

MASTEROPPGAVE M1GLU18H

Mai 2023

Lærernes forståelse av klasseledelse i kroppsøving og teoretiske fag

The teachers' perceptions of importance of classroom management in physical education and theoretical subjects

En kvalitativ og komparativ studie om betydningen av klasseledelse i kroppsøving og teoretiske fag

30 sp oppgave

Masterstudium i grunnskolelærerutdanning for 1.-7.trinn

med fordypning i profesjonsrettet pedagogikk

Nicolay Grimstad



OsloMet - storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iii
1 innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Hensikten med studien.....	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.4 Litteratursøk og valgt litteratur.....	3
1.5 Oppbygning av oppgaven.....	4
2 Klasseledelsens historiske bakgrunn	5
2.1 Kroppsøvfingsfaget i Norge.....	5
2.1.1 Læreplan i kroppsøving i kunnskapsløftet (LK06)	7
2.1.2 Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2020 (LK2020).....	8
2.2 Tidligere forskning	9
2.2.1 Klasseledelse i skolen.....	9
3 Teoretiske perspektiver	12
3.1 Klasseledelse i skolen.....	12
3.1.2 Tre perspektiver på ledelse i klasserommet	14
3.2 Kommunikasjon mellom lærer og elev	15
3.3 Muntlighet og retorikk.....	19
3.4 Effektiv klasseromsledelse i fysisk utdanning.....	21
3.4.1 Tilpasset undervisning og positiv selvoppfatning.....	23
4 Forskningsmetode	25
4.1 Valg av forskningsmetode	25
4.2 Utvalget	26

4.3 Datamateriale.....	28
4.3.1 Intervjuguide og pilotering	28
4.3.2 Gjennomføring av intervjuene	29
4.4 Analyse	31
4.5 Undersøkelsens forskningskvalitet	34
4.5.1 Reliabilitet.....	34
4.5.2 Validitet.....	35
4.5.3 Forskerollen	35
4.6 Forskningsetikk	36
5 Funn.....	38
5.1 Normkilder.....	42
5.2 Tilbakemeldinger.....	43
5.3 Læringsstruktur.....	45
5.4 Sosial kompetanse som del av klasseledelse blant lærerne	48
6 Diskusjon.....	50
6.1 Klasseledelse i kroppsøvfingsfaget.....	50
6.2 Forskjell på teoretiske fag og kroppsøvfingsfaget	53
6.3 Relasjonsbygging og atferd	56
7 Avslutning og sluttrefleksjoner	58
7.1 Oppsummering	58
7.2 Videre forskning	59
Litteraturliste.....	60
Vedlegg.....	65
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	65
Vedlegg 2: Intervjuguide	69
Vedlegg 3: Godkjenningbrev fra NSD.....	70

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet som den avsluttende del i profesjonsrettet pedagogikk ved OsloMet. Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder, Anne-Grete Kaldahl, for den hjelpen jeg har fått med å forme oppgaven og for motiverende fremdrift med god veiledning.

Jeg vil også takke mine medstudenter som har støttet meg gjennom 5 års studier, og for utallige hyggelige stunder. Til slutt vil jeg takke mine informanter som har latt seg intervju og bidratt stort til studiene. Denne masteroppgaven har gitt meg muligheten til å opparbeide min pedagogiske kompetanse, slik at jeg føler meg mer forberedt for min videre reise som lærer. Under gjennomføringen av oppgaven har jeg vært i kontakt med fire lærere som har gledelig ønsket å dele sine kunnskaper og erfaringer som var helt sentrale i denne oppgaven. I tillegg har de gitt meg en større forståelse for viktigheten av klasseledelse og tilrettelegging for den enkelte elev.

Gjennomføring av masteroppgaven har vært en krevende og stressende periode, men med fokus og målrettet mål har jeg klart å forme en oppgave som jeg er stolt over. Jeg har tilegnet meg mye ny kunnskap og utviklet en større interesse rundt emnet.

Jeg håper denne oppgaven vil bidra til å skape større forståelse og at oppgaven vil fange opp leserens interesse og oppmerksomhet.

Oslo, 15.mai 2023

Nicolay Grimstad

Sammendrag

Klasseledelse er en viktig del av læreryrket for å kunne fremme elevenes faglige og sosiale læring. Det finnes flere former for tilrettelegging, organisering og aktiviteter, slik at klasseledelse ikke bare blir ledelse av hele klassen, men at fokuset også kan bli rettet mot den enkelte elev. Denne masteroppgaven vil ta utgangspunktet i læreres oppfatning av klasseledelse i kroppsøvfingsfaget, og undersøke hvordan dette skiller seg fra klasseledelse i teoretiske fag. Gjennom intervjuer med lærere på ulike trinn vil jeg undersøke hvordan lærerne selv oppfatter klasseledelsens betydning og forskjeller i teoretiske fag og kroppsøving, samt undersøke deres oppfatning av dens innvirkning på elevenes oppførsel og læring.

Oppgavens teoretiske perspektiver danner grunnlaget for problemstillingen og belyser hvordan klasseledelse i spesielt kroppsøving har endret seg gjennom tiden, og eksisterende teoretiske definisjoner på klasseledelse. Studien baserer seg på en kvalitativ og komparativ tilnærming, i form av individuelle intervjuer med en retorisk topoi-analyse. For å kunne belyse oppgavens problemstilling har jeg intervjuet fire lærere i dagens grunnskole 1-10 trinn, der to av lærerne har lang erfaring i yrket. Intervjuene ble gjennomført gjennom en åpen dialog, og identiske spørsmål ble brukt for å kunne best mulig bruke svarene i den komparative analysen. Mine funn indikerer hvor viktig det er at lærere besitter fagkunnskaper for klasseledelse som består av ulike aspekter av kommunikasjon, språk, relasjon, kroppsspråk og evne for utvikling.

Mine funn viser også at lærere har divergerende syn på hva som er best tilnærming til tilrettelegging, ofte basert på sine lærenormer og skolens krav i teoretiske fag og i kroppsøvfingsfaget. Spesielt ytre påvirkninger influerer elevene i kroppsøving, og lærernes forståelse av dets påvirkning bør få et økt fokus.

Nøkkelord: Klasseledelse, relasjon, retorikk, kommunikasjon, språk, dannelse, og utvikling.

Abstract

Classroom management is an important part of the teaching profession in order to promote students' academic and social learning. There are several forms of adaptation, organization, and activities, so that classroom management is not only about managing the entire class, but that the focus can also be directed towards individual students. This master thesis will examine teachers' experiences of classroom management in physical education, to examine how these differ from experiences of classroom management in theoretical subjects. Through interviewing teachers at different grade levels, I will investigate how teachers understand the meaning of classroom management, whether this meaning changes depending on the theoretical or practical standing of the taught subject, and how teachers understand the implications of classroom management on student behaviour and attainment.

This thesis will outline theoretical perspectives to underlie the issue at hand, and to illuminate how classroom management, and physical education in particular, has changed over time. Existing theoretical definitions will also be discussed. The study comprises a qualitative and comparative approach, by way of individual interviews. Data will be processed using a rhetorical topoi-analysis. The data is collected from four teacher participants (grade 1-10), with two having extensive experience in the profession. The data was collected through open dialogue interviews, using the same set of questions to better apply a comparative analysis. My findings indicate how important it is for teachers to possess knowledge about classroom management consisting of different aspects within communication, language, relations, body language and adaptation.

My findings also show that teachers have divergent views on the best approach to adaptation, often based on their teaching norms and the school's requirements in theoretical subjects and physical education. Especially external influences affect students in physical education, and teachers' understanding of its impact should receive increased focus.

Keywords: Classroom management, relationship, rhetoric, communication, language, formation, and development.

1 innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tall fra Samordna Opptak 2023 viser at det har vært et kraftig fall i antall søkere til lærerstudiet, en trend som har vært tydelig de fire siste årene (Utdanningsdirektoratet, 2023). Gjennom flere forskningsprosjekter blir det også vist til at flere lærere slutter i yrket på grunn av at erfaring og tilrettelegging ikke blir satt i fokus (Andreassen, 2015). Dette er en bekymringsverdig utvikling som gjør at det bør settes mer fokus på forskning om hvordan lærere oppfatter sin egen rolle i undervisningen.

Klasseledelse innebærer lærerens arbeid for å skape relasjoner blant elevene, noe som bidrar til elevens faglige, sosiale og utvikling over et bredt praksisfelt (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Som lærer står man alltid i en kontinuerlig kommunikasjon med elevene; både i undervisning, i personlige relasjoner og ved sosial interaksjon. Skolen og læreren skal kunne fremme elevenes deltagelse og medvirkning (Ulleberg, 2020, s. 17 og 25). Etter snart 5 års studie i lærerutdanningen og tidligere erfaringer har jeg ofte reflektert hvordan klasseledelse kan benyttes for å oppnå dette. I denne studien vil jeg derfor fordype meg i temaet og få innsikt i hvordan andre lærere oppfatter klasseledelse i kroppsøving og teoretiske fag.

Borgen og Leirhaug (2012) viser i sin forskning at rundt en tredjedel av elevene i skolen hater eller misliker kroppsøving (Borgen & Leirhaug, 2012). Fra min erfaring som lærer har jeg merket at det er det flere elever som føler seg utenfor eller ikke får en tilhørighet i faget. Det er derfor viktig for meg å undersøke hvordan man kan fremme læringen og skape trygge rammer i kroppsøving slik at alle elever kan delta.

1.2 Hensikten med studien

Formålet med forskningen er å analysere læreres oppfatning av klasseledelse, og å få et innblikk i hva som oppfattes som forskjellene mellom klasseledelse i kroppsøving og teoretiske fag. Jeg vil undersøke hvordan lærere oppfatter deres egen klasseledelse og dets grad av innvirkning på elevenes atferd og oppførsel. Som lærer har man en påvirkningskraft for å sikre at elevene får en god læringsopplevelse og for å kunne opprettholde et positivt læringsmiljø. Kroppsøvingfaget har hatt en stor utvikling i løpet av de siste årene, og fokuserer mer på å fremme fysisk aktivitet og helse, og mindre konkurranse og presentasjon.

Det vil være viktig å se hvordan forskjellige lærere i praksis tilrettelegger undervisning for elevene. Det er viktig å skape en forståelse for hvordan læreren som leder kan bidra til styring i læringsarbeidet til elevene (Ogden, 2004). Jeg vil også undersøke hvordan arbeidserfaring kan innvirke på lærernes anvendelse av klasseledelse, og hvordan lærernes bruk av forskjellige lærenormer påvirker deres definisjon på klasseledelse. Klasseledelse er en viktig form for å skape et trygt og positivt læringsmiljø, øke elevenes motivasjon og engasjement, samtidig forbedre deres akademiske presentasjoner.

Til slutt vil det bli undersøkt hvordan ytre påvirkninger som for eksempel kroppspress innvirker på undervisningen, og hvorfor det er viktig å være klar over dette aspektet ved klasseledelse. Kroppspress kan være skadelig for elevenes selvfølelse og mentale helse, og det er nødvendig at skolen arbeider for å motvirke dette presset. Slike undersøkelser vil være med på å gi et større overblikk over aktuelle problemstillinger lærerne møter i skolen når det kommer til klasseledelse. Under gjennomføringen av denne oppgaven har jeg valgt å fokusere på relevant teori og tidligere forskning som beskriver lærerens rolle i skolen.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Min masteroppgave er rettet mot grunnskolen 1-10 trinn. I denne delen av oppgaven blir min valgte problemstilling presentert og tilhørende forskningsspørsmål.

For å kunne styrke problemstillingen og oppgavens konklusjon, har jeg gjennomført intervju med flere lærere for å få klarhet i deres arbeidsmetoder og deres fokusområder innen klasseledelse. Oppgaven inneholder en kvalitativ og komparativ studie av følgende problemstilling: Hvordan tilrettelegger lærere for klasseledelse i kroppsøvingsfaget?

Videre har jeg delt problemstillingen inn i to hovedspørsmål som jeg skal forsøke å besvare:

Oppgavens overordnede problemstilling:

Hvordan tilrettelegger lærere for klasseledelse i kroppsøvingsfaget?

Forskningsspørsmål 1:

Hvordan oppfatter lærerne forskjellene på klasseledelse innen kroppsøving og teoretiske fag?

Forskningsspørsmål 2:

Hvordan oppfatter lærerne at klasseledelse påvirker elevenes trivsel og adferd?

1.4 Litteratursøk og valgt litteratur

Denne masteroppgaven inneholder relevant litteratur og tidligere forskning knyttet opp til satt problemstilling. I løpet av denne perioden har jeg foretatt flere søk gjennom Google Scholar og Oria for å kunne innhente tidligere forskning. Det har blitt foretatt en del tidligere forskning innen klasseledelse, men det er begrenset antall søk som omhandler klasseledelse i kroppsøvingsfaget. De fleste resultatene omhandler klasseledelse generelt i skolen. Jeg har valgt å begrense søket innen tidligere forskning til nyere utgivelser, da dette er mer relevant for den gitte problemstillingen. Jeg har også innhentet historiske læreplaner innen kroppsøving for å bygge forståelsen for faget som helhet og dets sentrale rolle i skolen.

1.5 Oppbygning av oppgaven

Denne masteroppgaven er bygget opp i henhold til seks ulike deler. Den første delen som blir presentert er tidligere forskning som relateres til oppgavens satte problemstilling. Videre blir det fremvist relevant teori som er rettet mot klasseledelse i teoretiske fag og i kroppsøvfingsfaget. Det blir presentert teori som omhandler klasseledelse, kommunikasjon, relasjonsbygging, muntlighet, vurderinger og retorikk.

I den tredje hoveddelen blir det vist til redegjøring av metodologisk tilnærming til problemstillingen. Videre presenteres resultatene av utførte intervjuer og den kvalitative og komparative analysen av funnene. Avsluttende vil jeg legge frem problemstillingens konklusjon og videre forskning for temaet.

2 Klasseledelsens historiske bakgrunn

Klasseledelse er en faktor som har endret seg gjennom historien i Norge. Tidligere hadde lærerne en mer autoritær rolle og elevene var innforstått med disiplin og ro i klasserommet. Elevene blir nå akseptert og behandlet som selvstendige mennesker (Nordahl, 2013, s. 107). Innenfor kroppsøvfingsfaget er denne endringen viktig for å forstå hvordan klasseledelsen i dette faget er bygget opp slik det er i dag, og hvordan dette påvirker dagens undervisning og lærernes oppfatning av klasseledelse. Deretter vil jeg undersøke hva som er gjennomført av tidligere forskning innen klasseledelse i kapittel 2.2.

2.1 Kroppsøvfingsfaget i Norge

Kroppsøvfingsfaget ble ikke obligatorisk før i 1936, men ble likevel innført i de norske skoler helt tilbake til 1848. (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 15).

Historisk ble kroppsøvfingsfaget delt inn i seks ulike læringsplaner gjennom tiden:

1. Normalplan av 1939
 2. Læreplanen for forsøk med 9-årig skole (forsøksplan av 1959)
 3. Mønsterplan av 1974
 4. Mønsterplan av 1987
 5. Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997
 6. Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2006
 7. Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2020
- (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 15)

De største historiske forskjellene er mellom normalplanen i 1939 og læreplanen 1959 og 1997. Jeg vil derfor gi en kort innføring i disse læreplanene.

I normalplanen av 1939 var det store forskjeller i timetallet mellom jenter og gutter, hvor kroppsøving ble delt inn i kategoriene jentegym og guttegym. Kroppsøvingstimene var sterkt preget av pedagogiske strømninger og ulike interesser gjennom mål, innhold og arbeidsmåter. Samfunnets innvirkning på norsk skole var stor, og Forsvaret ville ha inn militære øvelser og våpenbruk i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 16).

Denne formen for tradisjon viser til at kroppsøving kom også aktivitetspedagogikken sterkere inn i skolen. De nyeste ideene innen pedagogikk oppsto i kroppsøving, som videre ble dempet av den dominerende tabelltradisjonen utarbeidet av Ling (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 16). Lings tabelltradisjon stod i sentrum og hadde stor innvirkning i den praktiske undervisningen. Det ble vanskeligheter å gjennomføre grunnet ulike tilnærminger og arbeidsmåter. Videre ble det tilført nye impulser etter krigen og det ble hentet ny inspirasjon, spesielt fra den engelske kroppsøvingen. Likevel viste det seg at tabelltradisjonen ville ha en stor påvirkning på læreplanen: læreplanen av 1959 (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 16-17).

Læreplanen av 1959 fokuserte på kunnskapen innen kroppsøving. Forståelse av faget skulle bli et viktig verktøy for at de kunne oppnå en god helse og et kroppsspråk som var rasjonelt. Ved en slik prosess måtte elevene gjennom tre krav som stilles innenfor arbeidsmåter og innhold: (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 17-18).

1. Gjennomføring av en praktisk og teoretisk del skulle elevene ha lært om kroppens funksjon, bygging og vedlikehold.
2. Elevenes gjennomføring av svømmeundervisning med livredning.
3. Instruksjon og selvstendig virksomhet var arbeidsmåter som skulle varieres. (Brattenborg & Engebretsen, 2015).

En slik måte for lærerne å undervise på gjorde at rollen som lærer ble endret. Nå var det ikke et like stort fokus på den autoritære læreren lenger, men et mer demokratisk syn, der elevene kunne være mer styrende gjennom undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 17-18).

Læringsplanen fra 1997 ble betegnet som en målstyrt læringsplan og har derfor en helt annen form enn de tidligere læringsplanene. Uteskole ble etablert som et sentralt begrep i norske skoler. Som lærer var dette en praktisk måte å kunne utvikle elevenes fysiske kapasitet i skolehverdagen ved å la elevene benytte uteområdene. Vurderinger uten karakterer var noe som særlig stod i sentrum og her skulle lærerne komme med løpende tilbakemeldinger til den enkelte elev. Slike tilbakemeldinger skulle være en viktig del for å motivere elevene til å fremme sin utvikling og læring (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 23-24).

