

Innafor-appen

Et verktøy for transformasjonslederen i kroppsøvingsfaget?

LINE JESSEN OLAFSEN & TOM ANDRÉ SUPERSAXO ORRE

VEILEDER
Tommy Haugen

Universitetet i Agder, 2020
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving i lærerutdanningen

I Forord

Denne studien er gjennomført som et avsluttende ledd i vår lærerutdanning innen kroppsøvingfaget ved Universitetet i Agder. Det har vært en spennende prosess, der vi har lært mye og fått god innsikt i et tema vi interesserer oss for. Gjennom vårt arbeid har vi fått muligheten til å ta i bruk kunnskap vi har tilegnet oss gjennom et langt studium og erfaringer gjort i praksisperioder ute i skolen.

Vi ble presentert for prosjektet *Innafor* som er et samarbeidsprosjekt mellom Fotballklubben Jerv (FK Jerv), non-profit organisasjonen Blå Kors SnakkOmMobbing, og Universitetet i Agder (UiA). Innafor er en mobilapplikasjon som har som mål å senke terskelen for å «si ifra» om mobbing og mistriksel, ved at brukerne svarer anonymt på spørsmål i applikasjonen. Prosjektet er finansiert av Aust-Agder utviklings- og kompetansefond. Vi syntes dette prosjektet var interessant fordi det belyste utfordringer vi har erfart i våre praksisperioder i skolen. Det er ikke alle elever som trives på skolen eller føler seg inkludert. Siden vi skriver en master i kroppsøving, ønsket vi å sette fokus på disse problemstillingene i kroppsøvingfaget. Kroppsøvingfaget er en uoversiktlig arena der kroppsøvingslæreren ikke alltid har full kontroll over det som skjer i undervisningen. Innafor-appen falt derfor som et naturlig verktøy å undersøke i forbindelse med kroppsøvingfaget.

Samarbeidet oss imellom har vært svært godt, og vi har utfylt hverandre på en særdeles god måte gjennom hele prosessen. Etter nyttår måtte vi omstille oss og arbeide sammen på en ny måte, da Covid-19 inntraff. Samtalene og arbeidet har derfor blitt organisert via digitale verktøy. Til tross for dette har vi nådd målet om å fullføre en mastergrad innfor kroppsøvingfaget.

Vi ønsker å rette en stor takk til vår veileder, Tommy Haugen, for god faglig innsikt og konstruktive tilbakemeldinger. Takk til Erik Aasland for gode tilbakemeldinger på metoden. Tusen takk til våre familier og venner for støtten vi har fått det siste året. Vi ønsker å rette en spesiell takk til våre aller nærmeste, Ole, Sissel og Philip for deres tålmodighet og forståelse i arbeidet med vår masteroppgave.



Line Jessen Olafsen



Tom André Supersaxo Orre

Kristiansand 15. mai 2020

II Sammendrag

Barn og unges psykiske helse er aktuelt tema i skolen, der trivsel og fravær av mobbing er viktige faktorer for elevenes læringsmiljø. Hvilken lederstil læreren benytter kan påvirke elevene, og de senere årene har transformasjonsledelse vist seg å være godt egnet i kroppsøvfingsfaget. Lærerens relasjon til elevene står sentralt i skolen, og det er derfor viktig å kunne nå elevene på deres kommunikasjonsplattform.

Innafor-appen er et samarbeidsprosjekt mellom Fotballklubben Jerv, Blå Kors SnakkOmMobbing og Universitetet i Agder. Applikasjonen er utviklet for å sørge for at alle blir inkludert. Den tar for seg spørsmål om trivsel, mobbing og kommunikasjon, som blir besvart anonymt av elevene. Slik kan læreren få hyppigere tilbakemeldinger på hvordan klassen har det.

Formålet med denne studien er å undersøke lærere og elever sine erfaringer med bruken av Innafor-appen i ungdomsskolen, i lys av kroppsøvfingslæreren som transformasjonsleder. Dette er undersøkt ved bruk av kvalitativ metode med semistrukturerte forskningsintervjuer. Tre lærere og åtte elever ved to ungdomsskoler i Agder har i den forbindelse blitt intervjuet. Analysen har blitt gjennomført ved bruk av Giorgis fem steg innenfor meningsfortetting. Resultatene i studien viste at både lærerne og elevene var positive til bruken av Innafor-appen, og at de ble mer bevisste på mobbing og trivsel i skolen. I tillegg fant vi indikasjoner på at Innafor-appen kan være et verktøy for klasselederen. Vi kan derfor oppsummere med at bruken av Innafor-appen kan være et supplement for transformasjonslederen i kroppsøvfingsfaget.

Nøkkelord: *Transformasjonsledelse, applikasjon, kroppsøving, psykisk helse, mobbing, trivsel, lærer-elev relasjon.*

III Abstract

Mental health of children and young people are important, also in the school-context where well-being and bullying are important factors for the learning environment. The teachers leadership style can affect the pupils and lately transformational leadership has shown to be well suited in physical education. The teacher-pupil relationships are important, and it is essential that the teacher can connect with the pupils on their communication platform.

The Innafor-app is a collaborative project between the Football Club Jerv, Blue Cross SnakkOmMobbing and the University of Agder. It is developed to make sure everyone is included and asks questions about well-being, bullying and communication. The answers are anonymously collected and helps the teacher to obtain frequently feedback about the pupils' well-being in class.

The purpose of this study is to research teachers and pupils' experiences with the use of the Innafor-app in secondary school, with the physical education teacher as a transformational leader. This has been researched using a qualitative method with semi-structured research interviews. Three teachers and eight pupils at two secondary schools in Agder have been interviewed. The analysis uses the theoretical framework of Giorgi's five steps in sentence densification. Results showed positive feedback from the teachers and pupils on the use of the Innafor-app and they became more aware of bullying and well-being. In addition, we found indications that the Innafor-app can be a device for the class leader. To summarize, the use of the Innafor-app can be a supplement for the transformation leader in physical education.

Keywords: *Transformational leadership, application, physical education, mental health, bullying, well-being, teacher-pupil relationship.*

INNHOLDSFORTEGNELSE

I	FORORD	I
II	SAMMENDRAG	II
III	ABSTRACT	III
1	INTRODUKSJON	1
1.1	MÅLET MED STUDIEN.....	3
2	TEORETISK RAMMEVERK	4
2.1	TRANSFORMASJONSLEDELSE.....	4
2.2	APPLIKASJON.....	6
2.3	TRANSFORMASJONSLEDELSE OG APPLIKASJON.....	7
2.4	INNAFOR-APPEN.....	8
2.5	KROPPSØVINGSFAGETS EGENART.....	10
2.6	KROPPSØVINGSLÆREREN.....	14
2.7	UNGDOMSSKOLEELEVEN.....	15
3	METODE	18
3.1	PROSJEKT INNAFOR.....	18
3.2	STUDIENS FORSKNINGSDESIGN OG METODE.....	19
3.3	KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU.....	20
3.4	ARENA, REKRUTTERING OG UTVALG.....	23
3.5	DATAINNSAMLING OG DATABEHANDLING.....	25
3.6	ETISKE OVERVEIELSER.....	28
3.7	VALIDITET.....	31
4	RESULTATER OG DISKUSJON	33
4.1	RESULTATER OG DISKUSJON FRA BRUKEROPPLEVELSEN AV INNAFOR – APPEN I SKOLEN OG KROPPSØVINGSFAGET.....	33
4.1.1	<i>Lærernes opplevelser av bruken av applikasjonen i skolen og kroppsøvingfaget.....</i>	<i>33</i>
4.1.2	<i>Elevenes opplevelser av bruken av applikasjonen i skolen og kroppsøvingfaget.....</i>	<i>36</i>
4.1.3	<i>Diskusjon av brukeropplevelsen av Innafor-appen i skolen og kroppsøvingfaget.....</i>	<i>39</i>
4.2	KLASSELEDERENS IDEALISERTE INNFLYTELSE I KROPPSØVINGSFAGET.....	43
4.2.1	<i>Kroppsøvingslærernes klasseledelse gjennom idealisert innflytelse.....</i>	<i>43</i>
4.2.2	<i>Elevenes opplevelser av kroppsøvingslærerens idealiserte innflytelse.....</i>	<i>46</i>
4.2.3	<i>Diskusjon av idealisert innflytelse i kroppsøvingfaget.....</i>	<i>48</i>
4.3	KLASSELEDERENS INTELLEKTUELLE STIMULERING I KROPPSØVINGSFAGET.....	50
4.3.1	<i>Kroppsøvingslærernes klasseledelse gjennom intellektuell stimulering.....</i>	<i>51</i>
4.3.2	<i>Elevenes opplevelser av kroppsøvingslærerens intellektuelle stimulering.....</i>	<i>52</i>
4.3.3	<i>Diskusjon av intellektuell stimulering i kroppsøvingfaget.....</i>	<i>52</i>

4.4	KLASSELEDERENS INDIVIDUELLE STØTTE OG OMTANKE I KROPPSØVINGSFAGET	55
4.4.1	<i>Kroppsøvlingslærernes klasseledelse gjennom individuell støtte og omtanke</i>	<i>56</i>
4.4.2	<i>Elevenes opplevelser av kroppsøvlingslærerens individuelle støtte og omtanke</i>	<i>58</i>
4.4.3	<i>Diskusjon av individuell støtte og omtanke i kroppsøvlingsfaget</i>	<i>58</i>
4.5	KLASSELEDERENS INSPIRERENDE MOTIVASJON I KROPPSØVINGSFAGET.....	61
4.5.1	<i>Kroppsøvlingslærernes klasseledelse gjennom inspirerende motivasjon.....</i>	<i>61</i>
4.5.2	<i>Elevenes opplevelser av kroppsøvlingslærerens inspirerende motivasjon</i>	<i>63</i>
4.5.3	<i>Diskusjon av inspirerende motivasjon i kroppsøvlingsfaget</i>	<i>65</i>
4.6	AVSLUTTENDE DISKUSJON.....	70
4.7	METODISK DISKUSJON.....	73
5	OPPSUMMERING.....	78
6	BIBLIOGRAFI.....	80
7	VEDLEGG	86
7.1	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE – ELEVER.....	86
7.2	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE – LÆRER	89
7.3	VEDLEGG 3. EKSEMPEL PÅ TRANSKRIBERT ELEVINTERVJU.....	93
7.4	VEDLEGG 4. PERSONVERNERKLÆRING LÆRER, ELEVER OG FORESATTE	102
7.5	VEDLEGG 5. SØKNADSGODKJENNING FRA NSD.....	107
7.6	VEDLEGG 6. INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA - LÆRER	109
7.7	VEDLEGG 7. INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA - ELEVER OG FORESATTE.....	114

FIGUR- OG TABELL LISTE:

FIGUR 1: ILLUSTRASJON AV INNAFOR-APPEN. VENSTRE: TRE FUNKSJONER. HØYRE: CHATTEFUNKSJON (KARLSEN, 2020)	9
FIGUR 2. ILLUSTRASJON AV PÅSTANDER OG GRAFFORKLARING TIL INNAFOR-APPEN (URDAL, 2019).....	19
TABELL 1. EKSEMPEL PÅ FREMSTILLING AV ANALYSEPROSESSEN	27

1 Introduksjon

Psykisk helse blant barn og unge er et samfunnsaktuelt tema som i større grad blir dratt inn i skolen og påvirker lærerens hverdag. Det har særlig blitt aktuelt de siste årene, fordi forskning viser at psykiske helseplager fortsetter å øke blant norske ungdommer (Sletten & Bakken, 2016; Eriksen, Sletten, Bakken, & von Soest, 2017; Bakken A., 2019). I Opplæringslova kapittel 9A (1998) presiseres samfunnets, skolens og lærerens ansvar. Der fremkommer det blant annet at det skal legges til rette for miljøer som fremmer trivsel, nulltoleranse mot mobbing, og et godt psykososialt miljø. Utdanningsdirektoratet (2016) påpeker at læreren kan ha en stor påvirkningskraft på elevene ved å være en rollemodell, og utvikle gode og støttende relasjoner til elevene. Forskning viser at lærerens klasseledelse kan påvirke denne relasjonen (Elias & Schwab, 2006).

Det finnes flere former for klasseledelse, men transformasjonsledelse har blitt trukket frem som en lederstil som har hele eleven i fokus (Fitzpatrick & Enright, 2017). Transformasjonsledelse innebærer at lederen spiller på følelsene til enkeltpersonen, men ikke ved manipulasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Følelsene eksisterer allerede hos den enkelte, men lederen støtter og veileder vedkommende for å få frem potensialet (Jacobsen & Thorsvik, 2007). *Idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, intellektuell stimulering og individuell støtte* er påvirkningsstrategier som kjennetegner denne ledelsesteorien (Bass, 1985). Disse kommer til syne når læreren er en god rollemodell som synliggjør hva som er rett og galt, klarer å motivere elevene til å nå sine mål, engasjerer og oppmuntrer elevene til å være løsningsorienterte, og tar hensyn til den enkelte elevs utviklingsbehov (Beauchamp et al., 2014). Denne lederstilen har også vist seg å ha et stort potensial i kroppsøvfaget (Beauchamp, Barling, & Morton, 2011). Kroppsøving skiller seg fra andre skolefag ved at elevenes prestasjoner og kropp kontinuerlig synliggjøres overfor medelevene (Sæle, 2017). I tillegg kan det være vanskelig for læreren å ha full oversikt over elevmassen til enhver tid (Jakobsen, 2011; Drugli, 2012). Ifølge Moen & Brattli (2016) er for eksempel garderoben et «fristed» der de voksne sjeldent er til stede og passer på.

Måten vi kommuniserer på er stadig under utvikling. Det er derfor viktig å være til stede på de kommunikasjonsplattformene som benyttes, spesielt hvis man ønsker å nå frem til barn og unge. I dag foregår en stor del av deres kommunikasjon via sosiale medier og applikasjoner. Pillai (2012) er en av dem som har undersøkt applikasjoner i helsesektoren og transformasjonsledelse, og fremhever

synergieffektene som oppstår. Han presiserer at det er essensielt at ledere forstår at teknologien skal virke som et verktøy og ikke erstatte det personlige ansvaret (Pillai, 2012). *Helsesista* har gjennom applikasjonen *Snapchat* klart å nå barn og unge, og senket terskelen for å ta kontakt og si ifra. Denne intensjonen har også «Innafor», som er en applikasjon som utvikles av Fotballklubben Jerv (FK Jerv) og Blå Kors SnakkOmMobbing, i samarbeid med Universitetet i Agder (UiA). Ved bruk av applikasjonen kan elever kontinuerlig og anonymt blant annet svare på spørsmål om trivsel, mobbing og kommunikasjon i skolen. På bakgrunn av dette kan læreren få en bedre oversikt over elevenes opplevelse av skolehverdagen, og dermed gjøre fortløpende tiltak for å forbedre den. Målet med applikasjonen er å redusere elevenes terskel for å «si ifra», og skape en hyppigere og bedre kommunikasjon mellom lærer og elev.

1.1 Målet med studien

Alle elever har rett på et trygt og godt læringsmiljø der skolen legger til rette for helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). For å kunne realisere dette må skolen ha omsorgsfulle lærere, som ønsker å ta vare på elevene og stimulere dem til faglig og sosial utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Transformasjonsledelse har blitt trukket frem som en lederstil som har potensial i forbindelse med å utvikle hele eleven (Fitzpatrick & Enright, 2017). Lederstilen har i tillegg vist seg å ha effekt i kroppsøvfingsfaget (Beauchamp et al., 2014; Robinson & Randell, 2016). Til tross for dette trenger kroppsøvfingslæreren informasjon og kunnskap om elevgruppen, for å kunne sette i gang nødvendige tiltak og tilpasse undervisningen overfor elevene.

I lys av det overnevnte kan Innafor-appen argumenteres for å være et aktuelt verktøy i skolen generelt og i kroppsøvfingsfaget spesielt. Applikasjonen har nemlig til hensikt å gi lederen en bedre oversikt over det psykososiale miljøet i klassen.

Applikasjonen skal møte elevene på «deres arena», gjøre det lettere for dem å «si ifra», og gi dem mulighet for hyppigere tilbakemeldinger til læreren. På bakgrunn av denne informasjonen kan transformasjonslederen gjøre eventuelle tiltak overfor klassen og den enkelte elev, samtidig som han eller hun kan endre og forbedre sin lærerpraksis. Hensikten med studien er derfor:

Å undersøke lærere og elever sine erfaringer med bruken av Innafor-appen i ungdomsskolen, i lys av kroppsøvfingslæreren som transformasjonsleder.

Gjennom studien ønsker vi å belyse, tolke og diskutere hvordan kroppsøvfingslærere og elever på ungdomstrinnet opplever å bruke Innafor-appen i skolen og kroppsøvfingsfaget, og hvordan informasjonen fra applikasjonen kan supplere kroppsøvfingslærerens transformasjonsledelse. Vi har valgt å konkretisere klasseledelsesrollen gjennom transformasjonsledelse ved å belyse hvordan *inspirerende motivasjon, intellektuell stimulering, individuell støtte og idealisert innflytelse* kan brukes i kroppsøvfingsfaget.

2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil vi presentere teori og tidligere forskning som er relevant for å belyse hensikten med studien; transformasjonsledelse, applikasjoner som hjelpemiddel, kroppsøvingsfagets egenart, og lærer- og elevrollen.

2.1 Transformasjonsledelse

Transformasjonsledelse er en gren innen moderne ledelsesteori. Jacobsen og Thorsvik (2019, s. 401) skriver at transformasjonsledelse er «en sentral og ny tradisjon innen verdibasert ledelse». Glasø og Thompson (2013, s. 11) hevder at dette er den mest omtalte ledelsesformen de siste 30-årene og er regnet som «state of the art» innen ledelse. På 1970-tallet forekom det et skifte innen ledelsesteori, da House (1976) utarbeidet teorien om karismatisk ledelse (McGrath & Bates, 2017). Dette dannet grunnlaget for teorien om transformasjonsledelse, som ble fremsatt av Burns (1978), for deretter å bli videreutviklet og operasjonalisert av Bass (1985).

Jacobsen og Thorsvik (2007) skriver at transformasjonsledelse innebærer at lederen spiller på følelsene til den enkelte, men ikke ved manipulasjon. Lederen er med på å aktivisere og sette ord på følelsene som allerede eksisterer i alle mennesker (Jacobsen & Thorsvik, 2007). *Idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, intellektuell stimulering og individuell støtte*, også kalt de fire i-ene, ble fremsatt av Bass (1985) som påvirkingsstrategier innen ledelsesteorien. Gjennom disse påvirkingsstrategiene har lederen fokus på forholdet mellom lederen og gruppen, hvor motivasjon og følelser er et viktig aspekt (Bass & Riggio, 2006). Transformasjonsledelse inkluderer derfor alle nivåer og enkeltpersoner i en organisasjon (Glasø & Thompson, 2013). Ledelsesteorien har blitt brukt mye innenfor næringslivet, men har i senere tid også blitt anvendt innen sport og kroppsøving (Beauchamp et al., 2011; Turnnidge & Côtè, 2018). Ledelsesstilen har fokus på å løfte motivasjonen, tilfredsstille behovet for læring og løse utfordringer i gruppen eller for enkeltindivider (Glasø & Thompson, 2013).

Transformasjonsledelse som undervisningsstil i kroppsøvingsfaget har blant annet vist å ha en positiv innvirkning på tenåringer (Beauchamp et al., 2014). Ved å benytte transformasjonsledelse som undervisningsstil kan læreren bruke de fire i-ene i undervisningen. Idealisert innflytelse finner sted når læreren går foran som en god rollemodell for klassen, som synliggjør verdier, moralske standarder og hva som er rett og galt (Beauchamp et al., 2014). En rollemodell blir av Brattenborg og Engebretsen

(2013) kjennetegnet av lærerens adferd og væremåte, og hvordan dette kommer til uttrykk overfor elevene. For å være en god rollemodell opplever elevene gjerne læreren som positiv, åpen, hjelpsom, imøtekommende og interessert (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ved å handle riktig vil læreren skape tillit og respekt overfor elevene (Beauchamp et al., 2014). Det er viktig at læreren kan innrømme feil, da dette kan være med på å inspirere den enkelte elev og gruppen (Glasø & Thompson, 2013). Elevene observerer lærerens verdier, normer og handlinger, og får slik et inntrykk av hva læreren står for (Beauchamp et al., 2014). Gjennom sin posisjon kan læreren dermed være med på å forme elevenes oppfatninger om hva som er «rett» og «gal» væremåte (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Inspirerende motivasjon innebærer at lederen klarer å motivere og inspirere sine følgere ved å gi dem oppgaver som er meningsfulle og utfordrende (Bass & Riggio, 2006). For å klare dette kan det være viktig å ha en god lagånd som er med på å heve stemningen i gruppen (Bass & Riggio, 2006). Læreren må være optimistisk, entusiastisk og kunne kommunisere forventninger til hva eleven skal kunne klare (Beauchamp et al., 2014). Når målene i kroppsøvningsfaget settes for gruppen og den enkelte elev, er det lærerens oppgave å overbevise om at målene er oppnåelige (Beauchamp et al., 2014; Bass & Riggio, 2006). Dette kan realiseres ved at målene tilpasses den enkeltes forutsetninger og nivå (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ved å formidle dette på en inspirerende og overbevisende måte, kan det skape positive forventninger til å nå målet og styrke samholdet (Glasø & Thompson, 2013).

Intellektuell stimulering innebærer å kunne engasjere og oppmuntre elevene til å være løsningsorienterte og se problemstillinger fra ulike perspektiver (Beauchamp et al., 2014). Dette er med på å fremme nytenkning og kreativitet blant elevene (Glasø & Thompson, 2013). Ved å legge til rette for at elevene opplever selvbestemmelse, kan det skape økt interesse for å løse oppgaver, samtidig som det kan gi økt prestasjon (Glasø & Thompson, 2013). Her kan læreren blant annet la elevene velge tema eller aktivitet for å stimulere dem til å selv tenke gjennom oppgaveløsningen (Glasø & Thompson, 2013). Ved å legge til rette for intellektuell stimulering i undervisningen vil elevene kunne opparbeide seg metakognitive evner. Metakognisjon er «kunnskap om sin egen tenking og om sin egen læringsprosess» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 238). Bevissthet og refleksjon over sine egne læringsprosesser står helt sentralt for å oppnå disse evnene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvregulert læring er et begrep som ligger tett opptil metakognisjon, men er videre og omfatter i tillegg følelser og atferdsprosesser samt selveffektivitet til å kontrollere disse (Zimmerman, 2005).

Individuell støtte finner sted når læreren tar hensyn til elevenes individuelle utviklingsbehov (Beauchamp et al., 2014). Dette kan læreren gjøre ved å kommunisere med elevene og finne ut hvilke behov hver enkelt elev har. Gjennom god kommunikasjon kan læreren legge til rette for vekst og mestring gjennom å tilpasse vanskelighetsgraden på oppgavene for den enkelte elev (Beauchamp et al., 2014). Læreren bidrar også til god kommunikasjon ved å vise empati og omsorg for elevene (Beauchamp et al., 2014). For at elevene skal oppnå sitt potensial må de behandles forskjellige, for at det skal bli likt (Imsen, 2014). Læreren skal tilpasse undervisningen til «den enkelte elevs forutsetninger, både når det gjelder evner, følelser, utvikling og kulturell bakgrunn» (Imsen, 2014, s. 19). Gjennom riktig veiledning og tilpasning kan elevene nå sitt fulle potensial (Glasø & Thompson, 2013).

Fitzpatrick og Enright (2017) trekker frem at det bør gjøres mer forskning på transformasjonsledelse, fordi denne lederstilen kan ha et stort potensial når det kommer til unge mennesker. Robinson & Randell (2016) trekker i tillegg frem at kroppsøvfingsfaget kan være en god arena for denne lederstilen. Beauchamp et al. (2011) bruker transformasjonsledelse i deres studie for å undersøke om denne ledelsesformen kan påvirke kroppsøvfingsundervisningen. Resultatene viser at elever som har en kroppsøvfingslærer som benytter transformasjonsledelse, har signifikant høyere nivå av motivasjon, selv-effektivitet og intensjon om fysisk aktivitet, enn elever i kontrollgruppen (Beauchamp et al., 2011). Ifølge Beauchamp et al. (2014) vil dette kunne påvirke elevenes ønske om å delta på ulike fysiske aktiviteter på fritiden, noe som tyder på at bruk av transformasjonsledelse i kroppsøving kan være helsefremmende.

2.2 Applikasjon

Kommunikasjon er en viktig del av hverdagen vår, og hvordan dette foregår har endret seg mye de siste årene. Det har gått fra å tradisjonelt sett være enten skriftlig eller muntlig kommunikasjon, til at det nå er flere mulige kommunikasjonskanaler som befinner seg mellom disse (Jacobsen & Thorsvik, 2007). E-post, telefon- og videokonferanser, sosiale medier og applikasjoner har blitt populære og informasjonrike kanaler å kommunisere gjennom. Med den nye teknologien har personer i tillegg mulighet til å selv velge når de ønsker å kommunisere, da tid og rom mer eller mindre «oppheves» (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Selv om det nå finnes flere mulige kommunikasjonskanaler, er fremdeles god kommunikasjon viktig. De nye digitale verktøyene burde derfor brukes for å støtte god lederkommunikasjon og ikke erstatte den (Farbrot, 2018).

Applikasjoner, ofte kalt apper, bygger videre på teknologien til Web 2.0 (Haugseth, 2013). Web 2.0 er en deltakerdrevet, interaktiv nettjeneste. Nettjenesten er avhengig av aktiv deltakelse fra brukerne, hvor innhold utvikles av brukere og deles, der samarbeid og kobling av virtuelle samfunn er det essensielle (Watson, 2012). Applikasjoner er utviklet for å gjøre dette mulig. FK Jerv, Blå Kors SnakkOmMobbing og UiA er ikke de første som lager en applikasjon mot mobbing i Norge. Stavanger Aftenblad lanserte i 2013 Norges første applikasjon mot mobbing, hvor blant annet Barneombudet og Redd Barna bidro med fagpersoner (Goa, Risa, & Ergo, 2013). Den fikk navnet *Stopp mobbing i skolen*. Applikasjonen inneholdt praktiske råd og informasjon om hvordan du kunne stanse mobbing, og var beregnet for barn, ungdom, foreldre og foresatte (Goa et al., 2013). Da vi prøvde å laste ned applikasjonen via App Store og Google Play, oppdaget vi at den ikke lenger eksisterer. En annen norsk applikasjon mot mobbing var *Bystander*, som i 2014 var under utvikling (Benjaminsen, 2014). I motsetning til *Stopp mobbing i skolen* skulle denne applikasjonen ha mulighet til å varsle om mobbing. Dette skulle være mulig å gjøre på tre måter, enten ved å ta bilde av hendelsen, gjøre filmopptak eller ved å skrive et notat (Benjaminsen, 2014). Varselet skulle da bli sendt til nærmeste skole eller til den skolen man valgte å tilhøre i applikasjonen (Benjaminsen, 2014). Denne applikasjonen er heller ikke tilgjengelig i App Store eller Google Play i dag. *Helsesista* har derimot klart å etablere seg i sosiale medier og på Snapchat hvor hun har over 200.000 abonnenter (Helsesista, u.å). Her får hun kontakt med barn og unge på deres kommunikasjonsplattform, og svarer på spørsmål om ulike problemstillinger. Som utdannet helsesykepleier har hun faglig kompetanse (Helsesista, u.å) og taushetsplikt, som fører til at flere barn og unge har tillitt til henne og føler seg trygge.

2.3 Transformasjonsledelse og applikasjon

Når ny teknologi skal implementeres og tas i bruk kan lederens egenskaper være avgjørende for at prosessen blir vellykket. I studien til Pillai (2012) fremheves synergieffektene som oppstår ved bruk av transformasjonsledelse i helsetjenesten og smarttelefoners applikasjoner sammen. Funnene viser at applikasjoner er interaktive og gir muligheten til å kontinuerlig følge med på pasientenes helsetilstand (Pillai, 2012). Ved å benytte applikasjonen *m-Health* kan helsepersonell gi sanntids støtte og ta beslutninger ved hjelp av informasjonen de får gjennom applikasjonen (Pillai, 2012). I applikasjonen kan sykepleierne blant annet sende og motta beskjeder, samt motta varsler om kritiske hendelser (Pillai, 2012). Pasientene eller brukerne av applikasjonen kan på sin side bli mer bevisste og ha kontroll over egen helse, samtidig som applikasjonen kan gi dem en følelse av trygghet (Pillai, 2012). Disse

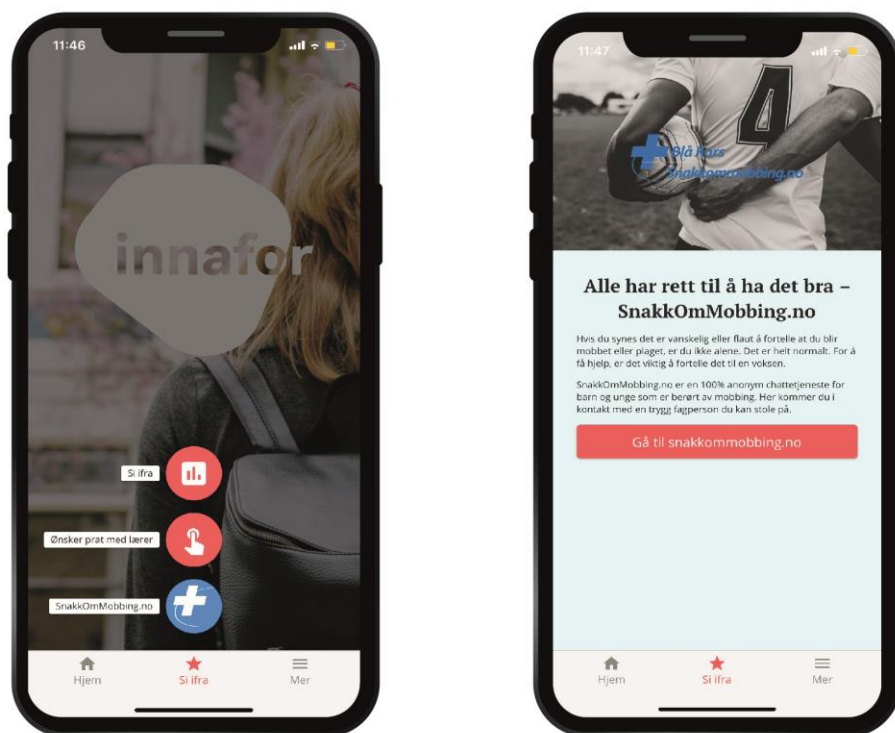
funksjonene har også blitt benyttet av barn. Når ny teknologi skal implementeres, er det derimot normalt at det oppstår noen utfordringer. I studien til Pillai (2012) kom det frem at det kunne være mulige problemer rundt applikasjonen og brukernes sikkerhet. På bakgrunn av sensitiv informasjon i helsesektoren, ble det diskutert om lagringen av informasjon i applikasjonen ble håndtert på en sikker måte. Her har de sett på mulige problemer rundt applikasjonen og at brukeren skal være sikker på at informasjonen lagres på en sikker måte (Pillai, 2012). Flere synes at ny teknologi kan være skremmende, men ved bruk av riktige løsninger og riktige forberedelser, kan det fremkomme mange forbedringer raskt og enkelt (Pillai, 2012). For å kunne realisere dette trenger man en leder som er dedikert, og som kan engasjere, samarbeide, vise omsorg og være effektiv. Det er også essensielt at lederen forstår at teknologien skal virke som et verktøy, fremfor å erstatte det personlige ansvaret (Pillai, 2012). Pillai (2012) har brukt begrepet transformasjonsledelse for å beskrive en slik leder.

Ly, Asplund og Andersson (2014) har i sin studie utarbeidet en Acceptance and Commitment Therapy-applikasjon (ACT), som de bruker for å undersøke om varslinger sendt via applikasjonen vil øke lederens effekt på transformasjonsledelse. ACT er en form for kognitiv atferdsterapi som har blitt anvendt innenfor organisasjoner (Moran, 2011). Å bruke ACT har i tidligere studier gitt resultater som indikerer at stress blir redusert, spesielt blant ledere (Ly et al., 2014). Gjennom varslingsene i appen får deltakerne kort informasjon med lyd, tekst og daglige øvelser (Ly et al., 2014). Resultatene blir deretter sendt til en terapeut som ser over disse og gir lederen en kort tilbakemelding annen hver dag (Ly et al., 2014). Lederen har ikke mulighet til å svare på tilbakemeldingene (Ly et al., 2014). Resultatene av studien viser at det ikke er noen effekt mellom bruken av applikasjonen og transformasjonsledelse (Ly et al., 2014). En tidligere studie gjennomført uten bruk av applikasjon, viste at bruken av ACT kan forbedre lederens prestasjoner ved bruk av transformasjonsledelse (Moran, 2011). Ly et al., (2014) mener at en mulig grunn kan være at deltakerne selv ikke har direkte kontakt med terapeuten.

