepliktig til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) om tillatelse til prosjektet. Alle informantene i prosjektet har fysisk mottatt og skrevet under på informert samtykke og konfidensialitet er opprettholdt i forhold til retningslinjer fra NESH. Særskilte retningslinjer er gitt gjennom NESH når det kommer til innhenting og behandling av personopplysninger (Thagaard, 2013, s. 25-27). Søknad med prosjektbeskrivelse ble sendt til SIKT, og godkjent i starten av desember, 2023. I tillegg til prosjektbeskrivelse inneholdt søknaden et informasjonsskriv til foresatte med tanke på observasjon (vedlegg 3), og informasjonsskriv til informanter i forhold til intervju og observasjon (vedlegg 2). Søknaden ble godkjent etter en oppklaring rundt forskjellen på observasjon når det gjaldt elever og kroppsøvingslærere. Oppklaringen gjaldt at personopplysninger om elever ikke på noe tidspunkt skulle lagres, og i første runde på søknaden hadde forskjellen på disse to informasjonsskrivene blitt oversett. Rektor ved den aktuelle skolen ble forespurt om tillatelse og informert om prosjektet i et møte på skolen. I møtet ble prosjektets hensikt forklart, og hva det ville innebære for deltakerne. Tillatelse til gjennomføring av prosjektet ved skolen ble gitt av rektor via e-post. Informasjonsskrivet til kroppsøvingslærerne ble utarbeidet i henhold til mal fra SIKT, et slikt informert samtykke skal ivareta informantens rettigheter og visshet om at opplysningene blir behandlet på en trygg måte, og i hvilken sammenheng datamaterialet brukes (Thagaard, 2013, s. 26). I henhold til NESH, skal informantene opplyses om at dette er et fritt samtykke, og de kan til enhver tid velge å trekke seg fra prosjektet (NESH, 2021). Videre i forkant av prosjektet ble alle foresatte i aktuelle klasser ved skolen tilsendt informasjonsskrivet vedrørende observasjon i kroppsøvingstimer per e-post. Datalagring og er gjort i tråd med føringer fra SIKT og Høgskolen i Innlandet, og anonymisering av personopplysninger er gjort i tråd med NESH (2021).

Under NESH (2021) fremheves også forskerens ansvar når det kommer til hensyn til personer. Det medfører en refleksjon rundt hvordan man som forsker fremstår i intervjusituasjonen, og om spørsmålene man stiller kan virke belastende for informanten. Dette vil til enhver tid være forskerens ansvar og ivareta informantens integritet, og kunne utvise skjønn når det kommer til spørsmål som kan virke utleverende eller problematiske, også i ettertid av prosjektet

(Thagaard, 2013, s. 30). Jeg tok hensyn til dette når jeg utarbeidet intervjuguiden, men det kan også være vanskelig å forutse når informantene kan føle seg ukomfortabel, eller om de kjenner et visst press på å svare når de sitter i en intervjusituasjon. Her må man som intervjuer og forsker prøve å være klar over dette, og opptre på en hensynsfull måte. Jeg fokuserte på at jeg skulle være observant på informantens kroppsspråk og svar, og eventuelt tilpasse spørsmål eller oppfølging spontant med hensyn til dette. Man vil også som forsker ha mulighet til å tilpasse, eller ta hensyn til informantene når man velger hva man inkluderer eller ikke fra datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 31). I denne sammenheng kan det oppstå etiske dilemmaer med tanke på hva som er viktig informasjon med tanke på forskningsspørsmålet, og forskerens egen vurdering av hensyn til informantene. I mitt prosjekt var det etter min vurdering ingen informasjon som ble gitt under intervjuer som måtte kuttes på grunn av slike hensyn, også på bakgrunn av hensiktsmessig anonymisering.

6. Funn

I resultatkapittelet presenteres funn som er gjort etter tematisk fremstilling av datamaterialet. Dette prosjektet har som fokus å undersøke etiske og moralske utfordringer i en kroppsøvingslærers praktiske undervisningssituasjoner, og hvordan praktisk etisk klokskap også kan være en del av dette. Funn i undersøkelsen presenteres i forhold til analysens tre hovedtemaer; 1) Lærerens etiske utfordringer ved inndeling og kjønn i aktiviteter med kroppskontakt, 2) Etiske hensyn gjennom individuelle relasjoner og nyanser av omsorg og 3) Erfaringer og kunnskap hos læreren og hvordan pågående refleksjoner blir praksis.

6.1 Tema 1; Lærerens etiske utfordringer ved inndeling og kjønn i aktiviteter med kroppskontakt.

Informantene blir under intervjuet bedt om å svare på fremgangsmåter når det gjelder inndeling i grupper og par i undervisningssituasjoner, og hvilke utfordringer som kan oppstå. Her tolker jeg resultatene også som etiske dilemmaer som oppstår, og fremgangsmåter og hensyn som blir tatt underveis i prosessen.

6.1.1 Tilrettelegging ut fra elevens respons og gjennomføring av timen

I en situasjon som ble notert under observasjon, var det en elev som nektet å gjennomføre en spesifikk øvelse. I denne situasjonen oppstod en dialog mellom elev og lærer, og for en utenforstående kunne det tyde på at læreren utøvde en del press eller et moment av tvang.

Inge;

«Hvis jeg ser veldig kraftig at det er noen som ikke ønsker å gjøre det (øvelsen etc.) så prøver jeg først bare å; «sikker på at du ikke bare skal prøve på en måte?», eller hvis jeg liksom leser eleven som at det her har jeg virkelig ikke lyst til så tvinger jeg ikke eleven i det hele tatt»

Som Inge her sa, vil han ikke tvinge elever til å gjennomføre øvelser eller lignende. I dette tilfellet var det snakk om en øvelse hvor elevene skulle ruller ved hjelp av å ligge på tvers av sine medelever, noe som forutsatte mye kroppskontakt. Elevene var ikke delt inn etter kjønn eller spesifikke kriterier. Når man sammenligner observasjonen og Inge's forklaring av situasjonen og videre handling, kan det sies at det lærerens kjennskap til eleven motiverte en gradvis forståelse for elevens utgangspunkt, og en handling for best mulig alternativ for den enkelte eleven i denne spesifikke lærings situasjonen. Læreren kjenner eleven svært godt, noe som får betydning for hans vurderinger.

Inge;

«Hun prøvde i starten og det funka ikke, også satte hun seg helt på lås, også er hun ei som har et kjempe konkurranseinstinkt, så inntrykket mitt i starten var at hu bare skulle løpe til enden for at laget skulle komme seg fort videre, i stedet for at hun skulle bli bært over, så jeg måtte bare teste at det ikke var det først, men da hun nektet og nektet da ga jeg etter»

Som læreren her fortalte kjenner han denne eleven som svært konkurranseinnstilt, og vurderte om hun unngikk situasjonen for å ikke tape, eller om hun var ukomfortabel med en øvelse som forutsatte stor grad av kroppskontakt. I sammenheng med dette sa læreren; «jeg måtte bare teste at det ikke var det først», noe jeg tolker som at han ville først få klarhet i om hun unngikk å gjennomføre på grunn av frykten for å tape, før han avgjorde hvilken handling som ville være mest gunstig i situasjonen.

