

Vilde Marie Sørsæther Gaasdal

Elevmedvirkning og lærerens rolle

En kvalitativ studie om betydningen av lærerens rolle, utdannings- og skoleslagbakgrunn for lærerens fokus på elevmedvirkning i kroppsøvingsfaget

Masteroppgave i Lektorutdanningen i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen

Juni 2022

Vilde Marie Sørsæther Gaasdal

Elevmedvirkning og lærerens rolle

En kvalitativ studie om betydningen av lærerens rolle, utdannings- og skoleslagbakgrunn for lærerens fokus på elevmedvirkning i kroppsøvingfaget

Masteroppgave i Lektorutdanningen i kroppsøving og idrettsfag
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne studien fokuserer på elevmedvirkning og undersøker hva sammenhengen er mellom læreren i rollen som aktivator og lærerens fokus på elevmedvirkning i kroppsøvfingsfaget. Sekundært undersøkes det også hva lærerens utdanning og skoleslag har for betydning for lærerens fokus på elevmedvirkning. Oppgavens fagfelt baserer seg på utvalgt empiri og teori knyttet studiens hovedtemaer; elevmedvirkning, lærerrollen og betydningen av lærerens bakgrunn i form av utdanning og skoleslag. Her er også Meads' sosialiseringsteori kalt sosial interaksjonisme inkludert for å belyse sosialiseringaspektet. Det er lærerrollene som omtales som fasilitator og aktivator studien tar utgangspunkt i.

Studiens baserer seg på kvalitativ forskningsmetode i form av det semistrukturerte intervjuet. Her er åtte kroppsøvfingslærere med ulike bakgrunner på tvers av utdanning, skoleslag og kjønn blitt intervjuet. Sammen med fagfeltet har utvalgt intervjudata blitt benyttet for å besvare studiens problemstillinger i et analysekapittel. Funnene viser at lærere som i større grad kan regnes som aktivatorer har et mer fokus på elevmedvirkning i sin praksis, sammenlignet med lærerne som i større grad kan regnes som fasilitatorer. Aktivatorene er mer opptatt av kroppsøving som et læringsfag fremfor aktivitetsfag som innebærer at de benytter seg mer av autonomifremmende læringsstrategier. Dette legger mer ansvar for egen læring på eleven som gjør aktivatoren til den med best forutsetninger for å bistå elevene på en god måte. Det fantes likevel noen unntak som tyder på at sammenhengen mellom aktivatoren og et stort fokus på elevmedvirkning er til stede, men ikke er konsekvent.

Studien viser også at variabelen som går på utdanning har størst betydning for lærerens fokus på elevmedvirkning. Lærerne som har mest fagkunnskap og pedagogisk kunnskap rettet mot kroppsøvfingsfaget i sin utdanningsbakgrunn har mer fokus på ansvar for egen læring, autonomi og elevmedvirkning enn resten. Dette kan forklares av at denne gruppen har blitt utsatt for mange av de samme sosialiserende kreftene. Det er også en variasjon mellom lærere fra ulike skoleslag hvor ungdomsskolelærere har mer kontrollerende instruksjon og mindre fokus på elevmedvirkning enn videregående lærerne, som kan tyde på ulike sosialiserende krefter på tvers av skoleslag.

Abstract

This study focuses on student participation and examines what the connection is between the teacher in the role of activator and the teacher's focus on student participation in physical education. Secondly, it also investigates how the teacher's education and school type impacts the teacher's focus on student participation. The field of study of the thesis is based on selected empirics and theory related to the study's main themes; student participation, the role of the teacher and the importance of the teacher's background in the form of education and school type. Meads' socialization theory called social interactionism is also included to examine the socialization aspect. It's the teacher roles that are referred to as the facilitator and the activator the study is based on.

The study is based on a qualitative research method in the form of the semi-structured interview. Here, eight physical education teachers with different backgrounds across education, school type and gender have been interviewed. Along with selected empirics and theory have the relevant interview data been used to answer the study's questions in an analysis chapter.

The findings show that teachers who can be more regarded as activators have a greater focus on student participation in their practice, compared with teachers who can be more regarded as facilitators. Activators are more concerned with physical education as a learning subject rather than activity subject, which means that they make more use of autonomy-promoting learning strategies. This places more responsibility for learning on the students themselves which makes the activator the one with the best prerequisites to assist the students in a good way. However, there were some exceptions that indicate that the connection between the activator and a strong focus on student participation is present, but not consistent.

The study also shows that the education variable has the greatest significance for the teacher's focus on student participation. The teachers who have the most subject matter knowledge and pedagogical knowledge in physical education in their educational background have more focus on students becoming independent learners, autonomy, and student participation than the rest. This can be explained by the fact that this group has been exposed to many of the same socializing forces. There is also a variation between teachers from different school types where middle school teachers have more controlling instruction and less focus on student participation than high school teachers, which may indicate different socializing forces across school types.

Forord

Masteren var lenge en svært fjern fremtid. Lektorstudiet har gått i en fei, hvor jeg har fått møte så utrolig mange fine og reflekterte mennesker som har vært med å påvirke meg både som person og lærer. Nå toppes og avsluttes det hele med denne mastergraden som godt kan sies å ha vært litt av en maraton, men overraskende lærerik!

I den forbindelse er det flere som fortjener en ekstra takk. Jeg vil gjerne takke mine medstudenter med en spesiell takk til Marte; du har vært der for meg når ting så mørkest ut og motivasjonen var lav. Mens vi har revet oss i hodet har vi heldigvis også pushet hverandre framover og se nå er vi her; ferdigutdannede lektorstudenter. Er det ikke rart, men og så spennende!

Jeg ønsker også å sende en stor takk til min veileder Jan Erik. Selv om jeg kanskje har sett ut som et spørsmålstegn halvparten av tiden har du påvirket meg på måter du sikkert ikke er klar over. Jeg har lært så mye av deg den tiden vi har hatt deg på studiet og vi har snakket på kontoret ditt! Du er alltid ekstremt imøtekommende, hyggelig og tilgjengelig, som har trygget meg veldig i denne prosessen. Det undervurderer jeg ikke.

Og ikke minst takk til familien min. Dere har nok ikke et spytt peiling på hva jeg faktisk skriver master om, for så interessant synes dere nok ikke kroppsøvfingsfaget er, men det spiller ingen rolle. Dere har gjort meg til den jeg er, har alltid troen på at jeg får til det jeg setter meg som mål og det er jeg sabla stolt av og glad for.

Til sist ønsker jeg å dedikere denne masteroppgaven til alle mine fremtidige elever som aldri kommer til å lese den. Jeg valgte dette temaet fordi jeg trodde en utforskning av det kunne bidra til å gjøre meg til en bedre lærer for dere. Essensen av elevmedvirkning er jo nettopp fokuset på dere. Jeg håper at jeg alltid gjør mitt ytterste for å se dere som dere er og legge til rette for at dere selv får ta viktige og aktive valg i forbindelse med egen læring. Jeg tror det kun er på denne måten vi kan gi kroppsøvfingsfaget og dere det dere fortjener. Jeg lover å aldri bli helt fornøyd som lærer. Jeg skal aldri slutte å utforske og undre meg over egen praksis og forsøke å bli bedre. Den dagen jeg gjør det er jeg ferdig som kroppsøvfingslærer. Men det er langt inn i den fjerneste framtid. For elever; here I come!

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunnen for valg av tema	1
1.2 Studiens problemstillinger og formål	3
2. Fagfelt	4
2.1 Elevmedvirkning	4
2.1.1 Begrepsavklaring og ståsted i skolen.....	4
2.1.2 Elevmedvirkning på fire nivåer	5
2.1.3 Autonomi.....	6
2.2 Læreren som aktivator	7
2.2.1 Læreren.....	7
2.2.2 Fra fasilitator til aktivator	9
2.2.3 Elevsentrerte læringsstrategier	12
2.3 Betydningen av utdanning og skoleslag	14
2.4 Sosial interaksjonisme	15
3. Metode	18
3.1 Begrunnelse for valg av metode	18
3.2 Utarbeidelse av intervjuguide.....	19
3.2.1 Utprøving av pilot og endelig utforming.....	20
3.3 Gjennomføring	21
3.3.1 Utvalgsstrategi.....	21
3.3.2 Beskrivelse av utvalget.....	22
3.3.3 Datainnsamling og transkribering	23
3.4 Analyse og presentasjon av data.....	24
3.5 Kvalitetsvurderinger	25
3.5.1 Reliabilitet	25
3.5.2 Validitet	25
3.5.3 Konsekvenser av mitt ståsted som forsker	26
3.5.4 Ethiske overveielser.....	26
4. Analyse	28
4.1 Elevmedvirkning og aktivatoren	28
4.1.1 Sitater om elevmedvirkning	28
4.1.2 Sitater om rolle	32
4.1.3 Elevmedvirkning og aktivatoren	37

4.2 Elevmedvirkning og betydningen av utdanning og skoleslag	41
5. Avsluttende bemerkninger	48
5.1 Noen bemerkninger om svakheter og styrker ved studien	48
5.2 Konklusjon	49
Referanseliste	51
Vedlegg	56
Vedlegg 1	56
Vedlegg 2	58
Vedlegg 3	61

1. Innledning

1.1 Bakgrunnen for valg av tema

Det aller første lærerplanen i kroppsøving sier om fagets relevans og sentrale verdier er følgende;

«Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger». (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Som kroppsøvingslærer er det disse ordene som alltid ligger bak i bevisstheten min og som jeg ofte henter fram når jeg planlegger, gjennomfører og evaluerer min egen praksis; legger jeg på sikt til rette for at elevene skal kunne oppnå livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger nå?

Dette er et spørsmål jeg mener enhver kroppsøvingslærer bør stille seg selv med jevne mellomrom. Spørsmålet er simpelt, men svaret komplisert. For hver eneste elev, lærer og situasjon er unik og det eksisterer absolutt ingen fasit på hvordan å lykkes med dette. Det første steget på veien mener jeg likevel er et reflekterende og kritisk blikk på egen undervisningspraksis.

Fra et bredere perspektiv er det også gode grunner til å være skeptisk til nettopp kroppsøvingslæreres undervisningspraksiser og om de inspirerer til livslang bevegelsesglede. Det eksisterer nemlig samlet sett svært lite kunnskap om hvordan undervisningen foregår og elevenes læringsutbytte. Både internasjonal og nordisk forskning etterlyser mer kunnskap på dette området. Det som dog eksisterer av kunnskap peker på at kroppsøving i stor grad blir praktisert på en måte hvor aktivisering av elevene er prioritert, framfor en videreutvikling av deres bevegelseskompetanse, refleksjon og læring (Borgen & Engelsrud, 2015).

Undervisningspraksisen ser ut til å bære preg av kontrollerende instruksjon og lærersentrette metoder med liten grad av elevmedvirkning (Butz, 2018; Wibowo & Dyson, 2021). Men dersom man tar i betraktning at kroppsøvingfaget har endret seg svært drastisk de siste tiårene fra et idretts- og rekreasjonsbasert fag til et fag som har fokus på atferdsmessige endringer og en livslang sunn livsstil, spør det ikke da om dette er praksiser som på nåværende tidspunkt ikke møter elevenes behov og fagets formål?

Endringen av forståelsen med faget forutsetter nå noen gang mer enn før at elevene får mulighet til å erverve en dypere og mer personlig forståelse for fagets innhold (Butz, 2018). Dette impliserer at eleven i større grad bør gjøres til en autonom aktør i egen læringsprosess. Måten læreren kan gjøre dette på er gjennom *elevmedvirkning*; elevene må få ta aktive valg i egen læringsprosess ut fra egne ønsker og uten ytre press.

Elevmedvirkning er intet nytt fenomen. Lærerne er lovpålagt å la elevene medvirke gjennom forskriften til Opplæringsloven §4-11, hvor det står at elevene skal medvirke under planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Lærere har ifølge seg selv ikke et problem med det ettersom de i stor grad anser elevmedvirkning som viktig (Betcher et al., 2019). På tross av dette viser likevel forskning at lærerne i liten grad praktiserer elevmedvirkning som fremmer elevens autonomi (ibid). Dette bekreftes også gjennom elevundersøkelser (Wandelborg et al., 2012). Dette kan tyde på utfordringer knyttet til forståelsen og praktiseringen av elevmedvirkning blant kroppsøvlingslærerne.

Som kroppsøvlingslærer finner jeg selv dette kritikkverdigg, men gjenkjennelig. På grunnlag av at jeg mener elevmedvirkning er essensielt for elevenes motivasjon og læring og derfor har lyst til å lykkes med det i egen undervisningspraksis ønsker jeg dermed å gjøre en grundigere utforskning av lærerens rolle i forbindelse med elevmedvirkningen. Hvordan bør lærerens rolle være for å bidra til en autonomifremmende elevmedvirkningspraksis?

For å undersøke dette tar jeg i denne studien utgangspunkt i to litt ulike lærerroller som begge ifølge forskning har gode forutsetninger for å bidra til en autonomifremmende elevmedvirkningspraksis; fasilitatoren og aktivatoren (Goodyear & Dudley, 2015). Ettersom det påstås at læreren er mest effektiv i rollen som aktivator ønsker jeg å undersøke om det eksisterer en slik sammenheng.

Noe jeg selv har lagt merke til er dessuten kroppsøvlingslærernes ulike orienteringer mot elevmedvirkning. Dette er riktignok kanskje ikke så rart ettersom enhver lærers bakgrunn og kontekst er unik. Det får meg likevel til å undre; hva er det i lærernes bakgrunner som gjør at de forstår og fokuserer ulikt på elevmedvirkning? Er det noen avgjørende faktorer? Sekundært ønsker jeg derfor å undersøke om det er noen sammenheng mellom utvalgte bakgrunnsvariabler hos lærerne og fokuset på elevmedvirkning.

1.2 Studiens problemstillinger og formål

Denne studiens hovedproblemstilling lyder dermed som følger;

Hva er sammenhengen mellom læreren som aktivator og lærerens fokus på elevmedvirkning i kroppsøving?

For å besvare dette spørsmålet vil det blant annet tas utgangspunkt i utvalgt empiri og teoretiske perspektiver knyttet til elevmedvirkning og lærerrollen. Her vil fasilitatoren og aktivatoren sammenlignes, og det vil bli forsøkt å gi et svar på om og hva slags sammenheng det er mellom læreren som aktivator og autonomifremmende elevmedvirkning.

Studien skal også besvare en underproblemstilling som lyder som følger;

Hvilken betydning har lærerens utdanning og skoleslag for lærerens fokus på elevmedvirkning i kroppsøving?

For å besvare dette spørsmålet vil det blant annet tas utgangspunkt i utvalgt empiri og teoretiske perspektiver knyttet til elevmedvirkning, betydning av utdanning og skoleslag samt sosial interaksjonisme. Denne problemstillingen analyseres delvis empirisk da den undersøker variasjoner mellom lærere på tvers av særlig to ulike bakgrunnsvariabler; utdanning og skoleslag.

For å besvare disse problemstillingene baserer studien seg på kvalitativ forskningsmetode i form av det semistrukturerte intervjuet. Dette er utført med åtte kroppsøvingslærere, hvor fremgangsmåten og vurderingen av den redegjøres for i metodekapittelet. Resultatet av intervjuene i form av utvalgte sitater vil videre presenteres i analysekapittelet sammen med to analyser hvor problemstillingene besvares med utgangspunkt i sitatene og fagfeltet. Sist vil noen avsluttende bemerkninger presenteres hvor studiens funn vil redegjøres mer konkret for.

2. Fagfelt

I dette kapittelet vil studiens fagfelt bestående av utvalgte teoretiske perspektiver og empiri presenteres.

2.1 Elevmedvirkning

2.1.1 Begrepsavklaring og ståsted i skolen

For å forstå begrepet er det en forutsetning å ha kjennskap til ordet «medvirkning». Å medvirke kan defineres som det å ta del i en prosess, beslutning eller handling (Solhaug, 2005). Men som definisjonen tilsier er det å ta del i en prosess eller beslutning lite konkret da det ikke sies noe om graden av deltakelse eller hvordan det skal foregå.

Videre vil medvirkning i skolesammenheng kunne tolkes som beslutninger som gjelder enkelteleven. Elevmedvirkning kan føre til at elever aktivt involverer seg i forhold som angår dem selv. Som Solhaug (2005) argumenterer for vil det igjen gjøre elevene mer aktive i egen læringsprosess, hvor de da får bedre oversikt og kontroll over hva som skal læres. Dette forklarer i korte trekk resultatet av elevmedvirkning. Det bør likevel legges merke til ordet «kan». Det er nemlig ingen selvfølge at elever deltar i beslutninger som angår dem selv, selv gitt muligheten. Dette har sammenheng med elevens holdning til skolen.

Fra en elevundersøkelse fra 2012 kommer det fram av graden av elevmedvirkning i skolen generelt er lav (Wandelborg et al., 2012). Dette er det tilsynelatende stor enighet om i empirisk forskning, hvor mye tyder på at lærere generelt praktiserer kontrollerende former for instruksjon som kjennetegnes av lav elevmedvirkning (Butz, 2018; Wibowo & Dyson, 2021). Elevmedvirkning er likevel noe lærere i stor grad oppgir at de mener er viktig, hvilket kan tyde på utfordringer knyttet til forståelse av hva det er og praktiseringen av det (Betcher et al., 2019). Dette kan være en gjenspeiling av det noe utvetydige medvirkningsbegrepet som så klart er et essensielt premiss for det elevmedvirkningsarbeidet som foregår.