2.4 Innafor-appen

Utviklingen av Innafor-appen er et samarbeidsprosjekt mellom FK Jerv, Blå Kors SnakkOmMobbing og UiA (Christoffersen, 2018). Opprinnelig var appen tiltenkt idretten, men ble i tillegg tilpasset bruk i skolen. Innafor-appen er en mobilapplikasjon som har til hensikt å bidra til økt kommunikasjon mellom læreren og elevene. Den skal være et verktøy der læreren får et innblikk i elevenes opplevelser av blant annet helse, trivsel og mobbing (Stray, 2019). Applikasjonen fikk navnet «Innafor» fordi den

skal sørge for at alle blir inkludert og føler seg «innafor» i en gruppe, samtidig som man skal oppleve å finne det man trenger «innafor» appen (Stray, 2019). Innafor-appen har tre funksjoner (se til venstre i figur 1.). Den første funksjonen er en «si ifra- funksjon» der elevene kan svare på spørsmål som læreren har lagt inn i applikasjonen. Når elevene svarer på spørsmålene, får læreren en anonym statistikk som han eller hun kan følge med på, og eventuelt gjøre tiltak ut fra. Den andre funksjonen er en «kontakt lærer – funksjon». Ved å trykke på knappen, kan elevene sende en standardisert melding til læreren. Hensikten med dette er at eleven gir læreren en beskjed om at han eller hun ønsker en prat. Til slutt har applikasjonen en direkte link til SnakkOmMobbing sin chattefunksjon, der elevene får mulighet til å snakke med fagpersoner ved behov. Chattefunksjonen elevene kommer inn på blir illustrert til høyre i figur 1. I tillegg til disse funksjonene inneholder applikasjonen faglig informasjon om mobbing.



Figur 1: Illustrasjon av Innafor-appen. Venstre: tre funksjoner. Høyre: chattefunksjon (Karlsen, 2020)

Formålet med mobil-applikasjonen er å:

- Redusere terskelen for å melde fra om både positive og negative forhold i en gruppe
- Gi voksne bedre informasjonsgrunnlag om grupper de har ansvaret for
- Inneholde verktøy og informasjon som kan bidra til å løse aktuelle utfordringer
- Kunne brukes som kanal for holdningskampanjer og bevisstgjøring

(Stray, 2019)

Ved å sette fokus på betydningen av relasjoner og trygghet, har applikasjonen et potensial til å være et verktøy i forbindelse med holdningsarbeid, evaluering og trivselstiltak innad i gruppen (Christoffersen, 2018). Den vil også kunne være et verktøy for å bevisstgjøre hvert enkelt medlem i gruppen (Christoffersen, 2018).

Produktutviklingen av applikasjonen er et samarbeidsprosjekt mellom FK Jerv, Blå Kors SnakkOmMobbing, og UiA (Stray, 2019). Prosjektet startet opprinnelig i 2016, men selve produktutviklingen startet i februar 2018 (Christoffersen, 2018). Applikasjonen var opprinnelig rettet inn mot idrett, men i forbindelse med vår masteroppgave ble det gjort endringer. Appen er nå utviklet til å passe inn i skolen i tillegg. Pilotversjonen av applikasjonen var ferdig til jul 2018, mens betaversjonen var ferdig sommeren 2019. Her var det fire multimedieteknologi- og design studenter fra UiA, som programmerte applikasjonen sammen med FK Jerv og Blå Kors SnakkOmMobbing. Betaversjonen er fortsatt under utvikling, men den er mulig å laste ned og bruke i forbindelse med testing. Prosjektet har en tidslinje på 3 år, der målet er å lansere applikasjonen i februar 2021 (Christoffersen, 2018). Høsten 2019 har applikasjonen blitt testet ut i ungdomsskolen i forbindelse med vår masteroppgave.

2.5 Kroppsøvingsfagets egenart

Faget er et allmenndannende fag der formålet er å inspirere barn og unge til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, ut ifra deres egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019). For å kunne realisere dette målet må faget stimulere barn og unges interesser, glede, forståelse, kompetanse og selvtillit i forbindelse med fysisk aktivitet (Cale & Harris, 2013). Faget skal stimulere elevene til å oppleve, lære og skape med kroppen, samtidig som elevene skal lære å respektere og samarbeide med hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er i tillegg relevant at elevene lærer om sammenhengen

mellom trening, helse og livsstil, slik at de kan ta godt vare på egen kropp og helse i fremtiden (NOU 2015:8). Kroppsøvningsfaget kan derfor være en unik og viktig arena i forbindelse med barn og unges psykiske og fysiske helse (Erdvik, Haugen, Ivarsson, & Säfvenbom, 2019).

Mange elever opplever kroppsøvningsfaget som et gøy fag (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vakt skjold, 2015). En av grunnen til dette er variasjonen i faget. Det varierer blant annet med bruk av undervisningsmetoder, steder hvor aktivitetene foregår, og hvilke typer øvelser og aktiviteter som utføres (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Gjennom variasjon blir både elever og lærere mer motiverte, samtidig som deres bevegelseserfaringer utvikles (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Om man varierer bare for å variere, altså variasjon uten pedagogisk begrunnelse, vil dette kunne føre til at elevene ikke får automatisert bevegelsene og dermed får uønsket effekt (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ensformige kroppsøvingstimer kan også virke umotiverende. Moen et al. (2015) fant i sin studie at elevene syntes det var mye ballspill og at de ønsket mindre av dette. De ønsket seg blant annet mer dans og moderne aktiviteter (Moen et al., 2015). Vernegaard, Johansen og Haugen (2017) fant på den andre siden at moderne aktiviteter slik som frisbeegolf, kunne virke motiverende for elevene som vanligvis ikke likte kroppsøving, men kunne ha motsatt effekt for de «flinke» elevene.

Konkurransen er en form for undervisningsmetode som kan brukes for å skape variasjon. Ved bruk av denne undervisningsmetoden er det viktig å tenke på hvilke konsekvenser konkurransen kan ha for den enkelte elev, både positivt og negativt. I en konkurransesituasjon vil man ha en vinner og en taper, enten om det er individuelt eller i lag. Brattenborg og Engebretsen (2013, s. 155) skriver at «konkurransen kan brukes som en tilnærming til både allmenndanning og til motivasjon for aktivitetene i undervisningen». Kroppsøvningsfaget skal blant annet være en arena der det legges opp til sosial samhandling mellom elevene, hvor de skal lære om fair play gjennom å overholde regler, vise respekt og spille hverandre gode (Sæle, 2013). Elever som derimot ikke mestrer konkurranser vil kunne oppleve det som sosialt diskriminerende og utrygt (Brattenborg & Engebretsen, 2013), da deres innsats kommer mer markant til syne.

I den norske skolen skal elevenes innsats normalt knyttes til ordenskarakteren i faget (Vinje, Aasland & Aasland, 2019b). «Unntaket fra denne regelen er kroppsøvningsfaget, der elevenes innsats er en del av grunnlaget for den faglige vurderingen» (Vinje et al., 2019b, s. 97). Selv om innsatsvurderingen ble fjernet fra læreplanen i 2006 viser studien til Vinje et al. (2019b) at 7 av 8 kroppsøvningslærere valgte å fortsette å bruke innsats som vurderingsgrunnlag. De fant at vurdering gjennom innsats kunne

stimulere til trivsel og bevegelsesglede blant elevene og at det kunne forhindre utviklingen mot et «test- og rangeringsfag» (Vinje et al., 2019b). I 2012 ble innsatsbegrepet gjeninnført som vurderingskriterie i kroppsøving etter en revidert innsatsforskrift (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Innsats forblir et vurderingskriterium i kroppsøving i den nye læreplanen som trer i kraft 01.08.2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Der står det at:

«Innsatsen til elevane er ein del av kompetansen i kroppsøving. Innsats i kroppsøving inneber at eleven prøver å løyse faglege utfordringar etter beste evne utan å gi opp, viser sjølvstende, utfordrar sin eigen fysiske kapasitet og samarbeider med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8-9).

Studien til Aasland og Engelsrud (2017) trekker frem at konstitueringen av elevenes innsats fastsettes av hva læreren ser. Elevene er klar over at de vurderes på om de jobber hardt, forbedrer seg og gjør hverandre gode ved å vise en positiv innstilling (Aasland & Engelsrud, 2017). Når elevene derimot reflekterer over hvordan en aktivitet skal utføres, kan de risikere å få en dårlig vurdering fordi læreren ikke ser at de er i aktivitet (Aasland & Engelsrud, 2017). Resultatene fra Aasland sin doktorgrad i 2019 gir et annet funn enn Aasland og Engelsrud sin studie i 2017. Funnene viste at kroppsøvingslærere vurderer elevene etter fysisk form og idrettslige ferdigheter (Aasland, 2019).

I kroppsøving er elevenes kropp og deres utførelse av aktiviteter lett synlig for medelever og læreren (Aasland & Engelsrud, 2017). Kroppsøvingfaget skiller seg fra andre skolefag, fordi det er en læringsarena der forskjellene mellom elevene synliggjøres (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). I kroppsøvingfaget er elevene mer utsatt for å vise at de ikke mestrer noe, fordi de eksponerer seg selv og kroppene sine (Sæle, 2017). Sæle (2017, s. 36) skriver at «de fleste vil mest sannsynlig oppleve det mer sårbart, ikke minst barn og unge som ennå ikke er ferdig kroppslig utviklet, å prestere kroppslig enn for eksempel på en teoriprøve i norsk eller matte». Elevene opplever også umiddelbart om de lykkes med en bevegelsesoppgave eller ikke (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). Dette kan være årsaken til at enkelte elever ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimen, ikke fordi de ikke «kan» prestere, men fordi de bærer på en frykt for oppmerksomhet eller frykt for å mislykkes (Aga, 2014). Mange av elevene som ikke deltar i faget sliter nettopp med et negativt kroppsbilde og manglende mestringsfølelse i faget (Sæle, 2017). Dersom elevene opplever at de ikke mestrer øvelsene eller kravene i faget, kan de også velge å redusere innsatsen sin eller velge å holde den tilbake (Ommundsen, 2006).

Kroppsøvingstimen kan være en synlig og sårbar arena for mange elever, derfor har kroppsøvingslæreren et sentralt ansvar i forbindelse med å etablere et trygt miljø (Sæle, 2017).

Klassen kan for eksempel bestå av sårbare kropper i utvikling, eller elever som sliter med ulike utfordringer, som kropps- og spiseforstyrrelser, fedme, sykdommer eller funksjonsnedsettelse (Sæle, 2017). Det blir også veldig synlig hvem som er inkludert og ekskludert i faget (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). Kroppsøvingslæreren må derfor være bevisst på sine holdninger og ordvalg, samt arbeide aktivt med elevene sine holdninger til kropp og ulikhet (Sæle, 2017). For å kunne skape et inkluderende miljø, må læreren arbeide for at elevene verdsetter og aksepterer hverandre, til tross for ulike evner og forutsetninger (Rugseth & Standal, 2015). Ifølge Rugseth og Standal (2015) er en slik inkludering aldri et tiltak fra læreren sin side, men et kjennetegn på god undervisning.

Augestad (2003) har sett på garderobesituasjonen i et historisk perspektiv helt tilbake til 1920-tallet, da hygiene og dusjing kom sterkt i fokus. I og med at den voksne generasjonen ikke hadde det samme forholdet til dusjing ble det bestemt at skolen skulle tas i bruk som arena. Bakgrunnen for fokuset på hygiene skyldtes at det skulle sikre renslighet, forhindre smitte og samtidig forebygge sykdommer (Augestad, 2003). Det ble derfor satt inn kikkehull mot dusjrommet, slik at læreren kunne kontrollere at alle fulgte hygienereglene (Augestad, 2003). Gjennom kikkehullet kunne læreren også oppdage erting eller uro blant elevene. Vissheten om at læreren kunne se deg gjennom kikkehullet førte til at flere av elevene følte seg konstant overvåket (Augestad, 2003). Slik er det ikke i dag. Nå glimter læreren med sitt fravær i garderoben og det har derfor blitt et «fristed» (Moen & Brattli, 2016).

Moen et al. (2018) fant i sin studie at 3 % av elevene opplevde å bli mobbet i en garderobesituasjon. Elevundersøkelsen til Wendelborg (2020) fant at 14,3 % av 4,6 % ble mobbet i dusj eller garderobe. Videre skriver Rugseth & Standal (2015) at kravet om avkledding, nakenhet og kroppslig utfoldelse særlig kan eksponere de overvektige elevene. Disse elevene kan oppleve garderobesituasjonen som en arena som i ytterligere grad utsetter dem for andres vurderende og nedlatende blikk (Rugseth & Standal, 2015). Aga (2014) fant i sin studie at elever som sliter med angst, også opplever garderobesituasjonen som vanskelig. Disse elevene gruer seg til kroppsøvingstimene, fordi de opplever det som en eksponerende, utrygg og uoversiktlig arena (Aga, 2014). På den andre siden viser studiene til Moen, Westlie & Skille (2017) at mange elever liker kroppsøvingfaget og at de fleste, uavhengig av kjønn, både skifter og dusjer når de har kroppsøving. De skriver videre at dette er en viktig del av allmenndanningen i kroppsøvingfaget (Moen et al., 2017). Dette sammenfaller med Moen & Brattli (2016), som skriver at kroppsøvingslæreren kan bruke garderoben som en læringsarena for mange av målene i faget. Bakgrunnen for dette er at elevene skal lære at man er forskjellige og har forskjellige kropper (Moen et al., 2017), og at denne ulikheten er helt naturlig (Moen & Brattli, 2016).

2.6 Kroppsøvingslæreren

Kroppsøvingslæreren har blitt definert som en «tusenkunstner» av Vinje (2016). Bakgrunnen for dette er at kroppsøvingslærerrollen er utfordrende og krever en allsidig kompetanse (Vinje, 2016). Kroppsøvingslæreren skal både legge til rette for kompetanseutvikling og sørge for bevegelsesglede, mestringsglede og kroppslig dannelse blant elever med ulike fysiske og psykiske forutsetninger (Vinje, 2016). Videre skal kroppsøvingslæreren ifølge læreplanen innom et vidt spekter av bevegelsesferdigheter, aktiviteter og idretter. Dette er alt fra kroppsidentitet, til grunnleggende bevegelser, svømmeteknikker, friluftsliv, orientering, lek, livredning, idrettsaktiviteter, og dans fra ulike kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2019). På bakgrunn av at elevene hele tiden er i bevegelse, vil det i tillegg være utfordrende for kroppsøvingslæreren å holde oversikt over og vurdere hver enkelt elev (Jakobsen, 2011; Vinje, 2016). Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard (2008) skriver at den allsidige og dyktige læreren innehar tre grunnleggende kompetanser: relasjonskompetanse, didaktisk kompetanse og klasseledelseskompetanse. Ifølge Vinje, Skrede & Vinje (2019a) er disse kompetansene også sentrale for kompetanseprofilen til den fremtidige kroppsøvingslæreren.

Relasjonskompetanse innebærer at kroppsøvingslæreren utøver respekt, toleranse, empati og interesse overfor elevene sine (Nordenbo et al., 2008). Kroppsøvingslæreren skal derfor være bevisst på hvordan han eller hun oppfører seg i samspill med elevene, og skal tilpasse atferden sin etter deres behov (Drugli, 2012). Dette er en del av den pedagogiske etikken, der det er pedagogens «plikt» å påta seg ansvaret for kvaliteten i relasjonen (Sælebakke, 2018). Kroppsøvingslærerens relasjonskompetanse påvirker med andre ord kvaliteten på lærer-elev relasjonen. Dersom kroppsøvingslæreren opplever å ha en negativ relasjon til en elev, må læreren ta ansvar for å aktivt endre situasjonen (Drugli, 2012).

Didaktisk kompetanse handler om lærerens evne til å organisere og styre undervisningen (Nordenbo et al., 2008). Ifølge Nordenbo et al. (2008) vil lærere med høy faglig kompetanse oppleve tiltro til seg selv, som igjen kan påvirke deres evne til å effektivisere, tilrettelegge og variere undervisningen i deres didaktiske arbeid. Kompetente lærere vil derfor kunne gjennomføre undervisningshandlinger som fører til økt læring blant elevene (Nordenbo et al., 2008). Å holde seg oppdatert, tilegne seg ny kunnskap og utvikle ferdighetene sine er en viktig del av arbeidet, da samfunnet er i konstant endring (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I studien til Moen et al. (2015) kommer det frem at 38,6 % av lærerne *i stor grad* velger innholdet i kroppsøvingsstimene på bakgrunn av egen kompetanse. I forbindelse med

kroppsøvfaget kan det derfor være problematisk at mange kroppsøvfaglærere i den norske skolen er ufaglærte (Sæle, 2017; Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Moen et al. (2018) fant for eksempel i sin studie at 44 av 139 kroppsøvfaglærere, ikke hadde noen kroppsøvfagutdanning. Ifølge Sæle (2017) fokuserer ufaglærte kroppsøvfaglærere mer på aktivitet, enn læring i faget. En konsekvens av dette kan være at kroppsøvfagundervisningen ikke følger målene i læreplanen (Moen et al., 2018).

Klasseledelseskompetanse innebærer å kunne skape et godt læringsklima for elevene, noe som forutsetter kunnskap til å legge til rette for faglig og sosial læring. God klasseledelse er sammensatt og komplisert, fordi læreren skal legge til rette for et godt læringsfellesskap som skaper utvikling hos den enkelte (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Læreren må også kunne balansere mellom relasjoner og ha god kontroll gjennom struktur, regler og rutiner for å skape et trygt læringsmiljø for elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Ved å involvere elevene, slik at de vet hva som forventes av dem, formes en samhandling som kan danne et inkluderende fellesskap. For å kunne skape et fellesskap og trygge rammer for læring, må læreren ha evner til å kunne analysere elevgruppen (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

2.7 Ungdomsskoleeleven

Ungdomsskoleeleven befinner seg mellom 8.-10. trinn, i en sårbar periode med mange fysiske og mentale omveltninger (Ungdata, u.å.). Skolen skal derfor arbeide kontinuerlig og systematisk for å fremme elevens helse, miljø og trygghet (Opplæringslova, 1998, § 9 A-3), slik at elevens trivsel og læring kan bli ivaretatt (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Mobbing er en faktor som særlig kan påvirke elevens helse negativt. I Opplæringslova (1998, § 9 A-3) står det derfor at skolen skal ha nulltoleranse mot krenkelser som mobbing, vold, diskriminering og trakassering, og at alle som arbeider på skolen er pliktet til å følge med på at dette følges opp (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). Ifølge Olweus (1992, s. 17) er «en (...) person mobbet eller plaget når han eller hun, gjentatte ganger over en viss tid, blir utsatt for negative handlinger fra en eller flere andre personer».

Mobbing kan forekomme både direkte og indirekte. Direkte mobbing kjennetegnes ved å være fysisk med relativt åpne angrep på offeret (Olweus, 2009). Offeret kan dermed få spark, slag, ødeleggelse av eiendeler eller trusler av den som mobber (NOU 2015:2). Indirekte mobbing kjennetegnes av utestenging, baksnakking og ryktespredning (Olweus, 2009), noe som gjør det lite synlig og vanskelig

å oppdage (NOU 2015:2). Bakgrunnen for at mobberer velger å mobbe andre mennesker, kan ha sammenheng med dårlige oppvekstvilkår (Olweus, 2009). Mobberer kan for eksempel ha blitt utsatt for mangel på varme og engasjement fra foreldrene, eller manglende grensesetting ved aggressiv atferd (Olweus, 2009). På bakgrunn av dette har disse menneskene ofte et behov for å dominere andre på en negativ måte (Olweus, 2009).

Hos mobbeofrene blir det ofte satt et skille mellom rene mobbeofre og offermobberer. Rene mobbeofre kan kjennetegnes ved at de er usikre, forsiktige, følsomme, tilbaketrukne og har en negativ vurdering av seg selv (Olweus, 2009). Ifølge forskning er det noen grupper som har vist seg å være mer utsatt for mobbing enn andre. Dette er elever med en annen seksuell orientering enn heterofili, lærevansker, autisme, eller fysiske problemer som uvanlig fedme og mangel på fysisk styrke (Olweus, 2009). Disse personene kan oppleve å føle seg dumme, mislykkede eller lite attraktive, i tillegg til at de ofte føler seg ensomme (Olweus, 2009). Olweus (2009) beskriver offermobberer som elever som både blir mobbet og mobber andre. Offermobberer har likhetstegn med rene mobbeofre og mobberer, ved at de ofte har dårlig selvbilde, er ukonsentrerte, blir lett irritert, og kan ha lese- og skrivevansker eller ADHD-trekk (Olweus, 2009).

Utdanningsdirektoratet gjennomfører årlige Elevundersøkelser for 7. trinn, 10. trinn og Vg1, og for de resterende trinnene er det frivillig å delta (Utdanningsdirektoratet, 2020). Undersøkelsen består av flere forskjellige temaer, deriblant trygt miljø, hvor spørsmål rundt mobbing tas opp (Utdanningsdirektoratet, 2013a). I 2020 kom resultatene fra Elevundersøkelsen for 2019, samt en oversikt over utviklingen siden 2009 (Wendelborg, 2020). Resultatene viser at 4,6 % av elevene ble mobbet to eller tre ganger i måneden eller mer i 2019 (Wendelborg, 2020). I 2011 finnes den høyeste andelen på 7,5 % og den laveste i 2015 på 3,7 % (Wendelborg, 2020). Av elevene som ble mobbet to eller tre ganger i måneden eller mer i 2019, opplyste 67,5 % at mobbingen foregikk ved at de ble kalt stygge ting og ertet, 44,6 % ble holdt utenfor og baksnakket, og 26,3 % ble slått, dyttet eller holdt fast (Wendelborg, 2020). Det fremkommer også at de fleste blir mobbet av noen i klassen (Wendelborg, 2020). Når de ble spurt om hvor mobbingen foregår svarte 39,9 % i klasserommet og 14,3 % i garderoben/dusjen (Wendelborg, 2020). Resultatene viser videre at det er flere elever som mener at de blir mobbet av voksne på skolen. 18,5 % av dem som blir mobbet svarer at de kun blir mobbet av en voksen (Wendelborg, 2020). Når elevene ble spurt om skolen gjorde noe for å hjelpe svarte 36,1 % at «Nei, ingen voksne på skolen visste noe» (Wendelborg, 2020).

Som nevnt i Opplæringslova § 9 A-2 (1998) trekkes trivsel frem for at eleven skal ha et godt skolemiljø. Trivsel handler om å like seg selv samtidig som det gir en følelse av overskudd, pågangsmot, handlekraft og glede av samspill med andre (Wistoft, 2012). Wistoft (2012) beskriver trivselsbegrepet som et holistisk begrep som inneholder både menneskets subjektive oppfatning av seg selv og omgivelsenes vurderinger. Om et barn trives kan vurderes ut ifra barnets sosiale tilhørighet, fortrolighet til andre, opplevelsen av ansvarlige voksne som blant annet viser omsorg og kjærighet, og at skolen er et godt og trygt sted å være (Wistoft, 2012). Helsedirektoratet (2018) skriver at mennesker trives når de opplever muligheten til å vokse og utfolde seg, og når de har en positiv opplevelse av seg selv og deres egen livssituasjon. Å ha reelle forventninger til seg selv og omgivelsene, kan også ha en påvirkningskraft på elevens trivsel (Wistoft, 2012).

Når elevene trives på skolen vil det styrke deres personlige og sosiale utvikling, samt undervisningsforholdene og deres faglige læring (Utdanningsdirektoratet, 2013b). I Elevundersøkelsen blir elevene spurt om deres læring og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2020). Høsten 2018 svarte 89,1 % av norske tiendeklassinger at de trivdes godt på skolen (Utdanningsdirektoratet, u.å). Tilsvarende tall for høsten 2019 var 88,4 % (Utdanningsdirektoratet, u.å). Ifølge Bakken (2019) har andelen som trives på skolen blitt noe lavere for hvert år siden 2012.

Relasjonen mellom lærer-elev kan ha en innvirkning på elevens trivsel og læring. Med relasjon menes de ulike innstillinger eller oppfatninger ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre (Overland, 2007). Relasjonelle forhold er et grunnlag for sosial samhandling og kommunikasjon (Overland, 2007). Sunne, likeverdige og dynamiske relasjoner er viktige for både voksne og barn (Riis & Kristiansen, 2008). Læreren trenger kunnskap om relasjoner og hvordan disse kan etableres, korrigeres og utvikles (Riis & Kristiansen, 2008). Lærer-elev relasjonen er viktig, fordi elever blir motivert og inspirert av lærere som respekterer dem, og som legger vekt på å ha et godt forhold til dem (Sælebakke, 2018). Elever med et godt forhold til læreren trives bedre på skolen (Sælebakke, 2018).

3 Metode

I metodekapittelet vil vi presentere de metodiske valgene som har blitt gjort i forbindelse med studien. Dette innebærer valg av metode og forskningsdesign, bakgrunnen for arena og utvalg, datainnsamlingsprosessen, etiske overveielser og godkjenninger, og hvordan validiteten er forsøkt ivaretatt for å sikre studiens kvalitet. Siden studien har vært et samarbeidsprosjekt vil vi skille mellom begrepene «prosjekt» og «studie» i dette kapittelet. *Prosjektet* refererer til samarbeidet med FK Jerv og Blå Kors SnakkOmMobbing, der vi har testet ut Innafor-appen i åtte uker i ungdomsskolen. *Studien* referer til de kvalitative intervjuene vi har gjennomført med ungdomsskolelærere- og elever, i etterkant av testperioden.

3.1 Prosjekt Innafor

I samarbeid med FK Jerv og Blå Kors SnakkOmMobbing har vi testet ut betaversjonen av Innafor-appen i ungdomsskolen. Målet med prosjektet var å undersøke om applikasjonen kunne være et aktuelt kommunikasjonsverktøy mellom lærer og elev. I den anledning fikk vi mulighet til å utarbeide våre egne spørsmål til «si ifra- funksjonen» i applikasjonen. Med utgangspunkt i tematikken i masteroppgaven vår, valgte vi å dele spørsmålene inn i kategoriene: *trivsel*, *mobbing* og *kommunikasjon*. Som illustrert i figur 2 laget vi i tillegg fire spørsmål til hver kategori. Bakgrunnen for de valgte kategoriene og spørsmålene, var ønsket om å bevisstgjøre intervjupersonene på trivsel, mobbing og lærer-elev relasjonen i klassen. Med teoretisk forankring i transformasjonsledelse (Bass & Riggio, 2006; Glasø & Thompson, 2013; Beauchamp et al., 2014), anser vi disse faktorene som sentrale for lærerens tilrettelegging av et godt psykososialt miljø. Når elevene svarte på spørsmålene i applikasjonen, ble de samlede svarene sendt til læreren og illustrert som tematiske grafer. Disse grafene var det kun læreren som kunne observere og analysere på sin mobiltelefon. Et eksempel på hvordan grafene kunne se ut, samt forklaring til grafen, blir illustrert i de fiktive resultatene nedenfor (se figur 2).

Påstandene som brukes i testperioden høsten 2019

TRIVSEL

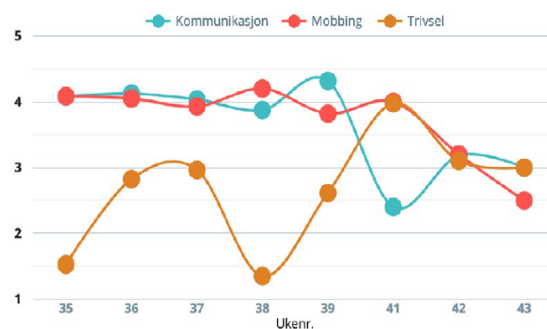
1. Jeg trives godt på min skole
2. Jeg trives godt i min klasse.
3. Jeg trives godt i friminuttene
4. Jeg trives godt i kroppøvningsundervisningen.

MOBBING

1. Jeg ser mobbing på skolen.
2. Jeg opplever selv mobbing i friminuttene.
3. Jeg opplever selv mobbing på skolen.
4. Jeg opplever at det skjer mobbing i garderoben.

KOMMUNIKASJON

1. Jeg opplever at jeg kan snakke med kontaktlæreren min hvis jeg trenger det.
2. Jeg opplever at jeg kan si ifra til kontaktlæreren min hvis jeg har det vanskelig.
3. Jeg føler at jeg kan si ifra til kontaktlæreren min hvis jeg ser mobbing.
4. Jeg føler at jeg kan si ifra til kontaktlæreren min hvis jeg blir mobbet.



Forklaring til grafen

Hvert punkt representerer klassens gjennomsnittsvar på alle fire påstandene i én kategori i løpet av én uke.

Tallene til venstre betyr:

- 1 - Helt uenig
- 2 - Litt uenig
- 3 - Verken eller
- 4 - Litt enig
- 5 - Helt enig

Høyt tall er godt resultat for *Trivsel* og *Kommunikasjon*, mens lavt tall er godt resultat for *Mobbing*.



Figur 2. Illustrasjon av påstander og grafforklaring til Innafor-appen (Urdal, 2019).

3.2 Studiens forskningsdesign og metode

I starten av en studie er det essensielt at forskeren utarbeider et retningsgivende forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålet representerer det forskeren er interessert i å finne ut av og se nærmere på. I vår studie er hensikten å undersøke lærere og elever sine erfaringer med bruk av Innafor-appen i ungdomsskolen, i lys av kroppøvningslæreren som transformasjonsleder. På bakgrunn av forskningsspørsmålet har det blitt utarbeidet et passende forskningsdesign. Dette har lagt føringer for hvilke situasjoner vi har valgt å studere, hvilke metoder som har blitt benyttet, og hvordan analysene har blitt gjennomført (Thagaard, 2018).

Å teste ut Innafor-appen i skolen er en helt ny idé, som ikke har blitt testet ut tidligere. Ifølge Thagaard (2018) egner kvalitative metoder seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før. I metodelæren blir denne tilnærmingen til forskning også definert som *induktiv metode*. Induktiv metode innebærer at forskeren stiller et åpent forskningsspørsmål før han eller hun innhenter empiri (Leseth & Tellmann, 2018). Slik utvikles forskningsspørsmålet etter hvert som forskeren samler inn informasjon om fenomenet han eller hun ønsker å forske på (Leseth & Tellmann, 2018). I denne

studien har vi valgt å tilnærme oss forskningsfeltet uten altfor mange ideer på forhånd. Vi gikk inn i prosjektperioden med en oppfatning om at Innafor-appen kunne være et verktøy for læreren, men fikk inspirasjon om å knytte den opp mot transformasjonsledelse underveis i prosjektet. Dette la føringer for både teorigrunnet, intervjuguiden og analysearbeidet i den videre studien.

Siden vi søker å undersøke lærere og elever sine opplevelser rundt bruken av Innafor-appen i ungdomsskolen, har vi valgt å benytte en kvalitativ tilnærming til studien. Kvalitativ metode kjennetegnes av et ønske om å forstå sosiale fenomener, der forskeren søker å oppnå en nær kontakt med deltakerne i felten, gjennom observasjon, intervju eller analyse av tekst (Thagaard, 2018). Det er i tillegg en forskningsmetode som gjør det mulig for forskeren å innarbeide nye erfaringer eller utfordringer som skulle dukke opp underveis i studien (Thagaard, 2018). Når det kom til valg av metode innenfor den kvalitative forskningen, bestemte vi oss for å bruke kvalitative forskningsintervjuer. Bakgrunnen for dette var ønsket om å få snakke med erfarne kroppsøvingslærere og elevene deres, og dermed tilegne oss kunnskap om hvordan Innafor-appen kan være et verktøy i forbindelse med transformasjonsledelse i kroppsøvingsfaget.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervjuet er den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Formålet med metoden er å innhente informasjon fra andre mennesker sin livsverden, slik at forskeren på bakgrunn av deres tanker, følelser og erfaringer, kan svare på sitt forskningsspørsmål (Fog, 2005; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Gjennom samtalene får forskeren tilgang til intervjupersonenes kognitive og følelsesmessige organisering av verden (Fog, 2005). Kvalitative forskningsintervjuer blir dermed en sosial måte å innhente kunnskap på, der intervjueren og den intervjuede produserer kunnskap sammen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det må derfor innhentes eksterne godkjenninger og samtykke fra intervjupersonene (se kap. 3.6). Målet er ikke å kvantifisere, men å fortolke verden på bakgrunn av intervjupersonenes opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitative forskere mener dermed at de får en dypere forståelse av sosiale fenomener (Ryen, 2002).

Kvalitative intervjuer kan utformes og gjennomføres på forskjellige måter. I studien har vi valgt å gjennomføre semistrukturerte forskningsintervjuer. Det semistrukturerte forskningsintervjuet minner

om en dagligdags samtale mellom to personer, men styres av en forhåndslaget intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). Bakgrunnen for dette er at «dersom forskeren følger en enkelt strøm for hver enkelt deltaker, vil forskeren få problemer med å finne en felles struktur eller en felles underliggende mening i forhold til fenomenet» (Postholm, 2010, s. 79). Åpenheten er likevel en fordel, fordi det gir plass til assosiasjoner og digresjoner, slik at forskeren kan forstå og få tak i folks erfaringer rundt et gitt fenomen (Leseth & Tellmann, 2018).

Intervjuguide

Intervjuguiden er et hjelpemiddel som strukturerer intervju spørsmålene og hjelper forskeren til å fokusere på det som skal utforskes (Leseth & Tellmann, 2018). Når det dreier seg om semistrukturerte intervjuer, er det vanlig at intervjuguiden inneholder en oversikt over temaene som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi valgte derfor å strukturere intervjuguiden vår som en oversiktlig tabell, med tema, tematiske spørsmål og stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål [vedlegg 1 og 2]. Under *tema* skrev vi ned temaene som vi ønsket å undersøke gjennom intervjuene. Det første temaet var *personlige opplysninger*, der vi spurte intervjupersonene om alder, kjønn, og klassetrinn/utdanning. Videre hadde vi fått en forespørsel av FK Jerv og Blå Kors SnakkOmMobbing, om å stille spørsmål knyttet til den tekniske brukeropplevelsen av applikasjonen. Blå Kors SnakkOmMobbing sendte oss derfor forslag til spørsmål per mail, som vi plasserte under temaene: *bruk av applikasjonen og tekniske spørsmål*. Her spurte vi blant annet om: «Hvilke endringer ville du gjort for at appen skulle blitt bedre?» og «Kjenner du til andre apper/programmer som ligner på Innafor-appen?». Svarene på disse spørsmålene ble ansett som irrelevante i forbindelse med vårt forskningsspørsmål, og har derfor ikke blitt tatt med i studien. Informasjonen har likevel blitt notert ned, for å kunne inkluderes i en oppsummerende rapport til FK Jerv og Blå Kors SnakkOmMobbing.