Fra lærerens side fremkommer det at handlingen har blitt vurdert på flere plan. Det relasjonelle aspektet, hvor læreren vurderte om dette var et resultat av hvordan han kjenner eleven som konkurranseperson. En handling som kunne tyde på omsorg for eleven gjennom motivasjonell forskyvning, hvor han kunne sette seg inn i elevens eventuelle følelser rundt akkurat denne situasjonen, og gjorde et valg som vil var til det beste for eleven gjennom å beskytte eller utvikle. Inges' handlinger i denne situasjonen viste at det er en glidende overgang mellom den relasjonelle og målstyrte tilnærmingen, og at det å løse utfordringen fortsatt var hensikten. På et tidspunkt tolker læreren elevens respons og ser en eventuell

utfordring som skal løses. Dette aspektet kan sies å fremkomme i denne situasjonen når læreren gjorde et valg av handling, også på bakgrunn av at man må ha fremdrift og flyt i timen hvor det oppstår en etisk utfordring i forhold til hvor mye tid man kan bruke på enkelteleven versus resten av klassen. Her måtte læreren ta hensyn til den individuelle situasjonen, men også ta hensyn til den etiske forpliktelsen overfor gjennomføring av øvelsen for resten av elevene som deltok. Det fremkommer dog ikke spesifikt i datamaterialet hva som var grunnen til at Inge løste situasjonen på denne måten. Gjennom min tolkning av flere utsagn og meninger som fremkommer i intervjuet fremstår denne handlingen som omsorgsfull og basert på et ønske om å gjøre det mest etisk kloke valget overfor eleven i denne situasjonen. Inge gjorde her valg basert både på respons fra eleven og den individuelle relasjonen, som gjorde at han så utfordringen hos eleven.

Inge gjorde seg opp en mening om at grunnen til at eleven resignerer kan være ut fra hvor mye kroppskontakt det er i øvelsen, og i dette tilfellet også en øvelse hvor det er samarbeid uten inndeling i kjønn. Flere lærere kom inn på at inndeling i kjønn har betydning for overveielser de gjør seg med tanke på gjennomføring og elevenes respons på slike øvelser. Det fremkommer i datamaterialet at inndeling i kjønn er noe to av informantene praktiserer i øvelser med kroppskontakt, som kan tyde på at de opplever dette som etiske utfordringer. Både Geir og gjør slike vurderinger knyttet til parøvelser med kroppskontakt;

Geir;

«Hvis du tenker parøvelser da, så tenker jeg alltid at jeg prøver å sette sammen par etter kjønn».

Morten;

«Jeg tenker rent sånn taktile øvelser, sånn der man skal ta på hverandre eller der man skal gjøre noe fysisk tett, så skal man være litt forsiktig, og spesielt hvis det ikke går opp med gutt og jente da».

Informantene kommer inn på at parøvelser er et felt som peker seg ut i forhold til inndeling og kjønn. Særlig i «rent taktile øvelser», fremhever Morten at dette er noe han tar stilling til, og ser det som en fordel å dele inn etter kjønn. Slike øvelser kan innebære for eksempel at elevene skal danne figurer hvor de er avhengig av å ligge eller stå på hverandre, eller å «klatre» på

kroppen til medelever. Dette viser en etikk i forhold til avgjørelser rundt gjennomføring av øvelser med mye kroppskontakt som kan forstås som en intensjon om å skape trygge rammer for elevene.

6.1.2 Moralske og etiske vurderinger av trygge rammer for elevene

En underliggende intensjon om å skape trygge rammer for elevene forsterkes av utsagn som fremmer betydningen av å kjenne klassene godt. Om læreren har hatt elevene lenge, så har læreren kunnskap om hvilke elever som kan bli utrygge av kroppskontakt.

Geir;

«..men i 9 klasse, 10 klasse når du kjenner elevene og har hatt de over en lengre periode så finner man ut hvem som er trygg i situasjonen og hvem som synes det er ubehagelig».

Som læreren her fremhevet, har det stor betydning å kjenne elevene for å skape trygge rammer. I disse utsagnene ble det vektlagt i hvor stor grad man kjenner elevene. Det er imidlertid også av betydning hva slags aktiviteter eller øvelser som blir gjennomført i undervisningen.

Julia;

«Hvis de skal gjøre parøvelser i styrke for eksempel, er det beste alternativet å ha en som er på lik størrelse som deg selv».

Her gjør læreren sin vurdering av inndeling av grupper basert på kroppsstørrelse. Da har kjønn mindre betydning, fordi ved parøvelser i styrke er det en fordel å være noenlunde like i kroppstørrelse. Inndeling blir da i forhold til vekt og størrelse, fremfor inndeling etter kjønn. Inndeling etter kjønn, hvem som er trygge i situasjonen og likhet i vekt og størrelse, kan i denne sammenheng sies å være ulike fremgangsmåter, men med det etiske likhetstrekket at det er for å skape trygge rammer og best mulig lærings situasjoner for elevene.

Videre fremkommer det to forskjellige tilnæringer til betydningen av uttrykket «kroppskontakt», og hva slags første konnotasjoner dette gir hos informantene. To av informantene tolket dette som det å være tett på andre elever. I de andre innfallsvinklene til øvelser med kroppskontakt viser svarene til informantene at det handler om øvelser hvor det er mer tilfeldige sammenstøt mellom elevene. Begge utsagn viser i likhet med kroppskontakt som fysisk nærhet til andre elever, fortsatt en bevisst tilrettelegging av øvelsene, gjennom etisk- eller omsorgsfullt hensyn til elevenes trygghet og læringssituasjon. I øvelser med lagspill eller konkurransesituasjoner hvor det fort kan forekomme sammenstøt, viste to av informantene at de tar hensyn til trygghet for elevene, som vist nedenfor;

Morten;

«Det er jeg litt forsiktig med, fordi vi har jo elever som ikke klarer å beherske seg når konkurranseinstinktet slår inn».

Geir;

«I mitt hode så prøver jeg å begrense det til en viss grad, men spiller vi beach-håndball for eksempel, så må det være tillatt til en viss grad».

Selv om lærerne er bevisst på at kroppskontakt kan være utfordrende, lar de ikke være å ha aktiviteter med kroppskontakt, men læreren jobber med å utvikle trygghet for elevene når det gjelder kroppskontakt.

Julia;

«Det synes jeg er viktig [...], vi begynner jo med dette her allerede fra første dag egentlig og eliminerer den her frykten eller kleinheten da, og være nær hverandre, det er egentlig ikke noe problem».

Inge;

«Jeg mener jo det er sunt, det er jo litt sånne øvelser for å vise at det er jo ikke noe farlig med kontakt, samtidig kan det være litt vondt og sårt for noen, [...] samtidig så

Når det gjelder temaet etiske utfordringer ved inndeling og kjønn i aktiviteter med kroppskontakt viser datamaterialet at dette er et tema hvor alle informanter har noe forskjellige tilnærminger, og oppfattelser av hva kroppskontakt i sammenheng med kroppsøving kan være. Det kan være «taktile» samarbeidsøvelser som forutsetter stor grad av kroppskontakt og øvelser eller konkurranser med mer tilfeldig kroppskontakt og sammenstøt. Som funnene viser har lærerne en bevissthet rundt dette, og gjør seg sine overveielser for å sikre trygge rammer for elevene i undervisningen. Jeg tolker det også slik at kroppsøvingslærerne ser på kroppskontakt som et utfordrende område i undervisning, men at det finnes muligheter for at det kan jobbes med og at kroppsøvingsundervisningen er en fin arena for dette.

6.2 Tema 2; Etiske hensyn gjennom individuelle relasjoner og nyanser av omsorg

Under forrige tema viser informantene til hvordan de tar hensyn til elevene som enkeltindivider, og videre i resultatkapittelet tolker jeg hvordan informantene uttrykker dette og hvorfor og hvordan relasjoner fremstår som svært viktig i deres undervisningspraksis.

