



Høgskulen på Vestlandet

MFAKS514: Masteroppgave

MFAKS514

Predefinert informasjon

Startdato:	03-05-2018 11:00	Termin:	2018 VÅR
Sluttdato:	15-05-2018 14:15	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Mastergradsoppgave	Studiepoeng:	60
SIS-kode:	203 MFAKS514 1 O 2018 VÅR		
Intern sensor:	Björg Oddrun Hallås		

Deltaker

Kandidatnr.: 509

Informasjon fra deltaker

Tro- og loverklæring *: Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja



**Høgskulen
på Vestlandet**

MASTEROPPGAVE

Kroppsøvings- og idrettslæreres pedagogiske credo

Physical education- and sports teachers pedagogic creed

Øyvind Junior Sølberg

MFAKS514 - Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Institutt for idrett, kosthold og naturfag ved Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, Høgskulen på Vestlandet (campus Bergen)

Veiledere: Ove Olsen Sæle og Åse Nylenna Akslen

15.05.2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord

Arbeid med denne masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess. Det har vært mange utfordringer og til tider svært krevende. Å være den beste versjonen av meg selv, som samboer, småbarnsfar, masterstudent og arbeidstaker har ikke alltid vært like lett. Jeg ville likevel ikke vært denne danningsreisen foruten, og er takknemlig for at jeg har fått anledning til å fordype meg i noe som virkelig interesser og engasjerer meg.

Tusen takk til min samboer, Helene, som «trigget» meg til å begynne på denne masterstudien, og som har vært en fantastisk støtte, diskusjonspartner og korrekturleser.

Takk til mine to veiledere Ove Olsen Sæle og Åse Nylenna Akslen, som fanget min interesse for pedagogisk credo, og som har utfordret min forståelseshorison. Dere har hjulpet meg med å holde «båten på rett kurs», med gode veiledningsøkter og konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil også rette en takk til alle informantene som deltok i studien. Deres nedskrevne tanker har dannet grunnlaget for denne oppgaven. Mine to arbeidsgivere, Åsane videregående skole og Olympiatoppen Vest, skal selvfølgelig også takkes. Dere har tilrettelagt og gjort det mulig for meg å kombinere studier og arbeid.

Og sist, men ikke minst, går en takk til Isak, Mira og mine to herlige gutter, Aron og Tino, som har skapt «liv og leven» mellom lese- og skriveøkter!

Bergen, våren 2018

Øyvind Sølberg jr.

Sammendrag

Bakgrunn: Tidligere forskning hevder at kroppsøvingslærerstudenter i mindre grad er opptatt av pedagogisk grunnlagstenkning, og at kroppsøvingsfaget har hatt en instrumentell prestasjons- og nytteorientert fagpraksis. I tillegg viser forskning at etablerte tanker og ideer omkring kroppsøving- og idrettsfaget forblir uforandret gjennom studietiden.

Hensikt: Denne masterstudien undersøker kroppsøvings- og idrettslæreres pedagogiske credo, og synliggjør hvordan lærerens subjektive perspektiver på egen yrkespraksis kommer til uttrykk gjennom deres credotekster. Studiens målsetting er å undersøke hvordan kroppsøvings- og/eller idrettslærere reflekterer omkring sitt pedagogiske credo. Følgende problemstilling er utarbeidet: Hva omhandler kroppsøvings- og idrettslæreres pedagogiske credotekster?

Utvalg: 15 kroppsøving- /og idrettslærere fra tre videregående skoler i Hordaland deltok i studien.

Forskningsdesign: Denne kvalitative studien baserer seg på refleksjonsnotat som metode. Spørsmålene i refleksjonsnotatet gav lærerne mulighet til å reflektere omkring eget pedagogiske credo. Alle informantene fikk 4-6 dager til å bearbeide egne tanker og uttrykke seg skriftlig.

Analyse av datamaterialet: Det empiriske materialet er analysert ved bruk av stegvis-deduktiv induktiv metode. Lærernes narrativer ble kodet, kategorisert og deretter fortolket gjennom en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

Funn: Fire hovedmomenter ved lærernes pedagogiske credo er fremtredende: (1) lærerne ønsker at elevene skal få oppleve trivsel, glede og mestring, (2) lærerne vektlegger betydningen av det sosiale aspektet, (3) lærernes opplevde utfordringer og (4) lærernes beskrivelser av egen credoutvikling.

Drøfting: Lærernes intensjoner om trivsel, glede og mestring samsvarer på dette område i stor grad med læreplanen i kroppsøving og viser i så måte til en annen retning enn forskning og faglitteratur, som peker på en instrumentell og objektiv undervisningspraksis. Det finnes imidlertid få eksplisitte beskrivelser som omhandler selvrefleksjon og identitetsskapelse, hvilket også er en del av fagets formål. Det kan tyde på at lærerne vektlegger et mestringsorientert læringsmiljø, og at lærernes bevissthet omkring det sosiale aspektet er i tråd med utdanningspolitiske føringer og annen relevant faglitteratur. Når lærerne forteller om

sine yrkesutfordringer pekes det på ytre forhold (organisatoriske og det relasjonelle aspektet). De stiller med andre ord ikke spørsmål ved egen kompetanse i møte med disse utfordringene. Men enkelte lærere skriver derimot at utfordringer har bidratt positivt til deres utvikling som fagpersoner. I den sammenheng forteller omtrent halvparten av lærerne om liten eller ingen credoutvikling. Flertallet av disse er lærere har over 20 år yrkeserfaring, og det kan tyde på at bevissthet omkring egen utvikling har en sammenheng med lærernes utdanningslengde/-nivå. De lærerne som er bevisst egen utvikling har i dette materialet, mindre fokus på prestasjoner, og vektlegger i større grad mestring og innsats i sine credotekster. En slik endring synes å følge læreplanens utvikling.

Abstract

Background: research claims that physical education (PE) teacher students are less concerned with fundamental pedagogical thinking and that the PE profession has had an instrumental performance and benefit-oriented professional practice. In addition, research shows that established thoughts and ideas about physical education and sports subjects remain unchanged throughout the study period.

Purpose: This master thesis examines the PE- and sports teachers pedagogical creed of physical, and demonstrates how the teacher's subjective perspectives are expressed through their written creed. The aim of this thesis is to investigate how PE- and /or sports teachers reflect upon their creed. The following issue has been prepared: What are PE- and sports teachers creed-texts about?

Participants: 15 PE and sports teachers from three high schools in Hordaland participated in the study.

Research Design: This qualitative study is based on a reflection note as a method. The questions in the reflection note gave the teachers the opportunity to reflect on their own creed. All informants got 4-6 days to process their own thoughts and express themselves in writing.

Data analysis: The empirical material is analyzed using stepwise-deductive inductive method. The teachers' narratives were coded, categorized and then interpreted through a phenomenological and hermeneutical approach.

Finding: Four main moments of teachers' pedagogic creed are prominent: (1) Teachers want the students to experience well-being, joy and mastery, (2) teachers emphasize the importance of the social aspect, (3) the teachers' challenges are especially related to two perspectives: challenges associated with the organizational part of the teacher role and challenges related to the relational aspect and (4) teachers' descriptions of their own creed development.

Discussion: The teachers' intentions of well-being, joy and mastery in this area largely correspond with the curriculum in physical education, thus pointing to a different direction than research and literature that points to an instrumental and objective teaching practice. However, there are few explicit descriptions that deal with self-reflection and identity creation, which is also part of the subject's purpose. It may further indicate that teachers emphasize a mastery-oriented learning environment, and that the teachers' awareness of the social aspect is in line with educational policy guidelines and other literature. When teachers

talk about their professional challenges, they point to external relationships (organizational and relational aspects). In other words, they do not question their own competence in response to these challenges. However, some teachers write that challenges have contributed positively to their development as professionals. In this context, almost half of the teachers tells about little or no creed development. The majority of these are teachers with over 20 years of professional experience, and it may indicate that awareness about their own development is related to the teachers length and level of education. The teachers who are conscious of own development, have in this material less focus on objective physical skills, and emphasize more and more mastering and efforts in their written creed. Such a change seems to follow the curriculum development.

Innhold

Innledning.....	9
1.1 Forskningsspørsmål og målsetting for masterstudien	10
1.2 Oppgavens oppbygging og struktur.....	11
2.0 Teorigrunnlag	12
2.1 Kroppsøvlingslærerens pedagogiske credo	13
2.2 Tidligere forskning	17
2.2.1 Pedagogisk credo.....	18
2.3 Refleksjon i læreryrket	19
2.3.1 Praktisk yrkest teori (PYT) og Dales 3 kompetansenivåer.....	21
2.4 Den autentiske lærer	23
2.4.1 Dannings sprang	25
2.5 Lærerens innflytelse	27
2.6 Utdanningspolitiske føringer	27
2.7 Ulike perspektiver på fysisk aktivitet i et skolemiljø	30
2.7.1 Læring gjennom bevegelse.....	31
2.7.2 Læring i bevegelse.....	32
3.0 Metodedel- forskningsdesign	34
3.1 Valg av metode – refleksjonsnotat	35
3.2 Styrker og svakheter i forhold til metodevalget	35
3.3 Forskningsstudien s kvalitet	37
3.3.1 Pretest	38
3.4 Utvalg	39
3.5 Analysemetode	41
3.6 Narrativ tolkning av funnene.....	42
3.7 En fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.....	43
3.8 Min posisjon som forsker og fagperson	44
3.6 Ethiske overveielser	45
4.0 Presentasjon av datamateriale.....	46
4.1 Opplevelse av trivsel, glede og mestring.....	47
4.2 Betydningen av det sosiale aspekt	49
4.3 Lærernes opplevde utfordringer	51
4.4 Lærernes beskrivelser av egen credoutvikling	53
5.0 Drøftningsdel.....	56
5.1 Opplevelse av trivsel, glede og mestring i faget.....	57
5.1.1 Lærer-elev relasjon.....	61

5.1.2 Lærernes refleksjoner omkring elev-elev relasjonen.....	63
5.2 Det sosiale aspektet tilknyttet læringsmiljøet.....	64
5.3 Lærernes opplevde utfordringer	67
5.3.1 Utfordringer knyttet til det organisatoriske	67
5.3.2 Utfordringer knyttet til det relasjonelle aspekt	68
5.4 Lærernes beskrivelser av egen credoutvikling	72
6.0 Oppsummering	77
6.1 Studiens betydning og videre forskning	78
Referanser.....	80
Figur 1: Kilder som bidrar til lærerens pedagogiske credo.....	14
Figur 2: Praksistrekanten.....	22
Figur 3: Modell for stegvis induktiv-deduktiv metode.....	41
Tabell 1: Oversikt over informantene.....	40
Vedlegg 1: Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning.....	91-93
Vedlegg 2: Bekreftelse på endring, NSD.....	94
Vedlegg 3: Samtykkeskjema.....	95-96
Vedlegg 4: Refleksjonsnotat.....	97

Innledning

Sommeren 2017 gikk dokumentarprosjektet «#dusåmeg» på NRK. I programmet forteller tidligere elever om sine erfaringer fra skolehverdagen og møte med lærere. De trekker frem lærerens viktige mandat, og hvilken betydning læreren har hatt for deres skolehverdag og livet videre. Imidlertid viser forskning at kroppsøvfingsfaget har hatt en instrumentell prestasjons- og nytteorientert fagpraksis på bekostning av pedagogisk grunnlagstenkning (Dowling, 2011). Dette paradokset, lærerens viktige rolle for elevenes skolehverdag og fagets fokusering på prestasjon og nytte fremfor grunnlagstenkning, aktualiserer tematikken og har vært medvirkende for mitt valg av tema for masteroppgaven.

I denne masteroppgaven har jeg derfor valgt å fordype meg i temaet pedagogisk credo blant kroppsøvfings- og idrettslærere. Ordet credo kommer fra latin og betyr «jeg tror». Begrepet pedagogisk credo ble først lansert av John Dewey i 1897. I «My Pedagogic Creed» redegjør Dewey (1897) for sitt syn på læring, skole og undervisningsmetoder, hvor han i fem artikler starter hvert avsnitt med ordene «jeg tror». Dewey (1897) tror menneskets danning¹ starter ved spedbarnsalder. Han tror også at mennesket dannes i samspill med den kulturen de er en del av. Skolen sees, i den sammenheng, på som en sosial institusjon, hvor elevene får ta del i menneskehetens felles arv. Videre tror han skolen har en vesentlig rolle i barns utvikling, og at læreren bør ta utgangspunkt i barnas interesser og virkelighetsnære verden slik den oppleves «her og nå», og ikke som en forberedelse for det som kommer (Dewey, 1897).

For Dewey (1897) er praktisk-estetiske fag virkelighetsnære fag, hvor elevenes aktive deltakelse bidrar til refleksiv tenkning og moralsk samhandling. Elevenes skal med andre ord ikke dannes etter et bestemt ytre formål, men slik at de selv utvikler dømmekraft og sosial kompetanse. Dewey (1897) tar med dette avstand fra et dualistisk menneskesyn, og en forståelse av at kunnskap lar seg direkte overføre fra lærer til elev. Læreryrket blir sett på som et etisk kall, hvor læreren ikke bare skal legge til rette for elevenes danning, men også sikre riktig samfunnsutvikling (Dewey, 1897).

Individet dannes, ifølge Dewey (1897), ubevisst i møte med menneskehetens oppsparte moralske og intellektuelle kapital. På denne måten vil elevene ta del i og arve det sivilisasjonen anser som verdifullt. Lærerens pedagogiske credo vil, i den sammenheng,

¹ I My pedagogic Creed (1897) bruker Dewey begrepet «education» i vid forstand. Jeg velger derfor å oversette «education» til det norske begrepet danning.

kunne sies å omfatte hva læreren har troen på, og hva hun/han anseer som betydningsfullt, hvilket henviser til den enkelte lærers subjektive oppfatninger, holdninger, verdier og følelser tilknyttet deres yrkesutøvelse (Akslen & Sæle, 2015). Lærerens pedagogiske credo vil i denne masterstudien gjelde kroppsøvings- og idrettslæreren. Credobegrepet er tidligere tatt i bruk innenfor andre fagfelt, deriblant barnehagelærerutdanningen (Akslen & Sæle, 2015). Men har imidlertid ikke blitt knyttet direkte til kroppsøvings- og idrettslærere. Kroppsøvings- og idrettslæreres pedagogiske credo, vil derfor kunne sies å være et nytt konsept.

Lærerens pedagogiske credo synliggjøres gjennom alle valg læreren tar. I tillegg til didaktiske og praktiske valg, vil læreren inngå i relasjoner med andre mennesker. Hvordan hun/han møter og kommuniserer med andre kan knyttes til den enkeltes pedagogiske credo. Hva læreren tror på vil følgelig gjenspeiles på flere måter i klasseromsundervisningen (Pajares, 1992). Dette kan handle om detaljer i valg og fremtoning, som hvordan læreren står, snakker, lytter og møter elevene.

Samtidig må læreren forholde seg til nasjonale lovverk og styringsdokumenter utarbeidet av staten, hvilket vil si at staten legger føringer for lærerens undervisning. Hva som fremkommer i undervisningen vil kunne sies å representere (deler av) samfunnets og kulturens tanker og forståelser tilknyttet fagets hensikt og formål. Disse tankene er begrepsliggjort i læreplaner, og kan betraktes som objektive rammefaktorer. Med Kunnskapsløftets kompetansemålstyring har metoder og arbeidsmåter i større grad blitt overført til lokalt nivå (metodefrihet) (Utdanningsdirektoratet, 2006). Forskning viser også at den enkelte skoleledelse gir tillit til den autonome læreren (Hovdelien, 2010). Dette gir den enkelte lærer større «spillerom» til å velge fremgangsmåter og metoder for undervisningen på bakgrunn av elevgruppen og den enkelte elev, for slik å kunne nå læreplanmålene (NOU, 2014). Et slikt «spillerom» gir læreren større muligheter til å utforme undervisning i tråd med egen overbevisning og tro.

1.1 Forskningsspørsmål og målsetting for masterstudien

På bakgrunn av det som er nevnt innledningsvis, vil jeg i denne masterstudien undersøke hva kroppsøvings- og idrettslærere i den videregående skole vektlegger i sine pedagogiske credotekster. Følgende problemstilling er utarbeidet:

Hva omhandler kroppsøvings- og idrettslæreres pedagogiske credotekster?

Målsettingen med studien er å undersøke hvordan kroppsøvings- og idrettslæreren reflekterer omkring sitt pedagogisk credo og sin yrkesrolle. Med pedagogisk credo menes, i denne sammenheng, hva den enkelte faglærer tror på eller «brenner» for. Lærerens pedagogiske credo vil da kunne romme den enkeltes lærers verdier, som menneske- og livssyn, lærings- og danningssyn, samt praktisk yrkesteori.

I en slik skriftliggjøring av egen yrkestro vil man kunne få et innblikk i lærerens pedagogiske credo «her og nå». Å rette fokus mot lærerens pedagogiske credo og hvordan lærernes autentiske refleksjoner kommer til uttrykk gjennom deres credotekster, vil kunne bidra til økt kunnskap om og forståelse for lærerens pedagogiske credo. I tillegg vil det ligge et utviklings- og bevisstgjøringspotensiale for deltakerene i studien, da en slik begrepsliggjøring av eget pedagogisk credo krever selvrefleksjon. Laursen (2004) knytter en slik bevisstgjøring til autensitet, som inngår i lærerens profesjonalitet. Den autentiske lærer er, ifølge Laursen (2004), «en person som er i stand til å levere en undervisning av høy kvalitet og som gjør det med personlig engasjement og ekthet» (Laursen, 2004, s.41). Vi skal, senere i denne oppgaven, se at lærerinformantenes credotekster også inneholder slike autentiske utsagn, som sier noe om deres yrkesidentitet eller lærerprofesjonalitet.

1.2 Oppgavens oppbygging og struktur

Denne masteroppgaven bygger på Tjora's (2017) stegvis deduktiv-induktiv metode. Dette er en induktiv tilnærming, hvor empirien bidrar til å forme teorigrunlaget (se metodekapittel). Til tross for at mange av informantene både er kroppsøvings- og idrettslærere, har jeg hovedsakelig forholdt meg til faglitteratur og læreplaner som omhandler det kroppsøvingsfaglige feltet. Dette utelukker imidlertid ikke idrettsfaget, da de to fagene har flere fellestrekk. I tillegg bygger oppgaven på utdanningspolitiske føringer og faglitteratur som omhandler pedagogisk grunnlagstenkning, refleksjoner og den autentiske lærer.

Oppgaven er strukturert i seks kapitler. Innledningen (1) aktualiserer temaet. Teorigrunlaget (2) setter studien i en overordnet teoretisk kontekst. Metodekapittelet (3) gjør rede for forskningsdesign, utvalg, metodisk tilnærming, fortolkningsprosessen, samt refleksjoner omkring metodevalg, etiske overveielser og analyse. I presentasjon av datamaterialet (4) blir de funn som utkrystalliserer seg løftet fram. Videre i drøftningsdelen (5) diskuteres studiens funn i lys av teori og annen relevant faglitteratur. Oppgaven munner avslutningsvis ut i en

oppsummering (6), hvor hovedelementer fra drøftningsdelen blir trukket fram. I tillegg blir studiens betydning for fagfeltet og tanker om videre forskning presentert.

2.0 Teorigrunnlag

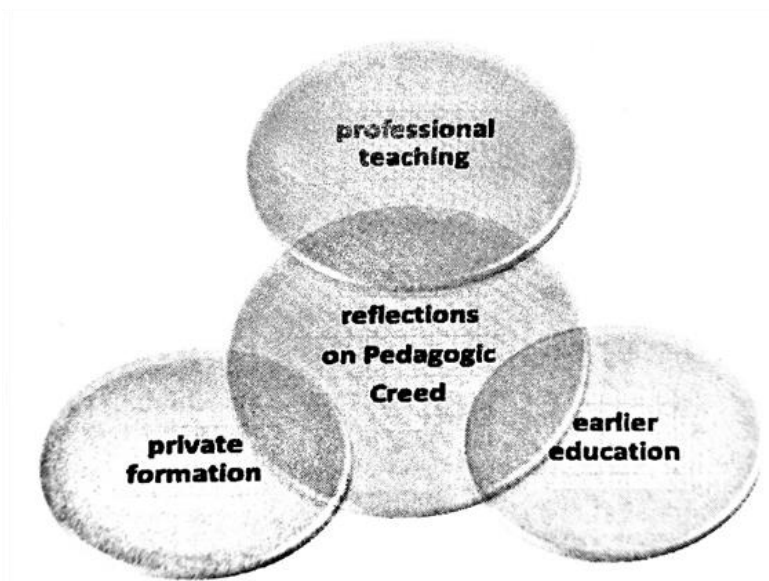
I dette kapitlet redegjør jeg for studiens teoretiske rammeverk. Første del innbefatter kroppsøvlingslærerens pedagogiske credo, tidligere relevant forskning og internasjonal forskning, som omhandler lærerens «beliefs». I andre del presenterer jeg faglitteratur som omhandler refleksjoner i læreryrket, praktisk yrkest teori (PYT) og Dales tre kompetansenivåer. I tredje del gjør jeg rede for Laursens tenkning omkring den autentiske lærer, og hvordan lærerens forståelser kan utvikles i danningssprang. Avslutningsvis redegjør jeg for lærerens innflytelse på omgivelsene, og viser til utdanningspolitiske føringer for læreryrket generelt og kroppsøvlingsfaget spesielt.

2. 1 Kroppsøvlingslærerens pedagogiske credo

Hva kroppsøvlings- og idrettslærere har troen på vil, som tidligere nevnt, være farget av hvilken dannelseshistorie som ligger til grunn i hvert enkelt individ og hvilken profesjonsdanning som har funnet sted. Hva kroppsøvlings- og idrettslærere har troen på i sitt yrke vil på mange måter synliggjøres gjennom deres tanker og refleksjoner omkring egen yrkesutøvelse (Pajares, 1992). Den enkelte lærers tro vil være basert på deres tidligere erfaringer og opplevelser, gjennom livet generelt og gjennom deres utdannelseshistorie og nåværende yrkespraksis spesielt (Akslen og Sæle, 2015).

Læreren dannes i møte med kulturen og samfunnet de er en del av, samt hvilke ideologiske føringer og verdier som er rådende (Karlsen, 2015). Kulturen og samfunnet endres kontinuerlig, hvilket vil si at deler av vår kunnskap også er foranderlig, som verdier, holdninger og normer. Det kroppsøvlings- og idrettslærere tror på kan blant annet være basert på egne overbevisninger. Denne overbevisningen vil ikke nødvendigvis være en objektiv viten. Deres tro vil derfor kunne sies å være historisk og kulturelt betinget, samtidig som individet selv vil gjøre antakelser og tolkninger på bakgrunn av egne erfaringer. Sagberg (2015) hevder, i den sammenheng, at vi tenker innenfor ulike paradigmer. Han skriver: «Et paradigme kan måtte avløses av et nytt paradigme som er mer troverdig, men så lenge du kan vise til troverdige grunner til det du tror på, så er det «sant» i betydning «koherent»; det gir mening i sin sammenheng» (Sagberg, 2015, s. 198).

Med dannelseshistorie viser Akslen og Sæle (2016) til erfaringer som er gjort av hver enkelt før yrkespraksisen tiltrår, samt hvordan dette vil forme lærerens syn på eleven, undervisningspraksis, lærerrollen etc. I tillegg vil den enkelte lærers pedagogiske credo være et resultat av tidligere profesjonsutdanning og yrkeserfaring, med de kunnskaper, holdninger og verdier som her har kommet til uttrykk.



Figur 1: Kilder som bidrar til lærerens Pedagogiske credo (Akslen og Sæle, 2014, s. 48)

Modellen ovenfor viser hvordan ulike danningsarenaer er nært sammenvevd og inngår i den enkeltes pedagogiske credo (Akslen og Sæle, 2014). Hvordan den enkelte lærer reflekterer rundt sitt pedagogiske credo vil altså være avhengig av disse tre danningsarenaene. Lærernes pedagogiske credo vil blant annet vise seg gjennom didaktiske prioriteringer i planer, faglige drøftinger, samt i møte mellom lærer og elev i undervisningssituasjon. Det vil følgelig være naturlig å tro at lærerens pedagogiske credo vil synliggjøres i pedagogiske og didaktiske prioriteringer og praksis.

Samtidig må en være klar over at lærerens pedagogiske credo i dag, ikke nødvendigvis vil være det samme i framtiden. Lærerens pedagogiske credo er basert på hvilken danning² som ligger til grunn, eller mer presist; lærerens danning vil delvis vise seg igjennom hennes/hans pedagogiske credo (Sæle, 2017). Menneskets danning er en livslang utviklingsprosess (Karslen, 2015), og det pedagogiske credoet inngår i en slik danningsprosess, og vil være knyttet til danning i utdanning, læreryrket og personlig danning, da samfunnet, kulturen og mennesker ikke er statiske objekter. Alle opplevelser, erfaringer og møter, også innenfor det pedagogiske feltet vil, i større eller mindre grad, berøre den enkelte og bidra til den enkelte lærers pedagogiske danning og utvikling. I den sammenheng hevder Bollnow (1976) at menneskets utviklingsprosess ikke bare er kontinuerlig, men også diskontinuerlig, hvilket betyr

² I følge Karslen (2015) kan danning i sin generelle form forstås «...som en formende prosess som handler om å gjøre et individ til deltaker i en kultur» (Karslen, 2015, s. 25).

at menneskets utvikling også kan forekomme med ulike former for dannelsessprang (se avsnitt 2.4.1).

Pedagogisk credo er nært knyttet til det Gunnestad (2007) kaller pedagogiske grunnsyn. Gunnestad (2007) hevder at pedagogisk arbeid er preget av vår væremåte og vårt forhold til omgivelsene. I tillegg er holdninger, verdier og normer medvirkende. Vårt pedagogiske grunnsyn påvirker de valg vi tar i det daglige. Disse valgene kan også gi uttrykk for manglende tanker og refleksjon omkring eget grunnsyn, da man eksempelvis kan handle utfra vaner og rutiner, eller følge en ureflektert yrkestradisjon. Videre peker Gunnestad (2007) på at pedagogisk grunnsyn er både sammensatt og komplekst.

Grunnsynet har en filosofisk forankring som blant annet baserer seg på vår egen virkelighetsoppfatning, vårt livssyn og menneskesyn. Med virkelighetsoppfatning menes vår egen oppfatning av tilværelsen, og hvordan alt henger sammen (Gunnestad, 2007). Vårt livssyn handler om hva vi tillegger verdi og anser som viktig. Hva vi mener er rett og galt, pent og stygt er blant annet med på å danne vårt livssyn. I følge Gunnestad (2007) er menneskesyn, og særlig synet på barnet eller eleven, det mest sentrale elementet i vårt pedagogiske grunnsyn. Dette kan knyttes til ulike læringsteorier, som sosiokulturell-, behaviorisk- eller kognitiv læringsteori.