I lys av forskningsspørsmålet vårt har vi særlig vært opptatt av å undersøke tre temaer gjennom intervjuene: 1) Innafor-appen i skolen, 2) Transformasjonsledelse i kroppsøvingsfaget, og 3) Innafor-appen i kroppsøvingsfaget. I elevintervjuene ønsket vi å innhente informasjon om hvordan elevene opplevde å bruke applikasjonen, samt hvordan de oppfattet kroppsøvingslæreren som transformasjonsleder [vedlegg 1]. I tråd med dette er det viktig å påpeke at vi ikke stilte elevene eksplisitte spørsmål om transformasjonsledelse, men tok utgangspunkt i egenskapene til transformasjonslederen. På bakgrunn av dette spurte vi blant annet elevene om: «Kan du beskrive hvordan kroppsøvingslæreren din er?». I forbindelse med dette spørsmålet fikk vi inspirasjon til videre oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av stikkordene: «dyktig», «ser alle», «streng», «innrømmer feil»,

«tilpasser», osv., i intervjuguiden. Videre spurte vi elevene om deres opplevelser og erfaring knyttet til bruken av Innafor-appen i skolen og kroppsøvfingsfaget. Her spurte vi dem for eksempel om: «Hva synes du personlig om appen?» og «Opplevde du noen endringer i kroppsøvfingstimene etter at dere begynte å bruke Innafor-appen?».

I intervjuguiden til lærerne startet vi med å stille introduksjonsspørsmålet: «Kan du fortelle litt om hvordan du har opplevd å bruke Innafor-appen i skolen?». Hensikten med å starte med et slikt spørsmål, var å gi lærerne mulighet til å gi oss spontane og rike beskrivelser av prosjektperioden (Kvale & Brinkmann, 2015). Her stilte vi oppfølgings spørsmål som passet til det lærerne fortalte, samtidig som vi styrte samtalen inn mot bruken av applikasjonen i skolen og kroppsøvfingsfaget, samt spørsmål som kunne trekke tråder mot transformasjonsledelse i faget. Vi spurte blant annet lærerne om: «Hva mener du kjennetegner en god kroppsøvfingslærer?», «Hvilke egenskaper tenker du at en god rollemodell i kroppsøvfingsfaget burde ha?», og «Hvordan tenker du at Innafor-appen kan hjelpe deg som klasseleder i kroppsøvfingsfaget?» [vedlegg 2].

Pilotintervju

I forbindelse med studien ble det arrangert to pilotintervjuer. Disse ble gjennomført sammen med en mannlig kroppsøvfingslærer og en seksten år gammel jente. Hensikten med dette var å teste ut intervjuguidene våre og øve oss på en reell intervjusituasjon. Vi tok likevel i betraktning at pilotintervjuene kunne være ganske annerledes fra den reelle intervjusituasjonen, fordi de ble gjennomført med personer vi kjente fra før. I intervjuet med kroppsøvfingslæreren erfarte vi at han hadde problemer med å svare på spørsmålene knyttet til brukeropplevelsen av Innafor-appen. Dette var som forventet, med tanke på at vedkommende ikke hadde brukt applikasjonen. Han forsøkte likevel å komme med så realistiske svar som mulig. På de kroppsøvfingsrelaterte spørsmålene ga han oss derimot tilfredsstillende svar, fordi han hadde erfaringer fra faget. Dette ga oss en indikasjon på at spørsmålene knyttet til kroppsøvfingsfaget var representative for studien. Vi valgte også å beholde spørsmålene som omhandlet erfaringene og opplevelsene knyttet til applikasjonen. I forbindelse med elevintervjuet valgte vi å intervju noen i den nærmeste familien. Den ene av oss intervjuet derfor sin seksten år gamle svigerinne. Her erfarte vi det samme problemet som i lærerintervjuet. Hun forstod og kunne svare på spørsmålene knyttet til kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren, men hadde problemer med å svare på spørsmålene knyttet til brukeropplevelsen av applikasjonen. På bakgrunn av positiv respons på pilotintervjuene og god flyt valgte vi å ikke gjøre noen endringer i intervjuguiden.

3.4 Arena, rekruttering og utvalg

Arenaen og utvalget skal være formålstjenlige for forskningsspørsmålet i studien. I første omgang må forskeren velge ut en arena der undersøkelsene og innsamlingsarbeidet skal finne sted. Etter at arenaen er valgt ut, må forskeren oppspore og sirkle inn aktuelle personer som kan ha verdifull informasjon i forbindelse med studien (Ryen, 2002).

Arenaen for studien vår var to ungdomsskoler i Agder. Bakgrunnen for dette valget, var at FK Jerv og Blå Kors SnakkOmMobbing allerede hadde vært i kontakt med disse skolene. Prosjektlederen i Innafor hadde tidligere presentert prosjektet overfor rektorene, som hadde gitt uttrykk for å være positive til deltakelse. I lys av at vi studerer på grunnskolelærerutdanningen 5.-10.trinn, og selv ønsker å arbeide på ungdomstrinnet, var det hensiktsmessig for oss å gjennomføre studien i ungdomsskolen. Her var det i tillegg stor sannsynlighet for at alle elevene hadde tilgang til mobiltelefon.

Rekrutteringen

Rekrutteringen av intervjupersoner til studien ble gjennomført i samarbeid med prosjektlederen i Innafor. Prosjektlederen tok kontakt med skolesjefen i kommunen, som videreførte forespørselen vår om lærere med kontaktlærerstilling og kroppsøvlingslærerbakgrunn, til rektorer ved de ulike ungdomsskolene. Rektorene presenterte «Prosjekt Innafor» og studien vår overfor aktuelle lærere. De som takket ja til å delta i studien kontaktet oss via mail.

I neste steg dro vi ut til skolene for å presentere prosjektet overfor elevene og hjelpe dem med å laste ned applikasjonen. Med oss hadde vi prosjektlederen i Innafor og deres tekniske support. Vi avtalte tid og sted med lærerne, og brukte i underkant av en skoletime per klasse. På forhånd hadde vi laget en kort PowerPoint-presentasjon om studien vår som vi fremførte for klassene. Det ble i tillegg vist en kortfilm, som tidligere har blitt laget i forbindelse med «Prosjekt Innafor». Videre fikk vi assistanse av prosjektets tekniske support. Han viste elevene hvordan de skulle laste ned og bruke applikasjonen. Han svarte også på tekniske spørsmål underveis. Ved hjelp av klasselister over hvem som hadde fått samtykke hjemmefra, delte vi ut brukernavn og passord til elevene. Læreren fikk også eget brukernavn og passord. Elevene og lærerne testet ut applikasjonen i til sammen åtte uker. I midten av denne perioden dro vi ut til skolene for å sjekke statusen til prosjektet, og delte ut informasjonsskriv og samtykkeskjemaer i forbindelse med studien.

Utvalg

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at svaret på hvor mange intervjupersoner som kreves, avhenger av formålet med studien. Det vanlige antallet ved intervjuundersøkelser er likevel rundt 5 - 25 personer (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi valgte å rekruttere fire lærere og åtte elever til studien. Målet med dette var å få både lærer- og elevperspektivet på bruken av applikasjonen og transformasjonslederrollen i kroppsøvingsfaget. I forbindelse med lærerne gjorde vi en strategisk utvelgelse. Det ble gjort ved å forespørre de utvalgte skolene om ungdomsskolelærere som både var kontaktlærere og kroppsøvingslærere. Bakgrunnen for dette var ønsket om å få tilgang til lærere som både hadde god kjennskap til elevene sine, og som hadde erfaringer fra kroppsøvingsfaget. Videre ba vi lærerne om hjelp til å rekruttere elever til studien.

På bakgrunn av henvendelsene til skolene endte vi opp med å rekruttere to kvinnelige og to mannlige lærere til studien. De frivillige lærerne fulgte testperioden av applikasjonen helt ut, men dessverre valgte én av de kvinnelige lærerne å trekke seg fra studien. På grunn av stor arbeidsbelastning ønsket hun ikke å bli intervjuet. Vi endte derfor opp med å intervjuet to menn, og én kvinne. Disse har vi valgt å gi fiktive navn i studien. Kroppsøvingslærerne vil derfor bli presentert som: Karl, Linda og Stian. Disse hadde god spredning i både alder, utdanning og klasstrinn. Lærerne var mellom 30-50 år og hadde ulik utdanning. Karl hadde høy kompetanse, med bakgrunn i en mastergrad i biologi, årsstudium i pedagogikk, grunnfag i idrett, samt studiepoeng i mange andre fag. Han var kontaktlærer for en niendeklasse. Linda var adjunkt med opprykk, der opprykket var et årsstudium i idrett. Hun var kontaktlærer for en tiendeklasse. Stian var kontaktlærer for en åttendeklasse. Han hadde lang arbeidserfaring som kroppsøvingslærer, men hadde ingen formell utdanning innenfor kroppsøving eller idrett.

Videre ba vi lærerne om hjelp til å rekruttere elever til studien. Her etterlyste vi ungdomsskoleelever av ulikt kjønn, og med høy og lav måloppnåelse i kroppsøvingsfaget. Årsaken til dette var at vi var interessert i å undersøke om det kunne være noen sammenheng mellom elevenes måloppnåelse i faget, og deres syn på kroppsøvingslæreren som transformasjonsleder. Vi var også interessert i å undersøke om det kunne foreligge kjønnsforskjeller i forbindelse med oppfatningen av faget, læreren som transformasjonsleder, og Innafor-appen som verktøy. Med bakgrunn i at den ene læreren valgte å trekke seg fra studien, ble vi nødt til å spørre om flere elever i Karl sin klasse. Dette var heldigvis ikke noe problem. Resultatet ble derfor fire elever fra niende trinn, to elever fra tiende trinn, og to elever fra åttende trinn. Til sammen intervjuet vi tre gutter og fem jenter fra ungdomstrinnet.

3.5 Datainnsamling og databehandling

I løpet av de to siste ukene av testperioden, avtalte vi intervjudatoer med lærerne og elevene som ønsket å delta i studien vår. Intervjuene ble gjennomført på de utvalgte skolene, der lærerne hjalp oss med å finne ledige grupperom. Ifølge Postholm (2010) er det sentralt at intervjuene forgår i en setting som skjermer intervjupersonene fra forstyrrelser. Det var også avgjørende å få intervjupersonene alene, slik at vi kunne gjennomføre individuelle intervjuer uten forstyrrelser fra andre. Slik fikk vi tilgang til den enkelte intervjuperson sin opplevelse av Innafor-appen, kroppsøvingsfaget og transformasjonsledelse (Jacobsen, 2005; Postholm, 2010).

Videre ønsket vi å benytte oss av fordelene av å være to stykker. Vi valgte derfor å fordype oss i hver vår intervjuguide, slik at vi kunne fordele intervjuene og transkriberingene mellom oss. Den ene konsentrerte seg om elevintervjuene, mens den andre konsentrerte seg om lærerne. Til tross for dette valgte vi begge å være til stede under alle intervjuene. Vi anså det som en styrke å være to, fordi det ga oss mulighet til å diskutere intervjupersonenes utsagn og kroppsspråk i etterkant av intervjuene (Christoffersen & Johannessen, 2012). Med utgangspunkt i liten erfaring som forskere, opplevde vi det i tillegg som en trygghet å kunne møte forskningsfeltet sammen.

Vi ser likevel at det å være to forskere i intervjusituasjonen kan ha innvirkning på resultatene. Elevene kan for eksempel ha blitt usikre i møtet med to fremmede, voksne mennesker, og dermed valgt å holde informasjon tilbake. Lærerne kan på sin side ha følt seg i mindretall, og derfor opplevd det som litt voldsomt med to intervjuere (Christoffersen & Johannessen, 2012). I tråd med at vi arrangerte flere møter med lærerne, samt presenterte oss overfor klassene før intervjuene, mener vi at intervjupersonene fikk tid til å få et inntrykk av oss. Vi var i tillegg bevisste på å innlede samtalene med småprat, for å gjøre intervjupersonene tryggere. Intervjupersonene fikk også en briefing om formålet med intervjuet, hva lydopptakene skulle brukes til, og ble spurt om de hadde noen spørsmål før vi startet (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene varte i ti til tjue minutter med elevene, og førti til femti minutter med lærerne. Av utstyr brukte vi en båndopptaker, samt en utskrevet versjon av intervjuguiden. Selv om vi hadde pugget intervjuguidene utenat, opplevde vi det som utfordrende å huske alle spørsmålene når rekkefølgen ble endret i det semistrukturerte intervjuet. Det var derfor praktisk å ha intervjuguiden tilgjengelig som støtte i den reelle intervjusituasjonen.

Transkribering

I etterkant av intervjuene ble lydopptakene transkribert. Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen, i dette tilfellet fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Leseth og Tellmann (2018) er transkriberingen utgangspunktet for den videre databehandlingen og analysen. Årsaken til dette er at de muntlige intervjuene blir strukturert, slik at det blir enklere å få oversikt over det innsamlede materialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Når muntlige samtaler skal omsettes til skriftlig tekst, vil det derimot alltid skje en fordreining til tross for detaljerte gjengivelser av ordene (Malterud, 2002). Formålet med transkripsjonen vil derfor være å fange opp samtalen i en form som best mulig representerer det intervjupersonen hadde til hensikt å meddele (Malterud, 2002). I denne studien har vi gjennomført transkriberingene selv, men har valgt å dele arbeidsmengden på to. På bakgrunn av dette var det viktig at vi ble enige om å bruke de samme skriveprosedyrene i transkriberingsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi ble enige om å transkribere intervjuene ordrett, med alt av gjentakelser og lyder, slik at vi kunne beholde den psykologiske fortolkningen av intervjupersonenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble i tillegg bestemt at vi skulle høre gjennom intervjuene flere ganger, slik at transkriberingene ble mest mulig korrekte. Vi valgte derimot å utelate dialektkjennetegn, av hensyn til intervjupersonenes anonymitet. Et av elevintervjuene vil bli presentert i vedlegg 3.

Analyse

Dataanalyse handler om å bringe orden, struktur og mening inn i det innsamlede datamaterialet (Ryen, 2002). Analysen skal dermed «bygge en bro mellom rådata og resultater, ved at det organiserte datamaterialet blir fortolket og sammenfattet» (Malterud, 2002, s. 2470). For å realisere dette kan man redusere datamengden, slik at den blir enklere å håndtere og analysere (Jacobsen, 2005; Postholm, 2010). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kalles dette en meningsfortetting, som vil si å forkorte intervjupersonenes uttalelser. Her komprimeres lange setninger til korte, hvor den umiddelbare meningen i det som blir sagt, gjengis med få ord (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien har vi valgt å ta utgangspunkt i Giorgis fem steg innenfor meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015). Metoden har blitt tilpasset denne studien ved at intervjupersonenes utsagn har blitt meningsfortettet over flere ledd. Analyseprosessen i studien vil bli eksemplifisert i tabell 1, og beskrevet nedenfor gjennom forklarende tekst. I tabell 1 er et eksempel på en av lærerne sitt svar på spørsmålet: «Hva mener du kjennetegner en god kroppsøvingslærer?».

Tabell 1. Eksempel på fremstilling av analyseprosessen

Naturlig meningsenhet	Egen språkdrakt	Vår språkdrakt	Tema	Deskriptiv mening
En som ser alle elevene. Og som klarer å se at alle har ulike fysiske forutsetninger. Det er den gode gymlæreren. Og som kan tilpasse til alle. Og som kan gjøre at gymmen er lystbetont	Læreren sier at en god kroppsøvingslærer er en som klarer å se alle elevene, ser ulike fysiske forutsetninger og greier å tilpasse til alle. Det er også viktig at det er lystbetont	Det er hensiktsmessig at kroppsøvingslæreren tilpasser opplæringen med hensyn til elevenes fysiske forutsetninger og interesser	Tilpasset opplæring	Individuell støtte og omtanke

Vi startet analysearbeidet med å lese gjennom de transkriberte intervjuene. I det første steget i Giorgis analysemodell, leser forskeren gjennom det transkriberte datamaterialet, for å skaffe seg et helhetsinntrykk av innholdet i intervjuet (Giorgi, 2012). Deretter går forskeren tilbake og leser det en gang til, men denne gangen med fokus på å finne de naturlige meningsenhetene i utsagnene til intervjupersonen (Giorgi, 2012). De naturlige meningsenhetene representerer utsagnene til intervjupersonen, slik han eller hun uttrykker dem. Disse ble systematisert i den første kolonnen i tabellen, kalt *naturlig meningsenhet*. I det tredje steget forsøker forskeren å finne temaet som dominerer i den naturlige meningsenheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren forsøker dermed å lese intervjupersonens utsagn på en så fordomsfri måte som mulig, slik at han eller hun kan tematisere utsagnene ut ifra intervjupersonens synsvinkel (Kvale & Brinkmann, 2015).

Her valgte vi derimot å meningsfortette utsagnene som tekst, før vi begynte å trekke ut temaer fra meningsenhetene. Vi startet med å skrive korte sammendrag av utsagnene, som ble plassert under *egen språkdrakt*. Her skrev vi ned innholdet i det intervjupersonen sa, men forenklet informasjonen ved å fjerne alt av gjentakelser, pauser og lydhermende ord (Jacobsen, 2005). Bakgrunnen for dette var å få en bedre oversikt over det intervjupersonen hadde sagt, slik at vi enklere kunne finne tilbake til informasjonen og sammenligne den med de andre intervjupersonene i studien. Vi valgte i tillegg å skrive om teksten fra første til tredje person, slik at informasjonen ble enklere å gjenfortelle i resultatdelen. For å redusere datamengden ytterligere, lagde vi en kolonne som vi valgte å kalle *vår*

språkdrakt. Her skrev vi om hverdagspråket brukt i *egen språkdrakt*, til et mer vitenskapelig språk. Hensikten med dette var å sile ut den mest sentrale informasjonen i meningsenhetene, samtidig som vi satt i gang tolkningsprosessen av materialet. Til slutt ble informasjonen tematisert inn under *tema* i analysetabellen. I denne kolonnen skrev vi ned alle temaene som dukket opp i meningsenhetene til intervjupersonen.

I steg nummer fire undersøkte vi meningsenhetene i lys av studiens formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Her tok vi utgangspunkt i formålet om å undersøke brukeropplevelsen av Innafor-appen i ungdomsskolen og kroppsøvingsfaget, samt kroppsøvingslærerens transformasjonsledelse. I tråd med dette hadde vi fem kategorier som vi ønsket å analysere meningsenhetene ut ifra: 1) brukeropplevelse, 2) idealisert innflytelse, 3) intellektuell stimulering 4) individuell støtte/omtanke og 5) inspirerende motivasjon. Med bakgrunn i kategoriene ble det laget en femte kolonne i analysetabellen, som vi kalte *deskriptiv mening*. I denne kolonnen skrev vi ned den eller de kategoriene som stemte best overens med utsagnene til intervjupersonen. Dette er det femte steget i Giorgis analysemodell, der de viktigste emnene i intervjuet blir bundet sammen i et deskriptivt utsagn (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Ethiske overveielser

Ved forskning på mennesker er det nødvendig at forskeren følger etiske retningslinjer for samfunnsforskning. Forskeren skal være opptatt av å være nøye i planleggingen av studien, samtidig som han eller hun skal være opptatt av å ivareta intervjupersonenes personvern og interesser. Det er i tillegg sentralt at forskeren er bevisst på sin maktposisjon i den asymmetriske intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Slik kan en intervjuundersøkelse sammenlignes med en moralsk undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2015). For å oppnå et tilfredsstillende resultat, må studien søke å tjene både vitenskapelige og menneskelige interesser (Kvale & Brinkmann, 2015). I studien har vi vært bevisst på å forsøke å ivareta intervjupersonenes personvern og konfidensialitet gjennom hele undersøkelsen. Vi startet planleggingsfasen med å sende inn nødvendige søknader i forbindelse med intervjuene, samt søknader tilknyttet bruken av Innafor-appen i skolen. Her ble det utarbeidet både informasjonsskriv om studien og personvernerklæringer i forbindelse med applikasjonen. Videre har vi tatt hensyn til intervjupersonens interesser i intervjuene, ved transkriberingen og ved analysen av datamaterialet. Til slutt har vi gjort rede for våre forforståelser tilknyttet studien.

Søknader, informert samtykke og konfidensialitet i forbindelse med prosjektet

I forkant av testperioden måtte vi innhente en prosjektgodkjenning fra den aktuelle kommunen. Siden Innafor-appen ikke hadde blitt brukt i skolesammenheng tidligere, var vi avhengige av å få godkjent applikasjonen i forbindelse med Personopplysningsloven. Vi ble derfor oppfordret av skolesjefen til å gjennomføre et møte med IKT- sjefen og Personvernombudet i kommunen. Bakgrunnen for dette var de nye reglene i forbindelse med General Data Protection Regulation (populært kalt GDPR). Dette er EUs personvernforordning og er et nasjonalt regelverk for behandling av personvern (Datatilsynet, 2019). Vi gjennomførte møtet i samarbeid med prosjektlederen i Blå Kors SnakkOmMobbing, som sammen med sin tekniske ansvarlige, kunne bekrefte at Innafor- applikasjonen hadde de nødvendige godkjenningene og fulgte regelverket. Det ble i tillegg sendt ut personvernerklæringer til lærere, elever og foresatte [vedlegg 4]. Disse ble laget i regi av Blå Kors SnakkOmMobbing, og inneholdt informasjon om applikasjonen og prosjektet. For å sikre lærerne og elevene sin konfidensialitet, informerte personvernerklæringen også om applikasjonens behandling av personopplysninger, samt deltakernes rettigheter i prosjektet. Ved signering av personvernerklæringen ga lærerne sitt informerte samtykke til å teste ut Innafor-appen i klassen sin. For elevene var det de foresatte som måtte signere personvernerklæringen, da det var snakk om mindreårige. Det var derfor antallet foresatte som signert erklæringen som avgjorde hvor mange elever som fikk delta i prosjektet.

Søknader, informert samtykke og konfidensialitet i forbindelse med studien

For å kunne gjennomføre en datainnsamling kreves det både formelle og uformelle godkjenninger. Forskeren får den formelle godkjenningen fra etisk komité, og den uformelle godkjenningen fra den eller dem man ønsker å intervju (Leseth & Tellmann, 2018). I løpet av testperioden meldte vi inn studien vår til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Studien hadde meldeplikt fordi den behandler personvernopplysninger gjennom kvalitative intervjuer (Thagaard, 2018). Vi sendte inn prosjektbeskrivelsen vår, som tidligere hadde blitt godkjent av UiA. Etter noen uker ble studien vår godkjent av NSD, den 15.11.19 [vedlegg 5]. Videre meldte vi inn studien til Fakultetets etiske komité (FEK) som godkjente studien etter å ha gjennomgått en etisk vurdering.

Før vi gikk i gang med intervjuene, ble det sendt ut informasjonsskriv til lærerne og elevene [vedlegg 6 og 7]. Her sto det informasjon om formålet med studien, hva det innebar å delta, og hvilke rettigheter de hadde i forbindelse med å trekke seg fra studien, når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble i tillegg opplyst om at vi kom til å spørre dem om alder, kjønn, og klassetrinn eller utdanning. Med hensyn til at vi ønsket å intervju barn under 15 år, ble informasjonsskrivet signert av både elever og

foresatte. For å sikre intervjupersonenes konfidensialitet, ga skrevet også informasjon om hvordan deres personlige opplysninger ville bli behandlet (Thagaard, 2018). Det ble blant annet opplyst om hvem som ville ha tilgang til intervjuene deres i etterkant av prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Informasjonsskrivet ga også opplysninger om at intervjuene ville bli tatt opp med båndopptaker, og at opptakene ville bli slettet ved studiens slutt. De fikk i tillegg en bekreftelse på at identitetene deres vil bli anonymisert i studien. Vi anonymiserte lærerne ved å gi dem fiktive navn, mens elevene ble anonymisert og presentert som «eleven» eller han/hun i lærernes klasser. Ved signering av informasjonsskrivene ga både lærere og elever sitt informerte samtykke til å delta i studien.

Intervju, transkribering og analyse i studien

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at etiske problemstillinger preger hele intervjuforløpet i en intervjuundersøkelse. Forskeren må derfor være bevisst på valgene sine fra start til slutt i studien. I intervjusituasjonen må forskeren for det første vurdere intervjuets konsekvenser for intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2015). Her må forskeren både forholde seg til eventuelle skader som kan påføres intervjupersonene, og fordeler som kan forventes av deltakelse i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015).

I studien har vi tatt hensyn til intervjupersonene ved å unngå å stille dem sensitive spørsmål. Det har for eksempel ikke vært hensiktsmessig å grave i intervjupersonenes personlige opplevelser av mobbing og utenforskap. Det kan likevel være en risiko for at spørsmålene knyttet til mobbing i applikasjonen, kan ha forårsaket ubehag for elever som opplever mobbing. Målet med studien har derimot vært å skape refleksjoner rundt bruken av Innafor-appen i skolen og kroppsøvingfaget, og hvordan den eventuelt kan være et verktøy i forbindelse med transformasjonsledelse. Vi ønsket i tillegg å gå inn med en induktiv tilnærming til forskningsfeltet. Målet var derfor å tilegne oss intervjupersonenes egne opplevelser rundt prosjektperioden, ikke å fremprovosere forhåndsbestemte svar på spørsmålene. I forbindelse med både prosjekt- og studiedeltakelsen, har det også vært sentralt å påpeke overfor intervjupersonene at de er de første som deltar i et slikt prosjekt. Vi har takket dem for deltakelsen, og håper at bruken av Innafor-appen kan ha hatt en positiv innvirkning på det psykososiale miljøet i klassene. I tråd med transkriberingen og analysearbeidet har vi vært bevisste på å gi korrekte fremstillinger av intervjupersonenes utsagn (Jacobsen, 2005). Utsagnene har blitt notert ordrett ned i transkriberingen, samtidig som vi har forsøkt å være kritiske til hvor dypt vi har analysert intervjuene. Vi har i tillegg opprettholdt intervjupersonenes konfidensialitet ved å slette intervjuopptakene i etterkant av transkriberingen.

Våre forforståelser tilknyttet studien

Ifølge Postholm (2010) vil forskernes forforståelse være bestemmende for hvordan forskerne møter virkeligheten. Forforståelsen vil dermed kunne prege valg av forskningsspørsmål og bestemme hva forskerne vil forsøke å lete etter i sin studie (Postholm & Jacobsen, 2011).

Bakgrunnen for valg av tematikk og forskningsspørsmål er forankret i interessen vår for barn og unges psykiske helse. Vi valgte å engasjere oss i «Prosjekt Innafor», fordi vi ble inspirert av tanken på å ha et kommunikasjonsverktøy som Innafor-appen tilgjengelig i skolen. For oss er det nemlig essensielt at læreren utvikler seg, samt finner nye arbeidsmåter i tråd med barn og unges trivsel i skolen. Vi så derfor et potensial i applikasjonen, fordi den møter barn og unge på deres arena, i tillegg til å kunne gi læreren en bedre oversikt over det psykososiale miljøet.

I forbindelse med fysisk aktivitet, idrett og kroppsøving, er vi begge interessert i å holde oss i form og prøve nye aktiviteter. Vi har vært heldige og hatt positive erfaringer med kroppsøvingsundervisningen opp igjennom oppveksten. Med bakgrunn i våre egne erfaringer fra kroppsøvingfaget, har vi derimot sett at ikke alle er like positivt innstilt til faget som oss. Denne problemstillingen har blitt diskutert gjentatte ganger i praksisperioder og vikararbeid i skolen, der man har problematisert hvordan man kan inkludere og engasjere alle elever i kroppsøvingfaget. Vi fant derfor interessen for transformasjonsledelse, og hvordan denne lederstilen eventuelt kan forsterkes ved bruk av en applikasjon. Alt dette er erfaringer, opplevelser og interesser som kan farge vår tilnærming til forskningsmaterialet. Vi har likevel forsøkt å gå inn i forskningsarbeidet med en så induktiv tilnærming som mulig.

3.7 Validitet

Validitet handler om hvorvidt en studie er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Det sier derfor noe om kvaliteten til en studie, og dermed noe om forskerens håndverksmessige dyktighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Årsaken til dette er at det er forskeren som kontinuerlig skal sjekke og fortolke funnene (Kvale & Brinkmann, 2015), og finne fellesnevneren som gjennomsyrrer intervjupersonene sine beskrivelser (Postholm, 2010). Forskerens personlige integritet, erfaring, etiske standard og praktiske klokskap, vil være avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert (Kvale & Brinkmann, 2015).

Validitetsbegrepet har vært et kontroversielt tema innenfor kvalitativ forskning (Ryen, 2002). Den kvalitative forskningen har blitt kritisert for å være ugyldig på grunn av lite kvantifiserbare resultater (Kvale & Brinkmann, 2015), der kvalitative forskere har blitt anklaget for å gjennomføre subjektiv og «slurvete» forskning (Lincoln & Guba, 1985). Enkelte kvalitative forskere har derfor valgt å ignorere spørsmålet om validitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Lincoln og Guba (1985) lagde derimot en ny modell som de mente kunne vurdere troverdigheten til kvalitative studier. Ifølge modellen er troverdigheten til en studie avhengig av studiens *kredibilitet*, *overførbarhet*, *pålitelighet* og *bekreftelse*. For å kunne sikre kredibiliteten eller sannhetsverdien i studien, må forskeren vise at han eller hun har klart å representere virkeligheten slik intervjupersonene opplever den (Lincoln & Guba, 1985). Videre er det essensielt at studien er overførbar til andre settinger. Ifølge Ryen (2002) kan dette realiseres gjennom detaljerte og rike beskrivelser i studien, slik at leseren selv kan vurdere hvorvidt resultatene kan overføres eller ikke. Det vil også være sentralt at datainnsamlingen, avgjørelsene underveis og resultatene er godt dokumentert, slik at studien blir oppfattet som pålitelig av leseren (Ryen, 2002). Til slutt benyttet Lincoln og Guba (1985) bekreftelse fremfor objektivitet. At studien kan bekreftes, betyr at forskeren har gjennomført et godt og solid forskningsarbeid, der den produserte kunnskapen er grundig kontrollert og verifisert (Kvale & Brinkmann, 2015). De overnevnte begrepene vil bli drøftet videre i metodisk diskusjon.

4 Resultater og diskusjon

I dette kapittelet vil vi presentere resultatene fra intervjuene og diskutere funnene opp mot relevant teori og forskning. Funnene vil bli belyst i forbindelse med de fem kategoriene fra analysen: 1) brukeropplevelsen av applikasjonen, 2) klasseledelse gjennom idealisert innflytelse, 3) klasseledelse gjennom intellektuell stimulering, 4) klasseledelse gjennom individuell støtte og omtanke og 5) klasseledelse gjennom inspirerende motivasjon. I hvert delkapittel vil vi starte med å presentere kroppsøvingslærernes tanker og opplevelser i forbindelse med temaene, før vi går over til å presentere elevene sine tanker og opplevelser. Her vil lærerne bli presentert og anonymisert som Karl, Linda og Stian. Elevene vil bli anonymisert som elever i klassene til de nevnte lærerne. Vi vil avslutte hvert delkapittel med en diskusjonsdel, der vi drøfter intervjupersonenes opplevelser opp mot hverandre, i lys av teori og tidligere forskning. I slutten av kapittelet vil vi diskutere Innafor-appen i lys av transformasjonsledelse i kroppsøvingsfaget gjennom en avsluttende diskusjon, i tillegg til å drøfte styrker og svakheter ved studien i en metodisk diskusjon.

4.1 Resultater og diskusjon fra brukeropplevelsen av Innafor – appen i skolen og kroppsøvingsfaget

I dette delkapittelet vil vi presentere kroppsøvingslærerne og elevene sine opplevelser knyttet til bruken av Innafor-appen. Applikasjonen ble testet ut i åtte uker, der elevene svarte på spørsmål angående trivsel, mobbing og kommunikasjon, én gang i uken.

4.1.1 Lærernes opplevelser av bruken av applikasjonen i skolen og kroppsøvingsfaget

I intervjuene kom det frem at alle lærerne var positive til å bruke Innafor-appen som et verktøy i skolen. Linda mente for eksempel at det var en «*interessant app*», som var et godt verktøy å ha tilgjengelig for læreren. Stian mente også «*...at den har sin misjon den Innafor-appen, det er jeg helt sikker på*». Han trakk frem at applikasjonen var «*praktisk, i forhold til å kunne gå inn, og bare se, og få en kjapp bekræftelse*». Her sammenlignet han den med elevundersøkelsene som gjennomføres i skolen. Han mente at «*...hvis man skal sammenligne.. så har jo vi noen sånne trivselsundersøkelser, vanligvis en gang i halvåret. Og.. det var en mye enklere måte å bare gå inn også se, og så kunne man gripe fatt i ting...*». Han opplevde også resultatene som «*...nærmest en bekræftelse på at vi gjør ting ganske så greit*». Den samme erfaringen hadde Karl. Han fortalte at han anså seg selv som en engasjert lærer fra

før i forbindelse med elevenes trivsel, men at applikasjonen gjorde det mulig for han å få en bekreftelse på om han gjorde en god eller dårlig jobb. I forbindelse med dette erfarte han at *«Ehh, jeg tenker jo at klassen har det bedre enn det jeg egentlig har tenkt. Så det var jo en litt sånn fin, ehh. Ja, fint å få vite det»*.