6.2.1 Det «å se eleven»

Morten fremhever hvordan det relasjonelle er viktig for han og noe han er bevisst. I forhold til etiske og moralske utfordringer i kroppsøving, tolker jeg det som at relasjoner til elevene og det «å se eleven» er viktige hensyn i forhold til å ta gode avgjørelser. Dette understrekes ved å vise til at det skjer kontinuerlig i det praktiske virket til en kroppsøvingslærer, både før, under og etter selve aktiviteten;

Morten;

«Det er for meg å kunne ha kommunikasjon både underveis i økta, og evt etterpå, også før økta selvfølgelig, og det å kunne gi tilbakemelding på ting som viser at du ser

eleven, dette her gjør du bra, dette her kan du gjøre bedre, tenker jeg er en måte å vise omsorg, at du bryr deg og ser eleven, tenker jeg».

Relasjon er et tilbakevendende tema i datamaterialet, og ser vi på dette i sammenheng med kommunikasjon nevner flere av informantene at de har en etisk bevissthet og hvilke hensyn de må ta. De må forholde seg til er hva som er innholdet i kommunikasjonen og hvordan gruppen eller den individuelle mottakeren oppfatter dette. Det er et tema som kan gjenkjennes i datamaterialet, og her kan man si at relasjon og det «å se» den enkelte elev utgjør en viktig faktor. Flere av informantene viser til at de er bevisst sin fremtoning i en del kommunikasjon, og har en reflektert tilnærming til hvordan de fremstår, som vist under;

Morten;

«Jeg liker å bruke en del humor og lage god stemning i gruppa, eller så føler jeg at jeg har en fin balansegang og jeg tror elevene vet hvor de har meg».

«Du blir jo kjent med elevene gjennom et skoleår og i forhold til hva du kan si for eksempel, [...] Du må jo være litt forsiktig med hva du sier til hver enkelt, noen kan du være litt røffere med»

Geir;

«Er ekstremt bevisst på det der med relasjoner, det er på en måte det jeg jobber med elevene på, så tror jeg det er sånn det blir tryggest mulig i timene, så er det også viktig for eleven å forstå at du er en trygg voksenperson med kontroll over situasjonen».

Dette er utsagn som underbygger at informantene verdsetter relasjonsbygging, men også er bevisst sin rolle som kroppsøvlingslærer og at dette medfører en refleksjon rundt hvor de etiske og moralske skillelinjene går. De etiske og moralske utfordringene oppstår når man til stadighet må ta hensyn til hvilken elev eller gruppe man forholder seg til, og hvordan lærerens handlinger vil påvirke dem. Disse skillelinjene mener jeg fremstår både i forhold til individuelle forskjeller hos elevene, og forskjeller i måten man kommuniserer med en gruppe i forhold til enkeltindivider. Når Morten uttrykker i likhet med Inge, at de liker å bruke humor, tolker jeg dette som den generelle inngangsvinkelen når det gjelder fremtoning, hvordan de vil bli oppfattet og felles kommunikasjon i klassen. Julia og Geir sa begge at de forsøker å snakke med alle om alt og ingenting, og dette tolker jeg også som en generell innfallsvinkel til deres fremtoning og relasjonsbygging. Begge disse fremgangsmåtene kan sies å reflektere

deres måte å åpne for mer individuelle tilnæringer til elevene. Informantene uttrykte at deres relasjoner til elevene har betydning for deres kommunikasjon. Informantene uttrykte på forskjellige måter at det tar tid å bli kjent med elevene gjennom utsagn som; «det er på en måte det jeg jobber med elevene på» og «du blir kjent med elevene gjennom et skoleår», men også at nettopp dette er en essensiell del av undervisningspraksisen for å oppnå relasjoner.

Relasjoner er som nevnt noe gjennomgående som jeg tolker som en grunnleggende forutsetning i forhold til evnen til å forstå og kommunisere med eleven, som igjen er en viktig del av lærergjernen for å kunne løse opp i situasjoner og utfordringer som kan oppstå under selve gjennomføringen av innhold i kroppsøvingstimene. Utfordringen i forhold til etikk og moral ligger ofte i den individuelle forutsetning til eleven, noe som er viktig å ta hensyn til for å gjøre det beste valget med tanke på hvordan lærerens handling vil oppleves av eleven. Det er først når relasjonene og kjennskapet til elevene er på plass, at informantene faktisk kan gå fra sine generelle etiske og moralske normer i forhold til kommunikasjon, til den mer individuelt tilpassede måten å kommunisere på som er etisk riktig i forhold til hvordan man ser den enkelte elev, som vist under;

Julia;

«Og så er det å se individet i klassen og da, du kjenner den eleven, hvis du ser en elev på andre siden også kan du skrike, hei du, rett rygg liksom, men med noen elever kan du ikke, du må nesten hviske i øret»

Inge;

«..ordbruken er ikke nødvendigvis passende, jeg kan bli tatt på det i etterkant på en måte, hvis det treffer feil person eller type..»

6.2.2 Viktigheten av det «å bry seg»

Flere av informantene gir uttrykk for at det er viktig for dem at elevene på sin side oppfatter at de som lærere er omsorgsfulle, i den betydning av at de oppfatter læreren som en som bryr seg om hvordan de har det, og en trygg person de kan snakke fortrolig med. Dette reflekterer hvordan lærerne definerer relasjoner. Deres oppfatning av relasjoner er noe mer enn kun det å forholde seg til eleven med tanke på det som skjer der og da i en læringssituasjon, men

strekker seg utover dette til en relasjon hvor man kjenner eleven godt nok til å skape tillit, og til å eventuelt kunne forstå eleven godt nok til å sette seg inn i deres oppfattelse av diverse utfordringer som kan oppstå i praksis. Det finnes flere eksempler i datamaterialet på hvordan informantene uttrykker at tillit og trygghet er funksjonelt og hjelpelig i deres undervisningspraksis, gjennom hvordan relasjoner fører til gode etiske avgjørelser og bedrer kommunikasjonen, spesielt på individuelt nivå;

Geir;

«Mine kvaliteter som lærer, der er relasjonsbygging ekstremt viktig»

Julia;

«Jeg synes at det er viktig at alle elevene blir sett, og at de har et inntrykk av at jeg oppriktig bryr meg om de, og det tror jeg går litt forbi det å kun ha undervisning i økt også».

«Og skape en tillit, liksom at de kan snakke med meg om alt».

Slike individuelle tilnærminger informantene her snakket om viser at de er bevisste på hvordan forskjellige elever krever forskjellig tilnærming når det gjelder omsorg, eller en refleksjon rundt begrepet omsorg og hvordan dette krever ulike nyanser og tilnærming til ulike individer. Det kan også sies at det fremkommer hos alle informantene at de er bevisste sin fremtoning og lærergjerning, og har et ønske om best mulige læringssituasjoner for sine elever. Det kommer til uttrykk at enkelte elever kan man være mer direkte med, i forhold til andre som krever en helt annen tilnærming. De forskjellige tilnærmingmåtene mener jeg viser et spekter eller nyanser av omsorg hvor relasjonen til eleven er det som setter premissene for hvilken fremgangsmåte som er den potensielt beste i de ulike, individuelle situasjonene. Informantene blir ikke direkte spurt om hva som er målet med å vise omsorg for elevene, men ut fra et totalt bilde av tema og informasjon tolker jeg dette som at kroppsøvlingslærerne bryr seg om elevene som gir utslag i ulike fremgangsmåter for best mulig kommunikasjon med enkeltelever for best mulig opplevelse, inklusjon eller mestring av diverse læringssituasjoner.

6.3 Tema 3; Erfaringer og kunnskap hos læreren og hvordan pågående refleksjoner blir praksis

Under intervjuet blir informantene spurt om om sin utvikling som kroppsøvlingslærere, og hvordan de eventuelt kan forklare sine handlinger og etiske valg i forhold til erfaring. Under dette temaet viser jeg hvilke refleksjoner de gjør seg rundt utvikling og hvilke konsekvenser dette har for praktisk-etisk klokskap og deres håndtering av etiske og moralske utfordringer i undervisningssituasjoner.