Disse tre filosofiske elementene (virkelighetsoppfatning, livssyn og menneskesyn) står i et uløselig forhold til hverandre, hvor våre egne virkelighetsoppfatninger og livssyn er med på å forme vårt menneskesyn, og slik bygge oppunder vårt pedagogiske grunnsyn (Gunnestad, 2007). På bakgrunn av dette vil lærerens pedagogiske credo tre frem i en gitt undervisningssituasjon, som gir uttrykk for en mening og tro på hva som er det riktige. Lærerens pedagogiske credo vil da påvirke både tolkningen av læreplanen og selve utøvelsen av denne.

Ifølge Goodlads (1979) læreplanteori, hvor det redegjøres for fem ulike læreplannivåer³, vil den oppfattede læreplanen ha størst innflytelse på praksis. Det vil være på dette nivået læreren gjør sin tolkning av læreplanen (Goodlad, 1979; Utdanningsdirektoratet, 2012). Lærerens forståelse av den formelle læreplanen vil blant annet være avhengig av lærerens utdanningsbakgrunn, erfaringer og ervervet kunnskap. Lærerens pedagogiske credo vil følgelig komme til syne i den gjennomførte læreplanen, hvor lærer og elev møter faginnhold.

³ Goodlad (1979) viser til fem læreplannivåer: den ideologiske, den formelle, den oppfattede, den gjennomførte og den erfarte læreplanen.

Videre vil lærerens tro være avgjørende for hva læreren vektlegger i sin undervisningspraksis, og dermed også være avgjørende for elevenes læring (Hattie, 2013).

Hattie (2013) vektlegger i sin forskning at lærerens relasjon til elevene er av essensiell betydning for elevenes læring og adferd. En god relasjon mellom lærer og elev er avhengig av lærerens fremtreden, engasjement og hvordan læreren genuint bryr seg om elevene. I et gunstig læringsklima skal elevene oppleve personlig og faglig støtte, og en forventning om faglig utvikling (Hattie, 2013). Et slikt syn på lærerens rolle samvarer med den autentiske læreren, en lærer som er profesjonell, engasjert og troverdig (Laursen, 2004).

I skole- og undervisningssituasjonen vil lærerens pedagogiske credo, som nevnt, komme til uttrykk gjennom den oppfattende læreplan, og på hvilke måter den blir gjennomført i praksis. I artikkelen «Kroppsarbeid i skogen» (Hallås og Farestveit, 2015) vises det til et konkret eksempel, der læreren selv er oppvokst på gård og opptatt av kroppslig arbeid i naturen. Læreren i artikkelen kobler et slikt arbeid til læreplanen i kroppsøving, og viderefører denne type kroppslig arbeid/aktivitet til sine elever i sin undervisningspraksis. Et personlig engasjement, som det her vises til, er uttrykk for at læreren opptrer autentisk ved å ta med seg noe av sin egen virkelighetserfaring, og ved å ta utgangspunkt i eget kulturelt ståsted i sitt møte med elevene (Laursen, 2004).

Egen danning kommer til uttrykk gjennom vår evne til selvrefleksjon, moralsk dømmekraft og autonomi (Karslen 2015). Når lærerne skriver om sitt eget pedagogiske credo blir de «tvunget» til å reflektere over egen praksis, altså selvrefleksjon. Samtidig vil en skriveprosess medføre det Schön (2001) kaller for refleksjon i handling. Et skriftlig arbeid vil på denne måten også kunne sette i gang faglige refleksjoner hos læreren, og kanskje medføre økt bevissthet omkring egen yrkesrolle (Postholm, 2007a). I tillegg vil det å sette ord på egne tanker, følelser, kunnskap etc. bidra til å begrepsliggjøre taus kunnskap (Polanyi, 2000). En slik begrepsliggjøring vil følgelig være av betydning for kroppsøvingslæreren, da mye av hennes/hans virksomhet er av utøvende, kroppslig art. Når man igjen studerer kroppsøvings- og idrettslæreres pedagogiske credotekster vil man kunne få frem deler av deres profesjonelle yrkesfaglige tenkning omkring hva læreren har troen på og vektlegger i sin undervisning.

2.2 Tidligere forskning

Forskning viser at den norske kroppsøvlingslærerutdanningen i stor grad fokuserer på teknisk innlæring innenfor tradisjonelle idretter, samtidig som studentene i liten grad får kjennskap til og utviklet arbeidsmåter som kan fremme kroppslig bevissthet og selvrefleksjon blant elevene (Moen, 2011). Lærerutdannere, og dermed også studentene, er i mindre grad opptatt av, og reflekterer over, (pedagogisk) grunnlagstenkning og fagets rolle i forhold til de samfunnsutfordringer vi står overfor, og tilstøtende fagområder som filosofi, etikk, psykologi, sosiologi, som berører kroppsøvlings- og idrettslærerens yrkesfelt (Dowling, 2011). Samtidig viser forskning at mange lærerutdannere reproducerer sin egen idrettsbakgrunn, og fremstiller kroppsøvlingsfaget som et idrettsorientert fag, og at dannelsingsperspektivet uteblir (Moen og Green, 2013). I en doktorgradsavhandling av Lena Larsson (2009) fremkommer det lignende funn. Kroppsøvlingslærerstudenter ser ut til å føye seg ukritisk inn i et historisk tradisjonelt syn på faget, hvor synet på den gode kroppsøvlingslæreren blir beskrevet som en som er god i mange idretter, har dybdekunnskap om menneskets biologi og har den «rette» personligheten.

Larsson (2009) viser også til at studentene er mindre interessert i pedagogiske utfordringer, og at studentene ønsker seg ferdige oppskrifter på undervisningen. I Moen og Green (2013) sin artikkel «Neither shaking nor stirring» fremkommer mange av de samme funnene som Larsson (2009) presenterer. Studentenes oppfatning av faget endres i lite grad gjennom studietiden (Moen og Green, 2013). At et tradisjonelt perspektiv på kroppsøvlingsfaget råder i norske skole tydeliggjøres også i Petter Erik Leirhaugs doktoravhandling (Leirhaug, 2016). Leirhaug (2016) hevder at kroppsøvlingslærerne i stor grad benytter seg av summative vurderinger fremfor formative vurderinger, hvor fysiske ferdigheter og objektive resultater i stor grad danner vurderingsgrunnlaget i faget.

Med utgangspunkt i tidligere forskning (Moen, 2011; Moen og Green, 2013; Dowling, 2011; Larsson, 2009; Leirhaug, 2016) kan det dermed synes som om kroppsøvlingslærernes tenkning og perspektiver omkring egen yrkesutøvelse er tradisjonell, og i mindre grad tar til seg de pedagogiske utfordringer som faget står overfor. Disse pedagogiske utfordringene må læreren ta på alvor dersom hun/han skal innfri fagplanens formål om tilrettelegging for elevenes allmenndanning. Forskning viser at realiteten står i konflikt med fagets formål i læreplanen, hvor allmenndanning vektlegges (Leirhaug, 2016). Det er derfor nærliggende å tro at kroppsøvlingslærerne i mindre grad er opptatt av pedagogisk grunnlagstenkning i sin yrkespraksis (Dowling, 2011).

2.2.1 Pedagogisk credo

I internasjonal litteratur blir begrepet «teachers beliefs» benyttet i tilknytning til lærerens verdier og pedagogisk grunnlagstenkning (Rokeach, 1976; Nespor, 1987; Pajares, 1992; Richardson, 1994; Duffy, 2002). Rokeach (1976) hevder at enkelte «beliefs» står sterkere og oppleves som viktigere enn andre «beliefs». Sterke «beliefs» utgjør kjernen i vår tro, de utvikles tidlig i livet og bidrar til vår personlighetsutvikling. I likhet med Dewey (1897) viser Rokeach (1976) til at eksistensielle førstehånds-opplevelser har større innvirkning på individets «beliefs», enn andrehånds-opplevelser.⁴ Videre peker Pajares (1992) på at «beliefs» er verdiladet og påvirker en persons tenkning og praksis. Samtidig argumenteres det for at lærerens «beliefs» har stor innvirkning på lærerens persepsjoner, dømmekraft og adferd i klasserommet. I den sammenheng, hevder Nespor (1987), at «beliefs» har større innvirkning på vår praksis enn hva objektiv tillært kunnskap har, da slik objektiv tillært kunnskap ikke oppnår den samme forankringen i individet som «beliefs».

Å oppnå større forståelse for lærerens «beliefs», vil dermed være essensielt for utvikling av lærerens undervisningspraksis (Pajares, 1992). Forskning viser imidlertid at mange lærere er ubevisst sine egne «beliefs», og at de ofte ikke blir artikulert (Richardson 1994). Videre hevder Thorsen (2008) at bevisstgjøring i forhold til den enkelte lærers personlige subjektivitet, som omhandler tro, kunnskap og handling, kan gi oss en dypere innsikt i og forståelse for relasjoner og intensjoner bak lærerens undervisningspraksis. Det pekes videre på at en slik bevisstgjøring i kombinasjon med kritisk refleksjon, kan føre til et høyere nivå av åpenhet og motivasjon til å gjennomgå og revidere nåværende tro og praksis, hvilket igjen vil føre til positiv utvikling hos lærerne (Thorsen, 2008).

I artikkelen «Visioning and the development of outstanding teachers» av Duffy (2002) er ordet «belief» erstattet med «vision», som kan forstås i sammenheng med credobegrepet. Artikkelen løfter særlig fram skriftliggjøring av egne visjoner «as a key to transformation and to acquiring new beliefs» (Duffy, 2002, s.339). Gjennom denne prosessen (transformasjon og ervervelse) vil den enkelte bli mer bevisst seg selv og sine visjoner. En slik bevisstgjøring vil videre kunne bidra til autonomi i læreryrket. En autonom lærer vil, ifølge Duffy (2002), kunne være kreativ, nytenkende og fleksibel i sin pedagogiske yrkespraksis. Læreren blir, med andre ord, ikke en som følger tradisjonelle spor eller reproducerer eksisterende tenkning.

⁴ Førstehånds-opplevelser viser til opplevelser man får gjennom interaksjon (f.eks. ta, føle, se, smake). Andrehånds-opplevelser viser til overførbar kunnskap (Rokeach, 1976).

I lys av denne oppgavens hovedanliggende, som omhandler lærerens pedagogiske credo, vil credoteksten være nedskrevne artikulerte deler av lærernes tanker og meninger omkring egen yrkespraksis i det øyeblikket de skriver teksten. Lærernes selvrefleksjon vil derfor være et viktig aspekt (Gilje, 2008). Ved å studere hva læreren fremhever i sine credotekster, kan man finne spor av både personlige og profesjonelle sider hos læreren, og på den måte se hvordan ulike sider ved læreryrket utgjør deres samlede pedagogiske credo (Gilje, 2015).

2.3 Refleksjon i læreryrket

Dale (1993) hevder at lærernes utdanning og den teoretiske intergreringen legger grunnlaget for lærerens profesjonelle kvalitet, og at utdannelsen skal danne lærerens referanseramme. Den pedagogiske utdanningen skal bidra til systematisk refleksjon, hvor studentene skal utvikle evne til å reflektere, for på den måten å kunne se sammenhenger og implikasjoner, samt kunne analysere og finne forklaringer i egen praksis (Dale, 1993). I denne oppgaven blir lærerne bedt om å beskrive deres pedagogiske credo i et refleksjonsnotat, hvilket krever refleksiv tenkning omkring egen yrkesutøvelse (Dale, 1993).

Når kroppsøvings- og idrettslæreren står ovenfor nye sammensatte utfordringer, og vanetenkning ikke er tilstrekkelig, kreves det refleksjon (Sæle, 2017; Schön, 2001). Schön (2001) tar et oppgjør med en teknisk og instrumentell praksis som han kaller «technowledge», og hevder det ikke er mulig å finne noen fasit for praksis beskrevet i noen lærebok. Refleksjon kan, slik sett, inneholde mangfoldige muligheter, handlingsvalg og løsninger (Schön, 2001). I boken «Den reflekterende praktiker» peker Schön (2001) på hvordan den praktiserende vet mer enn hva hun/han klarer å gi uttrykk for. Han hevder at handlinger som krever improvisasjon ikke nødvendigvis kan forklares, og at vår kunnskap vil gjenspeiles i våre handlinger (Schön, 2001). Polanyi (1966) viser, i den sammenheng, til kunsten å kjenne igjen et ansikt blant tusen andre, hvilket kan omhandle situasjoner hvor læreren legger merke til én elev som ikke har det bra, uten å kunne gi noe annet enn en vag beskrivelse av hvorfor han merker dette.

Schön (2001) skiller mellom handlingskunnskap (viten-i-handling) og handlingsrefleksjon (refleksjon i handling), uten at disse kunnskapsnivåene nødvendigvis fungerer uavhengige av hverandre. Han hevder at den reflekterende praktiker reflekterer over og i handling, hvilket innebærer tankeprosesser og refleksjoner tilknyttet egen praksis (Schön, 2001).

Handlingskunnskap hevdes å være spontane intuitive handlinger, hvor den praktiserende bare handler (Schön 2001). Handlingen forløper ubevisst og ofte utfra vane, og lar seg sjelden beskrives fullt ut. Samtidig vil en form for handlingsrefleksjon kunne inntreffe når situasjonen krever det, noe som uttrykket «holde hodet kaldt» viser til (Schön, 2001).

Handlingsrefleksjon vil altså kunne sies å være refleksjon i handling, Handlingsrefleksjon vil, ifølge Schön (2001), være en «... multikombinasjon av viten, erfaring og intuisjon som glir parallelt sammen med handlingen» (Schön, 2001, s.7). En slik forståelse av handlingsrefleksjon kan kobles til Aristoteles (1999) phronesis-begrep, som ofte oversettes til klokskap. I tillegg kan begrepet phronesis også forstås i tilknytning til credokonseptet (jf. Asklen og Sæle). Refleksjon i handling blir, ifølge Schön (2001), beskrevet som en slags kunst. Videre viser Schön (2001) til Tolstoj (1967), hvor en slik kunst hos læreren kan inngå i en selvrefleksjon, hvor det å ikke mestre en oppgave ikke ansees som elevens «problem». Det er lærerens undervisning som må endres, for at eleven skal lykkes.

I en lærerkontekst vil undervisningen ha flere repeterende elementer ved seg, som vil utgjøre lærerens etablerte vaner eller rutiner. Schön (2001) peker, i denne sammenheng, på at det er sjelden vi går rundt og tenker over våre handlinger, som gir et forventet resultat. Refleksjoner over handling blir derimot mer fremtredende dersom konsekvensen av en intuitiv handling er uventet eller overraskende i positiv eller negativ forstand. Det er da vi vil forsøke å skape mening eller forståelse av hva som hendte, og våre reaksjon vil ende opp i refleksjon over handling (Schön, 2001. s.57).

Handlingsrefleksjonen vil, i tillegg, vise til lærerens evne til å fortolke, analysere og kritisere egen opplevd undervisning, og øvrige perspektiver som omhandler læreplaner og elevenes læreprosesser (Dale 1993). Handlingsrefleksjon omhandler, med andre ord, både refleksjoner i og omkring egen handlingsutførelse. På denne måten hevder Schön (2001) at når læreren reflekterer over handling blir læreren selv en forsker på egen praksis. Å skrive sitt eget pedagogisk credo, kan på denne måte betraktes som forskning omkring egen tenkning og praksis.

I den sammenheng bruker Schön (2001) begrepet definisjonsanalyse. En definisjonsanalyse kan hjelpe den praktiserende til å bli mer bevisst sin uuttalte selvoppfattelse, og dermed også de utfordringer som ligger i yrkets kompleksitet. Schön (2001) hevder at en slik bevisstgjøring bidrar til å gjøre praktikerens oppmerksom på seg selv og sin egen praksisvirkelighet. En definisjonsanalyse vil, ifølge Schön (2001): «... sette den

praktiserende i stand til at finde ud af, hvilke kompetencer han vil skulle have, og til at forstå, hvilken slags person han ville blive, hvis han han valgte at definere sin rolle på en på en bestemt måde» (Schön, 2001. s.263). En definisjonsanalyse vil, slik sett, kunne fungere som en støtte for den enkelte lærer i sine yrkesrelaterte refleksjonsprosesser (Schön, 2001).

En lærer som reflekter over egen tenkning og praksis, vil kontinuerlig konstruere og rekonstruere egen handlingsteori, og slik bidra til egen yrkesfaglige utvikling (Schön 2001). Begrepet handlingsteori kan, slik sett, forstås i relasjon til Handal og Lauvås (2014) sin praktiske yrkesteori. Refleksjon er, ifølge Handal og Lauvås (2014), en viktig faktor ved den profesjonelle yrkesutøveres kompetanse, som kan være til hjelp for å oppnå dypere innsikt i og forståelse for egen tenkning og omverdenen. I litteraturen foreligger det mange forklaringer på og definisjoner av refleksjonsbegrepet. Det som imidlertid synes å være et fellestrekk ved dem alle er at refleksjon medfører ny innsikt og forståelse. Ifølge Postholm (2007b) kommer ordet refleksjon fra latin (re-flectio), hvilket betyr å vende tilbake.

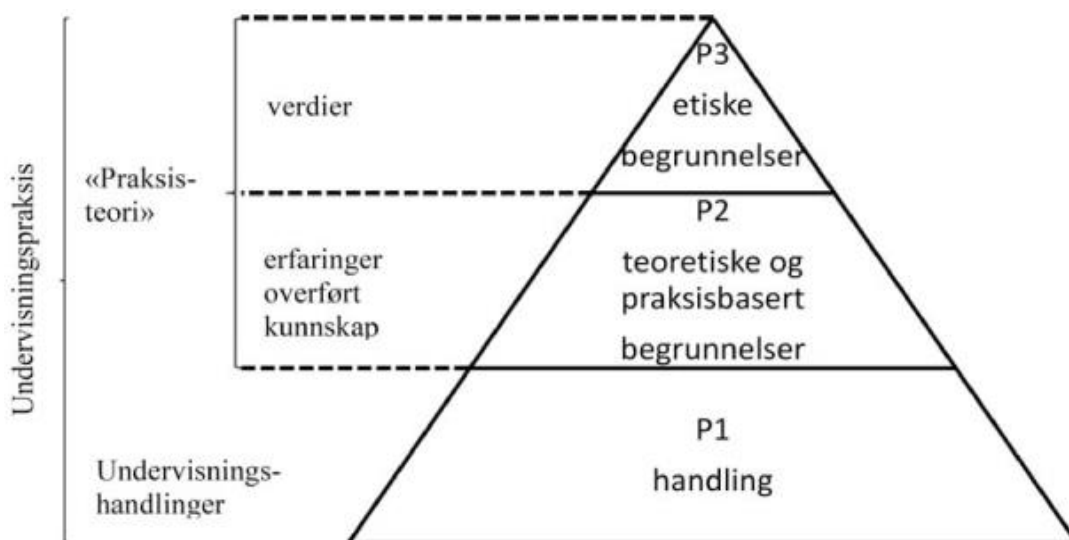
Refleksjon i yrkessammenheng kan forstås som en intellektuell aktivitet, hvor målsettingen er å endre praksis gjennom å endre kunnskap (MacNaughton, 2003). Å kunne endre praksis gjennom refleksjon vil følgelig være et essensielt aspekt for skolen som en lærerende organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2008; Lillejord, 2003; Tiller, 1995). Refleksjon kan altså forstås som en måte å konstruere kunnskap på, som både er kontekst- og situasjonsavhengig. Det dreier seg videre om hvilke sosiokulturelle rammer refleksjonen oppstår i, hvilken relevans den har og hvordan den tas i bruk av læreren. Refleksjon kan slik bidra til å utvikle lærerens kunnskap og praksis (Handal og Lauvås, 2014).

2.3.1 Praktisk yrkesteori (PYT) og Dales 3 kompetansenivåer

Handal og Lauvås (2014) hevder at lærerens pedagogiske yrkesteori (PYT) har sitt utspring i deres personlige biografi, og at deres syn på yrkespraksis vil synliggjøres i undevisningen. PYT blir definert som «...den enkeltes forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet» (Handal og Lauvås, 2014, s. 28). Videre pekes det på at lærerens PYT omfatter taus kunnskap, og at handlingene dermed ikke lett lar seg artikulere. I tillegg kan lærerens PYT være uryddig, motstridene og til tider lite sammenhengende. Handal og Lauvås (2014) viser til Løvliens (1974) modell, Praksis-trekanten, som består av tre nivåer P1, P2 og P3. P1-nivået blir beskrevet som konkrete

handlinger, hvilket vil være observerbar praksis i ulike situasjoner, jf. den gjennomførte læreplanen (Goodlad, 1979). Samtidig som dette nivået fungerer som et utgangspunkt for resten av modellen, vil det også være dette nivået (P1) yrkesutøveren vil forsøke å utvikle gjennom refleksjon, som videre utgjør nivåene P2 og P3.

P2-nivået innebærer lærerens tanker eller refleksjoner om hva som fungerer best i praksissammenheng. Herunder vil erfaringer og teoretisk ervervet kunnskap kommer til uttrykk gjennom begrunnelser. P3 er et overordnet nivå, og kan forstås som den etiske grunnpilaren, hvor den enkelte lærer er bevisst de verdier og holdninger som virker inn på de underliggende nivåene (jf. Charles Taylors sterke vurderinger).



Figur 2: Praksistrekanten (Handal og Lauvås, 2014, s. 25).

Handal og Lauvås (2014) hevder videre at vi ofte har et lite bevisst forhold til egen PYT, og at dersom vi hadde blitt bedt om å artikulere den, ville den sannsynligvis nærmet seg det Argyris og Schön (1978) kaller for uttrykt teori («espoused theory»). Den uttrykte teorien vil, med andre ord, være den versjonen læreren ønsker å fremheve med utgangspunkt i egen praksis, og refleksjoner tilknyttet eget credo. Sett i tilknytning til lærerens skriftlige pedagogiske credo, vil lærerens besvarelser i denne masterstudien vise til lærernes uttrykte teori.

Oppsummert er det de kunnskaper, verdier og erfaringer vi har ervervet oss gjennom livet, utdanning og yrkespraksis, som utgjør vår pedagogiske yrkest teori (PYT). Refleksjoner og bevisstgjøring omkring egen PYT kan dermed virke utviklende for lærerens praksis (Lauvås og Handal, 2014). Lærerens artikulerte PYT har, slik sett, koblingspunkter til lærerens

pedagogiske credo, da PYT er en del av flere aspekter⁵ i det pedagogiske credoet (Akslen og Sæle, 2015; Gilje, 2001).

I tilknytning til lærerens PYT kan Dales (1993) tre kompetansenivåer virke supplerende, da det er flere felleskomponenter mellom de to teoriene. Det første nivået i Dale (1993) sin teori er k1, hvilket innebærer lærerens undervisning (praksis). Det påfølgende nivået (k2) tar for seg planleggingsevne, vurdering og kollegialt samarbeid, mens det siste og øverste nivået (k3) blir beskrevet som kritisk forskning i egen praksis. Ifølge Dale (1993) er det øverste nivået (k3) fritt for handlingstvang og utenfor praksiskonteksten. Eksempelvis vil etter- og videreutdanning i høyere utdanning befinne seg på det øverste nivået (k3), og vil kunne bidra til en økt vitenskapelig referanseramme, som igjen øker lærerens evne til handlingsrefleksjon.

Dales (1993) tre kompetansenivåer synliggjør lærerens undervisning som et «praktisk virke», hvor læreren utvikler handlingskompetanse gjennom erfaring (jf. Schöns handlingskunnskap). Dale (1993) påpeker, i likhet med Schön (2001) og Handal og Lauvås (2014), at det er viktig for læreren å bli bevisst og i stand til å begrepsliggjøre egen kunnskap for slik å kunne utvikle egen praksis gjennom refleksjon.

Dale (1993) hevder at «når læreren har kompetanse til å tenke i begreper i og om sin egen praksis, kan en ny type indre bevissthet utvikles. Læreren har fått kompetanse til å rette oppmerksomheten mot sin egen tenkning. En form for refleksiv bevissthet har oppstått» (Dale, 1993, s. 29). Lærerens refleksive kompetanse forutsetter imidlertid mindre handlingstvang og økt handlingstidsrom. Handlingstvang oppstår, ifølge Dale (1993), i situasjoner hvor læreren må handle raskt i den gitte situasjon. Handlingstidsrom vil derimot oppstå når læreren får tid til å reflektere, over seg selv og sin egen praksis (Dale, 1993). Det kreves med andre ord, tid til og rom for, at refleksjonen skal kunne bidra til pedagogisk profesjonalitet (Dale, 1993). Det høyeste nivå av profesjonalitet innbefatter, ifølge Laursen (2004), autenticitet.

2.4 Den autentiske lærer

Å være autentisk er, ifølge Charles Taylor (2011), å være tro mot seg selv og sin egen unike måte å være på. Det autentiske mennesket er bevisst sin egen objektive og subjektive

⁵ Andre aspekter ved pedagogisk credo vil være grunnlagstenkning som omhandler etikk, syn på mennesket og selvrefleksjon m.m. (Akslen og Sæle, 2015).

livshistorie, og lever i tråd med egne moralske verdier (Nyeng, 2000). Med andre ord: «å leve autentisk er å leve slik man ser det gode liv» (Nyeng, 2000, s. 182).

Begrepet autenticitet er av gresk opphav, og betyr orginalt, opprinnelig eller ekthet (Olseth, 2018). Taylor (2011) hevder at den autentiske identiteten ikke oppstår i et «vakum», da vi blir født inn i et verdiladet samfunn, og på denne måten tilegner oss de autensitetsidealer som samfunnet oppfatter som gode verdier. Mennesket skaper, med et slikt utgangspunkt, seg selv gjennom verdiforankrede selvfortolkninger (Taylor, 2011). Slik vil de verdier vi tillegger vekt bidra til å definere oss som mennesker. Sett i sammenheng med lærerens credo, og hva som bidrar til å forme lærerne som mennesker og yrkesutøvere, viser Sæle og Akslen (2014) til at ulike aspekt ved det private liv, utdanning og miljø er avgjørende faktorer i denne prosessen (se credo-modell, pkt. 2.1).

Gjennom selvrefleksjon omkring våre sterke vurderinger kan vår egen autentiske identitet skapes og utvikles. Sterke vurdering blir hevdet å ligge dypere i vår verdihorison, hvor etiske prinsipper gir mennesket en retning i forhold til hva som er det gode liv. Sterke vurderinger er dermed uavhengig av personlige preferanser eller ønsker (Taylor, 2011), og kan sees i sammenheng med kjernen i vår tro (Rokeach, 1976). I tillegg hevder Taylor (2011) at språket har en avgjørende betydning for vår forståelse av oss selv. Språket bidrar til at vi kan begrepliggjøre våre forståelsesperspektiv, holdninger og verdier, samt ulike sosiale fenomen (Nyeng, 2000). Språklige begreper vil altså kunne sies å være bestemmende for hva mennesket er i stand til å oppfatte og gjøre (Gilje og Grimen, 1993).

Ifølge Nyeng (2000) handler autensitet om «... å formulere - og å nyformulere - ens holdninger og overbevisninger på en slik måte at det trer frem et bilde av at selvet er forbundet med det ekte» (Nyeng, 2000, s. 183). Slik vil det å ha et bevisst forhold til seg selv, vise til menneskets autenticitet, hvilket kan knyttes til lærerens pedagogiske credo. Akslen og Sæle (2015) kobler Charles Taylors (2011) autenticitetstenkning til barnehagelærerstudenters skriftliggjøring av eget pedagogisk credo. Studentenes credotekster synliggjør på denne måten deres autentiske refleksjoner og bevisstgjøring omkring eget pedagogisk credo, og kan dermed bidra til økt selvforståelse (Akslen og Sæle, 2015).