På bakgrunn av intervjuene med lærerne kom det likevel frem at det ikke var helt uproblematisk å bruke Innafor-appen i skolen. Karl følte for eksempel at bruken av applikasjonen tok tid fra undervisningen:

«Så jeg tror nok at for å få det til å funke, spesielt på skolen, at de er avhengige av å ta av undervisningen, og si: «Nå skal vi ta den». Og så er det en utfordring på mange skoler der det er mobilforbud. At elevene har ikke med seg mobiltelefonen. Og da kan det være ganske vanskelig å følge det opp da. For du må nok nesten gjøre det sammen med dem, skal du ha hundre prosent».

Stian bekreftet at det kunne være problematisk å bruke applikasjonen på en mobilfri skole. I prosjektperioden måtte han gi elevene muntlig beskjed på mandager om å huske å bruke den hjemme. Dette førte til at han hadde liten oversikt over om elevene svarte på spørsmålene i applikasjonen eller ikke. Han valgte derimot å stole på resultatene og fortsatte lærerpraksisen sin slik han var vant til.

Linda syntes at det var interessant å følge med på grafene i applikasjonen, men opplevde dem som lite informative. Hun sa at:

«Ehm, det har vært interessant egentlig, å følge disse her grafene...men jeg skulle gjerne ha sett litt tydeligere, ikke sant, hvor mange, som hadde svart på de forskjellige, for å vite litt.. det kan jo for så vidt være én, eller det kan være de tjue som meldte seg på.. det er veldig, jeg føler at jeg har hatt lite oversikt over elevene sånn sett».

I prosjektperioden var det heller ingen av elevene som brukte «kontakt lærer- funksjonen». Dette opplevde lærerne som skuffende. Linda svarte at *«nei, så det skulle jeg ønske at jeg hadde fått»*. Karl sa at:

«Jeg hadde jo håpet da, at det var noen som ville benytte seg av den «spørre læreren for en prat-funksjonen», men det er det ingen som har gjort. Og så håper jeg at det er fordi det ikke har vært noe behov for det, da».

I forbindelse med kroppsøvingfaget ble lærerne spurt om hvordan de tenkte at applikasjonen kunne være et verktøy i faget. Karl fortalte at han opplevde Innafor-appen som et verktøy som kunne gi han *«et bilde av elevmassen, og hva de syntes om gym»*. Han mente også at applikasjonen kunne være et

nyttig verktøy i forbindelse med å få med seg negative kommentarer og kroppsberøring. For å kunne realisere dette mente han at applikasjonen måtte «skreddersys» mer inn mot disse temaene i kroppsøvingfaget, og at «kontakt lærer- funksjonen» måtte bli hyppigere tatt i bruk:

«Og så håper jeg jo da at den funksjonen da, «kontakt-læreren», kan være hyppigere i bruk der. Ja, spesielt det her som går på sånne kroppsberøring og sånne ting vil jo da score på da, hvis det er mer sånn konkret på det, eller mobbing. Så da må man jo kanskje skreddersy den inn mot kroppsøvingen. For det er jo en utfordring, at det går mye kommentarer som går på kropp».

Linda fortalte at bruken av Innafor-appen gjorde henne mer bevisst på elevenes trivsel og det psykososiale miljøet i kroppsøvingstimene. Hun sa at:

«Ehh, jeg har jo tenkt litt mer bevisst på åssen kroppsøvingstimene er, ikke sant, i forhold til trivsel for eksempel. Og om jeg er tilgjengelig for elevene, og på en måte fokusert på, okei hvem er det som eventuelt blir mobbet, ikke sant, det blir mer bevissthet rundt ting, tenker jeg, hvertfall når man ser noen grafer, da tenker man jo litt igjennom ting og tang».

Hun nevnte i tillegg at spørsmål rettet mot mobbing i garderoben, kunne være hensiktsmessig i forbindelse med å gi kroppsøvingslæreren bedre oversikt over elevenes «garderobekultur». Til slutt mente hun at Innafor-appen kunne være et nyttig verktøy for de «usikre» elevene. Hun sa:

«Og så er det jo litt den funksjonen med å ta kontakt. Det gjør det kanskje lettere for de usikre, ikke sant. For eksempel hvis de sliter med noe, for eksempel ballen eller er redd for å være med.. så er det lettere å trykke på den og så kan jeg komme og snakke med dem. Da slipper de å komme og finne meg, slik at det blir synlig, på en måte».

Det var derimot ikke alle lærerne som var like sikre på hvordan Innafor-appen kunne brukes i kroppsøvingfaget. Stian sa at: «Nei det.. det er jeg faktisk litt usikker på. Det vet jeg ikke helt. Fordi.. da skulle man gjerne sett de brukte den der, «kontakt lærer- funksjonen». «Så, akkurat Innafor-appen, i den forbindelse med kroppsøvingfaget.. det vet jeg ikke». Når han fikk tenkt seg litt om sa han likevel til slutt, «men det er jo sikkert mye som vi ikke vet også. Og der kan jo Innafor-appen være god. At terskelen for å si ifra, kan bli noe lettere».

På bakgrunn av resultatene i applikasjonen gjorde ingen av lærerne noen direkte tiltak i kroppsøvingfaget. Dersom grafene derimot hadde vist mistriivsel eller mobbing, ville de tatt det opp med klassen i plenum.

4.1.2 Elevenes opplevelser av bruken av applikasjonen i skolen og kroppsøvfingsfaget

I intervjuene med elevene kom det frem at samtlige var positive til å bruke Innafor-appen i skolen. En av elevene til Karl fortalte blant annet at han gjerne skulle hatt Innafor-appen tilgjengelig i barneskolen. Han sa at «... i barneskolen hadde den vært veldig veldig veldig fin...». Bakgrunnen for dette var at han hadde gått på en liten barneskole, der han fortalte at han ikke hadde trivdes så godt. Han trodde derfor at «...appen hadde gjort det mye bedre...», fordi:

«Jeg tror at hvis jeg hadde problemer med, hvis jeg hadde lyst å snakke med lærer med noe som hadde skjedd, så ville det vært mye lettere å få til et møte. Å mye bedre kommunikasjon og mye lettere å rapportere å sånn å si hvordan man har det».

Han mente også at det var positivt at elevene kunne gi tilbakemeldinger på om læreren gjorde «en god eller dårlig jobb». En av de andre elevene nevnte også at «...det må være lettere å si i fra tror jeg». Hun utdypet dette ved å si at appen kunne være god i gruppesituasjoner der man ønsket å si ifra, men fremdeles ønsket å være en del av gjengen. Det var også flere av Karl sine elever som nevnte at de hadde blitt mer bevisst på om det foregikk mobbing i klassen. En av dem sa for eksempel «...jeg trodde på en måte kanskje at det var litt mer mobbing enn jeg trodde da».

I Linda sin klasse mente en av elevene at appen kunne være med på å «få mindre mobbing eller forhindre mobbing...». Hun mente også at den kunne føre til bedre trivsel i klassen. Hun sa at «Eh. Jeg tror kanskje det kan bli mye bedre enn det er. At den kan forhindre mobbing og at folk kan være snille mot hverandre» En annen elev sa at appen kunne gjøre «...at læreren får vite litt lettere hvis det skjer noe» i klassen.

En av elevene i Stian sin klasse mente at:

«Det har vært en fin måte å gi tilbakemeldinger på hvordan det går på skolen, og jeg tror, for de som.. Jeg har det ganske bra på skolen, men jeg tror at for de som har det litt mere vanskelig, at det kan være en måte å få det bedre på».

Videre sa eleven at han har blitt mer bevisst på mobbing og ufine kommentarer: «Ja, jeg har blitt mer bevisst på å se rundt meg da og se hvordan andre har det, å legge merke til flere ting enn det jeg gjorde før, føler jeg». «Jeg reagerer litt mer hvis det er noen som ikke sier så gode kommentarer og sånt». Han sa også at spørsmålene som ble stilt i appen kunne føre til ettertanke blant elevene, ved å «...få dem til å tenke seg litt om...», før de eventuelt slang kommentarer. Han sa til slutt at «den kan hjelpe

til enda mer enn den har gjort til nå, men jeg føler at den har gjort noe med klassen». Den andre eleven sa at hun opplevde at klassemiljøet ble bedre etter at de begynte å bruke applikasjonen. Hun sa at *«Ehh, vi liksom snakker mer med andre folk enn å bare være med en venn» og «folk blir hyggeligere og ja».* Eleven mente i tillegg at Innafor-appen gjorde det enklere for henne å svare på spørsmål angående hvordan hun hadde det. Hun fortalte at:

«Ehh, ja. Jeg har litt sånn vanskelig i livet på en måte sånn. Så hjalp appen meg og litt sånt. Ehh, jeg turte å svare på spørsmål på appen liksom. Jeg tør ikke å svare på de i denne verden liksom ja.».

Flere av elevene ønsket seg noen teknologiske tilleggsfunksjoner for at appen skulle bli mer brukervennlig i skolen. Karl sine elever etterlyste for eksempel en mulighet til å få tilsendt nytt passord, dersom man hadde glemt det gamle. Flere av elevene i både Karl og Stian sin klasse ønsket seg også en varsselfunksjon, slik at de kunne bli påmint å svare på spørsmålene.

I klassen til Linda nevnte elevene at det var en fare for at appen kunne bli misbrukt av elevene. En elev mente blant annet at svarene kunne bli påvirket av hva hver enkelt elev definerte eller opplevde som mobbing. Denne eleven var i tillegg bekymret for at noen elever ville misbruke appen ved å *«bare trykker for å si at de blir mobbet. Når de ikke blir mobbet liksom».* Eleven fortalte videre at hun opplevde at klassemiljøet hadde blitt verre. Hun sa: *«Eh, i klassen føler jeg at det egentlig har blitt verre hvis jeg kan si det sånn. Jeg vet ikke om det var på grunn av appen da..».* En annen elev var bekymret for den negative konsekvensen ved det å være anonym. Dette fordi læreren ikke fikk vite hvem som hadde svart hva.

Kontakt-lærer funksjonen var det ingen av elevene som benyttet seg av i test-perioden. Det var likevel flere av elevene som mente at det var en bra funksjon, og at de ville ha benyttet seg av den, dersom de hadde hatt behovet for det. I Karl sin klasse fortalte elevene at kontakt-lærer funksjonen kunne gjøre det *«mye lettere å få til et møte»* og at *«det er kanskje litt enklere det enn at vi må gå bort å si det. Så kan heller læreren ta kontakt med oss».* Flere av elevene mente også at det var enklere å bruke appen for å varsle om mobbing, enn å gjøre det *«ansikt til ansikt».* En elev sa at det ville vært lettere for medelever å si ifra til læreren hvis noen ble mobbet i klassen. En annen elev sa at *«Det kan jo kanskje gjøre meg litt mer bevisst på mobbing. Som hvis jeg ser det eller selv opplever det, så kan jeg si ifra eller hjelpe de som opplever det».* Den tredje eleven mente at *«Den kan hjelpe med at det blir mye mindre mobbing. Siden du kan på en måte bruke den knappen som et hjelpemiddel til å snakke med.. ehh, læreren».*

En av elevene i Linda sin klasse mente at kontakt-lærer funksjonen var bra og at den kunne gjøre det enklere for elevene å få tak i læreren. I Stian sin klasse mente en av elevene at: *«Og så synes jeg det er bra at det er sånn at du kan si ifra hvis du ikke har det bra. Og ha en prat med læreren hvis du vil»*. Han nevnte i tillegg at han syntes at det var en trygghet at læreren hadde taushetsplikt, og derfor ikke kunne si noe videre. Den andre eleven sa:

«Ja, hvis man får ut følelsene sine på den appen, så kan man jo snakke med lærer og sånt. For eksempel hvis man hadde vært slem mot noen, så kunne man trykket på den «kontakte læreren» eller noe sånt og så kunne vi ha snakket med læreren om de følelsene».

Hun sa videre at kontakt-lærer funksjonen kunne være med på å *«forhindre mobbing ved at mobberen kontakter læreren eller noe sånt»*.

I intervjuene ble elevene spurt om *«Hva tenker du at Innafor-appen kan gjøre for kroppsøvingfaget?»*. Dette mente en av elevene til Karl var et relevant spørsmål, fordi *«det er et fag som mange kanskje føler seg sånn ikke komfortabel i da»*. Hun sa videre at appen kunne brukes som et verktøy i forbindelse med kommentarer i faget. En annen elev nevnte at appen kunne være en fin måte å si ifra på, dersom man følte seg utenfor. Hun sa at:

«Det er jo hvis noen for eksempel hvis noen føler seg litt utenfor da. Eller noe. I timene når hvis vi for eksempel er to og to oppgaver. Så er det en som ikke kommer med noen. Så kan han jo liksom si ifra på appen at sånn og sånn har jeg det nå liksom».

I forbindelse med garderobesituasjonen sa en av elevene i Karl sin klasse at appen kunne brukes til å varsle om mobilbruk i garderoben:

«Så er det jo ikke alle som dusjer og sånn i garderoben fordi vi har det litt senere ute på dagen da, men hvis det kan det jo fort hende at noen har mobilen sin i baggen også skal de bare ta den opp og kanskje legge ut noe på en liten story som de har liksom. Ehm som kanskje bare tre ser liksom. Hvis du står der og skifter så kan det være litt ubehagelig da».

En annen elev sa at: *«...før så var det ingen som gikk hen til læreren og sa at ehm. I gymgarderoben er det sånn og sånn. Men på appen var det mye lettere å si ifra hvis det var litt trøbbel holdt jeg på å si der»*. I Linda sin klasse påpekte en elev at appen gjorde det mulig å *«krysse av hva du faktisk føler»*, dersom de følte seg dømt i garderoben. Til slutt sa en av elevene til Stian at:

«Det står jo disse spørsmålene om hva som skjer i garderoben og det der. Ehh, jeg tenker at det. Folk kan se, tenke litt selv om hva de gjør i garderoben som kanskje kan være galt og hindre at folk kommer med kommentarer, selv om jeg tror det er ganske bra i garderoben jeg pleier å være i...».

Han sa videre at appen kunne være med på å gjøre situasjonen i garderoben bedre *«for dem som muligens ikke har det så bra der og at det kan få folk til å tørre kanskje. Jaa».*

4.1.3 Diskusjon av brukeropplevelsen av Innafor-appen i skolen og kroppsøvfingsfaget

Innafor-appen skal være et kommunikasjonsverktøy mellom lærer og elev, der elevenes tilbakemeldinger kan gi læreren et bedre informasjonsgrunnlag om elevgruppen (Stray, 2019). Tilbakemeldingene kan gi læreren et innblikk i elevenes opplevelser av blant annet trivsel og mobbing, slik at læreren kan gjøre eventuelle tiltak i klassen (Stray, 2019). Ifølge Wistoft (2012) er det avgjørende for barn og unges trivsel at de opplever ansvarlige voksne, som blant annet gir dem omsorg og kjærlighet, samt arbeider for at de skal oppleve sosial tilhørighet og trygghet på skolen.

I studien kom det frem at elevene var positive til å bruke Innafor-appen i skolen. Elevene mente at den ville gjøre det enklere for dem å få kontakt med læreren ved behov, samtidig som terskelen for å si ifra om hvordan de hadde det, ble lavere. En av elevene fortalte blant annet at applikasjonen hjalp henne personlig. Hun hadde det vanskelig i livet, og opplevde at det var enklere å uttrykke følelsene sine gjennom spørsmålene i applikasjonen, enn det å snakke om dem i virkeligheten. Vi tolker dette som at Innafor-appen har potensial til å være et verktøy som kan redusere terskelen for å si ifra (Stray, 2019). I tråd med Jacobsen og Thorsvik (2007) gjør applikasjoner det mulig for personer å selv velge når de ønsker å kommunisere. Det kan derfor oppleves som trygt for elevene at de kan svare på spørsmålene i Innafor-appen når de selv ønsker og føler for det.

På den andre siden påpeker Jacobsen og Thorsvik (2007) at den mellommenneskelige kommunikasjonen fortsatt er viktig. Pillai (2012) skriver blant annet at applikasjoner ikke skal erstatte transformasjonslederens personlige ansvar, men være et supplement i hans eller hennes arbeid. Det samme skriver Farbrot (2018), som mener at nye digitale verktøy kun skal være en støtte i god lederkommunikasjon, ikke erstatte den. Læreren har derfor et ansvar for å følge med og ta tak i hendelser som påvirker det psykososiale miljøet til elevene negativt (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). I forbindelse med elevenes psykiske helse og trivsel i skolen, trenger elevene trygge og ansvarlige voksne, som er interessert i dem og som ønsker å ha et godt forhold til dem (Wistoft, 2012; Sælebakke

2018). Det er også lærerens plikt å påta seg ansvaret for kvaliteten i relasjonene med elevene (Sælebakke, 2018). På bakgrunn av et av elevintervjuene, tolker vi det likevel som at én av elevene ikke opplevde dette da han gikk på barneskolen. Han fortalte at han mistrivdes, og at han trodde at applikasjonen kunne gjort det mye bedre. I den forbindelse indikerer eleven at Innafor-appen kan være et funksjonelt verktøy i tråd med elevenes psykiske helse i både barne- og ungdomsskolen. Det kom i tillegg frem at den kunne være et bekreftelsesverktøy i forbindelse med lærernes praksis. Elevene mente at det var positivt at de kunne gi tilbakemeldinger til læreren. Det ble også påpekt av både Karl og Stian, at det var positivt å få en bekreftelse på det arbeidet de gjorde i klassen. I lys av dette vil læreren kunne gjøre eventuelle endringer som kan gagne elevenes psykososiale miljø.

I forbindelse med uttestingen i ungdomsskolen indikerer resultatene våre at lærerne gjorde en god jobb. Ifølge lærerne gjorde de ingen spesielle tiltak på bakgrunn av informasjonen de fikk fra Innafor-appen, fordi grafene i testperioden var gode. Linda antydte likevel at grafene i appen var lite informative og derfor kunne gi feilaktig informasjon til læreren. Med utgangspunkt i at læreren ikke får noen informasjon om hvor mange elever som svarer på undersøkelsen hver uke, vil det i prinsippet kunne være bare én elev som svarer. Det ble i tillegg påpekt av elevene at spørsmålene kunne bli tolket ulikt, og at enkelte elever kunne velge å misbruke applikasjonen. En av elevene poengterte også at anonymiteten i applikasjonen gjorde at læreren ikke visste hvem som eventuelt ble plaget eller mobbet.

Dette indikerer at applikasjonen kan ha mange feilkilder som vil gjøre det vanskelig for læreren å analysere resultatene. Både Linda og Stian bekreftet at de hadde liten kontroll på hvor mange av elevene som brukte applikasjonen i testperioden. Stian som arbeidet på en mobilfri skole, syntes særlig at det var vanskelig. Dette anser vi som et viktig funn i studien. Dersom Innafor-appen skal fungere i skolen, må læreren kunne stole på at det er et informativt verktøy som kan bidra i hans eller hennes lærerpraksis. I forbindelse med dette kan det derfor være hensiktsmessig å gjennomføre undersøkelsene sammen med elevene, slik Karl gjorde i sin klasse. En ulempe med dette er derimot at det krever tid fra undervisningen. I lys av studien kan applikasjonen derfor ha et utviklingspotensial i forbindelse med informasjonen til læreren, og påminnelse overfor elevene.

Stian mente at Innafor-appen per dags dato var et mye mer effektivt verktøy, enn Elevundersøkelsene som gjennomføres en gang i halvåret (Utdanningsdirektoratet, 2020). Han mente at det var en mye enklere måte for læreren å bare gå inn og sjekke, og gripe tak i ting der og da. En kan derfor anta at Innafor-appen kan være et nyttig verktøy fordi den gir læreren en kontinuerlig indikasjon på det

psykososiale miljøet i klassen. Dette anser vi som et interessant funn. Det kan vitne om at Elevundersøkelsene som arrangeres ute i skolene, er omfattende og at de gjennomføres altfor sjeldent. Med bakgrunn i § 9 A-2 (Opplæringslova, 1998) skal skolen kontinuerlig arbeide for å fremme elevenes helse, trivsel og læring. Ved å møte elevene på deres digitale arena, kan læreren muligens hjelpe flere elever, fordi mobbing og mistriksel blir oppdaget tidligere. En utfordring vil likevel være å få implementert Innafor-appen i skolen. I lys av teori er det flere applikasjoner som har hatt til hensikt å forhindre mobbing og utenforskap blant barn og unge (Goa, Risa & Ergo, 2013; Benjaminsen, 2014). Disse er derimot ikke eksisterende i App Store eller Google Play i dag. Ifølge Pillai (2012) kan det oppstå problemer rundt brukerens sikkerhet i forbindelse med behandlingen av sensitive opplysninger i applikasjoner. Det kan også virke skremmende for enkelte å ta i bruk ny teknologi (Pillai, 2012). På bakgrunn av dette kan det tenkes at de tidligere applikasjonene ikke tilfredsstilte kravene i Personopplysningsloven. Helsesista viser derimot at det er mulig å bruke sosiale medier til å kommunisere med barn og unge. Gjennom sin faglige kompetanse og taushetsplikt, har denne kommunikasjonsplattformen blitt en suksess, fordi barn og unge opplever at det er trygt å dele følelsene sine. Med bakgrunn i at Innafor-appen også benyttes av voksenpersoner med taushetsplikt, kan det tenkes at den med tiden kan bli et nyttig verktøy i forbindelse med barn og unges psykiske helse.

Resultatene våre viser at både lærere og elever ble mer bevisst på å se etter mobbing i skolen på bakgrunn av testperioden. Innafor-appen oppfylte dermed sin intensjon om å være et verktøy som skal skape økt bevisstgjøring innad i en gruppe (Christoffersen, 2018). Dette harmonerer også med lærerens plikt til å følge med (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4), og arbeide kontinuerlig og systematisk i forbindelse med å fremme elevenes helse, miljø og trygghet (Opplæringslova, 1998, § 9 A-3). Ved å gjøre elevene mer bevisste på mobbing, har applikasjonen også et potensial i forbindelse med å skape et bedre psykososialt miljø i klassen. Som det ble nevnt av den ene eleven, ble han mer bevisst på å legge merke til negative kommentarer og handle på bakgrunn av disse. Det kan derfor tenkes at den kontinuerlige bevisstgjøringen rundt temaer som trivsel, mobbing og kommunikasjon, kan ha en positiv læringseffekt på elevene.

Flere av elevene nevnte videre at Innafor-appen kunne gjøre det enklere å si ifra til læreren om mobbing og mistriksel, enn ansikt til ansikt. Ifølge Olweus (2009) kan en av årsakene til dette være at mobbeofre ofte er usikre, forsiktige og tilbaketrukne. Det kan derfor tenkes at det oppleves som enklere og mindre nært for elevene, å kommunisere følelsene sine gjennom en digital plattform. Som resultatene våre viser kan en av årsakene også være at elevene blir upopulære innad i vennegjengen, dersom de tar

kontakt med læreren direkte. Innafor-appen kan dermed gjøre det mindre synlig å både ta kontakt med og få hjelp av læreren. Dette kan være avgjørende for både mobbeofre og offermobbere sin psykiske helse, fordi de gjerne har lavt selvbilde og føler seg mislykkede og ensomme (Olweus, 2009).

Et annet interessant funn som kom frem i studien, var at en av elevene påpekte at Innafor-appen også kunne være et verktøy for mobberen. Mobbing kunne bli forhindret ved at mobberen enklere kunne ta kontakt med læreren og dele følelsene sine. Som Olweus (2009) skriver kan mobberen ofte ha blitt utsatt for mangel på varme og engasjement fra foreldre eller andre nære voksenpersoner. Det kan derfor være like viktig for mobberen å få hjelp, som mobbeofferet. Til tross for dette var det ingen av elevene som benyttet seg av «kontakt lærer-funksjonen» i testperioden. Det kan være flere årsaker til dette. En av dem kan være at testperioden har vært for kort til at elevene har følt seg trygge nok til å bruke den. Andre årsaker kan være tekniske problemer eller at elevene rett og slett ikke har hatt behov for å bruke den. På bakgrunn av resultatene våre mente elevene at de ville ha brukt funksjonen dersom de hadde hatt behov for det.

Det kom frem i studien at Innafor-appen kunne være et hensiktsmessig verktøy for kroppsøvlingslæreren i kroppsøvlingsfaget. Karl og Linda nevnte for eksempel at applikasjonen kunne gjøre det enklere for læreren å få med seg kommentarer og kropps bemerkninger i faget, samt få et innblikk i garderobekulturen til elevene. Som det ble nevnt av Stian, er dette viktig fordi læreren ikke får med seg alt som skjer i faget. Dette bekreftet også en av elevene, som fortalte at ingen elever ønsker å gå bort til læreren og fortelle om forholdene i garderoben. Garderoben blir derfor et fristed der de voksne sjeldent er til stede og passer på (Moen & Brattli, 2016).

Tidligere forskning peker på at kroppsøvlingslæreren hadde bedre oversikt over elevene sine rundt 1920-tallet, da renslighet og hygiene kom sterkt i fokus (Augestad, 2003). Da kunne kroppsøvlingslæreren oppdage erting eller uro blant elevene, fordi de ble observert gjennom et kikkehull i veggen (Augestad, 2003). Elevene følte seg dermed konstant overvåket, på godt og vondt. I lys av at 14,3 % av 4,6 % elever ble mobbet i en garderobe- eller dusjsituasjon i 2019, kan man anse denne overvåkingen som positiv for enkelte elever (Wendelborg, 2020). Forskning viser nemlig at mange elever kan føle seg ukomfortable i kroppsøvlingsfaget, på grunn av kropp, utseende eller ferdigheter (Aga, 2014; Rugseth & Standal, 2015; Sæle, 2017). Dette bekreftet også elevene i intervjuene, da de nevnte at utenforskap, mobilmisbruk i garderoben, blikk og negative kommentarer kunne forekomme i kroppsøvlingsstimene. Det var derfor positivt at flere av elevene mente at Innafor-

appen kunne være et verktøy for å varsle kroppsøvlingslæreren om negative hendelser i faget. En av elevene nevnte i tillegg at spørsmålet «Jeg opplever at det skjer mobbing i garderoben», kunne få elevene til å tenke over hvordan de oppførte seg i garderoben. I tråd med dette, og det faktum at elevene ble mer bevisst på mobbing, kan tilsi at Innafor-appen kan ha et potensial som et dannelsingsverktøy i skolen og kroppsøvlingsfaget.

Applikasjonen bevisstgjør elevene på temaer som mobbing, mistriivsel og utenforskap, i tillegg til at de vet at læreren følger med. Sammenlignet med 1920-tallets kikkehull (Augestad, 2003), er det ikke urimelig å anta at Innafor-appen dermed kan bli et nytt overvåkingsverktøy for læreren. Med bakgrunn i informasjonen læreren får fra applikasjonen, kan kroppsøvlingslæreren bedrive holdningskampanjer i klassen (Stray, 2019), ved blant annet å snakke om kropp og ulikhet (Moen et al, 2017). Slik vil kroppsøvlingslæreren kunne bruke garderoben som en læringsarena i tråd med kompetansemålene og allmenndanningen i kroppsøvlingsfaget (Moen et al., 2017; Utdanningsdirektoratet, 2019). For å kunne realisere dette mente lærerne derimot at spørsmålene i applikasjonen måtte «skreddersys» mer inn mot kroppsøvlingsfaget, samtidig som elevene måtte ta i bruk «kontakt lærer-funksjonen».

4.2 Klasselederens idealiserte innflytelse i kroppsøvlingsfaget

I dette delkapittelet vil vi presentere hvordan kroppsøvlingslærerne utøvde klasseledelse gjennom idealisert innflytelse. Vi vil deretter presentere hvordan elevene opplevde denne påvirkningsstrategien i kroppsøvlingsfaget. Med bakgrunn i dette vil vi avslutte med å diskutere om det er noe samsvar mellom kroppsøvlingslæreren idealiserte innflytelse og elevenes opplevelser av læreren som klasseleder i faget.

4.2.1 Kroppsøvlingslærernes klasseledelse gjennom idealisert innflytelse

I intervjuene med kroppsøvlingslærerne spurte vi blant annet om hva som kjennetegner en god rollemodell i kroppsøvlingsfaget. For Karl var det viktig å være en rollemodell som inspirerte til fysisk aktivitet blant elevene. Han mente at *«det å ha folk fysisk aktive..det er det absolutt viktigste. Og det skulle, vært hver dag»*. Han fortalte videre at han på bakgrunn av dette organiserte tretti minutter med fysisk aktivitet for elevene sine i storefri, på eget initiativ. Dette gjorde han opprinnelig hvert storefri i ett halvt år, men valgte å trappe ned, fordi *«ehm, det ble etter hvert litt mye. Så nå har jeg to ganger i*

uka». Han beskrev dette arbeidet som «dugnadsarbeid», «fordi du gir avkall på lunsjen din hver dag. Så du må brenne litt for det» for å kunne realisere det i skolen. Han begrunnet valget sitt med:

«Og grunnen til at jeg gjør det er fordi jeg får så ekstremt mye igjen for det selv. At du får et sånn utrolig forhold til elevene. For jeg er sånn at jeg, skal jeg kose meg på jobb, så må jeg bli likt av elevene også. Det er kjempeviktig. Og hvis de skal lære noe av meg, så må de like meg. Ja, så sånn sett gir det veldig mye, også samtidig som du får pratet med de du ikke får pratet med vanligvis».

Ved å bruke lunsjen sin på å aktivisere og være sammen med elevene sine, følte Karl at han utviklet et godt forhold til elevene sine. Han mente også at det var positivt at han fikk tid til å snakke med dem han ellers ikke fikk pratet så mye med. Da vi spurte han om hvilke grep han gjorde i forbindelse med kroppsøvfingsfaget, svarte han at det var viktig for han som kroppsøvfingslærer, å være med og delta i undervisningen. Han sa at:

«... hvis du tenker at en kroppsøvfingslærer bare skal gå inn og instruerer og vurderer, sååå tror jeg at du mister så mye av det av å få dem til å synes at det å være i aktivitet er gøy. Så jeg tror at det er viktig å være engasjert og at man er med, med og leker. Det tror jeg er det viktigste. Jeg tror det skiller litt, en god og en dårlig lærer. Det er min mening».

For å kunne engasjere elevene til aktivitet mente Karl at kroppsøvfingslæreren ikke bare kunne stå og instruere. Kroppsøvfingslæreren må selv synes at det er gøy å være i aktivitet og vise dette overfor elevene.

Linda var enig med noe av det Karl sa, og svarte at det var viktig «å være litt aktiv selv.. være med der man kan, og ha på gymtøy, og på en måte, ja.. vise at man er interessert i det de holder på med, i timene». Ellers var hun veldig opptatt av å snakke med elevene sine. Målet var å:

«... snakke med dem, og prøve å forstå dem, og prøve å veilede dem til å lære å jekke seg litt ned. Eller hvis det er andre veien, en som er redd for ballen. Så må jo de også veiledes og snakkes med. Så jeg tenker først og fremst samtale».

Videre fortalte hun at hun snakket mye med elevene sine om fair play, og bevisstgjorde dem på hvordan de burde oppføre seg i timene. Hun pleide å fortelle dem:

«Hvordan det er lurt at man skal oppføre seg mot andre, hva er lurt å gjøre når man er på lag.. ikke sant, skal spille en kamp.. hva er lurt å gjøre. Eh, ja, jeg kan for eksempel si «er det lurt å kjeft den andre full hvis de gjør feil, eller kan man si bra jobba, bedre lykke neste gang?».

Da vi spurte Linda om hva hun tenkte i forbindelse med å vise sårbarhet overfor elevene sine, tolket hun spørsmålet på to måter. Først tolket hun spørsmålet i lys av elevene. Da sa hun at «*ehh, jeg håper at jeg har sagt det, at det ikke er farlig å prøve. Altså, hvis man gjør feil, så gjør jo det ingenting. Jeg håper at jeg har sagt det*». Med dette antydte hun at det var rom for å prøve og feile i timene hennes. Videre tolket hun spørsmålet i forhold til seg selv. Hun sa at «*Ja, nei. Jeg håper at jeg.. pleier jo å si sånn; «ja, greit, sorry». Det, den kan jeg ta på min kappe. Det var en feil som ble gjort*». I forbindelse med dette spurte vi henne om hvorfor hun mente at dette var viktig. Da svarte hun at «*nei, det er jo for å vise dem at vi er jo bare mennesker. Vi gjør feil vi også, og det er helt greit*».

For Stian var det viktig å «*prøve seg på litt humor, og latter, og gøy*». Han fortalte at når han deltok i aktiviteter sammen med elevene, så prøvde han «*... å le litt, og tabbe meg selv.. altså, ikke være så, ikke ta seg selv så høytidelig*». Det var samtidig viktig for han å være «*oppriktig*» og ærlig overfor elevene sine om at han ikke var verdensmester i alt. Han sa at:

«Men samtidig så kan man jo ikke være ekspert i alt. Der kjenner jeg meg jo igjen. Turn for eksempel.. da må jeg, da får jeg alltid noen til å.. noen andre som har drevet mye med turn, til å vise».

