



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKØ550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGUKØ550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	206
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	30200
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Kroppsøvlingslæreres refleksjoner
omkring eget arbeid ved å utvikle et
inkluderende læringsmiljø

Physical education teachers' reflections
on their own management to develop an
inclusive learning environment

Marius Garmann Sørli

MGUKØ550 Kroppsøving 3, emne 4
GLU 5-10 BERGEN

15.05.2023

Sammendrag

Oppgavens tittel:

Kroppsøvlingslæreres refleksjoner omkring eget arbeid ved å utvikle et inkluderende læringsmiljø.

Bakgrunn og formål:

Hovedformålet med masteroppgaven har vært å belyse informantene sine opplevelser innenfor tematikken klasseledelse og hvordan de aktivt reflekterer omkring eget arbeid for å utvikle et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvlingsfaget. Hensikten har vært å se på sentrale aspekter som går igjen når det kommer til lærernes klasseledelse og måten de legger til rette kroppsøvlingsundervisningen, for å utvikle et inkluderende læringsmiljø i faget. Erfaringer og kontraster viser at forskjellige lærere har ulike lederstiler, noe som fører til forskjellige typer klasseledelse. Skolen er for mange elever en viktig arena når det kommer til det å få og holde elever i fysisk aktivitet (Eriksen, 2020).

Problemstilling:

Masteroppgavens problemstilling er:

«Hvordan reflekterer et utvalg kroppsøvlingslærere omkring eget arbeid ved å utvikle et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvlingsfaget?»

Metode:

Metoden som har blitt brukt for å hente inn data er kvalitativt forskningsintervju. Det er tre ulike informanter som har vært med i forskningsprosjektet, hvor den ene underviser i barneskolen, mens de to andre underviser i ungdomsskolen. Studien har hatt en fenomenologisk tilnærming, hvor fokuset har vært å få frem informantene sine egne synspunkter, med fokus på deres kunnskap og erfaringer. Intervjuene tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide og ble gjennomført i mars 2023. Etter at intervjuene var gjennomført, ble dataene transkribert i koder og analysert.

Resultater:

Masteroppgaven blir oppsummert med ulike funn og ikke en endelig konklusjon. Funn som kan bli trukket frem er informantene sitt bevisste forhold til klasseledelse. De ser på relasjonsbygging som en sentral og viktig faktor for å fremme god klasseledelse.

Informantene er bevisst på at ansvaret for å både skape gode relasjoner mellom lærer og elev og å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, ligger hos læreren. Sentrale faktorer som variasjon i undervisningen, trygghet, trivsel, motivasjon og mestring, kommer frem hos informantene for å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Lærerens kjennskap til elevene blir sett på som viktig for å kunne legge til rette for hver enkelt elev ut ifra elevene sine ulike evner og forutsetninger.

Summary

Thesis title:

Physical education teachers' reflections on their own management to develop an inclusive learning environment.

Background and purpose:

The main goal of this thesis has been to study the participants' experiences within the topic of classroom management and how they actively reflect on their own management to develop an inclusive learning environment in physical education. The purpose has been to look at key aspects of classroom management and how they work to develop an inclusive learning environment in physical education. Experiences and contrasts show that different teachers have different leadership styles, which lead to different classroom management. For many pupils, the school serves as an important arena for initiating and maintaining physical activity (Eriksen, 2020).

Thesis statement:

The statement for this thesis:

“How does a selection of physical education teachers reflect on their own management to develop an inclusive learning environment in physical education?”

Method:

The method that has been used to collect data for my research is qualitative research interviews. The participants are three teachers from two different primary schools. The study adopts a phenomenological approach, emphasizing the participants' views, particularly their knowledge and experiences. The interviews are based on a semi-structured interview guide, and they took place in March 2023. After the interview process, the data was transcribed in codes and analyzed.

Results:

The thesis is summarized with my findings and not a final conclusion. Something worth pointing out regarding my findings is the participants' relationship with classroom management. The participants consciously use classroom management to create good relationships with the pupils. They are well aware that the responsibility to create good

relationships and an inclusive learning environment, lies with the adult. The participants highlight the importance of using alternative activities, safety, well-being, motivation, and coping, to develop an inclusive learning environment in physical education. The teacher's familiarity with the pupils is crucial in facilitating individualized instruction based on each pupil's unique abilities and prerequisites.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på den femårige lærerutdanningen min. Det har vært en lang prosess for å bli ferdig med oppgaven. Prosjektet startet høsten 2022, og har inneholdt både datainnsamling og mange skrivetimer foran datamaskinen. Selv om det føles godt å bli ferdig, er det samtidig litt surrealistisk å si at jeg er ferdig som student på Høgskolen på Vestlandet. Det betyr aldri flere gøyale timer i forelesningssaler, klasserom, idrettshallen eller på biblioteket / i kantinen med studievenner og flinke faglærere. Selv om reisen min snart er over, er det flere bidragsytere jeg må få lov til å takke.

Jeg vil takke samboeren min og familien min for all den positive støtten dere har gitt meg gjennom hele prosessen. Dere har vært der for meg både i med- og motgang, og det setter jeg veldig stor pris på.

Tusen takk til alle tre informantene mine som satt av både tid og energi til å gjennomføre intervjuer sammen med meg. Deres åpenhet og interessante innspill har vært med å sette et viktig og spennende lys på oppgaven. Det har også vært veldig lærerikt for meg som nå skal ut i læreryrket for å undervise, å få lov til å snakke med kunnskapsrike lærere med mye erfaring innenfor skolesystemet.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til mine to veiledere, Jonas Vindedal Langlo og Nicolay Stien. Ikke bare har dere vært veilederne mine, men dere har også vært støttende og kommet med gode innspill til oppgaven. Deres åpenhet og kloke ord har vært med å prege både oppgaven og meg som kommende lærer, i en positiv retning.

Bergen, 15.05.2023

Marius Garmann Sørli

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Summary	4
Forord	6
1.0 Innledning	9
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	9
1.2 Dagsaktuelt	10
1.3 Disposisjon.....	12
2.0 Tidligere forskning	13
2.1 Klasseledelse.....	13
2.2 Refleksjon rundt begrepet klasseledelse	16
2.3 Formål med masteroppgaven	17
2.4 Problemstilling.....	18
3.0 Teori	19
3.1 Begrepsavklaringer.....	19
3.11 Klasseledelse.....	19
3.12 Relasjoner / Relasjonsbygging.....	19
3.13 Inkluderende læringsmiljø	20
3.14 Motivasjon	20
3.15 Tilpasset opplæring.....	21
3.2 Klasseledelse – Lærerrollen	21
3.3 Relasjonsbygging (lærer-elev).....	22
3.4 Trivsel	26
3.5 Motivasjon og mestring	28
3.6 Skole-hjem samarbeid.....	32
3.7 Samarbeid på tvers i kollegiet	33
3.8 Inkluderende læringsmiljø	35
3.9 Viktigheten av tilpasset opplæring.....	37
4.0 Metode	39
4.1 Kvalitativ metode	39
4.2 Kvalitativ forskningsintervju.....	40
4.3 Semi-strukturert intervju.....	40
4.4 Utvalg av informanter.....	41
4.5 Gjennomføring av intervjuer	43
4.6 Analyse.....	45
4.7 Validitet, reliabilitet & generalisering	47
4.71 Validitet – Gyldighet.....	47
4.72 Reliabilitet - Troverdighet.....	47

4.7.3 Generalisering – Overførbarhet	49
4.8 Forskningsetikk.....	50
5.0 Resultat og drøfting	53
5.1 Presentasjon av informantene	53
5.2 Klasseledelse og undervisning.....	54
5.3 Atferd og holdninger.....	56
5.4 Relasjonsbygging.....	58
5.5 Inkluderende læringsmiljø	63
5.6 Refleksjon og samarbeid.....	66
5.7 Refleksjon i kollegiet.....	67
5.8 Skole-hjem samarbeid.....	68
6.0 Oppsummering.....	71
6.1 Konklusjon	71
6.2 Avsluttende refleksjon og veien videre.....	73
7.0 Referanseliste.....	75
8.0 Vedlegg.....	82
Vedlegg 1: Intervjuguide	82
Vedlegg 2: Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet mitt	86
Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt.....	90

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter et langt studieløp med mange lærertimer i skolen, både som vikar og i praksis. Har jeg erfart og opplevd mye varierende når det kommer til klasseledelse. De ulike kontrastene fra det å undervise som første års student til det å være femte års student, har gjort meg litt ekstra nysgjerrig på tema klasseledelse. Jeg har derfor valgt å fokusere på klasseledelse i kroppsøvfingsfaget med fokus på det å skape et inkluderende læringsmiljø, i masteroppgaven. Mine erfaringer viser at forskjellige lærere har ulike lederstiler, noe som fører til forskjellige typer klasseledelse. Med dette som utgangspunkt ønsker jeg å få økt kunnskap om hvordan enkelte lærere ser på klasseledelse i sammenheng med det å skape et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvfingsfaget. Jeg har derfor valgt å undersøke hvilke faktorer den enkelte lærer vektlegger i deres praksis. Dette er bakgrunnen for hvorfor jeg har valgt det gitte temaet for min forskning.

Min forståelse av klasseledelse er hvordan læreren samhandler med elevene med fokus på læreren sin lederstil. Altså hvordan læreren kommuniserer, legger til rette undervisningen og underviser i klasserommet. God klasseledelse handler om å legge til rette undervisningen ut ifra elevenes evner og forutsetninger slik at de oppnår trivsel og læring. Som lærer er det viktig å tilnærme seg elevene ved å skape gode relasjoner, slik at det skapes et positivt samspill mellom lærer og elev. Ved å være imøtekommende og bevisst på hvordan man kommuniserer, kan læreren skape gode relasjoner gjennom sin klasseledelse. Det er viktig at læreren er høflig, viser respekt ovenfor elevene, setter grenser for elevene og ikke minst ser hver enkelt elev ut ifra deres evner og forutsetninger. Læreren er for mange elever et forbilde, noe som gjør at elevene har lett for å speile seg i møte med læreren. Relasjonen mellom læreren og elevene vil være preget av samspillet deres (Henriksen-Larsen & Solhaug, 2021).

I forskningen min så ønsker jeg å undersøke betydningen av klasseledelse i forhold til det å skape et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvfingsfaget. Her ønsker jeg å fordype meg i om læreren gjør bevisste valg i møte med elevene, eller om det til dels handler om tilfeldighetene. Jeg anser det som viktig å ha en positiv lærer som er åpen for innspill fra elevene, for å skape et inkluderende læringsmiljø. Dette er fordi jeg mener at trygge og gode omgivelser starter i gode relasjoner. Ut ifra egne erfaringer som elev, vet jeg at det er forskjell på det å ha en stabil og trygg lærer istedenfor mange forskjellige vikarer i undervisningen. Som lærer mener

jeg at det er viktig å kjenne til elevenes ulike evner og forutsetninger, for lettere å legge til rette undervisningen for samtlige elever. På denne måten vil det være lettere for læreren å skape gode relasjoner til elevene og et inkluderende læringsmiljø. Gjennom denne forskningsprosessen ønsker jeg å få økt kunnskap rundt klasseledelse og det å skape et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvfingsfaget. Et viktig tema som bør fokuseres på i samtlige skoler.

I forskningsprosjektet tar jeg utgangspunkt i ulike artikler, relevant litteratur og den innsamlede dataen fra de ulike informantene mine, for å belyse problemstillingen. Oppgavens tema er dagsaktuelt, noe som gjør det ekstra relevant å undersøke. Jeg vil videre i dette kapitlet se på ulik forskning og studier som fremmer viktigheten av oppgavens tema. Til slutt vil jeg avslutte dette kapitlet med en disposisjon for masteroppgaven.

1.2 Dagsaktuelt

I dagens samfunn står vi ovenfor en helseproblematikk som er stadig økende på grunn av lite fysisk aktivitet blant barn og unge. Det bekymringsfulle aktivitetsnivået til barn og unge gir økt risiko for livsstilssykdommer som hjerte – karsykdommer, høyt blodtrykk, fedme og diabetes type 2, på grunn av den økende sittestillingen. Tall fra Helsedirektoratet (2019) viser at kun 40 prosent av 15-årige jenter oppfyller minimumsanbefalingen på 60 minutter moderat fysisk aktivitet i løpet av dagen. Studien viser at 15-åringene bruker omtrent 70 prosent av våken tiden i ro. Med så oppsiktsvekkende tall, ser man hvor sterk tiltrekningskraft aktiviteter som får oss til å sitte i ro har (Helsedirektoratet, 2019). Fysisk aktivitet har mange positive effekter, både på helsen, men også på læring. For at barn og unge skal kunne utvikle sin fysiske, psykiske og sosiale helse, er det nesten en forutsetning at de er i fysisk aktivitet. Med jevnlig fysisk aktivitet er man også betydelig bedre rustet for utfordringer både på skolen og i hverdagen (Helsedirektoratet, 2019).

Den potensielle helseverdien man får av å delta aktivt i kroppsøvfingsfaget er allmenn kjent og løftet frem av flere forskere som blant annet Resaland, Andersen, m.fl. (2011). Skolen er for mange elever en viktig arena når det kommer til det å få og holde elever i fysisk aktivitet (Eriksen, 2020). Positive opplevelser av kroppsøvfingsfaget kan for mange elever være grunnlaget for en fysisk aktiv livsstil. Elever som derimot opplever kroppsøvfingsfaget som noe negativt, kan påvirke den gitte elevenes innstilling til å være i fysisk aktivitet, i en negativ retning (Eriksen, 2020).

I læreplanen for kroppsøvningsfaget står det følgende knyttet til formålet med faget:

«Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktiviteter og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, helse og livsstil og erfarer hva egen innsats har å si for å oppnå ulike mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen. Faget skal motivere elevene til å holde vedlike en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter endt skolegang og i framtidig arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.2).

Det kommer også fram i Utdanningsdirektoratet (2020b) at kroppsøvningsfaget skal bidra til at elevene reflekterer over viktige faktorer som likeverd, samarbeid og likestilling. Faget skal også legge til rette for at elevene blir utfordret til å tøye egne grenser. Det er viktig at man som lærer i kroppsøvningsfaget tar vare på tradisjonelle bevegelsesaktiviteter i samfunnet, men samtidig gir elevene mulighet til å eksperimentere og utfordre seg i krevende alternative bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Det har i senere tid blitt snakket mye om et fysisk aktivitetstiltak på en time fysisk aktivitet hver dag for alle skoleelever (Nasjonalforening for folkehelsen, 2021). Et slikt tiltak i skolen er positivt, så langt man oppnår et inkluderende læringsmiljø hvor samtlige elever føler seg inkludert. Forskning viser at noen elever ikke finner seg til rette i kroppsøvningsfaget av ulike årsaker og enkelte dirkete mistrives i faget. Tall fra Helsedirektoratet (2019) viser at jenter mistrives mer enn gutter i kroppsøvningsfaget. Når opptil 30 prosent oppgir at de «ikke liker» eller «hater» kroppsøvningsfaget slik det blir framstilt i skolen i dag. Er det naturlig å tenke at det må skje en endring i faget (Borgen & Leirhaug, 2012). Som kroppsøvningslærer kan det være lurt å søke mot elevenes opplevelse av faget. For lettere å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø med rom for samtlige elever.

I denne masteroppgaven ønsker jeg å finne ut hvilken betydning klasseledelse har for utviklingen av et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvningsfaget. I opplæringslova (2022) står det at «alle elever i grunnskolen har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 2022, 9A-2). Å skape et trygt og godt læringsmiljø i

skolen, ser jeg på som læreren sitt ansvar. Her spiller faktoren god relasjon mellom lærer og elev en viktig rolle i møte med elevene. Jeg vil i denne besvarelsen se på et utvalg kroppsøvingslærere sin klasseledelse i sammenheng med det å skape et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvingsfaget.

1.3 Disposisjon

Ser man bort ifra dette innledende kapittelet for masteroppgaven, så inneholder oppgaven følgende kapitler:

Kapittel 2 inneholder tidligere forskning innenfor fagfeltet. Her tar jeg for meg tidligere forskning og avslutter kapittelet med å presentere oppgavens problemstilling.

Kapittel 3 inneholder oppgavens teorigrunnlag. Jeg starter dette kapittelet med å gjøre rede for ulike begreper som er relevante for oppgaven, før jeg deretter tar for meg relevant teori for oppgaven. Relevante begreper defineres og forklares under kapittel *3.1 Begrepsavklaringer*.

Kapittel 4 er oppgavens metodekapittel. Her vil jeg beskrive hvordan jeg har gjennomført forskningsprosjektet og begrunne og redegjøre for valg av metode, utvalg av informanter, gjennomføring av datainnsamlingen og analyseprosessen. Avslutningsvis har jeg belyst studiens kvalitet (validitet, reliabilitet og generalisering) og sett på ulike etiske overveielser.

Kapittel 5 blir oppgavens resultater presentert, drøftet og forankret i teori. Jeg har valgt å presentere resultatene gjennom ulike underkapitler / kategorier, fordi jeg ser på det som mest hensiktsmessig for å svare på problemstillingen.

Kapittel 6 blir studiens avslutning presentert. Her oppsummerer jeg studien, med fokus på oppgavens problemstilling. Jeg avslutter kapittelet med refleksjon og retter et blikk mot mulig videre forskning.

Kapittel 7 inneholder oppgavens referanseliste.

Kapittel 8 inneholder oppgavens ulike vedlegg. Her er intervjuguiden, invitasjon til å delta i forskningsprosjektet og godkjennelse fra Sikt, vedlagt.

2.0 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg presentere forskning som er gjort innenfor tema klasseledelse i kroppsøvningsfaget. Klasseledelse kommer fra det internasjonale begrepet *classroom management*, altså klasseromsforskning. Det var først klasseromsforskning som ble utarbeidet, før man supplerte på med forskning om *school effectiveness* og *teacher effectiveness*. Forskning innenfor den norske kroppsøvningskonteksten med fokus på den grunnleggende strukturen til kroppsøvningslæreren, ble i senere tid satt i fokus. Her var målet å studere den sosiale samhandlingen mellom lærer-elev i undervisningspraksis og prøve å forstå hvorfor de enkelte individene handlet og tenkte som de gjorde (Slinning, 2015).

2.1 Klasseledelse

Som introdusert tidligere i dette kapitlet, så kommer begrepet klasseledelse fra det internasjonale begrepet *classroom management*. Begrepet klasseledelse er et begrep som vi i senere tid har tatt mer og mer i bruk. Dette har ført til at forskning innenfor tema er relativt nytt. Med fokus på tidligere forskning, har det vært klasseledelse innenfor kroppsøvningskonteksten som har vært interessant. Som kroppsøvningslærer må man være bevisst over hvilke aspekter ved egen klasseledelse man benytter seg av.

Kroppsøvningsundervisningen foregår som regel på flere ulike arenaer, hvor det rulleres mellom ulike tema og aktiviteter i faget. Det kan derfor være avgjørende å opprettholde en god og tydelig struktur, med klare retningslinjer ovenfor elevene slik at de vet hva de skal forholde seg til og hva som forventes av dem. (Aasland & Brøgger, 2013). Helstad & Øiestad, 2014) peker på at det relasjonelle aspektet lærer-elev, sammen med de overnevnte faktorene som avgjørende for å skape god grunnleggende klasseledelse. Andre faktorer som også har betydning for å skape et godt miljø i kroppsøvningsundervisningen, er tidspunkt på dagen, antall elever i klassen, innholdet i kroppsøvningsundervisningen og gruppesammensetningen. Som kroppsøvningslærer er det viktig å være bevisst på de nevnte faktorene for å skape et godt og tilrettelagt læringsmiljø (Ludviksen, 2021). Som lærer i et kroppslig fag, kan det til tider være ganske synlig hvilken faglig kompetanse den enkelte kroppsøvningslærer sitter inne med. Dette kan ved enkelte tilfeller føre til at ferdighetene til kroppsøvningslæreren er svakere enn enkelte av elevene sine ferdigheter, spesielt om man underviser på høyere klassetrinn. Kroppsøvningslærere som besitter svakere ferdighetskompetanse enn enkelte elever, kan føre til at undervisningens innhold blir påvirket. Årsaken til dette kan være at kroppsøvningslæreren føler han ikke helt strekker til (Aasland & Brøgger, 2013, s. 134).

Ser man på begrepet *classroom management* handler dette om lærerens evne til å minimere støy, slik at man kan fokusere på det faglige innholdet i kroppsøvingundervisningen (Aasland & Brøgger, 2013, s. 128). Forskning som er gjort innenfor temaet klasseledelse i kroppsøvingfaget varierer, da lærerne har ulike oppfattelser ut ifra hvilke miljø man underviser i (Ludviksen, 2021). Ser man på Barker & Annerstedt (2016) sin forskning innenfor temaet klasseledelse, blir det her lagt vekt på hvordan læreren håndterer uønsket atferd i kroppsøvingundervisningen. Gjennom en enkel kroppsøvingstime foregår det mange interaksjoner mellom lærer-elev. Tatt miljøet i betraktning, er det stor sannsynlighet for at uventede ting kan forekomme, enten fra eleven eller læreren. Dette kan være alt fra en liten kommentar, til en fysisk handling. Annet som også går inn under det som kan kategoriseres som uønsket atferd, er for eksempel å snakke uten lov ved gjennomgang eller å unngå å delta i kroppsøvingundervisningen. Årsaken til at dette kategoriseres som uønsket atferd, er fordi det tar tid fra lærerens muligheter til å oppnå kroppsøvingfagets mål (Barker & Annerstedt, 2016, s. 926). Forskning viser også at forstyrrende atferd kan ha negativ påvirkning på medelevers atferd, i tillegg til at det kan ha en negativ påvirkning på kroppsøvinglæreren sin helse (Barker & Annerstedt, 2016, s. 924). Den enkelte kroppsøvinglærer sine forventninger til elevene har betydning for hvilke mål som oppnås i kroppsøvingfaget. Det er læreren som er den viktigste faktoren for læring (Helstad & Øiestad, 2014).

Det finnes mange syn på klasseledelse i kroppsøving. Ser man på forskningen til Aasland, Walseth & Engelsrud (2017), har de gjennom studien sin hatt fokus på lærere som benytter seg av den «gamle» metoden når det kommer til klasseledelse i kroppsøvingfaget. Kort fortalt handler den gamle metoden om å gi elever en form for fysisk aktivitet som staff for å oppnå disiplin. Kroppsøvinglærere som benytter seg av den gamle metoden håndterer altså uønsket atferd på denne måten. Denne formen for klasseledelse finnes fortsatt i skolen. Her blir blant annet øvelser som løping og «opp i rett posisjon» benyttet (Aasland, Walseth & Engelsrud, 2017, s. 498). Den enkelte kroppsøvinglærer sine holdninger, forutsetninger og ferdigheter til kroppsøvingfaget har også stor betydning for kvaliteten og generelt undervisningen som blir lagt frem (Ludviksen, 2021). Dette kan man se i studien til Lyngstad (2017), hvor fokuset til vedkommende har vært å se på klasseledelsen til kroppsøvinglærere som har en fysisk aktiv livsstil. Forskningen viser at lærere med en fysisk aktiv livsstil, påvirker både elevene og undervisningen (Lyngstad, 2017, s. 933). Disse lærerne ønsker at elevene skal oppnå høy aktivitet i kroppsøvingundervisningen, ved at de for eksempel

presser seg, i tillegg til det å sette pris på fysisk aktivitet. Fysisk aktive lærere er også opptatt av at de mestrer de aktivitetene som de underviser i. Dette kan føre til at undervisningsinnholdet i kroppsøvfingsfaget blir påvirket i den forstand at enkelte aktiviteter uteblir, fordi at ferdigheten til kroppsøvfingslæreren ikke strekker til (Lyngstad, 2017, s. 939).

Mye av forskningen som er gjort innenfor klasseledelse handler om hvordan bli den perfekte klasseleder. Med kroppsøvfingsfaget som utgangspunkt havner fokuset ofte over på de strukturelle sidene ved undervisningen. Innenfor tema klasseledelse ser man ofte at lærerne vektlegger hvordan man på en best mulig måte skal håndtere uønsket atferd i undervisningen, men det er gjerne ikke en slik kvalitet hos kroppsøvfingslæreren som spesifikt gjør en til en god klasseleder (Barker & Annerstedt, 2016, s. 939). Ser man på undervisningen til ulike kroppsøvfingslærere, ser man at det er forskjeller i undervisningspraksisen. Årsaken til det er at kroppsøvfingslærere har ulik oppfatning av faget, noe som påvirker den enkelte sin undervisningspraksis (Annerstedt, 2001). Et trygt og godt læringsmiljø skapes ved at det er rom for å både prøve og feile. Både hos elevene, men også hos læreren. Denne måten å «eksperimentere» på vil kunne bidra til økt læring og utvikling av egen klasseledelse for kroppsøvfingslæreren (Plauborg et al., 2010). Om man er villig til å bevege seg utenfor boksen, kan man som kroppsøvfingslærer utvikle egen erfaring gjennom prøving og feiling. Gitt at hensikten er å forbedre egen undervisningspraksis (Ludviksen, 2021).