Opplæringsloven skiller mellom formell og uformell elevmedvirkning. Formell elevmedvirkning defineres som elevråd, allmøter, skoleutvalg, skolemiljørepresentasjon og helse-miljø-trivsel (Opplæringsloven, kap 11). Uformell elevmedvirkning defineres som planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæring (ibid). Den uformelle regnes som en

viktig del av elevmedvirkningen både i grunnskolen og videregående skole. Det er den uformelle elevmedvirkningen dette forskningsstudiet tar utgangspunkt i.

2.1.2 Elevmedvirkning på fire nivåer

Selv om elevmedvirkning kan anses som et mangesidig og komplekst begrep kan en måte å bedre forstå det på være gjennom å dele det inn i ulike former. Utdanningsetaten i Oslo (2005) opererer med elevmedvirkningens fire ulike nivåer, som beskriver ulike måter elever kan påvirke forhold som angår dem selv. Elevmedvirkning er gradert i følgende nivåer;

- 1) Innspill
- 2) Dialog
- 3) Medbestemmelse
- 4) Selvbestemmelse

Det er mulig å påstå at alle fire nivåer må inkluderes dersom lærer skal optimalisere elevmedvirkningen. Det er likevel et poeng i å problematisere disse punktene. Kan for eksempel elevene bestemme selv? Det vil komme an på hva som legges i begrepet selvbestemmelse. Med opplæringsloven som utgangspunkt er det et belegg for å si at elever ikke har rett til å bestemme selv, da lærere har et politisk oppdrag som går på å omsette og etterfølge forskrifter, læreplaner og lover i praksis (Opplæringslova, 2001). Dersom selvbestemmelse er ensbetydende med at eleven skal bestemme vil det dermed ikke være å anse som forenelig med lærernes og skolens oppdrag. Læreren styres av en del omfattende føringer utenfra og ovenfra som med det vil innebære at enkelte prosesser i opplæringen uansett ikke gir forutsetninger for noe mer enn innspill.

Samtidig kan man se selvbestemmelse som et psykologisk begrep som refererer til et individs fleksibilitet og kapasitet til å velge mellom ulike typer atferd. Den tradisjonelle undervisningen kritiseres fra flere hold for å skape automatisert atferd som i realiteten ikke har noe meningsinnhold for eleven (Bernard et al., 2019). Det er dette blant annet Dewey har kritisert, hvor undervisningen baseres på formidling presentert utenfra, som ikke tar hensyn til læring som en aktiv prosess som må starte innenfra og ta utgangspunkt i aktiviteter som er relevant for til elevens eget liv (Imsen, 2020). Med et slikt syn på læring spør det om ikke en viss grad av selvbestemmelse faktisk er en forutsetning for å lykkes med elevmedvirkning.

2.1.3 Autonomi

I forhold til elevmedvirkning er autonomibegrepet særs relevant og vil dermed bli hyppig benyttet i denne oppgaven. I et opplæringsforløp som preges av høy grad av vellykket elevmedvirkning kan eleven nemlig ses på som en *autonom* aktør. Autonomi er et individs behov for å styre sitt eget liv utfra egne ønsker og uten ytre press (Manger, 2013). Wibowo (2014) sier at autonomi betyr «å ta ansvar for noe». Selv om «noe» er et vagt ord, forstår Wibowo dette som at elever for eksempel løser et problem, støtter medelever eller mestrer det faglige.

Sammenhengen mellom autonomi og elevsentrert undervisning

Til tross for at det ikke eksisterer noen klar universell definisjon på hva elevsentrert læring er, kan det sies å være en undervisningspraksis som tar hensyn til enkeltelevens behov (Fahlvik, 2020). Elevsentrert undervisning kjennetegnes av at lærer har en fullstendig orientering mot eleven som går på lærerens holdninger, atferd, tro og verdisystemer (Nuckles, 2000). Dette vil innebære en differensiert, individualisert og tilpasset undervisningspraksis (Fahlvik, 2020).

En del forskning har sett på sammenhenger mellom elevsentrert læring og graden av autonomi i kroppsøvfingsfaget. I 2019 ble en randomisert studie av Betcher et al. publisert som tok forsøk på å forbedre eleverfaringer med blant annet læringseffekt i kroppsøving gjennom en elevsentrert undervisningsintervensjon. Bakgrunnen for forsøket er at forskning viser til at elevsentrerte undervisningsmodeller med rot i et konstruktivistisk læringssyn tjener elevenes læring bedre enn lærersentrerte undervisningsmodeller, selv om begge har et formål i skolen (Bernard et al., 2019). Et elevsentrert undervisningsmiljø assosieres med forbedringer hos elevene i kritisk tenkning, analytisk argumentasjon, sosiale- og kommunikasjonsferdigheter samt problemløsningsevne (Goodman, 2016 et al. i Betcher et al., 2019)

Resultatene viste en positiv endring i selvoppfattet læringseffekt i intervensjonsgruppa sammenlignet med kontrollgruppa. Intervensjonsgruppa scorete høyere enn intervensjonsgruppa på samtlige variabler; motivasjon, grunnleggende psykologisk behovsdekning, innsats og læringseffekt. Når forskerne bak studien gjør et forsøk på å forklare resultatene mener de det i all hovedsak kan forklares av at elevene i intervensjonsgruppa viste seg å ha en høyere grad av *autonomi*. Ved utforming av de elevsentrerte læringsstrategiene la forskerne nemlig vekt på at lærerne skulle utvise en mer autonomistøttende atferd ovenfor elevene. Dette ble blant annet gjort ved å gi elevene

valgmuligheter, meningsfulle begrunnelser for aktiviteter, tillatelse til å jobbe i eget tempo samt åpne opp for innspill og spørsmål fra dem. Bakgrunnen for dette er at mange av prinsippene i elevsentrert undervisning overlapper med instruksjonspraksiser som bidrar til psykologisk behovsdekning og er autonomistøttende (Betcher et al., 2019).

En metastudie av Bernard et al. (2019) støtter også opp om at elevenes læringseffekt øker i tråd med graden av autonomistøttende atferd fra lærer, men viser til at graden av autonomi og selvbestemmelse ikke bør bli for høy. Når elevene selv får kontroll over egen progresjon i faget, resulterer det i en lavere læringseffekt. Studien vektlegger også verdien av samarbeid mellom elever i undervisningssituasjoner, hvor suksessen i stor grad avgjøres av i hvilken grad lærer lykkes med tilpasning i form av å engasjere elever opp mot elevsentrerte oppgaver (Bernard et al., 2019).

Med bakgrunn i overlappen mellom det som kjennetegner elevsentrert undervisning og autonomistøttende praksis, samt de presenterte studiene som beviser sammenhengen vil videre autonomi operasjonaliseres som elevsentrering. Denne oppgaven vil med det forstå en elevsentrert lærer som en lærer som utviser autonomistøttende atferd ovenfor sine elever. Motsetningen vil da være den lærersentrerte læreren som ikke utviser autonomistøttende atferd. Dette kan sees på som en skala, hvor ingen lærere i realiteten kun er det ene eller det andre ettersom lærerrollen er dynamisk.

2.2 Læreren som aktivator

2.2.1 Læreren

Ordet lærer benyttes som regel om en person som har faglig og pedagogisk utdanning og arbeider med å undervise i en skole eller annen form for utdanningsinstitusjon (Butz, 2018). Lærere er en av samfunnets viktigste yrkesgrupper hvor deres betydning for elevenes læring og sosiale utvikling er et avgjørende premiss for alle mål og tiltak som gjøres i skolen. Lærerens oppgave er mangfoldig og utfordrende. Lærer skal, innen de gitte økonomiske og strukturelle rammene som utgjør premisset for yrkesutøvelsen gi oppvoksende generasjoner de best mulige kunnskapsmessige og moralske forutsetningene for videre utdanning og yrkesliv, og for aktiv deltakelse som samfunnsmedlemmer og medborgere (Askling et al., 2016).

Lærerens undervisningsmetode

Dette gjør læreren først og fremst gjennom sin undervisning. Lærerens måte å undervise på er gjerne underforstått som noe privat som sjeldent utfordret eller stilles spørsmål ved. Men internasjonal pedagogisk forskning peker på at lærerens undervisning bør utfordres dersom man ønsker at alle elever skal få realisert sitt læringspotensiale. Særlig ettersom det er det læreren foretar seg som er mest avgjørende når det kommer til elevers læringsutbytte (Hattie, 2012). Det er derfor rimelig å se på elevenes læringsutbytte som et svar på lærerens undervisning.

Det eksisterer et vidt spekter av forskjellige undervisningsmetoder som varierer fra den direkte lærersentrerte tilnærmingen til den mer indirekte, elevsentrerte tilnærmingen. Lærere har typisk egne foretrekkende eller karakteristiske undervisningsstiler, men den elevsentrerte læreren vil ikke ha kun én stil. Denne læreren har evnen til å benytte seg av relevante aspekter av mange ulike undervisningsstiler. Den elevsentrerte lærerens karakteristiske undervisningsstil er med det konsekvent en integrert en. Dette kan tenkes å være en blanding av lærerens foretrekkende stil, i tillegg til tilegnede ferdigheter fra andre undervisningsstiler, og betegnes dermed som en *responderende* undervisningsstil (Nuckles, 2000).

Læring

Lærebegrepet er tett tilknyttet læringsbegrepet, som kan beskrives som kjernen av lærerens komplekse oppgave (Imsen, 2020). Læring anses som et svært komplekst fenomen. Det vurderes generelt som resultatet av mange forskjellige prosesser og miljøfaktorer. Til tross for at det eksisterer mange ulike definisjoner av begrepet er det vanlig innenfor utdanningsforskning å se på læring som en prosess der en elev endres fordi hen har tilegnet seg nye kunnskaper, ferdigheter og verdier. En slik endring må ses i sammenheng med atferd. Læringen kjennetegnes av to ulike prosesser. Den første foregår der eleven er i interaksjon med de sosiale, kulturelle og materielle omgivelsene. Den andre prosessen dreier seg om det indre psykologiske, hvor nye impulser tas opp, behandles og oppkobles til det eleven tidligere har lært (Prøitz, 2015).

2.2.2 Fra fasilitator til aktivator

Lærerrollen

Selv om det eksisterer ulike definisjoner av rollebegrepet, vil en klassisk definisjon av rolle omfatte summen av forventninger og krav (Askling et al., 2016). Lærerrollen utspiller seg først og fremst i skolen. Det er en yrkesrolle som er foranderlig over tid og varierer fra skole til skole (Imsen, 2020). Askling et al. (2016) definerer lærerrollen som «summen av de forventninger og krav som stilles i utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid». Rollebegrepet skiller seg dessuten ut ved å være det som beskrives som et «utenfra»-begrep. Det er dermed ikke noe en person har «inni seg» som for eksempel identitet og selvoppfatning. Og ettersom vi opptrer i svært mange ulike sosiale situasjoner vil lærerrollen kun være en av mange roller en person kan ha (Imsen, 2020).

Litteratur benytter begrepet hovedsakelig på tre ulike vis; (1) om sosial posisjon, (2) karakteristisk atferd i utøvelsen av yrket og (3) forventninger til arbeidet. Førstnevnte går på de strukturelle kjennetegnene ved læreren, mens den andre henviser til lærerens praksis slik den identifiseres i skolen og klasserommet. Den tredje går på de krav og forventninger lærere blir møtt med både av seg selv og eksterne, som for eksempel elever, foreldre, andre lærere, politikere og samfunnet for øvrig. Selv om alle dimensjonene må sees i forhold til hverandre er det i forbindelse med denne oppgaven dimensjonen som omhandler karakteristisk atferd i utøvelsen av yrket som er særlig interessant ettersom oppgaven undersøker læreres ulike praksiser (Askling et al., 2016).

Behovet for en bedre forståelse av lærerrollen i en elevsentrert praksis

Av de seks faktorene Hattie (2009) mener påvirker læring, anses læreren og lærers interaksjon med elever som det som har sterkest effekt på elevenes læring. Læreratferd og lærerdiskurs er til tross for dette lite forsket på, og enda mindre i kroppsøvingkonteksten (Goodyear & Dudley, 2015). For å lykkes med en elevsentrert tilnærming i kroppsøving er det dermed avgjørende med en mer kritisk utforskning av læreraksjon og lærerens rolle. Uten dette er det fare for at lærere fjerner seg selv fra læringsprosessen og inntar passive roller. Som påpekt av Dyson & Casey (2012) er en annen konsekvens dessuten at lærere er motvillige til å benytte seg av elevsentrerte metoder grunnet en begrenset forståelse av egen rolle i en slik praksis. Dette kan tenkes å ha vært en utfordring i lang tid allerede, og kan kobles til mange av misoppfatningene som eksisterer når gjelder lærerens rolle i en elevsentrert undervisningskontekst (Goodyear & Dudley, 2015).

Fasilitatoren og aktivatoren

I forståelsen av elevsentrerte tilnærminger er det læreren som en fasilitator som er sterkest forankret (Hattie, 2012). Men hvordan lærer faktisk fungerer som fasilitator i kroppsøving og om dette er lærerrollen som er mest autonomifremmende og effektiv når det gjelder elevenes læringsutbytte er lite redegjort for.

Videre vil det gjøres et forsøk på å definere ulike former for lærer- og elevaksjon i kroppsøving. Disse perspektivene vil utgjøre mye av grunnlaget for hvordan lærerrollen forstås i en elevsentrert kroppsøvingspraksis og vil redegjøres for videre. Det er særlig to ulike roller som dominerer rollediskursen innenfor elevsentrert undervisning; læreren som enten en fasilitator eller aktivator (Goodyear & Dudley, 2015).

Læreren som fasilitator

Det eksisterer ulike oppfatninger av hva som kjennetegner fasilitatoren. Mosston (1996) er en av de som har lagt vekt på kontroll. Han argumenterer for at lærere har den største påvirkningen på elevenes læring når de er indirekte i oppførselen og gir elevene maksimum kontroll over egen læring (Mosston, 1996). Metzler (2011) har siden belyst sammenhengen mellom den indirekte læreratferd og det som beskrives som fasilitering. Han presenterte det som kan ses på som et kontrollkontinuum som er ment til å bestemme hvilke type interaksjoner som skjer mellom lærer og elev, samt hvem som har kontroll i undervisningen. Dette kontinuumet deles inn i tre kategorier, hvorpå den første omtales som lærerkontroll. Lærer i denne rollen beskrives som en «sage on the stage», hvor det er lærer som tar avgjørelsene. Den andre kategorien omtales som interaktiv, hvor det er mer balanse i hvem som tar avgjørelser. Den tredje kategorien omtales som elevkontroll, hvor lærer beskrives som en «guide on the side». Det er sistnevnte Metzler forbinder med fasilitatorens rolle i en elevsentrert undervisningspraksis.

Det er altså læreren som «guide on the side» som i stor grad dominerer rollediskursen i beskrivelsen av elevsentrerte undervisningsmodeller. For å få en bedre forståelse av denne rollen kan man undersøke hva som i grunn gjør at en lærer interagerer med elever. Bahr & Wibowo (2012) mener det egentlig er to årsaker til at lærere interagerer med elever i en læringssituasjon. Den invasive interaksjonen finner sted når lærer interagerer *uten* å ha blitt spurt, mens den responsive interaksjonen finner sted når lærer interagerer *etter* å ha blitt spurt. I likhet med Mosston argumenterer Bahr & Wibowo (2012) at lærerens hensikt er å tilrettelegge for et læringsmiljø som promoterer problemløsning, før læreren så trekker seg til siden og overvåker; inntar rollen som observatør. Lærer bør deretter kun interagere med

elevene når det oppstår en barriere i samarbeidet eller læringsprosessen, som blir identifisert av elevene selv. Først da går lærer inn og blir en aktiv deltaker i prosessen (Goodyear & Dudley, 2015). For at en lærer skal beskrives som en fasilitator vil den i henhold til dette *kun* interagere med elevene gjennom responsiv interaksjon.

Bør lærer være noe mer enn en fasilitator?

Goodyear og Dudley (2015) argumenterer for at denne beskrivelsen av fasilitering representerer et snevert syn på lærerens rolle dersom man ønsker en elevsentrert praksis. For eksempel er det ikke noe som tyder på at en fasilitator interagerer med elevene med kun det formål om å utvide og forbedre deres læring. Hvis lærer kun skal respondere når og dersom barrierer nåes kan det dessuten settes spørsmålstejn ved om læreren i det hele tatt trengs i læringsmiljøet. Her kan det tenkes at en ukvalifisert også kan fylle en sånn rolle (Goodyear & Dudley, 2015).

I kontrast til en slik tankegang foreslår Wibowo (2014) at lærere av nødvendighet på eget initiativ bør interagere med elevene, for å kunne være i stand til å bestemme seg om, hvordan og når de skal gripe inn. Denne prosessen omtales som diagnose og går på at lærer må stille elever spørsmål for å kunne bekrefte egne tolkninger av læring. Bare på denne måten kan læreren foreta gode vurderinger på hvordan hen skal bistå elevene i læringsprosessen (Wibowo et al., 2014).

Dessuten tyder det på at elevkontroll over læring forbedrer elevenes motivasjon for å lære, men at dette ikke nødvendigvis medfører økt læringsutbytte (Bernard et al., 2019). Dette er nok et argument for at lærers rolle som fasilitator ikke kun bør baseres på hva elevene kontrollerer (Patall et al., 2008 i Goodyear & Dudley, 2015).

Læreren som aktivator

I lys av en framvoksende forståelse for at lærer spiller en aktiv og dynamisk rolle i læringsprosessen bør fokuset flyttes til hva lærer og elever *gjør* i læringen (Metzler, 2011). Dette leder igjen til diskusjoner om læreren som en aktivator av læring (Goodyear & Dudley, 2015). En «aktivator» kan beskrives som noe som skaper endring, som er en passende metafor for å beskrive lærerens viktigste rolle; handling, iverksetting og økning (Hattie, 2012).