Med utgangspunkt i Charles Taylors (2011) tenkning viser Laursen (2004) til syv kvaliteter hos den autentiske læreren: (1) den personlige intensjon, (2) inkarnasjon av budskapet, (3) respekt for elevene, (4) rammene for arbeidet, (5) samarbeid med kollegaene, (6) å kunne hva man vil og (7) å kunne ivareta egen utvikling. Den personlige intensjonen handler, ifølge

Laursen (2004), om at den autentiske læreren ser på arbeidet som betydningsfullt, at læreren vil noe med sin gjerning og ikke bare følger læreplanen eller skolelederens anvisninger slavisk. Inkarnasjonen av budskapet viser til den helhjertlige læreren, slik hun/han fremstår i undervisningen med sitt personlig engasjement til inspirasjon for elevene. Dette fører, ifølge Laursen (2004), til autentisk undervisning. Den autentiske lærer er følgelig ikke bare opptatt av det faglige innholdet.

Den tredje kvaliteten er at læreren viser respekt for elevene og deres læring, og ser på dem som frie og selvstendige mennesker (Laursen, 2004). Videre vil rammene for arbeidet påvirke undervisningen, elevene og læreren. En lærer vil ikke kunne opptre autentisk innenfor rammer som virker negativt på vedkommende. Derimot vil den autentiske læreren forsøke å skape gunstige rammer ved å endre gjeldende rammer eller oppsøke andre og nye rammer (til eksempel å bytte arbeidsplass). I likhet med rammer vil kollegaer også være en komponent den enkelte lærer ikke kan ses foruten. Den autentiske lærer tilstreber et godt samarbeid med kollegaene, og ser på det kollegiale som en ressurs. Likedan må læreren være i stand til å realisere sine intensjoner. Til sist hevdes det at det å være en autentisk lærer innebærer en profesjonell kompetanse som kan læres. Den profesjonelle kompetansen må til stadighet utvikles i takt med omgivelsene. En slik utvikling hevdes å være lærerens ansvar (Laursen, 2004).

2.4.1 Danningsprang

Lærerens utvikling er ikke nødvendigvis kontinuerlig (Bollnow, 1976). Friedrich Otto Bollnow (1976) skriver i boken "Eksistensfilosofi og pedagogikk" om eksistensielle erfaringer i menneskets danning. Bollnow (1976) viser, i den sammenheng, til hvordan menneskets utvikling ikke bare skjer gradvis gjennom en kontinuerlig prosess, men også gjennom «det diskontinuerlige sprang». Bollnow (1976) redegjør for begreper som kriser og møter i pedagogiske sammenhenger. Slike begreper er først og fremst knyttet til religiøse sammenhenger, men kan, ifølge Bollnow (1976), likedan brukes i pedagogiske kontekster. I tilknytning til lærernes pedagogiske credo, er det naturlig å tenke seg at enhver lærer har gjennomgått en eller flere kriser, både personlig og faglig. Denne prosessen kan følgelig ha bidratt til ny innsikt og forståelse.

Begrepet krise kan forstås som en forstyrrelse ved det kontinuerlige (normale) livsløp, som oppstår uventet og med en uvanlig intensitet. Spesielt utfordrende situasjoner blir beskrevet som kriser (Bollnow, 1976). Krisene er med andre ord diskontinuerlige, og resulterer, ifølge Bollnow (1976), i en slags «renselse». En «renselse» kan forstås som en ny opplevelse eller en ny forståelse av situasjonen (jf. Schön's refleksjon over handling). Samtidig vil enhver krise føre med seg en avgjørelse bestående av to valg: å gjøre noe med situasjonen eller å ikke gjøre noe. Hvilket valg den enkelte tar, har betydning for hvilken retning livet går (Bollnow, 1976). Det understrekes, i denne sammenheng, at valgene ikke er likeverdige, og at disse valgene er av etisk karakter (jf. Taylors sterke vurderinger).

Det å oppnå ny innsikt blir beskrevet som en diskontinuerlig prosess, hvor «...den nye innsikt slår ned i dem plutselig som en lynstråle» (Bollnow, 1976, s. 44). Opplevelse av ny innsikt blir, av Bollnow (1976), beskrevet som en aha-opplevelser, som bidrar til en ny og utvidet forståelseshorisont. I tillegg beskriver Bollnow (1976) fenomenet «møte» som et vågestykke. Møtets vågestykke viser til situasjoner hvor mennesket beveger seg i det ukjente og stiller seg selv i en sårbar posisjon, hvor den enkelte ikke kan forutsi utfallet av situasjonen. Møte blir, i følge Bollnow (1976), hevdet å være mer enn bare kontakt mellom mennesket og omverden: «Bare hvor mennesket blir truffet i sin innerste kjerne, fullbyrdes den prosess som vi betegner som møte» (Bollnow, 1976, s. 109). Det handler altså om de møter som gjør spesielt inntrykk, og dermed også gir grunnlag for utvikling. Relatert til lærernes pedagogiske credo kan et slikt møte handle om lærernes møte med egne tanker og refleksjoner omkring opplevelser og erfaringer som har gjort særlig inntrykk på dem.

Møter vil også finne sted i pedagogiske kontekster. Eksistensielle møter kan følgelig ikke planlegges, men læreren kan tilrettelegge for at slike møter kan oppstå (Sæle og Akslen, 2015). Lærernes møter med hverandre og elevene, og deres møte med fagkunnskap vil i ulik grad gjøre inntrykk på, og erverves i, «møtedeltakerne». På denne måten kan en forstå begrepene kriser og møter som eksistensielle i den forstand at de er med på å forme lærernes dannelsesprosess. Ved å skrive egne credotekster, blir lærerne «tvunget» til å reflektere over egne møter og kriser (utfordringer), som har bidratt til å danne dem som fagpersoner.

2.5 Lærerens innflytelse

Kroppsøvingslæreren spiller en viktig rolle for elevenes motivasjon og deltakelse i kroppsøvingsfaget (Gray, Sproule og Morgan, 2009). Dette underbygges av Ommundsen og Kvalø (2007) som hevder at kroppsøvingslærerens vurdering- og undervisningspraksis, inkludert fremtreden og samhandling med elevene, har en avgjørende innvirkning på elevenes motivasjon og læringsmiljø. Hva læreren vektlegger i faget, hvilke aktiviteter hun/han tilrettelegger for, samt hvordan læreren møter elevene vil følgelig være av avgjørende betydning for elevenes læring (Ommundsen og Kvalø, 2007; Ommundsen, 2015).

Brattenborg og Engebretsen (2013) skriver om den gode lærer og hvilke forventninger⁶ samfunnet har til den gode lærer. Hva som kjennetegner en god lærer vil avhenge av hvem man spør, men noen kjennetegn er likevel fremtredende. Sæle (2017) peker på den gode kroppsøvingslærer som autentisk, noe vi også ser Laursen (2004) påpeker. Den autentiske lærer er en lærer som er troverdig, og har en ekthet som både er profesjonell og reflektert (Laursen, 2004). Ifølge Hattie (2013) innehar den gode lærer også relasjonell kompetanse, i tillegg til den rent faglige kompetansen. Tiller (1995) skriver at den gode lærer tar utgangspunkt i elevene, det kjente og det nære, samt deres forutsetninger. Den gode lærer styres følgelig ikke av mål, men etter mål, og arbeider systematisk med læreplanens grunnleggende verdier. I tillegg hevder Tiller (1995) at den gode lærer forsker på og i egen praksis (selvrefleksjon) med den hensikt å bli en bedre lærer.

2. 6 Utdanningspolitiske føringer

Som nevnt innledningsvis har læreren fått økt «spillerom» (lokal handlingsfrihet) ved innføring av LK06 (NOU, 2014). Det finnes allikevel rammebetingelser og styringsdokumenter som er gjeldene i alle fag. Lærerens pedagogiske credo vil, slik sett, også være påvirket av utdanningspolitiske føringer og rammebetingelser, samtidig som lærerens pedagogiske credo vil være avgjørende for hvordan disse føringene og rammebetingelsene blir tolket og praktisert. Vi skal videre se nærmere på den overordnede delen, prinsipper for opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017a), og hvordan disse begrepliggjøres i læreplanen for blant annet kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Sett i lys av lærerens

⁶ Humør, rettferdighet, kunnskap, engasjement, ungdommelighet, aktiv, flink og motiverende (Brattholm og Engebretsen, 2013)

pedagogiske credo som er denne oppgavens hovedanliggende, bør lærerens pedagogiske credo være sammenfallende med slike føringer.

Den 1. september 2017 ble det fastsatt en ny overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017a), som omhandler verdier og prinsipper for grunnopplæringen i Norge med hjemmel i Opplæringsloven § 1-5 (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Den nye overordnede delen skal tre i kraft sammen med den pågående fagfornyelsen, som er gjeldende fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Med grunnopplæringen menes hele skoleløpet fra 1. klasse på barnetrinnet til og med videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Her vektlegges det at skolen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, og verdier som er forankret i menneskerettighetene. Det nevnes også at «skolen er et samfunn i miniatyr, der elevene innvies i kulturen og samfunnet.» (Meld. St. 28, 2015-2016, pkt. 3.3.1). I så måte beskriver den overordnede delen (Utdanningsdirektoratet, 2017a) hvilket grunnsyn som skal prege pedagogisk praksis i den norske skolen. Opplæringsens verdigrunnlag, som blant annet handler om menneskeverd, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning, etisk bevissthet, demokrati og medvirkning, vektlegger verdier som er relevante også for denne masteroppgaven. I tilknytning til lærerens credotekster vil lærerens verdisyn tre frem og i ulik grad gjenspeile opplæringsens verdigrunnlag.

Organisasjonen den norske skole kan sies å ha et dobbelt oppdrag, som innebærer både et utdanningsoppdrag og et danningsoppdrag. Disse oppdragene er uløselig tilknyttet. I den overordnede delen (Utdanningsdirektoratet, 2017a), fremstår grunnopplæringen som en viktig del av elevenes livslange danningsprosess. Denne prosessen har som målsetting å fremme enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet. Elevene skal gjennom opplæringen få et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og omverdenen, som igjen skal bidra til at elevene gjør gode valg i livet (hva som er gode valg blir forøvrig ikke beskrevet). Samtidig skal opplæringen ruste elevene til å bli ansvarlige samfunnsborgere, i tillegg til å verdsette elevenes egen barne- og ungdomstid (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Lærerens credotekst vil, i denne sammenheng, kunne synliggjøre i hvilken grad læreren vektlegger ulike danningsperspektiver.

Den overordnede delen (Utdanningsdirektoratet 2017a) vektlegger videre et helhetlig menneskesyn, hvor opplæringsens formål er å danne hele mennesket gjennom et bredt spekter av aktiviteter. Praktisk-estetiske erfaringer og mestring i fellesskap blir vektlagt. At danningen skal skje i et felleskap, hvor sosial læring og utvikling gjennom dialog og demokratisk

tenkning, samsvarer med Dewey's tenkning (Dewey, 1916). Dewey (1916) anså demokrati som en livsform, hvor anerkjennelse av den enkeltes autonomi og likeverd står sentralt. Skolen blir, i den sammenheng, ansett som den viktigste institusjonen for å fremme demokratisk tenkning (Dewey, 1916). Den overordnede delen fører, slik sett, et pedagogisk grunnsyn og et verdigrunnlag, som kan sies å være i tråd med Deweys (1916) tenkning. Under prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015d) vektlegges det videre at elevenes evne til kritisk tenkning skal få utvikles og at elevene skal stimuleres til å utvikle etisk og sosial kompetanse. Elevene skal også få utvikle sin personlighet og evne til demokratisk deltaking. Dette fordrer med andre ord en reflektert lærer med etisk bevissthet og moralsk dømmekraft (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

I kroppsøvingsfagets formål kommer det tydelig fram at faget skal være allmenndannende og stimulere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I tillegg skal faget bidra til personlighetsutvikling og selvforståelse hos eleven. Elevene skal få mulighet til å sanse, oppleve og lære i og gjennom kroppen med utgangspunkt i egne forutsetninger. Videre blir det sosiale aspektet nevnt, hvor respekt for hverandre og fairplay blir særlig vektlagt. Et av kompetansemålene til Vg3 vektlegger, i den sammenheng, at elevene skal kunne «drøfte hvordan egen utøving av fairplay kan påvirke andre i aktiviteter, trening og spill» (Utdanningsdirektoratet, 2015a. s. 7). Et slikt kompetansemål stiller krav til refleksjoner hos elevene, og dermed også læreren, og vil kunne bidra til økt etisk og moralsk bevissthet.

Fagplanen for kroppsøvingsfaget viser, i likhet med den overordnede delen (Utdanningsdirektoratet, 2017a), til et helhetlig menneskessyn hvor kroppslig læring, kunnskap og selvbevissthet ikke er adskilte elementer. For å oppnå fagets formål, forutsetter det at elevene må få mestre, oppleve glede og lyst til å være med i aktivitet sammen med andre. For å tilrettelegge for at elevene får erfare deltakelse i demokratiske prosesser og andre verdier, vektlagt i kroppsøvingsfagets formål, må læreren være bevisst dette aspektet i sin didaktiske planlegging og praksis.

Å møtekomme de pedagogiske utfordringer lærerne står ovenfor i sin yrkespraksis blir presisert under pkt. 3.5 i den overordnede delen i læreplanverket:

Lærere må tenke nøye over hva, hvordan og hvorfor elevene lærer, og hvordan de best mulig kan lede og støtte elevenes læring, utvikling og danning. Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må

gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.18).

Det stilles følgelig krav til lærerens vurdering og videreutvikling av egen pedagogisk praksis, da hun/han til daglig blir stilt ovenfor etiske vurderinger. I sin yrkespraksis må læreren utøve pedagogisk dømmekraft i et spenningfelt mellom å støtte og stille krav, og mellom hensynet til den enkelte elev og felleskapet som helhet (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

2.7 Ulike perspektiver på fysisk aktivitet i et skolemiljø

Lærerens pedagogiske credo kan synliggjøre hva lærerne anser som viktig i faget. I tidligere forskning og relevant faglitteratur fremkommer det at kroppsøvingslæreren vektlegger en instrumentell tilnærming til praksis, hvor tester og objektive ferdigheter har stått i fokus (Andrews & Johansen, 2005; Vinje, 2008; Leihaug, 2016). Ommundsen (2013) peker i den sammenheng på hvordan kroppsøvingsfagets status som dannings- og læringsfag står i fare for å bli marginalisert, da kroppsøvingsfaget i stor grad blir framstilt som et nytte- og rekreasjonsfag (Ommundsen, 2013). Videre hevder han at faget er blitt mer helseorientert, og at det fagpedagogiske praksisfeltet er i ferd med å forvitte.

Ved å ta i bruk Peter Arnolds (1988) begreper læring i-, om- og gjennom bevegelse vil det være mulig å analysere ulike perspektiver på fysisk aktivitet. I likhet med Dewey (1897) hevder Arnold (1988) at optimal læring skjer i bevegelse. Arnold (1988) peker på læring i bevegelse som det viktigste aspektet ved kroppsøvingsfaget. Det blir, i den sammenheng, hevdet at læringen som oppstår i selve aktiviteten/bevegelsen utgjør fagets egenverdi, og derfor bør stå i fokus. Læring om bevegelse blir beskrevet som teoretiske og informative aspekt ved faget. Videre blir læring gjennom bevegelse hevdet å være instrumentelle sider ved faget (Arnold, 1988). Ifølge Arnold (1988) vil læring gjennom bevegelse stimulere til ytre faktorer (hva man oppnår med bevegelse), og i mindre grad bidra til indre motivasjon og refleksiv tenkning. Samtidig som Arnold (1988) skiller de ulike dimensjonene fra hverandre, påpekes det likevel at de er bundet sammen og fungerer i et avhengighetsforhold. Det er særlig to ulike perspektiv som fremkommer i styringsdokumenter og faglitteratur, som vi skal se nærmere på: læring gjennom bevegelse og læring i bevegelse.

2.7.1 Læring gjennom bevegelse

Aktivitetshåndboken (Helsedirektoratet, 2009) kommer med oppsummert kunnskap om effekt av fysisk aktivitet i forebygging og behandling, og anbefalinger på individ- og gruppenivå. Alle de positive effektene som springer utfra fysisk aktivitet er helt klart unikt, og det er naturlig å forstå at nasjonale styringsmakter vil bruke dette middelet for å fremme helse i skolen. Dette underbygges i «Handlingsplan for fysisk aktivitet» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2005-2009), hvor skolen beskrives som en sentral arena for å fremme gode levevaner blant unge. Det fremkommer i tillegg at det skal stilles krav til omfang og innhold i kroppsøvfingsfaget. I rapporten «Fysisk aktivitet i skolehverdagen» (Helsedirektoratet, 2003) konkluderes det med at barn og unge i dag både er i dårligere fysisk form og er mindre i aktivitet enn tidligere. Videre pekes det på at skolen derfor bør legge til rette for økt fysisk aktivitet, for å forhindre en slik negativ utvikling. At Stortinget nå har åpnet opp for én time daglig fysisk aktivitet i hele grunnskolen er med på å underbygge dette helseperspektivet (Innst. 51 S, 2017-2018).

Om man ser videre på læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a) og den nye bestemmelsen om obligatorisk fysisk aktivitet for elever på mellomtrinnet (Utdanningsdirektoratet, 2009), samt valgfaget Fysisk aktivitet og helse på ungdomstrinnet, ser man at det gjøres koblinger mellom fysisk aktivitet og helse (Dowling, 2010; Ommundsen, 2013).

Denne type koblinger er derimot ikke noe særegent for nåtiden. Säfvenbom (2010) hevder at fysisk aktivitet i skolen har vært forankret i et naturvitenskapelig paradigme, hvor produktet har vært overordnet prosessen (Säfvenbom, 2010). Säfvenbom (2010) mener blant annet at kroppsøvfingsfagets historie og lærebøkene i kroppsøvfingsfaget i dag er naturvitenskapelig basert og fremhever et menneskesyn der kroppen skal trenes etter spesielle metoder, som er vitenskapelig belagt med utgangspunkt i helseeffekten elevene oppnår. Et tydelig eksempel ser vi i avhandlingen til Lena Larsson (2009), der hun viser til hvordan studenter ønsker seg ferdige programmer for gjennomføring i undervisningssammenheng.

Dersom man ser isolert på kroppsøvfingsfaget i dag synes det, ifølge Ommundsen (2013), som om det finnes et legitimt fokus på pulsøkning, forebygging av overvekt, og at faget fungerer som et middel for å ha det gøy. I tillegg vil det fungere som rekreasjon i en ellers stillesittende skolehverdag (Bulger og Housner, 2009). Det kan virke som om det er læring gjennom bevegelse (Arnold, 1988), med hovedvekt på fysisk aktivitet og helseeffekt, som får

hovedfokus, og som preger lærerens syn på kroppsøvingfaget. Moen m.fl. (2015) finner tilsvarende funn i en kartleggingsstudie om kroppsøving i Elverumskolen, der det blant annet fremkommer en bred enighet blant lærerne om at elevene har kroppsøving for å «komme i bedre form».

2.7.2 Læring i bevegelse

Læring er et vidt begrep, som kan forstås på ulike måter knyttet til fysisk aktivitet i et skolemiljø. Læring kan, i følge Green m.fl. (2015), defineres som en relativt permanent endring i adferd som følge av erfaringer. Læring kan også knyttes til opplevelser, og det å lære å like noe; som å være i bevegelse og den følelsen fysisk aktivitet gir. På denne måten vil det å lære i bevegelse forde bevisstgjøring og selvrefleksjon, en læringsform som også gir uttrykk for fagets egenverdi (Ommundsen, 2013). Arnold (1988) hevder at læring i bevegelse også er det viktigste læringsaspektet ved kroppsøvingfaget i skolen, til tross for at det kan synes som om det læring gjennom bevegelse som er mest vektlagt (Ommundsen, 2013).

Imidlertid mener både Dowling (2010) og Säfvenbom (2010) at læreplanen gir læreren en mulighet til å utvide hva som menes med god helse og fysisk aktivitet. For å klare dette blir viktigheten av refleksjon blant lærer og elever vektlagt (Dowling, 2011). I «Elevenes læring i fremtidens skole» (NOU, 2014, s. 7) vektlegges også refleksjon som en viktig faktor for elevenes læring og selvutvikling. Under forutsetninger for god læring står det blant annet: «Ved at undervisningen stimulerer til elevenes refleksjon over egen læring og utvikling av gode læringsstrategier, kan elevene lære å drive egen læring fremover ved å definere læringsmål og følge med på egen utvikling» (NOU, 2014, s. 33).

I læreplanens formål står det at kroppsøvingfaget skal være allmenndannende (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Læring som virker allmenndannende vil blant annet omhandle kroppslig og sosial læring i bevegelse med andre, fair play (som omhandler moral og etikk) i samhandling med andre og økt selvvirksomhet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). På denne måten kan læring bidra til at elevene får en interesse for, og vilje til, å være virksom for egen del (autonom), og som kan bidra til livslang bevegelsesglede (Ommundsen, 2013; Säfvenbom, 2010).

Vi har nå sett på to ulike læringsperspektiver som omhandler fysisk aktivitet i et skolemiljø. Lærerens pedagogiske credo kan, i denne sammenheng, sees i lys av de perspektiver som er

blitt presentert og dermed kunne bidra til å nyansere/utfylle faglitteraturens perspektiver. Med utgangspunkt i tidligere forskning og relevant faglitteratur hevdes det at kroppsøvingsfaget, historisk sett har hatt en naturvitenskapelig forankring, og dermed bidratt med et nytteperspektiv på læring. I et slikt perspektiv blir elevene sett på som objektive prestasjonskropper (Sæle, 2017). Et slikt nytteperspektiv kan knyttes til det Gunnestad (2011) kaller for mål-middel pedagogikk, hvor lærer-elev står i et subjekt-objektforhold. Ifølge Gunnestad (2011) vil denne formen for pedagogikk innebære lite rom for øvrige verdspørsmål, medvirkning og bidrag til egen utvikling hos eleven.

3.0 Metodedel- forskningsdesign

Forskningsdesign er, ifølge Krumsvik (2015), en plan for hvordan man skal gå frem for å løse et prosjekt ved hjelp en eller flere metoder. Min teoretiske bakgrunnskunnskap og interesse for temaet har bidratt til utforming av problemstillingen. Problemstillingen har videre lagt føringer for teoretisk rammeverk og metodiske og analytiske valg for studien (Cresswell, 2014). Jeg har forsøkt å utarbeide en problemstilling som er spennende, fruktbar og enkel (Holme og Solvang, 1996). Spennende i den forstand at den har vært givende og meningsfull i seg selv, både for egen del og forhåpentligvis også for informantene, som har vært viktige bidragsytere, og ellers andre lesere som har interesse for temaet. Fruktbar i den forstand at den er relevant for fagfeltet og kan føre til faglig utvikling og ny innsikt. At problemstillingen skulle være enkel, i den forstand at den er entydig og presis, har medført avgrensinger i forhold til hva jeg har valgt å undersøke.

I denne studien benytter jeg en kvalitativ tilnærming, og skrevne tekster i form av refleksjonsnotat som materiale. Kvalitativ forskning er, ifølge Thaagaard (2006), basert på å søke forståelser av virkeligheten gjennom informantenes oppfattelse av egen livssituasjon, som i denne sammenheng omhandler lærerens credo. Studien bygger på en narrativ metodisk tilnærming (Johansson, 2012), hvilket tar utgangspunkt i lærernes skriftlige fortellinger. Lærernes fortellinger kommer til uttrykk gjennom skriftlige refleksjonsnotater. Imidlertid har studien også enkelte kvantitative elementer ved seg, til eksempel telling og systematisering av informantenes utdanningsbakgrunn og antall år i yrket.

Informantenes nedskrevne notater/besvarelser kan sies å representere tanker, erfaringer og meninger som kommer til uttrykk gjennom språket - i dette tilfelle, skriftspråket. Johansson (2012) hevder at vi gjennom språket gir mening til våre erfaringer. Det er ved bruk av språket/fortellingen vi forsøker å skape en forståelse av den sosiale virkeligheten. Lærernes skriftlige credotekster kan slik bidra til å synliggjøre nyanser ved lærernes refleksjoner omkring egen praksis, hvor deres skriftliggjøring, i form av fortellinger, blir en måte å begrepsliggjøre virkeligheten på. I den sammenheng blir det vesentlig å ta tidsperspektivet i betraktning.

Det som fortelles, fortelles til visse tider, i visse kontekster og med/til visse mennesker (Torsteinson, Gjernes, Schei og Ødegaard, 2015). I følge Clandinin (2013) vil sosiale fenomen under utforskning alltid være i endring. Lærernes credotekster ble skrevet på et

bestemt tidspunkt i en konkret kontekst, og er følgelig ikke direkte etterprøvbare. Studien gir likevel et inntrykk av hvilke tanker som «beveger» seg i skolen i dag. Det kan derfor antas at studiens forskningsresultatet har en overføringsverdi for andre kroppsøvings- og idrettslærere (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1 Valg av metode – refleksjonsnotat

I denne studien har lærerne benyttet refleksjonsnotat for å beskrive eget credo. Credotekstene kan forstås som lærernes skriftlige fortellinger eller narrative tekster om verdier, holdninger og tanker i tilknytning til egen pedagogisk yrkespraksis (Akslen og Sæle, 2015). Begrepet narrativ blir ofte referert til som en fortelling, beretning eller historie (Johansson, 2012; Thagaard, 2006). Fortellinger i form av skrevne tekster gir, ifølge Nygren og Blom (2001), informantene mer tid til å reflektere rundt hendelser, erfaringer og opplevelser enn ved muntlige fortellinger, hvilket kan gi mer detaljrik og nyanserte narrativer. På bakgrunn av dette ble kvalitative metode i form av refleksjonsnotat valgt, da dette kan gi en mer inngående forståelse av fenomenet.

Med refleksjonsnotat menes, i denne sammenheng, ti åpne spørsmål (Grønmo, 2016), hvor informantene fikk anledning til å skrive og uttrykke sine refleksjoner omkring deres pedagogiske credo (se vedlegg 4). Fuglestad (1997) peker på at gode spørsmål er noe av det viktigste ved forskningsprosessen. Spørsmålene ble derfor nøye gjennomtenkt og drøftet i samråd med hoved- og biveileder, med den hensikt at spørsmålene ikke skulle være ledende, eller kunne misforstås. Imidlertid ble spørsmålene revidert/forbedret etter pretest (Grønmo, 2016). Spørsmålene i refleksjonsnotatet gav lærerne mulighet til å reflektere omkring eget credo. Alle informantene fikk 4-6 dager til å bearbeide egne tanker, samt å kunne skrive i eget tempo. På denne måten ble ikke deres ytringer spontane og umiddelbare.

3.2 Styrker og svakheter i forhold til metodevalget

En kvalitativ studie vil aldri kunne være verdinøytral eller objektiv (Nyeng, 2012). Man skal likevel tilstrebe en objektivitet ved å være saklig og transparent i sin rolle (Krumsvik, 2015). Et skriftlig refleksjonsnotat vil, som ved andre metoder, ha sine fordeler og ulemper. Jeg skal her gjøre rede for noen av dem.