Kroppsøvfingslæreren står ovenfor det store ansvaret med å tilpasse undervisningen ut ifra elevens ulike evner og forutsetninger. Gjennom valgfrihet, er det opp til læreren å legge til rette for mestring og trivsel hos elevene (Lyngstad et al., 2020). Lyngstad et al. (2020) trekker fram at gjennom en kroppsøvfingstime skjer det både omsorgssituasjoner og interaksjoner med elevene, noe som krever at læreren evner å gjør de rette handlingene til rett tid slik at eleven kommer godt ut av situasjonen (Lyngstad et al., 2020, s. 633). Elever med et positivt inntrykk og en følelse av sosial tilhørighet i kroppsøvfingsfaget, hadde en positiv effekt på elevens deltakelse i faget. Det er her viktig med kroppsøvfingslærere som er flinke til å følge opp elevene og tilpasse undervisningen ut ifra den enkelte elev sine evner og forutsetninger (Lagestad, 2017). Ser man på forskningen til Lagestad et al. (2020) har de i sin studie rettet fokuset mot hva som må til for at elevene skal bli sett i kroppsøvfingsfaget. Med utgangspunkt i elevenes svar, var det muligheten for å kunne vise egne ferdigheter, tilbakemeldinger fra læreren, bli hørt og relasjonen lærer-elev som var avgjørende (Lagestad et al., 2020, s.177).

Innenfor tematikken klasseledelse i kroppsøvfingsfaget møter man på flere aspekter som kan kobles opp mot klasseledelse. For å håndtere blant annet atferdsproblemer i kroppsøvfingsfaget, blir ofte relasjonell klasseledelse satt i fokus. Nøkkelen til god klasseledelse starter ofte i det relasjonelle aspektet (Helstad & Øiestad, 2014). Forskning viser at skoler som har mindre atferdsproblemer, har fokus på de relasjonelle og kontekstuelle forholdene i undervisningen. Her har læreren fokus på den relasjonelle siden ved klasseledelse, noe som skaper en bedre kommunikasjon mellom lærer-elev, som igjen fører til bedre innsats, økt motivasjon og større læringsutbytte hos elevene (Kostøl & Mausethagen, 2011).

2.2 Refleksjon rundt begrepet klasseledelse

I dette kapitlet vil jeg fokusere på forskning som er gjort innenfor kroppsøvfingslærere sin bevissthet og refleksjon rundt egen klasseledelse. Jeg vil også se på forskning som er gjort basert på kroppsøvfingslærere sin refleksjon sammen med andre lærere, på tvers av kollegiet. Selv om mye av forskningen som er gjort innenfor tema klasseledelse, retter seg mot «den perfekte lærer / klasseleder», så er det nødvendig å være bevisst og reflektere rundt egen klasseledelse for å skape en god og tilpasset opplæring (Turmo & Bjørnstad, 2013).

Refleksjon rundt egen klasseledelse er nødvendig for å vurdere om sin egen undervisningspraksis er på rett vei eller om det er nødvendig å gjøre endringer (Solstad, 2013, s.100). Ser man på studien til Standal & Moe (2013) har de forsket på den generelle refleksjonen knyttet til kroppsøvfingskonteksten, men ikke direkte opp mot tema klasseledelse. Det er dette jeg ønsket å gå i dybden på i mitt forskningsprosjekt. Standal & Moe (2013) ser på muligheten til å kunne utvikle lærerstudenters refleksjonspraksis, da økt refleksjon rundt hvordan egen klasseledelse har påvirkning på kroppsøvfingslærerens praksis i skolen (Standal & Moe, 2013). Hvorvidt dette blir realisert under utdanningen til lærerstudenter, har betydning for den enkelte lærer sin profesjonelle yrkesutøvelse (Solstad, 2013). Å reflektere rundt egen klasseledelse, spesielt sammen med andre kollega, kan være både tidkrevende og utfordrende. Noen lærere bærer med seg lite erfaring fra praksis, mens andre har mer praksis. Til tross for ulik refleksjonspraksis hos ulike kroppsøvfingslærere, vil et samarbeid på tvers av kollegiale ha stor betydning for et godt læringsarbeid. Det vil også være til stor nytte for elevenes utvikling og læring (Helstad & Øiestad, 2014).

Ser man på eldre studier som er gjort på lærerstudenter under utdanning, kan man trekke frem studier hvor det har blitt undersøkt studenter sin refleksjon i kroppsøvingsfaget og generelt læringsmiljøet. Casestudien til Tsangaridou (2005) tar blant annet for seg refleksjon underveis og etter endt studieløp. En god refleksjonspraksis kan være med på å endre studentens undervisningspraksis (Tsangaridou, 2005). Som kroppsøvingslærer er det viktig å gå foran som et godt eksempel i skolen, slik at man skaper et trygt og godt læringsmiljø med rom for alle (Kelly & Cherkowski, 2015). I den norske skole i dag så jobber de fleste lærere alene med sin elevgruppe. Dette kan føre til at den enkelte lærer glemmer å reflektere over egen praksis og mister muligheten til å få positive tilbakemeldinger fra andre kollegier. Dette fører til at kroppsøvingslærerne som regel tar beslutninger litt for gitt, uten noen form for refleksjon rundt det (Ohnstad, 2018). Som kroppsøvingslærer og generelt lærer i skolen, spiller det interne og eksterne samarbeidet en viktig rolle for lærerens utvikling. Her påpeker Briseid & Haraldstad (2019) at det er læreren sitt ansvar å holde seg oppdatert innenfor undervisningsfagene sine og at refleksjon alene ikke er tilstrekkelig nok for utvikling (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 249).

2.3 Formål med masteroppgaven

Som jeg nevnte innledningsvis i oppgaven, så handler god klasseledelse om å skape et godt læringsmiljø som kan bidra positivt til elevenes utvikling både faglig, sosialt og emosjonelt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Som et viktig tema i skolen ønsker jeg å studere hvordan ulike kroppsøvingslærere reflekterer rundt egen klasseledelse. Kroppsøvingsfaget er et komplekst fag noe som fører til at kroppsøvingslærere vektlegger ulikt i sin utøvelse av klasseledelse. Dette resulterer i ulikt innhold, metoder og hva som vurderes i kroppsøvingsfaget (Annerstedt, 2001). Med ulike oppfatninger og meninger om hva som regnes som god klasseledelse i kroppsøvingsfaget, er det viktig med aktiv refleksjon. Aktiv refleksjon av egen klasseledelse vil kunne bidra positivt til utvikling av egen praksisundervisning (Tsangaridou, 2005). Til tross for et viktig tema i generelt skolen og kroppsøvingsfaget, finnes det lite forskning rundt klasseledelse i kroppsøvingskonteksten (Ludviksen, 2021). Med bakgrunn i det og interessen min ovenfor tema klasseledelse, ønsker jeg å studere hvilken betydning kroppsøvingslæreres klasseledelse har for å utvikle et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvingsfaget. Hvordan kroppsøvingslærere reflekterer over egen klasseledelse og hvordan de reflekterer sammen med andre kollegaer om tema klasseledelse.

2.4 Problemstilling

- Hvordan reflekterer et utvalg kroppsøvingslærere omkring eget arbeid ved å utvikle et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvingsfaget?

3.0 Teori

Jeg vil i dette kapitlet ta for meg teori og fagstoff som er relevant for å belyse masterprosjektets problemstilling. Med utgangspunkt i den valgte teorien, vil dette danne grunnlaget for analysen og drøftingen av funnene mine i datamaterialet. Jeg vil starte det første kapitlet, kapittel 3.1 *Begrepsavklaringer*, med å gjøre rede for relevante begreper for forskningsprosjektet. Jeg har kommet frem til begrepene gjennom teori og forskningsprosessen. Disse begrepene skal hjelpe meg med å belyse masterprosjektets problemstilling. Videre har jeg valgt å ta med ulike teori som er relevant for masterprosjektet og problemstillingen.

3.1 Begrepsavklaringer

Her vil jeg trekke frem relevante begreper for masterprosjektets oppbygging. Det er relevante begreper for masterprosjektet og den valgte problemstillingen. Begrepene vil gi en klarhet i hva som menes med dem og de kan knyttes opp mot masterprosjektet og problemstillingen. De utvalgte begrepene er: klasseledelse, relasjoner / relasjonsbygging, inkluderende læringsmiljø, motivasjon og tilpasset opplæring. Som man kan se så er det mange begreper som kan knyttes opp mot oppgavens tema, *klasseledelse*. Begrepene redegjøres i ulike underkapitler.

3.11 Klasseledelse

Begrepet klasseledelse handler om hvordan læreren handler både sosialt og faglig i et læringsfremmende perspektiv (Ogden, 2012). Det kan knyttes opp mot det Pianta & Hamre (2009) skriver om klasseledelse. Klasseledelse er det som foregår i klassen mellom lærer-elev, og kan deles inn i tre ulike dimensjoner: *emosjonell støtte, organisering og støttende introduksjon* (Drugli, 2019). Emosjonell støtte handler om å ta hensyn til eleven sitt perspektiv. Organisering handler om å regulere atferden og støttende introduksjon handler om å analysere, forstå og løse ulike problemer og prosedyrer. For at eleven skal oppnå faglig og sosial utvikling, er det viktig at samtlige av de tre overnevnte dimensjonene virker i samspillet mellom lærer-elev i kroppsøvingfaget (Drugli, 2019).

3.12 Relasjoner / Relasjonsbygging

Relasjoner og relasjonsbygging henger tett sammen med begrepet klasseledelse. Klasseledelse kan defineres som grunnmuren for å skape gode relasjoner mellom lærer-elev. Læreren sine

holdninger og utøvelse av rollen sin som klasseleder, er av avgjørende for om det skapes gode eller dårlige relasjoner mellom lærer-elev. Relasjonsbygging utvikles lettest når læreren legger til rette undervisning som er tilpasset elevenes ulike evner og forutsetninger, evner å se hver enkelt elev, har positive forventninger til elevene og har en god struktur og rutiner innad i klassen (Drugli, 2019, s.35).

I boken *relasjonen lærer elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*, beskriver Juul & Jensen (2002) begrepet relasjonskompetanse som:

«lærerens evne til å se den enkelte elev på vedkommende sine egne premisser og tilpasse sin egen atferd til eleven» (Drugli, 2019, s. 45).

3.13 Inkluderende læringsmiljø

Inkluderende læringsmiljø handler om å skape et fellesskap hvor samtlige opplever tilhørighet. Et læringsmiljø som oppleves godt og er tilpasset hver enkelt elevs ulike forutsetninger og behov. I praksis betyr dette at det er skolen og læreren som har det fulle ansvaret for å skape et læringsmiljø med utgangspunkt i elevens ulike forutsetninger og behov. Dette gjelder både de flinke elevene, men også de elevene som lett faller utenfor eller av ulike årsaker ikke finner seg til rette i læringsmiljøet (Nordahl, 2010).

3.14 Motivasjon

Motivasjon handler om den drivkraften eller energien som får deg til å gjennomføre noe. Å være motivert blir ofte sammenliknet med å være engasjert, handlende og aktiv. Det er altså motivasjonen som styrer atferden og handlingene dine i ulike situasjoner (Stai, 2021).

Innenfor motivasjon skiller man ofte mellom *indre motivasjon* og *ytre motivasjon*. Indre motivasjon handler om å gjennomføre en aktivitet fordi det gir en form for lykkefølelse eller er interessant. Et barn som leker av egen interesse, drives for eksempel av indre motivasjon. Indre motivasjon belønnes i form av glede og positive følelser. Med økt indre motivasjon ved gjennomføring av en aktivitet, har man lyst til å gjøre og fortsette med det samme. Ytre motivasjon handler om å bli belønnet i form av for eksempel medalje, en god karakter eller lønn ved gjennomføring av en aktivitet. Her oppnår man motivasjon av ytre faktorer og ikke av selve aktiviteten (Stai, 2021).

3.15 Tilpasset opplæring

Med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratet (2020) blir begrepet *tilpasset opplæring* definert slik:

«Tilpasset opplæring er de tiltakene som skolen setter inn for å sikre at alle elevene får best mulig utbytte av opplæringen. Tilpasset opplæring er ikke et mål i seg selv, men en tilrettelegging som gir elevene økt læringsutbytte» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Tilpasset opplæring blir i dette forskningsprosjektet sett i sammenheng med de pedagogiske virkemidlene som den enkelte kroppsøvlingslærer benytter seg av for å skape gode relasjoner lærer-elev og et inkluderende læringsmiljø.

3.2 Klasseledelse – Lærerrollen

Å undervise som lærer, enten det er i kroppsøvlingsfaget eller andre fag i skolen, innebærer mye ansvar. Som lærer deltar man i et av samfunnets viktigste prosjekter. Man bidrar til å forme unge mennesker gjennom undervisning. Dette gjenspeiler seg i samfunnet som man lever i. Som lærer har man blitt overrasket ansvaret om å videreformidle barn og unge tilstrekkelig og nok kunnskap til å bringe samfunnet inn i fremtiden (Imsen, 2009). Tar man utgangspunkt i St.meld nr. 11 (2008-2009, s.12) blir flere ulike kvaliteter trukket frem som en lærer bør beherske. Noen av lærerens mange oppgaver er å legge til rette for læring, lede læring, samarbeid på tvers i kollegiet og bidra til skolens utvikling (St.meld nr.11, 2008-2009, s.12). Klasseledelse handler om å fremme læring, både sosialt og faglig (Ogden, 2012). Risberg (2009) trekker frem begrepet læringsledelse om klasseledelse, og påpeker hvilke utfordringer det ligger rundt det å skape god klasseledelse (Risberg, 2009). Ser man på studien som Risberg (2009) har gjennomført, kommer det frem at lærerens faglige kompetanse har innvirkning på klasseledelsen som den enkelte utøver. Å ha en sterk faglig kompetanse kan gi læreren mer styrke, selvsikkerhet, overskudd og frihet når det kommer til egen klasseledelse. Uten god faglig kompetanse blir ofte læreren mer låst, da man ser færre muligheter (Aasland & Brøgger, 2013).

Lærerrollen er en kompleks rolle med mange ulike sider. Den er både krevende, utfordrende, stimulerende og ansvarsfull. Som lærer kan det ofte være vanskelig å skulle planlegge en undervisningstime, ettersom at hverdagen består av mange uforutsigbare elementer. Situasjonene som kan oppstå i undervisningen kan være mange, noe som fører til at læreren

må handle med umiddelbar virkning. Dette kan sees på som en form for handlingstvang (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Med store og ulike forventninger fra både elever, foresatte, ledelsen og kollega, kan man som lærer oppleve enkelte situasjoner som vanskelige. Dette er noen av mange stressfaktorer som en lærer kan møte på i utøvelsen av yrket (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Moltubak (2016) henviser til faktoren stress som den sterkeste faktoren til at enkelte kroppsøvingslærere føler seg utbrent. Årsakene kan som regel være mange, men som lærer i kroppsøvingsfaget og generelt skolen, møter man på en rekke små arbeidsoppgaver som man må forholde seg til. Dette gjør det vanskelig som lærer å jobbe langsomt i yrket (Moltubak, 2016). Med mange oppgaver og liten tid, kan man som lærer oppleve at man til tider ikke strekker helt til, svak utførelse av egne arbeidsoppgaver eller en følelse av lite tilfredsstillende. Med variasjon i de ulike arbeidsoppgavene som læreren stilles ovenfor, stiller det et krav til allsidighet ved at læreren må benytte ulike sider av seg selv ved gjennomføring av de ulike oppgavene (Moltubak, 2016).

Som kroppsøvingslærer i dagens skole, så kommer man ikke foruten det sosiale og emosjonelle aspektet. Læreren kommuniserer med både elever, kollegaer og til en viss grad med skolens ledelse og foresatte. Med mange sosiale relasjoner, kan det føre til at det skapes både positive og negative relasjoner. Relasjonene som læreren skaper, kan være med å påvirke læreren sin egen opplevelse av klasseledelse, på godt og vondt. Faktorer som respekt, annerkjennelse, en følelse av å bli sett og hørt og tillit, er noen av faktorene som kommer frem som viktige for lærerens følelse av tilhørighet i skolesystemet. Positive relasjoner, både sosialt og sammen med elever, lærere og foresatte er viktig for utvikling av lærerens egen kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 50).

3.3 Relasjonsbygging (lærer-elev)

Klasseledelse er en sentral faktor når det kommer til relasjonsbygging, fordi det er læreren sin lederstil som er grunnlaget for å skape gode relasjoner med elevene. Relasjonen lærer-elev vil utvikles i det samspillet som utvikles i undervisningssituasjonen. Dette kan knyttes opp mot det Roland (2022) skriver om i artikkelen sin «*Klasseledelse og den viktige relasjonen mellom lærere og elev*». Her ble 81 ulike lærere fra 14 ulike skoler intervjuet i forbindelse med et utviklingsarbeid på ungdomstrinnet. Lærerne ble spurt om hvordan de utøver relasjonsbygging og hvilken betydning relasjonsbygging til elevene har for klasseledelse. Med utgangspunkt i funnene i artikkelen kommer det frem at relasjonsbygging starter allerede ved første møte mellom lærer og elev. Tillit er en faktor som står sterkt når det kommer til

relasjonsbygging og arbeid med relasjonsbygging er en kontinuerlig prosess. Et annet funn som kommer frem i artikkelen er viktigheten av at læreren tilpasser opplæringen ut ifra alle elevene sine evner og forutsetninger. Dette vil øke sannsynligheten for positiv relasjonsbygging mellom lærer og elevene. Noen av de spurte lærerne uttalte at det kan være krevende å håndtere elever som utøver utfordrende atferd. De blir usikre på hvordan de skal håndtere enkelte situasjoner. Dette kan føre til at elevene drar nytte av læreren sin usikkerhet og spiller på den ved å utøve negativ atferd (Roland, 2022). Ser man på noen eksempler, blir tilstedeværelse, positivitet, åpenhet og ærlighet trukket frem som faktorer på hvordan læreren kan bygge relasjoner til elevene. Som lærer er det viktig å sette av tid til samtlige elever, og bygge samtalen på noe som interesserer eleven. Ved å vise interesse ovenfor eleven vil man lettere komme inn på eleven og skape relasjoner sammen med eleven (Roland, 2022). Lærere som viser interesse ovenfor elevene på en positiv måte, kan knyttes opp mot teorien om emosjonell støtte. Teorien om emosjonell støtte kan deles inn i fire ulike deler, som kan bidra til lærersensitivitet: Første del handler om respons på sosiale og akademiske signaler, andre del handler om å løse problemer for elevene på en effektiv måte, tredje del handler om bevissthet og den fjerde delen handler om elevvelvære hvor eleven søker veiledning og faglig støtte (Henriksen-Larsen & Solhaug, 2021). Som lærer er det mulig å støtte elevene på samtlige av disse fire punktene ved at man setter seg inn i elevens liv og livsverden, gir eleven ansvar slik at eleven kan få ta egne valg, gir eleven støtte gjennom autonomi, svarer eleven på eventuelle spørsmål eleven måtte ha og prøver å sette seg inn i eleven sitt perspektiv. Læreren kan også ved enkelte tilfeller prøve å legge til rette for meningsfulle gruppearbeid med utbytte hos elevene (Roland, 2022).

Å skape gode relasjoner mellom lærer og elevene, starter hos læreren. Det er læreren som utfører klasseledelsen i kroppsøvingstimene, og det er derfor viktig som lærer å legge til rette for gode relasjoner. Hvilke relasjoner som skapes med elevene påvirkes av læreren sin utøvelse av klasseledelse. Her ligger læreren sine forutsetninger til grunn for hvilken klasseledelse som skapes. Klasseledelsen kan påvirkes av ulike faktorer som kunnskap, evnen til å skape empati ovenfor elevene og tidligere erfaringer (Drugli, 2019). Dette er noen av mange faktorer som danner grunnlaget for å skape et inkluderende læringsmiljø og gode relasjoner mellom lærer-elev. Andre faktorer som spiller positivt inn på lærer-elev relasjoner er struktur og rutiner i klassen, hvor læreren setter tydelige grenser og forventninger ovenfor elevene (Drugli, 2019). Med utgangspunkt i forskningsprosjektets problemstilling, er også det

naturlig å ta for seg funn som handler om utvikling av et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvningsfaget, med bakgrunn i den enkelte lærer sin klasseledelse.

For å skape og utvikle et godt og inkluderende læringsmiljø, står relasjonsbygging mellom læreren og elevene sentralt. Her kan man trekke fram Roland (2016) sin artikkel om «*Ulike perspektiver på relasjonsbygging*», hvor han trekker fram mange sentrale faktorer for å skape et godt og inkluderende læringsmiljø. I artikkelen viser Roland (2016) til CIESL-prosjektet (classroom interaction for enhanced student learning) som handler om tema klasseledelse. Med utgangspunkt i det prosjektet viser funn at det er relasjonsbygging som er den viktigste faktoren. Klasseledelse er et ganske komplekst begrep. I artikkelen til Roland (2016) blir flere ulike perspektiver fremhevet som viktige i forbindelse med klasseledelse. Perspektivene lærer-elev relasjonen, emosjonell støtte, speilingsprosess, autoritativ lærerstil og læreren sin klasseledelse (Roland, 2016). Speilingsteorien handler om at læreren gir tilbakemeldinger til elevene på en reflektert måte, slik at elevene kan utvikle et positivt selvbilde. Den autoritative lærerstilen handler om å skape et inkluderende læringsmiljø gjennom en kombinasjon av kontroll / krav til elevene og relasjonsvarme. Det er læreren som setter naturlige grenser i forhold til elevenes modenhet. Relasjonsvarme blir trukket frem i artikkelen til Roland (2016) som en grunnleggende faktor for læringsprosessen. Emosjonell støtte blir også trukket frem som en viktig faktor for å skape et positivt klima. For å skape emosjonell støtte til elevene er det viktig som lærer å vise tilstedeværelse, opptre positivt ovenfor elevene, vise respekt og være vennlig med elevene. Ved å være interessert og støttende ovenfor elevene vil dette også kunne bidra positivt til å skape et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvningsfaget (Roland, 2016). På denne måten vil det som lærer være lettere å fange opp eventuelle utfordringer, støtte elevene der de måtte trenge det, lettere å legge til rette undervisningen ut ifra elevenes ulike evner og forutsetninger og skape et godt elevsamarbeid. Forskning viser at lærere som skaper gode relasjoner til elevene, vil påvirke elevenes trivsel, læringsutbytte og undervisning i skolen, positivt (Nordahl, 2010). Drugli (2019) påpeker at klasseledelse spiller en viktig og sentral faktor når det kommer til utvikling av et godt klassemiljø, fordi det danner rammen for god relasjonsutvikling (Drugli, 2019).

Handlingene som skjer i kroppsøvningsundervisning, har påvirkning på elevenes læring, utvikling og trivsel. Å være en god klasseleder blir i mange sammenhenger sammenliknet med en lærer som har kontroll over elevgruppen sin og underviser dem på en hensiktsmessig måte (Drugli, 2019). Her blir det blant annet lagt vekt på positiv atferd fra læreren sin side,

ved at det fremmes trivsel og motivasjon, samtidig som at læreren er i stand til å redusere negativ atferd og uro i undervisningen. Klassens interne atferd og lærerens holdning til klassen, påvirker som regel relasjonen mellom lærer og elevene (Drugli, 2019). For å skape et godt læringsmiljø i undervisningen, fremhever Roland (2016) kunsten av å oppnå en balanse mellom relasjonsvarme og kontroll / krav til elevene. Med relasjonsvarme, menes det å legge til rette for mestring og positiv atferd hos elevene. Å stille krav / kontroll til elevene, kan for eksempel være krav i form av positiv innsats og god atferd. Andre faktorer som kan gi positiv innvirkning hos elevene er en støttende lærer, grensesetting og en lærer som legger til rette for rutiner hos elevene. Som lærer er det viktig å stille krav til elevene på en respektfull måte og samtidig legge til rette undervisningen ut ifra elevenes ulike evner og forutsetninger (Roland, 2016).

Læreren er nøkkelen når det kommer til det å skape relasjoner mellom barn og ungdom (Holland, 2017). Holland (2017) omtaler det som at det er læreren som har det fulle ansvaret for å skape relasjoner med elevene. Ulike lærerstiler i skolen kan settes opp i et aksesystem, hvor det har blitt lagt vekt på fire ulike stiler: «*den avvisende, den ettergivende, den autoritære og den med god autoritet*». Aksesystemet er laget på bakgrunn av den enkelte lærer sin grad av kontroll og varme ovenfor elevgruppen sin. Dette skal avspeile den enkelte lærer sin grad av relasjon til elevene. En lærer med for eksempel mye varme og kontroll ovenfor elevene, er en lærer med god autoritet ovenfor elevene. God autoritet gjenspeiler seg ofte i en lærer med gode relasjoner til elevene. På den motsatte siden finner vi en lærerstil som er avvisende. Vedkommende har her både lite kontroll og lite varme ovenfor elevene. (Holland, 2017, s.74).