Lærers atferd og interaksjon med elevene kan anses som den største påvirkningsfaktoren på elevenes læring i skolen (Hattie, 2012). Av nettopp denne grunn er idealet om læreren som kun en «guide on the side» ifølge Goodyear & Dudley (2015) grunnleggende feil. Hattie (2012) forklarer at lærere har det største påvirkningskraften på elevenes læring når de er i

stand til å skape en forståelse av hva de selv kan gjøre og når å introdusere nytt innhold fra en *bevis-informert* posisjon om hva elevene vet og kan gjøre. Dermed vil aktivatorens interaksjon med elevene i motsetning til fasilitatorens kunne betegnes som både *invasiv og responsiv*.

Aktivatoren havner også i en posisjon hvor den kan se hvilken effekt den selv har på elevene i forhold til læringsutbytte, med mer fokus på dette enn at elevene for eksempel kommer seg gjennom læreplan eller består eksamen (Hattie, 2012). Dette gjør det lettere å velge riktig undervisningsmetode. Gjennom en bevissthet og kontinuerlig evaluering av innvirkningen av egen undervisning vil aktivatoren dessuten også kunne fremme elevenes læringsutbytte mest mulig (Hattie, 2012).

Et slikt skifte i forståelsen av lærerrollen gjør de normale oppfatningene av lærer som «guide on the side» eller «sage on the stage» til falske dikotomier hva effektive undervisningstilnæringer angår (Goodyear & Dudley, 2015). Aktivatoren følger dermed en undervisningsmodell kjennetegnet av tre steg; diagnose, intervensjon og evaluering av lærerpåvirkning samt elevatferd. Denne modellen anses fra flere hold som svært elevsentrert, og tar i tillegg hensyn til at lærer er hovedagenten når det gjelder endring i elevenes læringsutbytte (Dinham, 2013 i Goodyear & Dudley, 2015). Lærere som lykkes med å adoptere en slik klinisk tilnærming til undervisningspraksis betegnes altså som aktivatorer av læring og vil ha en betydelig større effekt på elevenes læringsutbytte enn den typiske fasilitatoren (Hattie, 2009 i Goodyear & Dudley, 2015). Som aktivator vil læreraksjon innbefatte gjensidig læring, tilbakemelding, mestringslæring, lære elever selv-verbalisering, meta-kognisjonsstrategier, direkte instruksjon, målsetting og atferdsorganisatorer (Goodyear & Dudley, 2015).

2.2.3 Elevsentrerte læringsstrategier

For å lykkes med en elevsentrert undervisningspraksis der elevene får godt læringsutbytte er det avgjørende at lærer anvender ulike læringsstrategier som tar hensyn til en rekke faktorer. Lærere som anvender disse strategiene utviser høyere grad av autonomistøttende atferd ovenfor sine elever (Ambrose et al., 2010 i Trendowski & Woods, 2015).

Tar hensyn til elevenes forkunnskaper og forutsetninger

Lærer må blant annet være kjent med elevenes forkunnskaper og koble dem på disse. Forkunnskapene kan enten være hindre eller til hjelp for læring. Dette prinsippet bryter derfor

med konseptet som går på at elevene møter i undervisningen som blanke ark (Ambrose et al., 2010 i Trendowski & Woods, 2015).

I lys av dette bør lærer blant annet ha kjennskap til elevenes erfaringer med undervisningsmetoder. Eksempelvis vil elever som er vant med lærersentrert undervisning ofte ha vanskeligheter med å tilpasse seg en mer elevsentrert tilnærming. Dette impliserer at prosessen bør foregå gradvis, hvor lærer over tid introduserer elevene for mer elevsentrerte tilnærmingene der elevene gis mer kontroll over egen læring (Nichols, 1994 i Hey et al., 2016). En elevsentrert undervisningspraksis er også generelt mer krevende for en lærer i form av at den krever mye tid og forberedelser. Det er dermed en treningssak å bli suksessfull og komfortabel i bruken av elevsentrerte metoder.

Selv om de elevsentrerte undervisningsmetodene i større grad møter elevenes individuelle behov gjennom å involvere dem mer i beslutningstakingen er de lærersentrerte undervisningsmetodene under visse forhold ansett som mer effektive. Særlig når målet er en organisert klasse, der det er begrenset med tid, mange elever i klassen eller dersom lærer ønsker at elever skal ha et klart bilde av målet med faget (Hey et al., 2016).

Valget av den optimale undervisningsmetoden vil til enhver tid avhenge av den situasjonen eller de omgivelsene lærer underviser i, og er derfor noe kroppsøvingslærere må være i stand til å vurdere fortløpende (Hey et al., 2016).

Har målrettet undervisning

En målorientert undervisning kombinert med målrettede tilbakemeldinger vil kunne virke motiverende på elevene. Målrettet læring handler om at lærer må vite hvor hen skal med timen og igjen sørge for at dette er klinkende klart for elevene. Det kan ses på som todelt, hvor det i første omgang må være tydelig hva som skal læres (læringsmålet), og at det så må være en metode for å vite om målet er oppnådd (mestringskriteriet) (Hattie, 2012). Det er motivasjon som regulerer, måler og opprettholder hvordan de tilnærmer seg ulike oppgaver. Det vil verdien av realiserbare mål og forventninger om suksessfulle utfall kunne livnære motivasjonen og lede til en målrettet atferd som er med på å støtte opptreden og læringen (Ambrose et al., 2010 i Trendowski & Woods, 2015). En viktig jobb lærer har er derfor å etablere, samt hjelpe elevene med å selv etablere oppnåelige mål. Gode lærere er også avhengige av å vite hvordan elevene har ulike orienteringer mot mål (Weinberg & Gold, 2011 i Trendowski & Woods, 2015).

Tar hensyn til elever som sosiale, emosjonelle og intellektuelle lærende

Dette prinsippet tar hensyn til at elevens utvikling interagerer med det sosiale, emosjonelle og intellektuelle klimaet for å påvirke læringen. Miljøet er med andre ord av stor betydning for læringen som finner sted, hvor lærer har en sær viktig rolle når det gjelder å legge til rette for et positivt og oppgaveorientert læringsmiljø (Trendowski & Woods, 2015). Dette forutsetter at lærer har god relasjon til sine elever og bidrar til at de føler seg ivaretatt og trygge. Dette gjør lærer ved å opptre som en god rollemodell, effektiv planlegger, kommunikator, grundig vurderer av oppførsel i tillegg til å være konsistent i sine forventninger til alle elever (Hey et al., 2016).

Legger til rette for elever som selvstyrte lærende

Elever er selvstyrte lærende i form av at de selv monitorer og regulerer egne tilnæringer i kroppsøvningsfaget. De regulerer egen læring gjennom å vurdere oppgaven, evaluere styrker og svakheter, planlegge sine egne tilnæringer ved å bruke ulike læringsstrategier samt reflektere over om disse virker. Elever engasjerer seg derimot ikke automatisk i disse prosessene, hvilket dermed er noe læreren må legge til rett for (Ambrose et al, 2010 i Trendowski & Woods, 2015).

2.3 Betydningen av utdanning og skoleslag

Betydningen av utdanning

At hvem som helst kan undervise og lykkes som lærer, i det minste dersom de er godt kjent med fagfeltet de skal undervise i, er ikke en uvanlig oppfatning. Det er heller ikke en ukjent oppfatning at man kan lykkes som lærer uten utdanning, simpelthen gjennom prøving og feiling (Darling-Hammond, 2000). Den empiriske forskningen på effekten av lærerutdanning sier noe annet. Undersøkelser konkluderer med at til tross for mangler ved lærerutdanningene så er sertifiserte lærere generelt mer suksessfulle med elever enn lærere uten slik forberedelse (Ashton & Crocker, 1986; Evertson et al., 1985 i Darling-Hammond, 2000). De har mer fornøyde elever, mindre vanskeligheter for å planlegge undervisning, er bedre klasseledere og bedre på å identifisere elevenes ulike behov og imøtekomme disse. Elevene deres viser først og fremst til et høyere læringsutbytte. Det er på tvers av alle skolefag og hele grunnskolen at forskere har funnet ut at lærere som har større kunnskap om læring og undervisning er mer

effektive med elever, særlig i forhold til oppgaver som krever tenking av en høyere orden og problemløsning (ibid).

Når det gjelder fagkunnskap er denne funnet å være en viktig faktor når det gjelder lærerens effekt på elevenes læring og generelle effektivitet. Likevel er denne faktorens forhold til læringseffekt krumlinjet; det har en positiv effekt på læringen opp til et terskelnivå, før påvirkningen deretter avtar. I tillegg er pedagogisk kunnskap, inkludert kunnskap om læring, undervisningsmetoder og pensum oftere funnet å ha en enda sterkere effekt på elevenes læring enn det fagkunnskap har (Ashton & Crocker, 1986; Fuller, 1999).

Betydningen av skoleslag

Det er ingen norsk eller nordisk forskning av det jeg har funnet som ser på betydningen av skoleslag for det elevmedvirkningsarbeidet som foregår.

2.4 Sosial interaksjonisme

For å kunne forklare hvordan læreres personlige selv eller selvoppfatning og identitet blir til og påvirket vil George Herbert Meads sosialiseringsteori om symbolsk interaksjonisme videre redegjøres for. Teorien hans er også populært kalt for en speilingsteori. Mead levde på 1930-tallet som en anerkjent amerikansk sosialpsykolog med tilhørighet i samme faglige miljø som blant annet John Dewey (Rye, 2013). Men til sammenligning med Dewey fokuserte ikke Mead like mye på betydningen av enkeltmenneskets handlinger når han skulle forklare hvordan menneskers selvoppfatning utvikles og hvordan mennesker begriper seg på hverandre.

Det sosiale selv – et objekt og subjekt

Meads bærende filosofi går på at mennesket er grunnleggende sosialt. Med utgangspunkt i det var han opptatt av hvordan mennesker danner seg en oppfatning av seg selv, hvilket ledet til hans teori om det sosiale selv (Mead, 1934). Han mente selvet, som gjerne også omtales som selvoppfatning, er noe som er under konstant utvikling og ikke har med den fysiologiske organismen å gjøre. Han mente at dette selvet ikke var noe vi mennesker er medfødt med; det utvikles gjennom våre sosiale erfaringer (Mead, 1934). Med det mente han at det er den gjensidige påvirkningen som skjer mennesker imellom som er kilden til forståelse av et

menneskes personlige selv; «Man kan kun forstå menneskets atferd gjennom forståelse av menneskets samhandling» (Imsen, 2005).

Mead vektla dessuten betydningen andre menneskers reaksjoner har på en persons selvoppfatning. Selvoppfatning er nemlig ikke å anse som et personlighetstrekk hos individet, men heller en sosial konstruksjon. Et individ observerer andres oppfatninger av seg selv, men aldri oss selv direkte (Mead, 1934). Mead påstår at vi er et objekt, men samtidig et subjekt for oss selv og at man bør skille mellom kroppen og selvet. For eksempel forklarer han dette ved å si at kroppen potensielt kunne handlet på en fornuftig måte uten at selvet er innblandet i denne opplevelsen. Samtidig skiller selvet seg ut ved at det igjen også er et objekt for seg selv, som skiller det fra kroppen og alle andre objekter. For eksempel er det mulig å miste store deler av kroppen sin uten at dette påvirker selvet. På dette viset blir selvet et subjekt samtidig som det er et objekt.

«Det generaliserte andre»

Det er ikke enkeltreaksjoner, men de kollektive reaksjonene enkeltindividet oppfatter og tar innover seg. Dette omtaler Mead (1934) som «*det generaliserte andre*» og går på hvordan samfunnets og kulturens krav og forventninger former individet. Det er med andre ord holdningene og forventningene fra fellesskapet eller mindre grupper som skaper selvet til et individ. Det er ikke noe individet er i stand til å skape på egenhånd (Mead, 1934). Lock & Strong (2014) påpeker likevel at man ikke bare kan ta utgangspunkt i at selvet passivt tar imot «de generaliserte andre» sine forventninger og holdninger. Selvet er aktivt og tar på egenhånd valg i lys av hva det vet om samfunnets forventninger, uten at det er disse holdningene som bestemmer selvets handlinger. Dette er selve grunnen til at Mead anser selvet som todelt; et subjekt som er formet av sosiale erfaringer som enda ikke er tredd fram i bevisstheten og et objekt som er selvets kapasitet til å opptre som en gjenstand for seg selv (Mead, 1934).

«De signifikante andre»

For rasjonell oppførsels skyld er det essensielt at individet inntar en upersonlig holdning ovenfor seg selv, så man blir et objekt i egen oppfattelse. Først da vil man være i stand til å se seg *selv* i samme lys som de andre i det sosiale miljøet (Mead, 1934). Det er reaksjonene til de som omtales som «*signifikante andre*» som påvirker individets selvoppfatning. De signifikante andre kan enkelt omtales som personer som på et eller annet vis har betydning for oss (Mead, 1934 i Imsen, 2005). Ifølge Rye (2013) er det «de signifikante andre» som har størst påvirkningskraft på individets internalisering av de sosiale strukturene i samfunnet. «De

signifikante andre» skiller seg dessuten fra «de generaliserte andre» gjennom at førstnevnte henviser til konkrete personer eller roller som individet står nært emosjonelt (Rye, 2013). I denne konteksten kan det for en kroppsøvingslærer innebære alt fra familie og venner, til kollegaer, egne lærere, elever, forbilder med mer.

Perspektivtaking

Speilingsteorien tar også forutsetning i at et individ evner å tolke andres reaksjoner og sette seg inn i andres sted (Mead, 1934 i Imsen, 2005). Ofte omtalt som perspektivtaking innebærer dette å se en situasjon fra en annen persons synsvinkel. Når det er snakk om sosial utvikling, er dette en helt avgjørende kompetanse. Kommunikasjon er igjen forutsetningen for perspektivtakingen. hvor evnen til å benytte seg av ulike symboler står sentralt (Imsen, 2005).

3. Metode

3.1 Begrunnelse for valg av metode

Målet med metoden er å få svar på hvordan lærer vurderer egen påvirkning på elevenes læring gjennom sin rolle og praksis, samt om det er noen sammenheng mellom dette og faktorer i lærernes bakgrunn. Det er lite av tidligere forskning som har undersøkt lignende i kroppsøvingsteksten, men flere som har undersøkt lignende temaer på tvers av andre skolefag. Helleve et al. (2018) undersøkte blant annet læreres egne opplevelser av eget handlingsrom i undervisningen. De benyttet seg av en kombinasjon av det semistrukturerte intervjuet, klasseromsobservasjon samt story-line i sin studie. I flere andre studier med lignende tematikker ser det ut til at særlig det semistrukturerte intervjuet går igjen som metode.

I denne studien benyttet jeg meg nettopp av det semistrukturerte intervjuet. Metoden er kjennetegnet av en samtale mellom forsker og informant, hvor forsker styrer intervjuet. Denne formen for intervju har sin styrke i at den tilbyr fleksibilitet da forsker har mulighet til å komme med oppfølgingsspørsmål eller forandre på spørsmålenes rekkefølge dersom intervjuet tar en annen retning. I tillegg gir det rom for større grad av refleksjon av meninger og erfaringer (Dalland & Keeping, 2020). Målet med metoden er å innhente skildringer fra informantens livsverden og undersøke hvordan vedkommende opplever ulike fenomen fra sitt ståsted (Krumsvik, 2014).

Det er flere årsaker til at jeg anså det semistrukturerte intervjuet som egnet. Det jeg undersøker i denne studien forutsetter at jeg får mulighet til å få innsikt i en lærers egen opplevelse av sin praksis. Dette kunne riktignok også en kvantitativ lærerundersøkelse lagt til rette for. Men som Dalland & Keeping (2020) påpeker vil et semistrukturert intervju i større grad tilby fleksibilitet ettersom jeg som intervjuet styrer samtalen og kan stille oppfølgingsspørsmål. Dette gjør at jeg er mindre avhengig av de planlagte spørsmålene, noe jeg mener gjorde metoden mer vellykket. Det var nemlig oppfølgingsspørsmålene som ga meg mulighet til å forfølge det særlig interessante og få en bedre forståelse av informantens refleksjoner. Det at lignende studier har benyttet seg av det semistrukturerte intervjuet anser jeg også som en bekreftelse på at dette kunne være en valid metode.

En utfordring knyttet til denne typen metode ligger riktignok i at det alltid vil være en viss bias knyttet til selvrapportering, som er årsaken til at for eksempel Helleve et al. (2018) kombinerte intervjuet med supplementære observasjonsdata. Slike kontrolldata ble vurdert som lite hensiktsmessig her ettersom poenget er å få tak i informantenes subjektive opplevelser og refleksjoner.

3.2 Utarbeidelse av intervjuguide

I starten av prosjektet ble mye tid brukt til å få kjennskap til det utvalgte fagområdet, med formålet om å være i stand til å stille relevante spørsmål (Krumsvik, 2014). Det semistrukturerte intervjuet baseres på at generelle spørsmål følges av mer konkrete spørsmål, med hensikt om å få informant til å utdype svar eller for å avdekke misforståelser (Krumsvik, 2014). Med en plan om at oppfølgingsspørsmål derfor skulle utgjøre hoveddelen av spørsmålene ble det dermed kun utformet noen få generelle spørsmål i piloten av intervjuguiden. Det ble i tillegg på forhånd utformet noen mulige oppfølgingsspørsmål, til å benytte ved behov.