6.3.1 Kontinuerlige, pågående refleksjoner

Når det gjelder generell gjennomføring av økter og eventuelle etiske utfordringer som kan oppstå, gir alle informantene uttrykk for at de gjør seg visse refleksjoner i etterkant av økter eller øvelser. De biter seg merke i ting som skjer underveis i økten, og de gir uttrykk for at de i noen tilfeller tar med seg disse erfaringene i sin videre undervisning. En av de fire informantene oppgir han enkelte ganger gjør skriftlige notater av disse refleksjonene. Jeg tolker dette som en deler av en pågående refleksjonsprosess. Morten oppgir at hvordan økten gikk forrige gang er noe som dukker opp igjen når han skal gjennomføre den samme økten eller lignende øvelse på et senere tidspunkt, men ingen av informantene gir uttrykk for at de i stor grad prøver bevisst å gjøre seg refleksjoner om eventuelle utfordringer eller lignende som kan oppstå i økten under planleggingsfasen.

Inge og Julia uttrykker begge at de opplever økter som bedre med tanke på både tidsbruk og spontanitet, når de ikke planlegger alt i detalj. Disse utsagnene om høy kvalitet på mer spontane økter tolker jeg som at dette er kroppsøvlingslærere som stoler på sin intuisjon og erfaring når det kommer til gjennomføring av økter, som vist under;

Julia;

«Jeg sparer tid på å ikke planlegge i detalj fordi det kan gjøre at man blir så opptatt av å følge opplegget at man bruker unødvendig mye tid på å justere».

Inge;

«[...]kjedelig å lage øktplaner for da må jeg holde meg innen rammene».

«[...]Jeg bruker ikke mye tid på å lage øktplan, men du har en bank i hodet på en måte».

Jeg tolker utsagnene om å kunne gå utenfor rammene og være spontan som trygghet i undervisningssituasjon og resultater av en pågående refleksjonsprosess, som kan ha bidratt til praktisk-etisk klokskap. Gjennom erfaringer som har modnet og utviklet seg ved hjelp av gjentakende og nye situasjoner, har det gitt bedre forutsetninger for å håndtere ulike utfall av etiske utfordringer og interaksjoner med elever uten detaljplanlegging. I likhet med hvordan Sæle (2013) beskriver praktisk-etisk klokskap som handlingskompetanse hvor læreren utfører kloke eller gode handlinger ved hjelp av sitt profesjonelle skjønn. Jeg velger å kalle dette «kontinuerlige pågående refleksjoner» ettersom det fremkommer gjennom datamaterialet som helhet når det gjelder dette temaet, at informantene har vanskelig for å oppgi når eksakt de gjør seg refleksjoner rundt egne erfaringer ved sin undervisningspraksis, men at dette skjer ved mange forskjellige anledninger, både bevisst og ubevisst. Jeg tolker dette som en sirkulær prosess med gjentakende erfaringer og refleksjoner, hvor kroppsøvlingslærerne over tid bygger sin praktisk -etiske klokskap. Informantene fremstår som forholdsvis trygge når det kommer til egen evne til å håndtere diverse etiske utfordringer uten i stor grad å måtte bruke tid på å reflektere over eventuelle vanskelig situasjoner som kan oppstå. Dette viser Inge med en uttalelse om underbevissthet; «Det knaser gjennom i en slags underbevissthet når jeg går gjennom og velger øvelsene, så veit jeg hvilke risikofaktorer jeg har eller hva som kan gå galt eller bra med den øvelsen». Det fremkommer derimot ikke av datamaterialet om informantene opplever stor grad av situasjoner de føler er vanskelig å håndtere.

6.3.2 Etiske hensyn gjennom «Å være menneskekjenner»

Når det gjelder kunnskap sier to av informantene at PPU -studiet og praksisperioden gjennom utdanning hadde stor effekt på inspirasjon til både fremtoning og undervisningspraksis. Dette ved hjelp av lærere i kroppsøvlingslærerutdanningen og praksisperioden, som de opplevde som inspirasjon i forhold til hvordan væremåte og kompetanse kan bidra til bedre forutsetninger for kloke eller gode handlinger.

Inge;

«Jeg tar meg selv i å etterligne henne. Hun hadde en væremåte så du bare skjønnte at de som har henne i kroppøving har de beste kroppøvingstimene i landet».

Geir;

«Jeg hadde stor utvikling i praksisperioden. [...] og praksislæreren vi hadde var kjempeflink som ga konkrete tips, også prøver man det og ser at det fungerer».

Informantene refererer henholdsvis til både praktiske tips, men også noe personavhengig som i større grad handler om den mellommenneskelige og sosiale faktoren, hvor man må forsøke å forstå elevene og utvikle sin væremåte og etiske tilnærming i samsvar med menneskene man innbefatter seg med i yrket.

Julia sier også direkte at hun har kunnskapen til å ivareta elevene i en skadesituasjon, eller en situasjon som krever tilrettelagt oppfølging; «Jeg har en kunnskap om hva de kan gjøre, [...] gi de alternative øvelser». Dette til sammen tolkes som at lærerne er forholdsvis trygge på seg selv og sin profesjonelle yrkesutøvelse, noe som kombinert med arbeidserfaring og pågående refleksjon, gjør at de til en viss grad stoler på sin praktisk-etiske klokskap til å gjennomføre undervisning uten å planlegge eller bekymre seg over eventualiteter. Praktisk-etisk klokskap er en sammensatt ferdighet eller evne, og gjennom datamaterialet fremstår alle informantene som lærere som vektlegger relasjoner og kjennskap til elevene som noe viktig i deres yrkesutøvelse.

Det å opparbeide relasjoner og kjennskap til elevene setter krav til mellommenneskelige egenskaper som faktisk gjør at du kan bygge relasjoner, som å kunne lytte, forstå og evne til å sette deg inn i andres persepsjon av diverse situasjoner. Geir nevner at dette er personavhengig fra lærerens side, og Morten uttrykker at han føler at han er en menneskekjenner når jeg spurte han om hva som er grunnen til at han handler som han gjør i sin undervisningspraksis.

Morten;

«Jeg føler jeg er ganske god på å være menneskekjenner, at jeg klarer å sette meg litt inn i deres hverdag og væremåte».

I samsvar med disse svarene om væremåte, fremtoning og det å kunne «se» mennesker, tolker jeg her at en fellesnevner for alle informantene er viktigheten av sosiale egenskaper. Det å være menneskekjenner er en viktig faktor som er med på å fasilitere for refleksjoner rundt egen undervisningspraksis. Dette er noe som informantene har opplevd som utvikling over tid, når informantene henviser tilbake til studier og utsagn som henviser til erfaring som vist under.

Inge;

«Jeg står tryggere i egne sko, som gjør det lettere for meg å få en god relasjon til en ny gruppe».

Geir;

«Du vet jo stort sett hva som fungerer og ikke fungerer etter årelang tjeneste som kroppsøvlingslærer».

Sammenfattet under dette temaet ser jeg det slik at informantene har meninger om når refleksjon forekommer, men at dette ikke alltid er en planlagt handling eller prosess. Refleksjoner er i større grad en sirkulær prosess, som inkluderer mange situasjoner hvor man har stått overfor etiske utfordringer og gjort valg av handlinger som inngår i erfaringer med undervisningspraksis. Det å kjenne seg selv, sine styrker gjennom opplevelser, faglig kunnskap og inspirasjon, kombinert med en evne til å forstå mennesker er viktige elementer når det gjelder erfaringer og refleksjon i forhold til hvordan håndtering av etiske utfordringer vises i praksis.