Med utgangspunkt i Holland (2017) sitt overnevnte aksesystem, vil en god balanse mellom kontroll og varme lage et godt grunnlag for å skape positive relasjoner mellom lærer og elev. Å skape positive relasjoner til elevene, vil øke nærheten, tilliten og skape en trygghet hos elevene. Dette er faktorer som kjennetegner et inkluderende læringsmiljø (Drugli, 2019). Holland (2017) trekker også frem at lærere som har en positiv relasjon til elevene, opplever mindre atferdsproblemer i undervisningen sin i forhold til lærere som gjerne ikke har fullt så gode relasjoner (Holland, 2017). Ved å benytte seg av aksesystemet kan man som lærer bli mer bevisst på sin egen lærerstil, som igjen kan skape et positivt grunnlag for et inkluderende læringsmiljø i klassen. Refleksjoner rundt både egen lærerstil og kollegaer sin lærerstil kan være med å bevisstgjøre sine egne relasjoner til elevene og hvilken lærerstil en møter

elevgruppen med. Små endringer i sin egen lærerstil kan ved gitte tilfeller bidra positivt når det kommer til relasjoner til elevene og læringsmiljøet generelt (Holland, 2017).

Drugli (2019) legger vekt på faktoren anerkjennelse når det kommer til lærer-elev relasjonen. Å skape og oppnå en form for gjensidighet når det kommer til anerkjennelse er viktig i en god lærer-elev relasjon. Samtlige har rett til å skape sin egen opplevelse av situasjoner. Det er derfor viktig som lærer å akseptere, respektere og godta hver enkelt elev slik dem er. Alle elever er likeverdige uavhengig av deres bakgrunn og oppfatninger. Ulike kjennetegn på anerkjennelse kan være å forstå og lytte til elevene og godta dem for den de er (Drugli, 2019). Det er læreren som er den voksne personen i klasserommet, noe som gir vedkommende ekstra makt og ansvar når det kommer til det å skape relasjoner, trivsel og et godt klassemiljø. Ut ifra læreren sin væremåte og lærerstil, vil det påvirke elevenes syn på generelt skolen og elevenes selvfølelse. Det er derfor viktig som lærer å møte elevene med anerkjennelse og bevissthet rundt bruken av makt. På denne måten vil man lettere utvikle en positiv relasjon til elevene (Drugli, 2019).

3.4 Trivsel

Trivsel er et begrep som i mange tilfeller kobles til synonymer som glede, tilfredsstillelse og lykke. På engelsk blir ofte ordet «well-being» brukt i forbindelse med trivsel (Mathisen, 2018). Kimiecik & Harris (1996) definerer trivsel som:

«Enjoyment is an optimal psychological state that leads to performing an activity primarily for its own sake» (s. 259).

Med utgangspunkt i begrepet trivsel og begrepets mange brukte synonymer, er det vanskelig å komme til en klar definisjon. I kroppsøvingssammenheng blir trivsel brukt i den forbindelse med de aktivitetene som oppleves som mest lystbetonte og gøy (Dismore & Bailey, 2011). Ser man på ulike undersøkelser som er gjort innenfor tema trivsel i kroppsøving, så er det flere faktorer som kommer frem. Elevenes fysiske form, elevenes ulike mestringsnivå og hvordan læreren strukturerer timene, er noen av flere faktorer som viser seg å ha stor betydning når det kommer til trivsel i kroppsøvingsfaget. Andre faktorer som er med på å påvirke trivselen, er elevenes påvirkningskraft når det kommer til aktiviteter i kroppsøvingundervisningen og hvordan timene organiseres med tanke på par aktiviteter og generelt utførelsen av undervisningen (Ward, Wilkinson, Graser & Prusak, 2008). En annen faktor som spiller en sentral og viktig rolle når det kommer til elevenes trivsel i

kroppsøvningsfaget, er elevenes generelle trivsel på skolen (Ingebrigtsen & Melhus, 2006). Elevenes trivsel og hva som gir den enkelte elev økt trivsel, varierer fra elev til elev. Å komme til en undervisningstime som er godt organisert med klare retningslinjer og rammer, kan for noen elever være mer positivt enn at de selv må ta del og påvirke undervisningsinnholdet. På den motsatte side har man de elevene som påvirkes positivt ved at de får lov til å påvirke undervisningsinnholdet, selv om organiseringen og gjennomføringen kan ha klare og tydelige rammer. På denne måten vet elevene hva de har å forholde seg til (Mathisen, 2018). I dagens skole har konkurranse vært mye brukt. Ved bruk av konkurranseaktiviteter i kroppsøvningsfaget vil man i mange tilfeller oppleve økt trivsel hos de elevene som trives med konkurranse, mens motsatt effekt hos de elevene som ikke liker konkurranseaspektet (Andrews & Johansen, 2005).

Ser man på Helsedirektoratet (2012) sin kartlegging av barn og unge sin fysiske aktivitet, viser den at gutter ofte trives bedre enn jenter i kroppsøvningsfaget. Årsakene kan være mange, men tar man utgangspunkt i tradisjonell kroppsøving med mye ballspill. Så er årsaken naturlig med tanke på gutters deltakelse i ballspill aktiviteter på fritiden sammenliknet med jenters sin deltakelse (NIF, 2016). Gutter foretrekker ofte mer fysiske aktiviteter i kroppsøvningsfaget, gjerne i form av konkurranse. Jenter trives som regel bedre med roligere aktiviteter, i mindre grupper. Innholdet i kroppsøvningsfaget er ofte fylt med en del ballspill aktiviteter og ulike konkurranseaktiviteter. Dette gjør at de som liker konkurranseaspektet og ballspill har gode muligheter for økt trivsel i faget (Mjaavatn & Skisland, 2003). Fasting (2000) trekker frem at kroppsøvningsfaget er guttene sin arena i skolen, tatt gutters egenskaper og de maskuline verdiene i betraktning. Dette finner man en rekke eksempler på i det olympiske, med fokus på faktorene «raskest, sterkest og høyest». Elevene som havner innenfor disse tre kategoriene, er oftere gutter enn jenter. Undersøkelser viser også at elever som søker mot disse kategoriene opplever høyere trivsel enn de som ikke søker mot de maskuline verdiene (Klømsten, 2013).

Trivsel og elevenes fysiske form er to faktorer som viser seg å henge sammen når det kommer til kroppsøvningsfaget i skolen. Elever som har høy fysisk form trives bedre jevnt over i kroppsøvningsfaget sammenliknet med elever som har en lav fysisk form. Elever med lav fysisk form har en mer varierende trivsel i faget basert på hvilke aktiviteter som gjennomføres (Bjerke, Lyngstad & Lagestad, 2016). Hvilke aktiviteter elevene trives i varierer fra elev til elev, men man ser ofte et gjentakende mønster hvor de elevene som har lav fysisk form ønsker å unngå aktiviteter i kroppsøvningsfaget hvor de blir sammenliknet med andre elever.

Årsaken til dette er at de har lavere trivsel i slike aktiviteter sammenliknet med aktiviteter som elevene ikke føler seg sammenliknet i. En faktor som blir trukket frem i forbindelse med elevenes trivsel er oksygenopptak. Elever med lav fysisk form ønsker å unngå aktiviteter som stiller krav til et godt oksygenopptak. Disse elevene foretrekker gjerne aktiviteter som har korte intervaller og gjerne stasjonsarbeid / stasjonsaktiviteter. Individuelle aktiviteter og aktiviteter hvor elevene selv kan velge hvor involvert de ønsker å være, er også aktiviteter som gir økt trivsel i kroppsøvningsfaget for elever med lav fysisk form. På den motsatte siden ønsker elever med høy fysisk form å utfordre seg. Disse elevene oppnår økt trivsel av konkurranseaktiviteter, aktiviteter som gjør de fysisk sliten og aktiviteter hvor det gjerne er muligheter for å sammenliknes med hverandre (Bjerke, Lyngstad & Lagestad, 2016).

Begrepet trivsel blir i mange sammenhenger brukt sammen med begrepet mestring og elevenes evne til å mestre ulike aktiviteter. Dårlig eller liten grad av mestring fører ofte til lav trivsel hos elevene. For at elevene skal oppleve trivsel er det viktig at det ligger en form for mestring og glede ved aktiviteten som gjennomføres. Eleven sitt selvbilde, troen på egne ferdigheter og mestringsevne er også faktorer som spiller en viktig rolle når det kommer til elevenes trivsel i kroppsøvningsfaget (Bjerke, Lyngstad & Lagestad, 2016). For å oppleve mestring i ulike aktiviteter kroppsøvningsfaget, krever det som regel en del trening for de fleste elever. Her spiller trivsel, motivasjon og utholdenhet en viktig faktor for å opprettholde treningen for å oppleve mestring (Dismore & Bailey, 2011). Med utgangspunkt i begrepet trivsel kan man si at fysisk form, mestring og motivasjon henger nøye sammen med elevenes trivsel i kroppsøvningsfaget.

3.5 Motivasjon og mestring

Motivasjon og mestring er to viktige faktorer for elevene i skolen, spesielt i et fysisk aktivt fag som kroppsøvningsfaget. Med utgangspunkt i oppgavens fokus, er det naturlig å se på de utvalgte lærerne sin klasseledelse og hvordan den påvirker elevenes motivasjon og mestring, både faglig og sosialt. Her er det relevant å se på begrepene motivasjon og mestring i sammenheng med et inkluderende læringsmiljø. Når jeg trekker frem begrepet inkluderende læringsmiljø, tenker jeg på hvordan den enkelte kroppsøvningslærer legger til rette undervisningen med hensyn til elevenes ulike evner og forutsetninger (Henriksen-Larsen & Solhaug, 2021). Ser man på lærerens klasseledelse, er det en sentral faktor for at elevene skal oppleve både mestring og motivasjon i undervisningen. Ved enkelte tilfeller kan man oppleve at lærerens kunnskaper og ferdigheter står i motsetning til den sosiale kompetansen som

etterspørres i undervisningen (Nordahl, 2010). Nordahl (2010) trekker også frem viktigheten av et godt samarbeid mellom lærer og elev, spesielt for den sosiale læringen. Selv om elevene til tider kan oppleve at læreren er lite samarbeidsvillig, stilles det som regel forventninger til at elevene skal samarbeide. Her blir elevenes individuelle prestasjoner ofte belønnet gjennom skolefaglige aktiviteter (Nordahl, 2010). Som lærer er det viktig å jobbe jevnt og godt med den sosiale kompetansen for at det skal ha effekt. Læreren må derfor vise en ønsket samarbeidsevne, hvor man ønsker at den sosiale kompetansen skal smitte over på elevene. For at dette lettere skal skje i praksis, er det som lærer viktig å være nysgjerrig på elevenes sosiale kompetanse i de andre miljøene på skolen (Nordahl, 2010).

Skolen blir ofte delt inn i to ulike mestringsarenaer. Den sosiale arenaen og den faglige arenaen. Mestring blir sett på som situasjonsbestemt, mens kompetanse er en mer stabil egenskap. Skolen er en arena som skal legge til rette for læring hos elevene på flere områder. Ferdigheter og kunnskaper som skal utvikles, kan være avgjørende for elevenes framtidige yrkesliv og privatliv. Det er gjennom skolen mye av elevene sin dannelsesprosess skjer (Nordahl, 2010).

Læreren sin klasseledelse og måten det blir lagt til rette for faglig og sosial læring, har betydning for utviklingen av et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvningsfaget. Elever som opplever mestring og utvikling i skolesituasjoner, vil ha større sannsynlighet for å oppleve skolen som en trygg arena. Dette vil videre skape god selvoppfatning og et godt selvbilde hos den enkelte elev (Nordahl, 2010). For å legge til rette for økt mestring, er det viktig som lærer å ta hensyn til både det skolefaglige, men også det sosiale aspektet. For elevenes utvikling, vil det være av betydning at de opplever mestring på begge områdene. Som lærer er det derfor viktig at man prøver å motvirke uheldige lærings situasjoner, og heller fokusere på elevenes ulike evner og forutsetninger. På denne måten kan man legge til rette for en undervisning som gir et best mulig læringsutbytte for samtlige elever (Nordahl, 2010).

Elevene starter som regel i grunnskolen med motivasjon for å både lære og utvikle seg som person. Mange er gjerne spente og gleder seg til skolestart. Forskning viser at elevenes motivasjon synker med alderen, og allerede når de begynner i 5.klasse viser det seg å være markant (Folkvord, 2016). For å utvikle læring er det viktig å legge til rette for det som gir motivasjon for læring. Uten motivasjon blir det sjeldent mye læring. Som lærer er det derfor viktig å sette seg inn i hva som gir motivasjon for læring hos samtlige elever. Motivasjon for

læring handler om elevens drivkraft til å utøve innsats i ulike aktiviteter (Folkvord, 2016). Motivasjonen påvirkes av faktorer, som for eksempel tidligere erfaringer, forventninger og utifra den gitte situasjonen. Dette gjør det utfordrende for den enkelte lærer å legge til rette for økt motivasjon hos samtlige elever, spesielt når klassene begynner å bli store (Folkvord, 2016). En god klasseleder må ta mange hensyn i utviklingen av et inkluderende læringsmiljø. Både når det kommer til det å skape gode relasjoner til elevene, men også for å fremstå som en voksen profesjonell person med etablerte regler og rammer for elevene. Her spiller læreren sin faglige og sosiale kompetanse en viktig rolle (Folkvord, 2016). Læreren er for mange elever et forbilde for dem, og har derfor sterk innflytelse på elevene. Det er derfor viktig at læreren er bevisst på hvilke kognitive strategier vedkommende tar i bruk, for å unngå å påvirke elevene negativt. Dette kan være strategier som oppsummering på slutten av en kroppsøvingstime, hvordan læreren forklarer ulike aktiviteter og dialogen læreren har med elevene i plenum eller på tomannshånd. Andre viktige faktorer som også blir trukket frem i denne sammenhengen, er lærerens evne til å gi elevene positive tilbakemeldinger og konstruktive tilbakemeldinger, hvor det skulle være nødvendig (Folkvord, 2016). Alle disse faktorene knyttes opp mot lærerens klasseledelse og har innvirkning på elevenes motivasjon og læringsutbytte i faget. Det er derfor viktig at læreren er åpen for innspill fra elevene og tar hensyn til samtlige elever ved planlegging av undervisningen i kroppsøvingfaget (Henriksen-Larsen & Solhaug, 2021). Dette kan knyttes opp mot selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan (2000, i Folkvord, 2016).

Det finnes flere ulike motivasjonsteorier og en av disse er Deci & Ryan (2000) sin selvbestemmelsesteori. For at elevene skal oppnå mestring og utvikling i skolen, er motivasjon en viktig faktor. Som lærer er det derfor viktig å legge til rette for en positiv og motiverende undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). De fleste klasser består av en elevgruppe med store variasjoner når det kommer til elevenes motivasjon. Dette gjør det ekstra utfordrende å skulle legge til rette en undervisning som skal treffe samtlige elever på en positiv og motiverende måte. Det kan være alt fra ekstremt aktive elever, til usikre elever som har et dårlig selvbilde. Disse elevene kan ofte ha vanskeligheter med å snu dette selvbildet på egenhånd. Det er her læreren spiller en viktig rolle i hverdagen til slike elever. Læreren kan være den avgjørende faktoren som får disse elevene til å kjenne på glede og mestring i hverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). For at læreren skal kunne legge til rette undervisningen på en slik måte at elevene oppnår motivasjon, mestring og glede, er det som lærer viktig å kjenne elevene og deres evner og forutsetninger. Motivasjon og mestring kan

sees i sammenheng med lærer-elev relasjonen. Å skape en god lærer-elev relasjon er en viktig faktor når det kommer til elevenes motivasjon, mestring og ikke minst læringsutbytte. Å kjenne til elevene og dere bakgrunn, gjør jobben lettere for læreren. På denne måten vet læreren hvilke aktiviteter eleven mestrer og trives med, og hvilke aktiviteter eleven trenger mer oppfølging og positive tilbakemeldinger rundt (Bergkastet, Duesund & Westvig, 2015).

Motivasjon, mestring og trivsel henger nøye sammen med elevenes læringsutbytte i skolen. Å være en del av det sosiale fellesskapet og føle en form for anerkjennelse av både læreren og medelevene, er viktig for samtlige elever (Imsen, 2014). Motiverte elever er både engasjerte og trives med de aktivitetene som gjennomføres i kroppsøvfingsfaget. Dette føre ofte til gode forutsetninger for læring hos de gitte elevene (Lillejord, Manger & Nordahl, 2015).

Motivasjon er som nevnt tidligere en forutsetning for at elevene skal lære i faget, men hva som motiverer den enkelte elev varierer. Motivasjonen er ofte sammensatt av flere ulike faktorer. Dette kan være alt fra elevenes tidligere erfaringer med den gitte aktiviteten, læreren eller medelevene (Lillejord, Manger & Nordahl, 2015).

Deci & Ryan (2000) sin selvbestemmelsesteori, også kjent som «self-determination theory», forkortet som SDT, handler om elevenes indre motivasjon ovenfor ulike aktiviteter i skolen. For at eleven skal oppnå indre motivasjon er det tre grunnleggende behov som må være på plass i eleven sitt læringsmiljø: selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse (Folkvold, 2016). Læreren sin kompetanse og tilrettelegging av undervisningen har stor betydning for elevenes utvikling av selvbestemmelse. Selvbestemmelse er en viktig faktor når det kommer til det å skape og utvikle et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvfingsfaget. Når læreren skal ta beslutninger er det viktig at elevene blir involvert til å ta egne valg og være deltakende i eget læringsmiljø. På denne måten vil elevene utvikle sitt eget selvbestemmelse (Folkvold, 2016). Elevenes tilhørighet kommer frem når elevene føler seg trygg, er en del av en klasse og ikke minst føler seg verdsatt i læringsmiljøet. Det finnes ofte en naturlig sammenheng mellom elevens følelse av tilhørighet i en klasse og motivasjon for kroppsøvfingsfaget og generelt skolen (Folkvold, 2016). Vi ser en viktig sammenheng mellom god klasseledelse og betydningen av lærerens tilrettelegging av et inkluderende læringsmiljø. Læreren skal fremstå som en motivator for elevene. På denne måten kan læreren gjennom sin klasseledelse legge til rette for gode mestringsopplevelser hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2003).

3.6 Skole-hjem samarbeid

Å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, kan by på mange utfordringer. Betydningen av et godt skole-hjem samarbeid kan da være avgjørende for om samtlige elever føler seg inkludert, både med tanke på trivselen deres, men også med tanke på deres faglige og sosiale læring. Jeg vil i dette kapittelet ta for meg verdien av et godt skole-hjem samarbeid.

Som lærer i skolen er det viktig å legge til rette for god kontakt med elevenes foreldre. Både erfarne og uerfarne lærere vil møte på utfordringer når det kommer til skole-hjem samarbeidet. Det kan være alt fra for eksempel små saker hvor det kan oppstå misforståelser, til foreldre som er lite mottakelig for kritikk. Her er det viktig at læreren er åpen og etter beste evne prøver å finne metoder for å bryte disse barrierene. Støtte fra foreldrene er viktig, spesielt om utfordringene blir mange innad i klassen (Taarsted, de Voss & Holm-Larsen, 2003).

Dypedahl, Myklevold, Sørmo, Jensen & Bøhn (2016) trekker frem viktigheten av å involvere foreldrene i læringsarbeidet, gjerne så tidlig som mulig. Å skulle legge til rette og optimalisere enkelte elever sin læring, kan styrkes gjennom et godt skole-hjem samarbeid. Foreldre som viser interesse og støtter ungene sine, uavhengig av deres faglige kompetanse, kan spille en avgjørende faktor for elevene sin læring. Engasjerte foreldre kan ha en positiv innvirkning på klasse- og læringsmiljøet. Dette gjelder både for uerfarne, men også erfarne lærere (Dypedahl et al., 2016).

For å skape et godt skole-hjem samarbeid, er det viktig å kunne stole på hverandre. En god atmosfære og et godt samarbeid starter som regel med et tillitsforhold. Faglig sterke lærere som er trygge i rollen sin, vil av naturlig årsak ha et bedre utgangspunkt for å takle utfordrende samarbeidssituasjoner som man møter på i læreryrket. Derfor er det viktig at fokuset i et skole-hjem samarbeid er eleven og hva som kan gjøres for at den enkelte elev oppnår best mulig læring og utvikling. Andre sentrale aspekter ved et godt skole-hjem samarbeid er gjensidig anerkjennelse, åpenhet og nærhet (Berglyd, 2003). Wittek (2018) fremhever viktigheten av det å være tydelig ovenfor foreldre. For å utvikle et godt skole-hjem samarbeid er det viktig å være tydelig og direkte med foreldrene, selv om det kan oppleves vanskelig (Wittek, 2018).

Skole-hjem samarbeidet er et tema som berøres i liten grad i lærerutdanningen. Dette mener Berglyd (2003) kan være bekymringsfullt da hver enkelt lærer potensielt får to nye samarbeidspartnere per elev. Det ligger med andre ord et enormt ansvar på læreren når det

kommer til skole-hjem samarbeidet (Berglyd, 2003). Lærerutdanningen fokuserer hovedsakelig på lærer-elev samarbeidet og i liten grad på skole-hjem samarbeidet. Dette fører ofte til at et godt skole-hjem samarbeidet avhenger av læreren sine samarbeidsevner. Berglyd (2003) trekker frem foreldresamtaler som et av flere områder hvor hun mener at studenter får for dårlig innsikt og opplæring rundt. Nyere forskning viser også at studenter får for lite opplæring rundt skole-hjem samarbeidet. I forskningen til Wittek (2018) kommer det frem fra informantene hennes at tema skole-hjem samarbeid var et lite berørt tema i lærerutdanningen (Wittek, 2018). Berglyd (2003) påpeker viktigheten av et styrket skole-hjem samarbeid, sett i lys av elevenes foreldre som en heterogen gruppe. Som lærer bærer det et stort ansvar å kunne sette seg inn i den enkelte elev sin situasjon i skolesammenheng, men også eleven sin situasjon i hjemmet. Ved å utvikle forståelse for eleven, vil man av større sannsynlighet oppnå et bedre skole-hjem samarbeid (Berglyd, 2003).

Usikkerhet, misforståelser og misoppfattelser er noen av flere faktorer som kan oppstå i et skole-hjem samarbeid. Årsaken til flere av disse faktorene er at enkelte foreldre sliter med å finne sin posisjon i skole-hjem samarbeidet. Dermed blir det i ulike tilfeller opp til læreren og hvordan den enkelte lærer tolker, samhandler og tar det ledende ansvaret for å skape et godt skole-hjem samarbeid (Ask & Groseth, 2004). Tidligere forskning sier at for å lykkes med et godt samarbeid, er toveiskommunikasjon av stor betydning. Viktigheten av å formidle reell og troverdig informasjonen, må være en gjensidig intensjon for å skape god kommunikasjon mellom skolen og hjemmet. For å lykkes med det er det viktig at begge parter er åpne, lytter til hverandre sine innspill og tør å utveksle synspunktene sine (Lassen & Breilied, 2012).

3.7 Samarbeid på tvers i kollegiet

For å skape et positivt læringsmiljø for elevene, kan et godt kollegasamarbeid styrke kvaliteten i læreren sitt arbeid. Et godt kollegasamarbeid kan bidra til bedre klasseledelse. (Henriksen-Larsen & Solhaug, 2021). Ser man på tidligere forskning, har det blitt forsket på elevene sitt læringsutbytte sett opp mot læreren sin kollektive mestringstro og skoleleder sin individuelle mestringstro. Som lærer i dagens skole, møter man på mange utfordringer som kan kreve samarbeid for å løse (Sølvik & Ertesvåg, 2020). Internt i et kollegia finnes det mange ulike lærere med ulike lederstiler og mestringstroer, som gjerne er basert på ulike erfaringer. Selv om mestringstro gjerne ikke er et mye brukt begrep i dagens skole, så har det fått mer oppmerksomhet etter at det ble gjort forskning rundt det (Sølvik & Ertesvåg, 2020). Ulike funn viser at kollektiv mestringstro har positiv påvirkning på elevenes engasjement og

læringsutbytte. Både det emosjonelle og det faglige klimaet i klassen blir påvirket positivt når læreren utvikler kollektiv mestringstro. Dette påvirker også kvaliteten på undervisningen positivt, noe som gjør det lettere for læreren og elevene å skape gode relasjoner. Med en kollektiv mestringstro vil man som lærer jobbe målrettet for å best mulig legge til rette for økt læringsutbytte for samtlige elever. Både på kort og lang sikt (Sølvik & Ertesvåg, 2020). Sølvik & Ertesvåg (2020) trekker frem forskning rundt lærere som møter elever med atferdsutfordringer. Som lærer er det viktig å ikke bli påvirket negativt av disse elevene, men prøve å påvirke deres mestringstro i positiv retning. Dette for å unngå at elevene mister troen på seg selv og evnen deres til å utvikle seg. Tidligere forskning viser at i de læringsmiljøene hvor kollektiv mestringstro ligger til grunn, påvirkes elevenes atferd i skolen i positiv retning (Sølvik & Ertesvåg, 2020). Kollektiv mestringstro handler om at skoleleder og skolen som helhet legger til rette for å best mulig stryke læreren sin tro på å utføre profesjonen sin. Skoler som har høy grad av kollektiv mestringstro, kan vise til positive tall når det kommer til utvikling av sosialt tilpassede elever. Positiv utvikling av sosialt tilpassede elever kan forhindre elever med atferdsutfordringer og antisosiale utfordringer. Kollektiv mestringstro kan i noen tilfeller sees i sammenheng med kollegaveiledning. Et godt kollegiesamarbeid kan bidra positivt til å styrke elevenes læringsmiljø (Henriksen-Larsen & Solhaug, 2021).