Planen inspirerte og motiverte flere lærere, men den skapte også frustrasjon blant lærerne. Det var flere lærere som mente at ambisjonsnivået på læreplanen var for høy for elevene. Resultatene viste at flere av elevene syntes det var utfordrende med tilpasset opplæring og at skolehverdagen ofte var lite målrettet ut ifra hvor mye aktivitet som ble gjennomført. Det viste seg også at de kravene lærerne stilte elevene var ikke tydelig, som resulterte i at den norske skolen ble plassert langt ned på «kunnskapsstigen». (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 24-25).

Spesielt interessant er å se utviklingen i kroppsøvingfaget i nyere tid gjennom læreplanene i kunnskapsløftet fra 2006 og 2020.

2.1.1 Læreplan i kroppsøving i kunnskapsløftet (LK06)

Læreplanen i kroppsøving i kunnskapsløftet (LK06) tar utgangspunkt i en målsetting som inneholder tre deler, der det er tydelig forventninger til skolen og elevene. Læreplanen viser klart hvilke formål og kompetansemål elevene skal utvikle. Kompetansemål er noe som er nytt i LK06 og ut ifra kroppsøving blir det forstått på en måte der elevens ferdigheter blir utviklet gjennom kompetanse som igjen skal kunne gi dem muligheten til å kunne delta i flere aktiviteter med en økende kompleksitet (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 27).

Disse kompetansemålene viser tydelig for en lærer hva elevene skal utvikle i løpet av et skoleår, men likevel gir læreren en større frihet til valg, innhold og metode i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 25). Det krevde at lærerne kunne analysere og tolke læreplanen og ut fra det planlegge økter til elevene som kunne vurderes ut fra kompetansemålene som var gitt (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 27).

Formålet med kroppsøving var at det skulle være et allmenndannende fag. Nå var tilpasset opplæring et grunnleggende prinsipp der lærer skulle gi elevene mestring, men likevel kunne gi dem fysiske utfordringer og mot til å kunne utfordre seg selv. Helseperspektiv var nå noe som også var en viktig del av kroppsøvingen. Kroppsøvingen var ikke lenger det som var det viktigste, men å bedre helsen til hver enkelt elev (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 26).

Ny vurderingspraksis kom inn i LK06 og det var ikke lenger innsats og holdninger som skulle vurderes, men kvaliteten på ferdighetene og kunnskapen. Dette førte til økt dokumentering blant lærerne i deres vurderingsgrunnlag, som igjen førte til flere tester blant elevene. Resultatene av dette førte til at flere elever mistet motivasjon i gym grunnet prestasjonspress og at det var for mange fysiske tester som la grunnlag i vurderingen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 28).

2.1.2 Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2020 (LK2020)

Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2020 (LK2020) er den nyeste læreplanen vi har i dag. Læreplanen skal gi skolene en tydeligere retning, og at lærerne skal være mer konsentrert på å lære elevene det som er viktigst (Utdanningsforbundet, 2020).

Kompetansemålene har blitt færre i den nye læreplanen. Dybdelæring skal legges til rette og det skal legges til rette for tre tverrfaglige tema som skal legges inn i undervisningen. Dette er for at elevene skal kunne ha muligheten til å utvikle en kompetanse som er grunnleggende på tvers av fagene. Læreplanen vil at elevmedvirkningen skal styrkes ved at progresjonen økes (Utdanningsforbundet, 2020).

Den nye læreplanen legger til rette for at kroppsøving skal være et praktisk fag. Her skal elevene ha mulighet til å utvikle ferdigheter og kunnskaper gjennom forskjellige aktiviteter. Elevene skal kunne utfordre hverandre gjennom deres egen fysiske kapasitet samtidig som de skal kunne samarbeide med hverandre. De skal også kunne reflektere over egen utvikling ved å løse utfordringer ut ifra deres beste evne (Johansen, 2021).

2.2 Tidligere forskning

I dagens skole er digitalisering et av de største læringsplattformene, der elever bruker store deler av skoledagen på enten iPad eller Chromebook. Flere lærere påpeker at elevene blir mer motiverte i skolearbeidet og mer aktive til å gjennomføre flere oppgaver (Oslo, 2022). Ettersom kroppsøvningsfaget i mindre grad blir digitalisert, indikerer dette at forskjellene på klasseledelse i teoretiske fag og kroppsøvningsfaget øker.

Klasseledelse er et begrep i grunnskolen som har flere ulike vurderinger, og det er vanskeligheter å finne forskjellen på klasseledelse i teoretiske fag og kroppsøvningsfaget. Det er flere faktorer som skal legges til grunn, noe som gjør at tidligere forskning er relevant for oppgavens problemstilling. Som tidligere nevnt i punkt 2.1, så har klasseledelsens historiske bakgrunn endret seg drastisk over tid - og det blir nødvendig å trekke frem utviklingen.

2.2.1 Klasseledelse i skolen

Tidligere forskning og flere studier legger til grunn for at lærerens ferdigheter innen klasseledelse er et viktig aspekt for å kunne skape et læringsmiljø for å kunne heve akademisk fremgang og sosioemosjonell læring i dagens skole (Wubbles, 2007). Læreres hovedoppgave i skolen er å tilrettelegge et samarbeid sammen med elevene ut ifra aktivitetene som pågår, og som organiserer og skaper motivasjon blant elevene i klasserommet (Wubbles, 2007).

De amerikanske forskerne Osher, Bear, Sprague og Doyle (2010) legger til rette for at økologisk syn på klasseledelse og hvordan aktiviteter kan skape orden i klasserommet. Doyle (1986) opplyser om at klasseledelse har to hensikter. Først og fremst skal klasseledelse etablere et rolig klassemiljø, slik at elevene skal ha et engasjement til faglig læring. For det andre skal klasseledelse utvikle elevens moral og sosiale. Klasseledelsen har som mål å bidra til elevenes sosiale og faglige utvikling. Funnene til de amerikanske forskerne legger frem hvordan lærere skal kunne lede klassen og hvilke kvaliteter og relasjoner som skal knyttes til elevene (Postholm, 2013, s. 128).

Evertson og Weinstein (2006) beskriver begrepet “warm demanders” for å kunne legge frem lærere som omsorgsfulle, varme, støttende og krevende for sine elever, noe som skaper en balanse for ledelse. Forskningen viser til hvordan aktivitet i klasserommet bidrar til gode relasjoner ved at lærere er fagpersonlig nærværende (Carol Simon Weinstein, 2006).

Det blir vist fra tidligere forskning som involverte over 350.000 elever, at viktigheten av lærer-elev relasjonen blir assosiert med gode kognitive resultater og positiv atferd blant elevene (Jeffrey, 2007). I en studie av Hattie (2009) vektlegges viktigheten ved å utføre varierte oppgaver for elevene, hvor man skaper en forståelse før utførelse. Skolen skal bidra til et mestringsklima, der elevene skal ha muligheten til å prøve og feile for utvikling av læringsprosessene. Dette skaper mindre emosjonelle og sosiale vanskeligheter. Dette vil bidra til å skape klasseledelse i form av et trygt klassemiljø og bidra til gode lederegenskaper for læringsaktivitetene som blir lagt frem (Postholm, 2013, s. 129).

Marzano (2009) opplyser om at en lærer har en viktig rolle for å skape læringsaktiviteter og bygge gode relasjoner til elevene. Som lærer skal man lede læringsaktivitetene som blir lagt frem på en slik måte at man kan påvirke elevenes læringsutbytte og atferd direkte gjennom læringsmiljøet (Pickering, 2009). Videre uttaler Milne og Tenore (2010) at undervisningstilnærmingen for to av lærere som underviser flerkulturelle klasser har som mål å utvikle en god lærer-elev relasjon (Milner & Tenore, 2010).

Når man knytter klasseledelse opp mot kroppsøvningsfaget, kan man bemerke forskjeller i hvordan tilretteleggingen er lagt opp for ulike lærere. Dette henger sammen med at det er ulike oppfatninger på faget, noe som påvirker lærerens undervisningspraksis (Annerstedt, 2001, s. 173). Forskingen til Lyngstad (2020) viser til at kunnskap om klasseledelse ikke er unikt for seg selv, men hvordan lærere kan utvikle egen praksis for å kunne tilrettelegge for elevene (Lyngstad et al., 2020, s. 631).

Det kreves forståelse og kunnskap om ulike undervisningsformer, kommunikasjon og god veiledning for videre utvikling av profesjonell praksis. Lyngstad (2020) påpeker at det er flere omsorgssituasjoner og interaksjoner blant elevene. Dette utgjør at lærere må gjennomføre rette handlinger som er egnet for elevene (Lyngstad et al., 2020, s. 631). Videre forsket Lagestad (2020) på ulike faktorer som måtte bli tilfredsstillende for at elevene skal føle seg sett i kroppsøvningsfaget. Elevene mente at muligheten for å kunne utvikle egne ferdigheter var avgjørende. Dette ligger på lik linje med tilbakemeldinger for lærere, lærerens ivaretagelse og kvaliteten på hvordan lærerne kommuniserer til elevene (Lagestad et al., 2020, s. 177).

Studiene til Briseid og Haraldstad (2019) ønsket å fremheve lærerens vurderingspraksis (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 247). I studiet ble det bemerket at flere lærere fokuserte på mer samarbeid med kollegaer. (Briseid & Haraldstad, 2019, s. 247) etterlyste mer tid til lærerens kollegial refleksjon, noe som også sier at samarbeidet med andre kolleger er tidkrevende (Christensen & Godø, 2021, s. 23). Kollegaer skal være åpne for å kunne gjennomføre ny kunnskap som har betydning for godt læringsarbeid med fokus på elevenes trivsel (Helstad & Øiestad, 2015).

Landrum og Kaufmann (2006) legger vekt på elevenes etterlevelse av retninger og normer som skal veilede elevenes atferd gjennom regler og struktur. Videre er det nødvendig å se nærmere på hvordan elevene oppfatter teoretiske fag i forhold til kroppsøvfingsfaget. I en studie fra Thorsen (2021) blir det fremvist at grunnen til forskjellen blant lærere er kroppsøvfingsfaget som studieretning og Thorsen reflekterer over følgende: “jeg likte å være i aktivitet, og kroppsøvfingsfaget bidro til at jeg fikk vist frem hva jeg er god til. I tillegg fikk jeg også føle på hvordan det er å være en av de beste i klassen”, (Thorsen, 2021, s. 63). Forskningen til Thorsen viser til at kroppsøvfingsfaget kan ha en sentral rolle for læringen i skolen for den enkelte elev.

3 Teoretiske perspektiver

I denne delen av oppgaven blir det presentert begreper og teorier knyttet opp mot kommunikasjon, relasjoner, muntlighet og retorikk, tilpasning og klasseledelse i teoretiske fag og i kroppsøvingsfaget. Denne fagkunnskapen skal benyttes for å analysere og kategorisere funnene i forskningen, og sørge for vitenskapelige betraktninger om problemstillingen.

3.1 Klasseledelse i skolen

Klasseledelse blir definert som lærerens evne til å bidra til elevens sosiale, faglige og emosjonelle læring og utvikling. Klasseledelse er et bredt praksisfelt og handler om tilrettelegging for lærerens undervisning i elevfellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

I stortingsmeldingen blir det vektlagt fire ulike aspekter angående motivasjons-mestring og god klasseledelse. De fire dimensjonene som blir presentert er å ha en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev, etablering og opprettholde struktur på regler og rutiner, tydelig forventninger og motivering av elevene og etablering av en god læringsstruktur (Helstad & Øiestad, 2017, s. 74).

En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev blir vanskelig å beskrive uten at det blir lagt stor vekt på den relasjonelle dimensjonen. Nordenbom mfl., 2008, fremlegger at den relasjonelle forskningen viser til at lærer-elev relasjonen har en stor og viktig betydning for elevenes læring. Læreren har et ansvar for å utvikle positive relasjoner mellom lærer og elev (Helstad & Øiestad, 2017, s. 75).

Det handler om at læreren bryr seg og kjenner til hver enkelt elev. Særlig viktig blir det for lærer å kunne se på relasjonskvaliteten når det kommer til elever som strever av ulike grunner på skolen. Evertson og Weinstein (2006) vektlegger som tidligere beskrevet begrepet «warm demands», når de beskriver ulike lærere som er forståelsesfulle og vennlige, samtidig som de er grensesettende og myndige i arbeidet. En slik måte å se på lærerne gir og en mer faglig, emosjonell og sosial støtte til elevene gjennom hele skolegangen. Hattie (2013) beskriver en lærers evne til å beherske det relasjonelle og fagdidaktiske aspektene ved arbeidet fører til at elevene trives bedre og de vil ha muligheten til å oppnå bedre resultater på skolen (Helstad & Øiestad, 2017, s. 75).

Som lærer blir det viktig å opprettholde strukturer, regler og rutiner i klassen. Doyle (2006) sier at, for at lærer skal kunne skape normer for samhandling trengs det regler og rutiner som er sentrale virkemidler for å kunne skape et godt læringsmiljø. Postholm, Midthassel og Nordahl (2012) beskriver at lærernes oppgave handler om å kunne styre klassen sin gjennom fornuftige strategier som er med på å skape en oversikt som gir en bedre struktur både for den enkelte elev og lærer selv (Helstad & Øiestad, 2017, s. 75).

For at en lærer skal ha mulighet til å kunne opprettholde elevens potensial i utvikling av egen læring, blir det viktig å ha klare og tydelige forventninger til elevene slik at de kan bli motivert til en bedre arbeidsinnsats. Hattie (2013) forteller at lærerens evne til å forklare hva som er hensikten med de ulike aktivitetene og klargjørelse av forventningene til den enkelte elev ved å styrke aktivitetene klart og tydelig, vil elevene bli hjulpet til å ha et metablikk over egen læring. Nordahl (2012) legger til at som lærer er det viktig å ikke bare ha høye forventninger til elevene, men også til seg selv som lærer (Helstad & Øiestad, 2017, s. 75-76).

I en klasse vil det utvikles egne normer innad i klassen over tid. Dette kan være hvordan man i klassen forholder seg til hverandre og lærer over tid hvilken arbeidsinnsats som er akseptabel. Hattie (2013) legger til at, for at disse læringskulturene skal kunne eksistere i en klasse, så må det også være en kultur som støtter elevene i læringsprosessen. Ved for eksempel å involvere elevene og skape rom for engasjement for fagene har stor betydning, noe som gjør det viktig for at lærere kan tilrettelegge læringsarbeidet på en best mulig måte.

Det er her læreren setter en agenda og har makt til å legge til rette på hva som forventes av elevene og hvordan relasjonen mellom elevene og lærer skal kunne jobbe sammen gjennom læringsarbeidet (Helstad & Øiestad, 2017, s. 76).

3.1.2 Tre perspektiver på ledelse i klasserommet

Innen klasseledelse er det tre perspektiver vi ser på i den norske forskningslitteraturen og i styringsdokumenter; strukturperspektivet, kulturperspektivet og læringsperspektivet. I norsk skole er det strukturperspektivet som er det mest dominerende, og læringsperspektivet som er svakest utviklet.

Strukturperspektivet handler om lærerens rolle som sjef. Ogden (2012) omtaler det ved at det er få og tydelig regler i klasserommet. Det er læreren som tar styringen for undervisningen, der læreren kommer med ulikt lærestoff som blir presentert på et strukturert og kortfattet vis. Strukturperspektivet handler om etablering og opprettholdelse av rutiner og regler, men samtidig kunne ha forventninger til den enkelte elev og motivere til utvikling i deres læringsmiljø. Lærerens oppgave er å legge til rette for et rolig arbeidsmiljø som skal ta vare på elevenes sosiale og personlige behov, noe som legger til rette for en bedre undervisning. Hovedfokuset i dette perspektivet er at læreren klarer å etablere rutiner og skape ro og orden blant elevene i klassen (Helstad & Øiestad, 2017, s. 77-78).

Kulturperspektivet omtaler Ogden (2012) som «det pedagogiske verkstedet». Her dreier det seg om at læreren er en lagleder, der fokuset er på en undervisning der elevene er elevorientert og aktivitetsstyrt. Elevenes interesser er viktigere enn deres læring av ferdigheter og læreren legger større vekt på dialog enn det å formidle kunnskap. Dette inspirerer elevene til å ta ansvar for seg selv og lærerens sentrale oppgave blir fasilitering av dialogen (Helstad & Øiestad, 2017, s. 78). Det skal være relevant undervisning, der elevene får jobbe i sitt eget tempo med ulikt lærestoff. Ogden (2012) legger likevel til at det er viktig for læreren å gå gjennom fagene og temaene som blir introdusert for å legge fram viktigheten av stoffet til elevene. I en slik undervisning blir det anbefalt gruppeaktiviteter, der ro og orden blir nærmere sett på som en konsekvens av et bra læringsmiljø (Helstad & Øiestad, 2017, s. 78).

Læringsperspektivet fokuserer på ledelse i undervisningen for å oppnå dets mål for elevens læring. Møller og Fuglestad (2006) legger til at ledelsen skal bli forstått som en aktivitet der det blir fokusert på de verktøyene som blir tatt i bruk i klasserommet. Her vil læreren praktisere klasseledelse ved å integrere ulike læringsaktiviteter sammen med undervisningen i faget. Ved at man da har en godt fungerende ledelse i klassen, vil elevenes læring bli utnyttet (Helstad & Øiestad, 2017, s. 79-80).

Hvis denne ledelsen ikke er til stede, vil det være vanskelig for den enkelte elev å konsentrere seg i læringsprosessen. I en klasse er det ulike grupper av elever, noe som gjør det ekstremt viktig å lede den enkelte ut ifra elevenes læringsferdigheter, motivasjon og sosiale forhold både på og utenfor skolen. Ledelsen dreier seg om å kunne ha et overblikk over hele klassen samtidig som du klarer å ha fokus på hver elev, både gjennom det sosiale og faglige. I læringsperspektivet blir det viktig at lærere og elever sammen har ulike dialoger for å kunne utvikle tekster og begreper ved bruken digitale verktøy eller andre verktøyer som en lærer kan ta bruk i fagene og på fagenes ressurser (Helstad & Øiestad, 2017, s. 79-80).