7. Diskusjon

Hensikten med dette prosjektet er å undersøke hva slags etiske og moralske utfordringer som kan oppstå i undervisningspraksis og ulike tilnærminger og erfaringer som gjør seg gjeldende hos kroppsøvingslærere som må håndtere disse situasjonene. Når det gjelder etiske retningslinjer i lærerprofesjonen, er læreren underlagt styringsdokumenter som læreplanen (Udir, 2020) og Lærernes etiske plattform (2012), og overordnede retningslinjer og regler som FNs barnekonvensjon. Utover de plikter lærere er pålagt gjennom sitt samfunnsmandat er mange av de etiske retningslinjene noe som forutsetter personlig tolkning og personlige normer og verdier (Ohnstad, 2018, s. 23). I følgende kapittel vil jeg diskutere mine funn på bakgrunn av omsorgsetikk, og betydningen av erfaring gjennom praktisk-etisk klokskap. Overordnet viser mine funn at kroppsøvingslærerne opplever etiske og moralske utfordringer og situasjoner hvor praktisk-etisk klokskap gjør seg gjeldende ved individuelle hensyn og relasjon til elevene. Individuelle interaksjoner er noe som ofte oppstår, og da må læreren vise omsorg. Ved å bry seg om- og kommunisere med elevene, og gjennom erfaring og refleksjon blir lærerne tryggere på sine handlinger når de står overfor etiske utfordringer. Jeg vil diskutere mine funn gjennom følgende kategori; «Etiske dilemmaer og omsorg i forhold til individuelle relasjoner», med underkategori; «Etiske hensyn i kommunikasjon med individuelle elever» og kategorien; «Utvikling av praktisk-etisk klokskap gjennom erfaring og etiske hensyn».

7.1 Etiske dilemmaer og omsorg i forhold til individuelle relasjoner

Mine funn viser at lærer møter på etiske utfordringer når det kommer til individuelle hensyn til elevene, og velger da ulike fremgangsmåter, i samsvar med Moen et al. (2019) som påpeker at individuelle forskjeller og unike relasjoner gjør også alle interaksjoner unike. Lærernes svar viser etiske, omsorgsfulle aspekter ved deres tilnærming både til elevhensyn og typen aktivitet man gjennomfører. I en situasjon fra observasjonen hvor en elev ikke ønsker å delta, gjorde læreren et valg som kan tyde på omsorg for eleven gjennom motivasjonell forskyvning, ved at han tok hensyn til elevens opplevelse av situasjonen (Noddings, 1984). Første fase i omsorgslæring forutsetter at giveren av omsorg, i dette tilfellet læreren, kan sette seg inn i elevens eventuelle følelser rundt akkurat denne situasjonen (Noddings, 1984). I følge Noddings (1984, 2013) er det i omsorgslæring en tydelig intensjon hvor lærerens oppfatning

blir sammenfallende med elevens. Behovene kommer til syne gjennom mottakeren, som gjør at man ikke kan følge normative retningslinjer. Mine funn viser at selv om læreren ga instruksjoner og hadde forventninger om at elevene skulle utføre bestemte øvelser, kunne læreren likevel velge å tilpasse i forhold til en elev. Dette viser at læreren kunne gå bort fra den målrettede, normative tilnærmingen til aktiviteten og tilpasse handlingen til det beste for eleven. Forskningen til Moen et al. (2019), Westlie og Moen (2020) og Li og Li (2021) viser til betydningen av individuelle hensyn og relasjoner til elevene. Ifølge Li og Li (2021) er omsorgslæring en fremgangsmåte som skal være til hjelp for eleven der og da, og forskningen til Moen et al. (2019) viser hvordan bakgrunnskunnskap om enkeltelever kan være viktig for å kunne forstå elevens opplevelse av den aktuelle situasjonen.

Mine funn viser flere tilfeller hvor lærerne tar avgjørelser på bakgrunn av relasjoner og individuelle hensyn. Informantene viser til eksempler som innbærer inndeling av elevene med tanke på hvem som føler seg trygge i øvelser med kroppskontakt og viktigheten av å bruke tid på å bli kjent med elevene. Flere av informantene snakker om at de er opptatt av å bygge relasjoner, og presiserer hvordan de investerer tid i å snakke med elever før, under og etter kroppøvingstimene. I følge Noddings (1984) er det i interaksjonen og i det relasjonelle møtet mellom to individer at det etiske og moralske perspektivet fremtrer. Mine funn tyder på at informantene aktivt tar hensyn til elevens opplevelser i forskjellige øvelser i kroppøvingstimen (Noddings, 1984, 2013). Ved å ta hensyn til elevens utgangspunkt kan de gjøre refleksjoner som fører til omsorgsfulle handlinger for å utvikle eller beskytte, i samsvar med Noddings' (1984) andre fase i omsorgslæring. Det blir også sagt at når man kjenner elevene bedre vil det være enklere å dele inn elevene i par, på bakgrunn av at man vet hvem som er trygge i situasjonen. I samsvar med funn hos Moen et al. (2019), kan dette tyde på at det i større grad forekommer omsorgslæring ved inndeling da læreren har mer kjennskap til elevene, og kan foreta etiske betraktninger på bakgrunn av dette.

Alle informantene uttrykker at de gjør flere typer etiske og moralske vurderinger når det kommer til læringssituasjoner som omhandler inndeling i par og grupper. Her kommer det også frem at noen av informantene enkelte ganger deler inn på bakgrunn av kjønn, fordi jenter kan oppleve øvelser med mye kroppskontakt som ubehagelig. Dette oppfattes av noen av informantene som et dilemma. Her kan vi se likhetstrekk med første fase i omsorgslæring ved at lærerne uttrykker en forståelse for hvordan de mener elevene kan oppleve slike situasjoner (Noddings, 1984), og ifølge Noddings (2013, s. 168) kan omsorgslæring forekomme selv om

ikke læreren har god kjennskap til eleven, men det forutsetter da en ubetinget tilstedeværelse for eleven.

Mine funn viser også om en mer praktisk tilnærming, hvor informantene tolker spørsmål om samme tema i forhold til «kroppskontakt» som øvelser hvor elevene har tilfeldige sammenstøt med hverandre, i for eksempel ballspill. Her uttrykker de bekymring rundt potensielle skader, og at tenningsnivået og konkurranseinstinktet hos enkelte kan bli for høyt. Noe som kan sies å være mindre i retning av omsorgsetikk i forhold til individuelle elevers opplevelse av situasjonen, og mer i forhold til generelt trygge rammer rundt aktiviteten. Den etiske utfordringen ligger her kanskje mest i hvordan man kan gjennomføre aktiviteten på en trygg måte med omsorg for elevene, fremfor bruk av Noddings (1984) tre faser av omsorgslæring. Slik funnene viser har lærerne en bevissthet i forhold til aktiviteter som forutsetter kroppskontakt, og gjør visse etiske og moralske betraktninger når det gjelder gjennomføring. Dette handler for dem om å ta etiske hensyn i forhold kunnskap og relasjoner til enkeltelever, og skape trygge rammer for gjennomføring av diverse aktiviteter i kroppøving.

7.1.1 Etiske hensyn i kommunikasjon med individuelle elever

Ifølge Larson (2006) er det svært mange interaksjoner mellom lærer og elev i en kroppøvingstime, og konsekvensen av dette er mye kommunikasjon med mange forskjellige elever. Hvordan innvirkes interaksjonen som forekommer av lærerens relasjon til elevene med tanke på innhold og etikk?