Utveksling av erfaringer internt i kollegiet kan bidra til å styrke den enkelte lærer sin kompetanse. Gjennom refleksjon sammen med andre kollegaer er det ofte lettere å komme med begrunnelser for ulike valg man tar i praksis. Refleksjon vil også kunne styrke læreren sin klasseledelse og forberede lærerne til å håndtere uforutsette utfordringer best mulig. Dette kan være utfordringer som bråk, uro, aggresjon eller konflikter innad i elevgruppen (Vogt, 2018). En studie som er gjennomført av PP-rådgiver i Oslo, Geir Nyborg og Katrine Andersson, delte kollegasamarbeid inn i seks faser. Her fokuserer de tre første fasene på selve forståelsen av utfordringen. I de to neste fasene blir ulike tiltak som kan gjøres diskutert, for å prøve å bedre problemet til et ønsket mål. I den siste fasen handler det om å få frem læreren sine synspunkter på hvordan det oppleves å være radsøker (Nyborg, 2002, referert i Vogt, 2018, s.303). Et godt kollegasamarbeid kan på denne måten bidra positivt når det kommer til den enkelte lærer sin forståelse ovenfor egen praksis. På denne måten kan det styrke læreren sin klasseledelse i møte med elevene og eventuelle utfordringer læreren skulle møte på (Vogt, 2018).

For å oppnå et godt og velfungerende kollegasamarbeid er man avhengig av gode relasjoner på tvers av gruppene i kollegiet. Her spiller både utdanning, erfaring, videreutdanning og eventuell hvilken videreutdanning den enkelte lærer i kollegiet har, inn. En kollektiv målsetning som hele skolen bør jobbe for, er å bidra til best mulig utvikling hos elevene (Haugen, 2019). Gode diskusjoner kan ofte være en inngangsnøkkel for et godt samarbeid mellom lærere i kollegiet. På denne måten kan man som lærer legge til rette for positiv utvikling hos elevene. Det finnes ingen fasit på et godt kollegasamarbeid, da det kan utføres på flere ulike måter. Haugen (2019) trekker frem et vanlig eksempel i skolen, hvor en spesialpedagog er med en lærer i klasserommet for å støtte opp enkelte elever som trenger ekstra støtte i undervisningen. Denne formen for samarbeid blir ofte omtalt som tolærersystemet (Haugen, 2019).

3.8 Inkluderende læringsmiljø

Tar man for seg begrepet læringsmiljø, sier forskning at det handler om elevenes prestasjoner i klassen. Her blir elevenes læringsutbytte sett opp mot undervisningsinnholdet. Det er altså læringsmiljøet som påvirker elevene sin utvikling, både sosialt og faglig i skolen (Nordahl, 2010). Som lærer spiller klasseledelsen en veldig viktig faktor i utviklingen av et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvingsfaget. Ser man på tidligere forskning knyttet til inkluderende læringsmiljø, blir faktorer som lederkompetanse, relasjonskompetanse og fagdidaktiske kunnskaper trukket frem som viktig for å utvikle et læringsmiljø som gir positivt læringsutbytte (Nordahl, 2010). Som lærer er det viktig å sette grenser for elevene, støtte elevene, gi elevene forventninger, lytte til elevenes innspill og være tydelig og direkte ved gjennomgang av undervisningen, for å unngå eventuelle misforståelser. Dette er noen av mange faktorer som er viktig for å skape et inkluderende læringsmiljø med rom for læringsutbytte (Nordahl, 2010).

Nordahl (2010) trekker frem viktigheten av tilpasset opplæring for å skape et inkluderende læringsmiljø. Som lærer er det viktig å se hvert enkelt individ sine behov og forutsetninger. På denne måten vil det være lettere å legge til rette undervisningen for samtlige elever (Nordahl, 2010). Læreren sin klasseledelse har som regel stor innflytelse på læringsmiljøet. For å skape et inkluderende læringsmiljø, så kan faktoren god relasjon mellom lærer og elev spill en avgjørende rolle (Drugli, 2019). Det finnes flere forskningsmodeller som trekker frem ulike faktorer i læringsmiljøet som er avgjørende for elevene sin faglige og sosiale utvikling. Faktorer som klasseledelse, relasjon mellom lærer og elev, skolen sin ledelse, mobbing,

samarbeid mellom skole og hjem, læringsmiljøet og forventinger til elevene, er noen av mange faktorer som har innvirkning på elevene sin atferd og læringsutbytte (Nordahl, 2010). De elevene som opplever mestring og utvikling i skolen, opplever ofte en positiv relasjon med medelever og læreren, føler seg sett og verdsatt og sitter ofte igjen med en positiv holdning til skolen. Elevene som derimot ikke opplever disse faktorene, havner ofte utenfor det sosiale miljøet i skolen. Dette fører ofte til lite mestring, negative opplevelser og holdninger til skolen og et dårlig atferdsmønster (Nordahl, 2010). Som nevnt tidligere så anses læreren som en sentral og viktig person for elevenes læring og utvikling. Det er læreren som har det fulle ansvaret med å utvikle og skape klare verdier og forventninger til elevene. Det er læreren sin lederstil og relasjonen lærer-elev som er med på å utvikle et læringsmiljø som positivt påvirker elevene sine kognitive og emosjonelle utvikling (Roland, 2016).

Folkehelseinstituttet (2020) har undersøkt skoleferdighetene og psykisk helse hos barn og unge i grunnskolen. De har sett på viktigheten av den pedagogiske praksisen opp mot læringsmiljøet i skolen. Resultatene fra forskningen viser at elever som har et godt forhold til læreren, har god psykisk helse og gode skoleferdigheter. Elever som derimot kommer dårlig overens med læreren, har ofte dårligere psykisk helse og svakere skoleferdigheter (Folkehelseinstituttet, 2020). Ut ifra denne forskningen og resultatene kan man se at barns atferd i skolen påvirkes av deres relasjon til de voksne i skolen. Selv om man kan se en sammenheng mellom barns atferd og relasjon lærer-elev, kan man ikke være helt sikre på at det er det som er årsaken. Konflikter mellom elever og den voksne i skolen er ikke en direkte og alene årsak til atferdsvansker hos elevene. Det finnes også andre faktorer som kan forårsake dårlig psykisk helse og svake skoleferdigheter (Folkehelseinstituttet, 2020). Med utgangspunkt i forskningen kan man se en sammenheng mellom læringsmiljø, psykisk helse og skoleferdigheter. Det viste seg at i de klassemiljøene hvor elevene hadde et godt forhold til hverandre, et godt forhold til læreren og opplevde lite mobbing, hadde bedre skoleprestasjoner og det var her bedre psykisk helse blant elevene (Folkehelseinstituttet, 2020).

Det sosiale klima mellom lærerne på skolen kan være en viktig faktor når det kommer til elevene sine skoleprestasjoner. En annen viktig faktor som kan spille inn på læringsmiljøet er relasjonen mellom lærer og elev. Som beskrevet tidligere i masteroppgaven, så er lærer-elev relasjonen en viktig faktor for elevenes læringsresultater. Læreren sin klasseledelse og måten læreren leder klassen på når det kommer til regler, struktur, gjensidighet og åpenhet, sees ofte

i sammenheng med elevene sine prestasjoner i skolen (Nordahl, 2010). Måten den enkelte lærer legger til rette for et inkluderende læringsmiljø, gjenspeiler seg ofte i elevene sine prestasjoner. Et godt læringsmiljø er avhengig av gode relasjoner mellom lærer og elev basert på tillit, nærhet og trygghet (Nordahl, 2010). I kroppsøvfingsfaget og generelt skolen finnes det mange elever med ulik bakgrunn, evner og forutsetninger. Det krever god klasseledelse og kompetanse for å legge til rette undervisningen for samtlige elever, for å oppnå prinsippet om et inkluderende læringsmiljø. Dette har ført meg inn på viktigheten av tilpasset opplæring, når det kommer til det å utvikle et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvfingsfaget.

3.9 Viktigheten av tilpasset opplæring

Med utgangspunkt i oppgavens vinkling, retter den fokus mot et utvalg kroppsøvfingslærere sin klasseledelse og ulike faktorer som den enkelte kroppsøvfingslærer vektlegger for å utvikle et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvfingsfaget. Hver klasse består av mange elever med ulike evner og forutsetninger. Dette fører til et økende behov for tilpasset opplæring, slik at samtlige elever oppnår best mulige forutsetninger for å utvikle seg i skolen. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, ønsker jeg å svare på den i sammenheng med tilpasset opplæring. Da jeg mener det er en faktor man ikke kommer foruten når man skal skape et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvfingsfaget.

Tilpasset opplæring handler om å legge til rette for elevenes evner og forutsetninger for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2020). Nordahl og Overland (2015) mener at hvis man som lærer er flink til å tilpasse den ordinære opplæringen til samtlige elever ut ifra deres evner og forutsetninger, vil man ha et mindre behov for spesialundervisning. Med dette mener man at samtlige elever skal ha de samme rettighetene og mulighetene, uavhengig av deres bakgrunn, evner og forutsetninger. De fleste elever i dagens skole får den tilpasset opplæringen de har behov for gjennom den ordinære opplæringen (Nordahl & Overland, 2015). Det finnes ingen fasit på tilpasset opplæring. Det kan utføres på flere forskjellige måter. Nordahl og Overland (2015) viser til to ulike forståelser av tilpasset opplæring. I den smale forståelsen av tilpasset opplæring handler det om å tilpasse undervisningen ut ifra den enkelte elev sine evner og forutsetninger. I den brede forståelsen av tilpasset opplæring handler det om å legge til rette for samtlige elever innenfor fellesskapet. Som kroppsøvfingslærer og generelt lærer i skolen er det viktig å ikke se på disse to tilnærmingene som to motsetninger, men heller to sammensetninger når det kommer til forståelsen av begrepet tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 2015). Som lærer er det

viktig å både ta det faglige, sosiale og det psykiske i betraktning når man skal tilpasset undervisningen for samtlige elever (Nordahl & Overland, 2015). For å skape et inkluderende læringsmiljø kreves det flere grunnleggende prinsipper. Tilpasset opplæring ser jeg på som et viktig og avgjørende prinsipp for at samtlige elever skal føle seg inkludert og ikke minst mestre i opplæringen.

I den overordnede delen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen i læreplanverket står blant annet tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø sentralt (Opplæringsloven, 2017). Skolen skal bidra til å utvikle et inkluderende læringsmiljø som fremmer trivsel, helse og læring for alle elever. Skolen skal også bidra til at den ordinære opplæringen legges til rette for alle elever slik at den stimulerer samtlige elever sin lærelyst, motivasjon og troen på egen mestring (Opplæringsloven, 2017). Begrepet inkludering kan deles inn i tre ulike kategorier når det kommer til deltakelse i fellesskapet. Vi skiller mellom sosial inkludering, psykisk inkludering og faglig inkludering (Nordahl & Overland, 2015). Som lærer er det viktig å være til stede og aktiv deltakende i fellesskapet. På denne måten er det lettere å se hver enkelt elev og legge til rette for inkludering i læringsmiljøet ut ifra elevenes individuelle evner og forutsetninger (Nordahl & Overland, 2015).

Forståelse, respekt og realistiske forventninger kan være avgjørende for elevenes læring og troen på egne evner og muligheter. Som lærer og skole i sin helhet er det viktig å møte alle elever med ambisiøse, men samtidig realistiske forventninger. Det kan være å gi elevene mulighet til å utforske dybden på ulike fagområder til tross for at elevene er forskjellige og lærer i ulikt tempo. Som lærer er det viktig å følge opp elevene. På denne måten vil man lettere kunne gjøre gode vurderinger som både er bra for elevene, men også for læreren. Klare og tydelige forventninger til elevene og en lyttende lærer, er nøkkelen til tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 2017). Tilpasset opplæring gjelder for samtlige elever uavhengig av bakgrunn eller forutsetninger, og skal i størst mulig grad skje gjennom den ordinære undervisningen innenfor fellesskapet. De elevene som har behov for tilrettelegging utenom den ordinære undervisningen, har krav på spesialundervisning. Som lærer er det viktig å avdekke utfordringer så raskt som mulig og sette inn de tiltak som måtte være nødvendig, for å gi elevene den hjelpen de trenger. Det kan være av avgjørende betydning for eleven sin utvikling at tiltak settes inn så raskt som mulig når utfordringene dukker opp (Opplæringsloven, 2017).

4.0 Metode

Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt, må man velge seg en metode for å innhente relevant kunnskap til prosjektet. Ved et metodevalg skiller man gjerne mellom den kvantitative metoden og den kvalitative metoden. Den kvantitative metoden står sterkt innenfor den positivistiske retningen. I positivismen så ser man på metode som testing av teorier, for å enten bekrefte eller avkrefte det man undersøker. På den andre siden har man den kvalitative metoden. Her står den naturalistiske retningen sterkt. Innenfor naturalismen stiller man et sterkt krav til studieobjektet i form av lojalitet, og man prøver gjennom den kvalitative metoden å forstå den menneskelige atferden til studieobjektet (Hammersley & Atkinson, 2007).

Når man skal planlegge et forskningsprosjekt forsøker man å kartlegge hvem, hva, hvordan, hvorfor. Hvilke informanter er det som skal gi kunnskap til prosjektet? Hva er det som skal undersøkes? Hvorfor gjennomfører man prosjektet? Alt dette vil danne utgangspunktet for hvilken metode man bør benytte seg av i studien (Kvale & Birkmann, 2015). For å besvare problemstillingen min, har jeg valgt å benytte meg av den kvalitative metoden. I metodekapittelet vil jeg beskrive og begrunne hvilke valg som er foretatt og hvilke fremgangsmåter som er benyttet på grunnlag av oppgavens valg. I dette kapittelet vil jeg også gjøre rede for hvordan og hvorfor dataene er samlet inn, og hvordan jeg har behandlet disse dataene som er samlet inn. Jeg vil også gå inn på gjennomføringen av intervjuene, utvalg og analyse. Til slutt vil jeg se på ulike etiske overveielser og vurderinger av studiens kvalitet.

4.1 Kvalitativ metode

Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og hva en ønsker å studere nærmere, legger det føringer for hvilken metode som blir mest hensiktsmessig å bruke. For å kunne besvare oppgavens problemstilling, var det den kvalitative tilnærmingen som ble mest relevant å bruke (Thagaard, 2013, s.58). Ved bruk av den kvalitative metoden vil man som forsker komme nærmere fenomenet som skal studeres. På denne måten vil man gjerne få tak i fylldigere informasjon, enn ved bruk av kvantitativ metode. Da den kvantitative metoden baserer seg på spørreundersøkelser i stort kvanta, hvor forskeren gjerne er langt unna (Ringdal, 2018). Med utgangspunkt i mitt forskningsprosjekt, er det en fenomenologisk studie, hvor fokuset er klasseledelse. Som forsker er jeg ute etter lærerens egne erfaringer, hvor ønsket har vært å få et innblikk i den enkelte kroppsøvingslærer sin arbeidshverdag, med

fokus på deres kunnskap og erfaringer. Dette kan knyttes opp mot det Kvale & Birkmann (2015) skriver om fenomenologien. «I fenomenologien peker man på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Birkmann, 2015, s. 45). For å få tak i den ønskede informasjonen fra kroppsøvlingslærerne, har jeg valgt å benytte meg av et semi-strukturert intervju. Videre vil jeg begrunne valget mitt.

4.2 Kvalitativ forskningsintervju

Et kvalitativt intervju er en strukturert samtale mellom forsker og informant som har et formål (Kvale & Birkmann, 2015, s. 22). Med utgangspunkt i forskningsprosjektets formål passet det fint å benytte et semi-strukturert intervju for å samle inn data for å svare på problemstillingen. Et slikt valg ville gi meg som forsker både innsikt og en dypere forståelse for den enkelte kroppsøvlingslærer sin klasseledelse og refleksjoner. Jeg ønsket å skape enkle relasjoner til de ulike kroppsøvlingslærerne slik at de ønsket å dele sine erfaringer og sin historie med meg (Charmaz, 2006). Ved bruk av semi-strukturert intervju vil spørsmålene i intervjuet være de samme hos alle de ulike informantene. Dette gir et høyt standardisert intervju, som kan resultere i pålitelige data (Ringdal, 2018). Jeg benyttet samtidig intervjuguiden fra det semi-strukturerte intervjuet som en sjekklister ved gjennomføring av intervjuene.

4.3 Semi-strukturert intervju

For å samle inn relevant data for mitt forskningsprosjekt, benyttet jeg meg av et semi-strukturert intervju. Dermed kunne jeg styre samtalen til ønsket tematikk, slik at informasjonen informanten ga var mest mulig relevant for prosjektet mitt (Kvale & Birkmann, 2015). Først ønsket jeg å innhente litt bakgrunnsinformasjon om informantene, før jeg raskt rettet fokuset mot tema klasseledelse og hva den enkelte kroppsøvlingslærer la i det. Jeg var nysgjerrig på den enkelte kroppsøvlingslærer sine egne opplevelser og erfaringer knyttet til deres undervisningspraksis. Videre var jeg opptatt av om og eventuelt hvordan den enkelte kroppsøvlingslærer reflekterte rundt egen undervisning og sammen med andre kollegaer. I utarbeidelsen av intervjuguiden (Vedlegg 1) var jeg opptatt av å formulere åpne spørsmål slik at den enkelte kroppsøvlingslærer kunne svare med å dele sine erfaringer innenfor temaet. På denne måten kunne jeg følge opp med underspørsmål for å få en dypere og mer detaljert beskrivelse av kroppsøvlingslærernes erfaringer, meninger og opplevelser

(Patton, 2015). Intervjuguiden kan deles inn i tre kategorier, hvor man ser på klasseledelse, kroppsøvlingslærernes refleksjoner knyttet til egne erfaringer og kroppsøvlingslærernes refleksjoner sammen med andre kollegaer. På denne måten vil man både ha en åpen, men samtidig strukturert intervjuguide (Malterud, 2011).

Som førstegangsforsker var det viktig for meg å ha en godt utarbeidet intervjuguide, slik at jeg på en enkel måte kunne følge tematikken. Dette ga meg en trygghet i forskningsarbeidet mitt. Jeg hadde også den frihet til å kunne hoppe frem og tilbake under intervjuet, slik at jeg kunne ta tak i det informantene fortalte om og eventuelt gå dypere inn på det. På denne måten klarte jeg å skape flyt i samtalen samtidig som jeg holdt den røde tråden i tematikken (Thagaard, 2013). Som forsker var det også svært viktig å være en god lytter, slik at jeg ikke styrte den enkelte kroppsøvlingslærer sin virkelighetsoppfatning i noen retning.

Min rolle som forsker var av stor betydning for intervjusituasjonene, spesielt med tanke på hvilke svar jeg fikk fra informantene innenfor den gitte tematikken. Bevisstheten min rundt min personlige tilstedeværelse, sosiale posisjon og erfaringsbakgrunn, har fått betydning for hvilke data jeg fikk fra den enkelte kroppsøvlingslærer. Til tross for relativt korte samtaler sammen med de ulike kroppsøvlingslærerne, var jeg opptatt av å skape en gjensidig tillit ved å spille på at kroppsøvlingslærernes kunnskaper og erfaringer var unike for mitt masterprosjekt. Jeg var opptatt av å få så ærlige svar som mulig fra de ulike informantene. Dette kan knyttes opp mot det Kvale & Birkmann (2015) trekker fram i forbindelse med det å være forsker. «Det å intervju avhenger av intervjuerens ferdigheter og personlige vurderinger» (Kvale & Birkmann, 2015, s. 36). Som førstegangsforsker var det naturlig at intervjuferdighetene mine økte fra første til siste intervju. Selv om jeg har lite erfaring med intervju fra før av, har jeg via praktiske eksempler i ulike lærebøker fanget opp noen ulike tips som har økt min bevissthet rundt intervjusituasjonen (Kvale & Birkmann, 2015, s. 36).

4.4 Utvalg av informanter

For å plukke ut ulike informanter til forskningsprosjektet mitt, var jeg bevisst på å finne informanter som kunne bidra til å svare på problemstillingen min. Har jeg til en viss grad vært strategisk i utvalget. På denne måten fikk jeg kroppsøvlingslærere med ulike erfaringer, ulike antall år innenfor skoleverket, i tillegg til at informantene underviste forskjellige elevgrupper i kroppsøvlingsfaget. Dette kan knyttes opp mot det Thagaard (2013) skriver om et strategisk utvalg, også kalt snøballeffekten. «Utvalget er strategisk ved at deltakerne representerer

egenskaper som er relevante for vår problemstilling, og fremgangsmåten for å velge ut deltakere er basert på at de er tilgjengelig for forskeren» (Thagaard, 2013, s.61).

Begrunnelsen for at jeg tok kontakt med de informantene som jeg gjorde, var basert på bekjentskap, tidligere forskning, refleksjon og til dels tilfeldigheter. Som forsker ønsker man gjerne å komme i kontakt med kroppsøvlingslærere med ulike synspunkter og erfaringer, slik at informasjonen til dels blir forskjellig. Spesielt når det gjerne ikke finnes en konkret fasit på problemstillingen. På denne måten vil man få et mer interessant bilde over tematikken.

Å finne både dyktige og mindre dyktigere kroppsøvlingslærere, er ofte lettere sagt enn gjort. Med fokus på dyktige og mindre dyktige lærere, retter man ofte blikket på erfaringene til den enkelte kroppsøvlingslærer når det kommer til undervisning og undervisningssituasjonen. En dyktig kroppsøvlingslærer er gjerne flinkere til å kunne tilpasse undervisningsopplegget ut ifra elevenes ulike evner og forutsetninger, mens fokuset til den mindre dyktige læreren ligger gjerne mer på undervisningsplanen. På denne måten er faren større for at den mindre dyktige kroppsøvlingslæreren mister den fulle oversikten når det kommer til undervisningssituasjonen (Ogden, 2004). Ved utvalg av informanter var jeg opptatt av kroppsøvlingslærere med ulik praksiserfaring, antall år med undervisning i kroppsøvlingsfaget og bakgrunn. Dette var faktorer som av høy sannsynlighet ville påvirke den enkelte lærer sitt syn på klasseledelse og lærerne sine refleksjoner rundt temaet (Moen & Frenning, 2015). Det var ønskelig å komme i kontakt med informanter som gjerne også kom fra forskjellige miljøer. Med informanter med samme erfaringer eller fra samme miljø, kan i visse tilfeller føre til en forsterkning av eventuelle feiltagelser. Ved en gjentakende effekt fra et problematisk erfaringsrom, kan føre til taus uvitenskap og utvikling av mindre god kunnskap innenfor fagfeltet (Wackerhausen, 2015). Informantene mine er kroppsøvlingslærere fra ulike skoler, med til dels ulike erfaringer, ulik bakgrunn og ulik kompetanse innenfor fagfeltet. På denne måten klarte jeg å innhente ulik informasjon, som var av betydning for å kunne svare på problemstillingen min.

For å komme i kontakt med de ulike informantene til forskningsprosjektet mitt, sendte jeg først en uformell e-post til en bekjent kroppsøvlingslærer i grunnskolen. Denne læreren var veldig positiv til forespørselen og hørte i tillegg med kollegaer fra samme skole om det var flere som også kunne være interessert i å stille opp i forskningsprosjektet mitt. Måten disse informantene ble plukket ut på, kan knyttes opp mot den overnevnte snøballeffekten til Thagaard (2013), hvor nye kroppsøvlingslærere blir introdusert for forskningsprosjektet via den første informanten (Thagaard, 2013). Det var her hele fire lærere som synes det både var

spennende og kunne tenke seg å delta i forskningsprosjektet mitt. Da to av disse lærerne ikke hadde timer innenfor kroppsøvingsfaget, så jeg på disse som irrelevante for mitt forskningsprosjekt. Jeg valgte derfor å ekskludere disse fra prosjektet mitt. Jeg satt dermed igjen med to kroppsøvingslærere fra denne skolen, som ble med i forskningsprosjektet.

Etter mange eposter til både lokale grunnskoler og grunnskoler lengre vekk, uten positivt svar. Valgte jeg å ta i bruk mitt lokale nettverk for å komme i kontakt med flere aktuelle kroppsøvingslærere for forskningsprosjektet mitt. Ved hjelp av et par e-poster og til dels tilfeldighetene, førte en bekjent grunnskolelærer meg til to aktuelle kroppsøvingslærere ved en annen grunnskole. Han ene av disse to kroppsøvingslærerne, i tillegg til de to andre kroppsøvingslærerne ved den andre skolen, ble utvalgt mitt for dette forskningsprosjektet. Til tross for mye tid og mange eposter. Har tilfeldighetene vært på min side, på en positiv måte. Tidsklemma har også vært en faktor som har hengt over meg, for å klare å få rekruttert nok informanter til forskningsprosjektet mitt, innen rimelighetens grenser.