Videre fortalte Stian at han var opptatt av å snakke med elevene om forventninger og oppførsel i faget. Han fortalte at han pleide å si til elevene at:

«... det vi ser etter i kroppsøving, det er at alle skal ha det.. skal drive etter sine forutsetninger, pluss at.. vi er ikke interessert i om de kan.. håndballspillere.. om de kan for eksempel.. at de bare gjør ting som de gjør mye av når de trener på fritiden eller spiller kamp. Det er liksom ikke skolegymsmen, eller skoleaktiviteten, sier jeg til dem».

I forbindelse med dette fortalte han at han av og til stoppet ballspillet i timene, for å kommentere at «*der kunne du spilt til den*». Han var likevel bevisst på å ikke henge ut enkeltelever:

«Ja, da tar jeg det på tomannshånd. Også, ja... for å unngå.. unngå å på en måte sette dem i forlegenhet overfor andre elever. Det synes jeg er en god ting da. Og så kan jeg.. da snakker jeg om hva jeg forventer. Av oppførsel, og... hva som er viktig med kroppsøvingsfaget, da. «Det handler ikke om å vinne og tape her».

Han forklarte at han alltid blandet lagene, slik at de som var «*gode*» kunne lære seg å tape og forstå at de ikke alltid kunne være på «*vinnerlaget hele tiden*». Dette mente han elevene skjønnte og at de var «*gode på dette med samarbeid*».

Til slutt fortalte han at lærerne på skolen hans var opptatt av å være mye sammen med elevene. Han sa «vi er ikke sånn at når timen er over, så går vi bare rett til arbeidsrommet, eller pauserommet». Vi er ofte sammen med elevene «i friminuttene, enten inne i klassen eller ute i det området som elevene... spiller bordtennis, og litt forskjellig». «Trivsel er grobunn for læring.. og jah.. det har vi et høyt fokus på».

4.2.2 Elevenes opplevelser av kroppsøvlingslærerens idealiserte innflytelse

Elevene ble spurt om hvordan kroppsøvlingslæreren deres var og om det var tillatt å gjøre feil i kroppsøvingstimene. I Karl sin klasse mente flere av elevene at han var en flink og grei kroppsøvlingslærer, og fortalte at han ofte deltok aktivt i undervisningen. Dette mente elevene var positivt. En av dem sa:

«Ja, jeg syns han er en veldig fin kroppsøvlingslærer. Ehh, han er med i timene som oftest. Hvis vi har kanonball for eksempel eller hvis vi gjør noe så er han med. Hvis for eksempel han ser et lag har det litt dårligere enn de andre, så vil han gjerne være med på det laget å liksom gjøre det rettfærdig, sånn at alle vil ha det gøy. Så jeg synes han er en veldig fin kroppsøvlingslærer».

I forbindelse med å gjøre feil i kroppsøvingstimene, hadde elevene forskjellige oppfatninger om hvordan dette ble mottatt av medelevene. Den ene eleven følte at det var akseptabelt å gjøre feil blant de andre elevene, og fortalte at den som gjorde feil ofte fikk positive tilbakemeldinger på innsatsen. Eleven forklarte det slik:

«Ja, jeg opplever at hvis for eksempel at noen har scoret selvmål. Eller hvis noen har falt eller hvis noen har skadet seg, så blir ikke alle sinna. Ehm, eller blir ikke like hissige, da bare sier du «okei, du prøvde ditt beste». Så det synes jeg er veldig bra at hvis man prøver og gjør det feil, så vil de ikke bli straffet for det».

Dette bekreftet også en av de andre elevene, som sa «Ehm. Det er jo sånn hvis en ikke klarer noe, så på en måte, blir man ikke sur på den hvis det er lagspill. Så sier man at «du klarer det neste gang» eller støtter». Denne opplevelsen hadde derimot ikke den tredje eleven. Hun fortalte at dersom hun var på lag med en av elevene som kommenterte mest, «... så får du hørt det på en måte», hvis du gjør feil som ødelegger for de andre på laget. Hun mente derfor at «Det kommer an på en måte hvem du er på gruppe med da».

Når det kom til Karl som kroppsøvlingslærer, opplevde elevene at det var tillatt å gjøre feil i timene hans. Den ene eleven fortalte at «...hvis jeg gjør feil så blir han ikke sur eller noen ting sånn». Den andre eleven sa: «... Jeg føler ikke at vi blir vurdert i hvor godt vi gjør det, mer om vi gir alt».

Elevene i Linda sin klasse sa at hun var «veldig snill», ga riktig karakter, og at hun gikk igjennom oppgavene veldig nøye slik at alle skulle skjønne det. De sa også at «...ho prøver å få alle i aktivitet». En av elevene opplevde i tillegg at Linda tok tak i stygge kommentarer som ble sagt i timene:

«Ja. jeg vil nok si det. Ehh, de satt mere grenser på hva som er greit og ikke greit. Sånn når noen av elevene gir stygge kommentarer til hverandre høyt i timen. Så sier læreren sånn, det kan du ikke si, hvis du sier sånn så må du gå ut».

Eleven fortalte videre at hun opplevde at Linda tillot dem å gjøre feil i kroppsøvingstimene. Hun var likevel redd for at det å gjøre feil kunne påvirke karakteren hennes negativt. Hun sa: «Mhm. Men som person føler at jeg ikke burde ha det fordi da får du kanskje dårlig karakter... Hvis ikke du klarer det. Sånn, sånn, jeg føler det da. Men jeg tror det er ganske greit sånn ellers». Den andre eleven opplevde derimot at det å gjøre feil var en del av læringsprosessen. Han sa at: «Ja da. Det er jo noe av det. Det hadde ikke vært noe skikkelig skole hvis det ikke hadde vært lov å gjøre feil. Ehh, så det er jo, man kan jo ikke lære noe uten å gjøre feil».

Av de intervjuede elevene i Stian sin klasse, ble Stian beskrevet som en «kul», «positiv» og veldig delaktig kroppsøvlingslærer. Elevene mente for eksempel at det var positivt at Stian ofte bidro på lagene for å utjevne eventuelle forskjeller. Det ble i tillegg nevnt at han var flink til å legge opp til at elevene fikk prøve mange forskjellige aktiviteter i kroppsøvingstimene. Elevene var også enige om at det var et godt klassemiljø i kroppsøvingstimene: «Alle er vennlige mot hverandre» og glade. I forbindelse med å gjøre feil mente den ene eleven at dette var tillatt. Hun fortalte likevel om en hendelse der hun følte at medelevene hadde blitt irritert på henne fordi hun ikke ønsket å delta. Den andre eleven bekreftet at det å gjøre feil kunne oppleves som vanskelig for noen elever. Han sa: «Eh. Hvis det er noen som tenker at de er kjempedårlige på den tingen, så kan de være litt redde for å vise det til alle de andre. Å da vil man helst la være å gjøre det».

4.2.3 Diskusjon av idealisert innflytelse i kroppsøvingsfaget

Transformasjonsledelse trekkes frem som en lederstil som egner seg godt i kroppsøvingsfaget (Beauchamp, et al., 2011; Robinson & Randell, 2016; Turnnidge & Côté, 2018). Den har også vist potensial i forbindelse med tenåringer og unge mennesker (Beauchamp et al, 2014; Fitzpatrick & Enrigh, 2017). Gjennom idealisert innflytelse kan kroppsøvingslæreren blant annet motivere og inspirere elevene sine til aktivitet, ved å være en god rollemodell overfor elevene. Det blir for eksempel trukket frem av Beauchamp et al. (2014) at elevene kontinuerlig observerer lærerens verdier, normer og handlinger, for å få et inntrykk av hva læreren står for. Med utgangspunkt i at kroppsøvingsfaget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede blant elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019), bør kroppsøvingslæreren derfor ha en atferd som gjenspeiler de grunnleggende verdiene og holdningene i faget. I tråd med lærerintervjuene kan det derfor være essensielt at kroppsøvingslæreren viser interesse for ulike aktiviteter, deltar i undervisningen, går med treningsklær, og er fysisk aktiv på fritiden. Som Beauchamp et. al (2014) påpeker vil en lærer som selv handler riktig, også oppnå tillit og respekt blant elevene.

Det kom frem i intervjuene at kroppsøvingslærerne var opptatt av å snakke med elevene sine om holdninger og oppførsel i kroppsøvingsfaget. Ifølge Beauchamp et al. (2014) er det viktig at transformasjonslederen synliggjør verdier og moralske standarder i faget, slik at elevene vet hva som blir forventet av dem. I studien kom det frem at kroppsøvingslærerne særlig snakket om holdninger knyttet til samspill, samarbeid og fair play. Ifølge (Sæle, 2013) handler fair play om å overholde regler, vise respekt og spille hverandre gode. Disse holdningene ble bekreftet gjennom elevintervjuene. Majoriteten av elevene mente at medelevene ikke slang kommentarer eller ble sure dersom man gjorde feil i kroppsøvingstimene. Dette sammenfaller med målet om at elevene skal medvirke til fremgang for andre (Utdanningsdirektoratet, 2019), samtidig som det tyder på at kroppsøvingslærerne har lyktes med å overføre forventingene sine til elevene.

På den andre siden var det to elever som opplevde det motsatte. Vi tolker dette som at kroppsøvingslæreren må bedrive kontinuerlig holdningsarbeid for å få med alle elevene. Begrunnelsen for dette er at kroppsøvingsfaget skal lære elevene om samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det blir samtidig påpekt av Sæle (2013) at kroppsøvingsfaget skal være en læringsarena for sosial samhandling og fair play. Disse verdiene er gjennomgående i hele skoleløpet, men er kanskje ekstra viktige å arbeide med i kroppsøvingsfaget. Årsaken til dette er at

kroppsøvningsfaget er et skolefag der elevene bruker kroppene sine til å lære. Ifølge Sæle (2017) kan dette oppleves som veldig vanskelig for mange elever. Sæle (2017) påpeker blant annet at klassen kan bestå av sårbare kropper i utvikling, eller elever som sliter med ulike utfordringer, som kropps- og spiseforstyrrelser, fedme, sykdommer eller funksjonsnedsettelse. På bakgrunn av dette kan det være utfordrende for enkelte elever å samarbeide med andre, fordi de for eksempel må ta fysisk på hverandre i forbindelse med løfting og holdning i faget. I lys av dette har transformasjonslederen i kroppsøvningsfaget et viktig ansvar i forbindelse med å aktivt arbeide med elevenes holdninger til kropp og ulikhet (Sæle, 2017). Kroppsøvningslæreren skal blant annet lære elevene å anerkjenne ulikhet og respektere hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette innebærer blant annet at elevene lærer å ta hensyn til hverandres følelser, ulike forutsetninger og personlige grenser. På den andre siden er det å delta og samarbeide med andre i ulike bevegelsesaktiviteter, en viktig del av allmenndanningen i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kroppsøvningslæreren må derfor ha forventninger til alle elevene, og arbeide for at hver enkelt deltar i undervisningen.

I forbindelse med oppførsel i faget, sa Stian at det var viktig at elevene lærte at de ikke trengte å ta seg selv så høytidelig. Det skulle være rom for å le, tulle og tabbe seg ut, samtidig som læreren måtte være ærlig på at han ikke var verdensmester i alt. Denne ærligheten kan knyttes til transformasjonslederens evne til å innrømme feil overfor elevene (Beauchamp et al., 2014). Ved å innrømme feil kan læreren ifølge Beauchamp et al (2014) inspirere elevene til å tilsesette egne interesser av hensyn til gruppens beste. Vi anser dette som gode og sunne verdier i henhold til elevenes psykiske helse i kroppsøvningsfaget. Forskning viser nemlig at mange elever velger å ikke prestere eller velger å holde innsatsen sin tilbake, fordi de er redd for å mislykkes (Ommundsen, 2006; Aga, 2014). Som Linda påpekte i intervjuet, er det derfor viktig at læreren selv kan innrømme feil, og overbevise elevene om at det er en menneskelig egenskap. Til tross for dette mente en av elevene hennes at det å gjøre feil ble assosiert med en dårlig karakter i faget. En årsak til dette kan være at mange kroppsøvningslærere ute i skolen vurderer etter fysisk form og idrettslige ferdigheter i kroppsøvningsfaget (Aasland 2019). Elevene vet også at kroppsøvningslæreren kontinuerlig følger med, og at innsatsen konstitueres gjennom kroppsøvningslærerens blikk (Aasland & Engelsrud 2017). Det kan derfor være rimelig å anta at slike holdninger enkelt kan internaliseres hos elevene, enten gjennom tidligere erfaringer fra kroppsøvningsfaget eller gjennom idretten.

På bakgrunn av intervjuene fikk vi et inntrykk av at Karl og Stian var bevisst på å motvirke prestasjonsfokuset i kroppsøvningsfaget. De mente blant annet at kroppsøvningslæreren burde være med og leke, samtidig som elevene skulle få mulighet til å drive ut ifra sine egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019). Stian nevnte i tillegg at elevene måtte lære at kroppsøvningsfaget ikke skulle ha de samme verdiene som i idretten – «det handler ikke om å vinne og tape her». Vi tolker dette som at Stian er bevisst på å arbeide mot målene i den nye læreplanen, der det skal være et større fokus på øving, kroppslig læring og samhandling i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ved at kroppsøvningslæreren anerkjenner at det er lov å gjøre feil i faget, samt vrir fokuset mot det sosiale samværet, læringen og bevegelsesgleden, vil læreren kunne øke trivselen og senke terskelen for deltakelse blant elevene. Dette vil igjen kunne ha positive ringvirkninger for det psykososiale miljøet. Gjennom idealisert innflytelse kan transformasjonslederen blant annet inspirere gruppen sin ved å være positiv, imøtekommende og vise interesse for menneskene i gruppen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I intervjuene kom det frem at særlig Stian og Karl var interessert i å tilbringe mye tid sammen med elevene sine. Karl brukte for eksempel lunsjen sin på å aktivisere og tilbringe tid sammen med elevene sine. Han fortalte at det å utvikle et godt forhold til elevene, samt det å føle seg likt av dem, ga han utrolig mye som lærer. Da vi intervjuet elevene hans var det tydelig at elevene likte og respekterte han på bakgrunn av dette (Sælebakke, 2018). Dette harmonerer med teori om at sunne og dynamiske relasjoner er like viktige for både voksne og barn (Riis & Kristiansen, 2008). Stian var på sin side opptatt av å være sammen med elevene i friminuttene. Dette begrunnet han med at «trivsel er grobunn for læring». Vi tolker dette utsagnet som at trivsel er en viktig læringsfaktor i skolen. Dette bekrefter også Utdanningsdirektoratet (2013b), som skriver at elevenes personlige og sosiale utvikling, samt undervisningsforhold og deres faglige læring, vil styrkes når elevene trives på skolen. Sælebakke (2018) påpeker i tillegg at elever som har et godt forhold til læreren sin, ofte trives bedre på skolen, enn dem som ikke har det.

4.3 Klasselederens intellektuelle stimulering i kroppsøvningsfaget

I dette delkapittelet vil vi presentere hvordan kroppsøvningslærerne utøvde klasseledelse gjennom intellektuell stimulering. Vi vil deretter presentere hvordan elevene opplevde denne påvirkningsstrategien i kroppsøvningsfaget. Med bakgrunn i dette vil vi avslutte med å diskutere om det er noe samsvar mellom kroppsøvningslæreren sin intellektuelle stimulering og elevenes opplevelser av læreren som klasseleder i faget.

4.3.1 Kroppsøvlingslærernes klasseledelse gjennom intellektuell stimulering

Som nevnt tidligere ble intervjuene innledet med noen personlige spørsmål til lærerne. Her spurte vi blant annet om kroppsøvlingslærernes utdanning. Karl fortalte at han hadde en mastergrad i biologi, samt grunnfag i idrett, matematikk og IKT. Videre fortalte han at han hadde tolv års erfaring som lærer. Linda fortalte oss at hun var adjunkt med opprykk, der hun hadde tatt ett år ekstra med idrett. Stian svarte at *«Nei, det er bare lang erfaring. Så jeg har ikke noen formell utdannelse innenfor kroppsøving»*.

Da vi spurte Karl om han fokuserte på å involvere elevene sine i kroppsøvingstimene, svarte han *«Ja!»*. Han fortalte at han personlig var veldig glad i elevstyrt undervisning, til tross for at dette var blitt fjernet som et kompetansemål i faget. Han sa *«men jeg er så glad i det, at jeg har det likevel. Så akkurat nå begynte vi i går. Så har jeg åtte elevstyrte økter da, frem til jul»*. Da vi ba han om å utdype hva opplegget dreide seg om, sa han at *«det de først og fremst blir vurdert på er å klare å lage en øktplan. Og det er, å ha en variert time er viktig, og det å klare å inkludere alle. Det er liksom de tre viktigste kriteriene»*. Videre fortalte han at det er en *«braksuksess»*, fordi *«alle melder seg jo. Alle har jo lyst, for da vet de at de kan ha den aktiviteten de liker aller best»*.

Linda fortalte at hun pleide å involvere elevene sine i undervisningen. Hun fortalte at *«... i fjor hadde jeg litt sånn at elevene kunne svare på Its. Der hadde jeg noen alternativer. Og så kunne de huke av hvilken de hadde mest lyst til å ha»*. Da vi spurte henne om hva majoriteten av elevene likte best, svarte hun at de likte fotball og slåball. I år hadde hun organisert et egentreningsprosjekt med klassen, der *«de skal velge en idrett eller noe de skal prøve å bli bedre på selv»*. Hun utdypet og fortalte at:

«Så de skal jo lage en plan på forhånd, og så skal de prøve å gjennomføre det. Noen kan velge å fokusere på styrke, eller hvis noen vil ha løping, eller hvis det skal være noe innenfor fotball, så kan de fokusere på det». «Det skal være progresjon. De skal ha et mål.. som de helst skal kunne teste da».

På bakgrunn av dette spurte vi henne om hva slags erfaringer hun hadde rundt et slikt prosjekt. Hun sa at hun hadde *«veldig gode erfaringer rundt det»*. *«Elevene er interesserte ... og de aller fleste gjør det egentlig ganske bra»*.

Til slutt spurte vi Stian om han fokuserte på å involvere elevene sine i timene. Han svarte, *«Ja, ja. De pleier å velge sånn dodgeball eller kanonball. Det syns de er veldig gøy. Eller den Tarzantikken. Mye lek»*. Han la med andre ord opp til at elevene kunne velge aktiviteter i timene.

4.3.2 Elevenes opplevelser av kroppsøvlingslærerens intellektuelle stimulering

I klassen til Karl fortalte elevene at de kunne bestemme innholdet i timene gjennom elevstyrt undervisning. En av elevene sa: «*Så i det siste har vi hatt et opplegg der elevene kan ha gymtime, som jeg synes er veldig spennende*». En annen elev sa: «*Ehh, ja. *Latter*. Det er veldig gøy. Siden vi har sånn at alle får lov til å velge, sånn som nå har vi sånn at to og to elever liksom får lage et program for en time*» og «*...da er det vi som bestemmer liksom hva som skal skje slik at alle liker hva som skjer*». Det framkom at elevene syntes at det var veldig gøy og spennende med elevstyrt undervisning. Årsaken til dette var blant annet at elevene kunne samarbeide og bestemme aktivitetene selv. En av elevene nevnte også at Karl ofte tok hensyn til elevenes ønsker og interesser i kroppsøvlingsstimene. Eleven sa at «*Hvis vi kommer med forslag så pleier han ofte å gjøre det i timen og sånn*».

4.3.3 Diskusjon av intellektuell stimulering i kroppsøvlingsfaget

I studien kom det frem at kroppsøvlingslærerne hadde ulike tilnærminger til hvordan de kunne sørge for intellektuell stimulering blant elevene i kroppsøvlingsfaget. Karl på sin side var veldig glad i elevstyrt undervisning. Han fortalte at han på høstsemesteret hadde åtte elevstyrte økter, der elevene parvis skulle lage øktplaner med varierte og inkluderende aktiviteter. Gjennom kriteriene om variasjon og inkludering, tolker vi det som at Karl legger opp til intellektuell stimulering blant elevene, ved å utfordre dem til å lage tilpassede opplegg overfor klassen. Å gi elevene oppgaver som utfordrer dem til å tilpasse aktivitetene, samsvarer med kompetansemålet om at elevene skal lære å bruke egne kunnskaper og ferdigheter til å gjøre andre gode i kroppsøvlingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Uten slike kriterier kan det tenkes at elevene ville laget opplegg som kun tok hensyn til deres egne interesser eller ferdigheter. Ifølge Glasø og Thompson (2013) vil en slik oppgave derfor kunne stimulere til nytenkning og kreativitet blant elevene.

Det vil være motiverende for elevene å få mulighet til selvbestemmelse i faget. Selvbestemmelse gir elevene en økt motivasjon til å løse oppgavene, samtidig som de øker prestasjonen sin (Glasø & Thompson, 2013). Dette bekrefter resultatene våre, som viser at elevene var veldig motiverte i forbindelse med den elevstyrte undervisningen i kroppsøvlingsfaget. Det kom også frem at Karl var mottakelig for forslag til aktiviteter underveis i skoleåret. På bakgrunn av dette anser vi Karl som en transformasjonsleder som er oppmerksom og interessert i elevenes meninger i faget. Han spiller dermed på følelsene til elevene, men ikke gjennom manipulasjon (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Dette

vil til syvende og sist øke elevene trivsel, fordi de opplever en leder som respekterer dem (Sælebakke, 2018), samt gir dem mulighet til å vokse og utfolde seg i faget (Helsedirektoratet, 2018).

Som nevnt tidligere sa Karl at elevstyrt undervisning er blitt fjernet fra læreplanen i kroppsøving. I henhold til LK06 er det korrekt at det ikke står noe eksplisitt om dette i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Karl valgte likevel å praktisere det i timene, fordi han så viktigheten av det i faget. Akkurat som elevene var han svært positiv til opplegget, blant annet fordi han erfarte at alle elevene meldte seg og ønsket å delta. Han definerte det derfor som en «braksuksess». Vi tolker valget til Karl som at han gjør vurderinger etter hva som gir mest læring for elevgruppen. Han opplevdes også som en leder som bruker fagkompetansen og erfaringene sine, til å fremme elevenes selvregulerte læring (Zimmermann, 2005). Med utgangspunkt i Karl sine erfaringer, samt elevenes positive opplevelser rundt opplegget, kan det å ekskludere elevstyrt undervisning dermed frarøve elevene for viktig kunnskap og lærdom. En av årsakene til dette er at elevene gjennom selvbestemmelse kan opparbeide seg metakognitive evner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ved å bli utfordret til å både planlegge en økt og veilede medelevene, vil elevene måtte reflektere og tenke mer over egen læringsprosess, enn hvis de bare ble veiledet og styrt av kroppsøvingslæreren. Gjennom transformasjonsledelse kan kroppsøvingslæreren dermed løfte motivasjonen og tilfredsstille behovet for læring og problemløsning, blant elevene (Beauchamp et al., 2014).

Et lyspunkt er derfor innføringen av den nye læreplanen i 2020. I den nye læreplanen blir det nemlig skissert i undervisningsvurderingen etter 10. trinn, at kroppsøvingslæreren skal legge til rette for elevmedbestemmelse i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Å gi elevene i oppgave å lage en øktplan, samsvarer i tillegg med prinsippet om grunnleggende ferdigheter i faget. Her vil elevene bli utfordret i både lesing, skriving og digitale ferdigheter når de lager planen, samt muntlige ferdigheter når de fremfører økten foran klassen. Den elevstyrte undervisningen la i tillegg opp til samarbeid, da elevene lagde og fremførte økten parvis (Utdanningsdirektoratet, 2019). Til slutt kan det nevnes at denne formen for undervisning kan ha et utviklingspotensial for transformasjonslederens praksis. Elevstyrt undervisning gir rom for at elevene kan presentere nye idretter og kreative aktiviteter, som kan inspirere kroppsøvingslæreren til å øke fagkompetansen sin. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) er det å holde seg oppdatert, tilegne seg nye kunnskaper og ferdighetsutvikling, en viktig del av arbeidet til læreren i et samfunn som er i konstant endring.

Da vi spurte Linda om hvordan hun pleide å legge til rette for elevmedvirkning i undervisningen, kom det frem at hun ga elevene valgalternativer til aktiviteter på Its Learning, samt organiserte egentreningsprosjekter. I forbindelse med valgalternativene på Its Learning fikk elevene lov til å velge de aktivitetene de hadde mest lyst til å ha i kroppsøvingstimene. Vi anser dette som en kontrollert form for selvbestemmelse, der elevene får mulighet til å påvirke aktivitetens innhold, men på lærerens premisser. I lys av teori velger kroppsøvingslærere ofte aktiviteter og innhold på bakgrunn av egen kompetanse (Moen et al., 2015). Det kan også tenkes at valgalternativene kan ha vært preget av skolens ressurser, eller lærerens kjennskap til elevenes interesser. Når det kom til egentreningsprosjektet sa Linda at elevene fikk velge en aktivitet eller idrett som de ønsket å bli bedre på. Oppgaven hadde derfor progresjon i fokus, der elevene skulle arbeide mot et mål som de senere skulle teste ut. Denne formen for undervisning gir dermed rom for at elevene bruker metakognisjon, på lik linje med den elevstyrte undervisningen i klassen til Karl. Ved planlegging av egentrening må elevene reflektere over sine egne forutsetninger og mestringsnivå, for å kunne planlegge progresjon og velge aktiviteter. Elevene blir dermed utfordret til å tenke og reflektere over egne læringsprosesser (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Egentrening i kroppsøvingsfaget kan i tillegg rettferdiggjøres på bakgrunn av undervisvurderingen etter 10. trinn i den nye læreplanen. Der står det at elevene skal «få høve til å setje ord på hva dei opplever at dei får til, og reflektere over si eiga fagleg utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). På bakgrunn av at elevene skal produsere og lage et produkt, vil prosjektet også kunne inkludere de grunnleggende ferdighetene i faget. Da vi spurte Linda om hvilke erfaringer hun hadde i forbindelse med prosjektet, svarte hun at hun opplevde elevene som interesserte, og sa at mange ofte gjorde en god innsats med oppgaven. Vi tolker dette som at undervisningsformen oppleves som motiverende for elevene. I tråd med Glasø og Thompson (2013) vil elevenes mulighet til å velge og planlegge sitt eget opplegg, kunne stimulere til økt prestasjon og interesse for å løse oppgaven. Det vil også kunne oppleves som motiverende at elevene får mulighet til å drive med fysisk aktivitet ut fra sine egne forutsetninger. På bakgrunn av dette kan det tenkes at egentreningen kan inspirere til fysisk aktivitet blant elevene senere i livet, og dermed nå fagets mål om livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b; Utdanningsdirektoratet, 2019).

Da vi intervjuet Stian om hva han gjorde for å inkludere elevene i undervisningen, svarte han at han lot dem få komme med innspill og velge aktiviteter i kroppsøvingstimene. Stian la derfor opp til selvbestemmelse i faget, akkurat som Karl og Linda. I lys av teori motiverer han dermed elevene til økt interesse og prestasjon i kroppsøvingsfaget (Glasø & Thompson, 2013). Det kom derimot ikke frem

i intervjuet at Stian ga elevene oppgaver som kunne stimulere til metakognisjon. Han ga rom for elevmedbestemmelse, men utfordret ikke elevene til å reflektere over egen progresjon, nivå eller ferdigheter i faget. Ifølge Nordenbo et al. (2008) kan dette ha en sammenheng med at kroppsøvingslærerens faglige kompetanse kan ha innvirkning på hvilke undervisningshandlinger læreren velger å gjennomføre. Det blir i tillegg påpekt av Sæle (2017) at ufaglærte kroppsøvingslærere ofte fokuserer mer på aktivitet, enn læring i faget. Tidligere forskning viser at det er mange ufaglærte kroppsøvingslærere ute i den norske skolen. I studien til Moen et al. (2018) fant de at 44 av 139 kroppsøvingslærere ikke hadde noen faglig utdanning.

På bakgrunn av resultatene våre kan det se ut som at den faglige kompetansen til kroppsøvingslæreren, kan ha betydning for hans eller hennes praksis i skolen. Vi ser at både Karl og Linda legger til rette for aktiviteter som har til hensikt å stimulere elevenes kompetanse og faglige utvikling i kroppsøvingsfaget. Til tross for samme utdanning innenfor idrett, har Karl derimot høyere utdanning enn Linda. I tråd med dette opplevde vi Karl som den som var mest reflektert og oppdatert i forbindelse med kroppsøvingsfagets utvikling. Han virket i tillegg som den som var mest villig til å tilegne seg ny kunnskap, og endre sin lærerpraksis på bakgrunn av fagets utvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Vi tolker dette som at Karl på grunn av sin akademiske bakgrunn, har et naturlig forhold til det å holde seg oppdatert og utvikle seg i forbindelse med samfunnets endringer.

4.4 Klasselederens individuelle støtte og omtanke i kroppsøvingsfaget

I dette delkapittelet vil vi presentere hvordan kroppsøvingslærerne utøvde klasseledelse gjennom individuell støtte og omtanke. Vi vil deretter presentere hvordan elevene opplevde denne påvirkningsstrategien i kroppsøvingsfaget. Med bakgrunn i dette vil vi avslutte med å diskutere om det er noe samsvar mellom kroppsøvingslærerens individuelle støtte og omtanke, og elevenes opplevelser av læreren som klasseleder i faget.

4.4.1 Kroppsøvlingslærernes klasseledelse gjennom individuell støtte og omtanke

Klasseledelse gjennom individuell støtte og omtanke handler om at læreren viser genuin interesse og omtanke overfor elevene sine. Her fortalte Karl at han er «*godt over snittet interessert*» i elevens trivsel og klassemiljø. Han sa at:

«Ja, også bruker jeg veldig mye tid sammen med dem. Jeg er veldig ofte sammen med de i friminuttene, jeg sitter igjen etter timer, og sånne ting, og da.. Det er da ting kommer. Det er da du får snakke med dem».

Ifølge Karl er det altså viktig at læreren er tilgjengelig for elevene i etterkant av skoletimer og i friminuttene. Det er da elevene åpner seg for å prate med læreren. Videre fortalte han at han var opptatt av å snakke om mobbing og trivsel i klassen. Han sa:

«Ja, jeg bruker nok mye tid på det. Og på det å dyrke nerder. Det største komplementet jeg vet er jo å være litt nerdete. Og da tenker jeg at hvis det blir aksept for det, så forsvinner mye av mobbingen. Ja, det å være annerledes».

Karl var med andre ord opptatt av å arbeide for et godt psykososialt miljø, der individuelle forskjeller aksepteres.

I forbindelse med kroppsøvlingsfaget sa Karl at den gode kroppsøvlingslæreren var «*en som ser alle elevene. Og som klarer å se at alle har ulike fysiske forutsetninger... Og som kan tilpasse til alle*». Videre sa han at «*ellers så er det å ha fokus på at alle skal være med på sitt mestringsnivå. Det er kjempeviktig*». Han begrunnet dette med at «*det kan være veldig feil hvis man ikke ser og tar hensyn. Det å behandle folk likt er utrolig urettferdig*». Han eksemplifiserte dette ved å fortelle at:

«Det er mange som har problemer med å både skifte og dusje. Det kan være en kjempeutfordring. Så det må en ta seriøst. Det å faktisk gjennomføre en test foran medelever, kan være en kjempeutfordring. Og da må man være der og si «ok, da kan vi ta det i friminuttet, eller jeg kan plukke deg ut en annen gang». Man må ta ting seriøst, eller så får man at gym blir det verste faget, kontra det beste».

For Karl var det viktig å tilpasse kroppsøvlingsstimene overfor den enkelte, og ta hensyn til elever som følte seg ukomfortable i faget. Han fortalte også at han gjorde tilpasninger i faget dersom noen elever hadde langvarige skader. Disse elevene fikk et eget opplegg, som ofte var utarbeidet i samarbeid med fysioterapeut. Til slutt sa han at «*elevkontakt og forholdet til elevene er nøkkelen*». Han fortalte at han

tidligere hadde arbeidet på en videregående skole, men at han trivdes mye bedre som lærer på ungdomstrinnet. Han begrunnet dette med at man som ungdomsskolelærer «...kommer så mye nærmere elevene. Og så får du en rolle som ikke jeg skjønnte at man kunne få, for disse elevene. At man for mange blir den viktigste voksne personen de har».

Linda fortalte at hun var bevisst på å prøve å snakke med elevene sine utenom de faglige settingene. Hun svarte at «Ja, jeg prøver jo, når man har tid, å ikke snakke så mye om fag nødvendigvis, men det å ha samtale om, ja, hva som skjer ikke sant, hva de er opptatt av og litt sånn, de sosiale tingene». Hun mente at det var viktig å snakke med elevene, fordi det kunne ligge noe annet bak glemt gymtøy eller liten deltakelse i undervisningen. I forbindelse med spørsmålet om utfordringer for elevene i kroppsøvningsfaget, svarte hun at:

«Nei, de kan for eksempel være redde for å gjøre feil, redd for å skille seg ut. Og da er det kanskje bedre å ikke delta. Det er jo en forsvarsmekanisme. De har ikke gjort noe, som gjør at de kan bli stemplet, eller får det inntrykket av at de har feilet».

Videre sa hun at «det blir jo veldig tydelig, i forhold til i en mattetime, ikke sant. For da sitter jo alle ved pulten».