3.2 Kommunikasjon mellom lærer og elev

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for kommunikasjon mellom lærer og elev, der jeg vil trekke inn Baetons kommunikasjonsteori. Her er det ulike faktorer som spiller inn for hvordan en lærer skal kunne kommunisere med den enkelte elev. Kommunikasjonsteorien handler om forståelsen av kommunikasjon innenfor flere ulike områder. Som lærer trenger man ikke kun bruke verbal kommunikasjon for å kunne kommunisere med elevene; man tolker, avgrenser, tillegger mening, legger merke til og reagerer i form av kommunikasjon (Ulleberg, 2020, s. 49-50).

Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning både for elevenes motivasjon og læring og for deres trivsel på skolen. Dette kan tyde på at en god lærer-elev relasjon kan være en beskyttelsesfaktor for elevenes psykiske helse. Dette kan også ha betydning for elevens tilhørighet og kan være med på å bidra til sosial støtte (Ulleberg, 2018, s. 28).

Skolen er fylt med ulik kommunikasjon mellom elevene, lærerne, i klassen og mellom læreren og den enkelte elev. Lærerne skal derfor legge til rette for at elevene skal ha mulighet til å utvikle sine muntlige ferdigheter i de enkelte fagene, men også generelt. Kunnskapsdepartementet (2016) sier følgende om samtaler i skolen: kommunikasjonen dreier seg om «å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale». Som lærer kan man se på ulike samtaler som skal bidra til initiativ, deltagelse og utvikling med elevene. Disse kan hovedsakelig deles opp i samtaler om det faglige arbeidet og samtaler om det sosiale og personlige. I klasserommet kan elevenes samtaler bevege seg mellom de ulike områdene (Ulleberg, 2018, s. 28-29).

Når lærere skal ha samtaler i de enkelte fagene blir samtalene gjort enten i elevfellesskapet, i klassesamtaler eller i gruppesamtaler. En slik fremgangsmåte er en sentral side ved dialogisk undervisning, noe som gjør det til en krevende og komplisert samtaleform der deltakelse og læring blir stående sentralt (Ulleberg, 2018, s. 29).

Elevenes faglige arbeid blir i økende grad fulgt opp når lærerne går rundt i klasserommet for å støtte elevene i arbeidet med de faglige oppgavene, og deltar i samtaler med den enkelte elev. Dette er samtaler som både kan være spesifikt rettet mot elevens støtte og utfordringer som eleven kan ha nytte av. Underveisvurdering skal gis løpende til elevene både muntlig og skriftlig. Ved en muntlig tilbakemelding vil læreren sikre seg at eleven har forstått vurderingen, noe som kan bidra til økt læring. Ved en skriftlig vurdering kan det styrkes ved at den følges opp med en muntlig samtale (Ulleberg, 2018, s. 29).

Som lærer blir det viktig å ikke bare se på det faglige, men også sosiale og personlige aspekter. For at en lærer skal kunne utvikle det psykososiale miljøet og realisere elevdemokratiet, kan læreren ha klassesamtaler som er knyttet opp imot det kulturelle og sosiale i klassen. Læreren kan også ha samtaler i form av smågrupper eller en-til-en samtaler med enkeltelev for å legge til rette for miljøet. Dette vil da være et tiltak rettet spesifikt for å utvikle miljøet og for at elevene skal bli mer ansvarlige. Gjennom gode strukturer og rutiner kan dette være med på å sikre at hver elev får tilbakemelding og mulighet til å være en viktig stemme i klassen (Ulleberg, 2018, s. 29).

Gregory Bateson forklarer i sin kommunikasjonsteori at man alltid kommuniserer på flere nivåer samtidig (Bateson, 2000). De relevante størrelsene som blir vist i modellen er størrelsen av budskap, deler av budskapet, forholdet mellom budskap og manglende budskap. En slik måte å tenke på kan knyttes til en sosialkonstruktivistisk oppfattelse av hvordan vi mennesker fortolker og konstruerer den verden vi forholder oss til. I en verden av kommunikasjon ser vi ikke på gjenstander og fenomener direkte, men til våre ideer om tingene og hvordan disse utvikler seg videre i et samspill med andre og i møte med verden. Bateson var opptatt av at all tilegnet erfaring er subjektiv, og at det er vi selv som konstruerer vårt eget virkelighetsområde. Samtidig blir det viktig å se på at konstruksjonene vi lager av virkeligheten skjer i en sammenheng man mennesker rundt, der deltakelsen er i hverandres fortolkninger (Ulleberg, 2020, s. 49-51).

Videre ses det på hvordan vi mennesker kommuniserer med hverandre. Mellom mennesker kommuniserer vi både med innhold og forhold samtidig. Ved en slik måte å kommunisere på mente Baetson at som mennesker utforskes og defineres forholdet mellom de som er i dialog. Her kommuniseres det på flere ulike områder, som kan være ved ordvalg og kroppsspråk, hvor ofte vi ringer, når vi sender SMS, gaver som blir gitt og hvordan vi lytter til den vi er i dialog med (Ulleberg, 2020, s. 51-52).

Vi mennesker kommuniserer på flere nivå samtidig. Vi har et nivå som blir definert som det digitale nivået, og et annet nivå som blir kalt for det analoge nivået. Kommunikasjon på det digitale nivået ble definert av Baetson som kommunikasjon med hovedvekt på entydighet. Det vil si at kommunikasjonen kan dreie seg om enkeltord, tegn eller symboler. Det analoge nivået omfatter tonefallet, altså hvordan du legger trykket i setningen, ansiktsuttrykk, blick og kroppsspråk. Når det blir kommunisert på det analoge nivået vil det være mangetydig og det blir tolket ut ifra hvordan ordet blir sagt (Ulleberg, 2020, s. 52-53).

Et kjennetegn er at kommunikasjonen alltid handler om relasjoner. Det vil oppstå misforståelser i kommunikasjonen da man tolker ut ifra personens analoge uttrykk, noe som kan være helt annet enn hvordan du oppfatter deg selv (Ulleberg, 2020, s. 52-53).

Baetson understreker at vi som mennesker må kunne forstå samspillet sirkulært. Vi vil kunne se en del av samspillet og vil da få en ide om vi er deltakere i vår egen beskrivelse. I situasjoner der man oppfatter en person som uansvarlig eller passiv, er det på grunn av at disse sidene blir vist ut ifra hvordan vi ser det. Det er ikke egenskapen til individet som blir vist, men noe som blir vist i forhold til den relasjonen man har med den personen. Så da blir spørsmålet om hvordan lærere kan analysere et sirkulært samspill, som derav kan gi lærerne nye ideer til hvordan de skal handle og forstå nye måter i en samhandling med elevene (Ulleberg, 2020, s. 54).

Selv om man som lærer har et fokus på relasjoner, må man også være bevisst på at sirkulært samspill også handler om hvordan vi som individ forstår virkeligheten. Det vil si alt fra hvordan vi sanser, tolker, samspill, situasjoner og fenomener. Virkeligheten ser ulik ut fra person til person, noe som gjør at det er vår egen tolkning av en situasjon vi forholder oss til. Man må som lærer forstå at «all erfaring er subjektiv», noe vi kan finne i dialektisk relasjonsforståelse og innenfor mentalisering. Her står begrepet anerkjennelse svært i sentrum, som sier noe om hvordan man alltid bestreber å forstå den andres perspektiv. Vi som personer skal akseptere, respektere eller godta den andres væremåte eller forståelse (Ulleberg, 2020, s. 55).

Videre kan en se på et utvidet relasjonsperspektiv når det kommer til kommunikasjon og relasjon. Vi kan ikke tenke oss å kommunisere uten å ha en form for relasjon. Ved å trekke inn et utvidet relasjonsperspektiv legger vi ikke bare vekt på kommunikasjonen mellom personene som deltar, men vi går dypere inn og ser på kunnskaper, erfaringer, fenomener og historier som samtalen handler om. Dette kan knyttes opp imot to perspektiver; en treleddet relasjon og en triadisk modell. Skjervheim (1976) beskriver den treleddede relasjonen med tanken om å utvikle et subjekt-subjekt-forhold. Her skal begge parter ha interesse av å utforske en felles sak, der den ene kan være aktør eller deltaker i samtalen. Gjennom et slikt forhold med en felles interesse kan det som diskuteres bidra til en felles utvikling av egen nysgjerrighet og reaksjoner i det som blir sagt (Ulleberg, 2020, s. 58).

Den triadiske modellen er en annen innfallsvinkel til dette utvidet relasjonsperspektivet. Denne modellen viser til innholdets betydning i et relasjonelt perspektiv, og at de som deltar i samtalen har hver sin relasjon til innholdet. Vi kan også kalle denne modellen for en didaktisk trekant, og er en pedagogisk modell der lærer, elev, fag/innhold/tema er faktorene. I modellen kan vi se en visualisering av Baetons ide, som viser at en samtale alltid vil handle om noe, for eksempel på dette bildet «å gå rundt» (Ulleberg, 2020, s. 58-59).

Kommunikasjonen handler om enkeltes relasjon til innholdet, samtidig som man kommuniserer om relasjonen til den andre. Dette tilsier at vi alltid kommuniserer på ulike nivåer samtidig, og som Baetons forstår det, vil det alltid være metakommunikasjon. Den triadiske modellen kan ha et stort utbytte i tankeprosesser i møte med elever, foreldre og kolleger. Her kan man som lærer få ulike perspektiver å forholde oss til å forske nærmere på, noe som gjør at nye muligheter for handling vil åpne seg i en annen situasjon (Ulleberg, 2020, s. 58-59).

3.3 Muntlighet og retorikk

For å forstå betydningen av retorikk og muntlig kommunikasjon i klasseledelse, er det viktig å få en oversikt over hvordan aspektene innvirker på mellommenneskelig kommunikasjon. Deretter vil retorikkens kategorisering brukes til å analysere forskningsfunnene kvalitativt.

Muntlig er i sammenheng med å kunne lytte og snakke (WILKINSON, 1965) samtidig som man bruker kroppsspråk (Kaldahl, 2022, s. 2). Som lærer handler å tale om å bruke stemmen, ordene samt kroppsspråk, energien, blikket og andre faktorer som spiller inn i det muntlige budskapet, slik at det skal bli forstått og hørt (Gelang, 2008). Å kunne tale er et komplekst begrep i ut ifra definisjonen og som mottaker er det viktig å være bevisst på at både de non-verbale og verbale signalene skal bli formidles. Det vil si at kroppsspråket har betydning for kommunikasjonens kvalitet, ikke bare de ordene som er uttalte.

Når vi lytter, er vi i en kompleks prosess der vi hører ut ifra de meningene som blir skapt. Ulleberg og Jensen (2017) legger til at vi lytter gjennom flere ulike nivåer samtidig og ikke bare med ørene (Ulleberg & Jensen, 2017).

Lytting brukes derfor mer gjennom omfattende aktiviteter som involverer både øyne, ører, tanker, følelser og erfaringer. Gjennom lytting snakker vi både om ferdigheter og holdninger. Som lærer er det viktig å kunne ha en oppmerksomhet som er følsom overfor elevene. Det er viktig å kunne interessere seg i enkeltelever, lærer-elev relasjoner og for klassemiljøet. Det å lytte vil være en aktiv handling, der det alltid vil være noen som lytter (Ulleberg, 2020, s. 168-169).

Retorikken har hatt en stor endring helt siden 400- og 300-tallet og oppstod etter de gamle grekerne (Bakken, 2020, s. 19). Begrepet i faglitteraturen har flere betydningsnyanser, som for eksempel hvilke muligheter vi har til å overtale andre (Aristoteles & Eide, 2006, s. 27). Begrepet blir benyttet til å anvende kommunikasjon (Kjeldsen, 2015, s. 15). Andersen (1995) påpeker at en vil finne retorikk der det finnes språk: «Alt språk er påvirkning, den som taler vil alltid styre og forme andres tanker og følelser ...». Vi ser da at retorikken blir viktig i barneskolen ettersom språk er en sentral del (Andersen, 1995, s. 20).

For å beskrive lærernes muntlige konstruksjon trengs det teoretiske utgangspunktet for å ha et vokabular. Dette er inspirert av Aristoteles sine tre appellformer; logos, patos og Etos (Kaldahl, 2022, s. 8). De tre appellformene er knyttet til tre ulike kontekster som består av tre parter som er saken, mottakeren og taleren (Vestrheim, 2018, s. 78). Disse tre partene gjør det derfor vanskelig å dele opp de tre appellformene da de er i et samspill med hverandre. (Kaldahl, 2022, s. 8).

Etos handler om å fremstå som troverdig og da videre overbevise mottakeren gjennom å skape tillit (Aristoteles & Eide, 2006, s. 27). Her blir det avgjørende at taleren klarer å etablere en karakter gjennom signalisering til mottaker. Det gjør etos til et teknisk bevismiddel, der retorikken lærer hvordan avsenderen kan konstruere sin egen moralske personlighet ut ifra ordene som blir presentert (Andersen, 1995, s. 35). Avsenderen kan gjøre dette ved å kontrollere sine følelser og da ikke utøve ukontrollerte bevegelser og ha øyekontakt med mottaker (Bakken, 2020, s. 50). Kaldahl (2019) hevder at kroppsspråk og stemme kan sammenlignes med etosdimensjonen (Kaldahl, 2019, s. 17), noe som er i tråd med det Bakken (2020) legger fram om at mottakerne skal ha et kroppsspråk som samsvarer med stemmebruk og har et selvsikkert kroppsspråk (Bakken, 2020, s. 50).

Logos handler om formidling av et resonnement som kan knyttes til verbal kommunikasjon. Det kan handle om overføring av en mening man selv står for, til en eller flere mottakere. Dette kan knyttes til klasseledelse, ved at man som lærer kan ta i bruk ferdigheten selvhevdelse. Det handler om at man som lærer må kunne stå for noe selv og kunne legge frem sine egne meninger (Overland, 2007, s. 208). Ved at disse meningene blir lagt fram og du klarer å stå for noe selv, så vil likevel det som formidles bli presentert som sant og sannsynlig (Aristoteles & Eide, 2006, s. 28). Her kan vi trekke inn Kaldahl (2019) som legger fram vokabular, språkvariasjon og struktur som språklige dimensjoner. De språklige dimensjonene kan sammenlignes med logosdimensjonen (Kaldahl, 2019, s. 17).

Patos er den siste appellformen. Her skal avsenderen klare å overtale mottakeren ved å sette dem i en viss sinnsstemning (Aristoteles & Eide, 2006, s. 28). Dette kan innebære at avsenderen må bruke lidenskapen som trengs for å påvirke mottakeren. Dette kan være ved bruken av sterke følelser som kan påvirke mottakeren til å endre seg selv eller den tidligere meningen som ble presentert (Andersen, 1995, s. 42).

Likevel blir det viktig å tenke på tre ting ved kartlegging av følelser. Skal man utnytte mottakerens følelser for å overtale mottakeren, må man først oppfatte hvordan akkurat denne mottakeren er til sinns når en følelse oppstår. Deretter blir det viktig å se på hvem følelsene pleier å rette seg imot, og til slutt se på hvilke følelser man har i ulike scenarier (Andersen, 1995, s. 42).

For å tilpasse seg ulike situasjoner blir det helt nødvendig å trekke inn disse retoriske strategiene (Penne et al., 2020, s. 87). Som en lærer skal en ikke bare «tale», men kunne gjøre tre ting: belyse, behage og belære. Disse tre beskrivelsene kan en sette inn i forbindelse med de tre aristoteliske bevisene: Gjennom logos skal man kunne belyse, gjennom etos utvise behagelighet og mildhet, og til slutt gjennom patos skape bevegelser som setter følelsene i sving hos mottakeren (Andersen, 1995, s. 42). Å kunne tilpasse seg som lærer i de ulike situasjonene krever derfor å kunne lese sosiale settinger rundt seg. Hver enkelt situasjon er ulik og derfor blir dette viktige aspekter for å kunne oppføre seg akseptabelt. Her kan en trekke inn Kjeldsen (2015) som legger til begrepet aptum. Dette kan bli sett om «det som passer seg» eller «det som sømmer seg» (Kjeldsen, 2015, s. 71).

For å få mottakerne til å lytte med åpenhet og nysgjerrighet blir det helt avgjørende at lærere har et bevisst forhold til etos, logos og patos (Penne & Hertzberg, 2015, s. 64). Dette er avgjørende for å lykkes i sosiale interaksjoner mellom elev og lærer, noe som kan hjelpe læreren til en bedre klasseledelse.

3.4 Effektiv klasseromsledelse i fysisk utdanning

Wong og Wong (2009) definerer klasseromsledelse som alt det læreren gjør i organiseringen av elever, rom, tid og materialer slik at læringen til elevene blir best mulig framstilt (Wong & Wong, 2009). Rink (2014) beskriver ledelse som en viktig faktor da en god leder vil klare å opprettholde og oppfordre elevene til et engasjement gjennom timen. Ved at læreren klarer å opprettholde engasjement vil lærerne i større grad ha mulighet til å skape et positivt klassemiljø som vil bidra til en passende atferd hos den enkelte elev (Rink, 2014).

To av lærernes hovedoppgaver i kroppsøving er å fremme læring og orden. De to hovedoppgavene brukes slik at undervisningstimen kan gjennomføres så effektivt som mulig med engasjerende måter for å fange enkelt elevens samarbeid og interesser. Dette vil være med på å øke elevenes motivasjon og å øke deres mulighet til å gjennomføre oppgaven som blir framstilt (Doyle, 1986).

Som lærer i et nytt miljø kan det være utfordrende å være en effektiv lærer. Effektiv læring gjør at den individuelle lærer har mulighet til å nå sine mål og føle seg vellykket i undervisningen. I norsk skole er det mengden kroppsøvingstimer begrenset av timeplanen, noe som gjør det mer utfordrende for lærere å kunne være effektive. Ved at lærere får lite tid til å undervise i kroppsøvingstimene, føler de også et større press til å levere best fysiske aktiviteter til elevene på kortest mulig tid (Grube et al., 2018, s. 48).