4.5 Gjennomføring av intervjuer

Ved gjennomføring av intervjuene var jeg opptatt av å møte informantene, da jeg mener at en personlig tilstedeværelse vil gi en bedre tilnærming til informantens refleksjoner rundt temaet. Både når det kommer til informantens kroppsspråk, men også forståelsen av det informanten formidler. Intervjuene ble planlagt etter den enkelte kroppsøvingslærer sin timeplan og ble gjennomført på nyåret 2023. Den enkelte kroppsøvingslærer bekreftet samtykke til å delta i forskningsprosjektet via e-post. Vi klarte å tilpasse det slik at jeg fikk gjennomført begge intervjuene på den ene skolen, samtidig. Det sparte meg for en del tid, da jeg slapp å reise frem og tilbake til den samme skolen to ganger. Ved å gjennomføre intervjuene fysisk og ikke via videomøte, var det lettere å skape en imøtekommende og trygg atmosfære. Selv om noen gjerne kan oppleve det som stressende å bli intervjuet av en fremmed person, vil jeg si at utbytte mitt som forsker er høyere ved fysiske intervjuer enn intervjuer via videomøter. Jeg fikk intervjuet tre ulike kroppsøvingslærere, hvor hver informant fikk muligheten til å fremstille sine refleksjoner rundt prosjektets tema innenfor oppgavens rammer. Informantene var selv med på å bidra med ønsket informasjon til forskningsprosjektet. Intervjuene varte fra en god halvtime til omtrent 45 minutter.

For å skape en imøtekommende og trygg atmosfære, kan ofte de første minuttene av et intervju være avgjørende. Det er her kontakten mellom forskeren og informanten skapes

(Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker kan det her være avgjørende å vise interesse, oppmerksomhet, respekt og ikke minst lytte til det informanten har å si. På denne måten vil man lettere kunne skape kontakt mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) er også opptatt av at forskeren tidlig tydeliggjør formålet med intervjuet. Dette for å skape en interesse ovenfor informanten, men også i form av respekt og tillit. Med dette i bakhodet valgte jeg å bruke de første minuttene av hvert intervju til å informere informantene om forskningsprosjektet sitt formål, hvilke rettigheter den enkelte informant har og hvordan jeg vil ivareta og oppbevare den informasjonen som informantene formidler under intervjuet.

Før gjennomføring av intervjuene valgte jeg å sende hver informant både samtykkeskjema og intervjuguiden (Vedlegg 1). Selv om dette var frivillig, ønsket jeg at den enkelte kroppsøvingslærer skulle bli litt kjent med spørsmålene i forkant av intervjuene. På denne måten ønsket jeg å skape en tryggere atmosfære ovenfor informanten, da ingen av hovedspørsmålene ville være ukjente. I tillegg fikk informantene mulighet til å reflektere rundt de enkelte spørsmålene, før selve intervjuet. På denne måten åpnet jeg opp for mer utfyllende svar hos informantene. Selv om intervjuene ble styrt av temaene i intervjuguiden, var det mulighet for oppfølgingsspørsmål, da jeg hadde valgt et semi-strukturert intervju. Dermed var det alltid muligheter for å få mer utfyllende svar fra informanten, hvis behovet var der. Jeg var ellers opptatt av å snakke tydelig, lytte godt til informanten og gi informanten den tid vedkommende trengte på hver av de ulike spørsmålene. På denne måten forsikret jeg meg alltid at informanten hadde fått uttalt seg ferdig før vi gikk videre til neste påfølgende spørsmål. Da jeg benyttet meg av den semi-strukturerte intervjumodellen, hadde vi hele tiden mulighet til å bevege oss frem og tilbake i intervjuguiden (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

Informanten sitt kroppsspråk under intervjuet kan være til stor nytte for meg som forsker. Ved å både være bevisst og observant på kroppsspråket, kan man som forsker hente ut mye informasjon via kroppsspråket til informanten. Dette kan være alt fra følelser og reaksjoner til utydelighet eller misforståelser (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Som forsker var jeg bevisst på dette under alle tre intervjuene, slik at jeg hele tiden prøvde å legge til rette for en best mulig samtale med samtlige av informantene. På denne måten var det lettere å lede samtalen inn på de temaene som informanten selv ønsket å gå dypere inn på. Dette kan knyttes opp mot det Kvale & Brinkmann (2015) trekker frem i forbindelse med intervju, hvor

intervjuet til dels blir ledet av informanten sitt kroppsspråk. Under alle intervjuene ble det benyttet lydopptak i tillegg til korte notater. Ved bruk av både lydopptak og eventuelle notater, mener jeg at dette styrker masterprosjektets reliabilitet, da jeg på denne måten får mest mulig korrekte utsagn fra informanten.

4.6 Analyse

Før jeg kunne begynne med selve analyseprosessen, var jeg nødt til å transkribere intervjuene. Å transkribere et intervju handler om å skifte fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). På denne måten vil man gjøre samtalen bedre strukturert for analyse. Jeg begynte med selve transkriberingen like etter at intervjuene var gjennomført, slik at det var ferskt i minne hos både meg og informantene. Formålet med transkriberingen var å fange opp det den enkelte kroppsøvingslærer formidlet under intervjuene, på en best mulig måte. Derfor var det praktisk å starte med transkriberingen ganske tidlig etter intervjuene, slik at jeg kunne spørre informantene om det var noe som kom uklart frem. Jeg forsøkte å gjøre alle setninger forståelig etter beste evne, til tross for ulike uttrykk og dialekt. Hensikten var å bevare meningsinnholdet i de ulike sitatene fra intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennomføringen av transkriberingen var en tidkrevende prosess som jeg er glad jeg startet tidlig med. Her ble jeg både bedre kjent og fikk en dypere forståelse for mitt eget datamateriale.

Å analysere et datamateriale, handler om å bryte det opp i flere elementer, for så å avdekke meningen. Som forsker leter man ofte etter et mønster i datamaterialet, med den hensikt å svare på problemstillingen. Her blir det opp til den enkelte forsker å tolke datamaterialet en har, for så å skape en forståelse for meningen til de ulike informantene (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Når man skal analysere kvalitative datamaterialer kan man benytte seg av to ulike «metoder», altså å *organisere data etter tema* og å *analysere og tolke* (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 161). Ved analyseringen av datamaterialet gikk jeg gjennom flere ulike faser for å hente ut meningsinnholdet i hvert av intervjuene. Jeg gjorde meg først kjent med stoffet, hvor jeg i den første fasen lyttet til lydopptak flere ganger. Deretter gikk jeg mer systematisk til verks, hvor jeg noterte ned de ulike temaene i intervjuguiden, og prøvde å fjerne informasjon som jeg vurderte som irrelevant for prosjektet mitt (Malterud, 2011).

I den neste fasen handlet det om å hente ut all informasjon som var relevant for forskningsprosjektet mitt. Her gikk jeg inn i datamaterialet med den hensikt å identifisere ulike elementer i intervjuene, som kunne gi meg relevant kunnskap og informasjon innenfor de ulike temaene. Jeg var her bevisst på informasjon som kunne besvare problemstillingen min. Funnene jeg gjorde meg, plasserte jeg i ulike kategorier innenfor de ulike temaene ved bruk av kodeord. Koding er ofte vanlig innenfor analyse av datamaterialet. Ved bruk av koding kan man sammenligne datamaterialet for å finne likheter og ulikheter (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). I tillegg til å benytte meg av ulike kodeord for å kategorisere datamaterialet, valgte jeg å benytte meg av ulike farger for å fremheve sentrale deler av tekstene. Dette gjorde organiseringen av datamaterialet lettere, slik at det innholdet som var mest sentralt for analysen enkelt kom frem. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s.164) beskriver dette som en meningsfull inndeling av datamaterialet som kalles å *indeksere datamengden*. Koding som dette gjør det lettere å få fram meningsinnholdet og det gjør det enklere å legge til rette for tolkning av datamaterialet. Ved å gjøre seg ulike markeringer i datamaterialet, finner man lettere felles temaer på tvers av intervjuene som kan være nyttige. På denne måten danner man som forsker seg relevante kategorier ut ifra funnene. Denne prosessen kalles for *kategoribasert inndeling* (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 165). Jeg opplevde ved et par anledninger at jeg måtte gjøre noen endringer når det kom til kodene som jeg hadde valgt å benytte meg av. På den positive siden kan man se på dette som at jeg ble bedre kjent med mitt eget datamateriale, til tross for at kodene jeg hadde brukt gjerne ikke var presise nok.

I den tredje fasen var hensikten å kategorisere kodeordene i ulike tema. Dette gjorde jeg med hensikt å finne sammenhenger i de ulike intervjuene, fellestrekk, mønstre og liknende utsagn. Her valgte jeg også slå sammen kategorier hvor innholdet betydde det samme. Som for eksempel kategorier som «usikre elever» og «elever med dårlig selvtillit». På denne måte klarte jeg å komprimere antall kategorier, slik at de kategoriene jeg satt igjen med var oversiktlige, sentrale og relevante for å svare på problemstillingen min. Til slutt handlet det om å gå i dybden på datamaterialet mitt, som nå var sortert inn i ulike kategorier basert på forskningsprosjektets tematikk, med utgangspunkt i intervjuguiden. Her handlet det om å drøfte de funnene jeg gjorde basert på de tre ulike intervjuene, opp mot eksisterende teori og forskning. Funnene som er gjort i analysen av datamaterialet, er presentert i resultatkapittelet. Her har jeg delt inn funnene i ulike overskrifter basert på kategoriseringsfasen fra analysen.

4.7 Validitet, reliabilitet & generalisering

Når man gjennomfører en kvalitativ studie er det naturlig å se på studiens gyldighet, troverdighet og overførbarhet. I den sammenheng så bruker man begrepene validitet, reliabilitet og generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275).

4.71 Validitet – Gyldighet

Når man ser på studiens validitet, handler det om hvordan forskeren har klart å få fram funnene i prosjektet basert på studiens fremgangsmåte. På hvilken måte blir formålet reflektert og hvordan blir det presentert opp mot virkeligheten (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Hvordan den enkelte forsker går frem i forskningsprosessen, vil kunne være med og avgjøre validiteten til forskningsprosjektet. Ser man på kvalitativ forskning, handler validitet om hvordan den utvalgte metoden undersøker det den er ment til å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.276). Kvale & Brinkmann (2015) mener at validiteten til et forskningsprosjekt ikke er basert på en bestemt fase i studien, men omhandler alle fasene. Som forsker er det viktig å reflektere over feilkilder som kan være med på å ugyldiggjøre de kvalitative fortolkningene, både underveis, men også etter forskningsprosjektet. På denne måten bør man som forsker bruke validitetsaspektet som en kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker er det viktig å se på hvor pålitelig funnene man har innhentet er, og om man har klart å innhente data for å svare på problemstillingen. Dette kan ifølge Kvale & Brinkmann (2015) knyttes opp mot troverdigheten til informantene. Med utgangspunkt i mitt datamateriale, mener jeg at det gir troverdighet basert på informantenes erfaringer fra fagfeltet. Under intervjuene forsikret jeg meg også om at den enkelte informant hadde forstått / tolket spørsmålene rett, før vi gikk videre til neste spørsmål. Vi gikk også gjennom samtlige av spørsmålene for å oppklare eventuelle misforståelser. På denne måten mener jeg som forsker at det styrker validiteten til forskningsprosjektet. Etter transkriberingsprosessen fikk hver av informantene mulighet til å lese gjennom besvarelsen sin og kommentere eventuelle uklarheter, trekke eventuelle utsagn eller oppklare misforståelser. Dette mener jeg også styrker forskningsprosjekts validitet, sett opp mot prosjekts funn.

4.72 Reliabilitet - Troverdighet

Når man ser på reliabilitet i forskningssammenheng, handler det om hvor troverdig forskningsresultatene er. Med det mener man hvorvidt resultatene fra et forskningsprosjekt

kan reproduseres hos en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet handler altså om troverdigheten til forskningens datamateriale. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 36) trekker fram at reliabilitet handler om *«nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides»*. Gjennom min forskningsprosess har jeg vært både åpen og ærlig, for å skape økt reliabilitet til mitt forskningsprosjekt. Gjennom hele metodekapittelet har jeg prøvd å beskrive forskningsprosessen så detaljert som mulig for å styrke påliteligheten til forskningsprosjektet mitt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357).

Før jeg begynte selve forskningsprosessen, tenkte jeg nøye gjennom både hvilken metode og fremgangsmåte jeg ønsket å benytte meg av i dette masterprosjektet. Jeg ønsket å benytte meg av et semi-strukturert intervju med åpne spørsmål istedenfor lukkede spørsmål, for å unngå å påvirke informantens ytringer. Jeg ønsket som forsker å ha en mest mulig objektiv holdning til dataene. På denne måten mener jeg at det vil styrke forskningens reliabilitet, fordi på denne måten vil datamaterialet være en del av forskningsprosjektets resultater, og ikke resultater av forskerens egne holdninger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

Min kjennskap og relasjon til informantene har hatt betydning for forskningsprosjektets troverdighet (Thagaard, 2013, s. 194). Som jeg har belyst tidligere i metodekapittelet har min forskerkompetanse utviklet seg gradvis fra første til siste intervju. Dette ved hjelp av både bokkunnskap og til dels veiledning (Ludviksen, 2021). Mitt nettverk har også hatt betydning for utvalget av kroppsøvingslærere, da både vanskeligheten med å rekruttere informanter og tidsklemma har spilt en viktig rolle. Ser man på antallet informanter jeg endte opp med, så var dette få. Her var altså nettverket mitt avgjørende for at jeg skulle klare å få gjennomført forskningsprosjektet mitt (Tjora, 2018). Til tross for få informanter, skal ikke det være til hinder for et godt analysearbeid og gode diskusjoner sett i lys av forskningsprosjektets problemstilling. Med økende erfaring innenfor forskning og generelt rekrutteringsprosessen, vil det ved en senere anledning gjerne være lettere å få rekruttert et større utvalg informanter (Ludviksen, 2021). Ved gjennomføringen av selve intervjuene var jeg bevisst på å behandle samtlige av informantene på en lik måte, uavhengig om jeg hadde kjennskap til dem eller ikke. Etter endt intervjuer prøvde jeg å søke etter eventuelle kroppstegn og spurte samtlige av informantene åpne spørsmål som «hvordan synes du intervjuet har vært», «var det slik du så for deg intervjuet», «fikk du sagt det du ønsket», etc. Jeg spurte også om mitt bekjentskap påvirket intervjusituasjonen, til de to det gjaldt. Selv om samtlige av informantene kun kom

med positive tilbakemeldinger, kan man diskutere hvorvidt slike spørsmål er lett å svare ærlig på. Som forsker bør man derfor være åpen for at slike forhold kan ha vært med å påvirke informantens besvarelser.

For å teste studiens reliabilitet kunne man som forsker gjentatt samme intervju med de samme informantene, på to ulike tidspunkt. Hadde resultatene da vært like, ville det vært et tegn på høy reliabilitet (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016). Selv om dette gjerne ikke er realistisk ved gjennomføring av kvalitativ forskning, da datainnsamlingen ofte styres av samtalen. Det vil derfor være utfordrende å gjenskape to like intervjuer på to forskjellige tidspunkt på grunn av måten man samler inn datamaterialet ved kvalitativ forskning.

Min interesse ovenfor tema klasseledelse kan også ha vært med å påvirke reliabiliteten når det kommer til analyseprosessen og diskusjonsdelen. For å se på forskningsprosjektets troverdighet, kan man se på hvilke sitater fra datamaterialet jeg som forsker har valgt å trekke frem (Tjora, 2018, s. 237). Gjennom nøye gjennomgang av datamaterialet, har jeg vært bevisst på hvilke sitater jeg har valgt å trekke frem i resultatet mitt. Der hvor kroppsøvlingslærerne har kommet med liknende refleksjoner har jeg ved flere tilfeller valgt å trekke frem det som representerer flertallets refleksjoner rundt tema klasseledelse. Jeg har i tillegg valgt å trekke frem noen særegne refleksjoner fra den enkelte kroppsøvlingslærer. Alle med utgangspunkt i forskningsprosjektets problemstilling. Jeg har også benyttet meg av relevant teori som kan knyttes opp mot resultatene i forskningsprosjektet.

4.73 Generalisering – Overførbarhet

Den eksterne validiteten i kvalitative forskningsprosjekt er det samme som generaliserbarheten eller overførbarheten i studien. Det vil med andre ord si hvilken relevans studien har i en annen betydning (Ludviksen, 2021). Thagaard (2013, s. 194) beskriver overførbarheten som «hvorvidt tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger». Når man ser på overførbarheten handler det om hvilken relevans forskningsprosjektet har utover det som faktisk er undersøkt (Tjora, 2018). I forskningsprosjektet mitt har jeg prøvd å beskrive valgene mine så detaljert so mulig, for å skape økt gyldighet ovenfor leseren. Dette kan knyttes opp mot naturalistisk generalisering. På den andre siden har man moderat generalisering som handler om hvordan funnene i et forskningsprosjekt kan gjelde for flere prosjekter, gitt at funnene knyttes opp mot settingen i forskningsprosjektet (Tjora, 2018).

Kvale & Brinkmann (2015) trekker fram flere former for generalisering, hvor jeg har valgt å ta tak i *analytisk generalisering*. Analytisk generalisering handler om å gjøre en grundig vurdering i forkant, hvor man som forsker gir en nøye beskrivelse av forskningsprosessen. På denne måten vil man kunne bruke den gitte forskningsprosessen i en annen situasjon også (Henriksen-Larsen & Solhaug, 2021). Ved bruk av kvalitativ forskning oppstår det ofte en ulempe når det kommer til overførbarhet. Ved å bruke få informanter, kan man ikke påstå at forskningen er representativt for en større gruppe informanter. Derfor må man som forsker redegjøre for alle valg man foretar seg i forskningsprosessen, slik at andre lesere og eventuelt forskere vil kunne finne resultatene i forskningsprosjektet og en eventuell overførbarhet til liknende situasjoner (Henriksen-Larsen, 2021). Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 233) skriver at man i kvalitative forskningsprosjekt ikke er så opptatt av overførbarheten, men har heller fokus på resultatet og overføringen av den kunnskapen man kan hente ut av studien. Her ser man på den graden av overførbarhet i forskningsprosjektet som man oppnår ved å se på forklaringer, fortolkninger, beskrivelser og begreper som kan være til nytte i andre situasjoner enn det som studeres i den gitte oppgaven. På denne måten oppnår man ny kunnskap ved at man gjør ulike funn fra forskningsprosjektet, gjennom tolkning og drøfting av datamaterialet opp mot relevant teori (Henriksen-Larsen, 2021). I dette forskningsprosjektet vil man som leser kunne hente ut kunnskap om hvilken betydning de utvalgte kroppsøvingslærerne mener klasseledelse har for å skape et inkluderende læringsmiljø. Denne kunnskapen vil gjerne være til ekstra nytte for andre lærere, foreldre og generelt mennesker som samhandler med barn og unge.

4.8 Forskningsetikk

«Etikk handler om prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av om handlinger er riktige eller gale» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 83). Med fokus på forskning handler det om retningslinjer og regler, da det er dette som kan få konsekvenser for oss mennesker. Under datainnsamlingen kan det oppstå ulike etiske problemstillinger. Derfor er det som forsker viktig å tenke gjennom hvilke etiske retningslinjer man må forholde seg til, både før, under og etter intervjuet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Som forsker er det viktig å vise gode holdninger og respekt ovenfor informantene og unngå pinlige situasjoner, som kan skape ubehag hos informantene. Det er også viktig som forsker å tenke nøye gjennom hvilken informasjon man formidler under intervjuet. Her er det fort for at det kan oppstå misforståelser mellom hva forskeren formidler og hvordan den enkelte informant

tolker informasjonene som blir gitt, om man ikke er helt bevisst som forsker (Henriksen-Larsen, 2021). Som forsker er dette ting som ikke trenger å være problematisk, men kan oppleves dramatisk og ubehagelig for den enkelte informant. Det er derfor viktig å reflektere over hvilke tema en ønsker å belyse og hvilke spørsmål man stiller informantene, for å unngå etiske konsekvenser for informantene. Som forsker er man selv ansvarlig for å vurdere forskningsetikken i forskningsprosessen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 87). Jeg valgte i dette forskningsprosjektet å fokusere på kroppsøvingslærere sine oppfatninger, for å belyse problemstillingen min. Grunnen til at jeg valgte lærere istedenfor elever, var for å unngå mulig etisk problematikk. Selv om man kunne gjort viktige og interessante funn ut ifra elevenes perspektiv, valgte jeg å rette problemstillingen min mot lærere sitt perspektiv.

Ifølge Fuglseth og Skogen (2012, s. 269) er forskning en prosess hvor vi alle er inkludert, både bevisst og ubevisst. Forskning har altså en politisk funksjon i samfunnet (Henriksen-Larsen, 2021). Som forsker finnes det ulike forskningsregler som for eksempel anonymitet, som man må forholde seg til under forskningsprosessen. Denne og flere andre forskningsetiske retningslinjer finner man i NESH – *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Som forsker har jeg vært opptatt av å følge de ulike etiske retningslinjene som har vært relevante for mitt forskningsprosjekt. Med utgangspunkt i NESH (2016) sine retningslinjer har jeg prøvd å opprettholde en så god vitenskapelig praksis som mulig, da det er mitt ansvar å gjennomføre en ansvarlig og god forskning (Ludviksen, 2021). Med flere forskningsintervjuer og påfølgende behandling av personopplysninger, måtte jeg først søke om godkjennelse hos Sikt før jeg kunne starte selve datainnsamlingen.

For å kunne gjennomføre forskningsprosjektet mitt var jeg avhengig av en godkjennelse fra Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt). Her måtte jeg ved søknad legge ved infoskrivet til informantene, intervjuguiden, en beskrivelse av prosjektet og en tillatelse til å lagre og behandle personopplysninger på private enheter. Søknaden inneholdt generelt hvordan jeg kom til å lagre og håndtere datamaterialet jeg samlet inn fra de ulike intervjuene. Etter at søknaden ble godkjent, kunne jeg sende ut informasjonsskriv til de potensielle informantene mine. Som forsker var det mitt ansvar å informere samtlige av informantene godt nok om formålet med prosjektet, selve forskningsfeltet, informantenes ulike rettigheter og hvordan jeg kom til å behandle og håndtere resultatene (NESH, 2016, s. 13). Gjennom de ulike intervjuene fikk jeg et datamateriale som kunne gjenkjenne de ulike informantene via f.eks. bakgrunn,

skole, alder, etc. Her ble alt anonymisert og behandlet konfidensielt slik at det ikke var mulig for andre å identifisere noen av de ulike informantene (NESH, 2016, s. 16). Jeg opplyste også alle informantene om at datamaterialet ville bli tilintetgjort etter at oppgavens sensur var falt.

Som masterstudent med lite forskningserfaring var det både utfordrende og viktig å være bevisst rundt flere elementer for å skape kvalitet på intervjuene. Under intervjuene var det viktig å både være på og observant for å skape engasjement hos den enkelte kroppsøvingslærer. På denne måten var det lettere å skape tillit og flyt under intervjuene (Myhre, 2018). Med få informanter i forskningsprosjektet mitt, valgte jeg å unngå fremstilling av funn som kunne være avslørende eller føre til personidentifisering. Dette gjorde jeg med hensyn til informantene og de etiske retningslinjene som anonymitet. Med både forståelse og respekt ovenfor den enkelte informant, kan det ha skapt en trygg atmosfære mellom meg som forsker og informantene. Tryggheten kan ha hatt stor betydning for at den kunnskapen og de personlige erfaringene den enkelte kroppsøvingslærer besitter, kom frem under intervjuene (Malterud, 2011).

5.0 Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil de viktigste funnene fra forskningsprosjektets datamateriale bli presentert. Videre vil resultatene bli drøftet, hvor funnene vil bli knyttet opp mot relevant teori.

Innledningsvis i dette kapittelet vil informantene som har bidratt til forskningsprosjektets datamateriale, bli presentert. Det vil bli brukt andre navn enn de opprinnelige navnene til informantene, med hensyn til anonymitet. Videre vil relevante funn bli redegjort for, som blir ansett som sentrale for oppgavens problemstilling. Kapittelet blir delt opp i ulike underkapitler, med utgangspunkt i de ulike temaene etter transkribering av intervjuene. Jeg har valgt å presentere funnene i følgende kapitler:

- Presentasjon av informantene
- Klasseledelse og undervisning
- Atferd og holdninger
- Relasjonsbygging
- Inkluderende læringsmiljø
- Refleksjon og samarbeid
- Refleksjon i kollegiet
- Skole-hjem samarbeid

Gjennom dette kapittelet vil det bli variert bruk av ordet informant(er) og informantene sine fiktive navn.

5.1 Presentasjon av informantene

Informantene vil i dette kapittelet bli presentert med fokus på utdanning, ansiennitet og erfaring innenfor kroppsøvingsfaget og skolen generelt. Med hensyn til anonymitet, blir informantene presentert med fiktive navn. Informantene sine kjønn vil bli beholdt, med tanke på funnene og oppgavens overførbarhet.