Slike Kvale et al. (2015) vektlegger unngikk jeg også for det meste akademiske ord i intervjuguiden. Relevante ord som «fasilitator» og «aktivator» ble dermed ikke nevnt for informanten. Tanken bak dette er at disse ordene fort kan være ukjente for informant og dermed gjøre vedkommende usikker når hen ikke forstår ordenes fulle betydning. Hvilket kunne resultert i misforståelser. Det kunne i tillegg gitt informant en følelse av at det er riktige og gale svar som også potensielt svekker kvaliteten. Jeg anser det dessuten som svært mulig å erverve en forståelse av informantens rolle uten å nevne disse begrepene, dersom jeg styrer samtalen godt nok og stiller gode oppfølgingsspørsmål.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2012) er det av avgjørende betydning at spørsmålene er korte og enkle å forstå. Dermed bør uklare formuleringer og akademiske ord i stor grad unngås, da dette kan svekke kvaliteten på intervjuet. Dette er årsaken til at spørsmålene er nokså konkrete, korte og lite styrende, som for eksempel; «Hva tenker du om...?», hvilket inviterer mer til refleksjon enn spørsmål som legger opp til ja/nei svar (Kvale et al., 2015).

3.2.1 Utprøving av pilot og endelig utforming

Ved intervjustudier bør det alltid gjennomføres ett eller flere prøveintervju (Dalen, 2011). På denne måten får man testet hvordan intervjuguiden fungerer og hvordan man selv fungerer som intervjuer. Pilotintervjuet ble gjennomført på samme måte som jeg planla at intervjuene skulle gjennomføres og med en informant som innfridde samme kriterier. Pilotintervjuet er også nyttig med tanke på utprøving av opptaksutstyr, slik at man er trygg på at dette virker (Dalen, 2011). I denne studien landet valget på opptak via en app på mobiltelefon, som fungerte godt i piloten og dermed også ble benyttet i intervjuene. Pilotintervjuet medførte enkelte endringer av intervjuguiden. Endringene ble gjort basert på hvor relevante svar spørsmålene og strukturen på dem genererte og feedback fra informanten på hvordan de fungerte.

Spørsmålene A og B som utgjorde hoveddelen av piloten ble beholdt i den endelige intervjuguiden (vedlegg 1). Dette er spørsmål hvor jeg ber informanten berette om én god og én mindre god undervisningstime vedkommende hadde hatt. Poenget med dette er å få innsikt i informantens erfaringer og refleksjoner uten å legge for mye føringer fra start. I piloten fungerte dette som et fint og lite forhastet utgangspunkt for samtale. Med oppfølgingsspørsmål som for eksempel; «Hvordan anser du rollen din i denne timen?» kunne jeg etter hvert peile inn samtalen mer mot det jeg anså som mest interessant. Spørsmålene virket åpne nok, samtidig som de åpnet for refleksjon og bidro til å gi meg god innsikt i informantens elevsentrering gjennom hennes praksis.

I utarbeidelsen av den endelige intervjuguiden ble enkelte mindre viktige spørsmål droppet. For eksempel ble spørsmålet; «Hvor stor del utgjør spørsmål av din interaksjon med elevene?» kuttet ut. Dette var ment til å gi en indikasjon på lærerens rolle, men virket vanskelig for informanten å svare på, da hun synes det var vrønt å si noe sikkert om. Det ble dermed ansett som et for lukket spørsmål som produserte et lite relevant svar. I tillegg ble det lagt til et nytt spørsmål i den endelige intervjuguiden; «Hva mener du er det viktigste med kroppøving?». Et slikt spørsmål undersøker kjernen av lærerens forståelse med faget og kan være med på å forklare de prioriteringer læreren har i sin undervisningspraksis, hvilket manglet i piloten.

Den største endringen skjedde i form av at de ble lagt til en ny kategori til sist i den endelige intervjuguiden. Mens piloten kun hadde som målsetning å undersøke lærerens rolle og fokus på elevmedvirkning, har denne studien også som formål å undersøke hva i lærernes bakgrunn

som kan bidra til å forklare deres ulike fokus på elevmedvirkning. Spørsmål 4 ble derfor lagt til i den endelige intervjuguiden (vedlegg 1).

3.3 Gjennomføring

3.3.1 Utvalgsstrategi

Ved kvalitative intervjuer foregår det strategisk utvelgelse av informanter, hvor man må tenke gjennom hvilken målgruppe som må delta for å få samlet mest mulig kunnskap om fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012). Med utgangspunkt i fagfeltet og erfaring må man velge informanter ut ifra hvilke faktorer som er trolig at har betydning for det man ønsker å undersøke i studien (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Det viktigste utvalgskriteriet ble dermed at informant er utdannet lektor med kroppsøving som undervisningsfag i tillegg til å ha erfaring som kroppsøvingslærer i ungdomsskolen eller videregående skole. Med studiens formål om å undersøke hvilke *bakgrunnsfaktorer* som påvirker lærerens fokus på elevmedvirkning var det særlig fire variabler som fremsto som betydningsfulle; utdanningsbakgrunn, skoleslag, kjønn og alder. Jeg sørget derfor for å anskaffe et utvalg som presenterte en balansert variasjon innenfor disse variablene, med unntak av variabelen som går på alder grunnet vanskeligheter med å få tak i eldre deltagere.

Det resulterte i et utvalg på åtte informanter hvor halvparten har erfaring fra ungdomsskole og andre halvparten erfaring fra videregående skole. Lærerne kommer fra ulike skoler, hvor maks to lærere har jobbet ved samme skole. Utvalget er også kjønnsbalansert med fire menn og fire kvinner, hvor disse igjen er likt fordelt på de to skoleslagene. Utdanningserfaring er også tatt hensyn til som blant annet gjør at det er en stor variasjon i hvor spesifikk og lang utdanning informantene har hatt opp mot kroppsøvingfaget.

I rekrutteringsfasen kom jeg i kontakt med alle informantene via sosiale kontakter. To kjenner jeg selv, mens jeg kom i kontakt med resten via bekjente av meg. Først undersøkte jeg uformelt om vedkommende kunne tenke seg å delta, hvorpå jeg sendte et informasjonsskriv (vedlegg 2). Etter at vedkommende aksepterte ble samtykkeskjema signert (vedlegg 3).

3.3.2 Beskrivelse av utvalget

Ettersom betydningen av lærernes bakgrunn i form av utdanning, skoleslag og kjønn undersøkes i denne studien vil disse forholdene presenteres oversiktlig for hver enkelt lærer. For å ivareta informantenes anonymitet er hver av dem gitt et pseudonym som vil benyttes i denne studien.

Sondre er en mann som jobber på sitt niende år i ungdomsskole. Han har kun erfaring fra ungdomsskole og har jobbet ved to ulike. Utdanningen han består av en idrettsrelatert bachelorgrad og praktisk-pedagogisk-utdanning (PPU).

Julian er en mann som jobber på sitt tredje år i ungdomsskole. Han har kun erfaring fra ungdomsskole og har jobbet ved tre ulike. Utdanningen hans består av en lektorgrad (8-13.trinn) i kroppsøving og idrett med seksti studiepoeng i henholdsvis sosiologi og krlr.

Karen er en kvinne som jobber på sitt tredje år i ungdomsskole. Hun har kun erfaring fra ungdomsskole og kun jobbet ved den ene. Utdanningen hennes består av en lektorgrad (8-13.trinn) i historie med henholdsvis seksti studiepoeng i kroppsøving og norsk.

Leonora er en kvinne som jobber på sitt andre år i ungdomsskole. Hun har kun erfaring fra ungdomsskole og kun jobbet ved den ene. Utdanningen hennes består av en adjunktgrad (5-10.trinn) med fagene matte, naturfag, samfunnsfag og kroppsøving. Hun har tredve studiepoeng i kroppsøving.

Erlend er en mann som jobber på sitt tjueandre år i videregående skole. Han har kun erfaring fra videregående skole og kun jobbet ved den ene. Utdanningen hans består av en idrettsrelatert mastergrad og praktisk-pedagogisk-utdanning (PPU).

Sigurd er en mann som jobber med akademisering ved et universitet, hvor han blant annet har oppgaver opp mot lektorutdanningen (8-13.trinn) i kroppsøving og idrett. Han har kun jobbet i videregående skole, hvor han har jobbet på to ulike og har fire års erfaring med det. Utdanningen hans består av en idretts- og kroppsøvingsrelatert mastergrad og praktisk-pedagogisk-utdanning (PPU).

Silje er en kvinne som jobber med akademisering ved et universitet, hvor hun blant annet har oppgaver opp mot lektorutdanningen (8-13.trinn) i kroppsøving og idrett. Hun har kun jobbet i videregående skole, hvor hun har jobbet på to ulike og har syv års erfaring med det. Utdanningen hennes består av en lektorgrad i sosiologi med seksti studiepoeng i kroppsøving.

Anna er en kvinne som jobber på sitt fjerde år i videregående skole. Hun har kun erfaring fra videregående skole og kun jobbet ved den ene. Utdanningen hennes består av en idrettsrelatert mastergrad og praktisk-pedagogisk-utdanning (PPU).

3.3.3 Datainnsamling og transkribering

At informantene føler seg komfortable er viktig med tanke på intervjuets kvalitet, som er grunnen til at de selv fikk velge tid og sted. Alle intervjuene ble gjennomført fysisk, hvor jeg kom dit alle jobbet. Samtlige var hyggelige og positive til å delta i intervjuet. Med alle hadde jeg litt uformell samtale og kaffe først som virket å trygge stemningen før vi satt i gang med selve intervjuet. Jeg fulgte intervjuguiden under alle intervjuene, men endret rekkefølgen på spørsmålene der det ble naturlig og stilte ofte litt ulike oppfølgingsspørsmål basert på informantenes svar. Ettersom det var svært individuelt hvor utfyllende og konkret informantene svarte, endte intervjuene opp med å ha nokså ulik varighet. To av intervjuene hadde den forhåndsavtale varigheten på 30-40 minutter, mens det lengste intervjuet varte i 1 time og 14 minutter. Gjennomsnittsvarigheten på intervjuene var 53 minutter.

Med godkjenning fra informantene ble lyden tatt opp via lydopptak, hvor opptaket var passordbeskyttet og umiddelbart ble slettet etter transkribering. Transkribering er nødvendig for å gjøre resultatene i en studie anvendelige gjennom å gjøre den muntlige interaksjonen til et skriftlig produkt (Brinkmann & Tanggaard, 2010). Krumsvik (2014) påpeker at det er viktig å være nøyaktig i transkripsjonsprosessen for å sikre validitet. Ved transkribering kommer ikke hele konteksten med som mulig resulterer i misforståelser og feiltolkninger. For eksempel blir ikke informantens kroppsspråk eller ironi tatt hensyn til som kan gjøre at ord tolkes annerledes på papiret enn i virkeligheten (Brinkmann & Tangaard, 2010). Dette ble tatt hensyn til ved at transkriberingen skjedde hurtigst mulig i etterkant av intervjuene, med samtale friskt i minne. Hvert intervju ble transkribert ordrett, i en formell skriftlig stil. Gjentakelsesord eller nølende ord som «ehm» ble utelatt. Denne måten å transkribere på er mest hensiktsmessig i de tilfellene hvor datamaterialet ikke skal benyttes til konversasjonsanalyser eller lignende (Kvale et al., 2015).

3.4 Analyse og presentasjon av data

Etter transkripsjon var neste steg å analysere. Analyse av kvalitative data innebærer arbeid med en stor mengde tekst, hvor det handler om å redusere denne mengden med formål om å finne det mest relevante for oppgavens problemstilling (Larsen, 2007). De åtte intervjuene ble analysert basert på meningsinnhold, hvilket er den hyppigst brukte analysemetoden i kvalitativ forskning (Larsen, 2007). Poenget for forsker er med det å forstå og beskrive temaer i informantens verden (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet innebar det å se sammenhenger og fellestrekk samt forskjeller. Meningsinnhold kan deles inn i tre ulike teknikker, som alle er benyttet; meningsfortetting, meningskoding og meningsstolkning (Kvale & Brinkmann, 2015).

Med meningsfortetting reduseres store intervjuetekster til kortere og mer presise formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet er det først og fremst gjort ved framheving av enkeltsitater som representerer meninger og eksempler. Når hele intervjuet var gjort om til tekst ble de sitatene som var mest interessante opp mot oppgavens problemstilling hentet ut. Det vil de sitatene som for eksempel var mest interessante i forhold til lærerens grunner for å interagere med elevene, som igjen sier noe om deres rolle. Ettersom informantene varierte stort i hvor konkret de svarte anså jeg det også som nødvendig å redusere og sammenkoble sitater for å få et mer sammenhengende bilde av hva de faktisk sa om for eksempel sin rolle. Eksempelvis sa informant x totalt mye som omhandlet egen rolle, men gjerne i form av drypp her og der og ofte i sammenheng med annet mer irrelevant som ikke hadde noe med spørsmålet å gjøre. Selv om jeg kuttet ut det irrelevante i reduksjonen og sammenkoblingen av sitatene sørget jeg for å ta hensyn til konteksten slik at det ikke skulle resultere i feiltolkninger.

Meningskoding går på koding av avsnitt og sitater opp mot temaer som ønskes belyst (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfellet er det gjort ved å koble informantens utsagn opp mot fem kategorier; sentrering, rolle, elevmedvirkning, målorientering og betydning av egen bakgrunn. Sitatene som sa noe om lærerens forhold til disse temaene ble derfor hentet ut og satt inn i en tabelloversikt inndelt i de fem kategoriene. Begrunnelsen for akkurat disse fem kategoriene er at dette var hovedtemaene mine i intervjuguiden og det jeg hovedsakelig hadde som mål å undersøke.

Meningstolkning handler om å gjøre det transkriberte intervjuet om til en tekst med dypere innhold (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble gjort gjennom å rekonstruere teksten innenfor utvalgte teoretiske og empiriske rammer. I denne studien er dette blitt gjort ved å koble informantens sitater opp mot og tolke dem i lys av relevant teori og empiri fra kapittel 2: Fagfelt. Resultatet av denne prosessen kan sees i kapittel 4: Analyse. Et eksempel er når informant y sier; «Jeg interagerer ofte med elevene uten at de spør meg om hjelp. Kan være fordi jeg ser at de trenger innspill fra meg.» Basert på de teoretiske perspektivene som beskriver læreren i rollen som aktivator vil jeg i dette tilfelle tolke læreren som en aktivator fordi hun interagerer invasivt med elevene; det er hun som initierer kontakt, ikke dem. Hvilket er det som kjennetegner en aktivator. En sammenfattende konklusjon i kapittel 5 presenterer de sentrale funnene ut ifra oppgavens problemstilling.

3.5 Kvalitetsvurderinger

3.5.1 Reliabilitet

I et forskningsprosjekt må det tilstrebes at alle deler av prosessen utføres på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Reliabiliteten i kvalitativ forskning handler om hvordan forsker argumenterer for måten data er innhentet på gjennom prosessen (Thagaard, 2006). Kvale & Brinkmann (2009) påpeker at reliabilitet gjerne ses i sammenheng med spørsmålet om et resultat kan reproduseres. I lys av dette bør det derfor være en konkret og spesifikk rapportering av hvordan man går fram i prosessen med rapportering og analyse. Ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig kan den dermed styrkes. Dette er blitt tatt hensyn til i dette prosjektet gjennom at framgangsmåten med strategi for forskningen, gjennomføringen og analysen har blitt redegjort for i detalj. Kun på denne måten kan andre vurdere forskningsprosessen steg for steg.

3.5.2 Validitet

Validitet dreier seg om hvordan dataene tolkes (Thagaard, 2006). I kvalitativ forskning bør validiteten sikres gjennom å være sikker på at prosjektet undersøker det som det har som hensikt å undersøke. Krumsvik (2014) påpeker at det handler om å kontrollere om vi har undersøkt det vi tror vi har undersøkt og benytter begrepene troverdighet, overføringsverdi og bekreftbarhet i forbindelse med dette. Det er tolkningen av intervjudataene som gir forskningsresultatene. Dermed må forsker undersøke, og synliggjøre for omverden, at resultatene er en gjenspeiling av virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette prosjektet

har tatt hensyn til validiteten på flere måter. Blant annet er den forsterket gjennom en grundig utarbeidelse av intervjuguide med et prøveintervju og justeringer gjort som følge av det. Dette bidrar til å sikre at temaene som man ønsker å dekke, dekkes i best mulig grad. Det er dessuten lagt vekt på en grundig redegjørelse av de teoretiske perspektivene og den empiriske forskningen som er valgt ut for å besvare oppgavens problemstilling.

3.5.3 Konsekvenser av mitt ståsted som forsker

Forskerens kunnskapssyn er avgjørende for hvordan innhentes og skapes (Kvale & Brinkmann, 2012). Etter å ha lest meg opp på temaet for studien har jeg opparbeidet meg en viss forståelse og meninger som ikke bør undervurderes i forskningsarbeidet, og da særlig datainnsamlingen. Dette var jeg blant annet bevisst i bearbeidningen av intervjuguiden, hvor målet var at spørsmålene ikke skulle representere mitt kunnskapssyn, men først og fremst være tilpasset informanten.

Relasjon og kontekst har dessuten vært svært relevant i denne studien og noe jeg har måttet ta stilling til på flere måter. Noen av informantene kjenner jeg nemlig godt og samtlige informanter har mer utdanning og erfaring bak seg enn det jeg selv har. Dette har naturligvis vært med på å påvirke dynamikken i intervjuene. Det faktum at jeg på et vis er litt «underordnet» informantene gjorde antageligvis at det de sa var litt mer politisk ukorrekt. Dette kan ha gitt mindre filtrerte og mer ærlige svar, hvilket kan være positivt for kvaliteten.