Å bruke rytmer i undervisningstimen er gode måter for å fange elevenes oppmerksomhet. Denne strategien benyttes ofte for å fange oppmerksomheten til snakkende elevgrupper, for eksempel helt i starten ved en kroppsøvingstime der du som lærer skal introdusere timen for elevene. Det kan også være et nyttig verktøy på slutten av timen når elevene er klare for å forlate undervisningstimen. I slike situasjoner kan det være virkningsfullt å starte med en høy lyd for å fange elevenes oppmerksomhet, og videre derfra gå til en mykere lyd. De vanligste metodene for rytmiske signaler er klapping, knipse eller tramping (Grube et al., 2018, s. 49).

Lærere kan oppleve handlinger, symboler eller tegn som faktorer for å fange oppmerksomheten til elevene. Som lærer kan en ta i bruk tegn der man indikerer med kroppen, f.eks. ved å holde en finger over leppene for å signalisere til elevene at det skal være stille. Et mer visuelt eksempel er f.eks. bruken av skjerf i forskjellige farger kan for å signalisere at elevene skal være stille. Når skjerfet blir lagt ned på bakken, signaliserer man ønsket stillhet. Læreren kan ta i bruk slike visuelle kommandoer i kombinasjon med lydssignaler som klapping eller nynning. Verbale kommandoer kan også bli brukt, ved f.eks. militær stil som kan være morsomt for elevene for å få deres oppmerksomhet (Grube et al., 2018, s. 49).

I løpet av en undervisningstime mister elevene stort sett fokus når elevene venter på utstyr som skal tas i bruk eller gjøres klart. Plassering av utstyr kan gjennomføres på ulike måter for å skape en mest mulig effektiv undervisningstime, der man som lærer klarer å fange elevens oppmerksomhet så fort som mulig. Utstyret kan bli plassert på ulike steder slik at elever i grupper kan få tilgang til det. Dette er en strategi som kan være nyttig for lærere i bruken av en grupperingsstrategi (Grube et al., 2018, s. 49).

I utviklingen av denne strategien kan det være fint at læreren utnevner gruppeledere som har ansvaret for utstyret og fordelingen i gruppen. Utstyret bør være klargjort til gruppene før timen slik at tilgangen blir rask og enkel. Hvis utstyret skal settes opp i forkant av timen blir det viktig at det ikke vil være en distraksjon for elevene og må derfor få klar og tydelig beskjed om at de skal sette seg stille og rolig ned med en gang. Etter øvelsen eller undervisningen er ferdig bør elevene oppfordres til å returnere utstyret til der de fant det. Denne fremgangsmåten vil hjelpe læreren til å effektivisere undervisningen (Grube et al., 2018, s. 49).

3.4.1 Tilpasset undervisning og positiv selvoppfatning

Som lærer i kroppsøving er tilpasset opplæring nødvendig ettersom læreprosessen er individuell, sammensatt og komplisert. Det blir derfor viktig å kunne utvikle en generell positiv selvoppfatning hos hver enkelt elev, der de skal kunne akseptere sin egen kropp og hvordan kroppen skal brukes (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 176).

I læreplanen i kroppsøving står det følgende:

«Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020b).»

I kroppsøving er bruken av kroppen helt sentralt. Selv om læreren forsøker å tilrettelegge for at “synligheten” mellom elevene blir minst mulig, ser en likevel at elevenes bruk av egen kropp og evnen til å mestre blir relativt synlig i undervisningen. Det er ikke lett å skjule elevenes manglende mestring. Ved å kunne tilpasse undervisningen som lærer gjennom organiseringen av elevene og elevgruppens aktiviteter, vil mulighetene for direkte sammenligning bli mindre (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 176).

Kroppsøving er det faget i skolen der kropp blir veldig tydelig, noe som gjør det ekstra viktig for lærerne å tilrettelegge undervisning slik at elevene kan utvikle et godt og positivt forhold til egen kropp og kroppsbruk (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 177).

Dette vil kreve at elevene får innblikk i andre mulige perspektiver på trening, vekt, og helse for å bli i stand til å se faktorene opp mot hverandre (Rugseth & Standal, 2021, s. 58). Gjennom pedagogisk tilrettelegging skal kroppsøving inspirere elevene til å føle seg trygge og trives med den fysiske aktiviteten. Gjennom dette skal de ha muligheten til å opparbeide seg ferdigheter, kunnskap og kompetanse i bevegelsen (Cale & Harris, 2013). Dette vil kunne gjøre at elevene selv ønsker være mer aktive utenfor skoletiden og gjennom deres ulike faser i livet (Rugseth & Standal, 2021, s. 59).

Begrepet selvoppfatning sier noe om hvilke formeninger en elev har om seg selv ut ifra egne erfaringer, men også ut ifra hva eleven tenker om seg selv. Derfor kan en elev ha både positive og negative oppfatninger av seg selv, noe som gjør det viktig å se på at vår egen selvoppfatning utvikles i samhandling med de som er rundt (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 177-178).

Et godt klassemiljø blir derfor viktig og er sentralt i elevenes utvikling av egen selvoppfatning. Det blir viktig å ha et godt miljø der elevene får muligheten til å oppnå mestringsfølelse på ulike nivåer. Dette oppnås ved å akseptere at elevene er ulike og at noen trenger mer tid enn andre. For at dette skal bli oppnådd, er vi avhengig av et godt forhold mellom lærer og elev og elevene seg imellom (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 177-178).

4 Forskningsmetode

4.1 Valg av forskningsmetode

Når forskeren skal ta i bruk en forskningsmetode må en ta utgangspunkt i hvilket emne en skal utdype mer ut av (Silverman & Silverman, 2020). I oppgaven prøver jeg å få en bredere innsikt i lærerens forståelse av hva god klasseledelse innebærer. Her vil jeg forske nærmere på hvordan lærerne bruker klasseledelse i praksis i teorifag og hvordan klasseledelsen oppfattes annerledes ved undervisning i kroppsøving. For at jeg skal ha mulighet til å komme nærmere svarene jeg er ute etter, blir det viktig å rette forskerblikket nærmere lærerens erfaringer og ta utgangspunkt fra hans eller hennes ståsted (Kvale et al., 2015, s. 42). Ved å anvende topoi-analyse kan jeg analysere og klassifisere hva de ulike lærerne legger vekt på ved klasseledelsen, og bruke klassifiseringene til å sammenligne hva de ulike lærerne vektlegger. Dette får klart frem hvordan lærerne bruker retorikk i undervisningssammenheng.

I følge (Thagaard, 2018, s. 11) blir det sagt at en samtale med den enkelte lærer vil bidra til å finne ut av svaret. Gjennom denne dialogen vil en kunne forstå hvordan de ulike lærerne reflekterer og opplever situasjonen rundt klasseledelse.

I forskningen vil det være lurt å velge få undersøkelsesenheter for å få en tydeligere forståelse for lærernes opplevelser og refleksjoner rundt klasseledelse (Dalland, 2017, s. 53). Gjennom samtale ønsker jeg å presentere en fortolkning og få en dypere forståelse for fenomenet klasseledelse. Ved å benytte en kvalitativ metodologisk tilnærming og har jeg valgt å ta i bruk et kvalitativt forskningsintervju, noe jeg mener vil være den beste fremgangsmåten for å svare på problemstillingen (Kvale et al., 2015, s. 41).

4.2 Utvalget

Før det innhentes data må det først etableres et utvalg for studien. Et utvalg er definert som et antall individer valgt til å delta i min kvalitative forskning (Larsen, 2017, s. 89). Forskningsstudienes formål er den styrende faktor ved utvelgelse av hvilke individer som skal delta i studien. Dalland (2017) beskriver de valgte individene som informanter (Dalland, 2017, s. 65). Formålet i min studie omhandler lærere på mellomtrinnet (5-7 klasse) og lærere på ungdomsskolen, og tar utgangspunkt i deres forståelse av klasseledelse gjennom undervisning i teoretiske fag og kroppsøving. Dette er lærere som er valgt ut på grunn av deres virke som kroppsøvingslærer, av deres varierende grad av erfaring i læreryrket og ulik studietid. Dette er faktorer jeg mener vil influere deres syn på klasseledelse. Det å være opplært i ulike læreplaner fra lærerstudiet basert på når de studerte, kan ha en innvirkning på deres bruk av lærenormer senere. Dette utvalget gir meg et godt grunnlag for studien og gir meg mulighet til å innhente tilstrekkelig informasjon i forskningen (Jacobsen, 2015, s. 180-181).

Ifølge Johannessen (2021) skal det kvalitative utvalget av informanter ikke være flere enn muligheten til detaljerte og grundige analyser innen det emnet som forskes på. I et typisk studentprosjekt så pleier det å være mellom tre og fem informanter (Brinkmann et al., 2012, s. 20). I henhold til omfanget på masteroppgaven der det legges vekt på informanter, varighet og ressurser, har jeg plukket ut 4 informanter. Dette utvalget vil legge til rette for nok empiri til min besvarelse (Johannessen et al., 2021, s. 74).

De fire informantene har blitt nøye utvalgt da de har stor betydning for datagrunnlaget som skal presenteres og studeres (Thagaard, 2018, s. 54). I løpet av min tid på lærerstudiet har jeg hatt en rekke praksisperioder og jobbet som vikar på to skoler på Østlandet. Gjennom erfaring har jeg vurdert nøye hvilke skolekretser jeg vil prioritere, og kontakte aktuelle informanter jeg mente hadde gode kunnskaper til å belyse problemstillingen min. De fire informantene valgte jeg ut ifra ulike kriterier: Kjønn, ansiennitet, klassetrinn og hvilke fag de hadde fordypet seg i. Denne tilnærmingen til utvelgelse kalles et strategisk utvalg (Larsen, 2017, s. 91).

Etter en grundig gjennomgang tok jeg kontakt med alle informantene, der det ble avtale tid og dato for gjennomføringen av intervjuet. I forkant av intervjuet sendte jeg lærerne et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring (se vedlegg).

Som tidligere nevnt hadde informantene ulikt kjønn, klassetrinn og fordypningsfag, men de hadde alle til felles at de hadde kroppsøving som undervisningsfag. At lærerne sitter på en kunnskap i de teoretiske fagene og i kroppsøving vil bidra til å forsterke dataene mine og ikke minst nyansere kunnskapen jeg er ute etter. Etersom det er flere kvinnelige lærere enn menn, valgte jeg en mann og en kvinne på mellomtrinnet og en mann og en kvinne på ungdomstrinnet. For å beholde informantenes anonymitet har jeg valgt å bruke anonymiserte navn for alle informantene. En oversikt over informantene presenteres i tabell 1.

Tabell 1 – presentasjon av deltakerne

Skole	Skolestørrelse	Lærer	Klasse	Erfaring i år	Fordypningsfag
A	280 elever	Beate	5. Trinn	17 år	Kroppsøving og matte
		Markus	5.Trinn	3 år	Kroppsøving og norsk
B	270 elever	Arild	10. Trinn	12 år	Kroppsøving, norsk, tysk
		Eva	10. Trinn	1 år	Kroppsøving, samfunnsfag, naturfag
N=2		N=4			

4.3 Datamateriale

I dette forskningsprosjektet blir innhentet datamaterialet basert på primærdata. Datainnsamlingen gjennom intervjuer med de ulike informantene (Larsen, 2017, s. 97).

Intervjumetoden ble testet på utvalgte deltakere før jeg startet selve forskningen (Seidman, 2019, s. 43), det vil si at jeg gjennomførte en pilotering av intervjuguiden som jeg skulle presentere for informantene.

4.3.1 Intervjuguide og pilotering

Kvale og Brinkmann (2015) definerer en intervjuguide som et manuskript som bidrar til gjennomføring av intervjuet (Kvale et al., 2015, s. 162). I intervjuguiden ble 11 spørsmål utformet for informantene på mellomtrinnet og ungdomsskolen (se vedlegg). For å strukturere intervjuguiden valgte jeg å dele intervjuet inn i fem ulike temaer; begrepet klasseledelse, relasjonsbygging til elevene, formativ vurdering, skape mestringsfølelse og avslutning. For hvert tema presenterte jeg spesifikke spørsmål om temaet. Dette gjorde jeg for å kunne gå i dybden rundt erfaringene til informantene (Thagaard, 2018, s. 95).

For å svare på problemstillingen klarte jeg å holde samtalen innenfor satte rammer, og det ga meg muligheten til å innhente informasjon som var relevant. Jeg la fokus på å gjennomføre intervjuet på en fleksibel måte for å unngå en førende samtale med informantene. Underveis i intervjuguiden kom jeg med en rekke oppfølgingsspørsmål for å legge til rette for et semistrukturert intervju (Larsen, 2017, s. 99-100). Her fikk informantene muligheten til å utdype svarene som allerede var framstilt, og jeg fikk erfart ny og viktig kunnskap jeg kunne benytte i analysen av problemstillingen.

Jeg testet først intervjuet på en lærer som har erfaring fra mellomtrinnet og som hadde muligheten til å undervise i kroppsøving og i et teoretisk fag. Gjennom piloteringen fikk jeg et inntrykk av at spørsmålene var forståelige og at det var mulig å trekke inn oppfølgingsspørsmål. Ved bruk av piloteringen fikk jeg spisset spørsmålene slik at det var en større sannsynlighet for at informantene oppfattet dem som gode spørsmål da både testpersonen og informantene har erfaring fra skolen (Krumsvik, 2014, s. 127). Gjennom piloteringen fikk jeg også erfart de praktiske sidene når det kommer til gjennomføring av intervjuet.

Videre kontaktet jeg de ulike informantene jeg trengte til forskningen, testet og sikret det teknisk utstyr som skulle brukes (Seidman, 2019, s. 43).

4.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i midten av mars 2023, fordelt utover en uke. Det var fire individuelle intervjuer; to intervjuer på 5.trinn og to intervjuer på 8.trinn. Intervjuene ble gjennomgått på lukkede grupperom og ble gjennomført i informantenes arbeidstid. Dette var intervjuer som hadde en varighet på ca. 20 til 40 minutter.

Et overordnet mål når en skal intervjuer er å skape en atmosfære rundt informantene som skaper tillit (Thagaard, 2018, s. 99). Jeg startet med å ha løs samtale i starten av intervjuet for å skape en trygg ramme. Her kan en også trekke inn Jacobsen (2015), som hevder at dette vil være med på å etablere en relasjon mellom forskere og informanter som skaper tillit, og som vil åpne en mulighet for utveksling av informasjon videre i intervjuet. (Jacobsen, 2015, s. 155). Dette kan også defineres som briefing der Kvale (2015) trekker fram at informantene skal forsikre at informasjonen som var gitt på forhånd var forstått. Deretter skal det være klargjort tillatelse fra informant om lydopptak, der deltakelsen skal være frivillig og informanten kan avbryte deltagelsen (Kvale et al., 2015, s. 160).

Underveis i intervjuet tok jeg i bruk noe (Thagaard, 2018, s. 96) definerer som bruken av prober. Det vil si at jeg viste interesse for det informantene bidro med og gjorde dette i form av kroppsbevegelse som hodenikk og ordbruk som «interessant» og «kreativt». For å hindre at informantene tok i bruk for mye informasjon som ikke trengtes, benyttet jeg flere pauser mellom mine spørsmål og byttet temaer. Etter at jeg hadde fått tilstrekkelig med informasjon fra et tema, sa jeg for eksempel at jeg nå skulle gå over til temaet formativ vurdering. Thagaard (2018) trekker inn her at disse pausene brukes for å vurdere fremdriften gjennom samtalen (Thagaard, 2018, s. 96).

Avslutningsvis i forskningsintervjuet valgte jeg å gjøre en debriefing (evaluering) (Kvale et al., 2015, s. 161). Da gjennomførte jeg en oppsummering av forskningsintervjuet der jeg nevnte viktige begreper som hadde kommet opp i samtalen og som var relevant for videre forskning. Intervjuet ble avsluttet med å stille spørsmål til informantene der jeg var ute etter om de hadde noe å legge til avslutningsvis. Ved en slik måte å avslutte på legger (Kvale et al., 2015, s. 161) til at informanten får muligheten til å legge til noe hvis det er informantene mener ikke har blitt tatt opp i de ulike temaene.

Da jeg skulle registrere intervjuene, valgte jeg å benytte meg av lydopptak. Dette er et verktøy som brukes til å registrere intervjuene, og hvor jeg senere kunne analysere og dokumentere de ulike intervjuene (Kvale et al., 2015, s. 205). Her valgte jeg å bruke en mobilapp som er godkjent som opptakssystem av OsloMet og kalles 'diktafon-appen'. Disse lydopptakene ble tatt opp på mobiltelefon, og ble av sikkerhetsgrunner kun lagret i et nettskjema OsloMet (OSloMet, 2020). Muligheten for lydopptak gjorde det enklere for meg å holde blikkontakt med den jeg intervjuet, noe (Ryen, 2002, s. 109) vektlegger er viktig for å fremstå som en bedre lytter.

Etter gjennomføringen av intervjuene valgte jeg å transkribere de fortløpende. Noe som tilsier at jeg lyttet til alle lydopptakene og noterte ned hva som hadde blitt sagt (Kvale et al., 2015, s. 205). Gjennom transkriberingen valgte jeg å gjøre om dialekter til bokmål, slik at jeg fikk bevart informantenes anonymitet. Videre utelukket jeg muntlige tilleggsord som «jammen» og ufullstendige ord som «hmm», da denne typen tilleggsord ikke vil være relevant i analysedelen. Underveis i transkriberingen kom jeg opp med ideer om ulike fortolkninger av forskningsmaterialet ettersom jeg hadde blitt bedre kjent med datamaterialet (Seidman, 2019, s. 124). Transkriberingen tok totalt rundt 9 timer å gjennomføre, og resulterte i mye god empiri som utgangspunkt for det videre analysearbeidet.

4.4 Analyse

Som analysemetode har jeg valgt å ta i bruk topoi-analyse. Dette er en metode som er basert på en ide fra den retoriske læren om topikk (Gabrielsen, 2008). I analysen skal jeg identifisere ulike topoi og benytte denne kategoriseringen til å analysere og sammenligne data. Denne tilnærmingen kalles en retorisk analyse, der midlet for analysen er i selve retorikken og målet er doxa. Innen sosial kompetanse er doxa definert som hva man som lærer tillegger verdi, tenker og mener i undervisning (Gabrielsen, 2008, s. 65). Ifølge Kaldahl (2022), ligner denne type analyse en kategorisering av data innenfor den kvalitative metoden.