Et skriftlig refleksjonsnotat er annerledes enn en muntlig framstilling av meninger og uttrykk. Det skriftlige vil være mer låst med tanke på setningsoppbygging og uttrykksform enn hva som ville vært tilfelle ved en muntlig tilnærming. Dette kan ha medført at det ble lettere å uttrykke seg for de kroppsøvlingslærerne som er vant til å formulere sine refleksjoner skriftlig enn de som ikke er det. Enkelte refleksjonsnotat er videre mer detaljerte og nyanserte enn andre. Lengden på svarene varierte også, hvorpå noen skrev besvarelser på nærmere en side på visse spørsmål, mens andre svarte med fåordssetninger.

I det man skriver noe ned, sorterer man egne tanker og meninger, og man reflekterer i og over handling (Schön, 2000) på en annen måte enn ved muntlige svar (Nygren og Blom, 2001). På denne måten kan man anta at refleksjonsnotat vil føre til mer bevisste og gjennomtenkte svar (Dale, 1993). Et annen styrke ved studien er at informantene har fått god tid til å besvare. Alle lærere i denne masterstudien fikk 4 til 6 dager til gjennomføring. På denne måten slipper informantene handlingstvungen en eventuell intervjusituasjon kan medføre.

Informantenes møte med refleksjonsnotatet skulle i utgangspunktet gi dem en sjanse til å tenke i en reflekterende retning, og på en måte de muligens ikke har gjort tidligere. Noen av informantene kan kanskje til og med ha oppdaget noe nytt ved dem selv og egen tenkning omkring kroppsøving- og idrettsfaget. Da lærerne besvarte refleksjonsnotatene, måtte de reflekter over egne perspektiver, verdier og egen utvikling. Det de skrev, forteller noe om dem selv - både faglig og personlig. Lærerne måtte også gjøre prioriteringer; velge noe fremfor annet. Det som vektlegges, og dermed ble nedskrevet, viser til hvilke verdier de anså som viktige i det øyeblikket de skrev.

En annen fordel ved bruk av et refleksjonsnotat er at dokumentene kunne føres rett inn i analyseprogrammet NVivo. Samtidig ser jeg en svakhet ved metoden med tanke på at man mistet muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål. Informantene kan tolke spørsmålene ulikt, og i enkelte tilfeller kanskje også misforstå dem. Jeg forsøkte derfor å være klar og tydelig i presentasjonen av undersøkelsen. En annen utfordring, som jeg var meg selv bevisst, var å ikke legge føringer i møte med informanter eller føringer i spørsmålene.

Hensikten med refleksjonsnotatet som metode har vært å få frem informantenes egne tanker omkring eget credo, og at lærerne skulle få uttrykke seg fritt. En annen side med refleksjonsnotat som metode, og spørsmålene som ble stilt, er at informantene kan ha svart i den retning de tenker at forskeren ønsker (Thaagaard, 2006). Svarene vil da ikke bli 100% autentiske, hvilket også kan være tilfelle ved andre metoder for datainnsamling, som i en

intervjusituasjon. Ved denne metodiske tilnærmingen mister man mulighet til oppfølgingsspørsmål og avklaringer tilknyttet spørsmål, som er gitt i undersøkelsen. Enkelte spørsmål kan også oppfattes ulikt fra lærer til lærer. I tillegg kan lærerne oppfatte undersøkelsen som en «ren» skriftlig spørreundersøkelse, hvor de ikke reflekter videre over hva de skriver og hva de innerst inne står for.

Et annet problem vil være knyttet til utvalgets sammensetning og den frivillige deltagelsen. Ofte er det slik at de som deltar i undersøkelser i større grad føler mestring tilknyttet egen livssituasjon, og er positive til forskning. De har derfor ikke noe imot innsyn fra forskere (Thagaard, 2006). En kan også tenke seg at det kan være en utfordring å få kroppsøving- og idrettslærere til å delta i studien, da en slik forespørsel vil komme i tillegg til annet arbeid.

3.3 Forskningsstudiens kvalitet

Underveis i denne forskningsprosessen har jeg forsøkt å tilstrebe høy forskningskvalitet. For at forskningen skal kunne tillegges verdi, bidra til ny innsikt og utvikling av kunnskap, er man imidlertid avhengig av visse kriterier for å sikre studiens kvalitet. Dette underbygges i forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016), som vektlegger betydningen av høy faglig forskningskvalitet. I den sammenheng stilles det krav til forskningsprosessen i sin helhet og til den enkelte forsker og de respektive forskningsmiljøer (NESH, 2016). Grønmo (2016) hevder, i den sammenheng, at studiens kvalitet er avhengig av hvor godt datamaterialet belyser problemstillingen. Videre har jeg forsøkt å følge Grønmo's (2016) fem forutsetninger for god belysning av problemstillingen.

1. Sannhetsforpliktelse: Datamaterialet består av sann informasjon i tilknytning til problemstilling. I tillegg er det redegjort for hvordan innsamling er foregått, og at datamaterialet som presenteres er sant.
2. Innsamling av data er bygget på vitenskapelige prinsipper for logikk og språkbruk.
3. Utvalg av informanter er gjort på en forsvarlig måte
4. Utvalg av informasjonstype er gjort på en systematisk måte. De begreper som er blitt brukt i problemstilling, er tilpasset teoretisk rammeverk og kategorier i datamaterialet.
5. Gjennomføring av datainnsamlingen er foregått på en forsvarlig måte, og datamaterialet er i minst mulig grad påvirket av ytre faktorer.

De fem overstående forutsetninger for god kvalitet hviler på kriteriene for validitet og reliabilitet (Grønmo, 2016). I følge Krumsvik (2015) kan begrepet validitet i en kvalitativ forskningsstudie handle om hvorvidt en har undersøkt det som en hadde til hensikt å undersøke. Videre skiller Krumsvik (2015) mellom indre- og ytre validitet. Høy grad av indre validitet er avhengig av samsvar mellom studiens funn og teoretisk rammeverk (Krumsvik, 2015). I den sammenheng er Tjora's (2017) stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI) et bevisst metodevalg, for å styrke oppgavens indre validitet (se SDI metoden nedenfor). I tilknytning til oppgavens rammeverket har teoretisk bakgrunnskunnskap, litteratur gjennomgang og tidligere forskning bidratt til det teoretiske rammeverket og utforming av selve refleksjonsnotatet. Ytre validitet handler om hvordan funnene kan overføres til andre i samme situasjon; altså om det har en overføringsverdi (Krumsvik, 2015).

Til tross for at studien bygger på et strategisk utvalg, og dermed ikke kan sies å være representativ for alle kroppsøvlingslærere, er det gjort grep for å unngå en skjevfordeling i utvalget ved å involvere lærere fra ulike skoler (Thaagaard, 2006). Malterud (2001) hevder i tillegg at forståelser som bygger på systematiske og refleksive prosesser for kunnskapsutvikling på en eller annen måte kan ha relevans utover den enkelte forskningstudie, og at overføringsverdien slik sett ikke kan forkastes. Derfor kan man allikevel anta at denne studiens forskningsresultatet har en viss overføringsverdi for andre kroppsøvlings- og idrettslærere.

Reliabilitet blir, ifølge Grønmo (2016), referert til som studiens etterprøvningsbarhet. Det vektlegges imidlertid at etterprøving av data tilknyttet sosiale fenomen, som i denne sammenheng er lærerens credo, vanskelig lar seg gjennomføre, da samfunn, kontekster og individer stadig er i endring (Grønmo, 2016). I en kvalitativ forskningsstudie kan en derimot knytte begrepet reliabilitet til pålitelighet, holdbarhet og troverdighet ved å vise til studiens gjennomsiktighet (Krumsvik, 2015; Nyeng, 2012; Thaagaard, 2006). En slik gjennomsiktighet og klargjøring av hvilke metodiske grep som har blitt gjort, blir nevnt i de påfølgende avsnitt.

3.3. Pretest

I utgangspunktet skulle denne masterstudien omhandle kroppsøvlingslærerstudenters credo. Høsten 2017 ble undersøkelsesmaterialene utarbeidet, et strategisk utvalg ble gjort og

informanter signerte informert samtykkeskjema. Introduksjon av temaet, pedagogiske credo, ble gjennomført i en undervisningsøkt ved Høgskulen på Vestlandet (campus Bergen), og studentene fikk avsatt tid til å besvare refleksjonsnotatene. Imidlertid mottok vi (mine to veiledere og jeg) bare fire besvarelser. Besvarelsene ble nøye gjennomlest, og vurdert som empirisk materiale i masterstudien.

Jeg tok en beslutning om at datamaterialet ikke var egnet til å bygge en masteroppgave på, da utvalget bare bestod av fire informanter og at informantenes besvarelser var lite utfyllende. Denne erfaringen var imidlertid verdifull, og kan betraktes som en pretest (Grønmo, 2016). Detaljene i prosjektets forskningsdesign ble endret på bakgrunn av gitte erfaring (Krumsvik, 2015). Det ble gjennomført en vurdering av utvalget, innsamlingsmetoden og de besvarelser vi mottok. Utvalget og innsamlingsmetoden ble endret, og en gjennomgang av studentenes besvarelser bidro til forbedring av spørsmålene i refleksjonsnotatet. En kan derfor anta at pretesten har styrket denne studiens pålitelighet (Dalland, 2017).

3.4 Utvalg

Informantene som deltok i denne masterstudien er ansatt i Hordaland fylkeskommune, og arbeider som kroppsøvings- og/eller idrettslærer i den videregående skole. Alle informantene har pedagogisk lærerutdanning, som kvalifiserer dem til yrket. Det ble ikke stilt krav i forhold til utdannelsesretning eller -lengde. Studien er basert på strategiske utvalg (tverrsnittundersøkelse), hvilket vil si at man velger de informantene man antar har best forutsetning for å belyse problemstillingen (Thagaard, 2006).

I denne studien ble det valgt en metode for utvelgelse av informanter som kalles *snøballmetoden* (Thagaard, 2006). Det ble først opprettet kontakt med tre tilgjengelige informanter (lærere) via mail⁷. Disse lærerne hadde videre oversikt over andre mulige informanter, og presenterte studien for sine kolleger med forespørsel om deltakelse. Deretter møtte jeg informantene enkeltvis, eller i puljer, og informerte dem muntlig om studien. Informasjonen var tilsvarende det innholdet som er beskrevet i skjemaet for informert samtykke (se vedlegg 3). Undersøkelsesmaterialet ble levert til informantene, som alle fikk fire til seks dager på å gjennomføre undersøkelsen. Deltakerne stod fritt til å velge mellom å

⁷ De tre tilgjengelige informantene er meg bekjent gjennom det perifere faglærermiljøet.

skrive på PC eller på papir. De lærerne som valgte å skrive på PC måtte selv ta utskrift av teksten, og levere denne fysisk til meg. Det empiriske datamaterialet ble innhentet manuelt.

For å unngå skjevfordeling av informanter i det strategiske utvalget, sørget jeg for at hver enkelt av de tre tilgjengelige informantene var ansatt ved tre ulike videregående skoler (Thaagaard, 2006). Alle skolene har både kroppsøvings- og idrettsfag, og lærerne underviser enten i ett eller begge fag. De fleste underviser i begge. Antall informanter i denne studien er 15 kroppsøvings- og/eller idrettslærere i alderen 24-61 år. 4 kvinner og 11 menn deltok i studien (se tabell under).

For å styrke studiens pålitelighet (Grønmo, 2016), har jeg valgt å kategorisere lærerne med utgangspunkt i Akslen og Sæles (2014) credomodell. Modellen presenterer tre ulike kilder (kategorier) som bidrar til lærerens pedagogiske credo: proffesional teaching (antall år som lærer), private formation (idrett-/aktivitets bakgrunn) og earlier education (utdanning). Det finnes imidlertid en feilkilde i utdanningsopplysninger relatert til en bakgrunnsopplysning (utdanning), da ikke alle har besvart dette punktet. Likevel antas det at lærerne tilfredsstiller kravene om relevant kompetanse for å undervise i den videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2015).

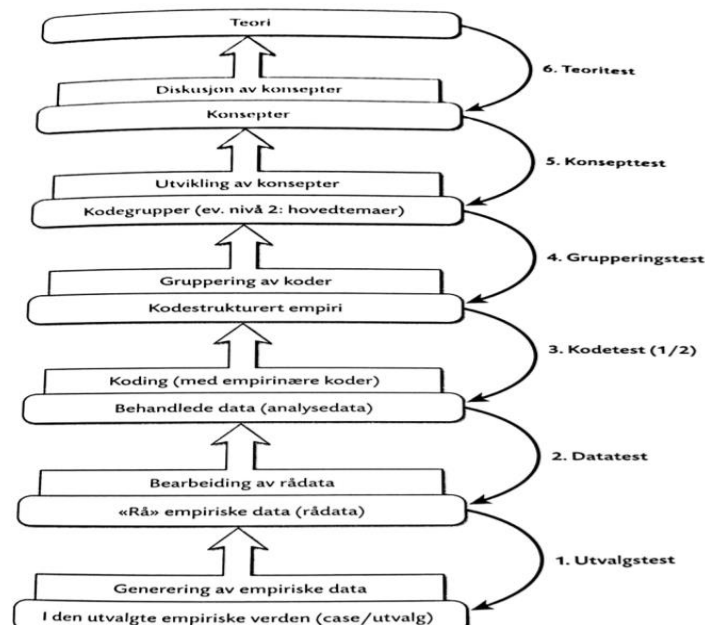
Kjønn/alder	Antall år som lærer	Organisert idrettsbakgrunn	Utdanning
M61	Over 30 år	X	Allmennlærer
M61b	Over 30 år	X	Allmennlærer
M60	Over 30 år	X	Allmennlærer
M57	Over 30 år	X	Allmennlærer
M54	Mellom 10-20 år	Ikke organisert	Dobbel bachelor
K49	Mellom 20-30 år	X	Mastergrad
M45	Mellom 10-20 år	X	Mastergrad
M42	Mellom 10-20 år	X	Allmennlærer
M42b	Mellom 10-20 år	X	Mastergrad
K34	Mellom 5-10 år	X	Ikke besvart
K33	Mellom 10-20 år	X	Mastergrad
M30	Under 5 år	X	Ikke besvart
K29	Under 5 år	X	Mastergrad

M29	Mellom 5-10 år	X	Bachelor
M24	Under 5 år	X	Ikke besvart

Tabell 1: Oversikt over informantenes kjønn, alder, yrkeserfaring, idrettsbakgrunn og utdanning

3.5 Analysemetode

I denne oppgaven har jeg benyttet en stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) (Tjora, 2017). I følge Tjora (2017), er SDI metoden velegnet for kvalitativ forskning med en induktiv fortolkende tilnærming, og spesielt rettet mot analytiske dataprogrammer som i mitt tilfelle er NVivo 10. Modellen tar utgangspunkt i rådata og bearbeiding med induktiv empirinær koding og gruppering av disse, for deretter å utvikle konsepter (senere kalt kategorier) og til slutt teori. Den er med andre ord, ikke styrt av teori, men fører til en teori (Tjora, 2017). Med utgangspunkt i en induktiv tilnærming er informantenes autentiske skriftlige uttrykk kodet, for å unngå og trekke forhastede eller forhåndsdefinerte teoretiske konklusjoner (Tjora, 2017). På denne måten vil en induktiv metode muliggjøre interessante oppdagelser og avdekke sammenhenger for utvikling av teoretiske påstander (Nyeng, 2012)⁸.



Figur 3: Modell for stegvis induktiv-deduktiv metode (Tjora, 2017, s. 19).

⁸ «En teori som sier noe allmenngyldig, kan aldri hevde noe med sikkerhet» (Nyeng, 2012, s. 62).

Tjoras (2017) modell illustrerer hvordan man kan arbeide fra rådata til teori (oppover), og hvordan man under hele prosessen kan «nedover-teste» eller kvalitetsvurdere sitt eget arbeid. Det blir imidlertid påpekt av Tjora (2017) at man aldri vil kunne forske helt induktivt, da vi alle har en bakgrunn, som er medvirkende for valg i alle deler av forskningsprosessen.

I denne oppgaven består generering av empirisk data (1) av lærernes skriftlige refleksjonsnotat. Refleksjonsnotatene (rådata) (2) ble ført inn i analyseprogrammet NVivo. Det ble deretter gjennomført en empirinær koding (3), hvor «innfødte begreper» (informantenes egne begreper og uttrykk) ble tatt i bruk for å ivareta det spesifikke og informantenes originalitet i materialet. På denne måten ble de empirinære kodene potensielle kilder til generering av kategorier og den induktive tilnærmingen forsterket (Tjora 2017, s. 198).

I neste fase (4) ble kodene samlet tematisk i grupperinger, og irrelevante koder ble plassert i en restgruppe. Ved en slikt sorteringsmetode oppstod et antall interessante grupperinger, som førte til utvikling av kategorier (5) for videre analysearbeid. Ved utvikling av kategorier (5) ble min egen teoretisk bakgrunnskunnskap om fenomenet løftet fram og spørsmål om videre teorigrunnlag for denne masteroppgaven vurdert. På grunnlag av denne vurderingen, ble fire kategorier (6) valgt. Kategoriene utgjorde på denne måten masterstudiets funn.

SDI-metoden ble introdusert for meg første året på masterstudiet. Praktisk trening i koding ved bruk av analyse programmet NVivo 10 ble gjennomført i forbindelse med undervisningsøkter, og som eksamensforberedelse. På grunnlag av dette ble egen analytisk kompetanse utviklet og forbedret. En slik opplæring kan også betraktes som en pretest i koding av datamaterialet (Grønmo, 2016).

3.6 Narrativ tolkning av funnene

Jeg har valgt å tolke de analytiske funnene i datamaterialet, med utgangspunkt i en narrativ tilnærming. I narrative analyser søker man å løfte informantenes fortellinger og ytringer, noe som er i tråd med Tjoras SDI-metode (2017). De fire hovedkategoriene som fremkom i det analytiske arbeidet (SDI-metoden), inneholder ulike narrativer (fortellinger) om det samme temaet (eksempelvis betydningen av sosiale aspekt). Disse kategoriene kan følgelig forstås som lærernes fortellinger om og oppfattelser av virkeligheten. Lærerens ytringer kan videre

forstås med utgangspunkt i andre og tidligere tekster og fortellinger. Barbara Czarniawska (2004) redegjør for tre ulike analytiske tilnærminger innenfor narrativ metodologi:

1. Narrativene kan forstås som refleksjoner av virkeligheten, hvor forskeren søker etter det som er underliggende tekstens overflate
2. Narrative forstås som virkeligheten, hvor forskeren studerer tekstens overflate.
3. Narrativene forstås i tilknytning av andre tekster, hvor forskeren ser etter koblinger av andre fortellinger i datamaterialet.

I denne tolkningen av funn i datamateriale, tilstreber jeg en tilnærming som er beskrevet i det tredje punktet. Samtidig vil tolkningen av kategoriene, medføre valg hvor enkelte deler fremheves fremfor andre. På denne måte vil egen tolkning skape vilkår for kunnskapen som konstitueres. Lærernes fortellinger (kategorier i datamaterialet) vil også bli tolket med utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming.

3.7 En fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming

Heidegger (2007) viser til hvordan fenomener trer frem, og kan forstås ulikt gjennom den enkeltes forståelseshorison. En fenomenologisk tilnærming har den enkeltes oppfattelse av virkeligheten som utgangspunkt (Thaagaard, 2006), hvilket underbygges av Nyeng (2012): «Vi har alle hver vår virkelighet i den forstand at vi er engasjert i verden på vår egen måte...» (Nyeng, 2012, s. 33). Det vektlegges følgelig at ethvert individ har egen forståelse av virkeligheten. I følge Dalland (2017) kan betegnelsene fenomenologi og hermeneutikk brukes sammen. Mens fenomenologi tar for seg det som oppfattes av våre sanser, vil hermeneutikk vise til hvordan vi fortolker eller forsøker å skape forståelse for og gi mening til et fenomen.

Denne studien tar for seg hvordan lærerens subjektive perspektiver kommer til uttrykk gjennom deres credotekster. Det vil derfor være hensiktsmessig å ikke bare løfte frem enkeltord eller setninger, men også større skriftlige tekstutdrag (innenfor et avgrenset tema), som viser til lærerens egne perspektiver. Studiens målsetting vil slik kunne bidra til økt kunnskap om og forståelse for lærerens credo og lærerens oppfattelser av egen credoutvikling.

Et forsøk på å fortolke slik at noe får mening er selve essensen i hermeneutikken. Ifølge Charles Taylor (2011) er mennesket et selvfortolkende vesen som forsøker å skape mening om et sosialt fenomen (Nyeng, 2000). Lærerens skriftliggjøring av eget credo, forutsetter

nettopp, at læreren reflekter over og fortolker egne meninger. Videre vil det være naturlig å hevde at forskerens forforståelse bidrar til ytterlige tolkninger av lærerens egne tolkninger. På denne måten beveger vi oss inn i en hermeneutiske spiral.

Vi har vår forforståelse av et fenomen, gjør erfaringer og fortolker disse (Gilje og Grimen, 1993). Denne doble tolkningen blir kalt for dobbelhermeneutikk. «Samfunnsforskeren må forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv...» (Gilje og Grimen, 1993, s.145). I en slik tolkningsprosess er det viktig å være seg selv bevisst som forsker. Forskerens rekonstruering av lærerens egne selvfortolkninger og tanker ved hjelp av teori, kan dermed bidra til økt forståelse for lærernes pedagogiske credo.

3.8 Min posisjon som forsker og fagperson

Gilje og Grimen (1993) sier at all forståelse bygger på en forforståelse, og at egne erfaringer påvirker disse. Forskning kan imidlertid ikke baseres på kun egne erfaringer. I forskerrollen må man derfor innta en kritisk analyserende rolle (Krumsvik, 2015). Videre har jeg tilstrebet bevissthet omkring min egen paradigmatisk og vitenskapsteoretisk forankring. I mitt tilfelle har mine metodologiske valg henvist til mitt ontologiske og epistemologiske ståsted (Krumsvik, 2015).

Datamaterialets kategorier bestod av rene tekster i form av subjektivt meningsinnhold. I narrativ metodologi er intensjonen er å fange de meninger og fortellinger som lærerne løfter fram (Johansson 2012), og deretter foreta en systematisk narrativ analyse, som vil balansere mellom lærerens egne tolkninger (selvrefleksjon) og forskerens fortolkning av denne. En slik tilnærming vil i dette tilfelle være av fenomenologisk og hermeneutisk art, da jeg vil forsøke å få frem en forståelse og mening i tekstene slik de fremkommer (Kvale, 2005).

Som utdannet kroppsøvlingslærer med erfaring som trener og lærer i videregående skole utførte jeg feltarbeid innen egen kultur, noe som innebærer at jeg studerer en del av min egen virkelighet (Wadel, 1991). Dette kan ha gitt meg et fortrinn i den forstand at jeg har kjennskap til videregående skole som organisasjon, samt kjenner kroppsøving- og idrettsfeltet. I tillegg ga min posisjon som kroppsøvlingslærer meg lettere tilgang til feltet. Min erfaringsbakgrunn bidro til et skjerpet fokuset, som igjen kan ha bidratt til en dypere forståelse for forskningstemaet. Dette underbygges av Clifford (1986), som beskriver de mulighetene som ligger i forskning i egen kultur: "Insiders studying their own cultures offer new angles of

vision and depths of understandings. Their accounts are empowered and restricted in unique ways” (Clifford, 1986, s. 9).

På motsatt side kan min egen erfaringsbakgrunn føre til at jeg tar enkelte forståelser og meninger for gitt. Derfor må jeg også være bevisst min egen subjektivitet, da det ikke er mulig å være fullstendig verdinøytral. Ifølge Dalland (2017) er det viktig å være bevisst sine menneskelige, politiske og faglige verdier. Dette vil være til hjelp når en skal skille ut vitenskapens verdier og forholde seg til dem. Det vil gjelde alt fra valg av forskningstema, ordlegging i møte med informantene, innhenting og bearbeiding av data og utvelgelse av litteratur til ferdigstilling av masteroppgaven. Datamaterialet vil først og fremst inneholde informantenes egne historier, meninger og oppfatninger.

3.6 Ethiske overveielser

I denne oppgaven har det vært viktig for meg å følge forskningsetiske retningslinjer. Forskningsetiske retningslinjer kan, ifølge Nyeng (2012), deles i to aspekt: forskningsinterne og forskningseksterne regler og normer. Forskningsinterne regler og normer innebærer at forskningen gjennomføres med åpenhet, saklighet og redelighet internt i forskersamfunnet (Nyeng, 2012). Her vil ærlighet ovenfor funn, fremgangsmåte og presentasjon stå sentralt. På den andre siden er forskningseksterne vurderinger tatt hensyn til. Slike eksterne vurderinger innebærer etiske forhold til informantene, og at prosjektet ikke bryter med samfunnets normer og verdigrunnlag (Nyeng, 2012).

Prosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg 1 og 2). De anbefalinger som personvernombudet (NSD) kom med i forbindelse med godkjenningen av denne masterstudien, er fulgt. Med hensyn til det etiske aspektet i prosjektet har jeg videre tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer i Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). For å ivareta informantenes personlige autonomi har alle informanter signert et informert samtykkeskjema (se vedlegg 3). Tilknyttet presentasjon av datamaterialet er det gjort etiske vurderinger både med tanke på metode for innsamling av data og presentasjon av informanter og datamaterialet. Jeg har forsøkt å tilstrebe refleksivitet i forhold til fremgangsmåte og metodiske valg. Videre er det gjort et skille mellom informantenes egne begrep/yringer og mine fortolkninger av disse (Thaagaard, 2006).

Det har imidlertid vært et etisk dilemma, i hvor stor grad informantenes bakgrunnsopplysninger skulle publiseres, da indirekte opplysningene kan bidra til identifisering. Kvale (2005) skriver: «Det er et motsetningsforhold mellom det etiske behov for konfidensialitet og forskningens grunnprinsipper, så som intersubjektiv kontroll og muligheten til å reprodusere andre forskeres funn» (Kvale, 2005. s 69). Med utgangspunkt hva som er beskrevet i samtykkeskjemaet, i forhold til hva som er relevant med tanke på problemstillingen og i samråd med veiledere, har jeg derfor valgt å publisere disse bakgrunnsopplysningene. Jeg har imidlertid valgt å presentere bakgrunnsopplysningen «antall år i yrket» med en romslig benevnelse.

4.0 Presentasjon av datamateriale

Denne oppgavens hovedanliggende er å studere lærernes pedagogiske credo som kommer til uttrykk igjennom lærernes refleksjonsnotat: hva lærerne brenner for, hva lærerne vil at elevene skal oppleve i faget, samt hvilke utfordringer lærerne opplever og hvordan lærerne beskriver egen credoutvikling. Basert på analysen av datamaterialet (SDI-metoden) vil hovedfunnene (kategoriene) bli presentert på en deskriptiv måte. For å fremheve og illustrere hovedkategoriene blir lærernes skriftlige uttrykk benyttet, og lærernes ulike sitat er merket

med hver sin identifikasjons kode (f.eks. m42). Slik koding vil gjøre det mulig å følge lærerne i sine besvarelser. Sitatene vil også vise til åpenhet, hvor lærernes autentiske bidrag kommer til syne for leseren. Under hver hovedkategori vil det bli presentert underkategorier som viser til ulike forhold innenfor samme kategori.