For min del har det handlet om å være bevisst dette skjeve «maktforholdet», da jeg har mye respekt for flere av informantene. Jeg har dermed vært bevisst på å tørre å stole på egen kunnskap, styre intervjuene, og samtidig være kritisk og utforskende underveis. Mitt forhold til informantene kan også ha betydning for hvor godt vi forstår hverandre og mine tolkninger av det de sier. Noen av informantene og deres miljø kjenner jeg personlig som kan gi et godt grunnlag for forståelse, men samtidig gjøre at jeg overser ting som er forskjellig fra mine egne erfaringer (Thagaard, 2006). Andre informanter hadde jeg aldri sett før og hadde mindre til felles med. Dette kan innvirke på hvor godt vi forstår hverandre som kan ha bidratt til misforståelser eller at jeg rett og slett ikke fikk tak det jeg ønsket eller fikk fra de andre informantene. I sin totalitet kan slikt innvirke på bekreftbarheten (Thagaard, 2006).

3.5.4 Ethiske overveielser

Før prosjektstart ble søknad tilsendt NSD med kopi av informasjonsskriv og intervjuguide hvor dette ble godkjent. Alle informantene har i forkant av intervjuene fått relevant informasjon og meg og prosjektet, med mulighet til å stille spørsmål og gitt sitt frie samtykke.

Forskningsprosjekter er avhengige av at forsker er klar over sitt ansvar ovenfor sine informanter og datamaterialet forsker samler inn. Det er viktig at intervjumaterialet behandles på en teoretisk forsvarlig og vitenskapelig fundert måte (Dalen, 2004). All informasjon har blitt nøye behandlet og anonymisert innenfor NSD (2020) sine retningslinjer.

4. Analyse

4.1 Elevmedvirkning og aktivatoren

4.1.1 Sitater om elevmedvirkning

Her vil utvalgte sitater fra informantene vedrørende elevmedvirkning presenteres. Rekkefølgen informantene presenteres i går fra minst til mest opptatt av og bevisst elevmedvirkning i sin praksis.

Sondre

Sondre er tydelig på at han har kontroll i undervisningen og virker lite bevisst rundt påvirkningsmuligheter han gir sine elever;

«Det er jeg som bestemmer. Men i starten av året tar jeg imot forslag til aktiviteter, som jeg tar hensyn til. Og hvis vi kommer gjennom det jeg planla en time, får de være med å bestemme hva vi gjør resten av tiden. Ellers styrer jeg.».

En lærer som utviser autonomistøttende atferd, vil dessuten være bevisst sine elevers ulike målorienteringer og tilrettelegge for at de kan sette seg egne mål. Når spurt om dette er et fokus svarer han;

«Elevene jobber ikke med egne mål, men jeg har mål for undervisningen ... Målet mitt personlig er at de får gjort noe.. I mine timer er 99% med så jeg er fornøyd sånn sett».

Sondres elever får dermed lite konkrete mål å jobbe med og setter seg ikke egne. Dette kan også tolkes som at Sondres mål for undervisningen i all hovedsak er aktivisering eller deltakelse og at han ikke er så fokusert på elevenes læringsutbytte utover dette. Hvilket igjen kan forklare hvorfor han ikke er særlig opptatt av at elevene skal få valgmuligheter i undervisningen. Han skiller dessuten sjeldent mellom elever ved å stadig snakke om elevgruppene han har og har hatt som «en», som heller ikke tyder på en bevissthet rundt elevenes ulike forutsetninger.

Karen

Karen forklarer at elevmedvirkning ikke er noe hun har veldig mye fokus på, men at hun iblant lar elevene være med å påvirke innholdet i faget i form av dialog og innspill;

«Iblant lar jeg dem komme med forslag til oppvarming. Jeg hører gjerne med de jentene som er stillest om hva de har lyst til å ha, men de virker ikke til å ha noe særlig mening om det.. Hvis de har så foreslår de bare stikkball. Så hvis elevene får velge så blir det bare mye av det samme. Litt typisk for faget. De er jo særlig glade i ball så selv om dette egentlig er noe vi burde gått litt bort i fra så ender det mye opp med det. Men dette er forventningene deres og de trives med det.»

Karen ser på det som en prioriteringssak hvor hun setter umiddelbar trivsel og aktivisering høyest. For å oppnå dette ser hun derfor an hver aktivitet og hvis trivselen og intensiteten generelt er lav bytter hun aktivitet. Dette er måten hun ifølge seg selv gir elevene mest medbestemmelse på, samtidig som hun erkjenner at dette gagnar elevene som skriker høyest mest. Denne formen for elevmedvirkning legger dessuten opp til at Karen selv tar den siste avgjørelsen. Dette impliserer at hun i grunn sjeldent gir elevene stor påvirkningskraft.

Leonora

Leonora synes det ofte virker mot sin hensikt å gi elevene mye valgmuligheter i undervisningen, da det hun mener det ofte resulterer i mye styr, lite læring og lite aktivitet. Hun foretrekker heller å løse det med at hun har et variert utvalg aktiviteter. Til tross for at Leonora ofte bevisst velger å la være med å gi elevene muligheter til å holde på med ulike oppgaver i en time mener hun at hun er opptatt av elevautonomi og medvirkning. Hun ser særlig poenget med det i forhold til motivasjons- og holdningsarbeid.

«Jeg jobber med elevmedvirkning på litt ulike måter. Jeg spør ofte etter innspill og lar dem gjerne velge oppvarming. For å sikre at det ikke kun blir de som skriker høyest som får påvirke oppsøker jeg ofte de mer inaktive og stille elevene og spør dem hva de vil. Jeg ser også verdien av at de selv får prøve å lede eller presentere aktiviteter for resten av klassen. Dette mener jeg gjør dem mer forståelsesfulle ovenfor min oppgave som lærer og også motiverer dem, da jeg lar dem bestemme fremgangsmåte selv»

Erlend

Erlend virker bevisst de mulighetene elevene har til å påvirke i hans kroppsøvningspraksis;

«Jeg synes jo elevmedvirkning gir resultat. Og når det for eksempel gjelder aktiviteter får de gjerne på tampen av termin være med å bestemme litt. Ellers er det ganske låst og jeg som bestemmer. Der de har mest medvirkning er vel når det er egentrening, som er mer i tråd med fagfornyelsen. De setter seg egne mål og jobber mot disse over en lengre periode.»

Erlends refleksjoner rundt elevmedvirkning tyder på at han ser verdien av det, men i perioder utviser mer autonomistøttende atferd ovenfor elevene enn ellers. Dette kan henge sammen med hans situasjonsavhengige foretrukne bruk av kontrollerende instruksjonsmetoder, hvor han selv redegjør for undervisningstimer der elevenes ikke gis påvirkningsmuligheter og hvorfor han ikke anser det som nødvendig;

«Ofte tenker jeg at vg1 skal være ganske lærerstyrt også blir det heller mer egentrening og elevstyrt de neste årene. Det må jo ikke være slik, men de møter jo fort en del nye aktiviteter og sånn på videregående skole og i de situasjonene mener jeg det bør være lærerstyrt.»

Erlends mål med faget gir også en pekepinn på hvorfor han mener det er viktig med til dels kontrollerende undervisning;

«Det viktigste tenker jeg er at de får positive opplevelser og får lyst til å være aktive når de er ferdige her. Det tror jeg er mulig selv om lærer styrer mest og det blir et aktivitetsfag. I min erfaring det det nettopp derfor det må være litt lærerstyrt da, for å få dem i aktivitet.»

Anna

Anna oppgir at hun gir elevene påvirkningsmuligheter er i form av at dialog om aktivitetsinnhold og at elever iblant får planlegge og styre aktiviteter. Hun sier elevmedvirkning er viktig, særlig med tanke på at det skal være et læringsfag, men at hun også opplever det utfordrende på flere måter. Når spurt om hva hun synes om læringen ved elevstyrte timer svarer hun;

«Jeg tenker det kan slå negativt ut og. Det må være en balanse. Jeg synes det er vanskelig å gi fra seg ansvar og føler de gjør jobben min. Men så husker jeg at det er et læringsfag og at så lenge jeg legger rammer og de forstår meningen så er det ikke noe problem at de styrer.»

Ved spørsmål om hvem som tar avgjørelser i Anna sin undervisning svarer hun følgende;

«Jeg har jo selv erfart et kroppsøvfingsfag hvor vi fikk gjøre nøyaktig hva vi ville og jeg synes jo selv det slett ikke var helt bra. Fordi det er jo ikke trygt. Så jeg har nok blitt litt mer motsatt og liker å ha kontrollen. Men prøver fortsatt finne den balansen»

Silje

Det som ser ut til å gjennomsyre Siljes praksis er fokuset hun har på tilpasset opplæring og enkeltelevens behov for å mestre ut ifra eget nivå. Hun har en fullstendig orientering mot enkelteleven og kommer med flere eksempler på opplegg hun har som preges av høy grad av

elevautonomi. Et opplegg hun selv vurderer som vellykket med tanke på læringsutbytte og engasjement var et yogaopplegg hun hadde over en lengre periode. Silje lagde læringsmoduler som elevene skulle prøve seg på og selv bygge videre på. Så tok de selv videoer av det de lagde som ble sendt til Silje og fikk i oppgave å reflektere over egen utvikling.

«Jeg er veldig opptatt av avkoblinger mellom kroppsøving og idrett. Det gjør at jeg har tatt et bevisst valg med en del klasser om at vi ikke trenger fotball og innebandy. Og det er det som er fint med yoga da. Her er det mange som er ferske og de stiller med likere forutsetninger. Da er det mest sannsynlig tryggere. Også hjelper det nok også på at de selv fikk velge tid og sted og styre egen progresjon. Og da mener jeg man har et godt utgangspunkt for å lære da.»

Silje ser også utfordringer i å gi elevene såpass kontroll over egen læring.

«Det er vanskelig. For noen funker frihet som dette kjempebra og er et pluss i en travel hverdag. For andre sklir det helt ut, så det er både og. Men for min del handler det om å følge dem opp da. Lage avtaler med dem og sånn».

Sigurd

Sigurd sine refleksjoner rundt egen praksis tyder på et generelt stort fokus på elevautonomi. Han reflekterer rundt mange virkemidler for elevmedvirkning, men påpeker at det varierer hvor mye frihet elevene bør få basert på deres forutsetninger og aktivitetens krav;

«Som lærer tror jeg at jeg er litt mer glad i kaos enn en del andre lærere ettersom jeg legger opp til at de ofte skal utfordre seg selv med å komme med egne løsninger på ting og sette egne mål for seg selv.»

Sigurd virker med det opptatt av å ikke styre elevenes bevegelsesmønster gjennom å gi dem mye valgfrihet når det gjelder hvordan de løser oppgaver. Han oppgir dessuten at han også hyppig lar elevene påvirke innholdet i timene. Fokuset han har på at elevene selv skal sette seg egne mål basert på sine forutsetninger er også en sentral læringsstrategi innenfor elevsentrert læring.

Julian

Julian er svært bevisst de mulighetene han gir elevene sine til å påvirke.

«Jeg har veldig fokus på elevautonomi. Litt miljøskada etter å ha jobbet med motivasjonsteori. Tror at hvis får lov til å sette egne mål og bestemme selv så vil man ha større eierskap og dermed motivasjon for å gjennomføre.»

Julian fremhever særlig arbeidet med mål. Han jobber med mål både på et overordnet nivå, hvor han selv og sammen med klassen setter mål for undervisningen og på et individuelt nivå, hvor elevene setter seg egne mål over kortere og lengre perioder. Han påpeker også at dette er langsiktig arbeid.

«Det mest konkrete i forhold til autonomi er et prosjekt jeg har starta med nå hvor de får velge en aktivitet de ønsker å bli bedre i. Det er satt av tre måneder til, hvor de annenhver uke lager øktplan der de beskriver hva, hvordan og hvorfor. Så gjennomfører de og reflekterer. Så blir det min oppgave å veilede dem ut ifra dette.».

Julian viser også til tilfeller hvor han lar elevene bestemme helt selv;

«Iblant kommer de til timen og bare setter seg selv i gang med et eller annet. Noen tar en ball, andre tar en racket. De finner seg noe å holde på med og engasjerer seg i det. Da ser jeg ikke noe poeng i å stoppe dem. Jeg lar dem holde på helt til de eventuelt begynner å kjede seg og kommer bort til meg og spør hva vi skal gjøre. Først da setter jeg i gang med det jeg hadde planlagt».

4.1.2 Sitater om rolle

Her vil utvalgte sitater fra informantene vedrørende egen rolle presenteres. Rekkefølgen informantene presenteres i går fra mest fasilitator til mest aktivator.

Karen

Karen beskriver egen rolle som en der hun stort sett er i kontroll. Hun begrunner det med at elevene ofte ikke evner å ta ansvar for egen læring. Hun forklarer også hvorfor hun tenker dette er mest hensiktsmessig;

«Men samtidig så har de så mange meninger at du må bare bestemme selv da. Tenker og at det kanskje gjør det enklere for dem.. De liker best at noen tar avgjørelser for dem.».

Her passer Karen med beskrivelsen av en «sage on the stage», hvor det er lærer som har kontroll i undervisningen. Men hun beskriver også egen rolle som en dynamisk en, hvor hun iblant også legger opp til aktiviteter hvor poenget er at elevene skal få styre selv;

«Her legger jeg opp til at de skal få styre seg selv og velge litt egne måter å utføre aktiviteter på. Hvis det flyter godt, går jeg til siden og observerer. Da ser jeg ikke noe poeng med å bryte inn med mindre det elevene spør meg om noe eller jeg ønsker å skryte litt av dem.».

Dette passer overens med beskrivelsen av fasilitatoren som interagerer responsivt med elevene.

Erlend

Ut fra det Erlend beretter kan det tyde på at han foretrekker å variere sin instruksjonsmetode og rolle. Han kommer med flere eksempler på timer han har kontroll og elevene i grunn har lite eller ingen bestemmelse i læringsprosessen:

«Ofte tenker jeg at vg1 skal være ganske lærerstyrt også blir det heller mer egentrening og elevstyrt de neste årene. Det må jo ikke være slik, men de møter jo fort en del nye aktiviteter og sånn på videregående skole og i de situasjonene mener jeg det bør være lærerstyrt. Da er det jeg som bestemmer hva som skjer og hva de skal gjøre.»

Dette gjør han i disse tilfellene til en «sage on the stage», en lærersentrert lærer. Samtidig kan han ved flere situasjoner beskrives som en fasilitator. I en time han henviser til hvor elevene fikk lage egne leker og styre timen selv fremstår Erlend i større grad som en tilrettelegger;

«Jeg la kun rammene. Elevene skulle lage seg en ny lek med bakgrunn i kjente og kjære leker. De planla selv og gjennomførte med resten av klassen. Så fikk de evaluere seg selv etterpå i forhold til kreativitet, samarbeid og aktivisering.»

Grunnen til at han fremstår oftere som en fasilitator enn aktivator er at han beskriver seg selv som først og fremst en observatør i slike prosesser. Han interagerer da først aktivt med elevene når de selv oppdager læringsbarrierer som gjør at de søker hans hjelp.

Anna

Annas rolle kan ut ifra hennes egne beskrivelser regnes som en dynamisk en, hvor hun varierer mellom å være både «sage on the stage», men også en fasilitator og aktivator. Hun forklarer at hun ofte ser nødvendigheten av å være den som er i kontroll;

«Når det gjelder visse aktiviteter og særlig for enkelte grupper er det viktig for elevene med faste rammer og en tydelig leder som bestemmer.»

Men hun ser også kroppsøvingsfaget som et læringsfag, hvor hun mener det betyr at elevene for eksempel selv skal få planlegge, styre innhold og ta egne valg i læringsprosessen. I disse settingene tar Anna rollen som en fasilitator i større grad. Hun forklarer at det er hvor godt aktiviteten flyter hos elevene som avgjør om hun går aktivt inn i læringssituasjoner eller ikke.

«Jeg stopper de ikke opp hvis det flyter bra. Da blir jeg mer observatør på siden. Tenker det er dumt av meg å bryte inn når de er i en slags «flow»».

Her blir Anna en slags «guide on the side»; hun tilrettelegger for at elevene skal få holde på selv og overvåker deretter fra siden. Hun bryter først inn dersom og når læringsbarrierer nås. Dette er barrierer som som oftest gjenkjennes av elevene selv, som gjør hennes interaksjon med dem hovedsakelig responsiv. Men hun kommer også med eksempler på hvor hun iblant bryter inn dersom hun ser behov for det uten at elevene har oppsøkt henne, hvilket også gjør henne til en aktivator.

Silje

I forbindelse med et yoga-opplegg beskriver Silje seg selv som det som kan tolkes som en fasilitator. Rammene Silje legger her gir elevene stor kontroll over egen læringsprosess og gjør det i praksis umulig for Silje å innta en aktiv rolle underveis. Hun kobler seg i hovedsak på de elevene som ikke klarer å gjennomføre oppgaven på egenhånd og søker hjelp, og blir i dette tilfellet dermed først aktiv når læringsbarrierer gjenkjent av elevene oppstår, hvilket er typisk for fasilitatoren.

Men utover dette eksempelet ser Silje gode grunner til å gå aktivt inn i elevenes læringsprosesser.

«Jeg bryter inn når aktivitet stopper opp, men også uavhengig av det. Det ideelle er jo kanskje å bryte inn når det stopper litt opp eller de ønsker det selv. Men noen ganger avbryter jeg aktivitet hvis jeg ser det er behov for det, selv om ikke tidspunktet er ideelt. Men skal jeg se alle, treffe alle, så må jeg det.»

Silje legger her vekt på egen betydning, hvor hun anser seg selv som en ressurs som bør benyttes for å ytterligere forbedre elevenes læring. Dette kjennetegner beskrivelsen av aktivatoren. Hun forteller at hvor aktiv hun er inn mot elevene i stor grad avhenger av rammene;

«Jeg kan være tettere på dem når det er større elevkontroll og friere opplegg. For da trengs jeg ikke så mye som en som styrer timen.»