Gjennom transkripsjonene fra de enkelte intervjuene har jeg hatt som mål å danne et oversiktlig bilde, der jeg leter etter ulike mønstre for å forklare lærernes grunnleggende tankemønstre om klasseledelse i skolen. Identifisering av topoi gjorde ble gjennomført ved å ta stilling til alle utsagn fra intervjuene, og lete etter hvilken topoi læreren vektlegger ved hvert utsagn.

Ved å stille slike spørsmål undersøkte jeg etter et mønster i analyseprosessen og fant seks hovedgrupper av topoi innen klasseledelse. Hovedgrupperingene ble følgende: logos (L), etos (E), patos (P), lærernes normkilder (LN), Tilbakemeldinger (T) og Lærestryktur (LS). De ulike topos-gruppene delte jeg igjen i flere underkategorier, beskrevet i Tabell 3. I følge (Aristoteles & Eide, 2006, s. 28) handler aptum om mottakerbevissthet. Dette gjør også patos, og av den grunn ble disse to begrepene kategorisert sammen. Begge handler om hvordan mottakeren blir følelsesmessig engasjert ved å ta imot og føle seg komfortabel.

I Tabell 2 (under), kan en se ulike ytringer fra lærerne som presenteres i sammenheng med hovedkategoriene og underkategoriene. Denne tabellen skaper åpenhet om innhentet data.

Tabell 2 – Eksempler på ytringer og tilhørende topoi (Kaldahl, 2022, s. 9).

Ytring	Tilknyttede hovedkategorier av topoi	Tilknyttede underkategorier av topoi
<p>Eva:</p> <p>«Jeg er nysgjerrig i relasjonen til elevene og viser tydelig at jeg vil være der. Jeg kan bli igjen i friminuttene for å vise at jeg har tid.»</p>	<p>Patos (P)</p> <p>Etos (E)</p>	<p>2: evne til å lytte</p> <p>4: Evnen til å være en god venn</p> <p>1: Kroppsspråk</p>
<p>Arild:</p> <p>«Klasseledelsen har jeg lært mye gjennom idrettsbakgrunn, direkte tilbakemeldinger som jeg har tatt med inn i skolen. Oppdaterer meg på lærerplanene og jeg er veldig nysgjerrig på nye kollegaer som ofte er nyutdannet.»</p>	<p>Lærernes normkilder (LN)</p>	<p>1: Læreplaner</p> <p>2: Tidligere erfaring og tilbakemeldinger</p> <p>3: Lære av kollegaer</p>
<p>Beate:</p> <p>«Jeg tror jeg som person er ufiltrert og uredd og ikke vært redd for å bli dårlig likt. Jeg tror det gjør at tilbakemeldingen er mer ekte, og at jeg ikke bare gir tilbakemelding for å gi tilbakemelding. Jeg har selv satt pris på konkrete og direkte tilbakemeldinger i idrett. »</p>	<p>Tilbakemeldinger (T)</p> <p>Logos (L)</p>	<p>1: Formativ vurdering</p> <p>3: Hevde egne meninger</p>

<p>Markus:</p> <p>«God klasseleder er en som har tydelig rammer og struktur, så elever og de voksne rundt føler seg komfortable og vet hva de kommer til. Selvfølgelig kan situasjoner oppstå og det kan oppstå endringer, men grunnmuren satt. I teorifag har jeg tydelig overganger og kontroll. At elevene vet hva som skal skje, elevene faller fort ut hvis de ikke vet hva som skal skje. Samme kroppsøving, men ikke like mye her. Litt løsere siden de får bruke mer energi.»</p>	<p>Patos (P)</p> <p>Etos (E)</p>	<p>3: Evne til å samarbeide</p> <p>3: Tydelig kommunikasjon</p>
<p>Markus:</p> <p>«Elevenes usikkerhet rundt kropp tenker jeg mye på. Vi sliter med å få elevene til å dusje etter gym. Det må jobbes med klassemiljøet rundt, problematikk rundt sosiale medier og andre komplekse ting. Dette er et problem jeg ser som bare øker, og jeg har ikke noe fasitsvar.»</p>	<p>Læringsstruktur (LN)</p> <p>Hvordan bruker lærerne aktivt undervisningsformen for å oppnå best læring?</p> <p>Patos (P)</p>	<p>1: Tilpasset undervisning</p> <p>2: Vurdering av ytre påvirkning</p> <p>1: Empati</p>

Da identifiseringen av hoved- og underkategoriene av topoi var gjennomført, ble det gjennomført en opptelling av ulike ytringer som ble presentert. Disse ble summert for å få en presentabel oversikt over topos-gruppene. Dette ble gjort med utgangspunkt i de fire transkripsjonene. (Kaldahl, 2022, s. 10) legger fram en metode jeg valgte å anvende. For å vise helheten i utvalget, ble antall registreringer i de ulike kategoriene delt på det totale antallet i topoi.

Da fikk jeg presentert desimaltall og for å finne prosentene av dette, multipliserte jeg med tallet 100. Deretter måtte desimaltallene multipliseres med 360 slik at jeg fikk det i grader. Dette resultatet ble vist i et kakediagram. Denne fremstillingen gav en oversikt over det totale topoi-landskapet for utvalget (se figur 1). Lærerne fikk så tildelt et kakediagram hver, illustrert i Figur 2,3,4 og 5. Resultatene blir presentert i kapittel 5.0.

I kapittel 5.0 har jeg brukt tid på å lete etter mønstre i dataene, noe som gjør at topoi-analysen faller innenfor den kvalitative analysemetoden. Her blir det viktig å trekke inn Bernard og Ryan som beskriver viktigheten av å lete etter et mønster og teller språk forekomster som dukker opp ved kvalitative analyser (Bernard & Ryan, 2010, s. 3).

4.5 Undersøkelsens forskningskvalitet

Ved bruk av kvalitativ metode er undersøkelsen av forskningskvaliteten særs viktig i analyse, rapportering og verifisering av intervjuet (Kvale et al., 2015, s. 193). Jeg vil undersøke grunnleggende kriterier i forskningskvaliteten, der Moisander & Valtonen (2006) vektlegger reliabilitet, validitet og generalisering (Moisander & Valtonen, 2006, s. 23).

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet kan forbindes med påliteligheten av studier og beskriver at resultatene skal kunne gjengis av andre forskere, hvis de samme metodene blir brukt i prosessen (Thagaard, 2018, s. 187). Forskningen i min topoi-analyse er basert på mine tolkninger, der andre forskere kanskje ville hatt en annen tolkning enn det jeg har kommet fram til. Ved en slik tankegang vil også data som produseres vil kunne være ulike, da det vil være ulik tolkning av data. (Johannessen et al., 2021, s. 256) vektlegger at ved en ulik tolkning av forskningen vil det føre til at det blir vanskelig å skape reliabilitet i den kvalitative forskningen.

Da det resulterer i vanskeligheter med å skape reliabilitet i den kvalitative forskningen, har jeg forsøkt å styrke forskningen. Dette er gjort ved å skape en reliabilitet som er synlig gjennom prosessen i forskningen, ved å være tydelig i valg av metode, beskrivelse av analysemetoden og gjennomføringen av de ulike intervjuene.

Det støttes av Johannessen (2021) som beskriver at reliabiliteten kan styrkes ved en tydelig fremgangsmåte som går ut på å gi leseren en detaljert og åpen fremstilling fra start til slutt. (Johannessen et al., 2021, s. 256). Et annet aspekt som styrker reliabiliteten er lydopptak av intervjuprosessen, noe som ga meg mulighet til å anskaffe tryggere resultater ved at jeg kunne gå igjennom datamaterialet flere ganger (Ryen, 2002, s. 181).

4.5.2 Validitet

Da jeg skulle intervju lærerne på deres arbeidssted, valgte jeg et sted intervjuet kunne gjennomføres uforstyrret. På denne måten ville ingen ha mulighet til å forstyrre oss underveis og vi kunne føles komfortable gjennom hele praten. Her kan jeg vise til (Jacobsen, 2015, s. 152), som beskriver viktigheten av lokasjonen hvor intervjuet gjennomføres, da selve lokasjonen kan påvirke innholdet og konteksten i intervjuet. Etter intervjuene satt jeg igjen med at lærerne var så ærlig som overhodet mulig. Informantene fikk muligheten til å snakke etter lydopptaket om diverse områder de kanskje ikke vil ha på lydopptak, men det var det ingen av informantene som benyttet muligheten.

Dette gir meg tro på at innsamlet data jeg er mest mulig relevant til forskningen. Jeg valgte å tilby denne valgmuligheten da (Ryen, 2002, s. 113), beskriver hvordan lydopptak kan være med å påvirke informantenes svar. Da ingen av informantene benyttet muligheten, noe som forsterker forskningens reliabilitet og validitet.

Jeg vil kategorisere den eksterne validiteten som lav, ettersom generaliseringen av funnene blir vanskelig. Det var fire informanter som ble intervjuet, noe som tilsier en lav statistikk ut fra populasjonen. Likevel har utvalget gitt meg nok informasjon til å legge til rette for et spekter av topoi som viser til lærerens oppfatning av klasseledelse. Dette er data som da gir meg muligheten til å sammenligne ulike topoi mellom trinnene.

Seidman (2019) beskriver denne typen studier som en mulighet til å engasjere lesere til deltakelse i forskningsprosjektet gjennom relaterbare erfaringer fra informantene, og at leserne eventuelt kan bli inspirert til ny læring (Seidman, 2019, s. 57).

4.5.3 Forskerrollen

Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg fått muligheten til å teste ut forskerrollen. Dette har fått meg til å reflektere over egen rolle og hvilken betydning jeg har hatt for dette prosjektet. Før intervjuene med de ulike informantene var jeg opptatt av å skape en tidlig relasjon til

informantene. Dette ble gjort for å få informantene til å føle seg trygge og at de da fikk muligheten til å uttrykke sin forståelse av klasseledelse. Thagaard (2018) beskriver hvordan forskningsintervjuer kan føre til asymmetrisk forhold mellom forsker og informant, og kan resultere i at informanten vil svare slik det tenkes at forskeren vil, istedenfor å formidle egne synspunkter. Dette resulterer i at datagrunnlaget blir svakere da svarene ikke tilsvarer virkeligheten (Thagaard, 2018, s. 108).

Så langt har jeg to års arbeidserfaring fra skolen, som vikar og i praksisperioden. Gjennom disse årene med erfaring har jeg lest mye rundt begrepet klasseledelse, men dessverre ikke fått erfart det like mye i praksis som en lærer ville ha gjort. Johannessen (2021) beskriver hvordan forskere ståsted har innvirkning på måten man observerer og tolker informantenes svar. Da jeg har begrenset arbeidserfaring, er det plausibelt at min analyse vil divergere fra analysen som ville blitt lagt frem av forskere med lang arbeidserfaring. Dette anser jeg som positivt da jeg tror jeg kan bidra med et mer upartisk syn på informantenes svar (Johannessen et al., 2021, s. 26).

Da to av informantene var relativt erfarne i læreryrket, kan det medføre distanse mellom meg og dem ved intervjuet. Det kan resultere i usikkerhet rundt det jeg fremstiller i forskningen og en spørrende holdning til hva jeg vil oppnå med studien. Dette kan forekomme når det oppstår en sosial avstand (Thagaard, 2018, s. 105), og kan gjøre intervjusituasjonen mer utfordrende for min egen del.

4.6 Forskningsetikk

Formålet med etikken i forskningen er å legge til rette for forsvarlig og god forskning, og samtidig hjelpe til å grunnlegge og sikre en god vitenskapelig praksis. Derfor blir forskningsformidling en viktig del av forskningsetikken ved at forskere må åpne seg om den vitenskapelig usikkerheten og unngå forskning som kan være med på å skade samfunn, mennesker, miljø og natur (komiteene, 2021). NSD, som står for Norsk senter for forskningsdata, har vært en viktig brikke gjennom forskningen min og har ivaretatt de forskningsetiske normene.

For å få mulighet til å gjennomføre forskningsprosjektet måtte jeg fylle ut et meldeskjema. Søknaden ble gjennomført hos NSD, der jeg la fram et informasjonsskriv, samtykkeerklæring og spørsmålene i intervjuguiden. Søknaden var nødvendig da studien behandler ulike opplysninger som kan knyttes til informantene som stemme på lydopptak, kjønn, fagspesialisering og arbeidserfaring i skolen. Prosjektet ble godkjent etter et par uker (se vedlegg) og jeg fikk da muligheten til å starte intervjuene.

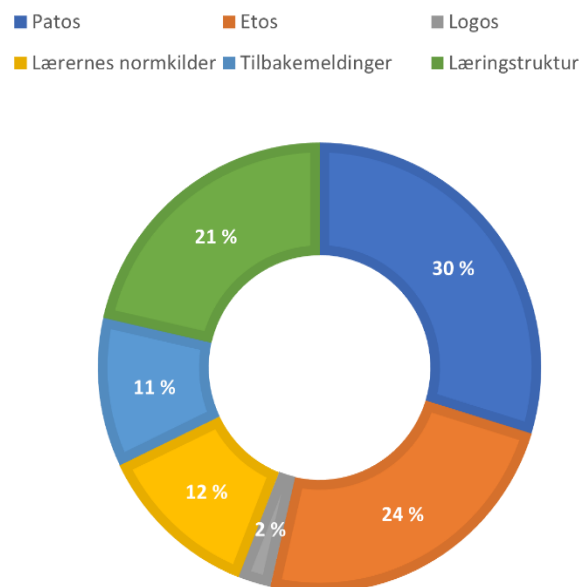
Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har jobbet med retningslinjer som forskere må fokusere på ved forskningsstudier (Johannessen et al., 2021, s. 45). I min forskning har jeg valgt å følge opp to viktige forskningsetiske retningslinjer i forhold til mine informanter. Retningslinjene beskriver viktigheten av samtykke til å delta og at forskningen skal ha konfidensialitet (komiteene, 2021).

I forkant av intervjuene med informantene skrev jeg et informasjonsskriv med informasjon om hva det ville innebære å være med i forskningen. Her presiserte jeg klart og tydelig at informantene hadde mulighet til å trekke seg til enhver tid. Jeg beskrev tydelig i informasjonsskrivet hvordan lagring skulle skje, metoden, anonymisering og konfidensialitet. Gjennom intervjuet ga ingen informantene noe tegn til at de ville trekke seg. Jeg repeterte i starten av intervjuet detaljene rundt samtykkeerklæringen og informasjonsskrivet.

5 Funn

Gjennom funnene skal jeg presentere et helhetsbilde av datamaterialet, og derfra prøve å få en innsikt i hva klasseledelse i grunnskolen og ungdomsskolen er og hva som forventes i bruken av klasseledelse i teorifag og kroppsøving.

I Figur 1 presenteres prosentfordelingen av hovedtopoi-gruppene i et sektordiagram. Hovedtopoi-gruppene med tilhørende undergrupper presenteres i Tabell 3. Kaldahl (2022) beskriver hvordan variasjonen i hovedtopoi-gruppene blir større jo flere undergrupper den inneholder. For å få en klarere analyse har jeg holdt antall undergrupper i hver topoi-gruppe relativt lave (Kaldahl, 2022, s. 11).



Figur 1 - Hovedtopoi-grupper (Kaldahl, 2022, s. 12).

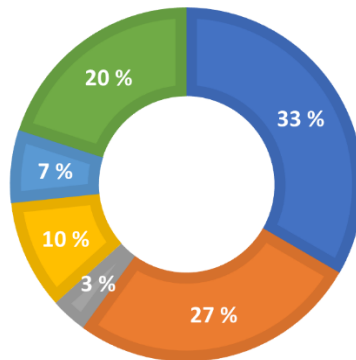
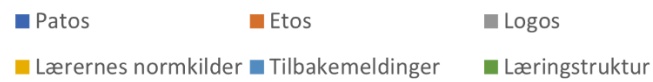
Figur 1 viser til flere ulike kvalitetskriterier for klasseledelse. Kvalitetskriteriene som er nevnt over blir samlet under topoi-gruppene patos, logos, etos, lærernes normkilder, tilbakemeldinger og læringsstruktur. Disse er en viktig del av lærernes oppgaver i skolen.

Tabell 3 - Hovedtopoi-grupper og undergrupper, inspirert av (Kaldahl, 2022, s. 12).

<p>Logos (L) - Språkaspekter (Aristoteles, ca 350f.Kr./2006, s.28)</p>	<p>1: Ordforråd 2: Bevissthet på språk 3: Hevde egne meninger</p>
<p>Etos (E) - Aspekter ved troverdighet (Aristoteles, ca 350f.Kr./2006, s.27)</p>	<p>1: Kroppsspråk 2: Stemmebruk 3: Tydelig kommunikasjon</p>
<p>Patos (P) - Aspekter ved mottakers sinnsstemning (Aristoteles, ca 350f.Kr./2006, s.28)</p>	<p>1: Empati 2: Evne til å lytte 3: Evne til å samarbeide 4: Evne til å være en god venn 5: Evne til å tilpasse seg ulike situasjoner</p>
<p>Lærernes Normkilder (LN)</p>	<p>1: Læreplaner 2: Lære av tidligere erfaring 3: Lære av kollegaer 4: Faglitteratur</p>
<p>Tilbakemeldinger (T)</p>	<p>1: Formativ vurdering 2: Egenvurdering 3: Hyppighet</p>
<p>Læringsstruktur (LS)</p>	<p>1: Tilpasset undervisning 2: Vurdering av ytre påvirkning 3: Fokus på mestringsfølelse</p>

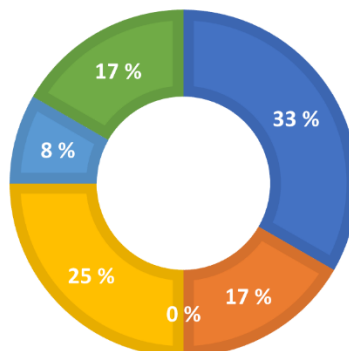
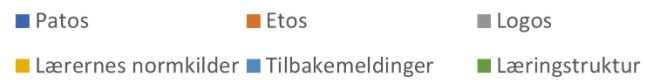
For å se nærmere på hva de forskjellige lærerne verdsetter i klasseledelsen, er de individuelle lærernes fokus på topoi-grupper vist under.