Lærernes meningsbærende beskrivelser trer ulikt frem i tekstene med varierende kronologier. Kategoriseringen baserer seg derfor på den enkeltes helhetlige besvarelse. De kategorier som utkrystalliserer seg i empirien og fremstår som mest interessante er:

- a) opplevelse av trivsel, glede og mestring i undervisningen
- b) betydningen av det sosiale aspekt
- c) lærerens opplevde utfordringer
- d) lærerens beskrivelser av egen credoutvikling

4.1 Opplevelse av trivsel, glede og mestring

De aller fleste lærere ønsker at elevene skal oppleve trivsel, glede og mestring i undervisningen. Lærerne bruker ulike begreper i deres beskrivelser. Jeg har derfor valgt å samle begreper som gjengir positive opplevelser for elevene under kategorien: opplevelse av trivsel, glede og mestring. Denne kategorien rommer begreper som trivsel, glede, mestring, bevegelsesglede, glede i fysisk aktivitet, gode opplevelser etc. Det er altså et tydelig mønster i empirien som viser lærernes vektlegging av positive opplevelser knyttet til fysisk aktivitet i undervisningen. Mange lærere knytter glede ved fysisk aktivitet til egne erfaringer. Deres egne positive erfaringer med faget og fysisk aktivitet synes å være en viktig faktor for valg av yrke. Denne gleden beskrives som noe de vil videreføre til sine elever.

(M57): Har alltid vært glad i faget, selv på skolen. Ønsket å videreføre denne tradisjonen.

(K29): Vil leve av å drive med og lære bort gleden ved fysisk aktivitet og idrett.

(M29): Liker veldig godt å drive med idrett, og trene ungdommer i ulik idrett.

(M61b): Startet som turntrener i 15-årsalderen. Jeg tok da det som het A-kurs for treningsledere. Siden ballett det bare på seg, og utdanning og yrket ble et veldig naturlig valg. Gleden ved idrett og det å lede aktivitet og skape ferdigheter og interesse for fysisk aktivitet og helse, er vel en hovedårsak til valg av dette yrket. I tillegg til det menneskelige og sosiale aspektet ved yrket.

(K34): Alltid vært svært aktiv og interessert i både idrett og friluftsliv. Blir som å jobbe med «hobbyen» sin. Gikk selv på idrettslinjen og bestemte meg tidlig for at dette var noe jeg ønsket å jobbe med. Ønske om å være med å bidra til at ungdommen blir glad i å være ute i naturen, samt drive med ulike aktiviteter/idretter. God helse.

Overstående sitater viser til lærernes egne positive opplevelser ved fysisk aktivitet. Det fremkommer at de også ønsker at elevene skal oppleve glede ved faget. I den sammenheng er bevegelsesglede og varig interesse for fysisk aktivitet spesielt viktig for dem. Varig interesse for fysisk aktivitet er ikke kun knyttet til glede «her og nå» men også til gleden ved å mestre eller beherske nye ferdigheter, teknikker og ulike idretter/friluftsliv. I den sammenheng trekkes også selvtillit og indre motivasjon frem. Mange sammenkobler også begrepene mestring og glede, og viser til helseaspektet.

(M60): Å skape glede, motivasjon og mestringsfølelse for fysisk aktivitet og trening hos elevene, samt å formidle kunnskap om helsegevinsten ved å være fysisk aktiv.

(M54): Få elevene til å trives med fysisk aktivitet.

(K34): Trives i fysisk aktivitet..

(K34): Bidra til å skape mestringsfølelse gjennom ferdighetsutvikling innenfor ulike aktiviteter/idretter. /.../ Bidra til å skape gode opplevelser ute i naturen gjennom friluftsliv.

(K34): Mestringsfølelse er viktig for å kjenne på det å klare noe > skaper selvtillit.

(M60): Skape glede over og motivasjon for fysisk aktivitet, lek, idrett og friluftsliv hos elevene. Gi de som eller ikke er så aktive gode opplevelser som kan føre til at de fortsetter med noe som de liker > Bedre helse.

(M57): Helseaspektet er viktig. Ønsker at folk/elever skal føle glede ved bevegelse. Liker å få folk/elever til å lære/beherske nye teknikker.

(M61b): Skape indre motivasjon og varig interesse for trening/fysisk helse hos eleven.

(M61): Varig glede ved å drive fysisk aktivitet. Etter videregående er det for mange, ingen som lenger setter krav til at elevene skal trene. Da er det opp til elevene selv.

(M45): For allsidig aktivitet for ungdommer. Tilrettelegging og gjennomføring av timer og økter der elevene får kjenne mestring og som gir dem aha opplevelser med egen kropp. Dette bidrar i mitt hode til økt aktivitet.

(M42b): /.../ bevegelsesglede er viktig for god livskvalitet videre i livet.

Overstående sitat viser til lærerens overordnede mål for undervisningen som omhandler egenverdien ved fysisk aktivitet. Det fremkommet i sitatene at lærerene ønsker å videreføre egne positive erfaringer ved fysisk aktivitet til elevene. Fokus på mestring bidrar i så måte til et mestringsorientert

læringsklima. Dette knyttes også livslangbevegelses glede og helse. Opplevelse av glede trivsel og mestring fremkommer ofte i tilknytning til det sosiale aspekt.

4.2 Betydningen av det sosiale aspekt

Det sosiale aspekt blir av mange beskrevet som betydningsfullt og viktig. I denne sammenheng vises det til flere forhold: det sosiale aspekt i tilknytning lærer-elev relasjonen, det sosiale aspekt i tilknytning til elev-elev relasjonen og det sosiale aspekt tilknyttet læringsmiljøet. De ulike forholdene beskrives i sammenheng med gleden av å være sammen med andre, samt utvikling av sosial kompetanse som ansvar for felleskapet, gode holdninger, toleranse, samarbeidsevne, fairplay etc.

(M60): Å inkludere «se» alle, ikke bare de gode, å ha fokus på glede og mestringsfølelse i idrett og trening.

(M45): Relasjonskompetanse er veldig viktig mener jeg. En sosial plattform, som gjør at man forstår eleven, og hva som trengs for at de skal prestere og trives.

(M61b): Kunnskaper om faget. Ferdigheter i faget. Pedagogiske og metodiske kunnskaper/ferdigheter i faget. Sosiale egenskaper. Empati. Samarbeidsevne/tilpasningsevne.

(M57): Faglig dyktig, godt øvingsbilde, være lyttende, se alle elevene. Være tålmodig. Være med på aktivitet sammen med elevene.

(M42): Det er også utrolig viktig at alle alltid blir tatt på alvor, alle blir sett og hørt og at vi er ærlige med hverandre.

(M61): Men gode relasjoner til elevene har jeg alltid søkt å få til. Oppnå nødvendig respekt basert på mine ferdigheter, min kunnskap og en positiv holdning til elevene. Minst mulig autoritær. Gjennom det har målet vært å skape trivsel og varig interesse for fysisk aktivitet og trening. Må også nevne fair play. /.../ Evne til å skape gode relasjoner til elevene. Kunne motivere og engasjere. Ha autoritet uten å være autoritær. Ha respekt for elevene. /.../ I tillegg vil jeg tro at evne til så skape trivsel og gode relasjoner er bra.

(M61b): Sosiale egenskaper. Skape kontakt med elevene. Gi tilpasset undervisning. /.../ Den fysiske kapasiteten min har endret seg, og dette har ført til mindre deltakelse i timene sammen med elevene. Dette reduserer den gode kontakten som dette medførte, og man er som lærer ikke lenger det gode forbilde som man var før. Dette er for øvrig noe jeg mener er viktig; at

man i dette faget fremstår som en rollemodell for elevene. At man som lærer etterlever det som man prøver å lære elevene.

I sitatene fremkommer lærer-elev relasjonen som viktig, både i forhold til å evne å skape gode relasjoner til elevene, lytte til og forstå elevene, samt å «se alle» for slik å kunne tilpasse undervisningen og inkludere alle. Det pekes videre på evnen til å kunne motivere og engasjere, og å vise gjensidig respekt. Læreren som rollemodell for elevene trekkes også frem. I den sammenheng påpekes viktigheten av å etterleve det man forsøker å lære elevene. Dette viser til egenskaper hos læreren som anses som viktige i relasjon til elevene.

Videre viser sitatene nedenfor at elev-elev relasjoner blir vektlagt av lærerne:

(K34): Først må en bli kjent med alle elevene. Få elevene til å ta ansvar for felleskapet og hjelpe hverandre. Eksempel opprydding etter en praktisk økt som mange unngår om det er mulig. De mest pliktoppfyllende stiller alltid. Igjen snakk om holdninger/samarbeid. /.../ Bidra til å utvikle samarbeidsevner, gode holdninger og toleranse ovenfor hverandre. /.../ I kroppsøvings- og idrettsfagene jobber en mye i grupper og er i mange situasjoner avhengig av hverandre. (eksempel ballspill, gruppeaktiviteter, på friluftsturer) En har en unik mulighet til å lære elevene å samarbeide med andre og ha toleranse for at en har ulike personligheter/ferdigheter/interesser i en gruppe, men samtidig kan være med å bidra til utvikling hos hverandre. Dette skaper gode holdninger. Samarbeid, holdninger og toleranse vil også være svært viktige stikkord i forhold til tiden etter videregående. Eks: studier, jobb.

(M42b): Utvikling av sosial kompetanse og bevegelsesglede er viktig for god livskvalitet videre i livet.

(M60): Lære å tilpasse seg sosialt i et lag/gruppe. Betydningen av fair play.

I tilknytning til elev-elev relasjonen vises det blant annet til begrepet fairplay. Det er også tydelig at fairplay-begrepet favner de sosiale egenskapene som blir nevnt av (K34). Toleranse, samarbeidsevne og gode holdninger er alle allmenndannende moralske kvaliteter som inngår i det sosiale aspektet. Videre vektlegges det at elevene skal inngå i en gruppe, utvikle toleranse for ulikheter innad i gruppen og selv bidra til andres utvikling. Dette synliggjør gjensidigheten ved sosialt samspill, og ansvaret elevene har for sine medelever og fellesskapet som helhet. I denne sammenheng blir også læring i felleskap og læringsmiljø påpekt av lærerne som viktig for elevenes utvikling.

(M29): Viktig å skape et godt læringsmiljø.

(M45): En sosial plattform, som gjør at man forstår eleven, og hva som trengs for at de skal prestere og trives.

(K33): Å gi elevene tre fine år på vgs, med mye faglig og sosialt innhold. Ha en aktiv og variert skolehverdag. Gi elevene gode holdninger og mye kunnskap med seg videre i bagasjen.

Oppsummert fremkommer det tydelig i datamaterialet at lærerne er opptatt av relasjoner, både relasjonen mellom lærer-elev og elever imellom, samt å skape gode forutsetninger for læring, motivasjon og glede hos elevene. Dette knyttes ikke bare til undervisning og elevenes utdanningssituasjon, men også til det allmenndannende aspekt og livet for øvrig. Å skape et godt læringsmiljø hvor elevene trives og utvikles, gjennom variert, faglig og sosial samspill betegnes som viktig «bagasje». Videre vil de to øvrige hovedkategoriene bli presentert: lærernes opplevde utfordringer og lærernes beskrivelser av egen credoutvikling.

4.3 Lærernes opplevde utfordringer

Lærerne beskriver en rekke utfordringer knyttet til lærerrollen. Det fremkommer at læreren har en krevende rolle, at yrket er komplekst med mange varierte arbeidsoppgaver og at læreren har mange møter med ulike personligheter i sitt daglige virke. De utfordringer lærerne selv er bevisst, og som blir beskrevet, presenteres i to underkategorier: a) utfordringer knyttet til møte med elevene og b) utfordringer knyttet til det organisatoriske.

Lærerne beskriver møtet med ulike elever som en utfordring. Noen elever er, ifølge lærerne, umotiverte og har dårlige erfaringer tilknyttet fysisk aktivitet, mens andre elever blir beskrevet med psykiske og sosiale utfordringer. Elever som trener feil blir også nevnt. I tillegg antyder en lærer at det er flere utfordringer i ordinære kroppsøvingsklasser enn i idrettsklassene. Tilpasset opplæring fremstår også som en utfordring.

(M61): Elever med manglende motivasjon er alltid en utfordring. Tilrettelegging for elever med spesielle behov.

(K34): Av de mest alvorlige er det elever med sosial angst, spiseforstyrrelser, eller andre psykiske problemer. Noen må ha ekstra tilpasning når de er i timene, men ofte er det vanskeligst å få de til å komme. En del fraværproblematikk, men som ofte sammen med at elevene sliter med psykiske problemer.

(K29): Elever med dårlige erfaringer fra idrett som kvier seg veldig for å delta, og elever på den andre siden av skalaen; de som trener for mye/feil og blir skadet.

(K33): Andre ting er når man møter elever som har det vanskelig, hvordan man skal få svake elever gjennom skolen

(M57): Elever som ikke er motiverte. Vanskelig noen ganger å få elevene til å ha gode egentreninger.

(K49): Veldig få (har ikke vanlig kroppsøvingssklasse).

(M42): Elever/utøvere som krever mye tilrettelegging

(M30). Ulike mennesker og ulike situasjoner.

(M24): Psykologiske problemstillinger utover egen kompetanse hos elever.

(M61b): En utfordring er aldersforskjellen mellom elevgruppen og meg som lærer. I starten var den gjerne 8-10 år. Nå er den 40-45 år. Elevmassen har endret seg i forhold til interesser, atferd osv. Den fysiske kapasiteten min har endret seg, og dette har ført til mindre deltakelse i timene sammen med elevene. Dette reduserer den gode kontakten som dette medførte, og man er som lærer ikke lenger det gode forbilde som man var før.

Det fremkommer i lærernes ytringer at motivasjon hos den enkelte elev, elever med ulike helsemessige (psykiske og sosiale) utfordringer, samt å tilpasse undervisningen til enkeltelever oppleves som en utfordring. En av lærerne opplever få utfordringer, da hun kun har idrettsklasser og én lærer trekker frem egen manglende kompetanse tilknyttet psykologiske problemstillinger som vanskelig. Videre trekkes aldersforskjell frem, hvilket kan bidra til å skape avstand mellom lærer-elev. Dette begrunnes i ulike interesse, adferd og lærerens muligheter for aktiv deltakelse i kroppsøvingstimene. Det er altså kun to lærere som beskriver utfordringer tilknyttet egen kompetanse eller personlige anliggender.

Derimot blir organisatoriske utfordringer hyppig nevnt. Disse utfordringene omhandler i hovedsak planlegging, vurdering, tidsbruk og øvrige rammefaktorer.

(K33): De største utfordringene er å ha tid til planlegging og retting i en travel hverdag. Mye av tiden på skolen går i møter med elever, og undervisning. Så går det mye tidsbruk på å planlegge ukene med de andre lærerne i teamet.

(M60): Det største er (til tross for politikernes festtaler) at kroppsøving kun har en økt i uken. Noe som gjør det vanskelig å oppnå helsegevinst. Ellers det opplagte: Mye støy, for liten plass, dårlig utstyr osv.

(K34): Vurdering. Spesielt i kroppsøving som bare har 2 timer i uken er det veldig knapt med tid til vurdering innen de ulike aktivitetene. Også det å gi underveisvurdering tidlig nok er en utfordring spesielt første halvår på vgl. En trenger ett grunnlag å ta av, og det får en ofte ikke før det har gått en stund. Først må en bli kjent med alle elevene.

(M61): Store klasser og begrenset plass. Av og til mangel på utstyr. Det å evaluere så mange elever i så mange ulike situasjoner basert på to uketimer er en utfordring.

(M45): Utfordringer omkring store grupper elever, og mindre tid til hver enkelt gjør ikke ting enklere.

(M30): Endring i læreplan. Ressurser.

Som det fremkommer i sitatene over, beskriver lærerne en rekke utfordringer knyttet til det organisatoriske. For- og etterarbeid, som planlegging og retting, blir nevnt som utfordrende i tillegg til store grupper og mye støy. Med store grupper følger det mindre tid til oppfølging av hver enkelt elev. Utfordringer knyttet til vurdering (mange elever i ulike situasjoner), samt endringer i læreplanen ser også ut til å være utfordrende. Videre viser lærerne til ressurser, liten plass og mangel på utstyr som andre utfordrende faktorer.

Lærernes beskrivende perspektiver har dannet de overstående kategorier, hvor verdier og utfordringer står sentralt. Videre presentasjon av datamaterialet vil rette oppmerksomheten mot lærernes selvrefleksjon og deres beskrivelser av egen credoutvikling.

4.4 Lærernes beskrivelser av egen credoutvikling

I credotekstene gjør lærerne rede for en konkret situasjon som har gjort inntrykk på dem som fagpersoner. Enkelte lærere forteller om situasjoner som har bidratt til å forme dem som fagperson, mens andre lærere viser et mindre bevisst forhold til egen utvikling, eller har valgt å ikke svare på dette punktet. Andre igjen skriver at eget pedagogisk credo har utviklet seg lite fra de var nyutdannet til i dag. Lærerens beskrivelser av egen credoutvikling blir presentert i to underkategorier: noe konkret som har gjort inntrykk på dem og hvordan deres egne pedagogiske credo har endret seg.

Tilknyttet første underkategori beskriver lærerne enkeltsituasjoner som har berørt dem. Situasjonene er ofte knyttet til det relasjonelle aspekt, uventede situasjoner og/eller elever som har kontaktet lærere etter endt skolegang.

(M42): Konflikter og det å løse fastlåste konflikter har en tendens til å endre meg fordi jeg og må endre mitt syn på ting og mine væremåter for å endre disse situasjonene.

(K33): Utfordringer knyttet til når elever har skadet seg. Eller når man har med elever på vintertur som har blitt nedkjølt. Da er det godt å se hvordan andre medelever står opp og tar ansvar. Det gjør absolutt at man tar mer forhåndsregler til neste tur.

(M60): Elever jeg møter mange år senere som sier at var gym-timene som fikk dem til å starte med en eller annen aktivitet, idrett eller friluftsliv.

(K29): Elever som uttrykker mestring og glede gjennom å være i aktivitet, som tidligere ikke har erfart dette.

(M61b): Som ung kroppsøvingslærer på Fyllingsdalen vgs. Fikk jeg en sterk fysisk funksjonshemmet gutt som elev. Han var sterkt rammet av cerebral parese og hadde ikke språk. Han satt i elektrisk rullestol og måtte ha hjelp til alt (absolutt alt). Sammen med en assistenten fikk vi bygget en ergometersykkel som vi bandt han fast på og etter mye utprøving klarte han å trykke pedalene rundt. Han var min elev i 4 år, og jeg ble etter hver hans støttekontakt. Vi fikk så bygget en 3-hjulssykkel som han syklet på og jeg styrte og bremsset mens jeg løp ved siden av. Neste sykkel var en 3-hjuls tandemsykkel, jeg satt foran og han bak. Så ble det laget en 2-hjulstandem, samme opplegg, jeg foran og han bundet til styre, sete og pedaler. Jeg var hans støttekontakt i 15 år, og i 12 av disse syklet vi et ritt for funksjonshemmede som hvert år går fra Sandnes til Kristiansand og er på 25 mil. Denne eleven har vært i bakhodet mitt i forhold til alle store og små problemer som vanlige elever har kommet opp med i årenes løp. Hans stå på vilje, humør og innsats har vært en viktig referanse i forhold til mitt eget liv og i møte med friske elever.

(M61): Kanskje da jeg fikk brev fra en elev som hadde gått ut for noen år siden. Hun var landslagsutøver i en individuell idrett allerede på videregående. Brevet var sendt fra psykiatrisk avdeling hvor hun var lagt inn etter et selvmordsforsøk. Jeg kjente henne som en utrolig dyktig, positiv og blid elev, men som jeg visste hadde litt problemer på hjemmebane. Derfor prøvde jeg å følge henne opp litt ekstra. Hun skrev at det som hadde holdt henne oppe

i en vanskelig periode, var gymtimene og valgfag idrett. At hun alltid ble møtt med et smil og en hyggelig kommentar og kjekke timer. Da føler du at du har gjort en forskjell.

Bortsett fra konflikter, synes det som om opplevelsen av å ha bidratt til noe positivt for andre er noe som har gjort inntrykk på lærerne. I overstående sitat vises det til elever som har vært i fare, elever som har tatt ansvar for fellesskapet og elever som har endret opplevelse av kroppsøvfingsfaget. Det vises også til mer personlige fortellinger. En av lærerne forteller om en elev med cerebral parese, som han også ble støttekontakt for. Sammen utviklet de en spesialtilpasset sykkel, og dro på årlige sykkelritt. Denne elevens positive holdninger, tross egen funksjonsnedsettelse, har bidratt til nye perspektiver hos læreren. En annen lærer forteller at han mottok et brev fra en tidligere elev. Eleven var innlagt på psykiatrisk avdeling, og skrev om betydningen av både lærerens fremtreden og undervisningen i gym og idrett hadde hatt for henne i en vanskelig tid. Dette bidro til lærerens opplevelse av å utgjøre en forskjell for elevene. Flere av lærerne har avstått fra å fortelle om noe som har berørt dem.

På neste spørsmål om hvordan lærernes pedagogiske credo har utviklet seg fra nyutdannet til i dag, svarer omtrent halvparten av lærerne at deres pedagogiske credo har utviklet seg lite eller ingenting.

(M60): Egentlig ganske lite.

(M57): Ikke så veldig mye.

(K49): Lite! Begynte som kroppsøvlingslærer, og nå har jeg hovedsakelig idrettsfag, så har en litt annen fokus pga. læreplan/elevmassen.

(M29): Det har ikke endret seg fra start til i dag.

(M24): I liten grad.

De resterende lærerne knytter derimot egen credoutvikling til viktigheten av elevtilpasset undervisning, det relasjonelle og sosiale aspekt, samt viktigheten av glede og trivsel. Flere lærere beskriver at de har blitt mindre prestasjonsorientert til fordel for fagets egenverdi.

(K33): Nå er det tidligere erfaringer fra flere år som trener og idrettslærer, og diskusjoner med kollegaer som er med å sette standarden. Jeg er mye mer opptatt av struktur og planlegging i dag. I tillegg er jeg mer opptatt av at klassen skal ha et trygt og godt arbeidsmiljø.

(M61): Hadde nok mer fokus på prestasjoner før. Men alltid lagt vekt på trivsel og glede ved aktivitetene. Nå er det viktig å skape varig interesse for trening og fysisk aktivitet. Og gi nødvendig kunnskap om hvordan lykkes med det.

(M61b): Har alltid prøvd å stå for et pedagogisk grunnsyn som handler om å se eleven. Et syn der eleven blir sett på som et subjekt og der dialog er sentralt. Innhold i undervisningen har nok endret seg i forhold til læreplaner, tidsånden osv. Men mitt grunnsyn pedagogisk har nok stått seg hele veien. Jeg kaller det dialogpedagogikk (subjekt-subjekt).

(K29): Blitt mer opptatt av glede og helseperspektivet, enn prestasjon.

(M42): Jeg tror mye mer på individuell tilpasning i dag og viktigheten av det å ha en tett relasjon med hver enkelt elev/utøver.

Datamaterialet viser til den enkelte lærers verdisyn, syn på utfordringer og beskrivelser av egen credoutvikling. Til tross for stor aldersvariasjon blant informantene synliggjør datamaterialet flere fellestrekk og overensstemmelser. Likeledes finnes det også stort mangfold og ulike nyanser i informantenes beskrivelser. Felles for dem alle er at de er autentiske og essensielle i den forstand at de representerer viktige aspekter ved lærernes yrke.

Likeledes er vektleggingen av glede og mestring gjennomgående. Datamaterialet viser særlig ulikheter tilknyttet beskrivelser av utfordringer og egen credoutvikling. I det påfølgende kapittel vil funnene drøftes i lys av aktuell teori og tidligere forskning.

5.0 Drøftningsdel

I dette kapittelet vil funn i datamaterialet bli drøftet med utgangspunkt i tidligere forskning, relevant teori og problemstillingen: **Hva omhandler kroppsøvings- og idrettslæreres pedagogiske credotekster?**

I analysen av datamaterialet utkrystalliserer det seg fire hovedkategorier med representative underkategorier. Kategoriene representerer lærernes autentiske credobeskrivelser.

1. Opplevelse av trivsel, glede og mestring i faget
2. Det sosiale aspekt
3. Lærernes beskrevne utfordringer
4. Lærernes beskrivelser omkring egen credoutvikling

5.1 Opplevelse av trivsel, glede og mestring i faget

I lærernes credotekster blir betydningen av opplevelse av trivsel, glede og mestring i kroppsøvings- og/eller idrettsfaget trukket særlig fram, og er følgelig noe lærerne anser som viktig. En av lærerne (m60) skriver blant annet at hans mål for undervisningen er «å skape glede, motivasjon og mestringfølelse for fysisk aktivitet og trening hos elevene, samt å formidle kunnskap om helsegevinsten ved å være fysisk aktiv». En annen lærer (m42b) som også vektlegger mestring skriver: «Har blitt mer opptatt av å gi elevene mestring over å være i aktivitet». Trivsel og glede er også aspekt ved kroppsøvingfaget som blir vektlagt: «Hadde nok mer fokus på prestasjoner før. Men alltid lagt vekt på trivsel og glede ved aktivitetene. Nå er det viktig å skape varig interesse for trening og fysisk aktivitet. Og gi nødvendig kunnskap om hvordan lykkes med det» (m61). Vektlegging av glede, trivsel og mestring er gjennomgående i alle credotekstene, og er sammenfallende med deler av kroppsøvingfagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Læreplanen for kroppsøving vektlegger inspirasjon til fysisk aktivitet og livslang bevegelsesglede og at «faget skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det er flere kilder som viser til at trivsel, glede og mestring er lærernes viktigste målsetting med undervisningen, og avgjørende faktorer for at elevene skal delta, være aktiv i timene og oppnå livslang bevegelsesglede (Fasting og Sisjord, 2000; St.meld. 16, 2002–2003; Hashim, Grove & Whipp 2008). Dette fremkommer også i credo-tekstene.

Tidligere forskning om faget kroppsøving, viser derimot at faget har vært underlagt et naturvitenskapelig paradigme, og at utøvelsen av faget har vært preget av en instrumentell tilnærming, hvor teknisk innlæring og objektive prestasjoner/resultater har vært rådende (Ommundsen, 2005; Seelen, 2012; Flagestad, 1996; Safvenbom, 2010; Leirhaug, 2016). Dette står i kontrast til funn i denne studien. Det må samtidig presiseres at denne studien kun viser til lærernes refleksjoner omkring eget pedagogisk credo, og ikke hva som faktisk skjer i deres

praksis. Eller sagt med andre ord; informantenes tanker omkring egen praksis samsvarer ikke nødvendigvis med observert eller erfart praksis.