Sigurd

Sigurd sine beskrivelser av egen rolle kan tolkes som dynamisk, hvor han veksler mellom en fasilitator og aktivator slik beskrevet i følgende eksempel;

«Jeg hadde en ny klasse hvor vi gjentatte ganger brukte slåball som aktivitet for å jobbe med samarbeid. Klassen var ny, og alle var i starten veldig stille. Rollen min her endret seg gjennom perioden. I starten var alle sjenerte og jeg måtte gå mer aktivt inn og fasilitere diskusjon hvor de skulle legge strategi for å slå det andre laget. Når vi igjen hadde slåball på slutten av perioden, var situasjonen helt annerledes. Nå var det stort engasjement innad i lagene og heftige diskusjoner om strategi. Etter gjentatt messing fra meg virket det som de hadde forstått at dette dreide først og fremst skulle dreie seg om samarbeid, utnytte hverandres styrker og heie hverandre fram. Ikke aktivitet for aktivitetsskyld. Da endret rollen min seg. Da var jeg fullstendig observatør fordi de tok fullt ansvar for egen læring».

Målet hans er å være en fasilitator hvor elevene har mest mulig kontroll over egen progresjon og eierskap til egen læring. Men han synes at fullstendig frihet egentlig aldri fungerer og mener det bestandig bør være noe lærerstyrt, i form av fasilitering og noen rammer satt av lærer. Dessuten er han veldig opptatt av elevers ulike forutsetninger for å ta ansvar for egen læring. Med elever som har dårlige forutsetninger for å ta ansvar for egen læring mener han at han inntar en mer aktiv rolle hvor han tar større kontroll i elevenes læringsprosess.

Leonora

Leonoras beskrivelser av egen rolle kan kobles til beskrivelser av både fasilitatoren og aktivatoren. I et eksempel der hun har er turneopplegg beskriver hun rolle sin som dynamisk, hvor hun veksler mellom de to ut fra situasjoner;

«Når vi holdt på med dette landskapet gikk jeg en del rundt som en kontrollør og observatør fra siden. Brøt kun inn dersom jeg så noe feil teknikk eller om det stopper opp for noen.»

Videre ble hun spurt om hun så noe poeng i å interagere med elevene utover kun disse grunnene.

«Helt klart. Ved behov er jeg mer aktivt inne blant elevene og bryter gjerne inn i læringsprosesser selv om elevene ikke har oppsøkt meg. Det er en litt todelt grunn. For det første for at de også skal føle seg sett. Tror det kan være litt motiverende også kan jeg jo gi dem noe å strekke seg etter dersom de for eksempel er ekstra målbevisste. For det andre er jo for å få dem tilbake på sporet der jeg ser noen falle av. Få dem i aktivitet igjen for eksempel hvis jeg ser at de begynner å gi opp.»

Den interaksjonen Leonora gjør med elevene her er å regne som invasiv, som er typisk for aktivatoren. Sett bort ifra turnopplegget beskriver Leonora seg selv ved flere situasjoner som en «sage on the stage», som tar samtlige avgjørelser i en time;

«Jeg er nok en del lærerstyrt og ja. Jeg er jo ganske så opptatt av dette med at det skal være ordentlig aktivitet og da. Og grunnen til at jeg ofte er den som må ta avgjørelsene er at jeg opplever at dette fungerer best. Om elevene gis mye valgmuligheter blir det gjerne ikke noe bra. Det blir styrete og ineffektivt og de velger ut ifra det vennen velger. Så jeg satser heller på en variert time enn at de får styre mye selv. Har vi for eksempel styrke en time så har vi helt andre aktiviteter på start og slutt. Slik prøver jeg å treffe majoriteten. Men dette har mye med å gjøre at de er en 8.klasse med mange sterke, men umodne personligheter. Jeg opplever gjerne at det er lettere å ha mer elevstyrt med en 10. klasse som er mer moden».

Sondre

Sondres utsagn tyder på at han foretrekker å kontrollere sine elevers læring i form av at han i hovedsak tar avgjørelser. Følgende sitat illustrerer dette, hvor han ble spurt om og eventuelt hvordan han gir elevene mulighet til å påvirke egen læring i faget;

«Det er jeg som styrer showet. Så da rart om jeg trekker meg tilbake og forventer at de skal ordne seg selv da. Også er jeg alltid veldig aktivt inn mot dem, prøver å motivere dem, dra opp stemninga og hjelpe dem der jeg ser det trengs. Også har jeg nok litt mer rammer enn mange andre. Jeg blir gæren av å ikke ha det.»

Beskrivelsene hans tyder dessuten på at han sjeldent opptrer som en «guide on the side» og kun interagerer responsivt med elevene, slik en fasilitator gjør. Han tar en mer aktiv rolle der han på eget og elevenes initiativ går inn i elevenes læringsprosesser.

Julian

Av samtlige lærere er Julian den som i størst grad kan beskrives som en aktivator. Han forteller at han i realiteten alltid er delaktig og ikke ser noen gode argumenter for å fasilitere for så å kun å trekke seg til siden som observatør. Fordelene ved den aktive rollen inn mot elevene beskriver han derimot som mange;

«For det første kommer jeg tettere på elevene. Dette gjør det lettere for meg å lese dem; begynner de å synes det er ekkelt? Virker det? Hva kan jeg eventuelt gjøre? Jeg får bedre mulighet til å lese elevene og skape en dialog med dem. Det handler også mye om å skape et godt læringsmiljø. Du kan jo sammenligne det med en gruppeinstruktør; hvis han bare setter i

gang og går rundt og ser på føler man at man blir satt i en vurderingssituasjon. Jeg er heller opptatt av at de skal slippe seg løs og holde på uten å tenke på at de blir vurdert. Jeg er også med for å ufarliggjøre, eksemplifisere og vise at; hallo, jeg gjør yoga selv om jeg er en fotballgutt. Altså jobbe med å skape aksept for aktiviteten da. Skape stemninga. For den kan jeg i stor grad være med å påvirke gjennom min delaktighet. Dessuten hjelper det på relasjonen min til elevene.»

Julian er klar over ulempene knyttet til en så aktiv rolle, som for eksempel at han mister oversikt. Han mener likevel fordelene utveier ulempene og peker på planlegging som en nøkkelfaktor;

«Jeg mener det meste ligger i forarbeidet og at det er gjennomtenkt. På den måten ligger det jeg styrer mest i forarbeidet også er det mest mulig elevstyrt i timene. Det er det jeg ønsker, men er jo nesten en slags avlæring som må til. For de er så lært til å gjøre det de får beskjed om. Da er jeg litt inspirert av utfordringer hvor de må tenke kreativt og finne løsninger selv. Det er dette jeg synes er de beste timene.»

4.1.3 Elevmedvirkning og aktivatoren

I dette kapittelet vil oppgavens hovedproblemstilling besvares;

Hva er sammenhengen mellom læreren som aktivator og lærerens fokus på elevmedvirkning i kroppsøving?

Dersom man tar utgangspunkt i Goodyear & Dudley's (2015) forståelse av at læreren er mer elevsentrert som aktivator enn fasilitator vil dette innebære at lærerne som regnes for å være mer aktivatorer også praktiserer høyere grad av elevmedvirkning som fremmer elevenes autonomi.

Med en slik hypotese ville rekkefølgen på lærerne i sitatkapittelet om elevmedvirkning og rolle vært helt lik, hvilket den ikke er. Trenden er riktignok til stede; lærerne som i større grad tolkes som aktivatorer er også mer opptatt av elevautonomi og -medvirkning og vice versa. Men det er to tilfeller som klart skiller seg ut. Leonora og Sondre kan nemlig begge i stor grad tolkes som aktivatorer som er mindre opptatte av elevmedvirkning og elevautonomi. Sondre er det mest ekstreme tilfellet, da han er scorer ganske lavt på elevmedvirkning i form av at han verken prioriterer det i sin praksis eller anser det som særlig viktig.

Sammenhengen mellom aktivatoren og høy grad av elevmedvirkning

Videre vil først sammenhengen som er funnet mellom aktivatorrollen og høy grad av elevmedvirkning ses på. Om man undersøker aktivatorenes begrunnelser for rollen de tar er det også enklere å forstå hvorfor det også er nettopp disse lærerne som er opptatte av elevmedvirkning. For eksempel er trioene som har mest fokus på elevmedvirkning også de som er mest opptatt av målrettet undervisning, og da gjerne i form av at elevene får utarbeide og jobbe med egne mål. Denne læringsstrategien er i seg selv autonomipreget ettersom elevene får ta en rekke valg i forhold til egen læring. Men med en slike oppgaver legges ansvar for egen læring i større grad på eleven hvor elevenes forutsetninger blir helt avgjørende. Sigurd forklarer hvorfor det i slike situasjoner er avgjørende å gå inn i en aktiv rolle for å bistå eleven best mulig;

«Jeg ga denne elevgruppen i oppgave å lage et eget treningsopplegg utfra hva de selv ønsket å gjøre og med egenformulerte mål. Men jeg hadde sett meg litt blind på at det funket godt med en annen klasse. Så når timen startet hadde flere ikke peiling på hva å gjøre. De var jo ikke vant med å sette seg egne mål! Visste liksom ikke hvor å starte. Så da måtte jeg naturligvis oppsøke dem og hjelpe dem i gang. Så fort det ble mer klart for dem hva de kunne, og hva de skulle gjøre for å nå det målet de hadde laga seg med hjelp fra meg gikk det mye bedre.»

Aktivatorene snakker om det samme her; det handler om å sette seg i en bevis-informert posisjon hvor de kan finne ut hva elevene kan fordi det er den eneste måten å finne ut av hvordan å best mulig bistå eleven videre. Dette er nøyaktig det Sigurd gjorde i dette tilfellet, hvor han hjalp elevene med å forme realiserbare mål og mestringskriterier som igjen følger med mulighet for mestring og motivasjon (Hattie, 2012). Dette er det Hattie (2012) kaller for *diagnose*; aksjonen som skiller aktivatorene fra fasilitatorne. I en situasjon som den Sigurd henviser til ville ikke fasilitatoren hatt gode forutsetninger. Den ville nemlig vært totalt avhengig av at elevene selv gjenkjenner barrierer i læringsprosessen samt er villige til å oppsøke hjelp for å overkomme dem. Men dette i seg selv forutsetter jo et visst nivå av selvregulering og motivasjon, som slettes ikke finnes hos alle elever. Dette er noe Trendowski & Woods (2015) tar opp; elever er egentlig selvstyrte lærende, men de engasjerer seg ikke automatisk i slike prosesser. Det er her lærer kommer inn.

Implikasjonen er dermed at autonomifremmende læringsstrategier slik som denne forutsetter at lærer er aktiv inn mot elevene for å kartlegge deres forutsetninger og behov. For å lykkes

med elevmedvirkning som fremmer elevautonomi vil lærer dermed være mer effektiv i sin rolle som en aktivator.

Hvorfor det ikke nødvendigvis er sammenheng mellom aktivatoren og høy grad av elevmedvirkning

Studiens funn viser at lærere kan opptre som aktivatorer og samtidig utvise kontrollerende atferd og liten grad av elevmedvirkning, til tross for teori som setter likhetstegn mellom aktivatoren og elevsentrering (Goodyear & Dudley, 2015). Dette er Sondre og Leonora eksempler på. For å forstå hva som skiller aktivatorene som virkelig er opptatte av elevmedvirkning fra aktivatorene som ikke i like stor grad er det, kan man se på hvilke begrunnelser de ulike lærerne har for å innta en aktiv rolle og målene de har med faget. Leonora og Julian er to aktivatorer som scorer ulikt på elevmedvirkning og vil videre benyttes som eksempler. Julian sier det er en rekke grunner til at han velger å interagere invasivt med elevene, men legger særlig vekt på følgende;

«For det første kommer jeg tettere på elevene. Dette gjør det lettere for meg å lese dem; begynner de å synes det er ekkelt? Virker det? Hva kan jeg eventuelt gjøre? Lettere for meg å kartlegge deres behov når jeg er tett på dem. Det handler ikke om at jeg skal inn å styre hva eleven skal gjøre. Det handler om at iblant står eleven fast og da er det min oppgave å gi den lille dytten som gjør at eleven kommer seg videre. Men målet mitt er alltid at eleven selv er i førersetet og opplever å være den som får ta sentrale valg i forhold til egen læring».

Leonoras begrunnelser vitner om et noe annet fokus;

«Ved behov er jeg mer aktivt inne blant elevene og bryter gjerne inn i læringsprosesser selv om elevene ikke har oppsøkt meg. For det første for at de også skal føle seg sett. Tror det kan være litt motiverende også kan jeg jo gi dem noe å strekke seg etter dersom de for eksempel er ekstra målbevisste. For det andre er jo for å få dem tilbake på sporet der jeg ser noen falle av. Få dem i aktivitet igjen for eksempel hvis jeg ser at de begynner å gi opp. Også er det jo relasjonsbyggende da at læreren er litt med og synes jeg».

Lærerne viser til noe ulike målsetninger med sin undervisning og derav grunner til å interagere med elevene. Dette kan igjen spores tilbake til hva lærerne anser som det viktigste i sin undervisning. Der Leonora er mest opptatt av aktivisering og holdningsarbeid som hun mener hun best lykkes med ved at hun for det meste har kontroll, er Julian mest opptatt av at elevene skal bli selvstendige lærende som får ta aktive valg i egen læringsprosess og

reflektere over disse. Leonoras mål forutsetter ikke at elevene får være medvirkende, men det gjør Julians. Lærerne er dermed like på den måten at de begge anser det som nødvendig å kartlegge elevenes ståsted og behov ved å aktivt oppsøke dem, men de har ulike agendaer i møte med elevene. Dette taler imot de teoretiske perspektivene som konsekvent omtaler aktivatoren som en elevsentrert lærer.

Funnene gjør det dessuten nødvendig å problematisere koblingen mye av teorien har mellom elevmedvirkning og elevsentrert læreratferd. Leonora er et særlig interessant tilfelle i forhold til dette fordi hun faktisk er relativt opptatt av elevmedvirkning. Hun er reflektert over ulike måter hun gir elevene mulighet til å påvirke på, men de er alle preget av en nokså kontrollerende atferd fra hennes side. Elevene får for eksempel ofte komme med innspill og være med å styre aktiviteter. Men fellesnevneren er at det nesten alltid er Leonora som har kontrollen i form av at det nesten bestandig er hun som tar den siste og avgjørende beslutningen.

Et kritisk blikk kunne beskyldt også Julian for å være overveiende lærersentrert. Julian er ekstremt bevisst elevmedvirkning i sin praksis hvor en måte han ifølge seg selv praktiserer det på er gjennom at elevene får sette seg egne mål. Likevel er selv denne «autonomifremmende» læringsstrategien preget av en del lærerkontroll. Elevene får riktignok bestemme aktivitet, målsetning og fremgangsmåte, men Julian er den som bestemmer at de må lage seg et mål med mestringskriterier i utgangspunktet, bruke en gitt tidsperiode med gitte rammer og deretter reflektere over om de nådde målsetningen. I tillegg til at han aktivt går inn og styrer dem i den retningen og på det tidspunktet *han* mener er best.

Forskjellen på de to aktivatorene ligger i den balansen det til enhver tid er mellom lærer- og elevkontroll i deres undervisningspraksis. Og graden av elevmedvirkning de praktiserer med det formålet den har. Julians interaksjon med elevene er mer interaktiv; i en time er det aldri kun han som tar avgjørelsene (Metzler, 2011). Det lærerstyrte i hans undervisning kommer først og fremst i form av rammene han legger, men det det legger opp til er elevsentrerte aktiviteter som svært ofte presenterer eleven med ulike valgmuligheter. Det samme kan ikke sies om Leonora som i sine undervisningstimer oppgir å ofte ta de fleste avgjørelsene både før og underveis. Julians elevmedvirkningspraksis kjennetegnes dessuten av mer medbestemmelse og til tider også selvbestemmelse, som er høyere nivåer av elevmedvirkning (Utdanningsetaten, 2005). Et eksempel på selvbestemmelse er der elevene kommer til timen og automatisk setter seg selv i gang med en aktivitet av eget valg. Julian ser her elever som

gleder seg over å bruke kroppen sin og setter ikke i gang den undervisningen han har planlagt. Julian baserer sin elevmedvirkningspraksis i langt større grad på elevenes behov for autonomi.

Med disse refleksjonene tatt i betraktning kan det argumenteres med at for å lykkes med elevmedvirkning, den typen som faktisk gjør eleven til en autonom aktør, ikke er tilstrekkelig å basere den helt og holdent på innspill og dialog med elevene. Dette blir en overflatisk og utilstrekkelig måte å drive elevmedvirkning på, spesielt dersom man forstår læring som en aktiv prosess som må starte innenfra og ta utgangspunkt i aktiviteter som har relevans for eget liv (Imsen, 2020).

4.2 Elevmedvirkning og betydningen av utdanning og skoleslag

I dette kapittelet vil oppgavens underproblemstilling besvares;

Hvilken betydning har lærerens utdanning og skoleslag for lærerens fokus på elevmedvirkning i kroppsøving?

Som vist har de åtte lærerne ulike synspunkter på elevmedvirkning, både i forhold til viktigheten og praktisering av det i egen praksis. Videre vil jeg redegjøre for de variasjonene som ble funnet i utvalget og undersøke hva som kan forklare disse med utgangspunkt i speilingsteorien og bakgrunnsvariablene som går på utdanning og skoleslag. Variabelen som går på kjønn vil også nevnes kort ettersom dette var en variabel som opprinnelig ble inkludert.