EVA

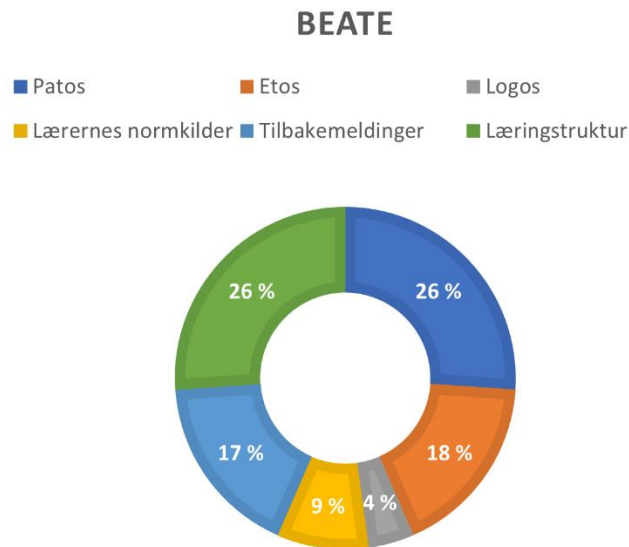


Figur 2: Resultater fra topoi-analyse av intervju med Eva.

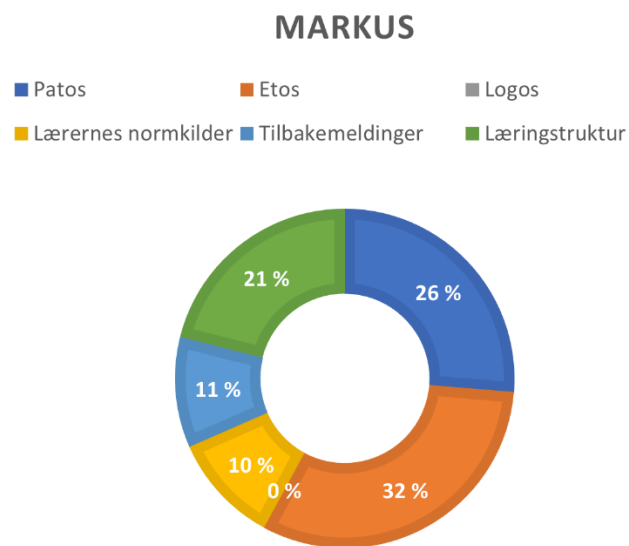
ARILD



Figur 3: Resultater fra topoi-analyse av intervju med Arild.



Figur 4: Resultater fra topoi-analyse av intervju med Beate.



Figur 5: Resultater fra topoi-analyse av intervju med Markus.

Videre skal funnene presenteres innen de forskjellige topoi-gruppene i 5.1-5.4. Dette gjøres for å få en oversikt og trekke frem eksempler der disse topoiene vektlegges. Deretter blir funnene mer diskutert og drøftet i 6.1.

5.1 Normkilder

Informantene viste stor interesse for klasseledelse og viste interesse for å tilegne seg bedre kunnskaper om klasseledelse. Det ble derfor interessant å undersøke hvor informantene tilegner seg kunnskap om klasseledelse. Detaljer om informantenes normkilder innen klasseledelse gir et bilde av selve grunnlaget for individenes klasseledelse.

Informantene legger spesielt vekt på bruk av læreplanen som normkilde, en plan som skal være med på å sikre en jevngod opplæring hos elevene. Det er interessant å se forskjellen på hva Beate og Arild vektlegger innenfor normkilder i forhold til at disse informantene har jobbet lengst i skolesystemet.

Beate legger vekt på læreplanen og at hun leser en del fagartikler for å holde seg oppdatert i undervisningen. Hun legger vekt på at hun nylig har studert, noe som gjør at hun føler seg veldig trygg på læreplanen.

Arild oppdaterer seg også på læreplanen, men velger heller å legge mer vekt på et godt kollegasamarbeid i skolen. Arild er opptatt av å se hvordan nyutdannede tenker, og legger derfor rette til en undervisning der både han og den nyutdannede kan lære fra hverandre. Dette fokuset på læringsformer reflekteres i Arilds høye skår for læringsnormer på 25%, i figur 3, i forhold til 12% som er gjennomsnittet for alle lærerne (Figur 1).

Resultatene viser også at de to yngre lærerne Eva og Markus er enig med Arild, og setter stor pris på et kollegasamarbeid. Gjennom dette har informantene mulighet til å hente kunnskap fra andre lærerne. Om vi ser nærmere på svarene til Eva og Markus, kan vi se en ulik tilnærming til kollegasamarbeidet.

Eva påpeker at observasjon av andre læreres klasseledelse brukes til egen utvikling. Ved observasjon og kollegalæring kan man lære av hverandre og bruke tilbakemeldinger for å hjelpe hverandre til å bli bedre.

Markus viser til at han vektlegger egne erfaringer og hvordan han er som person i klasseledelse. I tillegg er han svært oppmerksom på hvordan andre kollegaer arbeider, og bruker observasjon til å lære av andre. Han ønsker å fokusere på egen utvikling og bli tydeligere som lærer. For å oppnå målet forklarer Markus at han oppdaterer seg på ulike kurs og bruker mye tid på fagstoff.

5.2 Tilbakemeldinger

Alle informantene vektlegger viktigheten av et bevisst forhold til tilbakemeldinger for å oppnå en god klasseledelse. Lærerne vektlegger spesielt spesifikk tilbakemelding som en viktig del av det å skape tillit og mestringsfølelse i kroppsøving. Det er interessant å se hvordan Eva og Beate har forskjellig syn på bruk av tilbakemeldinger i klasseledelse.

Eva nevner at de har en ny ordning på arbeidsplassen, der de setter karakterer sammen. Hun har 90 elever og benytter dermed en stor mengde muntlige tilbakemeldinger underveis i undervisningen. Det utføres også utviklingssamtaler en gang i halvåret, mens tilbakemeldinger i kroppsøvingsfaget er mest spontant i treningsøkter. Beate fokuserer tilbakemeldinger på aspekter elevene synes er vanskelig og trenger mer hjelp til. Videre fokuserer hun på å la elevene ha en egen vurdering på hvordan de syntes det gikk og arbeide videre derfra. Hun begrunner det med at elevene er strengere mot seg selv enn det hun ville uttrykt i hennes vurderinger.

Eva er opptatt av å gi store mengder muntlige tilbakemeldinger underveis i undervisningen, noe som ofte skjer mens undervisningen pågår. Hun legger også vekt på viktigheten av utviklingssamtaler. Beate velger en litt annen metode for tilbakemelding, der elevene selv gir vurdering på egen prestasjon.

Resultatene viser også at alle lærerne har en ulik tilnærming til tilbakemelding basert på om man underviser i kroppsøvingsfaget eller teoretiske fag. Om vi følger Evas intervju videre, sier hun følgende om tilbakemeldinger i teoretiske fag:

“De teoretiske fagene har ofte flere prosesser. Elevene er mer bevisst på når det skjer, da vil jeg lage en situasjon der jeg er mer observant på å gi tilbakemeldinger når elevene vet det. Ved sluttvurderinger gir jeg også en fremovermelding.”

Eva legger vekt på at kravene for tilbakemeldinger og vurderinger er mer strukturert i teoretiske fag, og man da gjerne har flere regler man må følge. Hun legger mer fokus på å skape en læringsstruktur der elevene vet når man kan forvente vurdering. Selv om formen for tilbakemelding er ulik i de to undervisningsformene, er det interessant at hun vektlegger viktigheten av å ha en samtale om progresjonen til den enkelte elev.

Ulikheten i tilbakemeldinger ser jeg også igjen fra intervjuet med Markus, der han snakker med elevene etter undervisningen. Videre nevner han at det ikke er nødvendig å gi tilbakemeldinger etter hver undervisning, men at det gis der han ser en fremgang. Dette gir mer engasjement og elevene blir mer bevisst på endring av sin egen utvikling. Til slutt påpeker Markus at dette er lettere i kroppsøvfingsfaget enn i teoretiske fag.

Han mener gode tilbakemeldinger legger vekt på hva som kan gjennomføres bedre og skape en læringsstruktur der elevene kan gi mestringsfølelse og få mer motivasjon. Å skape motivasjon gjennom tilbakemeldinger er det noe flere av lærerne legger vekt på.

Til slutt er det interessant å se hvordan Beate benytter normkilder fra tidligere erfaring for å forme hvordan hun bruker tilbakemeldinger som et verktøy i undervisningen. Avsluttende påpeker Beate at hun er mer konkret i sine tilbakemeldinger:

“Som person har jeg alltid vært ufiltrert og uredd, der jeg ikke har vært redd for å bli dårlig likt. Dette gjør at man blir mer ekte, slik at elevene kan føle at jeg ikke sier noe for å bare si noe. Fra tidligere erfaringer har jeg alltid satt pris på konkrete og tydelige tilbakemeldinger i idrett, noe som er viktig når man skal gi tilbakemeldinger i kroppsøvfingsfaget.”

Når Beate påpeker at hun liker å gi konkrete tilbakemeldinger i kroppsøvfingsfaget, er hun åpen for å bruke tilbakemeldinger for å omtale hva som kan gjøres bedre. Hun mener at dette er en måte for å skape tillit til elevene ved å vise troverdighet. Dette fokuset på tilbakemeldinger innad i klasseledelse, blir reflektert i Beates tilbakemeldingsskår i figur 4 (17%), noe som er over gjennomsnittet for lærerne i figur 1 på 11%.

5.3 Læringsstruktur

Alle lærerne reflekterte over viktigheten av å ha en god læringsstruktur for å legge en basis for god relasjonsbygging og god læring. Spesielt i kroppsøving var dette et fokus som ble nevnt flere ganger. En viktig del av den ytre påvirkningen er for eksempel et større fokus på kroppspress blant elevene ved at man har mye større tilgang på sosiale medier, der kroppen er satt i fokus. Lærerne erfarer at dette skaper hindringer for undervisning og deltakelse.

Eva får et inntrykk av at dette er skjult, da flere av jentene ikke ønsker å delta på svømming, selv om de er en gruppe som er delaktig. Hun har prøvd strategier som kjønnsdeling, men resultatet ga ingen endring. Eva mener at mange er skremt av en nær relasjon til læreren og synes det er ubehagelig å gå frem innenfor sensitiviteten. Eva uttrykker en bekymring for hvordan ytre påvirkninger vil påvirke undervisningen og har prøvd tiltak for å bedre læringsstrukturen. Hun mener hun har en fordel der hun som yngre lærer kan kjenne seg igjen i flere av problemene elevene står overfor. Her viser hun til hvordan hun bruker patos i klasseledelsen ved å kjenne seg igjen i elevenes problematikk, noe som blir videre diskutert i punkt 5.4.

Beate og Markus er enige om at flere ikke ønsker å dusje etter en kroppsøvingstime. De mener at dette er et økende problem ved at de erfarer dette mer og mer for hvert år som går. Likevel mener lærerne at dette er vanskelig å løse da de ikke kan tvinge elevene til å dusje. Beate legger vekt på at dårlig selvtillit er en faktor:

“Det er elever med dårlig selvtillit. Det er forskjell på elever som har vanskeligheter for matte enn elever som sliter med kroppsøving som kan gå mer personlig inn på eleven. Elever vil ikke vise til dårlige sider i fysiske ting”.

Her trekkes paralleller til forskjellene mellom teoretiske fag og kroppsøvingsfaget. Dette har med hvordan elevene ønsker å fremstå for hverandre, og det at elevene er en del av “generasjon prestasjon” legger hinder for utvikling og et godt læringsmiljø.

Interessante funn videre innen lærerstrukturen er å se lærernes motivasjon for å tilrettelegge tilpasset opplæring i undervisningen både i teoretisk fag og i kroppsøving. Likevel ser jeg at Eva, Beate og Markus har litt ulike syn når det kommer til å tilrettelegge undervisning i kroppsøving. Eva mener det er lettere å tilrettelegge for svake elever i teoretiske fag, men i kroppsøving blir dette fort glemt. Det er ikke enkelt å tilpasse seg til den enkelte elev, og kroppsøving er et fag som er mer spontant, nevner hun videre. Eva synes det er vanskeligere å tilrettelegge seg i kroppsøving. Hun mener at det er nivåforskjeller blant elevene som gjør det vanskeligere å tilpasse en undervisning som vil passe alle. Kroppsøving er det sjeldent man går etter et felles mål siden elevene har forskjellige mål.

Beate ønsker å tilrettelegge slik at alle elevene kan bidra, men i flere idretter er det store forskjeller på nivåer og deltagelse. Videre legger Beate til at hun prøver å tilrettelegge slik at fokus blir mer på mestringsfølelse hos hver enkelt elev. Hun velger å legge til rette en type lek som kan ligne en idrett, noe som kan hindre store nivåforskjeller.

Markus har erfart god relasjon i teoretiske fag, men synes tilretteleggingen vanskeligere i kroppsøving. "Ønsker å snakke med elevene utenfor, ved at flere elever kan føle seg låst når de er der", nevner han.

Videre påpeker Markus at det er vanskeligere å tilrettelegge undervisning i kroppsøving på grunn av at han føler han låser elevene mer inne, der de ikke tør å si hva de virkelig mener. Likevel prøver han å tilrettelegge på en måte der han velger å snakke med de elevene som synes kroppsøving er vanskelig. Dette er for å høre hva elevene foretrekker og forhåpentligvis bli mer aktive i neste undervisning i kroppsøving.

Arild hadde et større fokus på tilrettelegging av læringsstrukturer og hadde en lik tilnærming i både teoretiske fag og kroppsøving.

"Det er viktig at du blir kjent med eleven, slik at du kan kartlegge hvor de ligger og hva de faktisk tåler. Noen har for eksempel dysleksi, noe som betyr at du ikke kan presse dem til å lese. Det er da nødvendig å tilpasse for denne eleven", sier Arild.

Arild ser ut til å prioritere å legge til rette for en god relasjon til eleven og for å gi elevene mer mestringsfølelse innen begge felt. Han legger vekt på individuell tilpasning og oppfølging av elevene. Beate underviser mest i mattefaget og pleier å legge en lav inngangsterskel på oppgavene, slik at alle kan bidra til å føle seg en del av fellesskapet. Både Arild og Beate er

opptatt av å kartlegge elevene, slik at de vet hvordan de kan skape aktivitet i undervisningen. Fra funnene kan man bemerke at Beate har flere ulike tilnærminger til å skape en god læringsstruktur, noe som reflekteres i hennes fokus og skrå innen emnet i figur 4 (26%). Dette er høyere enn lærerens generelle gjennomsnitt i figur 2 på 21%. Videre trekker Markus frem et godt poeng som Arild og Beate ikke nevner.

“Gruppearbeid er en viktig del, slik at noen av elevene kan oppnå mestringsfølelse av å ikke bidra like mye som man vanligvis gjør i undervisningen”, påpeker Markus.

Her tar Markus for seg gruppearbeid for å inkludere elevene i en større grad. Han mener at det vil hjelpe de svake elevene til en større mestring. Selv om disse elevene ikke får til like mye som andre elever, men likevel føler en form for mestring ved å bidra til gruppen. Markus legger vekt på at samarbeid mellom elevene kan gjøre at man får et grunnlag av mestringsfølelse. Dette er i kontrast til andre lærere som legger vekt på samspill mellom lærer og elev.

5.4 Sosial kompetanse som del av klasseledelse blant lærerne

Figur 1 viser at patos (30%) og etos (24%) er de to kategoriene som har skåret høyest i intervjuene. Dette viser til et større fokus på sosial kompetanse ved klasseledelse. Ved gjennomføring av intervjuene er det tydelig at alle lærerne legger vekt på å skape gode relasjoner til elevene når de hørte begrepet klasseledelse. Her snakket de om viktigheten av gode relasjoner for å ha mulighet til å bli mer kjent med hver enkelt elev som gjør det lettere å kunne undervise elevene både i teorifag og kroppsøvningsfaget.

Eva forteller at gode relasjoner gjør det enklere å tilrettelegge for svake elever i teoretiske fag, men kroppsøving blir fort glemt. I teoretiske fag er det enklere å planlegge en undervisning med oppgaver som blir utdelt, enn kroppsøving som ofte blir planlagt mer spontant. Her legger Eva vekt på å være spontan og tilpasse seg ulike situasjoner, noe som blir reflektert i patos, figur 2 (33%). Dette er høyere enn lærerens gjennomsnitt på 30%.

Eva benytter denne metoden for å motivere elevene og skape en mestringfølelse hos den enkelte elev. Hun legger vekt på at hun ikke tilpasser undervisningen til den enkelte elev i kroppsøvingen.

Markus har erfart gode relasjoner med elevene i teoretiske fag, men at det er vanskeligere for kroppsøvningsfaget. Han har mål med sine metoder og bruker heller en fremgangsmåte der han fokuserer på hver enkelt elev for å høre hva de liker å gjøre, og bruker tilbakemeldingen for å tilpasse undervisningen ut ifra tilbakemeldingene fra elevene.

Det som er interessant, er at Beate og Arild ikke finner noen utfordringer eller har erfart vanskeligheter med å bygge relasjoner i teoretiske fag og kroppsøvningsfaget. Dette er to lærere som har lange erfaringer fra yrket. Beate og Arild har en større trygghet i lærerrollen, og de to informantene har ganske lik tankegang. De nyutdannede har et høyere fokus på patos og etos i sosial kompetanse (figur 2 og 5), der de to kategoriene utgjør mer enn halvparten av fokuset innen klasseledelse. Dette er også høyere enn hva som fremkommer fra gjennomsnittet av lærerne i figur 1.