Arnold (1988) hevder også at kroppsøvingfaget har vært underlagt et naturvitenskapelig paradigme, hvor læring gjennom bevegelse har bidratt til å legitimere faget. Ifølge Arnold (1988) vil slik læring gjennom bevegelse være styrt av ytre forhold og føre til mindre innsikt og refleksjon hos elevene. Dette er noe også Dewey (1897) påpeker i sitt pedagogiske credo. Undervisning som tar utgangspunkt i elevenes sosiale aktiviteter vil, ifølge Dewey (1897), ha et større dannelsespotensial enn undervisning som er styrt av ytre forhold, og som presses på elevene. I et prestasjonsorientert klima vil det også være mindre rom for elevenes refleksjoner omkring verdispørsmål, medvirkning og muligheter for å bidra til egen utvikling (Gunnestad, 2011).

Lærernes beskrevne intensjoner og tanker omkring faget, har flere likhetstrekk med læreplanen i kroppsøving, og viser i så måte til en annen retning enn tidligere forskning. Flere lærere i studien vektlegger at elevenes «her og nå»-opplevelse i faget vil ha innvirkning på deres forhold til fysisk aktivitet senere i livet. Lærerne påpeker også viktigheten av at elevene får positive erfaringer med faget, og på den måten ivaretar fagplanens vektlegging av, og målsetning om, livslang bevegelsesglede. Både opplevelse av glede og mestringsfølelse blir vektlagt som sentrale motiv hos enkelte lærere, indre insentiver som kan bidra til at elevene fortsetter å være aktive etter endt skolegang, noe som igjen fører til at elevene får ta del i fagets nytteverdi. En av lærerne (m60) viser til en slik tenkning i sin credotekst når han skriver: «Skape glede over og motivasjon for fysisk aktivitet, lek, idrett og friluftsliv hos elevene. Gi de som ellers ikke er så aktive gode opplevelser som kan føre til at de fortsetter med noe som de liker > Bedre helse». Sitatet gir uttrykk for hva læreren oppfatter som sentralt mål med sin undervisning, og på den måten sier sitatet også noe om hva læreren vektlegger i sin yrkesutøvelse, en refleksjon som vi har sett samsvarer med fagets formål om bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Videre påpeker flere lærere viktigheten av mestring i faget, hvilket også er i tråd med kroppsøvingfagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I læreplanens overordnede del presiseres det også, under prinsipper for læring, utvikling og dannelse at: «Elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.10). En av lærerne trekker frem mestring som en «aha»-opplevelse, som vil føre til økt aktivitet hos eleven. I den sammenheng kan det vises til Bollnow (1976), som hevder at slike «aha»-opplevelser fører til ny innsikt og utvidet

forståelseshorisont hos eleven. Andre lærere skriver i sine credotekster at mestring både bidrar til økt selvtillit og ferdighetsutvikling. Ifølge Ommundsen (2013), vil fysiske og motoriske ferdigheter også inngå som en del av elevenes allmenndannelse, fordi slike ferdigheter kreves for å kunne delta i ulike fysiske aktiviteter sammen med andre.

At lærerne vektlegger trivsel, glede og mestring, kan tyde på at de er opptatt av et undervisningsmiljø som legger til rette for mestring. Et mestringsorientert læringsklima vil øke elevenes motivasjon for faget (Gray, Spoule & Morgan, 2009), og fokusere på fremgang og innsats fremfor prestasjoner (Ommundsen, 2015). I følge Ommundsen (2015) vil et mestringsorientert klima anse prøving og feiling som en del av læringsprosessen, og dermed også kreve mer refleksiv tenking av elevene. Da elevene selv må reflektere over hvorfor og hvordan de mestrer og ikke-mestrer. Imidlertid viser ingen av lærerne til det refleksive aspektet ved opplevelse av mestring.

For at elevene skal mestre i undervisnings situasjoner, forutsetter det at læreren tilpasser undervisningen. Ifølge Opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2018) er tilpasset opplæring et forankret pedagogisk prinsipp for å fremme glede ved mestring. Elevene skal utfordres med utgangspunkt i egne forutsetninger og interesser. En slik oppfølging av elevene krever nøysommelig og kontinuerlig vurdering av elevenes virkelighet (Dewey, 1897), og en autentisk lærer som kan vike fra opprinnelige planer (Laursen, 2004). En av lærerne (m45) beskriver en slik tankegang i sitt credo: «... jeg er kanskje ikke så opptatt av selve planen for økten, men å sørge for at økten som gjennomføres er den rette for de som er tilstede». Det at læreren avviker fra planen, krever et våkent og observant blikk, kjennskap til elevene og handlingsrefleksjon, slik at læreren kan endre planen underveis i økten. Schön (2001) hevder at refleksjon i handling omhandler refleksjoner over det vi gjør når vi handler. Læreren blir på den måten en reflekterende praktiker som tar i bruk sin intuisjon i den konkrete undervisningssituasjonen.

Lærernes fokusering på trivsel, glede og mestring viser til et balansert perspektiv mellom det Arnold (1988) kaller for læring *gjennom* bevegelse og læring *i* bevegelse. Ifølge Arnold (1988) vil dimensjonene læring i bevegelse og læring gjennom bevegelse stå i et dynamisk avhengighetsforhold til hverandre. Trivsel og glede er nært knyttet til Arnolds (1988) læring i bevegelse-dimensjon, da det i et slikt perspektiv er bevegelsens egenverdi som vektlegges. Trivsel og glede er øyeblikksopplevelser som oppleves av elevene når de er i bevegelse. Det har derfor ingen nytteverdi knyttet til seg, utover selve bevegelsen i seg selv. Når lærerne også vektlegger mestring som sentralt med faget, kan det sees som en slik subjektiv

øyeblikksopplevelse. Men mestring kan også være uttrykk for de ferdigheter elevene besitter, og som de utvikler som et resultat av bevegelsen. Da vil mestring være knyttet til læring gjennom bevegelse, altså sees på som en nytteverdi. Ommundsen (2013) kaller læring i bevegelse for fagets kjerneverdi, et læringsperspektiv som tar utgangspunkt i, og som ønsker å få grep om elevenes subjektive læringserfaringer. Dette er læringserfaringer som nettopp åpner opp for, og som rommer blant annet bevissthet og selvrefleksjon omkring de erfaringer og opplevelser som bidrar til elevenes bevegelseslæring. At lærerne vektlegger glede, trivsel og mestring som viktige faktorer i deres credotekster, viser til hvordan dimensjonene er tett knyttet til hverandre.

Samtidig som lærerne vektlegger positive opplevelser og fokus på mestring ved fysisk aktivitet, er det interessant å merke seg hvilke deler av læreplanen i kroppsøving som i mindre grad blir nevnt i credotekstene. Det står blant annet i fagets formål at: «Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ifølge Taylor (2011) vil nettopp det å forstå seg selv gjennom selvrefleksjon bidra til identitetskapelse. Dette fremkommer også i opplæringens verdigrunnlag, hvor det tales om kritisk tenkning og etisk bevissthet, som viktige aspekter ved elevenes opplæring og dannelsingsprosess. Det står videre at dette er verdier som fordrer selvrefleksjon, egenvurdering, evne til å stille spørsmålstegn ved etablerte normer og evne til å kunne ta etiske standpunkt (Utdanningsdirektoratet, 2018). Kritisk tenkning og etisk bevissthet bidrar i så måte til autentisk identitetsutvikling (Taylor, 2011). Dette er et aspekt som vektlegges i liten grad i credotekstene.

At lærerne ikke eksplisitt nevner dannelsingsaspekter som kritisk tenkning og etisk bevissthet, kan tolkes på flere måter. Det kan tenkes at lærernes vektlegging av mestring forutsetter kritisk tenkning hos elevene, med andre ord at det nevnes implisitt. Det samme kan gjelde etisk bevissthet som inngår i det sosiale aspektet (se neste drøftingspunkt). Det kan også tenkes at dette er et aspekt kroppsøvings-/idrettslærerne vektlegger i liten grad, eller som de ikke er bevisst i sin undervisning. I den sammenheng peker Moen (2011) og Dowling (2011) på at kroppsøvingsmiljøet (lærerutdannere, lærere og studenter) er mindre opptatt av pedagogisk grunnlagstenkning og å anvende refleksjon som en del av undervisningspraksisen. Det blir videre påpekt i flere studier (Moen, 2011; Dowling, 2011; Larsson, 2009) at etablerte tanker og ideer omkring kroppsøvings- og idrettfaget forblir uforandret gjennom studietiden. I tillegg hevder Kårhus (2004) at kroppsøvingslærerutdanningen har tette bånd til den organiserte idretten og er en del av en didaktisk diskurs, hvor det fokuseres på instrumentelle

tilnærminger fremfor pedagogisk grunnlagstenkning. De fleste lærerne i denne studien har erfaringer fra organisert idrett (se Tabell 1, pkt. 3.4), og mange ønsker å videreføre de positive opplevelsene de selv har hatt til elevene sine.

Vi har pekt på at funnene i denne studien viser at lærerne er opptatt av å videreføre mer emosjonelle aspekt ved faget, som glede og trivsel. Det fokuseres derimot i liten grad på tekniske ferdigheter og objektive prestasjoner. Hvorfor er det slik? Det virker jo underlig at til tross for idrettsbakgrunn, er det likevel opplevelsesaspektet som glede og trivsel som trekkes frem som det viktigste ved faget. Det kan synes som om lærernes yrkeserfaring har vært med på å endre deres refleksjoner på dette området (jf. Credomodellen, pkt. 2.1).

I en av credotekstene skriver en lærer (k29) at hennes egne positive opplevelser ved idrett og fysisk aktivitet har bidratt til å forme eget pedagogisk credo. Hennes målsetting for undervisningspraksis er å «få eleven til å oppleve samme glede ved idrett og fysisk aktivitet som meg». Videre ønsker hun at elevene skal få mestre utfordringer og flytte egne grenser, hvilket skal medføre lyst til å fortsette med fysisk aktivitet. Denne målsettingen er gjennomgående i flere credotekster. Vi ser at det hos informantene ikke er noen motsetning mellom det å drive med idrettsaktiviteter og idrettsprestasjoner og samtidig vektlegge gledes- og trivselsaspektet. Dette har vi sett, i tidligere studier, står i et motsetningsforhold til hverandre (Moen, 2011; Larsson, 2009).

5.1.1 Lærer-elev relasjon

Flertallet av informantene vektlegger lærer-elev forholdet, og oppfatter dette som en viktig del av deres pedagogiske credo. At det relasjonelle forholdet mellom lærer-elev er viktig, underbygges av Hattie's metastudie (2009), hvor det fremkommer at elevens læringsresultater er avhengig av en positiv og velfungerende lærer-elev relasjon. Forskning viser også at kroppsøvingslæreren spiller en viktig rolle for elevenes motivasjon og deltakelse i kroppsøvningsfaget (Gray, Sproule & Morgan, 2009). I tillegg viser forskning at konflikter mellom lærer og elev kan føre til mistrivsel i faget (Andrews og Johansen, 2005), noe som tydeliggjør viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elev.

I nettartikkelen «Støtte elevene sosialt og faglig» av Utdanningsdirektoratet (2015e) står det: «... en positiv relasjon mellom lærer og elev er hjørnesteinen i god klasseledelse». Artikkelen (Utdanningsdirektoratet, 2015e) beskriver en lærer som støtter elevene i deres sosiale

situasjon, og som anerkjenner deres læringsprosesser. Videre blir det påpekt at dette gjøres gjennom interesse og varme fra læreren. I den sammenheng blir den autoritative lærer trukket fram. Den autoritative lærer er tydelig, har kontroll og har en støttende og empatisk relasjon til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Autoritet er også noe som kommer fram i en av credotekstene. En mannlig lærer (m61) uttrykker at han ønsker å fremstå med autoritet samtidig som han ikke ønsker å være autoritær. I sin relasjon til elevene ønsker han å fremstå med: «Evne til å skape gode relasjoner til elevene. Kunne motivere og engasjere. Ha autoritet uten å være autoritær. Ha respekt for elevene... I tillegg vil jeg tro at evne til så skape trivsel og gode relasjoner er bra». At lærerne har respekt for elevene er noe Laursen (2004) peker på som en viktig faktor hos den autentiske lærer.

Ifølge Laursen (2004) fremstår den autentiske lærer som troverdig, helhjertet og med et brennende ønske om å lære elevene noe. Den autentiske lærer er profesjonell, står opp for sine verdier og har en personlig intensjon med sin lærervirkesomhet. I tilknytning til lærer- elev relasjonen vil elevene oppleve en autentisk lærer som er engasjert, og respekterer dem som frie og selvstendige mennesker (Laursen, 2004).

I lærernes credotekster finner vi flere beskrivelser som kan knyttes til autenticitetbegrepet. En lærer (m61b) skriver følgende: «Dette er for øvrig noe jeg mener er viktig; at man i dette faget fremstår som en rollemodell for elevene. At man som lærer etterlever det som man prøver å lære elevene». Sitatet samsvarer i stor grad med det som Laursen (2004) kaller en autentisk lærer. Lærerens autenticitet er med andre ord en virkningsfull kvalitet i møte med elevene. Laursen (2004) tydeliggjør dette ved å påpeke at elevene merker stor forskjell på om en lærer er troverdig eller ikke. Det overnevnte sitat viser også til hvordan kroppsøvingslæreren bør fremstå som en rollemodell for sine elever.

I et praktisk-estetisk fag som kroppsøving vil elevene møte læreren på en annen måte enn i ordinær klasseromsundervisning. Læreren trer fram med hele seg i møte med elevene. Lærerens holdninger, verdier og interesser kommer med dette tydelig fram, og vil ha innvirkning på elevene (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Derfor bør læreren fremstå som en rollemodell i tråd med læreplanens danningsidealer (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Danningsidealene det her referes til innebærer grunnleggende holdninger og verdier som kan bidra til å fremme elevenes selvstendighet, refleksjonsevne og etiske bevissthet. I den sammenheng skriver Sæle (2017) at den gode lærer forholder seg til elevene som subjekter.

En av lærerne (m61b) beskriver nettopp at han forsøker å oppnå et subjekt-subjekt forhold til sine elever: «Har alltid prøvd å stå for et pedagogisk grunnsyn som handler om å se eleven. Et syn der eleven blir sett på som et subjekt og der dialog er sentralt». Likeverd og autonomi synes å stå sentralt i denne lærerens yrkesetiske tenkning, hvilket samsvarer med Dewey (1897). Dewey (1897) hevder at læreren ikke skal «innpode bestemte ideer eller danne bestemte vaner hos barnet. Læreren er der som en del av fellesskapet, for å velge ut hvilken innflytelse som skal virke på barnet» (Vaage, 2000, s. 59). Videre hevder han at undervisningen skal ta utgangspunkt i barnets interesser og sosiale aktiviteter (Dewey, 1897).

At lærerne vektlegger positiv lærer-elev relasjon i denne studien, kan tyde på at lærerne er bevisst sin viktige rolle i møte med elevene. Lærernes pedagogiske credo, og lærernes holdninger som trer fram i denne studien, kan dermed sies å stå i motsetning til en instrumentell prestasjons- og nytteorientert fagpraksis som forskningen viser (Dowling, 2011).

5.1.2 Lærernes refleksjoner omkring elev-elev relasjonen

I tillegg til å vektlegge relasjonen mellom lærer og elev, fremkommer også elev-elev relasjonen som en viktig del i lærernes pedagogiske credo. En av lærerne (k34) er spesielt opptatt av hvordan det relasjonelle aspektet i faget kan bidra til personlighetsutvikling hos den enkelte:

I kroppsøvings- og idrettsfagene jobber en mye i grupper og er i mange situasjoner avhengig av hverandre (eksempel ballspill, gruppeaktiviteter, på friluftsturer). En har en unik mulighet til å lære elevene å samarbeide med andre og ha toleranse for at en har ulike personligheter/ferdigheter/interesser i en gruppe, men samtidig kan være med å bidra til utvikling hos hverandre. Dette skaper gode holdninger. Samarbeid, holdninger og toleranse vil også være svært viktige stikkord i forhold til tiden etter videregående. Eks: studier, jobb.

Lærerens sitat viser hvordan læreren er bevisst det relasjonelle aspektet, og hvilken betydning dette kan ha for elevene. Det er tydelig at et slikt utsagn samsvarer med de nasjonale føringer. I den overordnede delen står det at «Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s. 10.). Det relasjonelle forholdet elevene imellom, skal bidra til trivsel, utvikling og læring for den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2017a). I kroppsøvingsfagets formål blir dette videre

spesifisert ved å legge vekt på fairplay og respekt for hverandre i fysisk aktivitet, hvilket også fremkommer i fagets ulike kompetansemål. Et av kompetansemålene for Vg3 tydeliggjør at elevene skal kunne: «drøfte hvordan egen utøving av fair play kan påvirke andre i aktiviteter, trening og spill» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 7). Et slikt kompetansemål stiller krav til etiske refleksjoner hos læreren og elevene og kan sees i sammenheng med Deweys pedagogiske credo (1897). Dewey skriver: «... den beste og mest dyptgående moralske oppdragelsen nettopp er den en får ved å være nødt til å inngå i hensiktsmessige relasjoner med andre i en enhet av arbeid og tenkning» (Vaage, 2000, s. 59).

I en analyse av internasjonal forskning på lærer-elev relasjonen skriver Federici og Skaalvik (2013) at det finnes lite forskning som omhandler lærerens betydning for elevenes relasjoner seg i mellom. Likevel vektlegger Federici og Skaalvik (2013) tilhørighet i klassen, som en vesentlig faktor for elevenes læring og innsats. De påpeker videre at et mestringsorientert læringsmiljø fremmer positive relasjoner mellom elevene og mellom elev-lærer, og at dette bidrar til økt motivasjon og gode læringsstrategier hos elevene (Federici og Skaalvik, 2013). Funn i denne masterstudien tyder på at lærerne er opptatt av å skape gode forutsetninger for læring, motivasjon og glede hos elevene.

5.2 Det sosiale aspektet tilknyttet læringsmiljøet

Denne studien viser at lærerne vektlegger det sosiale aspekt, som en viktig del av deres pedagogiske credo. Lærerne beskriver flere ulike forhold i tilknytning til det sosiale aspektet. I denne drøftningsdelen vil det sosiale aspektet drøftes generelt, før jeg går nærmere inn på de tre ulike forholdene: lærer-elev relasjon, elev-elev relasjon og det sosiale aspektet tilknyttet læringsmiljøet.

I My Pedagogic Creed skriver Dewey (1897) at barnet dannes gjennom samhandling med andre, og at skolen må sees på som et samfunn i miniatyr. Han skiller dermed ikke mellom skolen og det øvrige samfunnet. Skolen forstås som en sosial institusjon, hvor elevene får ta del i menneskehetens felles arv. Deweys (1897) tanker omkring skolen som en sosial danningsarena har flere likhetstrekk med den overordnede delen i læreplanverket. Det står blant annet i den overordnede delen at: «skolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig» (Utdanningsdirektoratet, 2017a, s.10). I tillegg fremkommer det tydelig i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a) at elevene skal oppleve glede, mestring og

inspirasjon i aktivitet med andre, og felles fysisk aktivitet som bidrar til å fremme sosiale dannelseskvaliteter vektlegges.

Lærernes vektlegging av det sosiale aspektet samsvarer slik med nasjonale føringer. Mange lærere er videre bevisst hvilken betydning det sosiale har for den enkelte elev. En av lærerne (m42b) skriver: «Utvikling av sosial kompetanse og bevegelsesglede er viktig for god livskvalitet videre i livet». Læreren vektlegger betydningen av sosial kompetanse for god livskvalitet, hvilket underbygges av Dewey (1897) som anser skolen som den viktigste sosiale dannelsesarenaen.

Det sosiale aspektet tilknyttet læringsmiljøet er noe lærerne vektlegger i sine credotekster. Læring i felleskap og læringsmiljøet blir påpekt av lærerne som viktig for elevenes utvikling. I tillegg skriver flere lærere at det er viktig å «se» elevene, «skape et godt læringsmiljø» og en «sosial plattform som gjør at man forstår elevene». Det blir også vektlagt at elevene skal «oppleve mestring og lære både faglig og sosial kompetanse». Ifølge Skaalvik og Skaalvik (1996) vil et inkluderende og aksepterende skolemiljø kjennetegnes ved gjensidig respekt og positive lærer-elev- og elev-elev relasjoner. Et slikt miljø hevdes å ha en positiv betydning for elevens trivsel, faglige interesse og oppgaveorientering (Skaalvik og Skaalvik, 1996).

I følge St.meld. nr. 21 (2016-2017) «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen» og den overordnede delen av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2017a) fremkommer det at et godt og inkluderende læringsmiljø skal vektlegges i skolen. Et inkluderende læringsmiljø innebærer at alle elevene skal oppleve trivsel, tillit, respekt og inkludering. I den sammenheng vises det også til elevenes rett til medvirkning (FN, 1989; Utdanningsdirektoratet, 2017a). «Elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet som de skaper sammen med lærerne hver dag» (Utdanningsdirektoratet, 2017a. s. 15.).

At elevene skal medvirke og ta medansvar i læringsfellesskapet innebærer en demokratisk undervisningspraksis, hvor elevenes stemme skal bli anerkjent og få innvirkning på didaktiske planer og undervisningen i sin helhet (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Enkelte lærere viser til viktigheten av dialog med elevene og betydningen av en likeverdig relasjon. Medvirkning er imidlertid et begrep som ikke blir nevnt i credotekstene. Dette behøver imidlertid ikke bety at de ikke har bevissthet omkring elevenes medvirkning. En mannlig lærer (m42) skriver blant annet at det er viktig å «ta alle på alvor, være ærlig med alle, individualisere og bidra til å skape et godt miljø».

En annen lærer (k33) skriver at det overordnede målet for undervisningspraksis er: «Å gi elevene tre fine år på vgs, med mye faglig og sosialt innhold. Ha en aktiv og variert skolehverdag. Gi elevene gode holdninger og mye kunnskap med seg videre i bagasjen». Sitatet viser til et meningsinnhold hvor lærerens oppgave er å «gi» elevene erfaringer, opplevelser og kunnskap. «Å gi» er en gjennomgående formulering i denne lærerens credotekst. En slik tenkning kan indirekte vise til et læringssyn som kan knyttes til mål-middel pedagogikken, hvor læreren blir en formidler av kunnskap og elevene blir mottakere. Dette kalles av Gunnestad (2011) en subjekt-objekt relasjon, og står i motsetning til et syn på eleven som medskaper av kunnskap (subjekt-subjekt).

De fleste lærere vektlegger imidlertid et positivt læringsmiljø i sine credotekster. En lærer (k33) skriver blant annet at hun er «opptatt av at klassen skal ha et trygt og godt arbeidsmiljø». I tilknytning til et godt læringsmiljø nevner flere lærere kommunikasjon, evne til å «se» og lytte til elevene. En av lærerne nevner også dialog som viktig. En annen (m54) vektlegger viktigheten av å ha «evne til å kommunisere med elevene». En tredje (m57) mener det er viktig å «være lyttende og se alle elevene». Som tidligere nevnt har lærerens fremtreden og undervisningspraksis en avgjørende betydning for læringsmiljøet på skolen (Ommundsen og Kvalø, 2007). Det finnes i den sammenheng flere forskningsstudier som peker på hvordan skolens læringsmiljøet har innvirkning på elevenes læring, motivasjon og opplevelse av deltakelse i undervisningen (Ferrer-Caja og Weiss, 2000; Duda, 2001).

Uten at lærerne eksplisitt nevner begrepet mestringsorientert læringsmiljø, kan det likevel tolkes implisitt i credotekstene. I flere credotekster vektlegger lærerne betydningen av det sosiale aspekt, samt glede trivsel og mestring. En lærer (m29) skriver at det er «viktig å skape et godt læringsmiljø... Elevene må få prøve og feile, og lære gjennom prosessen. ... Elevene skal oppleve mestring og lære både faglig og sosial kompetanse». Ommundsen (2015) hevder, i den sammenheng, at det psykologiske læringsmiljøet kan være mer eller mindre funksjonelt i forhold til elevenes trivsel, motivasjon og læring. Det vil være en vesentlig forskjell på hvordan et prestasjonsorientert og et oppgaveorientert læringsmiljø vil virke inn på elevene (Ommundsen, 2015). I et prestasjonsorientert læringsmiljø vil konkurranse, ferdigheter og sammenligning bli vektlagt,. Et slikt prestasjonsorientert læringsmiljø kan virke negativt inn på elevene. Et oppgaveorientert miljø vil derimot fokusere mer på fremgang og innsats, aksept for prøving og feiling, og slik gjøre mestring av oppgaver mer kontrollerbart for elevene (Ommundsen 2015).

5.3 Lærernes opplevde utfordringer

Lærerrollen er krevende og fagfeltet er komplekst med mange varierende arbeidsoppgaver (Brattenborg og Engebretsen, 2013; Sæle, 2017), hvilket også tydeliggjøres i lærernes credotekster. I lærernes beskrivelser fremkommer det en rekke utfordringer de står ovenfor i sitt daglige virke. Slik lærernes opplevde utfordringer fremkommer i denne studien, skiller det mellom to kategorier: utfordringer knyttet til det organisatoriske aspektet og utfordringer knyttet til det relasjonelle aspektet. I denne drøftningsdelen vil disse to kategoriene bli drøftet hver for seg.

5.3.1 Utfordringer knyttet til det organisatoriske

Omtrent halvparten av lærerne i studien beskriver utfordringer knyttet til det organisatoriske. De organisatoriske utfordringene omhandler praktiske arbeidsoppgaver knyttet til læreryrket. Flere lærere skriver at de opplever utfordringer i forhold til tid og arbeidsmengde. Dette inkluderer for- og etterarbeid i forbindelse med undervisning, møter med elever, kollegaer etc. En av lærerne (k33) skriver: «De største utfordringene er å ha tid til planlegging og retting i en travel hverdag. Mye av tiden på skolen går i møter med elever og undervisning. Så går det mye tidsbruk på å planlegge ukene med de andre lærerne i teamet». Tid og arbeidsmengde beskrives av denne læreren som den største utfordringen. At lærerne i den norske skole opplever tidspress er dokumentert i forskning (Skaalvik og Skaalvik, 2017).

Dette kan forstås i sammenheng med yrkes kompleksitet (Brattenborg og Engebretsen, 2007; Sæle, 2017). Læreren skal veksle mellom ulike roller, og det stilles forventninger til en rekke forhold som går utover selve undervisningssituasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Noen lærere i denne studien peker på utfordringer knyttet til store elevgrupper og tid til vurdering/underveivurdering av elever som de bare underviser to timer i uken. En lærer (k34) skriver blant annet at vurdering er utfordrende:

Spesielt i kroppsøving som bare har 2 timer i uken er det veldig knapt med tid til vurdering innen de ulike aktivitetene. Også det å gi underveivurdering tidlig nok er en utfordring spesielt første halvår på vg1. En trenger ett grunnlag å ta av, og det får en ofte ikke før det har gått en stund. Først må en bli kjent med alle elevene.