Veldig ofte må lærerne ta hensyn til hvordan de snakker til elevene i påhør av andre. I forhold til omsorgsetikk vil et mål være å beskytte eleven (Noddings, 1997), og eleven blir veldig synlig i en del kroppøvingssituasjoner. Mine funn viser at dette er noe lærerne ser på som en utfordring med tanke på hvordan de snakker til sine elever. Lærerne snakker om at de er oppmerksomme på sin fremtoning, og har en reflektert tilnærming til kommunikasjon og hvordan de må forholde seg til hvordan gruppen eller den individuelle eleven oppfatter det som blir sagt. De viser til at de over tid bruker humor og muligheter til å snakke med elevene, for å bli bedre kjent med dem. Mine funn viser i likhet med Larson (2006), at etiske og moralske utfordringer oppstår når man svært ofte har interaksjoner med elever, og må ta hensyn til deres oppfattelse av situasjonen. Utfordringen er elevenes individuelle oppfatninger, og lærerne sier at når man kjenner dem blir de mer i stand til å gjøre hensynsfulle valg. Mine

funn viser at den etiske utfordringen går ut på å forstå at man står i fare for å si noe eleven kan oppleve som ubehagelig. Noen av informantene ga uttrykk for å noen ganger ta seg selv i språkbruk eller bruk av ironi som problematisk. På denne måten beskriver informantene at relasjonen de har til eleven seg gjeldende i forhold til hvor godt man kjenner dem, og relasjonen vil ha betydning for hvordan de uttrykker seg. I henhold til Noddings (1984) hvor første fase i omsorgslæring kan innebære å beskytte eleven, kan lærerens måte å uttrykke seg påvirke graden av trygghet elevene opplever i undervisningen.

7.2 Utvikling av praktisk-etisk klokskap gjennom erfaring og etiske hensyn

Phronesis, eller praktisk-etisk klokskap er ifølge Sæle (2013) når man utfører kloke eller gode handlinger, og etiske dilemmaer kan oppstå tilfeldig og uten forvarsel (Ohnstad, 2018, s. 95). Mine funn viser at lærerne ikke i særlig stor grad planlegger eller reflekterer rundt eventuelle etiske utfordringer som kan oppstå i undervisningen. De sier allikevel at de biter seg merke i hvordan enkelte aktiviteter kan utarte seg, og at dette er refleksjoner som dukker opp igjen senere.

Flere av informantene sier at de setter pris på muligheten til å være spontane, og opplever kroppsøvingstimer hvor de kan gå «utenfor rammene» som gode. Denne tryggheten kan samsvare med hvordan praktisk-etisk klokskap bidrar til å løse etiske utfordringer og gjøre de rette avgjørelsene til riktig tid i samhandling med elevene (Lyngstad et al., 2019). Mine funn tyder på at informantene har opparbeidet seg erfaring som gjør at de føler seg trygge på å kunne løse eventuelle etiske utfordringer og håndtere interaksjoner som kan oppstå med elevene. Informantene henviser til praktisk erfaring gjennom flere års yrkeserfaring som kroppsøvingslærere, og eksempler på profesjonelt skjønn fra utdanningen. De viser også til væremåte, og det å være menneskekjenner som viktige egenskaper i forhold til å kunne ta etiske hensyn. I mine funn vises det at den mellommenneskelige og sosiale faktoren beskrives som personavhengig, og kan være viktig for lærerens evne til å utvikle sin etiske tilnærming i samsvar med elevene.

Ifølge Sæle (2013) innebærer praktisk etisk klokskap at læreren utfører kloke eller gode handlinger ved hjelp av sitt profesjonelle skjønn, og mine funn viser at lærerne gjør mange

etiske og moralske vurderinger i samhandling med elevene. Lærerne snakker om situasjoner hvor man tar etiske og moralske hensyn og som utfordrer praktisk-etisk klokskap. Ifølge Backman og Barker (2020) inneholder lærerprofesjonen elementer av moralske og etiske spørsmål som gjenspeiler phronesis. Den etiske og moralske utfordringen gjør seg gjeldende med tanke på hensyn til elevens beste og hvordan handlingen vil påvirke dem. Dette er for eksempel i forhold til måten man snakker til elever, hvordan man gjør det beste for en elev som nekter å gjennomføre en aktivitet og ved inndeling av elever. Informantenes oppfatning av hvordan man tar etiske og moralske hensyn i sine handlinger er nært knyttet til erfaring, og hvordan man opparbeider seg relasjoner til elever som gir bedre grunnlag for gode løsninger og kloke valg. En av informantene sier at det å bli tryggere på seg selv i undervisningssituasjon, bidrar til at det blir lettere å skape relasjoner. Viktigheten av erfaring gjenspeiles i det lærerne sier om at de med lengre erfaring, raskere kan skape relasjoner til elevene, og hvordan de utvikler sine etiske og moralske hensyn i takt med relasjoner.

I henhold til Lyngstad (2013) kan vi gjenkjenne phronesis gjennom en moralsk og etisk overveielse med tanke på elevens beste og eventuelle konsekvenser for dem i særegne situasjoner. Mine funn viser at lærerne ofte blir satt i situasjoner som forutsetter handlinger uten særlig lang betenkningstid (Ohnstad, 2018, s. 14), som krever etiske og moralske overveielser. Lærerne har et bevisst forhold til hvordan relasjoner og kjennskap til elevene kan bidra til kloke valg, og bruker tid og ressurser for å bli kjent med elevene. I mine funn er det eksempler på at lærerne må gjøre snartenkte valg som resulterer i handlinger som tilsynelatende fungerer for elevene. Gjennom til stadighet å bli satt i situasjoner som krever etiske hensyn, opparbeider de seg erfaring som bidrar til større praktisk-etisk klokskap som gjør at lærerne blir tryggere på å løse etiske og moralske utfordringer i sin undervisningspraksis.

8. Konklusjon og videre forskning

Hensikten med denne studien har vært å undersøke kroppsøvlingslæreres erfaringer med etiske og moralske utfordringer, og hvordan de løser dette. Gjennom diskusjonen i denne studien vil det være grunnlag for å si at lærerne i denne studien opplever etiske og moralske utfordringer i sin undervisningspraksis. Lærere må forholde seg til etiske retningslinjer gjennom styringsdokumenter som Kunnskapsløftet (2020) og Opplæringsloven (2002), men det er opp til læreren å omsette retningslinjene til daglig praksis. Etiske og moralske utfordringer kommer til syne i denne studien gjennom nødvendigheten av å gjøre individuelle betraktninger i forhold til enkeltelever, og ta hensyn til elevenes oppfattelse av situasjoner i undervisning. Situasjoner som krever etiske og moralske hensyn viser seg å kunne oppstå ofte, og noen ganger uventet.

Situasjoner som innebærer inndeling av elevene i par og grupper, i aktiviteter som forutsetter kroppskontakt, er etisk og moralsk utfordrende. Her legger lærerne vekt på at det vil være nødvendig å ta etiske hensyn på bakgrunn av omsorg for enkeltelever. Lærerne må gjøre vurderinger i forhold til hvordan de kjenner elevene, og hvordan elever responderer underveis i aktiviteten. Lærerens vurderinger gjennom relasjoner og etiske hensyn vil få konsekvenser for videre handlinger, og trygge rammer for elevene viser seg som en målsetting. Mine funn er basert på lærernes opplevelser av hva som kan være etiske og moralske utfordringer, og ikke elevene. Det finnes noe forskning på hva elever oppfatter som omsorgsfull tilnærming fra læreren (Larson, 2006), men et tema som kunne vært interessant for videre forskning i denne sammenhengen, er hvordan elevene selv føler seg ivaretatt i situasjoner som de betegner som etisk- og moralsk problematiske.