Intervjuene viser også hvordan de nyutdannede informantene fokuserte mer på etos enn de to andre lærerne som har en lengre erfaring i yrket. Resultatene viste en etosskår hos Eva på 27% og Markus på 32%. Dette er høyere enn gjennomsnittet av de andre lærerne på 24%. Det var tydelig å se at Eva mente at stemmebruk var noe av det mest krevende under en kroppsøving og valgte heller å bruke musikk for å få ro i klassen. Markus mente at stemmebruk ikke var en utfordrende del, der han hadde kontroll på klassen i enhver tid.

Fra svarene i intervjuet kan man observere hvor lite lærerne fokuserer på logos innad klasseledelse. Fokuset ligger på patos, etos og læringsstrukturer.

Eva legger vekt på bevissthet rundt språkbruk og ordforråd i undervisningen, noe som knyttes til logos. Hun bruker god stemmebruk og fløyte, noe som er vanskelig i kroppsøving, større lokaler eller ute. For eksempel ved bruk av musikk eller bruke konkrete ord som "ball ro" får hun elevene til å bli mer fokusert.

Eva er veldig bevisst på å bli hørt og legger frem at dette er en utfordring ettersom stemmebruk ikke er tilstrekkelig for å nå ut til alle elevene. Det er interessant å se at logos også kan brukes i slike situasjoner, selv om det ikke er spesifikt relatert til å få frem sitt eget budskap.

6 Diskusjon

Formålet med denne masteroppgaven er å utforske ulike lærerens synspunkter av klasseledelse og skape en forståelse av den oppfattede forskjellen i klasseledelse i teoretiske fag og kroppsøvningsfaget. Under gjennomføring av denne oppgaven ble det bemerket at lærere har ulik forståelse av hva som burde bli fokusert på i en undervisning av kroppsøving. I denne delen av oppgaven blir mine funn knyttet opp mot problemstillingen, med tilhørende forskningsspørsmål.

Oppgavens overordnede problemstilling:

Hvordan tilrettelegger lærere for klasseledelse i kroppsøvningsfaget?

Forskningsspørsmål 1: Hvordan oppfatter lærerne forskjellene på klasseledelse innen kroppsøving og teoretiske fag?

Forskningsspørsmål 2: Hvordan oppfatter lærerne at klasseledelse påvirker elevenes trivsel og adferd?

6.1 Klasseledelse i kroppsøvningsfaget

Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2020 (LK2020) legger til rette for at kroppsøving skal være et praktisk fag (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Her skal elevene ha mulighet til å utvikle ferdigheter og kunnskaper gjennom forskjellige aktiviteter. Elevene skal kunne utfordre hverandre gjennom deres egen fysiske kapasitet samtidig som de skal kunne samarbeide med hverandre. De skal også kunne reflektere over egen utvikling ved å løse føringer ut ifra deres beste evne (Johansen, 2021).

Wong og Wong (2009) sier at klasseromsledelse kan defineres som alt det læreren gjør i organiseringen av elever, rom, tid og materialer slik at læringen til elevene blir best mulig framstilt (Wong & Wong, 2009). Det er klart at læringsstrukturen har mye å si for klasseledelse innen kroppsøving, da flere av lærerne mener det er vanskeligere å tilrettelegge undervisningen i kroppsøving. Dette kan være knyttet til det faktum at kroppsøving er knyttet opp mot kroppen og det er derfor veldig synlig, sensitivt og individuelt hva elevene mestrer. Informantene hadde et større fokus på å skape en mestringsfølelse for hver enkelt elev, ofte gjennom sin form for tilbakemeldinger. Gjennom dette forsøker informantene å oppfylle det Utdanningsdirektoratet stipulerer; at lærerens arbeid skal bidra til elevens sosiale, faglige og emosjonelle læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Den ulike tilnærmingen de forskjellige informantene hadde til klasseledelse ser vi også gjennom forskningen til Lyngstad (2020), som viser til at kunnskap om klasseledelse ikke er unikt for seg selv, men hvordan lærere kan utvikle egen praksis for å kunne tilrettelegge for elevene (Lyngstad et al., 2020, s. 631).

Det blir flere ganger gjentatt av alle lærerne som har blitt intervjuet at tilbakemeldinger er en viktig del av klasseledelsen. Lærerne vektlegger i større grad spesifikk tilbakemelding som en viktig del av det å skape tillit og mestringsfølelse i kroppsøving enn i teoretiske fag. Berit sier at hun liker å gi konkrete tilbakemeldinger i kroppsøvfingsfaget, og at hun er åpen for å bruke tilbakemeldinger for å omtale hva som kan gjøres bedre. Hun mener at dette er en måte for å skape tillit til elevene ved å vise troverdighet. Forskningen til Lagestad (2020) viser til at elevene mente at muligheten for å kunne utvikle egne ferdigheter var avgjørende. Dette ligger på lik linje med tilbakemeldinger for lærere, lærerens ivaretagelse og kvaliteten på hvordan lærerne kommuniserer til elevene (Lagestad et al., 2020, s. 177).

I tillegg ser vi at informantene vektlegger at det er også er i større grad viktig å opprettholde strukturer, regler og rutiner i kroppsøving da både undervisning og undervisningssted varierer mye. Dette kan vi finne i Doyle (2006) som beskriver hvordan lærere skal kunne skape normer for samhandling, og at det trengs sentrale virkemidler som regler og rutiner for å kunne skape et godt læringsmiljø (Helstad & Øiestad, 2017, s. 75).

Som lærer er man en sentral person for å skape læring og trivsel, og danne barna for fremtiden. En av de viktigste oppgavene som lærer og ledelsen i skolen er å tilrettelegge et samarbeid sammen med elevene ut ifra aktivitetene som pågår, og som organiserer og skaper motivasjon blant elevene i klasserommet (Wubbles, 2007). Mine resultater viser at Else og Markus er enig med Arild og setter stor pris på et kollegasamarbeid der de har mulighet til å hente kunnskap fra de andre lærerne. Dette samsvarer med Christensen og Godø som sier at kollegasamarbeid er tidkrevende (Christensen & Godø, 2021, s. 23) og at lærere må fokusere på andre strategier for å kunne tilrettelegge bedre læringsarbeid for elevene (Helstad & Øiestad, 2015). Dette kan igjen være avgjørende for å lykkes sosiale interaksjoner mellom elev og lærere som igjen kan hjelpe læreren til en bedre klasseledelse (Penne & Hertzberg, 2015, s. 64).

Det å skape mestringsfølelse er noe alle informantene i denne studien legger spesiell vekt på innen klasseledelse i kroppsøving. Viktigheten av dette kan være helt sentral for den enkelte elevs oppfatning av kroppsøving og skolen, noe vi ser igjen i (Thorsen, 2021, s. 63) der det henvises hvordan faget hadde en helt sentral rolle innen læringsaspektet. Her vises det også til hvordan en enkelt kroppsøvingslærer hadde stor innflytelse på informantene i studien. Det å skape motivasjonsfølelse blant elevene er en krevende øvelse for lærere i et læringsmiljø som gjerne er utendørs eller i en hall. Dette reflekteres i lærernes kommentarer om at kommunikasjon og tilrettelegging er vanskeligere i faget kroppsøving enn teoretiske fag. Dette kommer også frem i forskningen til Doyle hvor det legges vekt på at å fremme læring og orden er viktig for god ledelse innen fysisk utdanning. Her vektlegges at disse to faktorene må henge sammen for at undervisningen skal bli så effektiv som mulig. Dette vil igjen øke deres motivasjon og øke muligheten til å gjennomføre oppgaven (Postholm, 2013, s. 128).

Klasseledelse blir definert som lærerens arbeid som vil bidra til elevens sosiale, faglige og emosjonelle læring og utvikling. Klasseledelse er et bredt praksisfelt og handler om tilrettelegging for lærerens undervisning i elevfelleskapet (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Berit ønsker å tilrettelegge slik at alle elevene kan bidra, men i flere idretter er det store forskjeller på nivåer og deltagelse. Timeplanen begrenser mengden kroppsøvingstimer elevene får i løpet av en uke, noe som gjør det mer utfordrende for lærere å kunne være effektive. Ved at lærere får så lite tid å undervise i kroppsøvingstimene, føler de også et større press til å levere best fysiske aktiviteter til elevene på kortest mulig tid (Grube et al., 2018, s. 48).

Informantene i studien legger vekt på at sosial kompetanse som patos og etos er en viktig del av klasseledelsen. Dette reflekteres i Figur 1 der patos og etos er de to dominante topoi-gruppene som trekkes frem av hele utvalget. Det trekkes frem at ytre påvirkninger gjør tilrettelegging av undervisningen mer utfordrende. For å skape god klasseledelse trekker informantene frem at man må sørge for å ha gode relasjoner til elevene, og sette seg inn i hvordan de ytre påvirkningene innvirker på elevenes læring.

6.2 Forskjell på teoretiske fag og kroppsøvningsfaget

Et av hovedfunnene i studien viser at flere av informantene mener det er en klar forskjell mellom klasseledelse i teoretiske fag og kroppsøving. I tillegg ser man at om man knytter klasseledelse opp mot kroppsøvningsfaget, fremkommer det forskjeller i hvordan tilretteleggingen er lagt opp for ulike lærere. Dette henger sammen med at lærerne har ulike oppfatninger om faget, noe som påvirker lærerens undervisningspraksis (Annerstedt, 2001).

I forskjellen på teoretiske fag og kroppsøving så jeg et tydelig funn innenfor kroppspress og selvbilde. Disse ytre påvirkningene påvirker lærernes undervisning, noe som gjør lærerne usikre på hvordan de skal kunne klare å tilrettelegge en god undervisningstime. Eva sier at i svømming har de prøvd å legge til rette for egne undervisningstimer med gutter og jenter, men det har likevel ikke skjedd en endring. Dette kan vi se igjen (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 176), som viser til at ved å organisere elever i ulike grupper vil muligheten for direkte sammenligning bli mindre. En slik endring skjedde likevel ikke hos Eva. Det er viktig å kunne utvikle en generell positiv selvoppfatning hos hver enkelt elev, der de skal kunne akseptere sin egen kropp og hvordan kroppen skal brukes (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 176).

Kroppsøving er det faget i skolen der kropp blir veldig tydelig, noe som gjør det ekstra viktig for lærerne å tilrettelegge undervisning slik at elevene kan kunne utvikle et godt og positivt forhold til egen kropp og bruken av den (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 177). Som nevnt tidligere legger Markus og Berit merke til at det er flere elever som ikke har lyst til å dusje etter kroppsøvingstimen og at dette har blitt et større problem. Likevel er de ikke helt sikre på hva årsaken kan være. Elevene bruker mye digitale hjelpemidler i dagens samfunn, noe som gjør at de har mye større tilgang på sosiale medier. Her kan vi også trekke inn (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 177) som sier at vi lever i en veldig kroppsfokusert kultur og det er i kroppsøving dette blir svært tydelig. Derfor blir det viktig at elevene får et innblikk i andre mulige perspektiver på trening, vekt og helse, slik at de blir i stand til å se faktorene opp mot hverandre (Standal & Rugseth, 2021, s. 58).

Det faktum at lærerne vektlegger at problemet knyttet til kroppspress hovedsakelig oppstår blant elever som er jenter, er interessant. Dette kan vi se igjen i en studie fra Ungdata som viser at det er en økende trend for psykiske plager blant unge jenter, og flere trekker frem kroppspress og prestasjonspress som årsaken (Ungdata, 2020). Fra funnene i denne oppgaven ser man at lærerne trekker frem at de elevene som er gutter opplever oftere prestasjonspress som et problem i kroppsøvningsundervisning. Da jeg også er relativt ung, har jeg klart sett den økende trenden av kroppspress i samfunnet ettersom sosiale medier blir mer og mer populært. Dette presset på prestasjon og kropp kan sees igjen i studien ‘Generasjon Prestasjon’ fra 2018 der det fremkommer at nærmere halvparten av jentene og rundt 25% av guttene opplever ‘mye press’ eller ‘svært mye press’ om å gjøre det godt på skolen (Bakken et al., 2018).

Samme studie viser også til at jo mer tid unge bruker på sosiale medier, desto mer føler man på press. Dette viser at om bruken av sosiale medier fortsetter å øke, vil dette bli et økende problem i undervisningen, og derav bør bli et enda større fokusområde innen klasseledelse. Læringsstrukturer vil derfor bli et viktig fokusområde fremover for å sikre god læring og mestringsfølelse for barn og unge i undervisning.

Eva mener det er lettere å tilrettelegge for svake elever i teoretiske fag, men i kroppsøving blir dette fort glemt. Det er ikke enkelt å tilpasse seg til den enkelte elev, og kroppsøving er et fag som er mer spontan. Dette bør være et fokus da Cale og Harris (2013) sier at gjennom pedagogisk tilrettelegging skal kroppsøving inspirere elevene til å føle seg tryggere og trives med den aktiviteten de holder på med. Lærere som jobber på en slik måte skal kunne gi elevene muligheten til å opparbeide kunnskap, ferdigheter og kompetanse i bevegelsen (Cale & Harris, 2013). En slik måte å jobbe på kan motivere elevene til å bli mer aktive utenfor skolen og gjennom ulike faser i livet (Standal & Rugseth, 2021, s. 59).

Det er tydelig å se at lærerne legger merke til en større usikkerhet hos elevene i kroppsøving enn hva de gjør i teoretiske fag. Beate sier i intervjuet at det er elever med dårlig selvtillit og at det kan gå mer personlig inn på eleven hvis man sliter i kroppsøving. Dette kan linkes til hva Brattenborg og Engebretsen (2013) sier noe om begrepet selvoppfatning. Det vil si hvilke meninger en elev kan ha om seg selv, og disse meningene kan både være positive og negative. Derfor blir det viktig å ha fokus på egen selvoppfatning og at den utvikles i samhandling med de andre elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 177-178).

For at dette skal være mulig blir det viktig med et trygt og godt klassemiljø der det er et godt forhold til lærer og elev samt elevene seg imellom. Det er viktig at elevene er i et miljø der de får utfordret hverandre på ulike nivåer og at elevene aksepterer at de er ulike (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 177-178).

Et spennende funn jeg var at Eva var den eneste av lærerne som syntes det var utfordrende med stemmebruken i undervisningen. Dette er viktig da Grube (2018) sier at det er flere elever som kan fange oppmerksomheten til elevene ved bruk av handlinger (Grube et al., 2018, s. 49). For at Eva skal få elevene til å følge med eller være rolige så bruker hun derfor enten musikk eller sier små ord som for eksempel "ball ro". Som lærer handler det å tale om stemmen, ordene samt kroppsspråk, energien, blikket og annet som spiller inn i det muntlige budskapet skal bli forstått og hørt (Gelang, 2008). Informanten Eva legger vekt på strukturperspektivet ved at hun etablerer rutiner og skaper ro og orden.

Et annet funn var at Markus ikke syntes det var utfordrende med stemmebruken, men han erfarte fra undervisningen at flere elever ikke ville være med i kroppøvingstimen. Det medførte at det ble vanskeligere for Markus å tilrettelegge for den enkelte elev, noe som gjorde at han valgte å inkludere elevene i planleggingen. Dette var med bakgrunn for å få frem hvordan undervisningen kunne bli mer tilpasset og flere elever valgte å engasjere seg mer. Videre legger Markus også vekt på strukturperspektivet som samsvarer med det Helstad og Øiestad (2017) sier om perspektivet. Hovedfokuset i strukturperspektivet er at læreren skal klare å skape ro og orden blant elevene (Helstad & Øiestad, 2017, s. 77-78), noe Markus forsøker ved å inkludere elevene i planleggingen av ulike aktiviteter.

Viktigheten ved å bruke språket riktig for en lærer kan vi finne igjen fra Ulleberg og Jensen (2017) som viser til at vi lytter gjennom flere ulike nivåer samtidig og ikke bare med ørene (Ulleberg & Jensen, 2017). Gjennom lytting snakker vi både om ferdigheter og holdninger, som lærer å kunne ha en oppmerksomhet som er følsom overfor elevene (Ulleberg, 2020, s. 168-169).

For å oppsummere, har jeg samlet funnene mine i tabellen under:

Tabell 4: Oversikt over forskjeller mellom teoretiske fag og kroppsøving funnet i studien

Teoretiske fag	Kroppsøving
Undervisning og tilbakemelding er mer strukturert. Dette bidrar til det lærerne anser som lettere tilrettelegging for elevene.	Fokus på logos på grunn av større vanskeligheter med å nå frem til elevene kommunikasjonsmessig
Læreplanen er mer spesifikk på hva man skal lære og kunne.	Større fokus på individuell mestringsfølelse
Ytre påvirkning har mindre innvirkning da opplæringen som oftest er individuell og elevene tør å prøve mer. Prestasjonspresset fra medelever er ofte mindre enn i kroppsøving.	Ytre påvirkninger har en klart større innvirkning på elevene (f.eks. kroppspress og prestasjonspress)
	Fokus på å gi individuelle tilbakemeldinger fortløpende under undervisningen

6.3 Relasjonsbygging og atferd

Else forteller at gode relasjoner gjør det enklere å tilrettelegge for svake elever i teoretiske fag, men i kroppsøving blir det fort glemt. I teoretiske fag er det enklere å planlegge en undervisning med oppgaver som blir utdelt, enn kroppsøving som ofte blir planlagt mer spontant. Viktigheten av relasjonsbygging til elevene ser vi igjen i Nordenbom (2008) som forklarer hvordan den relasjonelle forskningen viser til at lærer-elev relasjonen har en stor og viktig betydning for elevenes læring. Læreren har et ansvar å utvikle positive relasjoner mellom lærer og elev (Helstad & Øiestad, 2017, s. 75). Hattie (2013) forklarer at en lærer klarer som å beherske det relasjonelle og fagdidaktiske aspektene ved arbeidet, vil sørge for at elevene trives bedre og at de vil ha muligheten til å oppnå bedre resultater på skolen (Helstad & Øiestad, 2017, s. 75).