En annen lærer (m61) underbygger dette, og skriver: «Store klasser og begrenset plass. Av og til mangel på utstyr. Det å evaluere så mange elever i så mange ulike situasjoner basert på to uketimer er en utfordring». Slike opplevelser, som lærerne her referer til, bidrar til å prege og legge et press på deres yrkeshverdag. I den sammenheng hevder Annerstedt (2010) at vurdering er en stor utfordring ved faget. Han peker på en urettferdig og problematisk vurdering i faget, som neppe er likeverdig. Han hevder at karakteren ofte settes vilkårlig, og at det må være lærerens ansvar å tydeliggjøre fagets kunnskapsobjekt og å sørge for at læringsmålene gjenspeiles i velformulerte karakterkriterier (Annerstedt, 2010).

I rapporten «Lærerrollen» (Kunnskapsdepartementet, 2016) hevdes det at høye forventningskrav til læreren kan føre til overbelastning. I tillegg pekes det på det paradoksale; at Kunnskapsløftets (LK06) intensjon om økt handlingsrom/handlingsfrihet til læreren står i motsetning til økte krav og forventninger til skolen/læreren (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det blir også hevdet at lærerrollens utvikling har vært preget av en spenning mellom en profesjonalisering ovenfra og innenfra. Profesjonaliseringen ovenfra innebærer, som nevnt, økte krav og forventninger til den profesjonelle lærer, hvilket blir tydelig formulert i St.meld. nr. 11 (2008–2009). Profesjonalisering innenfra derimot hevdes å komme fra lærerne, hvor lærerne selv tar ansvar for utvikling av faglig- og yrkesetisk profesjonsstandarder (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det oppsummeres med at en opplevd overbelastning i form av forventninger til dagens lærerrolle kan være til hinder for profesjonalisering innenfra.

Et slikt press ovenfra kan være med på å forklare hvorfor lærerne i denne masterstudien, i stor grad, vektlegger ytre faktorer som utfordrende aspekter ved deres yrkesrolle. Lærernes beskrivelser omkring det organisatoriske inngår i Praksistrekanten, som er tidligere presentert (se pkt. 2.3.1). Deres refleksjoner omkring egne yrkesutfordringer baserer seg i stor grad på pragmatiske og ytre forhold, som omhandler handlingsdimensjonen. Et slikt handlingsorientert perspektiv vil, ifølge Handal og Lauvås (2014), være på P1-nivå i Praksistrekanten.

5.3.2 Utfordringer knyttet til det relasjonelle aspekt

Som tidligere nevnt, er gode relasjoner mellom lærer-elev noe lærerne vektlegger, noe de har et bevisst forhold til og noe de forsøker å utvikle. Samtidig beskriver over halvparten av lærerne møtet med mangfoldet av elever som en utfordring. I flere tilfeller vises det til elever

som er umotiverte og/eller ikke trives med kroppsøvfingsfaget. En av lærerne (m57) trekker frem følgende utfordringer ved yrket: «Elever som ikke er motiverte. Vanskelig noen ganger å få elevene til å ha gode egentreninger». I den sammenheng skriver en annen lærer (m54): «Få elever som ikke trives med kroppsøving til å komme til timene». Lærerne opplever altså elevenes motivasjon og mistrivsel i faget som en yrkesutfordring. At en del elever mistrives i kroppsøvfingsfaget, bekrefte i forskning (Safvenbom m.fl., 2014; Andrews og Johansen, 2005). Ifølge Safvenbom m.fl. (2014) kan elevenes mistrivsel forstås i sammenheng med hvor aktive de er på fritiden. Elevene som ikke driver med organisert idrett på fritiden opplever i større grad mistrivsel i faget (Säfvenbom mfl., 2014). En lærer (k29) skriver også at elever som har negative erfaringer fra tidligere idrettsdeltagelse kan oppleve det som vanskelig å delta i faget: «Elever med dårlige erfaringer fra idrett som kvier seg veldig for å delta». Sitatet forteller oss at det ofte er en (eller flere) bakenforliggende årsak(er) til at elever er umotiverte eller velger å ikke delta i faget.

I St.meld. nr. 11 står det at «lærerne møter en rekke forventninger som det er utfordrende å forene, og må ofte ta beslutninger som kan få stor betydning for elevene» (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 12). I tilknytning til utfordrende situasjoner med rask beslutningstaking, hevder Schön (2001) at den reflekterende praktiker er en praktiker som evner å reflektere i handling, hvilket vil si at den profesjonelle tar i bruk sin intuisjon eller dømmekraft (jf. phronesis). I denne studien har lærerne reflektert over egen yrkesrolle (jf. Schön). Lærernes opplevde utfordringer kan sies å inngå som en del av deres autentiske virkelighet (Laursen, 2004), og er noe som dermed preger dem på ett vis. En bevisstgjøring omkring de utfordringer disse lærerne møter i læreryrket, muliggjør at man senere evner å håndtere eller møtekomme lignende situasjoner (Schön, 2001).

I tillegg til å være en klok beslutningstaker, hevdes det i St.meld.nr.11 (2008-2009, s.12.) at det er en forutsetning for lærerne å ha innsikt i og bevissthet omkring egen yrkesrolle. De skal utøve sin lærerrolle i tråd med styringsdokumenter og verdigrunnlag, samt formidle holdninger som fremmer likestilling og inkludering. Under prinsippet for inkludering, i den overordnede delen (Utdanningsdirektoratet, 2017a), fremkommer det at mangfold skal anerkjennes og at elevmedvirkning skal prege skolen.

I lærernes credotekster skriver en lærer (k33) at det er utfordrende: «...når man møter elever som har det vanskelig, hvordan man skal få svake elever gjennom skolen». Sitatet kan tolkes på flere måter. Hvis læreren mener at «svake elever» er elever som ikke mestrer i faget, kan dette representere et menneskessyn som ikke synes å være forenelig med skolens

verdigrunnlag. Det vil kanskje være enda mer kritikkverdig dersom man tolker sitatet i sin helhet, hvor elever som har det vanskelig sees på som «svake elever».

I artikkelen «Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever» (Mosvold og Ohnstad, 2016) hevdes det at begrepet «svak elev» vil være etisk problematisk, og viser til et deprofesjonalisert yrkesspråk. Mosvold og Ohnstad (2016) peker, i den sammenheng, på hvordan lærere utøver makt gjennom sin språkbruk, og at omtale av elever som «svake» kan virke kategorisende i form av å tillegge eleven fastlagte egenskaper. Uavhengig av om elevene hører omtalen eller ikke, vil elevene, ifølge Mosvold og Ohnstad (2016), kunne merke lærerens holdninger gjennom handlinger og kroppsspråk. Det hevdes at en slik fastlagt egenskap kan påvirke elevens identitetsdanning, og fungere som en selvoppfyllende profeti (Mosvold og Ohnstad, 2016). I tillegg hevder de at kategorisering av elevene kan føre til en forenkling og generalisering av elevene, hvilket kan medføre et innsnevret oppmerksomhetsfelt hos læreren. Elevene fastlåses i en kategori, og står følgelig i fare for å bli ekskludert. Et slikt sitat, som det her refereres til, viser at læreren ikke nødvendigvis er bevisst de moralske aspektene ved læreryrket (Mosvold og Ohnstad, 2016).

Om vi derimot tolker det slik at læreren synes det er utfordrende med elever som har det vanskelig og som ikke mestrer faget, kan det tolkes som om læreren mener at tilpasset opplæring er en utfordring å få til. Det er flere av lærerinformantene som gir uttrykk for dette. En kvinnelig lærer (k34) skriver at det er utfordrende når en elev trenger «ekstra tilpasning når de er i timene». En annen lærer (m61) mener det er utfordrende med «tilrettelegging for elever med spesielle behov». Krav om tilpasset opplæring er en lovfestet rett elevene har, og gir uttrykk for sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Verdier som blir trukket fram, i den sammenheng, er inkludering av alle elevene i fellesskapet, at man tar i bruk elevenes erfaringer, at elevene får oppleve relevans og mening i skolen, at de føler seg verdsatt og at de er medvirkende i undervisningsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

De verdier, som her er blitt trukket fram, gjenspeiles i Dewey's pedagogiske credo (1897). Dewey (1897) mener læreren må ta utgangspunkt i elevenes interesser og ressurser, og at skolen må gi elevene selvbestemmelse. Læreren forstås som en del av fellesskapet, og må se på elevenes interesser som voksende og potensielle evner (Dewey, 1897). Forskning om elever som ressurs i eget læringsarbeid synes å underbygge Dewey's pedagogiske credotenkning (Dewey, 1897). Tiller (1995) viser til at læreren først må være bevisst elevenes verden, deretter innhente informasjon om elevenes interesser, tanker og forslag til hvordan

aktiviteter kan forbedres, for så å involvere elevene som aktive medskapere i eget pedagogisk arbeid.

Ett av spørsmålene lærerne skulle reflektere over og besvare i denne masterstudien var:

«Hvilke utfordringer møter du i ditt yrke?» De aller fleste lærerne peker på utfordringer som ikke er direkte knyttet til egen kompetanse eller rolle. Tre lærere skriver imidlertid om utfordringer knyttet til egen kompetanse. En lærer (m61b) reflekterer over egen rolle som lærer, og skriver:

En utfordring er aldersforskjellen mellom elevgruppen og meg som lærer. I starten var den gjerne 8-10 år. Nå er den 40-45 år. Elevmassen har endret seg i forhold til interesser, atferd osv. Den fysiske kapasiteten min har endret seg, og dette har ført til mindre deltakelse i timene sammen med elevene. Dette reduserer den gode kontakten som dette medførte, og man er som lærer ikke lenger det gode forbilde som man var før.

Sitat viser til en lærer som er bevisst hvilke utfordringer han opplever, og at utfordringene har endret seg over tid. Til tross for at læreren ikke beskriver hvordan han har forsøkt å imøtekomme disse utfordringene, kan det likevel tenkes at læreren må ha utviklet sine handlingsteorier i takt med utfordringene (Schön, 2001). Til eksempel skriver en annen læreren (m42) at det er utfordrende: «Å måtte være god på forventningsavklaring og like regler for alle samtidig som jeg også er fleksibel «nok» til at elever trives». Sitatet kan knyttes til den reflekterende praktiker, og Dales (1993) K2-nivå, som henviser til en praktiker som reflekterer over egen yrkespraksis (Schön, 2001). Læreren er bevisst sine erfarte handlinger/situasjoner, og beskriver sin handlingsteori i sin credotekst.

I St.meld. 11 (2008-2009) fremkommer det en rekke forventninger til læreren. I tillegg til faglig og pedagogisk kompetanse, stilles det forventninger om at lærerne skal håndtere saker der elever sliter sosialt og/eller psykisk (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dette er noe lærerne i denne masterstudien opplever som utfordrende. En lærer (m24) skriver om utfordringer knyttet til: «psykologiske problemstillinger utover egen kompetanse hos elever». En annen lærer (k34) beskriver det nærmere: «Av de mest alvorlige er det elever med sosial angst, spiseforstyrrelser eller andre psykiske problemer». Utfordringene, sitatene viser til, fordrer medmenneskelig omsorg, forståelse og empati hos læreren, samt kunnskap om psykisk helse og hvordan læreren kan hjelpe elever i vanskelige livssituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Lærernes opplevde utfordringer synes å være mangfoldige, og enkelte utfordringer kan knyttes til Bollnows begrep om «kriser» (1976). Bollnow hevder kriser kan forstås som en forstyrrelse eller en utfordring ved det kontinuerlige (normale) livssløp, som oppstår uventet og med en uvanlig intensitet. Det kan også tenkes at enkelte kriser kan vedvare over tid, og ikke bidra til utvikling før krisen eventuelt løses. Den utfordrende prosessen vil da bidra til ny innsikt og forståelse hos den enkelte. I den sammenheng skriver en lærer (m42) om hvordan utfordringer og konflikter har endret ham: «Konflikter og det å løse fastlåste konflikter har en tendens til å endre meg fordi jeg og må endre mitt syn på ting og mine væremåter for å endre disse situasjonene». Sitatet viser til en bevissthet omkring egen credoutvikling, hvilket fører oss over til neste drøftningspunkt: Lærernes beskrivelser av egen credoutvikling.

5.4 Lærernes beskrivelser av egen credoutvikling

I denne delen vil jeg drøfte lærernes beskrivelser tilknyttet egen credoutvikling. Beskrivelsene drøftes med utgangspunkt i underkategoriene: noe konkret som har gjort inntrykk på dem og hvordan deres egne pedagogiske credo har endret seg. Denne studien synliggjør ulike aspekter ved lærernes pedagogiske credo, som omhandler lærernes pedagogiske utvikling. Mange av lærernes beskrivelser er knyttet til relasjonelle forhold, uventede situasjoner og/eller elever som har kontaktet dem etter endt skolegang. Det som synes å være gjennomgående i beskrivelsene er at de kan betraktes som eksistensielle erfaringer (Bollnow, 1976) og en del av lærernes danningshistorie (Akslen og Sæle, 2015). Slike erfaringer vil kunne bidra til å utvide lærernes forståelseshorisont, og dermed også bidra til å utvikle deres pedagogiske credo.

Det finnes flere eksempler på hvordan en konkret opplevelse/situasjon har gjort inntrykk på, og bidratt til utvikling, hos læreren. I den sammenheng forteller en av lærerne (m61b) at han var støttekontakt for en tidligere elev med cerebral parese. Lærerens opplevelser og erfaringer sammen med eleven, bidro til å endre og/eller utvikle hans livs- og menneskesyn.⁹ En annen lærer (m61) forteller at han fikk et brev fra en tidligere elev, som var pasient på psykiatrisk avdeling: «Hun skrev at det som hadde holdt henne oppe i en vanskelig periode var gymtimene og valgfag idrett. At hun alltid ble møtt med et smil og en hyggelig kommentar og

⁹ Se fortellingen om læreren som var støttekontakt for en av sine tidligere elever i avsnitt 4.4 Lærernes beskrivelser av egen credo utvikling.

kjekke timer. Da føler du at du har gjort en forskjell». Fortellingenes budskap handler om noe ekte og betydningsfullt, noe som har satt spor i lærernes identitet. Dette kan relateres til Charles Taylors autentisitetstenkning: «Autentisitet oppstår først når det har skjedd en moden moralsk oppvåkning» (Nyeng, 2000, s. 102). En moralsk oppvåkning kan forstås som økt bevissthet omkring etiske verdier hos den enkelte (Nyeng, 2000). De autentiske erfaringene som nevnt ovenfor, kan dermed sies å ha bidratt til økt etisk bevissthet hos lærerne.

Verdiene lærerne innehar kommuniseres videre gjennom språket – skriftlig, verbalt eller kroppslig og det er gjennom språket lærerne uttrykker sitt pedagogiske credo. Ifølge Nyeng (2000) har språket en avgjørende betydning for selvforståelse og vår oppfatning av omverdenen, og bidrar til at vi kan sette ord på våre forståelsesperspektiv, holdninger og verdier. I tillegg hevder Gilje og Grimen (1993) at språklige begreper vil påvirke hva mennesket er i stand til å oppfatte og ha et bevisst forhold til.

Det finnes imidlertid lærere (m30, m54 og m42b) som forteller lite eller ingenting i forhold til hva som har gjort inntrykk på dem som fagpersoner. Flere har valgt å ikke besvare dette refleksjonspunktet. En lærer (k34) fortalte muntlig ved innlevering av sin credotekst, at dette punktet i refleksjonsnotatet var vanskelig å skrive om. Med tanke på hvilken betydning språket har for vår selvforståelse og den praktisk orienterte arbeidsdagen til kroppsøvlingslæreren, kan det tenkes at lærerne ikke er vant til å artikulere egen læringsprosess eller utvikling.

Om lærerne ikke er bevisst sin utvikling kan det tenkes at de «ikke eier sine erfaringer på en slik måte at man kan snakke om dem» (Tiller, 1995, s.139). De ubevisste erfaringene blir da, ifølge Tiller (1995), taus kunnskap. Kårhus (2004) hevder, i den sammenheng, at kroppsøvlingslærerutdanningen har en utfordring i forhold til å begrepsliggjøre det tause på andre måter enn gjennom tekniske øvingsbilder og følg-meg metoder. Om den tause kunnskapen ikke utfordres, vil det bli vanskelig å stille spørsmål ved egen eller miljøets etablerte praksis (Kårhus, 2004). Handal og Lauvås (2014) mener derfor at «artikulering av så mye som mulig av den tause kunnskapen vil være av stor betydning både for den enkelte og for den kollektive utviklingen av yrkeskunnskapen» (Handal og Lauvås, 2014. s.177).

I lærernes credotekster finnes det også andre beretninger om hva som har gjort inntrykk på dem som fagpersoner. Flere av disse kan tolkes som mer generelle, og ikke ekstensielle inntrykk. En av lærerne (m57) mener at «flinke kollegaer og kursholdere er viktig inn mot å gjøre en fornuftig jobb selv». Mens en annen lærer (m29) skriver at det å «møte så mange

forskjellige elever og lærere» har gjort inntrykk på ham som fagperson. En tredje lærer (m60) skriver: «Elever jeg møter mange år senere som sier at gym-timene fikk dem til å starte med en eller annen aktivitet, idrett eller friluftsliv». Her ser vi at lærerens undervisning har preget elevene, og at fagets formål om inspirasjon til bevegelse synes å være oppnådd (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Det interessante ved disse tre lærernes credotekster er at situasjonene de beskriver ikke ser ut til å ha preget lærerne nok til at de har endret eller videreutviklet deres pedagogiske credo, da alle tre lærerne skriver at de ikke har utviklet eget pedagogisk credo etter endte studier. Til eksempel skriver en lærer (m29) med seks års erfaring at «det har ikke endret seg fra start til i dag», mens en annen lærer (m60) med 36 års erfaring skriver «Egentlig ganske lite».

Når det gjelder hvordan lærernes pedagogiske credo (grunnsyn) har endret seg, fra nyutdannet til i dag, skriver 7 av 15 lærerne i studien at de ikke, eller i liten grad, har endret sitt pedagogiske credo. Et slikt funn kan tyde på at mange lærere ikke utvikler eller endrer hverken sitt lærings- eller fagsyn, eller sin bevissthet omkring, eller utøvelse av, sin pedagogiske yrkespraksis. Dette samsvarer i så måte med andre forskningsresultater fra lærerutdanningen (Moen, 2011; Moen og Green, 2013; Dowling, 2011; Larsson, 2009). Det kan derfor tenkes at lærerne driver en «rutinemessig» undervisningspraksis med liten vekt på nytenkning og kreativitet. Det kan også være slik at lærerne ikke er bevisst sin egen pedagogiske utvikling, og dermed heller ikke kan begrepsliggjøre den, siden et slikt pedagogisk credokonsept er nytt for dem å forholde seg til.

En kvinnelig lærer (k49) skriver følgende om hvordan det pedagogiske credoet har endret seg: «Lite! Begynte som kroppsøvlingslærer, og nå har jeg hovedsakelig idrettsfag, så har en litt annen fokus pga. læreplan/elevmassen». Sitatet kan tolkes på flere måter. Det kan tolkes som om læreren mener at det ikke er behov for pedagogisk tenkning og utvikling, fordi idrettsfaget med tilhørende læreplan og elevmasse er ulik kroppsøvlingsfaget. Men det kan også tolkes som om læreren ikke er bevisst, eller opptatt av, pedagogikkens betydning i de ulike fagene.

I St.meld. nr. 11 (2008-2009) hevdes det at den gode lærer «ser hvilke muligheter som ligger i endring og utvikling, og bidrar til å utvikle sin egen praksis» (Meld.St. 11, 2008-2009, s.14). Endring- og utviklingsevne blir ansett som en viktig kompetanse hos læreren, og innebærer blant annet kritisk refleksjon over egen praksis (Meld. St. 11, 2008-2009, s.15). I tillegg står det under pkt 3.5 i den overordnede delen av læreplanverket at: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier,

og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017a. s.18). En slik tenkning underbygges av Laursen (2004), som påpeker at samfunnet, skolen, lærerne og elevene er i konstant forandring, hvilket betyr at lærerekompetansen også må utfordres og utvikles. Han påpeker at den autentiske lærer tar ansvar for utvikling av egen kompetanse (Laursen, 2004). En lærers kompetanse innebærer, med andre ord, både evnen til å lære fra seg og evnen til å lære til seg (Fuglestad, 1997).

I doktoravhandlingen «Shaking or stirring?» av Moen (2011), og artikkelen «Neither shaking nor stirring» av Moen og Green (2013) hevdes det at kroppsøvingslærerutdanningen ikke utdanner reflekterte lærere. Moen (2011) mener lærerstudenter reflekterer på et lavere nivå på grunn av lærerutdannernes praktisk-orienterte syn på læring og faget. Lærerutdannere og lærerstudenter synes å ha en felles oppfatning om hva kroppsøvingsfaget handler om. Moen (2011) skriver: «It seemed like the PETEs' sporting and teacher habitues were so strong that it blindfolded their understanding of why the students were not intrested in theory and/or reflection» (Moen, 2011, s. 299). Med andre ord, lærerutdannernes etablerte forestillinger hindret dem i å forstå studentene. Det hevdes at lærerutdannerne reproduserer egen oppfatning omkring læring og undervisning i faget. Moen (2011) mener en konsekvens av en slik ureflektert praksis, med hovedvekt på det praktiske fremfor teoretiske, bidrar til å opprettholde den generelle oppfatningen av kroppsøvingsfaget som en uakademisk virksomhet.

4 av de 7 lærerne som forteller at de ikke, eller i liten grad, har endret sitt pedagogiske credo har over 20 års erfaring som lærere. Hvilket vil si at det er en overvekt av lærere med mye erfaring som uttrykker minst utvikling. Dette kan ha sammenheng med når lærerne tok sin utdanning, hvilke studieemner/retninger de valgte og utdanningsnivå. I følge Akslen og Sæles (2015) credomodell, er utdanning en viktig kilde til lærernes credo.

6 av 7 lærere som ikke uttrykker utvikling i sitt pedagogiske credo har bachelorgrad eller allmennlærerutdanning (tre- eller fire års utdanning). Det er med andre ord flest lærere uten mastergrad som forteller om lite, eller ingen, pedagogisk «credoutvikling», hvilket kan tyde på at lengre utdanning og høyere utdanningsnivå bidrar til økt bevissthet omkring egen utvikling. I den sammenheng er innføringen av integrert masterprogram i lærerutdanningen, et signal om at myndighetene «ønsker å ruste lærere til å ta et sterkere grep om utvikling av egen kunnskapsbase» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s.122.)

Av lærere med mastergrad i denne studien, skriver 4 av 5 lærere at de har utviklet/endret sitt pedagogiske credo. En av de lærerne (m42b) med mastergrad skriver: «Har blitt mer opptatt av å gi elevene mestring over å være i aktivitet». Mens en annen lærer (k29) med samme utdanningsnivå hevder hun er: «blitt mer opptatt av glede og helseperspektivet, enn prestasjon». Et interessant aspekt ved hennes (k29) sitat er at hun, til tross for bevissthet omkring utvikling, i hovedsak vektlegger instrumentelle sider ved faget. Arnold (1988) beskriver instrumentelle sider ved faget som læring gjennom bevegelse, og hevder et slikt legitimeringsperspektiv i mindre grad bidrar til indre motivasjon og refleksiv tenkning. Dette underbygges av Ommundsen (2013) som skriver at fagets kjerne bør omhandle læring i bevegelse, hvilket handler om den bevisstgjøring og selvrefleksjon som skjer i selve bevegelsen.

Blant lærerne som forteller om egen credo-utvikling er en gjennomgående tendens at lærerne har beveget seg fra et prestasjonsorientert perspektiv til et mer elevorientert perspektiv. Det elevorienterte perspektivet hos lærerne i denne studien innebærer økt fokus på den enkelte elevs mestring og innsats. En av lærerne (m42) skriver at han «tror mye mer på individuell tilpasning i dag», mens en annen lærer (m30) skriver at han i større grad vektlegger «innsats i fagene». I tillegg blir inspirasjon til livslangbevegelse vektlagt av lærerne.

Lærenes pedagogiske credoutvikling kan sees i sammenheng med de endringer som ble gjort i læreplanen for kroppsøving i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012). I den nye reviderte læreplanen ble blant annet den enkeltes innsats og forutsetninger tydeligere vektlagt som en del av vurderingsgrunnlaget .

Læreplanen i faget er noe de fleste lærerne er opptatt av. En kvinnelig lærer (k33) som forteller om utvikling, skriver at «Læreplanen legger selvfølgelig føringer på hva som skal gjennomføres». Det finnes imidlertid også eksempel på det motsatte. En lærer (m57) som forteller at han ikke har utviklet seg i særlig grad, skriver at han «er bundet av å følge læreplanen. Leser denne jevnlig for å være helt sikker og innenfor det andre har tenkt er viktig ved faget». Sitatene viser til to forskjellige oppfatninger av læreplanen, den kvinnelige læreren forteller om «føringer», mens den mannlige læreren skriver at han er «bundet» av læreplanen.

Tiller (1995) skriver i den sammenheng at «gode lærere har klare mål for sitt arbeid. De styrer etter mål. De styres ikke av mål» (Tiller, 1995, s.133). En lærer som bare jobber med å følge læreplanen, er ifølge Laursen (2004) en anonym funksjonær. Den autentiske lærer er derimot

en lærer som står opp for sine verdier, og har en personlig intensjon som kommer «innenfra». Det betyr ikke at læreren ikke er opptatt av det ytre, men at han/hun har en solid faglig trygghet til å handle utfra hva man selv mener er viktigst med undervisningen (Laursen, 2004).

En av lærerne (m61b) hevder i den sammenheng at han alltid har stått for et verdisyn som vektlegger dialog og likeverd. Læreren forteller om grunnleggende verdier som alltid har vært tilstede og som har vært betydningsfull for ham i møte med elevene. Dette til tross for at læreplaner og læreplaners innhold har endret seg (se sitat under det sosiale aspekt). Det er tidligere pekt på at Taylor (2011) skriver om såkalt sterke vurderinger. Sterke vurdering beskrives som etiske prinsipper som gir mennesket moralsk handlingskraft, og en slik moralsk handlingskraft gir læreren retning og betydning i sitt yrke (Laursen, 2004).

6.0 Oppsummering

Denne studien har fokusert på kroppsøvings- og idrettslæreres pedagogiske credotekster. Credotekstene bygger på lærernes refleksjoner omkring egen yrkespraksis. Det er særlig fire hovedmomenter ved lærernes pedagogiske credo som er fremtredende: (1) lærerne ønsker at elevene skal få oppleve trivsel, glede og mestring, (2) de mener det sosiale aspektet tilnyttet faget er betydningsfullt og (3) de redegjør for opplevde yrkesutfordringer og (4) beskriver egen credoutvikling.