Det lærerne vektlegger gjennom sine erfaringer med etiske og moralske utfordringer er relasjoner og kjennskap til enkeltelever. Gjennom å ha kjennskap til elevene opplever lærerne en trygghet i forhold til å kunne løse etiske og moralske utfordringer. Lærerne fremhever at det er viktig «å se eleven», som her betyr å vise omsorg og ha individuelle interaksjoner med elevene i løpet av undervisningen. Lærerne opplever det som viktig å bry seg om eleven, og at elevene oppfatter deres handlinger som omsorgsfulle. Dette gjør at det blir et tillitsforhold som bidrar til gode relasjoner. Gode relasjoner forbedrer lærerens forutsetninger for å gjøre kloke eller gode valg på vegne av individuelle elever.

Studien gir grunnlag for å konkludere med at praktisk-etisk klokskap er viktig for å løse etiske og moralske utfordringer. Lærerne vektlegger hvordan hyppige interaksjoner med elever krever etiske hensyn. Lærerne understreker hvordan utdanning og erfaring i kroppsøvingssyrket over tid har gitt dem gode forutsetninger for å løse etiske og moralske utfordringer i praksis. Praktisk-etisk klokskap er en kompleks evne som i denne studien viser seg som pågående refleksjoner, erfaringer og sosiale egenskaper. Lærerne opplever at de løser etiske og moralske utfordringer gjennom praktisk-etisk klokskap og etiske hensyn med vekt på elevenes individuelle opplevelser av situasjoner i kroppsøving.

Funn fra denne studien vil kunne ha implikasjoner for forskning som omhandler temaene omsorgsetikk og etiske dilemmaer i undervisningspraksis. Tidligere studier av Larson (2006) og Li og Li (2021) beskriver omsorgsetikk som et tema som er lite utforsket, men som bør ha implikasjoner på profesjonsutøvelsen. Min studie viser at i lys av omsorgsetikk kan få man få forståelse for en del situasjoner hvor læreren må gjøre etiske og moralske overveielser. I hvor stor grad dette gjelder kroppsøvingssyrket som helhet vil derimot være et større prosjekt og kan være tema for videre forskning. Funn fra denne studien vil også kunne ha implikasjoner for videre forskning på hvordan praktisk-etisk klokskap kan bidra til å løse etiske utfordringer. I henhold til studien til Aasland og Engelsrud (2023) og Sæle (2023) er det hovedsaklig en idrettslig diskurs, fremfor etisk-moralsk fokus i kroppsøvingssyrket. Mine funn kan være med på å gi indikasjoner om viktigheten av lærerens evne til å håndtere etiske og moralske utfordringer i praksis, og denne studien kan være med på å bidra til en diskusjon rundt hvorvidt etisk-moralske kunnskapsformer bør ha større fokus i kroppsøvingssyrket og i yrkesutøvelsen.

Litteraturliste

Aasland, E., & Engelsrud, G. (2023). Kunnskapsformer i kroppsøvlingslæreres undervisning – en analyse av profesjonskunnskap. *Acta Didactica Norden*, 17(3), 20 sider.

<https://doi.org/10.5617/adno.9962>

Arnold, P. J., (1997). *Sport, Ethics and Education*. Continuum International Publishing Group Ltd.

Backman, E. & Barker, D. M. (2020). Re-thinking pedagogical content knowledge for physical education teachers – implications for physical education teacher education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), 451-463.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1734554>

Barker, D., Barker-Ruchti, N. & Pühse, U., (2013). Constructive readings of interactive episodes: examining ethics in physical education from a social constructionist perspective, *Sport, Education and Society*, 18(4), 511-526,

<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2011.601290>

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

Braun, V. & Clarke, V. (2024). Supporting best practice in reflexive thematic analysis reporting in Palliative Medicine: A review of published research and introduction to the Reflexive Thematic Analysis Reporting Guidelines (RTARG). *Palliative Medicine*.

<https://doi.org/10.1177/02692163241234800>

Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonsutøvelse* (s. 21-33). Universitetsforlaget.

Grimen, H. (2005). *Profesjonsetikk sitt grunnlag*. Arbeidsnotat (6-2005). Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.

Grimen, H., (2008a): Profesjon og skjønn, I: A. Molander og L.I. Terum (red.): 2008: *Profesjonsstudier* (s.179-196) Oslo: Universitetsforlaget

Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn, kap 10. I: A. Molander og L.I. Terum (red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Hult, R.E., (1979), On Pedagogical Caring, *Educational Theory*, 29, s. 237-244.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode*. (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & L. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2020). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/omfaget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Larson, A., (2006). Student perception of caring teaching in physical education, *Sport, Education and Society*, 11(4), 337-352, DOI: [10.1080/1357332060092485](https://doi.org/10.1080/1357332060092485)
- Larson, A. & Silverman, S.J., (2007). Rationales and practices used by caring physical education teachers, *Sport, Education and Society*, 10(2), 175-193, [https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13573320500111713](https://doi.org.ezproxy.inn.no/10.1080/13573320500111713)
- Li, Y. & Li, W. (2021). A Review of Research of Ethic of Care in Physical Activity Settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(1).
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingfag. Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/269826/683102_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2019), Phronesis, praxis and autotelic acts in physical education teaching, *Sport, Education and Society*, 25(6), 631-642. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13573322.2019.1629898>
- Løndal, K., Borgen, J.S., Moen, K.M., Hallås, B.O. & Gjølme, E.G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3). <https://jased.net/index.php/jased/article/view/3100>
- Lærerprofesjonens etiske plattform, (2012). <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>

- Moen, K. M. (2011). «*Shaking or stirring*»? : A case-study of physical education teacher education in Norway. [Doktorgradsavhandling]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171359/Moen%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moen, K. M. & Jordet, A. N. (2023). *Et anerkjennende kroppsøvfingsfag*. Cappelen Damm akademisk.
- Moen, K.M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Philpot, R., Schenker, K & Larsson, L. (2019). Caring teaching and the complexity of building good relationships as pedagogies for social justice in health and physical education. *Sport, Education and Society*, 9(25). <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/13573322.2019.1683535>
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education*, Los Angeles, CA: University of California
- Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi (Philosophy of education)*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Noddings, N (2013). *Caring: a relational approach to ethics & moral education*, Berkeley, University of California Press.
- Ohnstad, F. O. (2008). *Profesjonsetiske dilemmaer og handlingsvalg blant lærere i lærerutdanningens praksisskoler*. Avhandling for PhD-graden, Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. Unipub forl., Oslo.
- Ohnstad, F.O. (2018). *Profesjonsetikk i skole – læreres etiske ansvar*, (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven (2002). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*, § 9 A., Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#%C2%A79a-2
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskaplig metode og kvantitativ forskning*, (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2013). Fair play i kroppsøvfingsfaget i lys av aristotelisk dydsetikk: Etikk i praksis. *Nordic Journal of Applied Ethics*, 7(1), 88-104. https://www.ntnu.no/ojs/index.php/etikk_i_praksis/article/download/1792/1789/7580

Sæle, O. O. (2023). Lærerspesialiststudenter i kroppsøving sine credorefleksjoner – en dydsetisk yrkesprofil? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 166-180). Fagbokforlaget.

<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/3085238/10.pdf?sequence=2>

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

Westlie, K. & Moen, K. M. (2020). Kroppsøvingslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. *Journal for Research in Arts an Sports Education*, 4(1). <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1530>

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Tematikk

Etiske og moralske overveielser i kroppsøving, og kroppsøvingslærerens praktisk -etiske klokskap

Informanter/prosjektdeltakere

3-5 kroppsøvingslærer på ungdomskolenivå.