Hva er de største variasjonene mellom lærerne? Og hva er de mest sannsynlige forklaringene på disse variasjonene? Først må det redegjøres kort for hva som legges i de ulike variablene. Utdanningsvariabelen går på hva slags utdanning lærer har. Denne omhandler flere faktorer. Her er utdanningsgrad relevant, hvor denne varierer fra bachelor med PPU, til adjunkt og lektor. Det faglige innholdet er også tatt hensyn til, hvor det er særlig interessant hvilken faglig dybde lærer har innenfor kroppsøving. Denne varierer også, hvor noen kun har hatt idrettsrelaterte fag, noen har 30 studiepoeng i kroppsøving mens andre har kroppsøving som hovedfag i lektorutdanningen. Ettersom to av informantene dessuten jobber med akademisering opp mot lektorutdanningen i idrett og kroppsøving regner jeg dette også for å være en slags «videreutdanning» som må tas med i vurderingen.

Skoleslagvariabelen handler om lærer har erfaring som kroppsøvingslærer i ungdomsskole eller videregående skole. Tilfeldigvis har ingen av lærerne i dette utvalget erfaring med begge skoleslagene. Med kjønnsvariabelen vil variasjoner mellom menn og kvinner undersøkes.

Rekkefølgen på variablene går fra viktigst til minst viktig for dette utvalget. Begrunnelsene for dette vil komme fram underveis.

Utdanning

Hvem skiller seg ut og hvordan?

I utvalget er det 3 lærere som skiller seg sterkt ut i forhold til elevmedvirkning. Dette er Silje, Sigurd og Julian. Det som gjør at de står ut fra resten er først og fremst at de legger mer vekt på viktigheten av elevmedvirkning. De er generelt mer reflekterte rundt hvorfor og hvordan de arbeider med dette i egen praksis. Dette kan spores tilbake til selvet synet deres på kroppøving og meningen med faget. Der resten av lærerne er mer opptatt av aktivitetsaspektet og at elevene skal oppleve å være i bevegelse, så er disse tre mer opptatt av læringsaspektet. De har et mye mer langsiktig perspektiv på målet med faget der de først og fremst ønsker å gjøre elevene til selvstendige lærende som de igjen mener er den beste sjansen for å lykkes med livslang bevegelsesglede.

Og en av forutsetningene for å lykkes med akkurat det mener de alle ligger i autonomi og opplevelse av eierskap til egen læring. Sigurd sitt utsagn gir et godt bilde på deres felles synspunkt;

«De er vant til å være i aktivitet og få beskjed om hva de skal gjøre til enhver tid. Men jeg stiller høyere krav til refleksjon og ansvar for egen læring. For det handler jo om at når de er ferdig etter videregående så møter de ikke lenger opp klokka 12 på fredager og blir satt i aktivitet av meg. Da står de plutselig på egne bein i forhold til egen aktivitet. Så hvis de klarer å ta eget ansvar for det allerede på videregående mener jeg det er bedre sjanse for at de også klarer det etterpå.»

Dette gjør at de alle er mer orientert mot enkelteleven. De er mer opptatt enn resten av lærerne av elevenes ulike forutsetninger og hvordan de prøver å ta hensyn til disse gjennom å gi dem mer frihet og kontroll over egen læringsprosess. Dette gjør de alle for eksempel ved å ta avstand fra de mest tradisjonelle idrettsaktivitetene og innføre mer aktiviteter hvor det ikke er bestemte spilleregler, men heller åpent for flere muligheter å gjøre oppgaven på. De ønsker å i minst mulig grad styre elevenes bevegelsesmønster og heller oppmuntre dem til å tenke selv og finne egne løsninger. Dette fordrer at elevene gis valgmuligheter og kjennetegner den elevsentrerte læreren.

De viser til et større mangfold av måter å drive elevmedvirkning på. Flere av de andre lærerne sier blant annet at de kun gir elevene medvirkning i form av at de får komme med innspill. Men det er nesten alltid læreren som tar den siste beslutningen. Sigurd, Silje og Julian viser til eksempler hvor de tar medvirkningen lenger og lar elevene være med å bestemme og i noen tilfeller også får bestemme selv. Julians eksempel hvor elevene kommer til timen og setter seg selv i gang med det de selv ønsker uten at han sier et ord er et eksempel på det.

De skiller seg også fra resten med en mer målorientert undervisning som kjennetegnes av høy grad av elevautonomi. De kommer alle med eksempler hvor elevene får sette seg og arbeide med egne realiserbare mål. De er dessuten særlig opptatt av mestringskriteriet; at det er enkelt for elevene å vite om og når de har nådd målet sitt og at de reflekterer over hvorfor eller hvorfor ikke de nådde det. Som Hattie (2012) påpeker vil en slik målrettet læringspraksis fremme autonomi og virke motiverende på elevene.

Hvorfor skiller de seg ut?

Skilnaden i fokuset på elevmedvirkning mellom Sigurd, Silje, Julian og resten av lærerne er den tydeligste forskjellen utvalget. Det trioen har til felles som skiller seg tydelig fra resten er nettopp utdanningsbakgrunn. De har riktignok ikke gått helt samme studier; Julian er lektor med hovedfag i kroppsøving, Silje er lektor med kroppsøving som fag 2 og Sigurd har idrettsrelatert mastergrad med PPU. Men de har den desidert største faglige dybden og tyngden i kroppsøving. Sigurd og Silje har ikke veldig mange flere studiepoeng i kroppsøving enn resten, men begge jobber på nåværende tidspunkt med akademisering for instituttet opp mot nettopp den lektorutdanninga i kroppsøving og idrett, som Julian har gått. De har dermed alle mye erfaringer fra samme utdanning ved samme universitet. Resten av informantene har enten en utelukkende idrettsrelatert master- eller bachelorgrad eller maksimum 60 studiepoeng i kroppsøving. De er også fra andre universiteter.

Dette er med på å bekrefte mye av den empiriske forskningen som sier at lærerutdanning tross alt har betydning (Darling-Hammond, 2000). Trioen har først og fremst en større fagkunnskap enn resten i form av at de har mer utdanning rettet mot selve kroppsøvingsfaget, i tillegg til mer pedagogisk kunnskap enn de fleste i utvalget. Dette bekrefter forskningen har effekt på blant annet lærerens evne til å identifisere og tilfredsstillere elevenes behov, (Ashton & Crocker, 1986; Fuller, 1999). I dette tilfellet gjelder det elevenes behov for autonomi og aktiv deltakelse.

I intervjuene kom det frem flere poenger som kan være med å forklare denne sammenhengen dersom man ser den i lys av speilingsteorien. Mead (1934) mener grunnlaget for vårt selvbilde, vår «følelse av verdi» dannes og settes ganske godt i barndommen. Det er altså da informantenes verdier og menneskesyn i stor grad formes som er avgjørende for det som skjer videre. Informantene forklarer selv hvordan de tror denne perioden har formet synet deres, her med Julian som eksempel;

«Jeg tror oppdragelsen min har hatt mye å si for mitt syn på mennesker. Jeg har alltid personlig vært veldig for inkludering. Alltid likt det å skape gode opplevelser for andre. Så da er jeg opptatt av at skolen ikke skal handle om å få de beste karakterene, men heller være holdningsskapende. Og jeg tror kanskje kroppsøving er den beste arenaen for dette.»

Dette synspunktet står særlig i likhet med Silje, men også Sigurd. Begge forklarer at de alltid har hatt særlig forståelse og empati ovenfor de som ikke har de beste forutsetningene for å lykkes og ønsker å være trygge, inkluderende personer. Som unge ser de dermed ut til å ha utviklet et menneskesyn med en rekke fellestrekk. Skal man tro speilingsteorien er det her «de signifikante andre», som er nærmeste familie og venner som har influert dem i størst grad. Det er likevel ikke her de tre skiller seg mest ut, da et par av de andre informantene også signaliserer lignende verdier som grunner til at de blant annet valgte å bli lærere. Logikken tilsier med det at det først er i voksenlivet, under andre påvirkende krefter den viktigste forklaringen ligger.

Selvbilde de har dannet seg gjennom barndommen er likevel med på å forklare utdanningsveien de har valgt. Som Julians sitat manifesterer er han glad i å omgås andre mennesker og ønsker dem godt som har gjort at han vurderte kroppsøvlingslærerrollen som en god måte å bidra til dette på. Samme kan sies om de to andre. Gjennom studieløpet og utdanningen de har hatt i forbindelse med kroppsøvlingsfaget mener jeg det er grunnlag for å si at disse forståelsene og verdiene forsterkes og forankres. Sammen med nye impulser fra utdanninga har dette bidratt til det elev- og læringssynet de nå sitter med som kjennetegnes av en rekke fellestrekk. Her er det altså «de generaliserte andre» som i stor grad har sosialisert dem (Mead, 1934). Når vi er eldre er det nemlig dette; samfunnets og kulturens forventninger til selvet det som former oss mest.

Her er det med stor sannsynlighet samfunnets og studiets forventninger til dem som kommende kroppsøvlingslærere som har vært av betydning. Her har de tre vært under påvirkning av de samme «generaliserte andre» i form av blant annet det samme studiet og

kulturen. «De signifikante andre» har også her hatt betydning, da alle tre selv oppgir at forståelsene de har er godt preget av særlig en felles «signifikant annen»; en underviser ved studiet som nå er kollega til Silje og Sigurd. Av alle informantene er det dessuten kun disse tre som opplever at studiet og jobben ved utdanningsinstituttet (videreutdanningen) har vært en sterkt bidragsytende faktor til måten de forstår og praktiserer faget på. Resten oppgir at de synes studiet de har gått i liten eller ingen grad har påvirket deres syn på kroppsøvingfaget.

Som en som selv går samme utdanning og er under de samme sosialiseringkreftene kan jeg dessuten gjenkjenne og bekrefte de synspunktene de tre har. Forståelsen av kroppsøving som et læringsfag mer nå enn før, som skal fremme autonomi, bevisstgjøring og ansvar for egen læring er blant holdningene jeg selv har blitt eksponert for og tatt opp.

Skoleslag

Hvem skiller seg ut og hvordan?

Den nest største variasjonen i utvalget finner vi mellom ungdomsskole- og videregående lærerne. Ungdomsskolelærerne er generelt mindre bevisste hvordan de gir elevene medvirkning og synes heller ikke det er like viktig eller nødvendig som videregående lærerne. Unntaket er Julian som av samtlige er mest opptatt av elevmedvirkning. Dette er logisk dersom vi tar utgangspunkt i tidligere argumentasjon om at Julians syn på elevmedvirkning har bakgrunn i hans utdanning og at det har påvirket han mer enn hvilket skoleslag han har erfaring fra. Det samme kan sies om Silje og Sigurd som gjør at disse tre videre vil utelukkes.

Blant de resterende ungdomsskolelærerne; Leonora, Sondre og Karen er det derimot flere fellestrekk som skiller dem ut fra resten. Denne gruppen utviser mer kontrollerende atferd. Den formen for medvirkning de oppgir å gi elevene er stort sett begrenset til at de får komme med innspill. Kun Leonora legger periodevis inn mer medbestemmelse i form av at elevene for eksempel får være med å styre og presentere aktiviteter, men selv dette gjør elevene alltid i samarbeid med henne.

Som sitatene viser, er begrunnelsene de har for dette er like. Alle forteller at elevene er vant med og dessuten trives med å bli aktivisert av lærer. De peker dessuten på at de synes frihet fungerer dårlig; når de prøver å gi dem frihet til å velge blir det kaos, lite aktivitet og lite læring.

De mener det har med elevenes alder å gjøre og at flerparten rett og slett er for umodne til å ta ansvar for egen læring.

Dette kan igjen spores tilbake til forståelsen deres av meningen med faget. Dette er tre lærere som nemlig setter aktivisering og holdningsarbeid som de viktigste målene med faget. De anser altså faget mer som et aktivitetsfag med muligheter for å fremme gode holdninger, godt samarbeid og klassemiljø. Ikke noe av dette forutsetter elevautonomi og at elevene gis muligheter til å påvirke i faget. Det kan helt klart hjelpe; lærerne er jo i dialog med elevene om hvilke aktiviteter de ønsker for å fremme trivsel og relasjon. Men det er ikke en nødvendighet. Tvert imot kan det nok tenkes at det er enklere for lærer å beholde kontrollen dersom målet er at elevene skal være mest mulig i aktivitet.

Skilnaden mellom denne gruppen og Erlend og Anna er riktignok ikke stor. Også disse to foretrekker i stor grad å kontrollere elevenes læringsprosesser. Men der ungdomsskolelærerne anser kroppsøving nesten utelukkende som et aktivitetsfag mener Erlend og Anna det bør være en balanse mellom fokus på aktivitet og læring, som de mener forutsetter en del elevkontroll. De tar elevmedvirkningen et nivå høyere ved at de i perioder lar elevene bestemme mye selv. For eksempel i form av at elevene har valgfrie aktiviteter med hverandre uten noe styring fra lærer, hvor lærer blir observatør. De oppgir dessuten at de synes slik form for frihet fungerer og at elevene for det meste evner å ta ansvar for egen læring på denne måten.

Hvorfor skiller de seg ut?

Disse fem lærerne mener at utdanning har påvirket dem i liten grad og at det som først og fremst har preget dem er verdier de har med seg fra barndommen sammen med erfaring fra yrkeslivet. Her forklart av Karen;

«Siden jeg ikke fikk særlig mye ut av de studiepoengene jeg tok i kroppsøving har skolen jeg jobbet på formet meg mye som kroppsøvingslærer. Både kollegaer og elever. Jeg har nok tilpasset meg skolekulturen i stor grad og siden det er tett samarbeid mellom oss kroppsøvingslærere tilpasser vi oss mye hverandre.».

Basert på lærernes uttalelser og ulikheter som er redegjort for er det dermed sannsynlig at de respektive skolekulturene, «de generaliserte andre», i stor grad har formet lærerens holdninger til faget og elevmedvirkning. Selv om alle skoler har ulike skolekulturer er det rimelig å anta at skoler av samme slag har en del til felles. Det vil åpenbart være forskjell i modenhet på en 8.klassing og en 13.klassing, som gjør at lærerne på tvers av skoleslagene arbeider med

elevgrupper med nokså ulike forutsetninger. Så selv om for eksempel Leonora ser verdien av en mer elevsentrert praksis hvor elevene har større kontroll vil «de signifikante andre» i form av for eksempel nære kollegaer og elever og «de generaliserte andre», i form av skolens og samfunnets forventninger og holdninger, begrense mulighetene hennes i forhold til dette;

«Jeg skulle jo helst sett av elevene hadde mer kontroll over egen læring og fikk styre seg selv, det er det mest ideelle. Men med 8.klasse som jeg stort sett har er det vanskelig. Det er utrolig mange sterke personligheter som ikke evner å styre seg. Så blir totalt kaos om jeg lar dem begynne å velge. Men jeg hadde kort tid en 10.klasse hvor de var mye rolige og modne. Her kunne jeg legge opp helt annerledes og slippe tøylene mye mer. Elevene og kollegaer ser også ut til å respondere godt på måten jeg er konsekvent og har kontroll på. Måten jeg underviser i kroppsøving er jo i stor grad et resultat av at jeg kom inn på slutten av 8.klasse hvor de allerede hadde hatt en annen lærer som gjorde ting på en viss måte. Jeg måtte da tilpasse meg det.»

De andre ungdomsskolelærerne gjør lignende refleksjoner. Det faktum at alle kun har jobbet på én skole hele sitt liv som kroppsøvlingslærer innebærer også at de er lite eksponert for ulike holdninger og verdier på tvers av skoler. Det kan tenkes at dette har vært med på å forsterke forskjellene som er funnet mellom lærerne fra ulike skoleslag i dette utvalget. Hadde flere av lærerne for eksempel hatt erfaring fra begge skoleslagene er det ikke sikkert de hadde vært like sterkt påvirket av kun den ene skoleslagkulturen. Tidsaspektet bør også nevnes. Det er stor variasjon blant disse fem lærerne når det kommer til ansiennitet, hvor ytterpunktene er Leonora med to år og Erlend med tjueto. Dette er et argument for at Erlend i større grad har internalisert de holdningene og verdiene han har vært eksponert for.

Kjønn

Kjønn er også en variabel som ble undersøkt i denne studien. Det ble ikke funnet noen variasjoner mellom kjønnene i denne studiens utvalg, som er grunnen til at denne variabelen ikke vil kommenteres noe ytterligere på.

5. Avsluttende bemerkninger

5.1 Noen bemerkninger om svakheter og styrker ved studien

Avslutningsvis ønsker jeg å kommentere på enkelte faktorer jeg mener har vært med å påvirke kvaliteten på intervjudataene og dermed forskningsprosjektet i sin helhet. Kvaliteten på prosjektet kan i stor grad knyttes til validiteten (Krumsvik, 2014). I etterkant av gjennomføringen og bearbeidelsen av dataene har jeg vurdert særlig dette; har denne studien faktisk undersøkt det den hadde som hensikt å undersøke?

I forhold til oppgavens tre hovedtematikker har det variert hvor gode svar jeg har fått fra informantene på disse temaene. Med god mener jeg at jeg har fått en troverdig og helhetlig forståelse av informanten innenfor det gitte temaet. Bakgrunnsvariablene som går på kjønn, skoleslag og utdanning har vært sikker. Det har vært en enkel sak å få all relevant informasjon tilknyttet disse variablene fra samtlige informanter. Jeg opplever også å ha fått gode svar fra alle i forhold til elevmedvirkning. Jeg mener riktignok i ettertid at jeg kunne lagt til et spørsmål om hvordan de forstår elevmedvirkningsbegrepet. Likevel har jeg en god oversikt over samtlige sin forståelse av elevmedvirkning og fokus på det i egen praksis. Informantenes lærerrolle var derimot betydelig vanskeligere å få et godt bilde av på så kort tid. Dette kan forklares av at lærerrollen er svært kompleks, dynamisk og vanskelig å beskrive fra et eget perspektiv. Jeg mener likevel at jeg har samlet inn et godt nok grunnlag fra samtlige til å hvert fall si noe om hvilke roller de typisk sett foretrekker og hvorfor, som var det viktigste å få med i denne sammenhengen.