Joachim er 44 år gammel og underviser på mellomtrinnet. Han var ferdig utdannet i 2009 som «allmennlærer» med fordypning i kroppsøving. Han jobbet som vikar i et par år før han fikk seg fast stiling i barneskolen. Nå jobber Joachim hovedsakelig på 6. trinn, hvor han underviser fast i kroppsøving og matematikk i to ulike klasser.

Kåre er 60 år gammel og har undervist på nesten samtlige trinn i grunnskolen. Han var ferdig utdannet for snart 30 år siden og har siden da undervist fast i både kroppsøving, samfunnsfag

og norsk, i tillegg til et par vikartimer i andre fag. De siste årene har han undervist i fire ulike kroppsøvingsskinner på ungdomstrinnet, i tillegg til et par undervisningstimer i samfunnsfag.

Siri er 67 år gammel og underviser i dag som vikar på ungdomstrinnet. Siri pensjonerte seg i fjor, men på grunn av mangel på lærere, jobber hun nå som vikar på en lokal skole. Siri har 25 års erfaring innenfor skolesystemet med undervisning i alt fra førsteklasse til voksne innvandrere. Som aktiv idrettsutøver i ungdomsårene, er Siri veldig engasjert i kroppsøving og generelt fysisk aktivitet innenfor skolesystemet. Før Siri pensjonerte seg, jobbet hun i fem ulike kroppsøvingsskinner på ungdomsskolen. Nå underviser hun som vikar i ulike fag der det måtte være behov for henne.

5.2 Klasseledelse og undervisning

For å fremme læring hos elevene er det viktig med et godt læringsmiljø. Det er viktig at læreren har såpass struktur i kroppsøvingstimen at det ikke oppstår kaos. Her vil det bli rettet fokus mot de tre informantene sin måte å starte opp kroppsøvingstimer, overganger mellom ulike aktiviteter, hvordan den enkelte lærer gir beskjeder til elevene, skaper stillhet i gymsalen ved felles beskjeder og hvordan den enkelte lærer avslutter undervisningen sin.

Joachim sa følgende knyttet til hans måte å undervise på:

«Jeg møter opp i god tid før timen starter. Finner raskt frem utstyret og låser elevene inn i garderoben. Så fort alle elevene er kommet opp av garderoben, fører jeg fravær og samler elevene for en rask introduksjon for timen. Jeg prøver å unngå for mange overganger i undervisningen, da jeg føler at det til tider kan stjele mye tid. Avslutningsvis pleier jeg ikke å bruke så mye tid på».

Da jeg spurte Kåre om det samme, svarte han følgende:

«Jeg kommer som regel med elevene. Venter til alle elevene har kommet opp fra garderoben før vi starter undervisningen. Ofte blir jeg med inn i guttegarderoben for å unngå eventuelle krangler og effektivitet. Enkelte gutter kan bruke lang tid i garderoben. Jeg fokuserer mye på inkludering og trivsel, og tar som regel den tiden jeg trenger ved overganger i undervisningen. Avslutningsvis pleier jeg å bruke 5-6 minutter hvor jeg snakker med elevene. Sammen reflekterer vi rundt timen, elevene får roet ned og får mulighet til å komme med tilbakemeldinger».

Siri sa følgende til sin måte å undervise på:

«Jeg prøver å være effektiv og unngå å kaste bort undervisningstid. Jeg er alltid på plass når undervisningen starter, og prøver å motivere elevene til det samme. Jeg fokuserer en del på inkludering og trygghet, for å skape et godt klassemiljø. Fysisk aktivitet hos elevene er noe jeg brenner for i kroppsøvfingsfaget og generelt skolen. Jeg pleier å avslutte timene med litt refleksjon for å bevisstgjøre elevene på hvorfor de har hatt de aktivitetene som de har hatt og hva som er ønsket utbytte. Jeg mener at elevene på denne måten vil oppnå økt læringsutbytte av kroppsøvfingsfaget».

Med utgangspunkt i de tre informantene sin lærerstil, havner alle tre innenfor den autoritative lærerstilen av forskjellig grad. Den autoritative lærerstilen handler om å skape et inkluderende læringsmiljø gjennom en kombinasjon av kontroll / krav til elevene og relasjonsvarme. Det er læreren som setter naturlige grenser i forhold til elevenes modenhet (Roland, 2016). Alle tre lærerne har opparbeidet seg mye erfaring innenfor skolesystemet. Dette kan knyttes opp mot Risberg (2019) sin studie som ble gjennomført med utgangspunkt i om lærerens faglige kompetanse har innvirkning på læreren sin klasseledelsen. Å ha en sterk faglig kompetanse kan gi læreren mer styrke, selvsikkerhet, overskudd og frihet når det kommer til egen klasseledelse. Uten god faglig kompetanse blir ofte læreren mer låst, da man ser færre muligheter (Aasland & Brøgger, 2013). Med mye erfaring innenfor skolesystemet, fremstår alle tre som lærere med god autoritet. Dette gjenspeiler seg i teorien til Holland (2017), hvor han beskriver lærere med god autoritet som personer som har mye varme og kontroll ovenfor elevene. Disse lærerne oppnår elevrespons og har ofte gode relasjoner til elevene (Holland, 2017).

Ettersom at samtalene med de ulike informantene gikk, var det ikke til å unngå å komme inn på utfordringer knyttet til læreryrket, spesielt rettet mot kroppsøvfingsfaget. De tre informantene la ulik vekt på utfordringer når det kommer til det å undervise i kroppsøving. Kåre og Siri som begge underviser i ungdomsskolen, trakk blant annet frem faktorer som stress, tidsklemma og uro. Dette var faktorer som de begge jevnlig følte på som kroppsøvfingslærere. Joachim la ikke så mye vekt på utfordringer da han stort sett hadde to ganske fine 6. klasser i kroppsøving. Det han til tider kunne føle på var tidsbruken i garderoben. Elevene kunne til tider bruke lang tid i garderoben, noe som gikk utover undervisningsinnholdet. Joachim sa at på det «verste» kunne det gå hele 20 minutter av en kroppsøvingstime før elevene var på plass og klar til å begynne. Uttalelsene til Joachim kan knyttes opp mot det Skaalvik & Skaalvik (2012) skriver om lærerrollen som en kompleks

rolle med mange ulike sider. Å undervise som lærer er både krevende, utfordrende og uforutsigbart. Med mange uforutsigbare elementer, kan det være utfordrende å planlegge en undervisningstime (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Flere av disse elementene kan også knyttes opp mot faktorene som Siri og Kåre fremhever som utfordrende med det å være kroppsøvingslærer. Faktoren stress er den sterkeste årsaken til at enkelte kroppsøvingslærere føler seg utbrent (Moltubak, 2016). Videre trekker han frem at kroppsøvingslærere møter på mange små utfordringer / arbeidsoppgaver som man må forholde seg til. Med mange oppgaver og liten tid, kan man som lærer oppleve at man ikke alltid strekker helt til, svak utførelse av egne arbeidsoppgaver eller en følelse av lite tilfredsstillelse (Moltubak, 2016).

5.3 Atferd og holdninger

Å gi en felles beskjed i kroppsøvingsundervisningen kan ofte oppleves utfordrende på mange måter. Noen kan være lei, mens andre står gjerne og prater med en medelev. Årsakene kan være mange til at enkelte elever ikke følger med eller hører etter ved felles beskjeder i kroppsøvingsundervisningen. Dette kan ved enkelte tilfeller for eksempel føre til at elever ikke tar med seg rett gymtøy til undervisningen, spesielt om man skal ha kroppsøving utendørs. Informantene sa følgende knyttet til atferd og holdninger:

«Jeg liker å være føre var når det kommer til beskjeder. Jeg gir som regel beskjeder både muntlig til elevene og skriftlig ved at jeg skriver beskjedene inn på timeplanen deres. På denne måten blir elevene påminnet hva de f.eks. skal ha med seg av tøy til kroppsøvingstimen. Jeg slår sjeldent hardt ned på elever som glemmer gymtøy, men prøver heller å se muligheter for å aktivisere alle elevene etter beste evne» (Joachim).

«Med mange ulike elever i kroppsøving, har jeg opp igjennom årene gjort meg en del erfaringer. Personlig har jeg blitt litt roligere, mer tålmodig og gjerne flinkere til å lytte til elevene, istedenfor å f.eks. skulle straffe dem om de skulle glemme gymtøy. Jeg er opptatt av fysisk aktivitet og liker ikke at elever sitter og ser på en undervisningstime, uten gyldig grunn. Jeg er ellers glad i engasjement og opptatt av inkludering. Å inkludere samtlige elever og unngå utestenging, er et viktig tema som jeg snakker om sammen med elevene» (Kåre).

«Jeg er opptatt av effektivitet og bruker gjerne elevene til å finne frem utstyr som vi skal bruke i undervisningen. Jeg prøver også å bruke de flinkeste elevene til å løfte frem de svakeste elevene. Jeg er opptatt av inkludering og har opp igjennom årene

opparbeidet meg tillit og respekt hos elevene. Jeg er opptatt av fysisk aktivitet og engasjement, og liker ikke at elever sitter på siden og ser på uten en god grunn. Jeg ga anmerkninger før hvis elever glemte gymtøy, men har i de senere årene gått vekk ifra det. Årsaken er at jeg ikke så noe hensikt med det. Jeg kunne til tider oppleve motsatt effekt» (Siri).

Det kommer tydelig frem i intervjuene med samtlige av informantene at de ser etter løsninger istedenfor begrensninger. Alle tre er opptatt av fysisk aktivitet og ønsker at elevene skal være mest mulig aktiv til tross for at enkelte elever kan glemme gymtøy. Dette kan sees i sammenheng med Drugli (2019) sin beskrivelse av en god klasseleder. En god klasseleder er en lærer som har kontroll over elevgruppen sin, legger vekt på positiv atferd og fremmer trivsel og motivasjon (Drugli, 2019). Det kan også knyttes opp mot Imsen (2009) sin beskrivelse av det å være lærer. Å undervise som lærer innebærer mye ansvar. Man må ta daglige valg basert på elevenes atferd og holdninger. På denne måten skal man som lærer videreformidle barn og unge tilstrekkelig og nok kunnskap til å bringe samfunnet inn i fremtiden (Imsen, 2009).

For at lærerne skal kunne opprettholde en akseptabel atferd i kroppsøvfingsfaget, benytter de seg av ulike strategier slik at elevene oppfører seg slik de både ønsker og forventer. Siri fortalte blant annet at det hente at hun måtte irettesette enkelte elever som gjerne ikke klarte å oppføre seg i undervisningen. Dette kunne være alt fra en samtale med den enkelte eleven, til å ta ting opp i fellesskap foran hele klassen, ved de situasjonene det måtte være nødvendig. Hun påpekte alltid at hensikten hennes var å være hyggelig og at hun kun ønsket å skape et godt klassemiljø, men for å oppnå det måtte de ha retningslinjer på hvordan man oppfører seg i undervisningen. Både Siri og Joachim sa at de var flinke på å minne elevene på å hva som forventes av dem i undervisningen, og ikke minst viktigheten av det å skape et inkluderende fellesskap med rom for alle. Dette kan knyttes opp mot det Drugli (2019) vektlegger når det kommer til lærer-elev relasjonen og gjensidighet. Som lærer er det viktig å akseptere, respektere og godta hver enkelt elev slik dem er. Alle elever er likeverdige uavhengig av deres bakgrunn, holdninger eller atferd. Ulike kjennetegn på anerkjennelse kan være å forstå og lytte til elevene og godta dem for den de er (Drugli, 2019).

Kåre la vekt på sin tålmodighet og måten han har blitt flinkere til å lytte til elevene. Dette kan knyttes opp mot teorien til Nordahl og Overland (2015), med fokus på viktigheten av å

tilpasse den ordinære opplæringen til samtlige elever ut ifra deres evner og forutsetninger. Med det som fokus vil man gjerne ha et mindre behov for spesialundervisning. Nordahl og Overland (2015) mener at samtlige elever skal ha de samme rettighetene og mulighetene, uavhengig av deres bakgrunn, evner og forutsetninger. De fleste elever i dagens skole får den tilpasset opplæringen de har behov for gjennom den ordinære opplæringen. Det finnes ingen fasit på tilpasset opplæring. Det kan utføres på flere forskjellige måter (Nordahl & Overland, 2015).

5.4 Relasjonsbygging

Klasseledelse og relasjonsbygging henger sammen med det å skape et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvningsfaget. I dette kapitlet vil fokuset være informantene sin forståelse av disse to begrepene, mens i neste kapittel vil fokuset være å redegjøre for informantene sin forståelse av begrepet inkluderende læringsmiljø i kroppsøvningsfaget. Klasseledelse handler om hvordan man som lærer har kontroll over elevene, viser omsorg, respekt og snakker til elevene (Ogden, 2012). Klasseledelse handler også om hvordan man som lærer planlegger og organiserer undervisningen slik at den er tilpasset samtlige elever. Når informantene ble spurt om hva de la i begrepet klasseledelse, la de stort sett vekt på det samme. Måten man som lærer hadde kontroll på elevene, hvordan man snakket til elevene, viste interesse ovenfor elevene, handlingene man utførte og hvordan man la til rette undervisningen, var faktorer som gikk igjen hos alle tre informantene. Siri trakk også frem viktigheten av å kjenne elevene. Det å vite hvor grensene til den enkelte elev er, med hensyn til hvor mye / langt man kan pushe elevene. Siri fremmet viktigheten av å være føre var og heller legge om på undervisningen om man oppdaget at enkelte elever skulle føle seg utrygg, usikker eller falle utenfor.

Informantene sine uttalelser i forbindelse med relasjonsbygging kan knyttes opp mot teorien til Roland (2022) i artikkelen hans om «*Klasseledelse og den viktige relasjonen mellom lærere og elev*». Funn som kom fram i den artikkelen var faktoren tillit mellom lærer og elev, og viktigheten av at læreren tilpasser opplæringen ut ifra alle elevene sine evner og forutsetninger. Dette vil øke sannsynligheten for positiv relasjonsbygging mellom lærer og elevene (Roland, 2022). Andre faktorer som også blir trukket frem i artikkelen er tilstedeværelse, positivitet, åpenhet og ærlighet, som positive for å bygge relasjoner mellom lærer og elev. Som lærer er det viktig å sette av tid til samtlige elever, og bygge samtalen på noe som interesserer eleven (Roland, 2022). Lærere som viser interesse ovenfor elevene på en positiv måte, kan knyttes opp mot teorien om emosjonell støtte. Teorien om emosjonell støtte

kan deles inn i fire ulike deler, som kan bidra til lærersensitivitet. Første del handler om respons på sosiale og akademiske signaler, andre del handler om å løse problemer for elevene på effektiv måte, tredje del handler om bevissthet og fjerde del handler om elevvelvære, hvor eleven søker veiledning og faglig støtte (Henriksen-Larsen & Solhaug, 2021).

Siri sa videre:

«Noen elever kommer gjerne fra et miljø uten noen form for fysisk aktivitet. For disse elevene kan det være både tøft og krevende å komme til en skole med krav om å være aktivt deltakende. Derfor er det som lærer viktig å legge til rette undervisningen slik at det er mulig for alle å være deltakende».

Å legge til rette undervisningen slik at det er mulig for alle å være deltakende er veldig viktig. Spesielt om man ønsker å oppnå et inkluderende læringsmiljø med rom for alle. Utsagnet til Siri kan knyttes opp mot teorien til Nordahl og Overland (2015), hvor de viser til to ulike forståelser av tilpasset opplæring. I den smale forståelsen av tilpasset opplæring handler det om å tilpasse undervisningen ut ifra den enkelte elev sine evner og forutsetninger. I den brede forståelsen av tilpasset opplæring handler det om å legge til rette for samtlige elever innenfor fellesskapet. Som kroppsøvlingslærer og generelt lærer i skolen er det viktig å ikke se på disse to tilnærmingene som to motsetninger, men heller to sammensetninger når det kommer til forståelsen av begrepet tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 2015). Som lærer er det viktig å både ta det faglige, sosiale og det psykiske i betraktning når man skal tilpasse undervisningen for samtlige elever (Nordahl & Overland, 2015).

Innenfor tematikken klasseledelse og relasjonsbygging, henviser Joachim til to ulike elever fra klassene som han underviser i, som har sosiale problemer. Disse to elevene faller ofte utenfor fellesskapet og opplever dermed ikke en form for inkludering på samme måte som de resterende elevene. Joachim har jobbet lenge med å prøve å få disse to elevene til å føle seg inkludert i fellesskap på lik linje med resten av elevgruppen. Her har han spilt på faktoren trygghet, ved at han har lagt til rette for mindre elevgrupper, hvor han bevisst har plassert disse to elevene sammen med elever som de føler seg trygg med. På denne måten har han klart å skape et inkluderende fellesskap, bare med færre elever. Han har også vært opptatt av å snakke med de to elevene om deres opplevelser og følelser, og prøvd å tilpasse undervisningen etter beste evne ut ifra deres evner, forutsetninger og hva som er best for dem. Viktigheten av å skape et inkluderende læringsmiljø med rom for alle elever, kan knyttes opp

til Opplæringsloven (2017). I den overordnede delen – verdier og prinsipper for grunnopplæringen i læreplanverket står tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø sentralt. Skolen skal bidra til å utvikle et inkluderende læringsmiljø som fremmer trivsel, helse og læring for alle elever. Skolen skal også bidra til at den ordinære opplæringen legges til rette for alle elever, slik at den stimulerer samtlige elever sin lærelyst, motivasjon og troen på egen mestring (Opplæringsloven, 2017). Som lærer er det viktig å være til stede og aktiv deltakende i fellesskapet. På denne måten er det lettere å se hver enkelt elev og legge til rette for inkludering i læringsmiljøet ut ifra elevenes individuelle evner og forutsetninger (Nordahl & Overland, 2015).

Kåre påpekte viktigheten av å se samtlige elever og behovene deres i faget. Det er ofte lett å se de elevene som uttrykker seg, også blir de stille glemt. Alle tre informantene påpekte viktigheten av å legge til rette for samtlige elever uavhengig av deres evner og forutsetninger, for å skape et inkluderende læringsmiljø med rom for alle.

Siri poengterte ved flere anledninger læreren sitt ansvar for å legge til rette for elevene og det å skape relasjoner både mellom lærer-elev, men også elev-elev. Det er læreren sitt ansvar å planlegge undervisningen slik at elevene blir kjent med hverandre gjennom ulike aktiviteter. Samtlige av de tre informantene så sammenheng mellom klasseledelse og lederstil, for å skape et inkluderende læringsmiljø. Her påpeker alle tre informantene at det er viktig å snakke med elevene og høre hvordan de har det. Kåre la blant annet til at man som læreren kan oppleve at elevene er inkludert via observasjoner, men det er ikke gitt at elevene føler det samme. Viktigheten av god kommunikasjon med elevene, kan knyttes opp mot teorien rundt det relasjonelle aspektet (Helstad & Øiestad, 2014). Nøkkelen til god klasseledelse starter ofte i det relasjonelle aspektet (Helstad & Øiestad, 2014). Her har læreren fokus på den relasjonelle siden ved klasseledelse noe som skaper en bedre kommunikasjon mellom lærer-elev, som igjen fører til bedre innsats, økt motivasjon og større læringsutbytte hos elevene (Kostøl & Mausethagen, 2011).

Når informantene ble spurt om hva de la vekt på for å skape en god undervisningstime, svarte de følgende:

«Jeg pleier som regel å undervise i litt varierende aktiviteter. Prøver å lytte til elevene og legge til rette undervisningen litt etter ønsker. Enkelte undervisningstimer kan være fast bestemt, mens andre undervisningstimer åpner jeg opp for at elevene får

bestemme undervisningsinnholdet. Jeg er opptatt av å legge til rette for undervisning som gir økt trivsel hos elevene». (Joachim)

«Trivsel og motivasjon er faktorer som jeg vektlegger i min undervisning for å skape en god undervisningstime. Jeg tror at hvis de to faktorene ikke er på plass, så vil elevene miste interessen ovenfor kroppsøvingfaget. Elever som mister interessen for faget, har større sannsynlighet for å falle utenfor fellesskapet». (Kåre)

«Å legge til rette for en god undervisningstime, kan være så mangt. Hva som fungerer i en klasse, fungerer gjerne ikke i en annen klasse. Jeg tenker at motivasjon og mestring er noen sentrale faktorer som må være på plass hos elevene i kroppsøvingfaget og gjerne generelt i skolen. Er ikke elevene motivert eller oppnår mestring. Så faller man gjerne fort utenfor læringsmiljøet». (Siri)

Trivsel blir i kroppsøvingssammenheng brukt i forbindelse med de aktivitetene som oppleves som lystbetonte og gøy (Dismore & Bailey, 2011). Joachim sin måte å organisere kroppsøvingundervisningen på kan knyttes opp mot teorien til Mathisen (2018). Elevenes trivsel og hva som gir den enkelte elev økt trivsel, varierer fra elev til elev. Å komme til en undervisningstime som er godt organisert med klare retningslinjer og rammer, kan for noen elever være mer positivt enn at de selv må ta del og påvirke undervisningsinnholdet. På den motsatte side har man de elevene som påvirkes positivt ved at de får lov til å påvirke undervisningsinnholdet, selv om organiseringen og gjennomføringen kan ha klare og tydelige rammer. På denne måten vet elevene hva de har å forholde seg til (Mathisen, 2018). En annen faktor som spiller en sentral og viktig rolle når det kommer til elevenes trivsel i kroppsøvingfaget, er elevenes generelle trivsel på skolen (Ingebrigtsen & Melhus, 2006).

Begrepet trivsel blir i mange sammenhenger brukt sammen med begrepet mestring og elevenes evne til å mestre ulike aktiviteter. Dårlig eller liten grad av mestring fører ofte til lav trivsel hos elevene. For at elevene skal oppleve trivsel er det viktig at det ligger en form for mestring og glede ved aktiviteten som gjennomføres (Bjerke, Lyngstad & Lagestad, 2016). Kåre og Siri legger begge vekt på faktoren motivasjon i tillegg til trivsel og mestring for å skape en god undervisningstime. For å oppleve mestring i ulike aktiviteter i kroppsøvingfaget, krever det som regel en del trening for de fleste elever. Her spiller trivsel, motivasjon og utholdenhet en viktig faktor for å opprettholde treningen og for å oppnå

mestring (Dismore & Bailey, 2011). Det finnes flere ulike motivasjonsteorier og en av disse er Deci & Ryan (2000) sin selvbestemmelsesteori. For at elevene skal oppnå mestring og utvikling i skolen, er motivasjon en viktig faktor. Som lærer er det derfor viktig å legge til rette for en positiv og motiverende undervisning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). De fleste klasser består av en elevgruppe med store variasjoner når det kommer til elevenes motivasjon. Dette gjør det ekstra utfordrende som lærer å legge til rette en undervisning som skal treffe samtlige elever på en positiv og motiverende måte. Det kan være alt fra ekstremt aktive elever, til usikre elever som har et dårlig selvbilde. Disse elevene kan ofte ha vanskeligheter med å snu dette selvbildet på egenhånd. Det er her læreren spiller en viktig rolle i skolehverdagen til slike elever. Læreren kan være den avgjørende faktoren som får disse elevene til å kjenne på glede og mestring i hverdagen (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Motivasjon, mestring og trivsel henger nøye sammen med elevenes læringsutbytte i skolen. Å være en del av det sosiale fellesskapet og føle en form for annerkjennelse av både læreren og medelevene, er viktig for samtlige elever (Imsen, 2014).

Å bygge relasjoner til elevene kan oppleves som vanskelig, spesielt til enkelte elever. Når informantene ble spurt om de prioriterte å skape relasjoner med elevene, fremhevet Joachim og Siri viktigheten av å vise interesse for elevene sine interesser, viktigheten av å snakke med elevene, vise at man bryr seg om elevene og på denne måten prøve å skape relasjoner. Lytte til elevene og passe på at de primære behovene deres er oppfylt, ble også trukket frem. Kåre trakk frem viktigheten av å skryte av elevene, gi de konkrete tilbakemeldinger, motivere de der det er mulig og fokusere på det de får til fremfor det de ikke får til. Dette vil kunne skape trygghet hos den enkelte elev. Kåre opplevde ofte en sammenheng mellom trygghet og inkludering. Trygghet hos elevene, gjenspeilte seg ofte i at de følte seg inkludert. Informantene sine viktige og interessante faktorer kan knyttes opp mot teorien til Drugli (2019). Å skape gode relasjoner mellom lærer og elevene, starter hos læreren. Det er læreren som utfører klasseledelsen i kroppsøvingstimene, og det er derfor viktig som lærer å legge til rette for gode relasjoner. Hvilke relasjoner som skapes med elevene påvirkes av læreren sin utøvelse av klasseledelse. Her ligger læreren sine forutsetninger til grunn for hvilken klasseledelse som skapes. Klasseledelsen kan påvirkes av ulike faktorer som kunnskap, evnen til å skape empati ovenfor elevene og tidligere erfaringer (Drugli, 2019). Dette er noen av mange faktorer som danner grunnlaget for å skape et inkluderende læringsmiljø og gode relasjoner mellom lærer-elev. Andre faktorer som spiller positivt inn på lærer-elev relasjoner er struktur og rutiner i klassen, hvor læreren setter tydelige grenser og forventninger ovenfor

elevene (Drugli, 2019). Holland (2017) omtaler det som at det er læreren som har det fulle ansvaret for å skape relasjoner med elevene (Holland, 2017).