Akkurat som Linda, nevnte Stian at en utfordring med kroppsøvningsfaget var at «der blir det så synlig når du ikke er deltakende ...i større grad enn kanskje i en vanlig klasse, hvor de kan skjule seg litt mer bak det å bare late som at de jobber». Han fortalte videre at han brukte en del tid sammen med disse elevene, og at han ga dem tilbud om å gå tur med en miljøarbeider, dersom de hadde «glemt gymtøy». Han mente at «... dem som sliter med deltakelsen, i faget ...de skal også ha en mulighet, tenker jeg». Det var derfor viktig for han å være «... litt tålmodig når det kommer til ferdigheter». I forbindelse med garderobesituasjonen sa han at:

«Jeg er veldig åpen på det... at det kan tilbys andre garderobeforhold.. det kan de ha. Så vi er veldig på tilbudssiden der, (...) så noen har til og med sin egen garderobe som de kan skifte i».

Han mente at han som kroppsøvningslærer hadde et ansvar for å observere, følge med og snakke med elevene sine. Dersom elever hadde problemer med å skifte foran medelevene, var han raus med å gi dem ulike tilbud. Han mente også at «det er jo ganske lett å se hvordan de har det». Dette utdypet han ved å fortelle at han observerte og fulgte med på atferden til elevene, samtidig som han var bevisst på å prate med dem og «stille de riktige spørsmålene». Han fortalte i tillegg at han hilste på elevene sine hver dag, slo av en liten prat, og prøvde «å være påpasselig med å se alle».

4.4.2 Elevenes opplevelser av kroppsøvlingslærerens individuelle støtte og omtanke

For å kunne skape et best mulig læringsmiljø for elevene i kroppsøvlingsfaget, må læreren vise støtte og omtanke overfor elevene sine. Dette var det flere av elevene i Karl sin klasse som mente at han gjorde. En elev fortalte at *«han er jo veldig flink til å så vise og forklare oppgavene bra og sånn»*, slik at elevene unngikk å skade seg. Hvis en elev utførte øvelsen feil, *«...så går han bort og viser at det er sånn og sånn»*. Det ble i tillegg nevnt at Karl viste omtanke overfor elevene dersom de hadde skadet seg. En av elevene sa:

«Ja, sånn hvis det er noen som skader seg for eksempel da.. Så er han der med en gang, og da tar han de til side. Så er han en god stund med dem. Så spør han om de har det fint og sånn. Tenker litt sånn på de i etterkant av gymtimen og sånn å. I neste time kommer han bort og spør om det går fint liksom».

En av de andre elevene sa *«Ehm, jeg tror ikke jeg kommer på noe akkurat nå, men jeg er sikker på det er veldig mange sånn små ting som han gjør for at alle skal ha en veldig bra opplevelse»*.

Elevene til Linda opplevde at hun *«...ser på alle...»*. Det ble nevnte at hun gikk igjennom øvelsene og rutinene *«...veldig nøye, slik at alle skulle skjønne det...»*. En av elevene sa likevel at det har vært noen uheldige situasjoner og kommentarer i kroppsøvlingsstimene, og at hun *«...tror kanskje det kan bli mye bedre enn det det er»*. Det har blant annet vært *«...veldig mange som gir deg blikk...»* hvis noen går i «feil» tøy i kroppsøvlingsstimene. Videre sa hun at *«...det er veldig mange som, tror de er veldig mye bedre enn alle andre. Du føler deg ganske dømt»*.

4.4.3 Diskusjon av individuell støtte og omtanke i kroppsøvlingsfaget

Resultatene våre indikerer at alle kroppsøvlingslærerne i studien utøvde individuell støtte og omtanke i klassen sin. Det kom blant annet frem at lærerne var opptatt av å ha god kommunikasjon med elevene, slik at de kunne danne seg et bilde av deres individuelle behov i kroppsøvlingsfaget (Beauchamp et al. 2014). Karl sa for eksempel at den gode kroppsøvlingslæreren var den som klarte å se og anerkjenne ulikhetene mellom elevene, og tilpasse faget etter hver enkelt sine fysiske forutsetninger. Med bakgrunn i at mange elever kunne ha problemer med skifting, dusjing eller det å prestere foran medelever, mente han at elevene måtte bli tatt på alvor og få ulike tilbud i kroppsøvlingsfaget. Dette samsvarer med transformasjonslederens individuelle støtte og omtanke, fordi læreren tar hensyn til elevenes individuelle forskjeller (Beauchamp et al., 2014). Imsen (2014) skriver i tillegg at elevene må

behandles forskjellig for at det skal bli likt, og for at de skal kunne nå sitt fulle potensial i faget. Det samme skriver Vinje (2016), som påpeker at kroppsøvingslæreren skal legge til rette for kompetanseutvikling, mestringsglede og kroppslig dannelselse, på bakgrunn av elevenes fysiske og psykiske forutsetninger. I tråd med dette lagde Karl blant annet individuelle treningsopplegg til de elevene som slet med langvarige fysiske skader. Det kom i tillegg frem i elevintervjuene at han brukte god tid på å vise og forklare øvelser for å unngå skader, samtidig som han tok vare på dem som eventuelt ble skadet. Elevene nevnte også at han var flink til å spørre dem om hvordan de hadde det, i etterkant av kroppsøvingstimene. Karl som transformasjonsleder viser derfor god relasjonskompetanse og individuell støtte og omtanke, fordi han viser både interesse, empati og omsorg overfor elevene sine (Nordenbo et al. 2008; Beauchamp et al. 2014).

Linda var også opptatt av å snakke med elevene sine. Hun viste blant annet interesse og empati ved å snakke med dem om fritidsinteresser og hvordan de hadde det i faget. Som hun påpekte i intervjuet, kunne det nemlig ligge mye bak glemt gymtøy eller liten deltakelse i kroppsøvingundervisningen. I henhold til teori er det mange elever som sliter med et negativt kroppsbilde eller manglende mestringsfølelse i kroppsøvingfaget (Sæle, 2017). Aga (2014) poengterer for eksempel at enkelte elever velger å ikke delta i kroppsøvingundervisningen, ikke fordi de ikke kan, men fordi de bærer på en frykt for å mislykkes eller vise seg frem. Dette bekrefter også Linda. Hun mener at redusert deltakelse blant elevene kan være en forsvarsmekanisme, fordi de er engstelige for å gjøre feil eller skille seg ut i faget.

Linda og Stian påpeker at kroppsøving er et fag der manglende deltakelse blir synligere blant elevene enn i andre fag (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). Ifølge Sæle (2017) kan dette være en av mange årsaker til at elevene velger å ikke delta i undervisningen. Kroppsøvingfaget er et fag der elevene er mer utsatt for å vise at de ikke mestrer noe enn i andre fag, samtidig som det å prestere kroppslig kan være sårbart for mange elever (Sæle, 2017). Det blir i tillegg veldig tydelig hvem som blir inkludert og ekskludert i faget (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2015). En av elevene til Linda mente at usikkerheten i faget kunne være forårsaket av kommentarer og blikk fra medelevene. Hun fortalte at det var mange av elevene som mente at de var bedre enn andre, samtidig som man kunne bli dømt for å ha på seg «feil» treningstøy. I tråd med dette påpekte Stian at kroppsøvingslæreren må observere, følge med og snakke med elevene. Akkurat som Karl mente han at elevene må bli tatt seriøst. Han

fortalte blant annet at han lot elevene få tilbud om andre garderobeforhold, samt få tilbud om å gå tur dersom de hadde glemt gymtøy. Videre mente han at det var viktig å være tålmodig når det kom til ferdighetene til elevene. Vi tolker dette som at Stian er bevisst på å gi elevene tid til å utvikle seg, samtidig som han prøver å legge til rette for deltakelse ved å ta hensyn til elevenes behov.

I forbindelse med individuell støtte og omtanke i skolen kom det frem at Karl og Stian var opptatt av elevenes psykososiale miljø. Karl fortalte for eksempel at han var godt over gjennomsnittet interessert i elevenes trivsel. Han pleide derfor å være sammen med dem i friminuttene eller etter timene, slik at de kunne snakke med han ved behov. Av erfaring mente han at det var i disse settingene elevene åpnet seg og fortalte han om ting. I tråd med dette mente han at det å være kontaktlærer på ungdomstrinnet ga han en helt spesiell rolle i elevenes liv. Dette sammenfaller med Wistofts (2012) teori om at elevene trives når de opplever sosial tilhørighet, fortrolighet til andre, samt ansvarlige voksne som viser omsorg og kjærlighet. Det fremkommer også i Opplæringslova (1998, § 9 A-4) at skolen er lovpålagt til å arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø.

I tråd med mobbetallene fra Elevundersøkelsen i 2019 forgår det meste av mobbingen innad i klassen (Wendelborg, 2020). Med utgangspunkt i dette nevnte Karl at han var opptatt av å snakke om trivsel og mobbing i klassen, samt det å «dyrke nerder». I lys av transformasjonsledelse, samsvarer dette med lederens ansvar i forbindelse med å sette ord på følelsene som allerede eksisterer i gruppen (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Han mente at dersom det ble større aksept for det å være annerledes, ville mye av mobbingen forsvinne i skolen. Dette bekrefter Rugseth og Standal (2015) som skriver at læreren må arbeide kontinuerlig med holdningene i klassen, for å skape et inkluderende miljø der elevene aksepterer og verdsetter hverandre. De poengterer i tillegg at en slik inkludering aldri er et tiltak fra læreren sin side, men et kjennetegn på god undervisning (Rugseth & Standal, 2015).

Stian som hadde lang erfaring som lærer mente at det var lett å se hvordan elevene hadde det. Han sa at han observerte og fulgte med på elevenes atferd, samtidig som han fokuserte på å stille de riktige spørsmålene. Vi tolker dette som at Stian gjennom sin lange erfaring som lærer, har opparbeidet seg verktøy som gjør at han føler seg trygg på å analysere elevmassen. Han vet hva han skal se etter og hva han skal spørre elevene om. Dette er ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) en egenskap som er sentral for å kunne skape trygge rammer for læring.

4.5 Klasselederens inspirerende motivasjon i kroppsøvningsfaget

I dette delkapittelet vil vi presentere hvordan kroppsøvningslærerne utøvde klasseledelse gjennom inspirerende motivasjon. Vi vil deretter presentere hvordan elevene opplevde denne påvirkningsstrategien i kroppsøvningsfaget. Med bakgrunn i dette vil vi avslutte med å diskutere om det er noe samsvar mellom kroppsøvningslærerens inspirerende motivasjon og elevenes opplevelser av læreren som klasseleder i faget.

4.5.1 Kroppsøvningslærernes klasseledelse gjennom inspirerende motivasjon

For å kunne inspirere elevene til aktivitet i kroppsøvningsfaget må klasselederen gi elevene meningsfulle oppgaver, gi dem tydelige forventninger og mål, og vise tiltro til deres kunnskaper og ferdigheter i faget. Karl fortalte at han var bevisst på å «gå igjennom kompetansemålene, gå igjennom vurderingskriteriene, og hva som kreves» i faget sammen med elevene. Han sa i tillegg at han var påpasselig med «å prente inn på elevene at det er innsatsen som teller på alt, uansett hvor flink du er til å løpe eller kaste ball og sånne ting. Det er innsatsen jeg ser på». Da vi spurte han om hva han la i innsatsbegrepet, svarte han:

«Først så gjør du deg jo opp et bilde av åssen de er fysisk, hva de er i stand til å gjøre. Og det å se at folk presser seg, og det å berømme dem når de gjør det, og det å faktisk påpeke det når de ikke gjør det. At «i dag kunne du gitt litt mer», så ja, da er de jo enige. Det går ikke an å være uenig. For du kjenner jo eleven såpass godt at.. det å gjøre ting som er litt utenfor komfortsonen, det tenker jeg er innsats».

Karl fortalte videre at god innsats var å delta og gjøre sitt beste i kroppsøvingstimene. Han var derfor glad for at innsatsbegrepet var kommet tilbake i læreplanen for kroppsøvningsfaget. Dette begrunnet han med at:

«Ja, for hvis de har en god innsats så klarer de å utvikle seg, og da kan en som ikke er så veldig fysisk aktiv til vanlig, komme her og gjøre sitt beste, og kan bli belønnet for det. Så ja, jeg heier så på det. At innsats har blitt tatt tilbake, for det var jo ute en stund».

I lys av at innsats teller som vurderingsgrunnlag i kroppsøvningsfaget, mente Karl at «nesten alle elever kan jo oppnå en høy karakter, hvis de har en kjempegod innsats». Dette mente han var «den beste motivasjonen for elevene». Han fortalte videre at han erfarte at motivasjonen i faget ofte hang sammen med aktivitetsutvalget. Han poengterte for eksempel at «aktivitetene ekskluderer eller inkluderer». Han utdypet dette da han sa at:

«Det er ikke alle som synes at alt er gøy, men hvis du får at åtti prosent synes at ting er gøy, så smitter det. Og det å få alle til å være med. Og det å unngå å ha for mye ballspill, for det utelukker».

Karl mente derfor at det var viktig å ha mye lek i kroppsøvingstimene, fordi *«alle kan være med å leke. På sitt nivå»*. Han valgte derimot ikke å utelukke ballspill. Han mente at ballspill kunne være sentralt i forbindelse med innlæring av lagspill, men sa at *«har du det hver gang, så har du alltid noen som er redd for ballen og synes at det er ubehagelig»*. Han poengterte også at *«det er nok ganske vanlig i ungdomsskolen at man har mye ballspill»*.

Linda mente at en dyktig kroppsøvingslærer måtte være *«god til å motivere og se hver enkelt elev»*. Dette kunne hun realisere ved å organisere forskjellige øvelser i timene, gjerne ha en stor idébank. Et annet grep hun gjorde, var å legge til rette for at aktivitetene ikke ble for avanserte for elevene. Hun forklarte at dersom aktivitetene ble for vanskelige, *«da vil man jo kanskje gå og sette seg, og da blir man ikke inkludert»*. Hun var i tillegg bevisst på å ikke ha for mye konkurranse i klassen sin. Hun sa at *«ehm, noen ganger kan man kjøre litt sånne enkle konkurranser, men det må ikke være for seriøst, ikke sant... for da detter de andre av, som ikke er helt gira på konkurranse»*. Da vi spurte henne om hva målet med kroppsøvingsfaget var, svarte hun at elevene skulle lære å *«være fornøyd med kroppen og være fornøyd med å kunne bevege seg litt»*. Målet var å *«få brukt kroppen, og til senere, bli interessert til å fortsette...med å være aktive»*.

Stian var i likhet med Karl og Linda, opptatt av at elevene skulle ha lyst til å være aktive senere i livet. For å kunne realisere dette mente han at elevene måtte få prøve *«seg på mange ulike aktiviteter»* i kroppsøvingsfaget. Det var i tillegg viktig for han å kunne motivere elevene til aktivitet i timene. Dette gjorde han ved å ha godt humør, være allsidig, og vise at han selv syntes at det var gøy å være i aktivitet. I kroppsøvingstimene var Stian bevisst på å ha lek som oppvarming, slik at han fikk *«involvert alle elevene»*. En annen begrunnelse for å bruke lek var at det ble mye aktivitet og at ingen sto stille. Når elevene var blitt gode og varme pleide han og avslutte timen med litt stafettkonkurranser. Han begrunnet dette med: *«Da får man jo sånn sett frem noe vinnerinstinkt også. Det er jo mange som har det der, eller flere av elevene, som har det å skulle være best»*. På bakgrunn av dette spurte vi han et oppfølgingsspørsmål om hva han tenkte om de elevene som ikke likte konkurranser. Da svarte han at *«ja, nei da.. da henger de med så godt de kan»*. Videre fortalte han at både han og elevene var opptatt av å lage rettferdige lag.

I forbindelse med innsats sa han at *«heldigvis, så er kroppsøvningsfaget et fag der vi kan vurdere etter innsats»*.

«God innsats for meg, det er når vi har for eksempel.. når vi introduserer noe nytt.. vi kjører jo alltid noen ferdighetsøvelser... og så prøver de å ta dem i bruk, de øvelsene eller de ferdighetene, som vi har øvd på».

Han mente at dersom elevene deltok i timen og gjorde sitt beste, så ville de innse at *«åja, jeg får det jo til hvis jeg beveger meg litt»*. Til slutt sa han at han tror at mange liker faget, men *«så er det alltid noen få som har hatt dårlige erfaringer tidligere, som ikke synes at det er så gøy da... av mange forskjellige årsaker»*.

4.5.2 Elevenes opplevelser av kroppsøvningslærerens inspirerende motivasjon

I intervjuene fortalte mange av elevene at de syntes at kroppsøving var *«veldig gøy»* og at de likte faget. Noen av årsakene til dette var fordi de var i aktivitet og fordi de opplevde kroppsøvningsfaget som annerledes enn de andre fagene i skolen.

I Karl sin klasse svarte majoriteten at de syntes kroppsøving var *«veldig gøy»*. En av elevene begrunnet svaret med: *«ehh, i forhold til andre teoretiske fag på skolen, så får du gjort noe. Å det er sånn nesten alltid et veldig gøy fag og det er en veldig fin pause mellom teoretiske fag»*. En av de andre elevene sa *«...Det er liksom et fri-fag virker det litt som. Sånn du kan gjøre gøy ting liksom. Du sitter ikke bak på en benk og skriver holdt jeg på å si»*. Da vi spurte elevene om hva de trodde medelevene mente om faget, svarte en elev:

«Ehh, jeg tror nesten alle liker kroppsøvningsfaget. Eh, det er noen som ikke er så glad i fysisk aktivitet eller ikke er like glad i sport som ikke er like glad i faget, men jeg tror at nesten, mesteparten av alle i trinnet eller i klassen. Ehh, generelt sett på alle skoler er veldig glad i kroppsøvningsfaget».

Dette bekreftet også en av de andre elevene, som fortalte at *«Alle pleier å være veldig med i timen og sånt»*. En annen elev svarte at hun trodde at de fleste likte faget, men følte at de som ikke gjorde det ofte klaget. Hun sa at *«Men i stedet for å klage så kan de prøve å ha det litt gøy og være med. Å late som man har det gøy istedenfor å bare klage»*. Til slutt sa en av elevene at: *«Ehm. Jeg tror det liksom er delte meninger. Sånn at det er veldig mange som kanskje synes det er veldig gøy. Men så er det*

veldig mange som kanskje synes det er litt skummelt noen ganger». Da vi stilte henne et oppfølgingsspørsmål om hva hun trodde årsaken til dette kunne være, svarte hun: «Ehh. Det er jo de kommentarene som kommer da».

Ut ifra elevenes svar fremkom det at Karl har varierte kroppsøvingstimer. De fortalte blant annet at han la opp til elevstyrt undervisning og styrke. En av elevene fortalte også at «*Vi har mye sånn samarbeid med øvelser. Eller leker og sånt...*». Fordelen med dette mente en av elevene at «*...da blir det ikke det samme hele tiden.*». I forbindelse med den elevstyrte undervisningen, sa en av elevene at «*...jeg føler vi har fått være mer med i timene... ... da får elevene være med på faget. Å det blir mer variert*». Det kom i tillegg frem at Karl delte elevene inn i grupper, slik at de ikke trengte å vise noe alene foran hele klassen. En av elevene nevnte også at Karl motiverte dem til å stå på og prøve igjen, dersom de ikke klarte øvelsen. Eleven sa det slik: «*Ja. Han sier at jeg kan klare det, å må prøve og sånt*».

I Linda sin klasse sa en av elevene at folk så mest glade ut når de deltok i kroppsøvingstimene. Det ble videre nevnt at Linda varierte undervisningen, og at hun la opp til valg av aktiviteter i oppvarmingen. De løp, spilte slåball og hadde kanonball. En av elevene fortalte at dersom noen ikke likte å spille kanonball, så kunne de andre løpe. Dette var eleven fornøyd med fordi hun både likte og følte seg god i løping.

Da Stian sine elever ble spurt om de likte kroppsøvingsfaget, svarte den ene eleven at «*Ja, gym er muligens mitt favorittfag da. Og så er jeg veldig glad i gym og jeg føler at gymtimene er gøy...*». «*Å være i aktivitet er egentlig helt topp for meg og mange andre*». Den andre eleven svarte: «*Ehh, ofte så er det veldig gøy...*». Videre spurte vi elevene om hva de trodde at medelevene syntes om kroppsøvingstimene. Da svarte den ene eleven at «*Jeg tror at de synes at det er gøy, jeg vet ikke*», mens den andre eleven mente at «*I gymtimene er alle glade egentlig. Vi har det kjempegøy sammen...*».

Da vi spurte elevene om variasjonen i kroppsøvingstimene, kom det fram at de spilte volleyball, fotball, kanonball, svømte, danset, turnet og lekte Tarzan-tikken. Begge elevene var enige i at de likte ballspill best. En av elevene kom med en sammenligning i forbindelse med en tidligere kroppsøvingslærer, der han mente at Stian sine timer var mer varierte.

«Ja, han. Det er mye forskjellig. Det er ikke bare samme tingen hver gang. Jeg husker i syvende klasse. Så hadde vi en lærer som hadde kanonball hver eneste gymtime, men nå er det liksom. Ehh, varierende greier og nesten aldri det samme og det er litt gøy da...».

Det ble i tillegg sagt at Stian «...*finder på mye morsomt*», eksempelvis at ble det spilt «...*veldig høy musikk*».

4.5.3 Diskusjon av inspirerende motivasjon i kroppsøvfingsfaget

Det kom frem i studien at alle kroppsøvfingslærerne ønsket å motivere elevene sine til å være aktive senere i livet. Dette harmonerer med målene i læreplanen, hvor det står eksplisitt at faget skal inspirere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil blant elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019). For å kunne nå dette målet må kroppsøvfingslæreren derimot kunne inspirere og motivere elevene sine til aktivitet og læring i faget. I lys av teori må kroppsøvfingslæreren derfor stimulere elevenes interesser, glede, forståelse, kompetanse og selvtillit knyttet til fysisk aktivitet (Cale & Harris, 2013). Resultatene våre indikerer at kroppsøvfingslærerne særlig gjorde bevisste valg i forbindelse med aktivitetene, for å kunne stimulere elevenes interesser, selvtillit og glede i faget. Karl poengterte blant annet at aktivitetene i faget enten kunne inkludere eller ekskludere. Han argumenterte blant annet for at lek kunne gi mestringsglede og økt motivasjon, fordi alle elevene fikk mulighet til å være med på sitt mestringsnivå. Ifølge Vinje (2016) er det sentralt at kroppsøvfingslæreren sørger for mestringsglede og bevegelsesglede i faget. Ved at elevene mestrer oppgavene, vil de både kunne like seg selv, samt få positive vurderinger fra omgivelsene (Wistoft, 2012). Mestring vil dermed kunne føre til økt trivsel blant elevene.

Videre opplevde Karl at det ofte ble brukt mye ballspill i ungdomsskolen, og påpekte at dette kunne virke ekskluderende for noen elever. Av erfaring mente han at det alltid ville være noen elever som var redde for ballen og dermed ville oppleve ubehag i forbindelse med ballspill. Dette samsvarer med forskning om at mange elever kan oppleve manglende mestringsfølelse i faget (Sæle, 2017), og at noen dermed velger å ikke delta i undervisningen (Aga, 2014). Karl mente derfor at kroppsøvfingslærere burde være bevisste på å ikke bruke for mye ballspill i kroppsøvfingsfaget. Dette bekrefter studien til Moen et al. (2015), som viste at elevene syntes det var mye ballspill og at de ønsket mindre av det i undervisningen. På den andre siden mener Karl at ballspill er en viktig del av undervisningsgrunnlaget i faget. Ballspill var for eksempel viktig i forbindelse med innlæringen av lagspill, som vi tolker som at elevene skal lære om regler, respekt, samarbeid og det å spille hverandre gode (Sæle, 2013).

Karl påpekte at det var vanskelig å organisere undervisningen slik at alle elevene opplevde å ha det gøy hver time. Ifølge Vinje (2016) inneholder læreplanen i kroppsøving et bredt spekter av bevegelsesferdigheter, aktiviteter og idretter, noe som kan gjøre det vanskelig for læreren å stimulere hver enkelt elevs interesser, hver kroppsøvingstime. Hvis Karl likevel fikk åtti prosent til å synes at det var gøy, mente han at engasjementet ville smitte over på de resterende elevene. Sammenlignet med elevintervjuene, bekreftet elevene at de likte kroppsøvingsfaget «veldig godt». De beskrev kroppsøvingstimen som varierte, med elevstyrt undervisning, lek, styrketrening og forskjellige samarbeidsøvelser. I tråd med transformasjonslederens inspirerende motivasjon i faget, er det sentralt at læreren varierer undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). To av elevene beskrev i tillegg faget som et «fri-fag» og en «pause» i den teoretiske skolehverdagen. I henhold til forskning stemmer dette overens med at majoriteten av norske ungdommer liker kroppsøvingsfaget (Moen et al., 2015; Moen et al., 2017).

Det kom likevel frem i intervjuene at elevene mente at ikke alle klassekameratene likte å ha kroppsøving. Årsakene til dette kunne være at de ikke likte fysisk aktivitet eller fordi de opplevde faget som skummelt. I lys av teori kan elever mistrives på grunn av lite variasjon, tilpasninger eller manglende mestringfølelse i faget (Moen et al., 2015; Sæle, 2017). Med utgangspunkt i at Karl både er bevisst på å variere, inkludere og ta hensyn til elevene sine, anser vi det som lite sannsynlig at elevene ikke trives i kroppsøvingstimen hans. Vi tenker at det kan være en mulighet for at elevene sammenligner det å mistrives, med det å ikke være positivt innstilt til alle aktivitetene som blir presentert i faget. Den ene eleven nevner for eksempel at hun irriterer seg over medelevene som klager på aktivitetene i timene. I lys av dette er det nødvendig at transformasjonslederen arbeider aktivt med holdningene til elevene i faget. En viktig del av allmenndanningen til elevene er nettopp å lære at det ikke er alt i livet som er gøy. Med bakgrunn i intervjuene opplever vi at Karl fokuserer på slike holdninger i faget. På den andre siden er det viktig at læreren tar elevenes individuelle meninger, følelser og opplevelser på alvor. Dersom det stemmer at en elev opplever noe som skummelt eller ubehagelig i undervisningen, er læreren pliktet til å ta tak i problemet (Opplæringslova, 1998, § 9 A-3). I forbindelse med dette må Karl som transformasjonsleder hjelpe elevene å håndtere disse følelsene og utfordringene på en profesjonell måte.

I tråd med elevenes interesser, selvtillit og glede i kroppsøvingsfaget, kan bruken av konkurranse virke både motiverende og demotiverende for elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Dette bekrefter også studien vår, der Linda og Stian hadde to forskjellige syn på konkurranse i faget. Linda mente på

sin side at bruken av konkurranse kunne føre til at enkelte elever meldte seg ut av undervisningen. Hun begrunnet dette med at konkurransepregede aktiviteter ofte kunne oppleves som for seriøse for elevene. Vi tolker denne erfaringen som at enkelte elever i klassen er engstelige for å «tape ansikt» i kroppsøvingstimene. Med bakgrunn i teori kan elever velge å redusere innsatsen sin eller velge å holde den tilbake, fordi de ikke opplever mestring (Ommundsen, 2006). Mange elever kan i tillegg oppleve konkurranser som sosialt diskriminerende eller utrygt (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Linda valgte derimot ikke å fjerne konkurranser helt fra planen. Hun fortalte at hun hadde konkurranser i timene, men beskrev dem som «enkle». Det ble også nevnt at hun var bevisst på å organisere aktiviteter som ikke var for avanserte for elevene. Hun argumenterte for at dersom aktivitetene ble for vanskelige, ville enkelte elever melde seg ut, og dermed ikke bli inkludert. Ifølge Esser- Noethlichs og Midthaugen (2015) kan en av årsakene til dette være at elevene umiddelbart opplever om de lykkes med en bevegelsesoppgave eller ikke. De kan i tillegg være engstelige for at det blir synlig overfor medelevene at de ikke mestrer oppgavene (Esser- Noethlichs og Midthaugen, 2015; Sæle, 2017). Det er derfor sentralt at det skapes reelle forventninger til hva elevene skal klare selv (Wistoft, 2012), samt forventninger til hvordan omgivelsene skal håndtere ulikhet (Rugseth & Standal, 2015).

Transformasjonslederen må i tillegg kunne inspirere og motivere elevene ved å gi dem meningsfulle og utfordrende oppgaver (Bass & Riggio, 2006). I tråd med dette var Linda opptatt av å ha en stor idébank slik at hun kunne variere aktivitetene. Hun var i tillegg opptatt av å stimulere elevene til å like å være i bevegelse, samt være fornøyde med kroppen sin. Dette samsvarer med målet om livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019), samtidig som kroppsøvingfaget kan være en viktig arena i forbindelse med elevenes psykiske og fysiske helse (Erdvik et al., 2019). Ifølge Wistoft (2012) handler blant annet elevenes trivsel om deres subjektive oppfatning av dem selv. Da vi intervjuet elevene, ble det bekreftet at Linda var flink til å se alle, variere undervisningen, og skape trivsel i faget. Vi tolker derfor Linda sine tilpasninger som tiltak som skaper inkludering og motivasjon blant elevene.

Stian valgte på den andre siden å engasjere og motivere elevene sine gjennom konkurranser. Han fortalte at han pleide å avslutte timene med stafettkonkurranser, slik at han fikk frem vinnerinstinktet blant elevene. Bakgrunnen for dette var at han hadde mange elever som ønsket å være best. Vi tolker dette som at Stian er bevisst på å inkludere konkurranser i undervisningen, slik at han også kan motivere de konkurranselystne elevene. Med bakgrunn i at kroppsøvingslæreren skal tilpasse faget overfor den enkelte, er det essensielt at læreren også tar hensyn til de «flinke» elevene (Vernegaard et al., 2017). I

tråd med læreplanen for kroppsøvfingsfaget skal blant annet alle elevene få mulighet til å utfordre sin fysiske kapasitet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Med utgangspunkt i elevenes psykiske helse og trivsel, kan det også ha betydning for elevenes selvbilde, at de får mulighet til å vise seg frem og får positive vurderinger fra omgivelsene (Wistoft, 2012). Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) kan konkurranse derfor være med å stimulere til motivasjon i faget. Det kan også brukes som en del av allmenndanningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013), fordi konkurranser kan lære elevene om sosial samhandling, regler, respekt og det å spille hverandre gode (Sæle, 2013).

Med bakgrunn i Linda sine erfaringer er det likevel viktig å også ta hensyn til de elevene som ikke liker konkurranser. Da vi spurte Stian om dette, svarte han at disse elevene bare måtte «henge med» så godt de kunne. Med bakgrunn i at mange elever kan oppleve kroppsøving som en synlig og sårbar arena, kan det være problematisk at kroppsøvlingslæreren ikke viser hensyn (Sæle, 2017). Det må likevel trekkes frem at Stian tidligere i intervjuet forklarte at han var påpasselig med å kommentere elevenes oppførsel og handlinger underveis i undervisningen. Vi tolker dette som at Stian er bevisst på å følge med, og eventuelt veilede elevene dersom de ikke oppfører seg i kroppsøvlingsstimene.

På bakgrunn av elevintervjuene fremstår Stian som en motiverende og dyktig lærer i faget. Elevene beskrev kroppsøvlingsstimene som «veldig gøy», fordi Stian var flink til å finne på mye morsomt, spille høy musikk og variere undervisningen. I forbindelse med variasjon i undervisningen, mente Stian at det var viktig at elevene fikk prøve seg på mange ulike aktiviteter i faget. Dette samsvarer med kompetansemålet om at elevene skal trene på og utvikle ferdighetene sine gjennom varierte bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er også forenelig med teori om at variasjon kan motivere både lærere og elever i kroppsøvfingsfaget (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Stian poengterte i tillegg at han som lærer måtte ha godt humør og selv være glad i aktivitet, for å kunne inspirere og motivere elevene sine. I lys av transformasjonsledelse vil Stian dermed kunne heve stemningen i gruppen (Bass & Riggio, 2006).

Både Karl og Stian vurderte elevene etter innsats i kroppsøvfingsfaget og var positive til denne vurderingsformen. Da vi spurte kroppsøvlingslærerne om hva de la i innsatsbegrepet, fikk vi to ulike svar. Stian mente at god innsats var å se at elevene prøvde å ta i bruk ferdigheter de hadde øvd på i faget. Vi tolker dette som at Stian vurderer elevene etter kompetanseutvikling, der han følger med på om elevene fortsetter å prøve, uten å gi opp. Dette samsvarer med definisjonen av innsatsbegrepet i

underveisvurderingen i læreplanen. Der står det at «innsats i kroppsøving innebærer at elevene prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Karl mente på sin side at innsats var å se at elevene deltok og gjorde sitt beste. Å gjøre sitt beste mente han var å presse seg, samt gjøre ting som var litt utenfor komfortsonen. Han mente derfor at han måtte gjøre seg opp en fysisk vurdering av elevmassen, slik at han kunne avgjøre om de presset seg eller ikke. Dette sammenfaller med Aasland og Engelsrud (2017) sitt funn om at elevenes innsats konstitueres gjennom det kroppsøvingslæreren ser. Vi tolker dette som at Karl vurderer elevene ut ifra om de utfordrer sin egen fysiske kapasitet (Utdanningsdirektoratet, 2019), samt prøver så godt de kan. Han nevnte for eksempel at vurdering etter innsats ga rom for at elevene som ikke var så aktive på fritiden, kunne komme og gjøre sitt beste i kroppsøvingsfaget, og bli belønnet med en god karakter. Om elevene viste kjempegod innsats, mente han også at alle elever hadde muligheten til å få høy måloppnåelse i faget. Dette mente han var den beste motivasjonen for elevene.