Innledende spørsmål

Personlig bakgrunn

- Alder
- Kjønn
- Hva består din utdanning av?
- Hvor lang fartstid har du som lærer?
- Har du undervist på andre skoler og andre trinn enn ungdomsskole?
- Har du annen type erfaring eller arbeidserfaring som du tenker er relevant eller som du føler du drar nytte av?
- Hvis du kort skulle beskrive deg selv som lærer, hva vil du si?

Etiske og moralske overveielser i kroppsøving

Jeg er jo i denne sammenhengen særlig opptatt av dilemmaer som kan oppstå i undervisningen, og hvilke etiske og moralske overveielser man gjør som lærer i kroppsøving. For å starte litt åpent, har du noen eksempler på hva du opplever som dilemmaer og vanskelige valg, eller situasjoner du står overfor? Og hva tenker og gjør du i slike situasjoner?

1.

- Har du noen gjennomtenkt innfallsvinkel til elever som er syke eller skadet?
- Har du noen tanker om måten man henvender seg til dem kan påvirke dem?
- Hvordan skal man ivareta disse elevene?
- I hvor stor grad skal man anerkjenne deres situasjon, eller ta hensyn?
- Hvordan skal man ta vare på de som evt skader seg underveis i økta?

2.

- I en del øvelser så er det mye kroppskontakt, hva tenker du om å bruke slike type øvelser?
- Hvilke utfordringer kan oppstå? Har du tenkt på dette på forhånd eller tar du det underveis?
- Tenker du at det kan bli utfordringer i forhold til størrelse og vekt, og hvordan man evt løser dette?
- Hvordan jobber du som kroppsøvingslærer for å ivareta elevene dine på best mulig måte?
- Hvordan tenker du at man viser omsorg for en elev i kroppsøving?
- Hva tenker du er grunnen til at du handler slik du gjør? Hva er med på å styre din praksis ?
 - Vurdering

- Best mulig opplæring for eleven
- Kompetansemål
- Psykososialt miljø

Kroppsøvingslærerens praktisk -etiske klokskap

Gjennkjennbare situasjoner

- Noen ganger kan man ha enkelte elever som vegrer seg for å delta aktivt i enkelte øvelser, eller trekker seg unna av diverse grunner, hva gjør man da?
- Inndeling i grupper og par kan jo være utfordrende, hvilke utfordringer kan oppstå og hvordan løser du det? Gjennomtenkt eller impulsivt?
 - Er det noen metoder her du tenker er bedre enn andre?
- Bruker du mye tid på å tenke gjennom utfordringer som kan oppstå i timene, eller når løser du det? På sparket?
- Hvis du har en øvelse som det viser seg at mange sliter med å få til, vanskelig, tung etc eller bare ikke funker, hvordan går du videre da?
- Kan du komme på noen praktiske eksempler på dette fra din undervisning?
 - En del ganger kan det komme forespørsler fra elever om aktiviteter de ønsker, eller at det er misnøye med det som står på planen, hvordan forholder du deg til det?
- Har du noen tanker om hvorfor du gjør dette?
- Er dette planlagte handlinger?
 - Refleksjon etter tidligere erfaringer?

- Når får du ideen om hvordan du kan utvikle eller forbedre opplegg eller tilnærming til elever?
- Før, under, etter undervisning?

Utvikling/erfaring som kr.ø -lærer

- I forhold til mye av det vi har snakket om nå, vil du si at du gjorde det omtrent det samme når du begynte som kroppsøvlingslærer?
 - Er det noe konkret du synes du gjør bedre idag enn tidligere?
 - Hva har forandret seg, og eventuelt hvordan har det skjedd?
- Hva eller hvem er det som har vært viktige for din utvikling som lærer?
 - Evt hvordan
- Har du eksempler på når du tenker at du har gjort gode valg i forhold til hvordan en kroppsøvingstime utvikler seg?

Takk for ditt samarbeid og at du tok deg tid!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Etiske og moralske overveielser i kroppsøvfingsfaget, og lærerens praktisk -etiske klokskap.»

Formålet med prosjektet

Formålet med prosjektet er å undersøke lærerens reaksjoner og handlinger i undervisning i kroppsøving i lys av etiske og moralske verdier og praktisk -etisk klokskap. Prosjektet er en del av en mastergradsoppgave.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi jeg ønsker et utvalg i prosjektet med kvinnelige og mannlige kroppsøvfingslærere med forskjellig arbeidserfaring og utdanning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, (Emneansvarlig; Dag André Nilsen) er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Veileder er Erik Aasland, Universitetet i Agder.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å be om å få dine opplysninger slettet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil bli gjort observasjon av din kroppsøvfingsundervisning, og individuelt intervju sammen med meg i etterkant av observasjon. Jeg estimerer at intervjuet vil ha en varighet på 40 minutter. Jeg vil bruke lydopptaker som tar opp samtalen. Denne lydfilen slettes umiddelbart etter at lydfilen er transkribert (skrevet i et word-dokument).

Det vil fremkomme bakgrunnsinformasjon som utdanning og arbeidserfaring, men alle personopplysninger vil anonymiseres.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under.

Med vennlig hilsen
Henning Nordseth

Du kan lese mer om personvern på neste side.

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- På nåværende tidspunkt er det kun forsker, Henning Nordseth, som vil ha tilgang på personopplysninger.
- Veileder kan involveres i arbeidet, og vil i så måte ha tilgang til personopplysninger.
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Datamaterialet vil lagres på kryptert ekstern harddisk
- Du som deltaker i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes eller identifiseres. Personopplysninger som vil publiseres er alder, utdanningsnivå og arbeidserfaring.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

- Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.
- På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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 å protestere, be om innsyn, og til retting og sletting av opplysninger vi behandler om deg. Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine opplysninger.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 16. mai, 2024.

Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Henning Nordseth, Høgskolen i Innlandet. Henning.nordseth@hotmail.com eller 97 07 03 79.
- Erik Aasland, Universitetet i Agder. Veileder. Erik.aasland@uia.no eller 92 82 14 21
- Dag André Nilsen, Høgskolen i Innlandet. Emneansvarlig. Dag.nilsen@inn.no eller 97 07 83 82

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Etiske og moralske overveielser i kroppsøvfingsfaget, og lærerens praktisk -etiske klokskap.*»

og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- observasjon av kroppsøvfingsundervisning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 16. mai, 2024.

(Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til foresatte

Infoskriv om observasjon i kroppsøving.

Hei!

Mitt navn er Henning Nordseth og jeg er masterstudent i Kroppsøving og Idrett ved Høgskolen i Innlandet. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å observere noen økter i kroppsøving på 8, 9 og 10. trinn, sannsynligvis i januar, 2024. I mine observasjoner vil jeg ikke nedtegne navn eller andre personidentifiserende opplysninger. Hensikten med studien er å undersøke lærerens undervisning i kroppsøving

Ved spørsmål vedrørende prosjektet ta kontakt med:

- Henning Nordseth, Høgskolen i Innlandet. Henning.nordseth@hotmail.com eller 97 07 03 79.
- Erik Aasland, Universitetet i Agder. Veileder. Erik.aasland@uia.no eller 92 82 14 21
- Dag André Nilsen, Høgskolen i Innlandet. Emneansvarlig. Dag.nilsen@inn.no eller 97 07 83 82

Med vennlig hilsen,

Henning Nordseth, Høgskolen i Innlandet.

Vedlegg 4: Godkjenning fra SIKT

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

15.05.2024, 21:51



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
333943

Vurderingstype
Standard

Dato
03.01.2024

Tittel

Etiske og moralske overveielser i kroppsøvfingsfaget, og lærerens praktisk -etiske klokskap.

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Dag André Nilsen

Student

Henning Nordseth

Prosjektperiode

18.12.2023 - 15.02.2024

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 15.02.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

SIKT 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.

LÆRERNES TAUSHETSPLIKT

Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Du bør derfor være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!