Et gjennomgående trekk ved lærernes credo er at lærerne ønsker at undervisningen skal bære preg av trivsel, glede og mestring. Lærernes egne intensjoner samsvarer dermed i stor grad med læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette er funn som synes å gå i en annen retning enn tidligere forskning og faglitteratur som peker på en instrumentell og objektiv undervisningspraksis (Vinje, 2008; Leirhaug, 2016; Ommundsen, 2005). At lærerne vektlegger trivsel, glede og mestring, samtidig som de fleste av dem har idrettsbakgrunn, er et interessant funn. Tidligere studier peker på at lærere med slik idrettsbakgrunn ofte vektlegger en mer instrumentell og prestasjonsorientert undervisningspraksis (Moen 2011; Moen og Green, 2013) I denne studien har det også fremkommet at få av informantene gir eksplisitte beskrivelser omkring selvrefleksjon og identitetsdanning, som også utgjør en sentral del av fagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Videre i denne studien vektlegger lærerne det sosiale aspektet, det relasjonelle forhold mellom lærer-elev og mellom elev-elev og betydningen av et positivt læringsmiljø. Denne studien viser også at lærerne er opptatt av å skape gode forutsetninger for læring, motivasjon og glede hos elevene. Selv om lærerne ikke eksplisitt nevner *et mestringsorientert læringsmiljø*, fremkommer det likevel i credo-tekstene at et slikt læringsmiljø blir vektlagt. Lærenes refleksjoner omkring det sosiale aspektet samsvarer i så måte med nasjonale føringer og faglitteratur (Utdanningsdirektoratet, 2017a; Hattie, 2013; GraySproule. & Morgan. 2009).

Lærerne oppfatter lærerrollen som krevende og med mange og varierte arbeidsoppgaver. Lærernes opplevde utfordringer er særlig knyttet til to perspektiv: utfordringer knyttet til den organisatoriske delen av lærerrollen og utfordringer knyttet til det relasjonelle aspekt. Mange av lærerne opplever utfordringer i forhold til vurdering, tidspress, store elevgrupper og begrenset undervisningsareal. Det stilles høye forventninger til lærerrollen (Meld. St. 11, 2008-2009; Kunnskapsdepartementet, 2016) og mange lærere beskriver de ytre rammefaktorene som begrensende og dermed utfordrende. Også det relasjonelle aspektet blir nevnt som en utfordrende del av yrket. Lærerne forteller om umotiverte elever og elever som ikke møter til undervisning. De aller fleste lærerne peker på utfordringer som ikke er direkte knyttet til egen kompetanse eller rolle. Enkelte lærere forteller imidlertid at utfordringer har bidratt positivt til deres utvikling som fagpersoner (Bollnow, 1976; Nyeng, 2000; Schön, 2001).

Når lærerne blir bedt om å beskrive egen credoutvikling svarer 7 av 15 lærere at de ikke, eller i mindre grad, har utviklet sitt pedagogiske credo. Flertallet av lærerne med over 20 års erfaring, forteller om liten eller ingen utvikling av sitt pedagogiske credo. Det kan videre synes som om lærernes utdanningsnivå har betydning i forhold til bevissthet omkring egen credoutvikling. Credotekstene viser at lærere på masternivå er mer bevisst sin egen credoutvikling, enn lærere med grunnutdanning. De lærerne som er bevisst sin egen credoutvikling har i dette materialet mindre fokus på prestasjoner, og vektlegger i større grad mestring og innsats i sine credotekster, noe som er i tråd med læreplanens utvikling (Utdanningsdirektorater, 2012).

6.1 Studiens betydning og videre forskning

Med utgangspunkt i forskningen omkring lærerens refleksjoner (Larsson, 2009; Moen, 2011; Dowling; 2011, Moen og Green 2013) og kroppsøvningsfagets legitimeringsstatus

(Ommundsen, 2013), har denne studiens målsetning vært å oppnå større innsikt i noen kroppsøvings- og/ idrettslæreres pedagogiske credo. Pedagogisk credo er ennå ikke brukt som metodisk arbeidsmetode innenfor kroppsøving- og/idrettsfagutdanningen. Det er derimot en etablert praksis i deler av barnehagelærerutdanningen (Akslen og Sæle, 2015), i lærerutdanningen og blant lærere (Gilje, 2008). Jeg vil mene at et slikt læringskonsept, som tar utgangspunkt i lærernes og lærerstudenters egne refleksjoner omkring de utfordringer de står overfor i læreryrket, vil bidra til at flere av framtidens kroppsøvings- og idrettslærere er bevisste sin egen pedagogiske grunnlagstenkning. En slik læringsmetode viser seg å gi lærerne mer tid og rom for å tenke, (Nygren og Blom, 2001)

Denne studiens bidrag til fagfeltet kan som tidligere nevnt bidra til å nyansere og supplere allerede eksisterende faglitteratur. Studien synliggjør tidvis diskongruens mellom læreplanens målsetninger og lærernes credotekster. Danningsaspekter som omhandler identitetskapelse og selvrefleksjon synes å være fraværende i mitt materialet. I tillegg er det blitt pekt på at så få som 7 av 15 lærere forteller om ingen eller liten credoutvikling. Det kan bety at det ligger et betydelig potensiale for videre pedagogisk utvikling og endringskompetanse hos lærerne. Refleksjon over egen læringsprosess og praksis vil kunne bidra til en positiv faglig utvikling og en større yrkesetisk bevissthet (Schön, 2000; Handal og Lauvås, 2014). Å skrive et pedagogisk credo som kroppsøvings- og idrettslærer, kan i så måte fungere som et nyttig «utviklingsverktøy» for å få til dette..

Det bør presiseres at denne masterstudien har noen metodiske begrensninger. Det faktum at materialet i studien kun består av refleksjonsnotat minsker muligheten til oppfølgingsspørsmål. Gjennom slike subjektive refleksjonstekster «låses» også uttrykksformen til kun det skriftlige. I tillegg bygger studien på et strategisk utvalg, og vil derfor ikke kunne sies å være representativt (Grønmo, 2016). Et dybdeintervju med utgangspunkt i den enkeltes credotekst kunne ha bidratt til å styrke studiens validitet og gitt økt innsikt og forståelse i lærernes refleksjoner om sin egen credoutvikling. En annen studie kunne vært å fokusere på elevperspektivet, og slik komplementert denne studien. På den måte ville man fått et tydeligere bilde av lærernes pedagogiske credo og hvordan denne hadde samsvart med praksis.

Referanser

- Akslen, Å.N og Sæle, O.O. (2015). *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Akslen, Å.N og Sæle, O.O. (2014). Pedagogic Creed: A formation Pathway for Preschool Teacher Students. *Educational Practice and Theory*, 36, Number 1, 43-55.
- Andrews, T.M. og Johansen, V.F. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. Norsk pedagogisk tidsskrift, 89(4), 302-314. Hentet 01.04.18 fra: [https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest](https://www-idunn.no/galanga.hvl.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest).
- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving – problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I K. Steinsholt og K.P. Gurhold (red.). *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Argyris, C. og Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of Action Perspective*. Reading: Addison- Wesley
- Aristotles (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Arnold, P.J. (1988). *Education, Movement, and the Curriculum*. Lewes, East Sussex: Falmer Press.
- Bollnow, O. F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Oslo: Fabritius.
- Brattenborg, S. og Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bulger, S.M. og Housner, L.D. (2009). Relocating From Easy Street: Strategies for Moving Physical Education Forward. *Quest*, 61, 4, 442-469.
- Caprona Y.C.D. (2013). Norsk etymologisk ordbok: tematisk ordnet. Oslo: Kagge.
- Clandinin, D. J. (2013) *Engaging in Narrative Inquiry*. California: Left Coast Press
- Clifford, J. (1986) *Introduction: partial truths*. Berkeley, California: University of California Press
- Cresswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, quantitative & mixed methods approaches*. London: Sage.
- Czarniawska, B. (2004) *The Use of Narrative in Social Science Research*. I: M. B. Hardy, Alan (red.) *Handbook of data analysis*. London: Sage Publications

- Dale, E.L. (1993) *Den profesjonelle skole: Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Gyldendal.
- Dalland, O. (2017) *Metode og oppgaveskriving*. 5.utgave. Oslo: Gyldendal.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York: E.L. Kellogg & Co. Hentet 11.11.17 fra:
<https://archive.org/details/mypedagogicree00dewegoog>
- Dewey, J. (1916) *Democracy and Education*. New York: The Free Press
- Dewey, J. (2000). Mitt pedagogiske credo. I: S. Vaage (red.), *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg* (s. 56-66). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dowling, F. (2010) Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvningsfaget: Problematisert, ikke automatisk. I: Steinsholt, K. og Gurholt, K.P. (red.) (2010). *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 205-218). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Dowling, F. (2011). «Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?» A case study of Norwegian PE teachers students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201-222.
- Duda, J.L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. I: Roberts, G.C. (red.), *Advances in motivation in sport and exercise*, Campaign, Illinois: Human Kinetics (s.129-182).
- Duffy, G.G. (2002) Visioning and the development of outstanding teacher. *Reading Research and Instruction*, 2002, Vol.41(4), s.331-44. Hentet 02.05.18 fra: <https://www.tandfonline.com/galanga/hvl.no/doi/abs/10.1080/19388070209558375>
- Fasting K., Sisjord M.K. (2000): Kjønn og idrett. I Imsen G. (red): Kjønn og likestilling i grunnskolen. Oslo: Gyldendal Akademisk (s. 123–135).
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2013). Lærer-elev-relasjonen-betydning for elevenes motivasjon og læring. *Utdanningsforskning.no* (Artikkel). Lastet ned 6.april 2018 fra:
<https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Ferrer- Caija, E. & Weiss, M.R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.

- Flagestad, L. (1996). Trivsel i kroppsøvningsfaget: en undersøkelse av trivselen i kroppsøvningsfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune (Hovedfagsoppgave). Oslo: Norges idrettshøgskole
- FN (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Fuglestad, O.L. (1997) *Pedagogiske prosessar. Empiri-teori-metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, J. (2001). I spenningsfeltet mellom krav og credo. I T. Berge, (red.), *Slipp elevene løs!: artikler med søkelys på lærerrollen* (s.63-79). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gilje, J. (2008). Lærerens credo- hva betyr det i lærerhverdagen? I: B. Kvam, S. Rise og J. Sæther (red.), *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke. Antologi tilegnet professor Trygve Bergem på 70-årsdagen 16.november 2008* (s.19-38). Oslo: Gyldendal.
- Gilje, J. (2015) Kan Pedagogisk credo-tenkning selvstendigjøre personen og pedagogen. Kap 1. I: Brunstad, P.O, Reindal, S.M, Sæverot, H. (red.) (2015) *Eksistens & Pedagogikk. En samtale om pedagogikkens oppgave*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Gray, S., Sproule, J. & Morgan, K. (2009). Teaching team invasion games and motivational climate. I *European Physical Education Review*. 15 (1), 65 – 89.
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere- En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Green, J., Tones, K., Cross, R. & Woodall, J. (2015) *Health Promotion. Planning & Strategies*. London: Sage Publications Ltd.
- Grønmo, S. (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hallås, B.O. & Karlsen, G. (red.), (2015). *Natur og danning: profesjonsutøvelse, barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hallås, B.O. & Farestveit, C.H.H. (2015) *Kroppsarbeid i skogen*. I: Hallås, B.O. & Karlsen, G. (red.), (2015). *Natur og danning: profesjonsutøvelse, barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget
- Handal, P. & Lauvås, H. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm.

- Hansen, K. (2005). "Bare når jeg må": Om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet. Bodø: Nordland Fylkeskommune. Høyskolen i Nesna.
- Hashim, H., Grove, R. J, & Whipp, P. (2008). Validating the Youth Sport Enjoyment Construct in High School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79(2), 183-195.
- Hashim, H. (2007). Components of Enjoyment in Physical Education. Doktorgradsavhandling: The University of Western Australia
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge. Marzano, R. J. (2009). *Classroom management that works - research based strategies for every teacher*. New Jersey: Pearson Education Inc
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Oslo: Pax.
- Helsedirektoratet (2012): Rapport 2011, Nøkkeltall for helsesektoren, Brøyn, Nina.
- Helsedirektoratet (2003). Rapport. Fysisk aktivitet i skolehverdagen. Hentet 15.10.17 fra: <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitet-i-skolehverdagen>
- Helsedirektoratet (2009) *Aktivitetshåndboken Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. Oslo. Hentet den 10.10.17 fra: <https://helsedirektoratet.no/retningslinjer/aktivitetshandboken-fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling>
- Helse- og omsorgsdepartementet (2005). Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005 – 2009. Sammen for fysisk aktivitet. Oslo: Departementene. Hentet den 10.10.17. fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/hod/pla/2004/0001/ddd/pdfv/231922-fa-handlingsplan_2005-2009.pdf
- Holme, I.M og Solvang, B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano. 3.utg.
- Husebye, B. (2012). Bevegelsesglede og gode opplevelser i kroppsøving. Rapport Bevegelsesglede: Høgskolen i Østfold og Østfold fylkeskommune.
- Ingebrigtsen, J. (2004). Ungdoms fysiske aktivitet i Møre og Romsdal 2004. Rapport: NTNU Samfunnsforskning AS, Senter for idrettsforskning.
- Ingebrigtsen, J., & Sæther, S. (2006). Ungdoms fysiske aktivitet i Møre- og Romsdal 2005. Rapport 1/2006: NTNU Samfunnsforskning AS, Senter for idrettsforskning.

Innst. 51 S (2017-2018). Innstilling til Stortinget fra helse- og omsorgskomiteen. Dokument 8:8 S (2017–2018). Oslo: Helse- og Omsorgskomiteen. Hentet 10.05.18 fra:
<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2017-2018/inns-201718-051s.pdf>

Johansson, A. (2012) *Narrativ teori och metod*. Malmö: Studentlitteratur

Karlsen, G. (2015). Natur og danning. I: O. Hallås & G. Karlsen (red.), *Natur og danning: profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s.21-36). Bergen: Fagbokforlaget

Kunnskapsdepartementet (2018). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).

Kunnskapsdepartementet (2016) *Om lærerrollen Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Krumsvik, R.J. (2015) *Forskningsdesign og kvalitativ metode- Ei innføring*. Oslo: Fagbokforlaget.

Kårhus, S. (2004). Lærerutdannere, skolefaget kroppsøving og profesjonsfaglig selvforståelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2004, 88 (1), 37-50.

Laursen, F.P. (2004). *Den autentiske læreren: bli en god og effektiv lærer- hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Larsson, L. (2009) *Idrott – och helst lite mer idrott*. Idrottsläraresultatets möte med utbildningen. (Doktoravhandling). Stockholm: Stockholms universitet

Leirhaug, P.E. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring» undersøker effekter av vurdering for læring i kroppsøving i lys av Kunnskapsløftets ambisjoner (Doktoravhandling). Oslo: Norges idrettshøgskole.

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

MacNaughton, G. (2003) *Shaping early childhood. Learners, curriculum and contexts*. Berkshire: Open University Press.

Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet* 358, s. 483-488.

- Marshall, H.H. (1992) *Redefining student learning: Roots of educational change*. Norwood, NJ: Ablex
- Merleau-Ponty, M. (1964). *The primacy of Perception*. Chicago, IL: Northwestern University Press.
- Moen, K.M. (2011). “*Shaking or stirring? A case-study of physical education teacher education in Norway*”. Dr.gradsavhandling. Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Moen, K.M. (2013). Målet med kroppsøvlingslærerutdanningen. I: E.Backman & L.Larsson (red.), *I Takt med tiden? Perspektiv på idrottslærerutbildning i Skandinavi*en (s.229-242). Lund: Studentlitteratur.
- Moen, K.M & Frenning, I. (2015). Mye idrett- noe refleksjon- svak kobling: En dokumentanalyse av 30 studiepoeng kroppsøving i grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn. *Tidsskrift Fou i praksis*, 9(2), 187-206.
- Moen, K.M. Green, K. S. (2013). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, under utgivelse. Doi: 10.1080/13573322.2012.670114
- Mosvold, R og Ohnstad, F.O. (2016) Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 01/2016 volum (100). s. 26–36. Artikkel 4 av 7. Hentet 10.04.18 fra: https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2016/01/profesjonsetiske_perspektiver_paalaereres_omtaler_av_elever
- NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komite’ for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 01.02.18 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nespor, J. (1987). *The role of beliefs in the practice of teaching*. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 19(No. 4), 317-328.
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Et kunnskapsgrunnlag. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelser av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

- Nyeng, F. (2000). *Det autentiske menneske: med Charles Taylor blikk på menneksevitenenskap og moral*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nygren, L. og Blom, B. (2001). *Analysis of short reflective narratives: a method for the study of knowledge in social workers action*. I *Qualitative Research*. Vol 1(1)
- Olseth, T. (2018). Autentisk. I *Store norske leksikon*. Hentet 20. februar 2018 fra <https://snl.no/autentisk>.
- Ommundsen Y. (1995): Kroppsøving i skolen et helsefremmende fag for alle?: utfordringer for faget, skole og samfunn. Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 55(6), s. 8-13
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving- et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97, 155-166.
- Ommundsen Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett- betydning for barn og unges læring, trivsel og motivasjon. Kap. 4. I Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J.E. (2015). *Idrettspedagogikk*. 2.utgave. Universitetsforlaget, Oslo.
- Ommundsen, Y. og Kvalø, S.E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 51(4), 385-413. Hentet 06.april 2018 fra: [https://www-tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/ref/10.1080/00313830701485551?scroll=top](https://www.tandfonline-com.galanga.hvl.no/doi/ref/10.1080/00313830701485551?scroll=top)
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, Vol. 62 (No 3), 307-332.
- Postholm, M.B. (2007a). *Forsk med! Lærere og forskere i læringsarbeid*. Trondheim: N.W. Damm & Søn
- Postholm, M.B. (2007b). *Refleksjon, nøkkelen til utvikling i skolen?* I: *Bedre skole*, 4(4), s. 45-49.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Polanyi, M. (2000) *Den tause dimensjonen: En introduksjon til taus kunnskap*. Oslo: Spartacus forlag.

- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Richardson, V. (1994). The consideration of teachers' beliefs. I: V. Richardson (Ed.), *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction* (s. 90-108). New York: Teachers College Press
- Rokeach, M. (1976). *Beliefs, attitudes, and values : A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Schön, D.A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.
- Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne* (Doktoravhandling). Odense: Syddansk universitet.
- Standal, Ø.F (2015) Evner og førestander i kroppsøvning. I: Ø.F. Tandal &G. Rugseth (red.), *Inkluderende kroppsøvning* (s.121-135). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Sagberg, S (2015). Pedagogisk credo som etisk utfordring. I Å,N. Akslen og O.O. Sæle (red.), *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo* (s.198) Oslo: Universitetsforlaget.
- Strandmyr, A. (2013). Frafall i kroppsøvingsfaget: En kvalitativ analyse av 6 jenters erfaringer med frafall i kroppsøvning på yrkesfaglige studieretninger, med fokus på hva jentene oppgir som grunnlaget i frafallet. Mastergradsoppgave ved Universitetet i Agder.
- Shephard, Roy J. ; Trudeau, François The Legacy of Physical Education: Influences on Adult Lifestyle *Pediatric Exercise Science*, 02/2000, Vol.12(1), pp.34-50
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano Aschehoug.
- Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2017) Trivsel og stress blant lærere i grunnskolen og videregående skole. *Bedre skole*. Hentet 10.04.18 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/trivsel-og-stress-blant-larere-i-grunnskolen-og-videregaende-skole/>
- St. meld. nr. 16 (2002–2003). *Resept for et sunnere Norge*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld.nr. 21 (2016-2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- St.meld. nr. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Sæle, O.O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvningsfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Søgaard, A. J., Bø, K. Klungland, M., & Jacobsen, B.K. . (2000). En oversikt over norske studier – hvor mye beveger vi oss i fritiden? . Tidsskrift for Norsk Lægeforening, 120, 3439–3446.
- Säfvenbom, R., (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt, *Aktive liv*. Trondheim, Tapir Akademiske forlag. 155-176.
- Säfvenbom, R., Haugen T., Bulie, M. (2014) Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, under tilgivelse. doi: 10.1080/17408989.2014.892063
- Taylor, C. (2011). *Autentisitetens etikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Te Velde SJ, Twisk JW, Brug J: Tracking of fruit and vegetable consumption from adolescence into adulthood and its longitudinal association with overweight. *Br J Nutr*. 2007, 98: 431-438. 10.1017/S0007114507721451.
- Thaagaard, T. (2006) Systematikk og innlevelse- *En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T, (1995). *Det didaktiske møte- et møte mellom fag og hverdag. Grunnlaget for en lærende skole*. Oslo: Praxis forlag
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder- i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tolstoj, L. (1967). On Teaching the Rudiments'. I: *Tolstoy on Education*. Leo Wiener (red.). Chicago and London. Univeristy of Chicago, Press. 1967
- Torsteinson, H., Gjernes, J.G., Schei, T., Ødegaard, E.E. (2015). «Eg tar toradaren»- fortellinger om selviscenesettelse, artefakter og barns erfaringer i barnehagen. I E.E. Ødegaard og M.S. Økland (red.). *Fortellinger fra praksis. Trøbbel, vendepunkt og stolthet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2008) En lærende skole. Å utvikle en organisasjon er en læringsprosess. Hentet 06.06.18 fra:
https://www.udir.no/Upload/skoleutvikling/Artikkelstafett/Utvikle_en_organisasjon.pdf

Utdanningsdirektoratet (2009) Rundskriv. Rett til fysisk aktivitet Udir-11-2009. Hentet 20.01.18 fra:

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-oppleringen/Udir-11-2009-Rett-til-fysisk-aktivitet/>

Utdanningsdirektoratet (2012a) Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring. Rundskriv. 08-2012.

Utdanningsdirektoratet (2012). *Økt kompetanse – bedre skole*. En analyse av innholdet i opplæringstilbudene i strategien. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet (Udir). (2013). Veiledning til læreplan i kroppsøving. Hentet 01.02.18 fra:

<http://Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/revidert-2013>

Utdanningsdirektoratet (2015a). Læreplan i kroppsøving. Hentet 28.11.17 fra:

<https://www.udir.no/k106/KRO1-04/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/k106/nob>

Utdanningsdirektoratet (2015b) Sentrale verdier for tilpasset opplæring. Hentet 10.04.18 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>

Utdanningsdirektoratet (2015c). Rundskriv. Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-

3-2015. Hentet 10.04.18 fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1#4.1-hvilke-krav-stilles>

Utdanningsdirektoratet (2015d) Prinsipper for opplæringen. Hentet 03.05.18 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet (2015e). Støtte elevene sosialt og faglig. Hentet 02.04.18 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/stott-elevene-emosjonelt-og-faglig/>

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

Hentet 20.11.17 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2017b) Hva er fagfornyelsen. Hentet 03.05.18 fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>

van den Tillaar, R.J.W., Rangul, V. & Lagestad, P.A. (2016). Effekten av økt fysisk aktivitet i skolen.

Betydningen av økt fysisk aktivitet i kroppsøving når det gjelder utviklingen av det

maksimale oksygenopptaket blant ungdomsskoleelever. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 2(1), s. 108-118. Hentet 08.11.17 fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2430231>

Vinje, E. (2008) *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media.

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek a/s.

Vedlegg 1:



Ove Ronny Olsen Sæle
Inndalsveien 28
5063 BERGEN

Vår dato: 18.10.2017

Vår ref: 55914 / 3 / EPA

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 14.09.2017 for prosjektet:

55914	Pedagogisk credo blant kroppsøvlingslærerstudenter
Behandlingsansvarlig	Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Ove Ronny Olsen Sæle
Student	Øyvind Sølberg

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt
Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av
personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne H øgetveit Myhren

Eva J. B. Payne

K kontaktperson: Eva J. B. Payne tlf: 55 58 27 97 / eva.payne@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

K opi: Øyvind Sølberg, 117676@stud.hvl.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 55914

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (studenter) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er godt utformet.

SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

På bakgrunn av prosjektets formål og intervjuguide vurderer personvernombudet det slik at personopplysningene som skal innhentes ikke er sensitive.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at student/forsker etterfølger Høgskulen på Vestlandet sine interne rutiner for datasikkerhet.

PUBLISERING

I informasjonsskrivet står det at informantene vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven. Dersom det skal publiseres bakgrunnsopplysninger som kan indirekte identifisere individer, forutsetter vi at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er 15.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vedlegg 2:

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei,

Viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 01.12.2017.

Vi har nå registrert at utvalget endres fra kroppsøvlingslærerstudenter til 10-15 kroppsøving- og/eller idrettslærere fra flere videregående skoler i Hordaland. Vi har også registrert endring i innsamling av data fra elektronisk spørreskjema til papirbasert spørreskjema.

Vi forutsetter at informasjonsskrivet blir revidert slik at det er rettet mot utvalget, og informasjonen om metode og hva deltagelse innebærer blir oppdatert.

Personvernombudet legger til grunn at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Med vennlig hilsen,

--

Eva J. B. Payne
Rådgiver | Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Official
T: (+47) 55 58 27 97

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data
Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen
T: (+47) 55 58 21 17
postmottak@nsd.no www.nsd.no

Vedlegg 3:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«Lærere i kroppsøving, idrett, fysisk aktivitet og folkehelse sine refleksjoner omkring sitt pedagogiske credo»

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å kartlegge lærerens egne pedagogiske credo-refleksjoner i lys av deres faglige utdanning. Deres skriftlige refleksjonstekster er tenkt brukt som empiri i min masteroppgave, samt i et større pågående forskningsarbeid ved HVL om pedagogisk credo knyttet til idretts- og kroppsøvingsfagfeltet, ledet av Ove Sæle. Studien gjennomføres ved videregående skoler i Hordaland. Lærere i den videregående skole med fagutdanning i fagfelt som kroppsøving, idrett, fysisk aktivitet og folkehelse, er invitert til å delta i studien.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Pedagogisk Credo er et konsept anvendt innenfor pedagogikkfeltet, både i tilknytning til lærerutdanning og barnehagelærerutdanningen. Det er også et konsept som er blitt brukt overfor utdannede lærere. Lærere skriver ned sine tanker og refleksjoner omkring hva de opplever som viktig som yrkesutøver innenfor sitt fagfelt, med hovedfokus på verdier og grunnlagstenkning (dvs. hvilke oppfatninger, holdninger, verdier og følelser knyttes det til deres pedagogiske fagfelt og yrkesliv). Lærerne får i forkant av undersøkelsen en introduksjon om konseptet pedagogisk credo. Studien er anonym, hvor bare kjønn og alder, samt idrettsbakgrunn, tidligere utdanning og yrkeserfaring kommer frem i datamaterialet. Også arbeidsplass er anonymisert.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Refleksjonstekstene skrives av lærere manuelt. Disse legges så digitalt inn i programmet NVivo. Informantene vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonene.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2018. Etter dette vil det empiriske datamaterialet bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Prosjektleder: Ove Ronny Olsen Sæle
Masterstudent: Øyvind Junior Sølberg

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4:

Pedagogisk credo blant idretts- og kroppsøvingslærere

Alder:

Kjønn:

Antall år som idretts-/kroppsøvingslærer:

Tidligere utdanning/yrke:

Idrettsbakgrunn:

Hvorfor valgte du å bli idretts-/kroppsøvingslærer?

Hva «brenner du for» som idretts-/kroppsøvingslærer?

Hvorfor mener du dette er viktig?

Hva har bidratt til å danne ditt pedagogiske credo?

Hva mener DU er viktige kvaliteter/egenskaper som lærer i ditt fag?

Hva er det overordnede målet for din undervisningspraksis?

Hva ønsker du at elevene dine skal oppleve, erfare og/eller lære i dine undervisningsøkter?

Hvilke utfordringer møter du i ditt yrke?

Fortell om noe som har gjort inntrykk på deg som fagperson, og hvorfor dette har berørt deg:

Hvordan har ditt pedagogiske credo (grunnsyn) endret seg, fra nyutdannet til i dag?