I tråd med inspirerende motivasjon, samsvarer vurdering etter innsats i kroppsøving, med å overbevise elevene om at de kan nå ulike mål i faget (Bass & Riggio, 2006; Beauchamp et al, 2014). For å kunne realisere dette må elevene likevel forstå hva innsatsbegrepet innebærer, og hva kroppsøvingslæreren vurderer etter i faget. Dette vil også kunne øke deres kompetanse og forståelse i faget (Cale & Harris, 2013). Det er derfor sentralt at kroppsøvingslæreren kommuniserer tydelige forventninger til hva elevene skal klare (Beauchamp et al. 2014). I studien kom det frem at Karl var bevisst på å gjennomgå kompetansemålene og vurderingskriteriene sammen med elevene. Ved å formidle dette på en inspirerende og overbevisende måte, mener Glasø og Thompson (2013) at transformasjonslederen vil kunne skape positive forventninger til å nå målet, både individuelt og i klassen. Dette bekreftet også en av elevene til Karl, da hun fortalte at han motiverte henne til å fortsette å prøve, dersom hun ikke fikk det til. I lys av dette poengterer Vinje et al. (2019b) at innsatsbegrepet hører hjemme i læreplanen i kroppsøvingsfaget. Studien deres viste for eksempel at 7 av 8 kroppsøvingslærere valgte å fortsette å bruke innsats som vurderingsgrunnlag, til tross for at det ble fjernet fra læreplanen i 2006. Det kom i tillegg frem at vurdering etter innsats kunne forhindre utviklingen mot et «test- og rangeringsfag», samtidig som det kunne stimulere til trivsel og bevegelsesglede blant elevene (Vinje et al., 2019b).

4.6 Avsluttende diskusjon

Transformasjonsledelse i skolen handler i stor grad om at læreren kan bruke de fire i-ene til å fremme et godt læringsmiljø blant elevene (Glasø & Thompson, 2013). For at elevene skal kunne lære og trives på skolen, må de føle seg trygge og inkludert, slik at de opplever muligheten til å vokse og utfolde seg (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2; Helsedirektoratet, 2018). Transformasjonslederen må derfor være opptatt av å følge med, og gripe inn i situasjoner der han eller hun oppdager mobbing, vold, diskriminering eller trakassering blant elevene (Opplæringslova, 1998, § 9 A-4). En utfordring i kroppsøvningsfaget er derimot at det kan være en uoversiktlig arena. Det kan blant annet være vanskelig for transformasjonslederen å følge med på alle elevene når de er i aktivitet (Jakobsen, 2011), samtidig som garderoben blir trukket frem som et fristed for elevene (Moen & Brattli, 2016). Det kan derfor være vanskelig for transformasjonslederen å oppdage indirekte mobbing i kroppsøvningsfaget (Olweus, 2009).

Dette gjenspeiles i resultatene våre, der kroppsøvningslærerne fortalte at de hadde lite oversikt over garderobeforholdene, samt blikk og kommentarer blant elevene. De mente derfor at Innafor-appen kunne være et hensiktsmessig verktøy for å få bedre oversikt over det som skjer i elevgruppen. I tråd med at elevene mente at det var en risiko for å bli utsatt for utenforskap, negative blikk og kommentarer, og bli tatt bilder av i garderoben, anerkjente de Innafor-appen som et verktøy for å kunne si ifra til læreren om negative forhold i faget. I lys av mobbestatistikkene fra Elevundersøkelsen i 2019, bekrefter elevene dermed at det forekommer mobbing i kroppsøvningsfaget, og at læreren ofte ikke har kjennskap til problemet (Wendelborg, 2020). Dette underbygger at voksne må få en bedre oversikt over mobbing og mistriivsel i skolen, samtidig som kroppsøvningslæreren må bli mer bevisst på mobbing i faget.

For å kunne få en bedre oversikt over elevgruppen, kan «si ifra – funksjonen» i Innafor-appen være et aktuelt verktøy i kroppsøvningsfaget. Applikasjoner har nemlig vist seg å ha potensial i forbindelse med informasjon, kommunikasjon og bevisstgjøring blant brukerne (Pillai, 2012). Ifølge studien til Pillai (2012) var det en synergieffekt mellom transformasjonsledelse i helsetjenesten og bruken av applikasjonen *m-Health*. Bakgrunnen for dette var at helsepersonellet kunne følge kontinuerlig med på pasientene, samt ta beslutninger ved hjelp av informasjonen i applikasjonen (Pillai, 2012). Dette samsvarer med funnene våre, som viser at kroppsøvningslærerne opplevde å få en oversikt over elevgruppen, samtidig som de fikk en bekreftelse på arbeidet sitt i klassen.

På den andre siden kom det frem at grafene i Innafor-appen muligens ikke var informative nok, til å kunne gi læreren et realistisk bilde av forholdene i klassen. Ifølge Pillai (2012) og Farbrot (2018) burde applikasjoner derfor aldri overta eller erstatte lederens ansvar. Resultatene våre indikerer derimot at lærerne var flinke til å utøve individuell støtte og omtanke i klassen sin. De var opptatt av å være sammen med og snakke med elevene. Ifølge Overland (2007) er slike relasjonelle forhold grunnlaget for sosial samhandling og kommunikasjon. Det kan derfor tyde på at den individuelle støtten og omtanken til lærerne, kan være årsaken til at grafene illustrerte et godt psykososialt miljø. På den andre siden viser resultatene fra den ene klassen at miljøet ble bedre i løpet av testperioden. Dette kan indikere at Innafor-appen også kan ha et potensial i forbindelse med elevenes trivsel på skolen.

Resultatene viser at Innafor-appen gjorde både lærerne og elevene mer bevisste på mobbing og mistriivsel i kroppsøvningsfaget. Gjennom spørsmålene i applikasjonen ble elevene påvirket til å se mer etter mobbing og utenforskap, samtidig som kroppsøvningslærerne ble mer bevisste på elevenes trivsel i faget. Det kom derimot frem i intervjuene at det var svært få spørsmål relatert til kroppsøvningsfaget i applikasjonen. Elevene kan dermed ha blitt bevisst på mobbing og trivsel generelt i skolen, men ikke nødvendigvis spesifikt inn mot kroppsøvningsfaget. I lys av dette kan det tenkes at applikasjonen burde skreddersys mer inn mot faget, for at læreren skal få best mulig innsikt i det psykososiale miljøet i kroppsøvingstimen. Ved å bli mer bevisst på forholdene i klassen, kan transformasjonslederen bruke sin idealiserte innflytelse til å snakke om holdninger, verdier og forventninger i faget (Beauchamp et al., 2014). I studien kom det for eksempel frem at kroppsøvningslærerne var opptatt av å snakke om oppførsel, samspill og fair play. Målet var å bevisstgjøre dem på hvordan de skulle behandle og respektere hverandre i timene (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Applikasjoner har til hensikt å forbedre kommunikasjonen mellom brukerne. Dette bekrefter studien vår, som viser at elevene opplevde at det var enklere å kommunisere følelsene sine rundt mobbing og utenforskap, gjennom Innafor-appen. Terskelen følte lavere for å si ifra om negative forhold i klassen (Stray, 2019). Årsakene til dette kan være at barn og unge er vant til å dele følelsene sine gjennom applikasjoner (Helsesista, u.å.), samtidig som det kan virke mindre nært og skummelt, enn å kontakte læreren direkte. En ulempe er derimot at digital kommunikasjon aldri vil kunne erstatte den personlige kommunikasjonen mellom lærer og elev (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Elevene vil muligens føle seg bedre når de deler følelsene sine gjennom applikasjonen, men vil ikke få bearbeidet dem, slik de kanskje ville gjort gjennom en samtale med læreren. Kroppsøvningslæreren må derfor vise individuell støtte og omtanke overfor elevene, ved å være tilgjengelig og åpen for en prat.

Ved å vise omsorg og empati, kan kroppsøvingslæreren legge til rette for god kommunikasjon (Beauchamp et al., 2014). Dette gjorde lærerne ved å være sammen med elevene i friminuttene eller etter timen, i tillegg til å ha personlige samtaler med dem i undervisningen. I lys av forskning vil ikke disse relasjonene eller kommunikasjonen kunne bli uttrykt gjennom en applikasjon. Studien til Ly et al. (2014) viste for eksempel at det ikke var noen korrelasjon mellom transformasjonsledelse og bruken av en ACT-applikasjon. Dette til tross for at tidligere forskning hadde konkludert med at det var en effekt mellom bruken av ACT og transformasjonsledelse (Moran, 2011). Årsaken kan være at enveiskommunikasjonen mellom ledere og terapeuter i applikasjonen, ikke hadde den samme effekten som den personlige kommunikasjonen i virkeligheten (Ly et al., 2014). Dette kan tyde på at applikasjoner ikke er overførbare til alle samfunnsfunksjoner eller kommunikasjonsformer. I de tilfellene der den personlige kommunikasjonen er viktig, slik som i terapeut- pasient eller lærer-elev kommunikasjonen, kan kommunikasjon via en applikasjon bli kunstig og unaturlig. Det vil derfor være vanskelig for applikasjoner å være like funksjonelle som den opprinnelige kontakten mellom mennesker. Til forskjell fra ACT-applikasjonen, gir derimot Innafor-appen rom for både personlig og anonym kommunikasjon. Gjennom «kontakt lærer- funksjonen» kan elevene få mulighet til å snakke med læreren direkte, mens de gjennom «si ifra- funksjonen» kan kommunisere følelsene sine anonymt. På bakgrunn av dette kan Innafor-appen muligens ha et potensial som kommunikasjonsverktøy, og dermed være et tilleggsverktøy i lærerens arbeidshverdag.

I studien kom det frem at ingen av elevene benyttet seg av «kontakt lærer- funksjonen» i Innafor-appen. Dette opplevde lærerne som skuffende, samtidig som det indikerte at elevene trivdes og hadde det greit på skolen. Elevene ga uttrykk for at de syntes at funksjonen var hensiktsmessig, men at de personlig ikke hadde hatt noe behov for å bruke den. Det kom likevel mange forslag til hvordan applikasjonen kunne være et hjelpemiddel for både mobbeofferet, offermobberer og mobberer, i skolen og i kroppsøvingsfaget (Olweus, 2009). I lys av artikkelen til Pillai (2012) kan det være en trygghet for alle elever å ha en slik kontaktfunksjon tilgjengelig. Dersom det skulle skje noe, er læreren bare et tastetrykk unna. Med bakgrunn i studien viser derimot resultatene våre at lærerne var tilgjengelige for elevene, i friminuttene og etter timen. Det kan derfor tenkes at elevene ikke hadde noe behov for å kontakte læreren gjennom en applikasjon.

Ved at læreren er tilgjengelig for elevene, og skaper et trygt og godt læringsmiljø, vil elevene få en følelse av overskudd, pågangsmot og handlekraft (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2; Wistoft, 2012). Elevene kan dermed bli mer tilbøyelige for faglig læring, samtidig som det vil kunne påvirke deres sosiale og personlige utvikling i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2013b). Når elevene trives, kan transformasjonslederen fokusere mer på elevenes intellektuelle stimulering og motivasjon i faget. Dette viser studien vår, der kroppsøvingslærerne stimulerte til læring ved å variere og tilpasse aktivitetene, samt legge opp til selvbestemmelse og metakognisjon. I lys av forskning kan transformasjonsledelse dermed ha effekt på elevenes motivasjon, selv-effektivitet og intensjon om fysisk aktivitet (Beauchamp et al. 2011). Ifølge Beauchamp et al. (2014) vil dette kunne påvirke elevenes ønske om å delta på ulike fysiske aktiviteter på fritiden, som betyr at transformasjonsledelse i kroppsøving kan ha en helsefremmende effekt for elevene.

4.7 Metodisk diskusjon

I alle typer forskningsarbeid må forskerne reflektere åpent om styrker og svakheter ved valget av studiedesign (Jacobsen, 2005; Postholm & Jacobsen, 2011). Ved kvalitative studier vil forskerne blant annet gå inn med en forforståelse, som vil kunne prege forskningsarbeidet i ulik grad. For å sikre studiens kvalitet, er det derfor blitt gjort rede for vår forforståelse i metodekapitlet (se kap. 3.6). Videre har vi valgt å ta utgangspunkt i Lincoln og Gubas (1985) begreper; *kredibilitet*, *overførbarhet*, *pålitelighet* og *bekreftelse*, i et forsøk på å kunne vurdere studiens gyldighet.

For å oppnå *kredibilitet* i en studie må forskerne klare å fange intervjupersonens virkelighet (Lincoln & Guba, 1985). Ved gjennomføring av semistrukturerte forskningsintervjuer, må det derfor gjøres grep for å styrke kredibiliteten i intervjumaterialet. Spørsmålene i intervjuguidene ble kvalitetssikret av veileder og det ble gjennomført testintervju. Ved å utelate sensitive spørsmål unngikk vi å sette intervjupersonene i en ubehagelig situasjon hvor usanne svar kunne fremkomme. Vi ønsket heller ikke å påvirke intervjupersonens tankegang eller svar, og valgte derfor å ikke stille eksplisitte spørsmål om transformasjonsledelse. Ved å ikke stille direkte spørsmål om transformasjonsledelse, kan konsekvensen være at vi ikke har fått svar på alt vi ønsket. På den andre siden er det ikke sikkert at intervjupersonene hadde kjennskap til denne lederstilen. Da kunne vi risikert at de ikke kunne svare på spørsmålene eller at de hadde falsifisert svarene.

Vi ønsket at intervjupersonene skulle oppleve intervjusituasjonen som trygg, og valgte derfor å presentere oss ved starten av prosjektet og avtale intervjuene på forhånd. Siden kontakten har vært minimal mellom oss og intervjupersonene, anser vi det som lite sannsynlig at et «kjent ansikt» kan ha påvirket svarene deres. Det kan derimot tenkes at intervjupersonene kan ha fundert på hvilke spørsmål som ville bli stilt, og dermed har forsøkt å forberede seg på spørsmålene. Noe som kan ha vært skremmende under intervjuene er at vi begge var til stede. Det er derfor en fare for at intervjupersonene kan ha følt seg «presset» til å svare mer positivt på spørsmålene, enn hva de mente i virkeligheten. Vår opplevelse av intervjusituasjonen er derimot at dette ikke var tilfellet. Vi fikk konstruktive tilbakemeldinger på applikasjonen, i tillegg til at vi fikk innsyn i vanskelige opplevelser som enkelte intervjupersoner valgte å dele med oss. En mulig svakhet med studien er at det ikke ble brukt observasjon i tillegg til de kvalitative intervjuene. Ved å kun foreta intervjuer er det en risiko for at lærerne kan ha «løyet» om sin lærerpraksis. Dette har vi derimot fått kontrollert ved å intervjuer både lærere og elever, som er uavhengige kilder. Jacobsen (2005, s. 218) skriver at: «Informasjon fra flere uavhengige kilder gir en gyldig beskrivelse av fenomenet». Ved at både lærerne og elevene var positive til å bruke Innafor-appen i kroppsøvfingsfaget, var det to perspektiver som kunne bekrefte forskningsspørsmålet vårt.

Videre skriver Jacobsen (2005) at forskerne kan forsøke å sikre kredibiliteten ved en kritisk gjennomgang av utvalget. Intervjupersonene i studien ble rekruttert ved hjelp av samarbeidspartnere, skoleledere og lærere, men på vegne av våre kriterier. Da rekrutteringen av lærerne har gått via rektorer, har vi ikke kjennskap til hvor mange lærere som faktisk oppfylte kriteriene vi stilte til studien. Dersom vi hadde hatt kontroll på utvalget av lærere, kunne vi selv kontaktet dem og hatt dialog, for å finne de mest aktuelle kandidatene til studien. Vi er derfor kritiske til at vi har vært ansvarsfraskrivende og ikke har tatt mer ansvar i forbindelse med rekrutteringen av lærerne. På den andre siden kunne vi risikert å ikke fått tilgang til det aktuelle utvalget. Lærere kan for eksempel velge å ikke delta, fordi de ikke ønsker å gi innsyn i sin undervisningspraksis og klasse, eller av andre grunner ikke ønsker å delta. Det har derfor vært positivt med hjelp fra samarbeidspartnerne og ansatte i skolen.

I forbindelse med elevintervjuene fikk vi hjelp av kontaktlærerne til å rekruttere aktuelle kandidater. Vi er derimot kritiske til utvelgelsen av elevene, da vi ikke hadde mulighet til å kontrollere om vi faktisk fikk det utvalget vi spurte etter. På den andre siden er det læreren som har tilgang til og kjenner elevene sine. Skulle vi kontrollert kriteriene, måtte lærerne gitt oss innblikk i sensitiv informasjon, slik som karakterutskrifter. Dette kunne ha ført til et profesjonsetisk dilemma for læreren. I forbindelse med

dette har vi derfor valgt å gi tillit til at lærerne ga oss det utvalget vi etterspurte. Den kvalitative metoden gir likevel rom for endringer underveis (Leseth & Tellmann, 2018). Da en av lærerne valgte å trekke seg, ble utvalget vårt annerledes. Konsekvensen av dette var at det ble en ulik fordeling av kjønn og måloppnåelse i kroppsøvingsfaget. I løpet av testperioden var vi i tillegg i gang med en ny tilnærming til forskningsspørsmålet, der vi valgte å fokusere på transformasjonsledelse. På bakgrunn av disse utfordringene valgte vi derfor å ikke undersøke kjønnsforskjeller eller ulik måloppnåelse i kroppsøvingsfaget.

Et annet moment som er viktig for studiens kredibilitet er å være kritisk til håndteringen av intervjumaterialet. Kredibiliteten kan derfor sikres gjennom kvalitetssikring av transkriberingen og analysen (Jacobsen, 2005). Vi ble på forhånd enige om å transkribere intervjuene ordrett og ta med alt av gjentakelser og lyder. Siden vi er to personer, kan det derimot foreligge to ulike skriftlige konstruksjoner. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det nemlig ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. På den andre siden kan det tenkes at ingen av transkripsjonene nødvendigvis ville vært mer objektive enn den andre (Kvale & Brinkmann, 2015). I forbindelse med analysen brukte vi Giorgis modell for meningsfortetting. Dette arbeidet har vi gjort i fellesskap, noe som kan være med å sikre kvaliteten på datamaterialet. Vi har vært sammen om å diskutere dataene, samtidig som vi har vært kritiske og forsøkt å ivareta intervjupersonenes korrekte beskrivelser av deres virkelighet. Forskernes subjektive blick kan likevel være med å påvirke analysen av datamaterialet. Dette kan føre til at informasjonen vi har samlet inn, ville blitt vektlagt annerledes av andre forskere. Allikevel vil vår faglige bakgrunn og forståelse av temaet være en styrke for å sikre god kvalitet på arbeidet.

Jacobsen (2005) skriver at kredibilitet kan testes ved å kontrollere undersøkelsen og konklusjonen opp mot fagfolk, teori og empiri, og ved å foreta en kritisk gjennomgang av egne resultater. Det er lite forskning på temaet transformasjonsledelse og applikasjoner, og derfor lite materiale å teste mot. Ved å sammenligne med Pillai (2012) sin studie, ser vi likevel at det er flere av hans funn som sammenfaller med vår studie. Når det gjelder sammenlignbare applikasjoner er det flere som ikke eksisterer lenger (Goa et al., 2013; Benjaminsen, 2014), men det er også andre som får det til, slik som Helsesista. Hun viser at dersom man treffer ungdommen på deres kommunikasjonsplattform på en troverdig måte, så

kan sosiale medier og applikasjoner ha en positiv innvirkning. Transformasjonsledelse har i tillegg vist seg å kunne være en nyttig lederstil, da det har en positiv påvirkning på barn og unge (Beauchamp et al., 2011; Beauchamp et al., 2014; Fitzpatrick & Enright, 2017). På bakgrunn av dette kan studiens kredibilitet ha blitt styrket.

Overførbarhet kan realiseres gjennom detaljerte og rike beskrivelser i studien, slik at leseren selv kan vurdere om resultatene kan overføres eller ikke (Ryen, 2002). For å realisere dette er målet med studien, valg av metode, design, utvalg, datainnsamling, databehandling og etiske overveielser grundig beskrevet i kapittel 1.1 og kapittel 3. Kvalitativ forskning er en svak metode for å generalisere hyppigheten av et fenomen, men metoden kan egne seg til å generalisere på et teoretisk nivå (Jacobsen, 2005). Våre resultater viser at intervjupersonene tror at Innafor-appen kan være et godt verktøy i skolen, samtidig som flere av funnene samsvarer med funnene til Pillai (2012). Det kan derfor tyde på at studien har potensial til å kunne være overførbar på et teoretisk nivå.

For at studien skal være *pålitelig* må datainnsamlingen, avgjørelser og resultater være godt dokumentert, slik at leseren oppfatter studien som pålitelig (Ryen, 2002). Dette har forskerne forsøkt å oppnå ved å redegjøre godt for de metodiske valgene under kredibilitet og i kapittel 3. At studien kan *bekreftes*, betyr at forskeren har gjennomført et godt og solid forskningsarbeid (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom kritiske refleksjoner og grundig gjennomgang av metode og metodisk diskusjon, har vi forsøkt å presentere prosjektets styrker og svakheter for leseren.

I kvalitativ forskning på mennesker er det nødvendig å ta hensyn til etiske retningslinjer for intervjupersonenes personvern og interesser. Personvern og overvåking er viktige temaer som jevnlig diskuteres i samfunnet. Augestad (2003) nevner at kikkehullene som fantes i garderobene på 1920-tallet fikk elevene til å føle seg konstant overvåket. Innafor-appen skal fungere som et nyttig verktøy som skal senke terskelen for å «si ifra» og gjøre det mindre synlig å ta kontakt med læreren. Fra utviklerens ståsted ivaretar Innafor personvern (GDPR) og elevenes anonymitet. Ved gjennomføringen av studien var det ingen som ga uttrykk for at de følte seg overvåket eller var redde for at det kunne skje. Med et verktøy som Innafor er det likevel en risiko for at den kan bli misbrukt til å drive overvåking. En mulig utfordring kan for eksempel være at skoleledelsen ønsker å bruke statistikkene i applikasjonen til å fremme at det er lite mobbing på skolen. Dette vil kunne legge press på lærere og elever, og risikere at sannheten ikke nødvendigvis kommer frem. Andre utfordringer kan være hvordan læreren velger å organisere bruken av applikasjonen. Dersom elevene blir «presset» til å svare på

spørsmålene i klasserommet, kan de føle ubehag hvis andre får med seg hva de svarer. Vi tenker derfor at det kan være viktig å la elevene svare på spørsmålene når det passer for dem, men at læreren minner dem på å bruke den. Det må også lages rutiner for hvordan læreren tar kontakt med elever som har brukt «kontakt lærer- funksjonen». Om læreren tar kontakt med eleven foran de andre elevene, kan den anonyme hensikten være borte, og resultere i at eleven vil slutte å bruke funksjonen. Innafor kan med andre ord være et verktøy i skolen, men det må lages rutiner for å sikre at den ikke blir brukt som et overvåkningsverktøy mot sin hensikt.

5 Oppsummering

Målet med studien har vært å undersøke lærere og elever sine erfaringer med bruken av Innafor-appen i ungdomsskolen, i lys av kroppsøvlingslæreren som transformasjonsleder. For å besvare forskningsspørsmålet ble det gjennomført elleve semistrukturerte intervjuer av lærere og elever på ungdomstrinnet, for å få en dypere innsikt i temaene.

Funnene våre indikerer at selv om de fleste ungdomsskoleelevene opplevde kroppsøvlingsfaget som gøy, var det en risiko for at de kunne bli utsatt for negative kommentarer, blikk eller fotografering i garderoben. I lys av studien opplevde elevene derfor Innafor-appen som et nyttig verktøy i forbindelse med å kunne si ifra til læreren om negative forhold i kroppsøvlingsfaget. De opplevde at det var enklere å si ifra om mobbing og mistriivsel anonymt via applikasjonen, samtidig som det var trygt å kunne kontakte læreren direkte ved behov. Applikasjonen gjorde det derfor mulig for kroppsøvlingslæreren å få en bedre oversikt over klassemiljøet. Kroppsøvlingslæreren fikk i tillegg en bekreftelse på sitt arbeid i klassen. Til tross for dette glemte elevene tidvis å svare på spørsmålene i applikasjonen, i tillegg til at grafene kunne være preget av feilkilder. Resultatene våre indikerer derfor at kroppsøvlingslæreren ikke kan stole blindt på resultatene i Innafor-appen. For at den skal kunne fungere optimalt i kroppsøvlingsfaget, må kroppsøvlingslæreren være kritisk og bevisst på at applikasjonen kun skal være et supplement i hans eller hennes lærerpraksis. Hensikten skal ikke være å frata lærerens ansvar for å følge med på elevene, men å være et tilleggsverktøy som kan gi læreren en indikasjon på det psykososiale miljøet. Som alle andre applikasjoner burde den derfor implementeres gradvis, slik at både lærere og elever kan bli fortrolige med å bruke den i skolen.

I studien viste kroppsøvlingslærerne tegn til transformasjonsledelse i kroppsøvlingsfaget. De praktiserte idealisert innflytelse ved å snakke med elevene om holdninger og forventninger i faget, og viste individuell støtte og omtanke ved legge til rette for individuelle tilpasninger blant elevene. Videre la de opp til intellektuell stimulering ved å utfordre elevene til elevmedbestemmelse. Inspirerende motivasjon kom til syne gjennom å variere aktivitetene, vurdere etter innsats, og være bevisste på bruken av konkurranse i faget. Dette sammenfaller med at elevene ga uttrykk for at de trivdes i faget og at de hadde et godt forhold til kroppsøvlingslæreren. Transformasjonsledelse kan derfor være en hensiktsmessig ledelsesstil i kroppsøvlingsfaget, fordi den fokuserer på å stimulere hele individet.

Lederen søker i tillegg å skape et godt forhold mellom seg selv og elevene, noe som kan øke motivasjonen. For at ledelsesstilen skal kunne fungere i praksis, må kroppsøvingslæreren derimot ha et ønske om å utvikle seg. Kroppsøvingslæreren må kontinuerlig analysere elevgruppens behov, slik at han eller hun kan endre sin praksis i faget.

Selv om ingen av lærerne gjorde noen direkte tiltak i faget på bakgrunn av informasjonen de fikk gjennom applikasjon, indikerer resultatene våre at Innafor-appen kan legge til rette for transformasjonsledelse i kroppsøvingsfaget. Funnene våre viser at kroppsøvingslærerne sa at de ville gjort tiltak i faget, dersom grafene i applikasjonen hadde vist lav trivsel blant elevene. En kan derfor anta at Innafor-appen kan være et nyttig verktøy med tanke på å få med seg eventuell mobbing og mistrivsel i faget. Ifølge kroppsøvingslærerne ville de på bakgrunn av resultatene tatt en prat med elevene. Dette sammenfaller med transformasjonslederens idealiserte innflytelse. Videre mente alle elevene at de ville brukt kontakt lærer- funksjonen dersom de hadde hatt behov for det. Siden elevene mente at de ikke hadde behov for det, kan det indikere at kroppsøvingslærerne allerede tilfredsstilte elevenes behov for individuell støtte og omtanke. Hvis kontakt lærer- funksjonen derimot blir benyttet, kan det tenkes at den kan forsterke kroppsøvingslæreren sin individuelle støtte og omtanke i faget. Bruken av Innafor-appen i kroppsøvingsfaget kan derfor være et supplement for transformasjonslederen.

Våre funn viser at Innafor-appen kan ha et potensial i både skolen og i kroppsøvingsfaget. Vi mener derfor at forskning på denne applikasjonen og tilsvarende hjelpemidler burde videreføres, fordi de kan være funksjonelle og effektive verktøy i forbindelse med elevenes psykiske helse. Applikasjoner kan i tillegg være aktuelle verktøy fordi de møter elevene på deres arena. Ved en videre studie inn forbi kroppsøvingsfaget, kan det for eksempel være relevant å inkludere flere kroppsøvingsrelaterte spørsmål i applikasjonen. For det andre kan forskeren velge å inkludere andre kvalitative fremgangsmåter. En løsning kan være å inkludere observasjon. Dersom forskeren både observerer kroppsøvingslærerne og intervjuer dem i etterkant, kan risikoen for at intervjupersonene lyver om sin egen praksis, bli mindre. Dette vil kunne øke troverdigheten til studien. En annen kvalitativ tilnærming kan være å gjennomføre både før- og etterintervjuer. For å generalisere ytterligere, kan det vurderes om applikasjonen skal inngå i en kvantitativ studie. Ved å inkludere et større utvalg, samt gjennomføre en RCT-studie, kan applikasjonens verdi i skolen kontrolleres gjennom intervensjons- og kontrollgrupper. Gjennom en slik intervensjon og randomisering, kan studiens troverdighet og overførbarhet styrkes.