I metodekapittelet ble det sagt litt om betydningen av kontekst og min relasjon til informantene, som jeg mener er særlig interessant å ta opp igjen i prosjektets slutfase. Intervjuene tok naturlig nok ulike retninger, hvilket jeg mener det kan ha vært ulike årsaker til. Intervjuene varierte stort i varighet, som jeg videre ønsker å problematisere. Grunnen til dette var nemlig ikke informanter presset på tid. Det hadde mer å gjøre med at enkelte informanter svarte veldig utfyllende og/eller generelt og andre konkret. Men særlig mener jeg det kommer av at det var veldig varierende hvor dypt jeg kom inn i informantenes verden med de spørsmålene jeg presenterte dem for. Dette mener jeg gir grunnlag for å påstå at det var en klar variasjon i hvor godt jeg traff med spørsmålene. Ikke overraskende hadde jeg de lengste intervjuene med de jeg kjenner personlig og har mye felles bakgrunn med, som blant annet utdanning. Til tross for at jeg som sagt forsøkte å unngå fagbegreper mest mulig opplevde jeg

likevel at jeg og de som var likest meg i større grad «snakket samme språk». Med dem brukte jeg lite tid på å komme til sakens kjerne som gjorde at vi hadde god tid til å utforske den. Med andre informanter opplevde jeg å bruke lang tid på å omformulere spørsmål uten at de egentlig skjønnte helt hva jeg ønsket å få innsyn i. Jeg mener dermed at mitt kunnskapssyn og ståsted i forhold til informantene har bidratt til å svekke bekreftbarheten og troverdigheten. Noe spekulerende er det kanskje, men jeg mener også at informantene jeg kjente la litt mer innsats i svarene sine for å gi meg mest mulig relevant data.

Utviklingen min som intervjuer mener jeg også har påvirket kvaliteten på intervjudataene. For hvert intervju har jeg tross alt tatt lærdom med meg videre til det neste; hvilke oppfølgingsspørsmål traff best? Hvordan bruker jeg tiden bedre neste gang? Dette gjorde at jeg generelt traff litt bedre med spørsmålene mine jo lengre jeg kom i intervjuprosessen. Dette kan ha vært med på både å styrke og svekke kvaliteten på intervjudataene. Styrket på den måten at jeg totalt genererte mer relevant data enn om jeg hadde forholdt meg mer konsekvent gjennom hele intervjuprosessen. Svekket på den måten at det skapte mer ubalanse i kvaliteten på intervjudataene.

5.2 Konklusjon

I dette kapittelet vil jeg kort redegjøre for studiens funn og deretter si litt om hva jeg anser som noen mulige implikasjoner av disse. Analysen tyder for det første på at det er en sammenheng mellom aktivatorrollen og elevmedvirkning. Lærerne som i større grad var aktivatorer hadde også et større fokus på elevmedvirkning i sin praksis. Det disse lærerne har til felles er at de alle benytter seg av elevsentrerte læringsstrategier. Disse tilrettelegger for autonomi hvor eleven gis mer ansvar for egen læring. Ettersom elever har svært ulike forutsetninger for å ta ansvar for egen læring vil aktivatoren ha bedre muligheter enn fasilitatoren til å bistå elevene i slike prosesser, ettersom det kun er aktivatoren som interagerer invasivt med elevene. Av åtte informanter var det likevel to unntak som viste seg som aktivatorer med mer kontrollerende instruksjon og mindre fokus på elevmedvirkning. Forskjellen på de elevsentrerte og lærersentrerte aktivatorene ligger i hva de ulike begrunner sin interaksjon med elevene med. Den lærersentrert aktivatoren er mer opptatt av aktivisering, mens den elevsentrerte aktivatoren er mest opptatt av at elevene skal få ta aktive valg i forhold til egen læring, hvor den da må interagere med elevene for å få en forståelse av

hvordan å best mulig bistå dem i en slik prosess. Dette argumenterer for at sammenhengen mellom aktivatoren og høy grad av elevmedvirkning er til stede, men ikke er konsekvent.

Analysen tyder også på både utdanning og skoleslag har betydning for lærerens fokus på elevmedvirkning. Den største variasjonen mellom lærerne er knyttet til utdanningsvariabelen. Lærerne som har mest fagkunnskap og pedagogisk kunnskap rettet mot kroppsøving i sin utdanningsbakgrunn viser et klart større fokus på autonomifremmende elevmedvirkning enn resten. De skiller seg fra resten ved å være mer opptatt av kroppsøving som et læringsfag fremfor et aktivitetsfag, som forutsetter at elevene gis kontroll over egen læring. Dette kan ses i sammenheng med at disse lærerne har blitt eksponert for mange av de samme sosialiseringskraftene. Det er også funnet variasjon mellom ungdomsskole- og videregående lærerne, hvor ungdomsskolelærerne gjennomgående har et mindre fokus på elevmedvirkning. Ungdomsskolelærerne prioriterer aktivisering av elevene i større grad og vurderer elevene mer som for umodne til å gis noe særlig medvirkning. Dette underbygges av sosialiseringsfaktorer knyttet til ulike skolekulturer som påvirker lærernes syn på elevmedvirkning.

Jeg mener at funnene i denne studien er med på å argumentere for at kroppsøvingfaget står i en særstilling i forhold til et behov for at læreren har tilstrekkelig med fagkunnskap og pedagogisk kunnskap rettet mot faget. Mens de fleste andre fagene drives i klasserommet, er mer teoretiske og kan undervises i med utgangspunkt i mange av de samme pedagogiske prinsippene, er kroppsøving hovedsakelig et praktisk fag som tar plass utenfor klasserommet og som gjennomføres på helt andre premisser. Dersom man i tillegg tar i betraktning det store og relativt raske skiftet som har skjedd i forståelsen av hvordan faget bør praktiseres med for eksempel en avstand til tradisjonelle idrettsaktiviteter, er et argument at det heller ikke er ideelt med en utelukkende idrettsrelatert fagkunnskaplig utdanningsbakgrunn. Det bør og skal være et tydelig skille mellom idrettsfag og kroppsøving og uten tilstrekkelig utdanning i kroppsøving vil det være en fare for at lærerne simpelthen reproducerer egne idretts- og kroppsøvingserfaringer. Hva som bør regnes for å være tilstrekkelig er derimot et annet spørsmål.

Referanseliste

Ambrose, S. A., Bridges, M. W., Lovett, M. C., Dipietro, M., & Norman, M. K. (2010). *How learning works: Seven researched-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass.

Ashton, P. & Crocker, L. (1986). Does teacher certification make a difference? *Florida Journal of Teacher Education*, 3, 73-83. <http://dx.doi.org/10.3102/01623737023001057>

Askling, B, Dahl, T., Heggen, K., Iversen, L., Kulbrandstad, T.L., Lauvdal, T., Mausehagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F.W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

Bernard, R.M., Borokhovski, E., Schmid, R.F. Waddington, D.I. & Pickuo, D.I. (2019). Twenty-first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student-centered instructional events: A systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1-2) <https://doi.org/10.1002/cl2.1017>

Betcher, B., E., Dimmock, J., A. & Jackson, B. (2019). A cluster-randomized controlled trial to improve student experiences in physical education: Results of a student-centered learning intervention with high school teachers. *Psychology of Sport & Exercise*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101553>

Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvingfaget? *Utdanningsforskning.no* <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hva-skjer-i-kroppsovingsfaget>

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder- Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk

Butz, J. V. (2018). Applications for constructivistic teaching. *Strategies- a journal for Physical and Sport Educators*. <https://doi.org/10.1080/08924562.2018.1465868>

Bähr, I. & Wibowo, J. (2012). *Teacher action in the cooperative learning model in the physical education classroom*. Routledge.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg). Universitetsforlaget.

Dalland, O. & Keeping, D. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.

- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*. 51(3), 166-173. <https://doi:10.1177/0022487100051003002>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 23. mai). Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- Dinham, S. (2013). Connecting clinical teaching practice with instructional leadership. *Australian Journal of Education*, 57, 225–236. <https://doi.org/10.1177%2F0004944113495503>
- Dyson, B. & Casey, A. (2012). *Cooperative Learning in Physical Education: A Research-Based Approach*. Routledge.
- Evertson, C., Hawley, W., & Zlotnick, M. (1985). Making a difference in educational quality through teacher education. *Journal of Teacher Education*. 36(3), 2-12. <https://doi.org/10.1177/002248718503600302>
- Fahlvik, M. (2020). *Elevsentrert undervisning med læringsplattform*. Itslearning.no. https://itslearning.com/no/wp-content/uploads/sites/27/2017/01/Whitepaper_elevsentrert-undervisningNO_webnew.pdf
- Fuller, E. J. (1999). Does teacher certification matter? A comparison of TAAS performance in 1997 between schools with low and high percentages of certified teachers. *Charles A. Dana Center*, University of Texas at Austin.
- Goodman, B. E. (2016). An evolution in student-centered teaching. *Advanced Physiology Education*, 40, 278–282. <https://doi.org/10.1152/advan.00056.2016>.
- Goodyear, V. & Dudley, D. (2015). “I’m a facilitator of learning!” Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. *Quest*, 67(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236>.
- Goodyear, V. & Dudley, D. (2015). “I’m a facilitator of learning!” Understanding what teachers and students do within student-centered physical education models. *Quest*, 67(3), 274–289. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1051236>.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form» Lærerens profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12(1). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4794>
- Hey, W., Lovett, M., Church, T. & Hey, D. (2016) Understanding the Intentions of Teaching Styles to Improve Student Learning in Physical Education. *Kahperd Journal*, 54(1) <http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1318/1/012122>
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden-innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (6.utg.). Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: Teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2013). *Motivasjon og læring* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self & Society, From the standpoint of a social behaviorist*. The University of Chicago Press.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Education* (3.utg.). Holcomb Hathaway.
- Mosston, M. (1966). *Teaching in physical education*. Merrill.
- Mosston, M. (1966). *Teaching in physical education*. Merrill.
- Nichols, B. (1994). *Moving and learning: The elementary school physical education experience* (3.utg.). William C Brown Publishing.

- Norsk senter for forskingsdata. (2020). Informasjon til deltakerne. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-forinformasjon-til-deltakerne>
- Nuckles, C. R. (2000). Student-Centered Teaching: Making it work. *Adult learning*, 11(4). <https://doi.org/10.1177%2F104515959901100403>
- Opplæringslova med forskrifter (2001). Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon
- Patall, E. A., Cooper, H. M., & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134, 270–300. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.270>
- Prøitz, T., S. (2015). *Læringsutbytte*. Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Rye, J. F. (2013). Mead, Berger & Luckmann og de signifikante andre. *Sosiologisk tidsskrift*, 21(02), 169-189. https://www.idunn.no/st/2013/02/mead_berger_amp_luckmann_og_de_signifikante_andre
- Solhaug, T. (Red.). (2005). *Elevmedvirkning og danning*. Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2006). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Trendowski, N. T. & Woods, A. M. (2015). Seven Student-centered Principles for Smart Teaching in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(8), 41-47. <https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1075923>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005. Lærer elevene mer ved lærende skoler?* Oslo: Departementene
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=no>
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D. & Haerens, L. (2014). *Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research*.

Physical Education and Sport Pedagogy, 19(1), 97–121.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/17408989.2012.732563>

Wandelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M., & Skaalvik, E. (2012). *Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. (Rapport, 2012, Mangfold og inkludering). NTNU Samfunnsforskning AS.

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2011). *Foundations of sport and exercise psychology*. Human Kinetics.

Wibowo, J. & Dyson, B. (2021). A contingency perspective on learning and instruction in physical education. *European Physical Education Review*, 27(4).

<https://doi.org/10.1177/1356336X20985884>

Wibowo, J., Bähr, I., & Groben, B. (2014). Scaffolding as an instructional model for the cooperative learning model in physical education. *Australian Council for Health, Physical Education and Recreation Magazine*, 21(2–3), 15–18.

Vedlegg

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE MASTER

LÆRERENS PÅVIRKNING PÅ ELEVENES LÆRING I KROPPSØVING

Info til informanten

- Hvem jeg er, hensikten med studien: Hensikten er å undersøke lærerens forståelse av hvordan de påvirker elevenes læring i kroppsøvfingsfaget. Og videre ta tak i hvorfor læreren har disse forståelsene. Hva som ligger til grunn for lærers egne vurderinger.

- konfidensialitet, informert samtykke

- info om lydopptak

Oppvarming

- Alder

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?

- Hvilken erfaring har du som kroppsøvfingslærer?

- Hva mener du er det viktigste med kroppsøving?

Hoveddel

Hoveddelen av intervjuet vil ta utgangspunkt i en time læreren opplevde som god og en time som var mindre vellykket (blant de dårligste).

A: Den gode timen:

1. Kan du beskrive timen? (sørg for at du får en god beskrivelse av hele timen (oppvarming, hoveddel, avslutning)
 - a. Hva var særdeles bra; aktivitetsnivå, læring, alle med,
2. Hvorfor ble dette en god time?
 - a. Konkrete opplegget
 - b. Lærerrollen

- c. Evt spørsmål om elevenes plass/bidrag

B: Den mindre vellykkede timen:

1. Kan du beskrive timen? (sørg for at du får en god beskrivelse av hele timen (oppvarming, hoveddel, avslutning)
 - a. Hva var særdeles bra; aktivitetsnivå, læring, alle med,
2. Hvorfor ble dette en god time?
 - a. Konkrete opplegget
 - b. Lærerrollen
 - c. Evt spørsmål om elevenes plass/bidrag

C: Generelle spørsmål

1. har du opplevd at du måtte variere din undervisningsstil mellom klasser/elever? For eksempel at du har hatt samme opplegg, men gjennomførte det annerledes. Hvordan og hvorfor?
2. Hvilke faktorer mener du er det som gjør at du må variere din undervisningsstil? Noe som går igjen her? Flere eksempler? Hvorfor tror du det er slik?
3. Gir du elevene muligheter til å påvirke undervisningen? På hvilken måte og når?
4. Hvilket syn har du på lærerrollen?

D: *Hvorfor* lærer har den forståelsen hen har

Hva mener du er grunnen til at du vurderer egen rolle og påvirkning på elevene som du gjør?

a) Utdanningsbakgrunn

b) Erfaring med faget (Type klasser/skoler har du hatt, har du også idrettsfag? Kanskje ressurs/tidsmangel er en faktor?)

D: Avslutning

Er det noe mer du vil si om hva som er viktig for å få god kroppsøvingundervisning.

Takk for at du ville svare. Ønsker du å se (evt. tilby) å se dine sitater i oppgaven?

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Lærerens påvirkning på elevenes læring i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke lærerens forståelse av hvordan de påvirker elevenes læring i kroppsøvingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke lærerens forståelse av hvordan egen rolle og undervisningspraksis påvirker elevenes læring i kroppsøvingsfaget.

Dette forskningsprosjektet er et mastergradsprosjekt ved NTNU, institutt for sosiologi og statsvitenskap.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Instituttet for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Forskningsprosjektet ønsker å komme i kontakt med de som er utdannet og har erfaring som kroppsøvingslærere på 8-13 trinn. Omkring 6-10 personer vil få denne henvendelsen hvor målet er å ende opp med minst 6 informanter. De som kontaktes er også valgt ut med tanke på at det skal være en variasjon i utvalget når det gjelder kjønn, alder og erfaring.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i denne studien innebærer at du deltar i et intervju som vil vare rundt 30-40 minutter. Intervjuet innebærer spørsmål om din erfaring og vurdering av egen rolle og undervisningspraksis i kroppsøving. Intervjuet vil bli tatt opp på via taleopptak. Jeg er underlagt taushetsplikt, og dataen vil bli anonymisert og behandles konfidensielt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene som er fortalt om i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg (Vilde Gaasdal) som har tilgang på disse opplysningene. Jeg vil sikre at ingen uvedkommende får tilgang til disse ved å anonymisere navn og beskytte kontaktopplysninger med koder. Datamaterialet beskyttes ved at det lagres og behandles på institusjonens eksterne server, som er passord beskyttet. Som deltaker i prosjektet vil du ved en eventuell publikasjon ikke kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene om deg vil kun brukes til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun masterstudenten som vil ha tilgang til lydopptakene som er passord beskyttet. Intervjuene blir transkribert og anonymisert. Deretter slettes lydfilen. Alt av personopplysninger og datamateriale tilknyttet deg vil bli slettet ved prosjektslutt 7.juni 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Instituttet for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Mastergradsstudent Vilde Gaasdal via tlf. 46865690 eller per e-post vilde96marie@gmail.com

- Prosjektansvarlig Jan Erik Ingebrigtsen via tlf. 73591767 eller per e-post jan.ingebrigtsen@ntnu.no

- NTNUs personvernombud Thomas Helgesen via tlf. 93079038 eller e-post:

thomas.helgesen@ntnu.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Vedlagt i denne e-posten finner du et samtykkeskjema dersom du ønsker å delta i forskningsprosjektet

Med vennlig hilsen

Vilde Gaasdal

Mastergradsstudent

Jan Erik Ingebrigtsen

Prosjektansvarlig

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

NTNU – «Lærerens påvirkning på elevenes læring i kroppsøving»

Prosjektleder: Vilde Gaasdal

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsbrevet om prosjektet «Lærerens påvirkning på elevenes læring i kroppsøving» og fått anledning til å stille spørsmål. Jeg er også kjent med at deltakelsen i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan be om å få slettet de opplysningene som er registrert om meg

- Jeg samtykker til å delta i intervju.

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

.....

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