Alle lærerne reflekterte over viktigheten med å ha en god læringsstruktur for å legge en basis for god relasjonsbygging og god læring. Spesielt i kroppsøving var dette et fokus som ble nevnt flere ganger. Dette fokuset ser vi igjen i Evertson og Weinstein (2006) som beskriver begrepet “warm demanders” for å kunne legge frem lærere som omsorgsfulle, varme, støttende og krevende for sine elever, noe som skaper en balanse for ledelse. Arild ser ut til å prioritere å legge til rette for en god relasjon til elevene og for å gi elevene mer mestringfølelse innen begge felt. Han legger vekt på individuell tilpasning og oppfølging av elevene. Det at informantene er fokusert på dette finner vi igjen i Nordenbom (2008) som viser til at læreren har et ansvar å utvikle positive relasjoner mellom lærer og elev (Helstad & Øiestad, 2017, s. 75).

Som lærer trenger man ikke å prate for å kunne kommunisere med elevene, man tolker, avgrensner, tillegger mening, legger merke til og reagerer i form av kommunikasjon (Ulleberg, 2020, s. 49-50). Forskning viser til at relasjonen mellom lærer og elev er av stor betydning både for elevenes motivasjon og læring og for deres trivsel på skolen (Ulleberg, 2018, s. 28).

Eva er veldig opptatt av å gi store mengder muntlige tilbakemeldinger underveis i undervisningen, noe som ofte skjer mens undervisningen pågår. Disse individuelle tilbakemeldingene og samtalene er viktig da man som lærer kan se på individuelle samtaler som noe som skal bidra til initiativ, deltagelse og utvikling med elevene (Ulleberg, 2018, s. 28-29). Selv om en lærer har fokus på gode relasjoner, er det viktig å være oppmerksom på at sirkulært samspill også handler om kommunikasjonsperspektivet og hvordan vi som individ forstår virkeligheten (Ulleberg, 2020, s. 55). Et godt klassemiljø gir elevene muligheten til å kunne mestre på ulike nivåer og at det er akseptert at elevene er ulike. Noen av elevene vil trenge mer tid enn andre. For at dette skal bli oppnådd, er vi avhengig av et godt forhold mellom lærer og elev og elevene seg imellom (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 177-178).

7 Avslutning og sluttrefleksjoner

7.1 Oppsummering

Klasseledelse vil gi elevene en god struktur og den nødvendige støtten i skolen, noe som er en nødvendig del for elevenes læring, utvikling og motivasjon. Som lærer har man et ansvar for å kunne tilrettelegge på en best mulig måte for elevens læring og utvikling. For å kunne utvikle et godt læringsmiljø er didaktisk kompetanse og god læringsstruktur nødvendig fokusområder for lærere. For å kunne utvikle et godt fellesskap og støtte hver enkelt elev er det viktig at skolen gjennomgår samhandling og fokus på klasseledelse.

Som lærer kreves det at man tar lederrollen og bygger relasjoner til den enkelte elev, og samtidig legger til rette forventninger og innsats på arbeid. Klasseledelse er basert på tillit, noe som blir bygget opp gjennom støtte og kommunikasjon - lærer og elev relasjon. I skolen er det forskjeller på hvordan den enkelte lærer tilrettelegger undervisning i teoretiske fag og kroppsøvningsfaget. Mine funn viser at informantene oppfatter at læreplanen har fokusert mer på klasseledelse i teoretiske fag enn i kroppsøvningsfaget. Skolen er en viktig arena for lærere og elever, og klasseledelse er et virkemiddel for å kunne fremme sosiale og faglig læring for elevene.

Mine funn viser at alle informantene i utvalget var opptatt av å skape mestringsfølelse hos den enkelte elev, men hadde en ulik tilnærming for å oppnå dette. Man kan utvise forskjellige former for klasseledelse i kroppsøving gjennom ulike aktiviteter. Det helt avgjørende hvordan læreren leder klassen i kroppsøving, noe som baserer seg på lærerens fagkunnskap og tilrettelegging. Da mine funn viser at lærerne som deltok i studien praktiserer klasseledelse forskjellig, kan det tyde på at det trengs en klarere læreplan med tanke på hvordan klasseledelse praktiseres. Dette må forskes på i en større skala for å konkludere med at det trengs en endring. Kroppsøving er et fag som kan gi høyere trivsel på skolen, og skape et bedre klassemiljø hvor alle elevene kan bidra med både lek og aktiviteter. Dagens skole skal ha en økende bevissthet om viktigheten av å inkludere hver enkelt elev, uansett ferdighetsnivå og tilby et bredt spekter av aktiviteter som passer for alle.

7.2 Videre forskning

Under gjennomføringen av intervjuene var alle lærerne bevisst på viktigheten for tilrettelegging av god klasseledelse av teoretiske fag. Lærerne trakk frem at tilrettelegging og fokus på den enkelte elev var vanskeligere i kroppsøvfingsfaget. Likevel var det to av informantene som gjennomførte kroppsøving spontant uten tilrettelegging og fokus på den enkelte elev. Der flere påpeker at kroppsøving er et fag som er vanskeligere å tilrettelegge, ved at elevene er på ulike nivåer når det kommer til det fysiske. Det er interessant og nødvendig å undersøke hvordan klasseledelse i kroppsøving utvikler seg, og hvordan skolen vil tilrettelegge for at den enkelte elev har en tilhørighet og føler seg ivaretatt i klassemiljøet. Det vil også være interessant å undersøke forskjellene i klasseledelse innen kroppsøvingslærere i en større skala.

Skolen skal være en arena for elevens trivsel og utvikling av mestringsfølelse. Kroppsøving er et fag som flere kan føles utrygt for elevene, og dagens yngre generasjon blir påvirket av digitalisering, sosiale medier og normer. Kroppsøving assosierer med kroppspress og kan fort bli personlig hvis eleven ikke får en følelse av mestring. Det kan være nødvendig å undersøke mer hvordan disse ytre påvirkningene innvirker på kroppsøvingsfaget og elevenes læring.

Mine funn viser at klasseledelse stadig er i utvikling og det å kunne tilrettelegge for hver eneste elev i kroppsøving er noe som bør undersøkes nærmere. Det ville vært interessant å gjøre en studie for å få et større innblikk i hva den enkelte elev i skolen mener kan bidra til å øke mestringsfølelsen. Norske skoler skal fokusere på å fremme et positivt læringsmiljø som inkluderer alle elever, og som vil fremheve deres mentale og fysiske helse. Det er viktig å legge til rette for et mer inkluderende miljø, slik at alle kan bidra og skape et samhold for videre utvikling.

Litteraturliste

- Andersen, Ø. (1995). *I retorikkens hage*. Universitetsforl.
- Andreassen, K. E. (2015). Lærerne flykter fra skolen *Universitet i Bergen*.
<https://www.uib.no/aktuelt/88423/1%C3%A6rerne-flykter-fra-skolen>
- Annerstedt, C. (2001). Ett reflekterende forholdningssatt till undervisning i idrott och hälsa. I .
I B. P. C. Annerstedt, H. Reinholt (Red.), *Idrottundervisning: ämnet idrott och hälsa*
didaktik (s. 173-181). Multicare Förlag AB.
- Aristoteles & Eide, T. (2006). *Retorikk*. Vidarforl.
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms
opplevelse av press og stress. [https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-
prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/](https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/generasjon-prestasjon-ungdoms-opplevelse-av-press-og-stress/)
- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen* (3. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press.
- Bernard, H. R. & Ryan, G. W. (2010). *Analyzing qualitative data : systematic approaches*.
Sage.
- Borgen, J. S. & Leirhaug, P. E. (2012). Altfor mange hater kroppsøving.
[https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spor/altfor-mange-
hater-kroppsoving/](https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spor/altfor-mange-hater-kroppsoving/)
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg. utg.).
Cappelen Damm akademisk.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (Bd. 3).
Cappelen Damm Akademisk
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og
teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Briseid, L. G. & Haraldstad, Å. (2019). Profesjonsetikk for lærere – i lys av styring og
pedagogisk ledelse: En studie av en gruppe læreres etiske hverdagsutfordringer. *Norsk
pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 239-251. [https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-
04-05](https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-05)
- Cale, L. & Harris, J. (2013). 'Every child (of every size) matters' in physical education!
Physical education's role in childhood obesity. *Sport, education and society*, 18(4),
433-452. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.601734>
- Carol Simon Weinstein, C. M. E. (Red.). (2006). *Handbook of Classroom Management*

- Research, Practice, and Contemporary Issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Christensen, H. & Godø, H. T. (2021). Tverrprofesjonelt samarbeid i skolen: Læreren forståelse av egen kjernekompetanse. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(1), 17-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management* Macmillian.
- Gabrielsen, J. (2008). *Topik: ekskursjoner i den retoriske toposlære*. Retorikforlaget.
- Gelang, M. (2008). *Actiokapitalet: retorikens ickeverbale resurser*. Retorikforlaget.
- Grube, D., Ryan, S., Lowell, S. & Stringer, A. (2018). Effective Classroom Management in Physical Education: Strategies for Beginning Teachers. *Journal of physical education, recreation & dance*, 89(8), 47-52. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503117>
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2015). Klasseledelse – verktøy for ledelse og læring. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/klasseledelse--verktoy-for-ledelse-og-laring/>
- Helstad, K. & Øiestad, P. A. (2017). *Læreren som regissør : verktøy for ledelse i klasserommet*. Cappelen Damm akademisk.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Jeffrey, C.-W. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, A. (2021, 03.05.2021). *Kroppøving – mye er som før, men kompetanse-målene er nye*. Utdanningsnytt <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-kroppsoving-kunnskapsdepartementet/kroppsoving--mye-er-som-for-men-kompetanse-malene-er-nye/283646#:~:text=Med%20fagfornyelsen%20har%20vi%20f%C3%A5tt,men%20ogs%C3%A5%20ute%20i%20naturen.>
- Kaldahl, A.-G. (2019). Assessing oracy: Chasing the teachers' unspoken oracy construct across disciplines in the landscape between policy and freedom. *L1-educational studies in language and literature*, 19, Running Issue(Running Issue), 1-24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.03.02>
- Kaldahl, A.-G. (2022). Teachers' voices on the unspoken oracy construct: "Oracy-the taken-for-granted competence".

- Kjeldsen, J. E. (2015). *Retorikk i vår tid : en innføring i moderne retorisk teori* (5. oppl. utg.). Spartacus, Scandinavian Academic Press.
- komiteene, D. n. f. (2021, 16.12.2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Fagbokforl.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P., Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Ropo, E. (2020). High School students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers. *Sport, education and society*, 25(2), 173-184. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1567485>
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2020). Phronesis, praxis and autotelic acts in physical education teaching. *Sport, education and society*, 25(6), 631-642.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1629898>
- Milner, H. R. & Tenore, F. B. (2010). Classroom Management in Diverse Classrooms. *Urban education (Beverly Hills, Calif.)*, 45(5), 560-603.
<https://doi.org/10.1177/0042085910377290>
- Moisander, J. & Valtonen, A. (2006). *Qualitative marketing research: a cultural approach*. London: SAGE.
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I (s. 105-135). Fagbokforl.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Gyldendal akademisk.
- Oslo, U. i. (2022). Klasseledelse før og nå.
<https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/digitalisering-i-skolen-2/klasseledelse-i-en-til-en-klasserom/>
- OSloMet. (2020, 22.11.2022). *Kom i gang med lydopptak*. OsloMet
<https://student.oslomet.no/kom-i-gang-med-lydopptak>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforl.
- Penne, S. & Hertzberg, F. (2015). *Muntlige tekster i klasserommet* (2. utg. utg.). Universitetsforl.

- Penne, S., Hertzberg, F. & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet* (3. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Pickering, R. J. M. J. S. M. D. (2009). *Classroom Management that Works Research-based Strategies for Every Teacher*. Pearson.
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen – Fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 97(2), 127-140.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-05>
- Rink, J. (2014). *Undervisning i kroppsøving for læring* (Bd. 7.utg). NY: McGraw Hill.
- Rugseth, G. & Standal, Ø. F. (2021). Kroppsøving og overvekt IØ. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 50-61). Cappelen Damm Akademisk
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforl.
- Seidman, I. E. (2019). *Interviewing as qualitative research : a guide for researchers in education and the social sciences* (Fifth edition. utg.). Teachers College Press.
- Silverman, D. & Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (6th edition. utg.). SAGE.
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2021). *Inkluderende kroppsøving* (2. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thorsen, P. N. (2021). «Hva ligger til grunn for kroppsøvlingslæreres undervisningspraksis og deres syn på faget?» [Mastergrad, OsloMet].
- Ulleberg, I. (2018). Kommunikasjon mellom lærer og elev. I K. E. Thorsen & H. Christensen (Red.), *Jeg er lærer!: reflektert, analytisk, kompetent* (s. 27-48). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforl.
- Ungdata. (2020). Stress, press og psykiske plager blant unge. <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Klasseledelse <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). KRO01-05. Utdanningsdirektoratet <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?fbclid=IwAR2zAfBzrf6Ew2PoQ-wGi9lyMVBuOT3rIVv-2BVMfH9N3IvdaGSHawuxlOA>

Utdanningsdirektoratet. (2023). Færre vil bli lærer: – Nå må vi se handling.

<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2023/farre-vil-bli-larer--na-ma-vi-se-handling/>

Utdanningsforbundet. (2020, 2020). *Spørsmål og svar om fagfornyelsen* Utdanningsforbundet

<https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/fagfornyelsen/sporsmal-og-svar-om-fagfornyelsen/>

Vestrheim, G. (2018). *Klassisk retorikk* (Bd. 7). Dreyers forl.

WILKINSON, A. (1965). THE CONCEPT OF ORACY*. 2(A2), 3-5.

<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1965.tb01326.x>

Wong, H. & Wong, R. (2009). *How to be an Effective Teacher, First Days of School* (Bd. 4. utg). CA: Harry K. Wong.

Wubbles, T. (2007). Klasseromsledelse over hele verden. I J. L. I M. Hayden, J. Thompson (Red.), *The SAGE handbook of research in international education* (s. 267-280). Sage.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Klasseledelse»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hva som er god klasseledelse i teorifag versus kroppsøving? I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg heter Nicolay Grimstad og skal skrive en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk. Temaet for oppgaven: hva er god klasseledelse i teorifag versus kroppsøving? Jeg ønsker å finne ut hva som er god klasseledelse i teorifag og kroppsøving og hvor ulikt lærerne legger vekt på klasseledelsen. På denne måten kan jeg se på hvor ulik klasseledelsen er fra når du som lærer underviser i teorifag kontra kroppsøving.

Problemstillingen for forskningsprosjektet er «Hva er lærernes perspektiv på god klasseledelse i teorifag og kroppsøving?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Siden jeg skal se på hva som er god klasseledelse i teorifag versus kroppsøving, vil jeg ta å sammenligne elever som går siste år på barnetrinnet vs. Siste år på ungdomstrinnet. Da får jeg også med en summativ vurdering. Der to lærere fra 10. klasse på ungdomskolen, og to lærere fra 7. klasse som får henvendelsen om å delta. Utvalget av lærerne er basert på frivillighet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du må delta i et intervju sammen med meg, og det vil ta omtrent 15-30 minutter. Vi kan sammen avtale hvor og når intervjuet finner sted. Spørsmålene vil handle om hvilke erfaringer du har når det gjelder god klasseledelse når du som lærere underviser i teorifag og når du underviser i kroppsøving. Intervjuet vil bli skrevet ned av meg til innsamlingen av dataen. 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. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen eller som lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg og min veileder, Anne-Grete Kaldahl som vil ha tilgang til opplysningene som du gir.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, vil navnet og dine kontaktopplysninger erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det eneste som blir oppgitt i publikasjonen er hvilke klassetrinn deltakeren jobber på, samt kjønn og utdanningsbakgrunn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 14. mai 2023. Ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Dine rettigheter Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- OsloMet ved Anne-Grete Kaldahl, førsteamanuensis, på tlf: 48 06 62 21 eller på e-post: AnneGrete.Kaldahl@oslomet.no
- Student, Nicolay Grimstad på tlf: 98 48 32 37 eller på e-post: s334206@oslomet.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: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet klasseledelse i skolen, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg ikke gjenkjennes

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide til masterprosjektet

«Klasseledelse i skolen»

Semistrukturert intervju

Kjønn:

Utdanning:

Fordypningsfag:

Ansiennitet:

Begrepet klasseledelse

1. Hva ser du på som god klasseledelse i kroppsøving?
2. Hva ser du på som god klasseledelse i teoretiske fag?

Relasjonsbygging til elevene

3. Hvordan bygger du relasjonene til elevene i kroppsøving?
4. Hvordan bygger du relasjonene til elevene i teoretiske fag?

Formativ vurdering

5. Hvordan gir du formativ/summativ vurdering i kroppsøving?
6. Hvordan gir du formativ/summativ vurdering i teoretiske fag?

Skape mestringsfølelse

7. Hvordan skaper du mestringsfølelse hos elevene i kroppsøving?
8. Hvordan skaper du mestringsfølelse hos elevene i teoretiske fag?

Avslutning

9. Hvor kommer din klasseledelse fra/ hvor har du lært det?
10. Hvor har du lært om formativ/summativ vurdering?
11. Hvordan oppdaterer du din kunnskap om klasseledelse?
12. Er det noe du ønsker å tilføye eller si noe om avslutningsvis?

Vedlegg 3: Godkjenningsbrev fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
484323

Vurderingstype
Standard

Dato
08.02.2023

Prosjekttittel
Klasseledele

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Anne-Grete Kaldahl

Student

Nicolay Grimstad

Prosjektperiode

01.01.2023 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

Du må dele meldeskjemaet ditt med prosjektansvarlig. Det gjør du ved å velge «Del prosjekt» øverst til venstre i meldeskjemaet. Deretter velger du «Inviter bruker», og skriver inn e-postadressen. Prosjektansvarlig vil bli bedt om å akseptere invitasjonen innen en uke, ellers må du invitere på ny.

Deltagere/Informantene i prosjektet er lærere, og har taushetsplikt. Det er viktig at du/dere gjennomfører intervjuene og datainnsamlingen på en slik måte at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler derfor at dere minner informantene om taushetsplikten før dere gjennomfører intervjuene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!