5.5 Inkluderende læringsmiljø

Gjennom alle tre intervjuene kom det tydelig frem at informantene var opptatt av å inkludere samtlige elever i undervisningen, uansett forutsetninger. Å legge til rette for elevene kan være alt fra å heve en svak elev til å bestå i kroppsøvingsfaget, til å utfordre en sterk elev ut ifra den eleven sine evner og forutsetninger. Informantene fremhevet viktigheten av å skape gode opplevelser for elevene både med kroppsøvingsfaget, men også elevene seg imellom og med læreren. For å skape disse gode opplevelsene var de opptatt av å legge til rette undervisningen både på individnivå og gruppenivå. Kåre og Siri var ganske like i uttalelsen og måten de jobbet med elevene for å skape et inkluderende læringsmiljø.

Kåre sa følgende:

«Når jeg får nye klasser er jeg opptatt av å skape trygge rammer hos elevene så tidlig som mulig. Som kroppsøvingslærer på ungdomsskolen får jeg nye elever fra mange ulike barneskoler. Dette kan for noen elever være utfordrende, da de gjerne har et dårlig selvbilde eller dårlig selvtillit».

Både Kåre og Siri har lang erfaring innenfor ungdomsskolen og begge jobber aktivt for at samtlige elever skal få en best mulig overgang fra barneskolen til ungdomsskolen. Siri fremhever blant annet viktigheten av å starte de første kroppsøvingstimen med en ny klasse med enkle aktiviteter som gjerne ikke fremhever en konkret vinner. På denne måten vil flest mulig lykkes og man unngår å fremheve hvilke elever som mestrer faget best. Ved å legge til rette for slike tilpasninger, ser man tydelig at kroppsøvingslærerne ønsker at elevene både skal delta og trives i kroppsøvingsfaget. Tilpasningene som Kåre og Siri gjør kan knyttes opp mot teorien til Nordahl (2010), hvor han trekker frem faktorer som å støtte elevene, gi elevene forventninger, lytte til elevene sine innspill og være tydelig og direkte ved gjennomgang av undervisningen. Dette er noen av mange faktorer som er viktige for å skape et inkluderende læringsmiljø med rom for læringsutbytte hos alle elevene (Nordahl, 2010). Nordahl (2010) trekker også frem viktigheten av å tilrettelegge undervisningen for alle elevene uavhengig av deres bakgrunn, evner og forutsetninger, for å skape et inkluderende læringsmiljø. Som lærer er det viktig å se hvert enkelt individ sine behov og forutsetninger. På denne måten vil det være lettere å legge til rette undervisningen for samtlige elever (Nordahl, 2010). Læreren sin klasseledelse har som regel stor innflytelse på læringsmiljøet. For å skape et inkluderende

læringsmiljø, så kan faktoren god relasjon mellom lærer og elev spill en avgjørende rolle (Drugli, 2019).

Joachim underviser i begge 6.klassene på skolen som han jobber på, og underviser primært alene i klassene med mindre det skjer noe felles på skolen. Joachim er opptatt av inkludering, trygghet, bevegelse og glede. Han bruker ofte mottoet «bevegelsesglede», hvor han ønsker at flest mulig skal være aktive i kroppsøvningsundervisningen. Med bevegelsesglede som motto prøver han å tilfredsstille elevenes ønsker og på denne måten legge til rette for aktiviteter som gir økt trivsel og glede. Ved å imøtekomme elevenes ønsker og behov, har Joachim opplevd økt trivsel og engasjement i kroppsøvningsundervisningen.

Joachim forteller videre:

«Selv om kroppsøvningsfaget er tenkt som et positivt fag med fokus på det å ha det gøy, hvor det ikke er så nøye om man vinner eller taper. Så legger jeg også til rette for de elevene som gjerne vil konkurrere litt ekstra og vinne. Det er ofte en hårfin balanse, men på denne måten vil man gjerne skape et miljø som elevene ønsker å komme til. Jeg prøver å legge til rette undervisningen for samtlige elever. Både for de sjenerte elevene og for de elevene som ønsker ekstra utfordringer, for eksempel i form av konkurranse».

Joachim sine uttalelser kan knyttes opp mot lærerplanen i kroppsøvningsfaget og formålet med faget, hvor det står at kroppsøvningsfaget er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.2). Folkehelseinstituttet (2020) har undersøkt skoleferdighetene og psykisk helse hos barn og unge i grunnskolen. Elever som har et godt forhold til læreren har god psykisk helse og gode skoleferdigheter (Folkehelseinstituttet, 2020). Barns atferd i skolen påvirkes av deres relasjon til de voksne i skolen. Selv om man kan se en sammenheng mellom barns atferd og relasjon lærer-elev, kan man ikke være helt sikre på at det er det som er årsaken. Videre i undersøkelsen viste det seg at i de klassemiljøene hvor elevene hadde et godt forhold til hverandre, et godt forhold til læreren og opplevde lite mobbing, var det bedre skoleprestasjoner og bedre psykisk helse blant elevene (Folkehelseinstituttet, 2020).

Under alle tre intervjuene kommer det tydelig frem at samtlige av informantene fokuserer på at elevene skal være mest mulig i fysisk aktivitet, når det kommer til inkludering. Som

kroppsøvingslærer i fire ulike klasser i ungdomsskolen, påpekte Kåre at hans tilpasninger varierte ut ifra hvilken klasse han underviste i. Måten han snakket på og hvordan han la opp undervisningen, var noen av flere pedagogiske strategier som han tok i bruk for å møte elevene ut ifra deres forutsetninger. Kåre trakk blant annet frem to ulike klasser, med store kontraster i elevgruppen:

«En meget trivelig, men samtidig stille gjeng. De kan komme med et par innspill, men sier ellers lite og gjør som regel det de får beskjed om. Jeg tilpasser undervisningen ut ifra elevenes ønsker, evner og forutsetninger. På mandager har jeg en helt annen elevgruppe. Disse er både høyt og lav, har et mye høyere støynivå og krever mer oppfølging av meg som lærer. Jeg tilpasser her også ut ifra elevenes ulike evner og forutsetninger, selv om jeg må ta et par andre hensyn både når jeg planlegger undervisningen og underviser».

Kåre sine uttalelser kan også knyttes opp mot lærerplanen i kroppsøvingsfaget og formålet med faget, hvor det står at kroppsøvingsfaget er et sentralt fag som skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s.2). Det kan videre knyttes opp mot teorien til Nordahl (2010), hvor han trekker frem læreren sin klasseledelse og måten læreren leder klassen på som både viktig og til dels avgjørende for elevene sine prestasjoner og følelsen av å være en del av et inkluderende læringsmiljø. Måten læreren legger til rette for regler, struktur, gjensidighet og åpenhet sees ofte i sammenheng med elevene sine prestasjoner i skolen (Nordahl, 2010). Måten den enkelte lærer legger til rette for et inkluderende læringsmiljø, gjenspeiler seg ofte i elevene sine prestasjoner. Et godt læringsmiljø er avhengig av gode relasjoner mellom lærer og elev basert på tillit, nærhet og trygghet (Nordahl, 2010). I kroppsøvingsfaget og generelt skolen finnes det mange elever med ulik bakgrunn, evner og forutsetninger. Det krever god klasseledelse og kompetanse for å legge til rette undervisningen for samtlige elever, for å oppnå prinsippet om et inkluderende læringsmiljø (Nordahl, 2010). Med utgangspunkt i Kåre sine uttalelser og den lange kompetanse han har innenfor skoleverket, ser jeg hans uttalelser i sammenheng med den overnevnte teorien om hvordan tilpasse opplæringen slik at samtlige elever føler seg inkludert i læringsmiljøet, uavhengig av elevene sin bakgrunn, evner eller forutsetninger. Jeg får et inntrykk og en forståelse for at Kåre innehar tilstrekkelig kompetanse og erfaring, for å møte elevene ut ifra deres evner og forutsetninger. På denne måten skape et inkluderende læringsmiljø med rom for alle.

5.6 Refleksjon og samarbeid

Å reflektere rundt egen og andre sin undervisning kan være nyttig både for den som har hatt undervisningen, men også for andre lærere. Det finnes mange ulike faktorer som er med på å påvirke lærernes utvikling av egen klasseledelse. Dette kan for eksempel være kollegaer, elever eller foresatte. Å reflektere enten det er gjennom tale, kroppsspråk eller via skriftlige tilbakemeldinger, kan være med på å bedre undervisningsopplegget til det beste for elevene. Alle tre informantene mine ønsket å oppnå et godt samspill med elevene, slik at begge parter kan bidra til å utvikle hverandre. Joachim uttalte følgende:

«Selv om jeg ikke alltid får så mye respons fra elevene, føler jeg at jeg kan lese ut ifra elevenes kroppsspråk om opplegget fungerer eller ikke. Iallfall til en viss grad. På denne måten er det lettere å gjøre justeringer underveis. Skulle jeg være usikker, så spør jeg elevene».

Kåre trekker også frem mye av det samme som Joachim nevner. Han sier blant annet:

«Jeg føler at elevene til tider har stor innflytelse på undervisningsopplegget. Selv om jeg må følge kompetansemålene i faget, merker jeg på engasjementet til elevene om jeg treffer med undervisningsopplegget eller ikke. Det skjer gjerne ikke så ofte, men det hender at jeg endrer undervisningsopplegg på grunn av elevresponsen. Selv om elevene på denne måten får viljen sin, mener jeg at det er positivt for læringsmiljøet så lenge vi holder oss innenfor kompetansemålene i faget».

Siri trekker frem skriftlige tilbakemeldinger som positive når det kommer til planlegging av undervisningen hennes i kroppsøvingsfaget. På denne måten er det lettere å gjøre små justeringer for å forbedre undervisningen. Hun sier videre:

«Jeg synes det er viktig at elevene er mest mulig fysisk aktive i kroppsøvingundervisningen. Hvis jeg kan imøtekomme elevenes ønsker gjør jeg gjerne det så langt det er i tråd med kompetansemålene i faget. Jeg har ellers ved flere anledninger dratt nytte av anonyme tilbakemeldingene som elevene kommer med. Vi har en undersøkelse per semester hvor elevene anonymt forteller meningen sin om de ulike fagene på skolen».

Det finnes flere ulike muligheter for å skape et godt samarbeid og refleksjoner rundt undervisningen. Da jeg snakket med Siri og Kåre som begge underviser på ungdomstrinnet,

nevnte begge to elevstyrt undervisning. Det var ingen av de to som praktiserte det i noe særlig grad, da det gjerne var mer aktuelt for kroppsøvlingslærere på 10.trinn. Kåre sa blant annet:

«Elevstyrt undervisning er en fin måte å aktivisere elevene på ved at de får muligheten til å påvirke innholdet i undervisningen. Selv om det er noe som gjerne er mer aktuelt på 10.trinn, er det som regel en fin måte å skape gode lærings situasjoner. Om man har tid, kan man også sette seg ned med enkelt elever eller elevgrupper og sammen reflektere rundt undervisningen deres. På denne måten tror jeg man vil skape en dialog som kan være til stor nytte for både lærer og elev».

Å skape gode relasjoner og et godt samarbeid med elevene, kan styrke elevenes lyst til å delta i kroppsøvlingsfaget. Henriksen-Larsen & Solhaug (2021) trekker frem det kollektive samarbeidet som viktig for å styrke kvaliteten i læreren sitt arbeid og viktigheten av å skape et positivt læringsmiljø for elevene. Tidligere forskning viser at kollektiv mestringstro og skoleleder sin individuelle mestringstro kan ha positiv effekt på elevene sitt læringsutbytte (Sølvik & Ertesvåg, 2020). Ulike funn viser at kollektiv mestringstro har positiv påvirkning på elevenes engasjement og læringsutbytte. Både det emosjonelle og det faglige klimaet i klassen blir påvirket positivt når læreren utvikler kollektiv mestringstro. Dette påvirker også kvaliteten på undervisningen positivt, noe som gjør det lettere for læreren og elevene å skape gode relasjoner. Med en kollektiv mestringstro vil man som lærer jobbe målrettet for å best mulig legge til rette for økt læringsutbytte for samtlige elever. Både på kort og lang sikt (Sølvik & Ertesvåg, 2020). Jeg tror at det å samarbeide sammen med andre, er som regel noe som ligger til grunn hos alle lærere. Å se elevene lykkes i kroppsøvlingsfaget, vil ikke bare være positivt for elevene, men det vil også kunne øke læreren sin motivasjon for kroppsøvlingsfaget. Med det som utgangspunkt ønsker man gjerne å bli en så god versjon av seg selv som mulig, ved hjelp av både elever og kollegaer.

5.7 Refleksjon i kollegiet

Når informantene ble spurt om refleksjon rundt egen eller andre sin undervisning, svarte alle tre informantene at tidsklemma som regel satte en stopper når det kommer til refleksjon rundt egen undervisning sammen med andre kollegaer. Alle tre nevnte at refleksjon rundt undervisning i kroppsøvlingsfaget først blir prioritert når det oppstår problemer innad i klassen. Joachim trekker frem ukentlige fellesmøter som de har på skolen som han jobber på, hvor samtlige lærere samles for å reflektere rundt viktige saker på skolen. Her kan man ta opp

saker både på tvers av trinnene, men også sammen med de ulike faglærerne. Kåre forteller mye av det samme som Joachim under sitt intervju:

«Det blir ikke satt av tid til refleksjon rundt hver enkelt undervisningstime. Med en tett pakket timeplan, rekker jeg knapt å omstille meg før neste time. Jeg skulle ønske at det var litt mer fri rom til å kunne sette seg ned og snakke med kollegaer om både mine og deres undervisningstimer, men slik er dessverre ikke realiteten. Vi har det vi kaller fellestid på skolen, men her blir som regel andre saker prioritert».

Til tross for at informantene ikke praktiserte refleksjon rundt egen undervisning sammen med andre kollegaer, har jeg valgt å trekke frem relevant teori fra Vogt (2018) om hvorfor kroppsøvlingslærerne bør praktisere det. Vogt (2018) sier at utveksling av erfaringer internt i kollegiet kan bidra til å styrke den enkelte lærer sin kompetanse. Gjennom refleksjon sammen med andre kollegaer er det ofte lettere å komme med begrunnelser for ulike valg man tar i praksis. Refleksjon vil også kunne styrke læreren sin klasseledelse og forberede lærerne til å håndtere uforutsette utfordringer best mulig. Dette kan være utfordringer som bråk, uro, aggresjon eller konflikter innad i elevgruppen (Vogt, 2018). Med utgangspunkt i en studie som ble gjennomført av PP-rådgivere i Oslo, kom det frem at et godt kollegasamarbeid kan bidra positivt når det kommer til den enkelte lærer sin forståelse ovenfor egen praksis (Nyborg, 2002, referert i Vogt, 2018, s.303). På denne måten kan det styrke læreren sin klasseledelse i møte med elevene og eventuelle utfordringer læreren skulle møte på i skolen (Vogt, 2018)

5.8 Skole-hjem samarbeid

Å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø, kan by på mange utfordringer. Betydningen av et godt skole-hjem samarbeid kan da være avgjørende for om samtlige elever føler seg inkludert, både med tanke på trivselen deres, men også med tanke på deres faglige og sosiale læring. I alle intervjuene var jeg innom tematikken i ulik grad. Joachim uttalte følgende i forbindelse med skole-hjem samarbeid:

«Å legge til rette undervisningen ut ifra elevenes ulike evner og forutsetninger, kan ved enkelte tilfeller være vanskelig. Da hender det at jeg tar kontakt med den eller de elevene det gjelder sine foreldre og hører. Det skjer ikke så ofte, men ved gitte tilfeller så har jeg gjort det. [...] Jeg prøver alltid å være åpen og ærlig med foreldrene, slik at vi på en best mulig måte kan skape et godt samarbeid med fokus på eleven sin læring og utvikling».

Kåre uttalte følgende innenfor tematikken:

«Med over hundre elever i kroppsøving, er det ikke unaturlig at jeg blir ringt på kveldstid av foresatte. Noen ganger svarer jeg, mens andre ganger blir jeg nødt til å be de ringe opp igjen ved en senere anledning. Det kan være alt fra små bagateller til viktigere ting. Er det noe viktig så sender foreldrene som regel en melding om jeg ikke svarer med en gang. [...] De foresatte er som regel grei, men det hender at jeg møter på enkelte som bare må krangle. Jeg skulle gjerne involvert de mer i læringsarbeidet, men med så mange elever og det dobbelte foresatte. Så har jeg ikke sjans, tatt tidsklemma i betraktning».

Siri hadde ikke så mye å si innenfor tematikken, og uttalte blant annet at de foresatte er forskjellig, på lik linje med den store variasjonen hos elevene. Videre sa hun at hun hovedsakelig snakker med de foresatte hvis det har skjedd noe med elevene eller på foreldremøter. Av hensyn og respekt ovenfor informanten ønsket jeg ikke å grave innenfor den gitte tematikken, da jeg fikk et inntrykk om at vedkommende ikke ønsket å snakke så mye om det.

Til tross for at det ikke ble snakket så mye innenfor tematikken skole-hjem samarbeid, kan man knytte de overnevnte uttalelsene opp mot Taarsted, de Voss & Holm-Larsen (2003) sin teori. Som lærer i skolen er det viktig å legge til rette for god kontakt med elevenes foreldre. Både erfarne og uerfarne lærere vil møte på utfordringer når det kommer til skole-hjem samarbeidet. Dette kan være alt fra små saker hvor det kan oppstå misforståelser, til foreldre som er lite mottakelig for kritikk. Her er det viktig at læreren er åpen og etter beste evne prøver å finne metoder for å bryte disse barrierene. Støtte fra foreldrene er viktig, spesielt om utfordringene blir mange innad i klassen (Taarsted et al., 2003). Dypedahl, Myklevold, Sørmo, Jensen & Bøhn (2016) trekker frem viktigheten av å involvere foreldrene i læringsarbeidet, gjerne så tidlig som mulig. Å legge til rette og optimalisere enkelte elever sin læring, kan styrkes gjennom et godt skole-hjem samarbeid (Dypedahl et al., 2016). Skole-hjem samarbeidet er et tema som berøres i liten grad i lærerutdanningen. Med utgangspunkt i informantene sine uttalelser ser man en likhet sett opp mot lærerutdanningen. Lærerutdanningen fokuserer hovedsakelig på lærer-elev samarbeidet og i liten grad på skole-hjem samarbeidet. Dette fører ofte til at et godt skole-hjem samarbeidet avhenger av læreren sine samarbeidsevner (Berglyd, 2003). Ved å rette mer fokus mot tematikken innenfor skole-

hjem samarbeidet i lærerutdanningen, vil forhåpentligvis flere lærere prioritere det mer i skolehverdagen. På denne måten vil lærerne kunne dra mer nytte av foreldrene sin kunnskap om barnet, ved tilrettelegging av undervisningen (Berglyd, 2003).

6.0 Oppsummering

Formålet med masteroppgaven har vært å belyse hvordan kroppsøvlingslærere i grunnskolen reflekterer omkring eget arbeid for å utvikle et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvlingsfaget. Jeg har gjennom den kvalitative forskningsmetoden gjennomført intervjuer med totalt tre ulike kroppsøvlingslærere på mellom- og ungdomstrinnet. Disse har delt sin kunnskap og erfaringer innenfor tematikken klasseledelse og hvordan de arbeider for å utvikle et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvlingsfaget. Med utgangspunkt i intervjuene, den tidligere forskningen og det teoretiske rammeverket mitt, har jeg forsøkt å få en forståelse for kroppsøvlingslærernes refleksjonskompetanse og klasseledelse. Med utgangspunkt i mine funn, vil jeg avslutningsvis rette et blikk mot mulig videre forskning.

Oppgavens problemstilling har vært:

«Hvordan reflekterer et utvalg kroppsøvlingslærere omkring eget arbeid ved å utvikle et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvlingsfaget?»

6.1 Konklusjon

Læreren sin klasseledelse og måten det blir lagt til rette for faglig og sosial læring, har betydning for utviklingen av et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvlingsfaget (Nordahl, 2010). Gjennom en fenomenologisk studie, hvor fokuset har vært læreren og klasseledelse, har jeg prøvd å få bedre forståelse for informantene sin arbeidshverdag og deres opplevelser i kroppsøvlingsfaget. Innledningsvis viste jeg til studier fra Helsedirektoratet (2019), hvor vi står ovenfor en helseproblematikk som er stadig økende, på grunn av lite fysisk aktivitet blant barn og unge. Klasseledelse er et dagsaktuelt tema, som det finnes lite forskning rundt i kroppsøvlingskontekst (Ludviksen, 2021). Intensjonen med dette forskningsprosjektet har vært å skape bevissthet rundt temaet hos lærere, men også hos andre voksne som jobber med barn og unge. Å skape bevissthet, kan gi økt refleksjon rundt egen praksis, som igjen kan gi større innsikt innenfor temaet. Den potensielle helseverdien man får av å delta aktivt i kroppsøvlingsfaget er løftet frem av flere forskere, som blant annet Resaland og medarbeidere (2011). Med varierende elevgrupper, finnes det mange ulike forutsetninger som kan påvirke læringsmiljøet i en klasse. Dette har ført meg inn på det viktige temaet om hvordan kroppsøvlingslærere reflekterer omkring egen klasseledelse for å skape et inkluderende læringsmiljø.

Tidligere forskning viser at man møter på flere aspekter innenfor tematikken klasseledelse i kroppsøvfingsfaget. For å håndtere blant annet atferdsproblemer i kroppsøvfingsfaget, blir ofte relasjonell klasseledelse satt i fokus. Nøkkelen til god klasseledelse starter ofte i det relasjonelle aspektet (Helstad & Øiestad, 2014). Et interessant funn som kom frem i forskningen, var viktigheten av å ivareta elevgrupper / elever som kommer fra et miljø uten noen form for fysisk aktivitet. Som elev kan det både være tøft og krevende å komme til en skole med krav om å være aktivt deltakende. Informanten var her opptatt av å vise hensyn til disse elevene, ved å skape trygghet, gode relasjoner og ved å legge til rette undervisningen slik at det er mulig for disse elevene å være deltakende på lik linje med resten av klassen. Informanten uttalte videre at elever som mister interessen for faget, har større sannsynlighet for å falle utenfor fellesskapet, og på denne måten skape negative holdninger og atferd. Lærere som har fokus på den relasjonelle siden ved klasseledelse, oppnår som regel bedre kommunikasjon mellom lærer-elev, som igjen fører til bedre innsats, økt motivasjon og større læringsutbytte hos elevene (Kostøl & Mausethagen, 2011).

Skolen er for mange elever en viktig arena når det kommer til det å få og holde elever i fysisk aktivitet (Eriksen, 2020). Samtlige av informantene var opptatt av at elevene skulle være mest mulig aktiv i kroppsøvfingsfaget, gitt at elevene ikke hadde en gyldig grunn til å ikke delta. Videre var informantene opptatt av å skape gode relasjoner med elevene og legge til rette undervisningen ut ifra elevene sine ulike evner og forutsetninger slik at samtlige elever har mulighet for å være deltakende i kroppsøvfingsundervisningen. På denne måten ga det grunnlag for å skape et inkluderende læringsmiljø med rom for alle.

Funn viser at det finnes flere ulike måter for å skape gode relasjoner og et godt samarbeid med elevene. Læreren sin klasseledelse kan bli påvirket av ulike faktorer, som kan påvirke elevenes lyst til å delta i kroppsøvfingsfaget. I forskningsprosjektet kom det også frem viktigheten av refleksjon rundt egen og andre sin undervisning. Her viser resultater at på grunn av mangel på tid, reflekterte ikke informantene rundt egen undervisningen før det eventuelt oppsto problemer innad i klassen. Dette tyder på at lærerne kan få mer kunnskap om elevene ved å benytte seg aktivt av refleksjon, enten alene eller sammen med kollegaer. Gjennom refleksjon sammen med andre kollegaer er det ofte lettere å komme med begrunnelser for ulike valg man tar i praksis. Refleksjon vil også kunne styrke læreren sin klasseledelse og forberede lærerne til å håndtere uforutsette utfordringer best mulig (Vogt, 2018).

Informantene viste til flere ulike aspekter omkring eget arbeid ved å utvikle et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvfaget. Her av blant annet viktigheten av tilpasset opplæring og det å skape trygghet og trivsel innad i elevgruppen. Et annet interessant funn som kom frem, var den lave vektleggingen av skole-hjem samarbeid hos informantene. Med utgangspunkt i informantene sine uttalelser ser man en likhet sett opp mot lærerutdanningen. Alle tre informantene ga uttrykk for at de var positive ovenfor de foresatte, selv om faktorer som «tidsklemma» og store elevgrupper, kommer frem som avgjørende faktorer for at de foresatte i liten grad blir involvert i læringsarbeidet. Lærerutdanningen fokuserer hovedsakelig på lærer-elev samarbeidet og i liten grad på skole-hjem samarbeidet. Ved å rette mer fokus mot tematikken innenfor skole-hjem samarbeidet i lærerutdanningen, vil forhåpentligvis flere lærere prioritere det mer i skolehverdagen. På denne måten vil lærerne kunne dra mer nytte av foreldrene sin kunnskap om barnet, ved tilrettelegging av undervisningen (Berglyd, 2003).

Viktigheten av tilpasset opplæring var et sentralt funn som alle tre informantene trakk frem i arbeidet deres for å utvikle et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvfaget. Andre faktorer som kom frem, var måten informantene lytte til elevene på og hvordan de planlagte undervisningene ved bruk av varierende aktiviteter. Uttalelsene rettet seg hovedsakelig mot hele klassen, men det ble også gjort tilpasninger ovenfor enkelte elever ved behov.

Viktigheten av å legge til rette undervisningen med fokus på trivsel, motivasjon og mestring, var faktorer som gikk igjen hos informantene. Læreren sin kjennskap og relasjoner til hver enkelt elev, vil kunne spille en avgjørende rolle når det kom til det å tilpasse undervisningen ut ifra samtlige elever sine evner og forutsetninger.

6.2 Avsluttende refleksjon og veien videre

Med utgangspunkt i forskningsprosjektet og det få antallet informanter, kan man ikke trekke en konkret konklusjon som sannhet. Forskningsprosjektet vil derfor ikke ha en klar konklusjon, men vil kunne bidra med positiv kunnskap til videre forskning. Oppgaven ser på temaet klasseledelse med hensikt i det å skape et inkluderende læringsmiljø i kroppsøvfaget. Ut ifra studien kommer det frem at det er flere fokusområder som går i hverandre. Det har også kommet frem interessante funn som kunne vært spennende å forske på. Under forskningsprosessen ble det belyst flere viktige momenter, som henger sammen med klasseledelse. Viktigheten av tilpasset opplæring, refleksjon omkring egen undervisning, relasjonsbygging, trivsel, mestring og motivasjon, er noen av flere viktige faktorer som ble

trukket frem. Læreren blir i denne sammenheng sett på som en viktig nøkkelperson i dette arbeidet om å skape et inkluderende læringsmiljø.

Vogt (2018) sin teori påpeker at refleksjon i lærerutdanningen og yrket generelt kan utgjøre en stor forskjell når det kommer til klasseledelse og utarbeidelsen av et inkluderende læringsmiljø. Til tross for at denne studie tilfeldigvis tar utgangspunkt i informanter med lang erfaring innenfor skolesystemet, kan det tyde på at det er forskjeller mellom kroppsøvlingslærere sitt refleksjonsnivå. Det kunne derfor vært spennende å forske på om alder eller utdanningsbakgrunn har betydning for refleksjonsnivå og motivasjon til kroppsøvlingslærere for å aktivt reflektere over egen undervisning.

Gjennom analyse av datamaterialet, kom det frem at alle tre informantene var opptatt av at samtlige elever skulle være mest mulig aktiv i kroppsøvlingsundervisningen. Her kunne det også vært interessant å forske elevene sin forståelse av begrepet inkludering og om kroppsøvlingslærerne sin tilrettelegging av undervisningen tilfredsstiller elevene sine interesser og behov, slik informantene i studien her fremstiller det.

Ser man på St.meld nr. 11 (2008-2009, s.12) trekker den frem læreren sitt viktige ansvar når det kommer til det å bidra både kollegialt og til skolen sin utvikling. For å skape og utvikle et inkluderende læringsmiljø, er det viktig å være bevisst rollen sin som lærer. Det er derfor litt underlig at det ikke er noen som utfordrer kroppsøvlingslærerne sin praksis i større grad enn det som kommer frem i denne studien. Dette kunne vært en interessant problemstilling som kunne fått betydning for lærerutdanningens utviklingsperspektiv, med fokus på læreren sin klasseledelse.

7.0 Referanseliste

- Aasland, E. & Brøgger, R. M. J. (2013) Klasseledelse i kroppsøving. I H. Christiansen & I. Ulleberg (red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 125-138). Gyldendal Akademisk.
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2017) The changing value of vigorous activity and the paradox of futilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490-501.
- Andrews, T. & Johansen, V. F. (2005) *Gym er det faget jeg hater mest*. Norsk pedagogisk tidsskrift 89(4), 302-314.
- Annerstedt, C. (2001) Ett reflekterande förhållningssätt till undervisning i idrott och hälsa. I: C. Annerstedt, B. Peitersen & H. Reinholt (Red.), *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsa didaktik* (s.173-181). Göteborg: Multicare Förlag AB.
- Ask, K. -S. & Groseth, S. (2004) *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Grimstad: UNIKURS.
- Barker, D. & Annerstedt, C. (2016) Managing physical education lessons: an interactional approach. *Sport, Education and Society* 21(6), 924-944.
- Bergkastet, I., Duesund, C. & Westvig, T. S. (2015) *Inkluderende læringsmiljø*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berglyd, I. W. (2003) *Skole-hjem samarbeid. Avstand og nærhet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. K. & Lagestad, P. A. (2016) *Trivsel i kroppsøvingfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 2(2). Hentet fra: <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/259/736>
Lest: 24.02.2023
- Briseid, L. & Haraldstad, Å. (2019) Profesjonsetikk for lærere – i lys av styring og pedagogisk ledelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 239-251.
- Charmaz, K. (2006) *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. SAGE
- De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Forskningsetikk. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som->

[pdf/tidligere-versjoner/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf](#) Lest: 25.01.2023

- Dismore, H. & Bailey, R. (2011) Fun and Enjoyment in Physical Education: Young People's Attitudes. *Research Papers in Education*, 26(4), 499-516.
- Drugli, M. B. (2019) *Relasjonen lærer elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Dypedahl, M., Myklevold, G-A., Sørmo, D., Jensen, M. S. & Bøhn, H. (2016) *Livet som lærer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eriksen, C. T. (2020) *Trivsel i Kroppsøving*. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2784440/no.ntnu%3Ainspera%3A54524115%3A15029971.pdf?sequence=1> Lest: 12.03.2023
- Folkehelseinstituttet (2020) *Årsrapport 2019*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/contentassets/dce2a37e1dd341e189b1c3b95a077ff1/folkehelseinstituttet-arsrapport-2019.pdf> Lest: 06.03.2023
- Folkvord, K. A. (2016) *Klasseledelse og elevers motivasjon for læring*. Utdanningsforskning.no. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/klasseledelse-og-elevers-motivasjon-for-laring/> Lest: 25.02.2023
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007) *Ethnography: principles in practice*. London: Routledge.
- Haugen, R. (2019) *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet: Empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helsedirektoratet (2012) *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15- åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011. Rapport IS-2002*. Oslo, Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet (2019) *Bekymret over lite fysisk aktivitet blant barn og unge*. Hentet fra: <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/bekymret-over-lite-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge> Lest: 12.03.2023
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2014) *Klasseledelse – verktøy for ledelse og læring*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/klasseledelse--verktoy-for-ledelse-og-laring/> Lest: 28.01.2023
- Henriksen-Larsen, B. O. & Solhaug, T. (2021) *En kvalitativ studie med fokus på inkluderende læringsmiljø med proaktiv klasseledelse, for å redusere samspillvansker*. Hentet fra: <https://nordopen.nord.no/nord->

[xmlui/bitstream/handle/11250/2771667/LarsenSolhaug.pdf?sequence=1](https://hdl.handle.net/11250/2771667/LarsenSolhaug.pdf?sequence=1) Lest:

14.01.2023

- Holland, H. (2017) (4. opplag). *VARIG ATFERDSENDRING HOS BARN: krever varig atferdsendring hos voksen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Imsen, G. (2014) *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009) *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, J. E. & Melhus, I. (2006) *Kroppsøving for alle – hvordan nå målet?* Idrettspedagogikk,
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS
- Kelly, J. & Cherkowski, S. (2015) Collaboration, Collegiality, and Collective Reflection: A Case Study of Professional Development for Teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (169), 1-27
- Kimiecik, J. C. & Harris, T. (1996) *What is enjoyment?* A conceptual/ definitional analysis with implications for sport and exercise psychology. *Journal of sport and exercise psychology*, 18, s.247-263.
- Klomsten, A. T. (2013) *Hvordan organiseres kroppsøvingen i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt?* Tidsskriftet FoU i praksis, 7(3) 59-82.
- Kostøl, A. & Mausestaden, S. (2011) Relasjonsorientert praksis og stabile læringsfellesskap – kontekstuelle og relasjonelle forhold i klasserom på skoler med lite atferdsproblemer. *Paideia*, 1(2). <https://oda.oslomet.no/oda/xmlui/bitstream/handle/10642/1150/894574.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ligestad, P. (2017) Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring: En casestudie av kroppsøvingundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica*. 11(2), 1-18.
- Ligestad, P., Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Ropo, E. (2020) High school students' experiences of being seen by their physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 173-184.
- Lassen, L. M. & Breilied, N. (2012) *Foreldresamarbeid i praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2015) *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ludviksen, K. (2021) *Kroppsøvlingslæreres refleksjoner om egen klasseledelse*. Hentet fra: <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2838504/Ludviksen%2c%20Kine.PDF?sequence=1&isAllowed=y> Lest: 15.01.2023
- Lyngstad, I (2017) Legitimate, expert and referent power in physical education. *Sport, Education and Society* 22(8), 932-942.
- Malterud, K. (2011) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Mathisen, T. H. (2018) *Klasseledelse*. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2565061/Mathisen%2c%20Tonje.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Lest: 20.02.2023
- Mjaavatn, P. E. & Skisland, J. O. (2003) *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Rapport, forebyggingsdivisjonen, Avdeling for fysisk aktivitet. Oslo, Sosial- og helsedirektoratet.
- Moen, K. M. & Frenning, I. (2015) *Mye idrett – noe refleksjon – liten kobling. En dokumentanalyse av 30 studiepoeng kroppsøving i grunnskolelærerutdanningen 1-7. trinn*. Hentet fra: <https://docplayer.me/68494823-Mye-idrett-noe-refleksjon-svak-%20kobling-en-dokumentanalyse-av-30-studiepoeng-kroppsoving-i-grunnskolelaererutdanning-%20trinn.html> Lest: 21.01.2023
- Moltubak, J. (2016) *Gnistrende samarbeid. Håndbok i skoleutvikling for lærere*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Myhre, M. (2018) *Den nyutdannede lærerens utfordringer*. Hentet fra: https://nordopen.nord.no/nord-xmloi/bitstream/handle/11250/2565700/Master_Myhre.pdf?sequence=1 Lest: 17.01.2023
- Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norges Idrettsforbund og olympiske og paralympiske komite (2016) Årsrapport. Hentet fra: https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/48004eb6ed8d4d4fb8c92c025d082af0/25_17_nif-arsrapport-2016_lr.pdf Lest: 23.02.2023

- Ogden, T. (2012) *Klasseledelse. Praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal: Akademisk Forlag.
- Ogden, T. (2004) *Kvalitetsskolen*. Gyldendal akademisk.
- Ohnstad, F. O. (2018) *Profesjonsetikk i skolen. Lærerens etiske ansvar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova (2022) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova)*. Lovdata. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11 Lest: 10.03.2023
- Opplæringsloven (2017) *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen – overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf> Lest: 09.03.2023
- Patton, M. Q. (2015) *Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and practice*. SAGE
- Plauborg, H., Vinther, A., Jytte, I., Gitte, H. & Laursen, P. F. (2010) *Læreren som leder: klasseledelse i folkeskole og gymnasium*. Hans Reitzel.
- Ringdal, K. (2018) *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Risberg, T. (2009) Læringsledelse. I Risberg, T. (red.). *Praktisk pedagogikk. En studentaktiv lærerutdanning* (s. 32-44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P. (2022) *Klasseledelse og den viktige relasjonen mellom lærer og elev*. Universitetet i Stavanger. Hentet fra: <https://www.uis.no/nb/klasseledelse-og-den-viktige-relasjonen-mellom-laerer-og-elev> Lest: 10.02.2023
- Roland, P. (2016) *Ulike perspektiver på relasjonsbygging*. Utdanningsforskning.no. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/> Lest: 14.02.2023
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012) *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2003) (4. opplag.). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Otta: Tano A.S.
- Slinning, A. M. (2015) *Klasseledelse – Lærerens betydning for elevenes læring*. Hentet fra: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/10048/thesis.pdf?sequence=2> Lest: 27.01.2023

- Solstad, A. G. (2013) Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 97-108.
- Stai, S. (2021) *Hva er motivasjon?* Hentet fra: <https://ndla.no/subject:1:56ea35da-73d9-431f-a451-19f24f564f59/topic:1:7b85f47a-e6ee-4e10-93f0-6dcbb8fe88cc/topic:1:61d57775-88c9-4d8f-b49f-bfe85ff652d0/resource:b1c71518-0406-4cf4-8f25-08d6e0567349> Lest: 09.02.2023
- Standal, Ø. F. & Moe, V. F. (2013) Reflective Practice in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A Review of the Literature Since 1995. *Quest*, 65(2), 220-240.
- St.meld nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanning*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf> Lest: 24.02.2023
- Sølvik, R. M. & Ertesvåg, S. K. (2020) (red), *Ledelse i klasserommet – undervisningskvalitet fra teori til praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Taarsted, T., de Voss, N. & Holm-Larsen, S. (Red.). (2003) *Første år som lærer*. Velje: Kroghs Forlag.
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2018) *Viten skapt – Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk
- Tsangaridou, N. (2005) Classroom teachers' reflections on teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 24(1), 24-50
- Turmo, A. & Bjørnstad, E. (2013) Refleksjon for bedre undervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 81-83. Hentet fra: <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-01> Lest: 02.02.2023
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Klasseledelse*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154032> Lest: 04.02.2023
- Utdanningsdirektoratet (2020b) *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf> Lest: 13.03.2023
- Utdanningsdirektoratet (2022) *Tilpasset opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/> Lest: 07.03.2023
- Vogt, A. (2018). (2. opplag). *RÅDGIVNING I SKOLE OG BARNEHAGE: Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V. & Prusak, K. A. (2008) Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 385-398.
- Wittek, L. (2018) *Identitet som lærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Anonymitet

Gjør samtlige av informantene bevisste på at det er frivillig å delta i prosjektet, og at man når som helst kan velge å trekke seg fra prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for den enkelte å trekke seg fra prosjektet, enten før, under eller etter gjennomføring av prosjektet. Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil si full anonymitet.

Hensikten med prosjektet

Hensikten med prosjektet er å få fram informanten sine tanker og erfaringer rundt tema klasseledelse. Jeg er ute etter informanten sine opplevelser i forbindelse med kroppsøvfingsfaget. Hver informant har en unik opplevelse av kroppsøvfingsfaget. Informantene sin individuelle praksis vil styrke mitt masterprosjekt, og ikke minst forskningsfeltet mitt. Jeg er ikke ute etter hva som står i lærebøkene, men informantene sine personlige erfaringer.

Min interesse

Jeg brenner for tema klasseledelse. Gjennom snart 5år som lærerstudent med både praksiserfaringer og utallige timer som lærervikar i skolen. Har jeg opplevd og erfart mye forskjellig. Både i kroppsøvfingsfaget, men også andre fag i skolen. Ved hjelp av informantene sine ulike refleksjoner og erfaringer. Så håper jeg at jeg kan utvikle meg som kroppsøvfingslærer og generelt lærer i skolen.

Innledningsspørsmål

Starter intervjuet med å stille noen grunnleggende spørsmål, for å få litt bakgrunnsinformasjon om informanten før jeg går i gang med spørsmålene som vil rette seg mer mot masterprosjektets tema, *klasseledelse*.

- Alder? Utdanning / Bakgrunn? Erfaring innenfor kroppsøvfingsfaget og skolen generelt? Hvor lenge har du undervist i kroppsøving? Underviser du i flere klasser? Antall elever (totalt og per klasse)? Har du alle kroppsøvingstimene alene eller noen

sammen med andre? Hvorfor valgte du kroppsøving som undervisningsfag?

Underviser du i andre fag?

Hoveddel

Klasseledelse

- Undervisning - Kan du beskrive en vanlig kroppsøvingstime for deg (start, overganger og avslutning)?
 - Hvorfor velger du å gjøre det slik?
 - Pleier du å finne fram utstyr før elevene kommer eller venter du med det?
Hvorfor / Hvorfor ikke?
 - Åpner du opp for at elevene kan komme med innspill til læringsprosessen?
Hvorfor / Hvorfor ikke? Kom gjerne med eksempler.
 - Hvordan er støyet generelt sett i løpet av en kroppsøvingstime?
Hvilket lydnivå trives du best i og hvor går grensen din når det kommer til støy?
 - Størrelsen på gymsalen du normalt underviser i?

- Relasjoner (lærer-elev) – Prioriterer du å skape gode relasjoner til elevene?
 - Hvorfor / Hvorfor ikke? Hvor går grensene dine?
 - Kan du navna på alle elevene du underviser?
 - Snakker du med elevene om annet enn skolerelaterte tema?
Hvorfor / Hvorfor ikke?

- Atferd – Hvordan håndterer du atferd i klassen(e) din(e)?
 - Elever som kommer for sent til timen?
 - Elever som ikke har med seg gymtøy?
 - Elever som ikke hører etter når du skal gi en beskjed?
 - Elever som ikke ønsker å delta i kroppsøvingundervisningen av ulike årsaker?
 - Elever som skaper konflikter med medelever?

- Undervisning – Hva legger du i en god undervisningstime?
 - Hvilke aktiviteter legger du opp til? Hvorfor akkurat de aktivitetene?
 - Er det aktiviteter du har mindre kompetanse innenfor? Hvordan underviser du i disse aktivitetene? Om de blir mindre prioritert. Hvorfor?

- Hvordan håndterer du bruk av konkurranser, hvor det skapes et tapende lag?
 - Kan du med få ord beskrive deg som leder?
 - Hva legger du i begrepet *god klasseledelse*?
- Personlige erfaringer opp mot kroppsøvingsfaget
- Hvilke erfaringer benytter du i kroppsøvingstimene? (Bakgrunn, utdanning / arbeidserfaring)
 - Hvordan kommer disse erfaringene til syne (før, under, etter)?
 - Stryker og svakheter ved lederegenskapene dine?
 - Pleier du å reflektere rundt kroppsøvingundervisningen din?
Alene / Sammen med elevene / Sammen med kollega?
 - Er det enkelte ganger du er mer bevisst ved undervisning av kroppsøving, enn andre ganger? Hvorfor?
 - Pleier du å endre planen underveis i kroppsøvingstimen, i forhold til det du hadde planlagt på forhånd? Hvorfor?
- Refleksjon (lærer kollegiet)
- Reflekterer du rundt kroppsøvingstimene dine sammen med andre kollega?
Hvorfor / Hvorfor ikke?
 - Er det enkelte situasjon du skulle ønske at du ikke underviste alene?
Når? Kom gjerne med eksempler.
 - Oppsøker du, unngår du eller har du et nøytralt forhold til samtaler med andre kollega? Begrunn gjerne kort.
 - Har dere felles møter på skolen med samtlige kroppsøvingslærere?
Hvorfor / Hvorfor ikke?
Hva handler eventuelt disse møtene som oftest om?
 - Er det mulig for deg / dere som kroppsøvingslærere å komme med innspill til ledelsen for endringer på arbeidsplassen din?
Hvilke endringer kunne du tenkt deg? Ville det hatt positiv påvirkning på deg og din utvikling?
- Oppsummering:
- Leser gjennom alle svarene som informanten har gitt og spør vedkommende:

- Er det noe du ønsker å endre på eller legge til?

Tusen takk for at du ønsket å stille opp til intervju.

Dine svar er en stor ressurs for oppgaven min.

Vedlegg 2: Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet mitt

Vil du være en del av forskningsprosjektet mitt?

«Kroppsøvlingslæreres refleksjoner omkring eget arbeid ved å utvikle et inkluderende læringsmiljø»

Dette er en invitasjon til deg om du ønsker å delta i forskningsprosjektet mitt, hvor formålet er å få en forståelse for hvordan du som kroppsøvlingslærer reflekterer rundt begrepet klasseledelse med fokus på det å skape et inkluderende læringsmiljø i faget. I denne invitasjon står alt du trenger å vite i forbindelse med prosjektet og hva det vil innebære å delta for deg

Formål med prosjektet

I forbindelse med masteroppgaven min ved Høgskolen på Vestlandet, ønsker jeg å gå dypere inn på begrepet klasseledelse og refleksjoner rundt det. Både kroppsøvlingslærere sine egne erfaringer, men også hvordan dem utvikler forståelse gjennom diskusjoner med andre kollegaer. Dette sett opp det å skape et inkluderende læringsmiljø i faget. Gjennom et intervju vil jeg stille deg som kroppsøvlingslærer ulike spørsmål som er rettet mot dine erfaringer knyttet opp mot klasseledelse i kroppsøving og refleksjoner rundt det. Intervjuet vil bli gjennomført iht. timeplanen din.

Hvorfor blir du spurt?

Årsaken til at du blir spurt om å delta i forskningsprosjektet mitt, er fordi du er kroppsøvlingslærer i grunnskolen (5-10. trinn). Dine refleksjoner og erfaringer vil bidra til å utvikle kunnskap rundt oppgavens tema.

Hvem er ansvarlig?

Masterstudent Marius Garmann Sørli ved Høgskolen på Vestlandet og veilederne Jonas Vindedal Langlo og Nicolay Stien er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det å delta?

Hvis du ønsker å delta i forskningsprosjektet vil det bli gjennomført et intervju som vil vare i ca. 30 – 45 minutter. Her vil du få muligheten til å snakke om egne refleksjoner knyttet til tema klasseledelse med fokus på det å utvikle et inkluderende læringsmiljø i faget. Ved gjennomføring av intervjuet vil det bli benyttet lydopptak.

Frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i forskningsprosjektet. Man kan når som helst trekke seg fra forskningsprosjektet uten å oppgi noen grunn. Ønsker man å trekke seg fra forskningsprosjektet vil alle personopplysninger bli slettet. Det vil ikke ha noen negativ konsekvens for deg om du ved senere anledning ønsker å trekke deg fra forskningsprosjektet eller ikke ønsker å delta.

Personvern

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dette innebærer full anonymitet. Opplysningene jeg mottar fra deg vil kun bli brukt i forbindelse med forskningsprosjektet som jeg har omtalt i dette skrevet her.

- Masterstudent Marius Garmann Sørli ved Høgskolen på Vestlandet og veilederne mine Jonas Vindedal Langlo og Nicolay Stien vil ha tilgang til opplysningene.
- Det vil bli benyttet koder for å erstatte både navn og kontaktopplysninger.

Dine rettigheter

Så lenge det er mulig å identifisere deg i datamaterialet, så har du rett på følgende:

- Å få innsyn og oversendt en kopi av hvilke personopplysninger som er registrert om deg.
- Å få endret personopplysningene om deg.
- Å få slettet personopplysningene om deg.
- Å sende klage til Datatilsynet om personopplysningene om deg ikke er behandlet på en forsvarlig måte.

Behandling av personvernopplysningene dine

Jeg behandler alle dine personvernopplysninger basert på samtykke fra deg.

Etter søknad fra meg og veilederne mine / Høgskolen på Vestlandet, har Sikt –

Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at forskningsprosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Godkjenning ligger vedlagt i oppgaven (vedlegg 3) og kan fremvises ved interesse.

Finne mer ut om prosjektet?

Ønsker du å finne ut mer om forskningsprosjektet, har spørsmål til prosjektet eller ønsker å benytte av deg av rettighetene dine? Ta kontakt med:

- Masterstudent Marius Garmann Sørli, tlf: 98441725, epost: marius-sormann@hotmail.com
- Høgskolen på Vestlandet ved veiledere:
 - o Jonas Vindedal Langlo, tlf: 97438324, epost: Jonas.Vindedal.Langlo@hvl.no
 - o Nicolay Stien, epost: Nicolay.Stien@hvl.no
- Personvernombudet
 - o Trine Anikken Larsen, tlf: 55587682, epost: trine.anikken.larsen@hvl.no

Hvis du har spørsmål til Sikt sin behandling / vurdering av forskningsprosjektet, kan du ta kontakt med dem på:

- Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 73 98 40 40

Masterprosjektet er meldt inn til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, og er godkjent.

Med vennlig hilsen

Masterstudent
Marius Garmann Sørli

Veiledere
Jonas Vindedal Langlo
& Nicolay Stien

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet, og ønsker å delta

(Signert av deltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt

Meldeskjema med referansenummer 143954 er nå vurdert av Sikt.

Følgende vurderingstype er gitt: Standard

Behandlingen av personopplysninger er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet 27.02.2023 med vedlegg. Det lovlige grunnlaget gjelder frem til 30.06.2023.

Behandlingen kan starte.

Prosjektittel

Klasseledelse i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig

Jonas Bindedal Langlo

Student

Marius Garmann Sørli

Prosjektperiode

30.01.2023 – 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlig endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Ser våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!