6 Bibliografi

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av "kroppsoving" : En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* (Doktoravhandling, OsloMet). Hentet 07.04.2020 fra https://www.researchgate.net/profile/Erik_Aasland2/publication/333237169_Konstitueringen_av_kroppsoving_En_diskursteoretisk_studie_av_undervisningspraksiser_i_videregaende_skole/links/5da9681f4585155e27f64e22/Konstitueringen-av-kroppsoving-En-diskursteoretisk-studie-av-undervisningspraksiser-i-videregaende-skole.pdf
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). "Det er lett å se hvem av dere som har god innsats". Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsoving. *Journal for Research in Arts and Sport Education*, 1(3), 5-17. <http://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aga, S. L. (2014). *En undersøkelse av læreres erfaring med elever i ungdomsskolen som opplever angst*. (Mastergradavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet 12.11.2019 fra <http://hdl.handle.net/11250/196973>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen : Om kunnskap og makt i kroppsovingsfaget* (Doktorgradavhandling, Høgskolen i Telemark). Hentet 01.04.2020 fra <http://hdl.handle.net/11250/2590013>
- Bakken, A. (2019). *Ungdata 2019: Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 9/19). Oslo: NOVA.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership* (2.utgave). Mahwah, New Jersey & London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beauchamp, M. R., Barling, J., & Morton, K. L. (2011). Transformational Teaching and Adolescent Self-Determined Motivation, Self-Efficacy, and Intentions to Engage in Leisure Time Physical Activity: A Randomised Controlled Pilot Trial. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(2), 127-150. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01048.x>
- Beauchamp, M. R., Liu, Y., Morton, K. L., Martin, L. J., Wilson, A. H., Wilson, A. J., ... Barling, J. (2014). Transformational Teaching and Adolescent Physical Activity: Multilevel and Mediation Effects. *International Journal of Behavioral Medicine*, 21, 537-546. <https://doi.org/10.1007/s12529-013-9321-2>
- Benjaminsen, O.-G. H. (2014, 11.08). Ble mobbet selv - lager app mot mobbing. *Fremover*. Hentet 12.04.2020 fra: <https://www.fremover.no/lokale-nyheter/ble-mobbet-selv-br-lager-app-mot-mobbing/s/1-55-7520993>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsovingsdidaktikk* (3. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Cale, H. & Harris, J. (2013). "Every child (of every size) matters' in physical education! Physical education's role in childhood obesity. *Sport, Education & Society*, 18(4), 433-452. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.601734>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Christoffersen, T. (2018). Søknad for økonomisk støtte til Prosjekt Innafor. Hentet 09.10.2019 fra <https://sru.austagderfk.no/api/utvalg/200548/moter/210239/behandlinger/5/2>

- Datatilsynet. (2019, 21.08). Om personopplysningsloven med forordning og når den gjelder. Hentet 12.11.2019 fra <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/lover-og-regler/om-personopplysningsloven-og-nar-den-gjelder/>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget
- Elias, M. J. & Schwab, Y. (2006). From Compliance to Responsibility: Social and Emotional Learning and Classroom Management. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of Classroom Management : Research, Practice, and Contemporary Issues* (309-341). Mahwah, New York: Lawrence Erlbaum Associates
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2019). Global Self-Worth among Adolescents: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A., & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske plager*. (NOVA Rapport 6/17). Oslo: NOVA
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2015). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving - noen fagdidaktiske refleksjoner. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 96-117). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Farbrot, A. (2018). Ledelse gjennom kommunikasjon. *Magma*. Hentet 05.04.2020 fra <https://www.magma.no/ledelse-gjennom-kommunikasjon>
- Fitzpatrick K., & Enright, E. (2017). Gender sexuality and physical education. I C. D. Ennis (Red.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (s. 319-331). New York: Routledge.
- Fog, J. (2005). *Med samtalen som utgangspunkt : Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Giorgi, A. (2012). The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3-12. <https://doi.org/10.1163/156916212x632934>
- Glasø, L., & Thompson, G. (2013). *Transformasjonsledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Goa, A., Risa, E., & Ergo, T. (2013, 06.03). Her er Norges første app mot mobbing i skolen. *Stavanger Aftenblad*. Hentet 04.04.2020 fra <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/o71gV/her-er-norges-frste-app-mot-mobbing-i-skolen>
- Haugseth, J. (2013). *Sosiale medier i samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2018). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Hentet 09.11.2019 fra https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Helsesista. (u.å). Om: Hele Norges Helsesista i sosiale medier!. Hentet 12.04.2020 fra <https://helsesista.no/om/>
- House, R. (1976). *A 1976 Theory of Charismatic Leadership. Working Paper Series 76-06*. Carbondale, IL: ERIC
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jakobsen, A. M. (2011). *Trivsel hos kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen : Hvor godt trives kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om frem år?* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet 04.05.2020 fra <http://hdl.handle.net/10037/2900>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utgave). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Ly, K., Asplund, K. & Andersson, G. (2014). Stress management for middle managers via an acceptance and commitment-based smartphone application: A randomized controlled trial. *Internet Interventions - The application of information technology in mental and behavioural*, 1(3), 95-101. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2014.06.003>
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning – forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskrift for Den Norske Legeforening*, 122(25), 2468-2472. <https://tidsskriftet.no/sites/default/files/pdf2002--2468-72.pdf>
- McGrath J. & Bates, B. (2017). *The little book og big management theories – and how to use them* (2. utgave). UK: Pearson Education Limited.
- Moen, K. M. & Brattli, V. H. (2016). *Garderoben i gymmen - et mulighetsrom?* Hentet 15.03.2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/garderoben-i-gymmen--et-mulighetsrom/>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Oppdragsrapport nr. 1-2018). Hentet 15.03.2020 fra https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen - En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingsfaget i grunnskolen* (Oppdagsrapport nr. 2-2015). Hentet 20.03.2020 fra https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moen, K. M., Westlie, K. & Skille, E. (2017). Nakenhet som allmenndanning : Garderobesituasjon og kroppsøving slik norske grunnskolelever opplever det. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(1), s. 5-18. <http://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-02>
- Moran, D. J. (2011). ACT for Leadership: Using Acceptance and Commitment Training to Develop Crisis-Resilient Change Managers. *The International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 7(1), 66-75. <http://dx.doi.org/10.1037/h0100928>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (2.utg). Oslo: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til : Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø : Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 9. august 2013. Avgitt til Kunnskapsdepartementet 18. mars 2015.* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole : Fornyelse av fag og kompetanse.* Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen : Hva vi vet og hva vi kan gjøre.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Olweus, D. (2009). Mobbing i skolen - fakta og tiltak. I K.-I. Klepp & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (s. 346-359). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett : - betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utgave, s. 47-63). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet den 06.10.19 fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : Om forebygging og reduksjon av problematferd.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Pillai, P. (2012). Leading 21st century healthcare: App-centric care: «Mobile health»: The impact of Smartphone applications on health – a futuristic perspective on leading in complex healthcare system. *International Journal of Management Research and Review*, 2(4), 518-524. https://www.researchgate.net/profile/Dr_Praveen_Pillai/publication/234117754_IJMRR-_m_health/links/09e4150f59557607a8000000/IJMRR-m-health.pdf
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick : Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Riis, P. & Kristiansen, J. (2008). *Profesjonelle dialoger : Coaching og relasjonstenkning i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Robinson, D. B., & Randall, L. (2016). *Social justice in physical education: Critical reflections and pedagogies for change.* Toronto, Ontario: Canadian Scholars press inc.
- Rugseth, G. & Standal, Ø. F. (2015). Kroppsøving og overvekt. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 44-56). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : Fra vitenskapsteori til feltarbeid.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sletten, M., & Bakken, A. (2016, 01.09). Psykiske helseplager blant ungdom- tidstrender og samfunnsmessige forklaringer. Hentet 06.10.19 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/psykiske-helseplager-blant-ungdom--tidstrender-og-samfunnsmessige-forklaringer/>
- Stray, S. F. (2019). «Flest mulig - lengst mulig». Hentet 09.10.2019 fra <https://innaforapp.no/>
- Sæle, O. O. (2013). Fair play i kroppsøvingsfaget i lys av aristotelisk dydsetikk. *Etikk i Praksis - Nordic Journal of Applied Ethics*, 7(1), 88-104. <https://doi.org/10.5324/eip.v7i1.1792>

- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvfingsfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen - Et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Turnidge, J., & Côtè, J. (2018). Applying transformational leadership theory to coaching research in youth sport: A systematic literature review. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(3), 327-342. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1189948>
- Ungdata. (u.å.). Psykiske helseplager. Hentet 03.05.2020 fra <http://www.ungdata.no/Helse-og-trivsel/Psykiske-helseplager#displayDescription>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Skoleporten*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/nasjonalt?periode=2018-2019&orgaggr=a&kjonn=a&trinn=10&sammenstilling=1&diagraminstansid=31&fordeling=0&indikator=1975&diagramtype=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2013a, 26.09). Temaene i Elevundersøkelsen. Hentet 04.04.2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Trygt-miljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b, 26.09). Temaene i Elevundersøkelsen. Hentet 03.04.2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Trivsel/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 05.08). Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012. Hentet 03.05.2020 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/4/4.1/forutsetninger-og-innsats/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 11.05). Læreplanen i kroppsøving (KRO1-04). Hentet 12.11.2019 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 18.03). Relasjoner mellom elever. Hentet 07.10.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 01.09). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 10.05.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 15.11). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Hentet 07.01.2020 fra <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 29.01). Elevundersøkelsen. Hentet 30.01.2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Vernegaard, K., Johansen, B. T. & Haugen, T. (2017). Students' motivation in a disc golf-lesson and a soccer-lesson: An experimental study in the Physical Education setting. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 32-46. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.629>
- Vinje, E. E. (2016). Kroppsøvfingsfaget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor?. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvfingsdidaktiske utfordringer* (11-31). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Vinje, E. E., Aasland, M. & Aasland, O. E. (2019b). "Uansett hva elevene gjorde da, så ble de aldri gode nok" - kroppsøvlingslærerrollen og innsatsbegrepet i et profesjonsperspektiv. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvlingslærer* (s. 114-131). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Skrede, J., & Vinje, I. (2019a). Hvordan utdanne kroppsøvlingslæreren? Snu lærerutdanningen på hodet. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvlingslærer* (s. 174-187). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Watson, I. (2012). *The Universal Machine: From the Dawn of Computing to Digital Consciousness*. Berlin: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Wendelborg, C. (2020). *Mobbing og arbeidsro i skolen 2019 : Analyse av Elevundersøkelsen skoleår 2019/20* (Rapport 2020 : Mangfold og inkludering). Hentet 05.04.2020 fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2019_20.pdf
- Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd : Mental sundhed i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Zimmerman, B. (2005). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 13-39). Burlington: Elsevier Science

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide – elever

Forskningsspørsmål: Undersøke lærere og elever sine erfaringer med bruk av Innafor-appen i ungdomsskolen, i lys av kroppøvlingslæreren som transformasjonsleder.

Tema	Tematiske Spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Personlige opplysninger	Hvor gammel er du?	
	Hvilket klassetrinn går du på?	
	Kjønn?	
Tekniske spørsmål	Opplevde du noen tekniske problemer med appen i løpet av testperioden?	<ul style="list-style-type: none">• Treghet• Teknisk feil• Når /hvor• Starte på nytt
	Hva ble gjort for å få appen til å fungere igjen?	<ul style="list-style-type: none">• Teknisk support
Bruk av applikasjonen	Hva synes du personlig om appen?	<ul style="list-style-type: none">• Spennende• Teit• Dårlig• Lett å bruke• Mobbing/trivsel/utenforskap
	Brukte du applikasjonen hele testperioden?	<ul style="list-style-type: none">• Hvorfor/hvorfor ikke?• Hvilke endringer må til for at du skal ta i bruk appen?
	Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde å bruke appen?	<ul style="list-style-type: none">• Lett• Vanskelig• Annet
	Har du blitt mer bevisst på mobbing, trivsel og inkludering etter at du ble introdusert for appen innafor/prosjektet?	<ul style="list-style-type: none">• Hvordan da?• Hvorfor det?• På hvilken måte?• Noe du la merke til?• Alene

	Hvilke endringer ville du gjort for at appen skulle bli bedre?	<ul style="list-style-type: none"> • Design • Brukeropplevelse • Funksjoner • Brukervennlighet
	Kjenner du til andre apper/programmer) som ligner på Innafor-appen?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvilke? • Bedre/dårligere? • Hvordan er Innafor-appen i forhold til denne?
Innafor-appen i skolen	<p>Opplevde du noen endringer i klassen etter at dere begynte å bruke appen?</p> <p>Hva slags endringer?</p> <p>Gjorde læreren noen tiltak?</p> <p>La du merke til mobbing før du begynte å bruke appen? Evt hvilke endringer så du etter dere begynte å bruke appen?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor/hvordan? • Kan du si litt mer om det? • Trivsel • Mobbing • Mer observant? • Kommunikasjon • Stemning • Læreren • Meningsfulle oppgaver • Søker innspill fra elevene • Positiv feedback • Bryr seg • Læreren snakker temaer > mobbing, trivsel • Medelever
	Opplevde du at appen skapte endringer for deg?	<ul style="list-style-type: none"> • Hva slags endringer? • Si i fra • Mindre mobbing • Enklere å kontakte lærer
	Brukte du si ifra funksjonen?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor/hvorfor ikke?
	Hva tenker du at Innafor-appen kan gjøre for deg som elev i skolen?	<ul style="list-style-type: none"> • Forbedre skolehverdagen > Hvordan? • Kan si ifra på en enklere måte/være anonym • Skape et bedre miljø • Sette fokus
	Tenker du at appen kan gjøre noe med trivselen i klassen?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor/hvordan
	Hvordan mener du at appen kan forhindre mobbing?	<ul style="list-style-type: none"> • Hva tenker du? • Hvorfor?

	Føler du at Innafor-appen fungerer til det den skal?	<ul style="list-style-type: none"> • Inkludere • Forhindre mobbing • Introfilmen • Senke terskelen for å si ifra
Transformasjonsledelse i kroppsøvingsfaget	Kan du fortelle litt om kroppsøvingstimene dere har på skolen?	<ul style="list-style-type: none"> • Gøy • Kjedelig • Aktivitetene • Mestring • Spørre om hjelp
	Hvordan syns du miljøet i klassen er når dere har kroppsøving?	<ul style="list-style-type: none"> • Bra • Vanskelig • Synlig • Uttestenging • Alene • Valgt sist
	Hva tror du de andre i klassen synes om kroppsøvingsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> • Gøy • Avbrekk • Temaer /variert
	<p>Kan du beskrive hvordan kroppsøvingslæreren din er?</p> <p>Opplever du at det er tillat å gjøre feil?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dyktig • Ser alle • Positiv • Streng • Innrømmer feil • God rollemodell • Varierte • Tilrettelegger
Innafor-appen i kroppsøvingsfaget	Hva tenker du Innafor appen kan gjøre for kroppsøvingsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> • Si ifra/Garderobe • På hvilken måte?
	<p>Opplevde du noen endringer i kroppsøvingstimene etter at dere begynte å bruke Innafor- appen?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan du fortelle litt mer/utdype? • Hva tenker du at læreren kunne gjort? • Hva mener du læreren burde ha endret på? 	<ul style="list-style-type: none"> • Mer lek • Inkludering • Søker innspill fra elevene

7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide – lærer

Forskningsspørsmål: Undersøke lærere og elever sine erfaringer med bruk av Innafor-appen i ungdomsskolen, i lys av kroppsøvingslæreren som transformasjonsleder.

Tema	Tematiske Spørsmål	Stikkord for mulige oppfølgingsspørsmål
Personlige opplysninger	Hvor gammel er du?	
	Hvilken utdanning har du?	
	Kjønn?	
Bruk av applikasjonen	Kan du fortelle litt om hvordan du har opplevd å bruke Innafor-appen i skolen?	<ul style="list-style-type: none"> • Lett • Vanskelig • Motiverende • Nyttig • Annet
	Brukte du applikasjonen hele testperioden?	<ul style="list-style-type: none"> • Hvorfor/hvorfor ikke? • Hvilke endringer må til for at du skal ta i bruk appen?
Innafor-appen i skolen	Opplevde du at appen skapte noen endringer i din hverdag som lærer?	Hvorfor det/hvorfor ikke? <ul style="list-style-type: none"> • Stress • Oversikt • Tilpasse seg etter elevgruppa • Ledelse
	Hvordan opplevde du at lærer- elev kommunikasjonen var i testperioden?	<ul style="list-style-type: none"> • Åpen • Lukket • Tillitsfull

	Skjedde det noen endringer i klassemiljøet etter at dere begynte å bruke appen?	<ul style="list-style-type: none"> • Hva da? • Hvordan da? • Hvorfor det? • Kan du fortelle litt mer om dette?
	Hvordan tenker du at Innafor-appen kan være et verktøy for læreren?	
	Har du blitt mer bevisst på mobbing, trivsel og inkludering etter at du ble introdusert for appen innafor/prosjektet?	
	Hvilke endringer ville du gjort for at appen skulle blitt bedre?	<ul style="list-style-type: none"> • Design • Brukeropplevelse • Funksjoner • Brukervennlighet
	Kjenner du til andre alternativer (apper/programmer) til innafor-app?	<ul style="list-style-type: none"> • Bedre/dårligere? • Hvordan er Innafor-appen i forhold til denne?
Tekniske spørsmål	Opplevde du noen tekniske problemer med appen i løpet av testperioden?	<ul style="list-style-type: none"> • Treghet • Tekniske feil
	Hvilke tiltak ble gjort for å få appen til å fungere igjen?	<ul style="list-style-type: none"> • IKT ansvarlig • Egne løsninger • Brukte den ikke
Transformasjonsledelse i kroppsøvingsfaget	Hva tenker du er målet/hensikten med kroppsøvingsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> • Livslang bevegelsesglede • God helse • Bevegelse

		<ul style="list-style-type: none"> • Fysisk aktivitet • Idrett (kunnskap og ferdigheter) • Sosiale relasjoner
	<p>Hva mener du kjennetegner en god kroppsøvingslærer?</p> <p>Hva tenker du om å vise sårbarhet overfor elevene dine?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Omsorgsfull • Flink i idrett • Evne til å tilpasse • Ser alle elevene • Motivator
	Hvilke egenskaper tenker du at en god rollemodell i kroppsøvingsfaget burde ha?	<ul style="list-style-type: none"> • Innrømmer feil • Ydmykhet • Viser sårbarhet
	Hvilke utfordringer mener du at kroppsøvingslæreren kan oppleve å møte i faget?	<ul style="list-style-type: none"> • Ulikt nivå • Synlighet • Minoriteter • Overvektige barn • Ulike interesser • Garderobe
	Hvordan vil du definere deg selv som klasseleder i kroppsøvingsfaget?	<ul style="list-style-type: none"> • Oversikt • Streng • Rettferdig • Motiverende • Karismatisk
	Hvilke tiltak gjør du i kroppsøvingsundervisningen for å inkludere alle elevene dine?	<ul style="list-style-type: none"> • TPO • Dialog • Samarbeid • Kommunikasjon • Samarbeidsoppgaver • TPO

	Hvordan jobber du for å sikre trivsel og hindre mobbing i faget?	<ul style="list-style-type: none"> • Snakker med elevene om oppførsel • Fair play
	<p>Fokuserer du på å involvere elevene dine i kroppsøvingundervisningen?</p> <p>Får de lov til å bestemme noe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lytter til elevene • Tilbakemeldinger • Øvingsbilder • Oppgaver
	Hva fokuserer du på når du skal motiverer elevene dine i kroppsøvingstimene?	<ul style="list-style-type: none"> • Fritidsinteresser • Vurdering • Interesse for eleven • Konkurrans
Innafor-appen i kroppsøvingfaget	Hvordan tenker du at Innafor-appen kan hjelpe deg som klasseleder/lærer i kroppsøvingfaget?	<ul style="list-style-type: none"> • Styrke faget • Informasjon om garderobesituasjon • Feedback på klasseledelse/klassemiljø
	Gjorde du noen nye tiltak i kroppsøvingundervisningen på bakgrunn av informasjonen du fikk fra Innafor-appen?	<ul style="list-style-type: none"> • Endret fokus/blikk • Snakker mer med elevene
	Hvordan tenker du at applikasjonen kan være et verktøy i kroppsøvingfaget generelt?	

7.3 Vedlegg 3. Eksempel på transkribert elevintervju

Dato:17.11.19

Tid: 16 minutter og 26 sekunder

Intervjuer: Hei, ja. Da lurer jeg på åssen klassetrinn du går i?

Elev-gutt7: Jeg går i ■

Intervjuer: Ja. Hvordan opplevde du å bruke denne appen i løpet av perioden?

Elev-gutt7: Ehh. Det har vært en fin måte å gi tilbakemeldinger på hvordan det går på skolen, og jeg tror, for de som.. Jeg har det ganske bra på skolen, men jeg tror at for de som har det litt mere vanskelig, at det kan være en måte å få det bedre på.

Intervjuer: Ja. Kan du fortelle litt mer om hvordan det er en god måte å gi beskjed på?

Elev-gutt7: Ja, det er sånn at det er anonymt? Er det ikke?

Intervjuer: Jo.

Elev-gutt7: Ja, da kan læreren liksom se hvordan de fleste har det anonymt...og da hvis man er redd for å si det til noen fordi man er redd for, for dumme tilbakemeldinger, så er det anonymt og da er det greit.

Intervjuer: Ja. Så du synes det er bra at det er anonymt?

Elev-gutt7: Mhm, Jafall på noen av de.

Intervjuer: Er det noe annet du synes om appen?

Elev-gutt7: Hmm... Ja, jeg synes det var ganske sånn enkelt på en måte, det var ikke så avansert.

Intervjuer: Nei.

Elev-gutt7: Så det er liksom enkelt å bruke den.

Intervjuer: Så, enkelt å bruke den.. Er det noen endringer du ville gjort for at appen skulle blitt bedre?

Elev-gutt7: Jeg vet egentlig ikke helt egentlig.

Intervjuer: Ikke noe du kommer på? Ehh..... har du brukt appen hele perioden?

Elev-gutt7: Ja, jeg brukte den ganske mye.

Intervjuer: Brukte den ganske mye. Ehh opplevde du noen tekniske problemer med appen mens du brukte den?

Elev-gutt7: Nei.

Intervjuer: Nei. Det fungerte fint hele veien?

Elev-gutt7: Mhm.

Intervjuer: Så bra. Ehm, i løpet av perioden, har du blitt mer bevisst på mobbing, trivsel og kommunikasjon mens du har brukt appen?

Elev-gutt7: Ja, jeg har faktisk tenkt litt på det av og til, sånn hvis det er noen som kanskje har sett at de har... Har sett på ansiktsuttrykket deres når de ikke har det så bra eller og sånt. Da tenker jeg over det litt oftere enn det jeg gjorde før.

Intervjuer: Ja. Ehm. Har du hørt om andre sånne apper i skolen?

Elev-gutt7: Nei jeg har ikke hørt om noen andre apper.

Intervjuer: Nei. Da må jeg bare bla litt... Du har pratet litt om det, men hva synes du personlig om appen? Dine perspektiver på appen?

Elev-gutt7: Ehh, jeg synes.. at ja. Det som jeg har sagt synes jeg og at det er enkelt å bruke den og disse spørsmålene som ikke er så veldig vanskelige, det er enkelt og svare på de og.. ehh.. du vet selv godt hva du egentlig vil svare. Og så synes jeg det er bra at det er sånn at du kan si ifra hvis du ikke har det bra.

Intervjuer: Ja.

Elev-gutt7: Og ha en prat med læreren hvis du vil.

Intervjuer: Så bra. Ehm.. opplevde du noen endringer i klassen etter dere begynte å bruke denne appen?

Elev-gutt7: Det er jeg litt usikker på.. for jeg vet ikke om så mange andre som.. Jeg vet ikke om andre har vært så opptatt av å forandre mye. Kan gått hende, det var i hvert fall en sånn liten periode i starten der det var en som ikke hadde det så bra, men som har hatt det bedre nå i det siste.

Intervjuer: Ja.

Elev-gutt7: Som jeg har sett på den personen selv.

Intervjuer: Ja, så bra. Ehh, la du merke til mobbing før du begynte å bruke appen?

Elev-gutt7: Ehh, jeg har ikke lagt merke til så mye.

Intervjuer: Nei.

Elev-gutt7: Men ja. Sånn gutteprat der de slenger ting til hverandre hele tiden, men det kommer litt an på hvordan du tar det. Å hvordan du ser på det selv.

Intervjuer: Ja. Men det er helt topp. Skal vi se. Opplevde du at appen skapte noen endringer for deg?

Elev-gutt7: Ehm.. jeg vet ikke helt

Intervjuer: Du nevnte tidligere at du ble mer bevisst på mobbing, men er det noen andre endringer som appen har gjort for deg?

Elev-gutt7: Ja, jeg har blitt mer bevisst på å se rundt meg da og se hvordan andre har det å legge merke til flere ting en det jeg gjorde før, føler jeg.

Intervjuer: Hva er det du legger merke til da?

Elev-gutt7: Jeg reagerer litt mer hvis det er noen som ikke sier så gode kommentarer og sånt.

Intervjuer: Ja. Husker du den kontakt lærer- funksjonen på appen?

Elev-gutt7: Mhm, ja det var den jeg prøvde å referere til i stad.

Intervjuer: Har du brukt den selv?

Elev-gutt7: Jeg har ikke brukt den, men jeg har det ganske bra på skolen, så jeg har ikke så mye å si egentlig.

Intervjuer: Nei, men så bra. Det er jo fantastisk. Da går jeg litt inn på skolen egentlig.. Hva tenker du at denne appen kan gjøre for deg som elev i skolen?

Elev-gutt7: For meg.. Hvis det er perioder der jeg ikke har det bra.. så kan jeg snakke med læreren min og det er en enkel sånn.. Jeg kan bare gi tilbakemeldinger anonymt sånn at læreren ser at det er noen som ikke har det så bra. Jeg kan også be om en prat med han og da har jo han sånn taushetsplikt. Han er en sånn kilde som ikke kan si noe videre. Det er enkelt å snakke til.

Intervjuer: Mhm. Ehh.. Tenker du at appen kan gjøre noe med trivselen i klassen?

Elev-gutt7: Ja, jeg tror det kan bli.. Jeg tror det kanskje har blitt bedre, og kan bli enda bedre miljø rundt disse kommentarene. Sånn at noen ikke føler seg bra. Jeg tror vi kan få det bedre med å arrangere prat med læreren og sånn. Få læreren til å vite hva som skjer rundt deg.

Intervjuer: Ja. Du nevnte miljø.. Tenker du at appen kan gjøre noen endringer for miljøet i klassen?

Elev-gutt7: Ehh, ja. Ehh.. Læreren vil jo ha best mulig klassemiljø, og hvis man gir dårlige tilbakemeldinger, så ser de at det er noe som må forbedre seg og noen som ikke har det så bra.

Intervjuer: Så bra. Ehm..... hvordan mener du at appen kan forhindre mobbing?

Elev-gutt7: Den, når det kommer disse spørsmålene «ser du mobbing selv på skolen» så kan du, de som i hele tatt tenker at ja jeg kan slenge kommentarer og sånt, vil jo tenke på det med en gang, å det kan få dem til å tenke seg litt om, muligens.

Intervjuer: Så bra. Ehh. Da har jeg et spørsmål til i forhold til skolen. Føler du at Innafor appen fungerer til det den skal gjøre?

Elev-gutt7: Ja. Ehh.. Jeg føler at.. ehh.. den skal jo hindre mobbing og sånn. Ikke sant. Ja jeg føler at, den er fortsatt, den kan fortsatt liksom. Den kan hjelpe til enda mer enn den har gjort til nå, men jeg føler at den har gjort noe med klassen.

Intervjuer: Ja. Hva tenker du at.. hva mer kan den hjelpe med? Eller klassen med?

Elev-gutt7: Ehh, jeg liksom. Skape enda bedre klassemiljø og alt det der.

Intervjuer: Så bra. Da går vi inn litt på kroppsøvfaget egentlig. Ehh. Kan du bare fortelle litt om kroppsøvingstimen dere har på skolen?

Elev-gutt7: Ja. Ehh vi guttene er delt inn i to garderober, å vår garderobe er i hvertfall veldig hyggelig. Ehh, jeg ser ikke noe sånn mobbing om kropp og sånt der. Å vil du vite hva som skjer i selve gymtimen eller?

Intervjuer: Ja, alt om kroppsøvingstimen din. Eller alt du husker.

Elev-gutt7: Ja, gym er muligens mitt favorittfag da. Og så er jeg veldig glad i gym og jeg føler gymtimene er gøy. Og nå har vi jo svømming dette halvåret, så det er litt mindre gym, men vi skal ha gym igjen nå. Etter jul. Å ja alt er greit i gymmen for meg.

Intervjuer: Mhm. Hva synes du er gøy i kroppsøvingen?

Elev-gutt7: Å være i aktivitet er egentlig helt topp for meg og mange andre.

Intervjuer: Ja.

Elev-gutt7: Ehh. Så ja. Og fotball er best da og andre ballspill er bra.

Intervjuer: Ballspill er bra.. så bra. Du nevner garderoben helt i starten. Hva tenker du at denne Innafor-appen kan gjøre i forhold til garderoben på skolen?

Elev-gutt7: Ehh, Det står jo disse spørsmålene om hva som skjer i garderoben og det der. Ehh, jeg tenker at det. Folk kan se, tenke litt selv om hva de gjør i garderoben som kanskje kan være galt og hindre at folk kommer med kommentarer, selv om jeg tror det er ganske bra i garderoben jeg pleier å være i.. så kan det hende det er annerledes i den andre, og jeg vet ikke hvordan, det er tre andre garderober som brukes, så jeg vet ikke hvordan det går der.

Intervjuer: Ja. Ehh.. hvordan syns du miljøet er når dere har kroppsøving?

Elev-gutt7: I gymtimene er alle glade egentlig. Vi har det kjempegøy sammen. Ehh.. og jeg føler at det er, alle har godt kroppsspråk.. alle viser glede i gymmen. Ehh, i garderoben så er det også sånn, vi tuller og ler og sånt.. Og ja, var det noe annet innen det?

Intervjuer: Nei, nei. Det er bare hvordan du syns det er i kroppsøvingstimene. Om du synes det er bra.

Elev-gutt7: Ja.

Intervjuer: Du oppfatter at de andre synes kroppsøvingen er gøy også?

Elev-gutt7: Ja. Det er sikkert en eller annen som ikke er så glad i kroppsøving, men som jeg ser så er alle i grei aktivitet.

Intervjuer: Hva tenker du er grunnen til at noen ikke liker kroppsøving?

Elev-gutt7: Kanskje de føler de ikke er gode nok, eller at de er litt redde.

Intervjuer: Litt redde?

Elev-gutt7: På en eller annen måte.

Intervjuer: Kan du fortelle litt mere om hva de kan være redde for?

Elev-gutt7: Ehh. Hvis det er noen som tenker at de er kjempedårlige på den tingen, så kan de være litt redde for å vise det til alle andre.. og da vil man helst la være å gjøre det. Ehh.... ja.

Intervjuer: Ja, det er gode svar det. Ehh, kan du beskrive litt hvordan kroppsøvlingslæreren deres er?

Elev-gutt7: ■■■ er positiv hele tiden egentlig. Ehh, og veldig sånn, aktiv i gymmen i gymtimene våre. ■■■ er med hele tiden.

Intervjuer: ■■■ deltar i kroppsøvingen?

Elev-gutt7: Ja, ■■■ deltar i en del ting, bare når det ikke er masse forskjellige grupper, da kan ■■■ ikke være over alt. Men for eksempel når vi har kanonball, så er det jo jentene mot guttene. Da går læreren på jentene sitt lag og hjelper litt til. Ehh, å det er.. og det synes jeg er veldig gøy at ■■■ er en del av gymtimen.

Intervjuer: Ja. Ehh..opplever du at læreren tillater at det er lov til å gjøre feil?

Elev-gutt7: Ja, det. Jeg føler alltid at det er lov til å gjøre feil. Og det var en sånn liten greie i går der hvor det var noe feil på en presentasjon. Det er første gang på lenge jeg har følt at det var kanskje litt dumt, inne i klasserommet for da ble den personen litt sånn lei seg av de kommentarene på den presentasjonen. Ehh å, ja men vi tok det opp etterpå. Læreren vår tok det opp og snakket om at det er lov til å gjøre feil. Å jeg føler at alle de som sa noe der, de skjønnte det etterpå.

Intervjuer: Var dette en presentasjon i kroppsøving?

Elev-gutt7: Nei, det var i naturfag.

Intervjuer: Ja. Så det er bra at dere prater om det da. Ehh. Hva tenker du at denne Innafor-appen kan gjøre for kroppsøvingsfaget?

Elev-gutt7: Ehh, at det blir bedre i garderobene, for dem som muligens ikke har det så bra der.. og at det kan få folk til å tørre kanskje. Ja.

Intervjuer: Tørre hvordan da?

Elev-gutt7: Tørre å gjøre selv om de ikke vil, at de tørr å gjøre noe, i stede for å ikke gjøre det.

Intervjuer: Ja. At det blir lettere å delta?

Elev-gutt7: Mhm. Lettere å delta.

Intervjuer: Føler du at det har skjedd noen endring i kroppsøvingstimene etter dere begynte å bruke den appen?

Elev-gutt7: I den garderoben jeg har vært så har det vært helt.. Ehh, supert siden vi startet, i tidlig høst.. å da er det litt vanskelig å forbedre, men det har jo ikke blitt verre. Så det har jo hvertfall holdt seg der.

Intervjuer: Nei. Så bra. Da skal jeg bare se kjapt igjennom, sånn at jeg ikke har glemt noe.. Vi pratet litt om kroppsøvlingslæreren i stad.. er det noe annet du kan si om ■■■ bortsett fra at ■■■ deltar i kroppsøvingstimene og er positiv?

Elev-gutt7: Ja, vi gjør en del gøy ting.

Intervjuer: Kan du fortelle litt mer om hva de gøy tingene er?

Elev-gutt7: Ja, ■■■. Det er mye forskjellig. Det er ikke bare samme tingen vær gang. Jeg husker i syvende klasse.. så hadde vi en lærer som hadde kanonball hver eneste gymtime.. men nå er det liksom. Ehh, varierende greier, og nesten aldri det samme.. og det er litt gøy da, å prøve seg på nye ting hele tiden. Å, ja delta i andre ting man ikke har prøvd før.

Intervjuer: Ja, så variasjon.

Elev-gutt7: Mhm.

Intervjuer: Så bra. Da skal vi se.. nei, da tror jeg at vi er ferdige. Er det noe mer du har lyst til å si eller fortelle?

Elev-gutt7: Ehh, nei.. jeg tror ikke det.

Intervjuer: Nei.. Da må jeg bare si tusen takk for at du ville være med på intervjuet. Det var kjempefint og du har hjulpet oss masse.

Elev-gutt7: Jo, vær så god.

7.4 Vedlegg 4. Personvernerklæring lærer, elever og foresatte

Personvernerklæring

Innafor-app

Innledning

Innafor-app er et samarbeid mellom Fotballklubben Jerv og Blå Kors SnakkOmMobbing.no som retter seg mot barn- og unge i alderen 9-19 år. Sammen ønsker vi å minske frafallet i skolen og på fotballbanen. Vi utvikler en mobil-app som skal bidra til økt kommunikasjon omkring barn og unges opplevelse av faktorer som trivsel, mobbing, motivasjon, helse etc. Appens hovedfunksjon er et «tilbakemeldingsskjema» som spillere/elever besvarer i form av å rangere ulike påstander. Skjemaene er forhåndsbehandlet og kvalitetssikret av fagpersoner. Svarene fra tilbakemeldingsskjemaet anonymiseres og brukes til å vise et gjennomsnitt for laget, som kun trener/lærer får tilgang til.

Appen skal:

- Redusere terskelen for å melde fra om både positive og negative forhold i en gruppe
- Gi voksne bedre informasjonsgrunnlag om grupper de har ansvaret for
- Inneholde verktøy og informasjon som kan bidra til å løse aktuelle utfordringer
- Kunne brukes som kanal for holdningskampanjer og bevisstgjøring

Prosjekt innafor-app er finansiert av Aust-Agder Utviklings- og Kompetansefond. Den tekniske løsningen er utviklet og utarbeidet i tett samarbeid med UIA.

Aktørene bak innafor-app er opptatt av å håndtere dine personopplysninger på en trygg og sikker måte, i tråd med gjeldene regelverk. Nedenfor finner du informasjon om hvordan vi håndterer personopplysninger som vi innhenter fra brukere av appen.

Om personvernerklæringen

Denne personvernerklæringen beskriver hvorfor, hvordan og hvilke opplysninger vi samler inn og behandler når du bruker appen innafor. Behandling (f.eks. innsamling, lagring, sammenstilling og utlevering) av personopplysninger er regulert i personopplysningsloven. Loven stiller strenge krav til grunnlaget for behandlingen, formål og på hvilken måte behandlingen skal skje. Loven gir

deg flere rettigheter som vi har beskrevet nedenfor. Datatilsynet er tilsyns- og klageorgan. Personopplysninger er informasjon som kan knyttes til en fysisk person, f.eks. navn, bostedsadresse, epostadresse.

Hvem behandler dataene

Prosjekt innafor v/prosjektledelsen er behandlingsansvarlig og den som bestemmer formålet med og hvilken måte behandlingen av personopplysninger skal skje. Som behandlingsansvarlig bruker vi også såkalte databehandlere. Dette er selskaper som kun behandler personopplysninger etter instruksjoner som er avtalt med dem. Eksempel på databehandlere er tekniske underleverandører. Kontaktinformasjon til *Prosjekt innafor* finner du helt nederst i denne personvernerklæringen.

Hvilke personopplysninger behandler vi?

Vi lagrer ditt navn og din epostadresse. I tillegg lagrer vi skriftlig kommunikasjon vi mottar fra deg gjennom vårt feedback skjema «Rapporter et problem». Ut over feedbackskjema finnes det ingen fritekstfelt i appen for brukerne.

Hvorfor behandler vi informasjon?

Opplysningene vi mottar fra deg behandles for å kunne administrere brukerforholdet ditt og levere tjenestene som innafor-app tilbyr. Denne behandlingen omfatter bl.a. å sende deg nødvendig innloggingsinformasjon som passord, og ellers gi deg nødvendig hjelp og nyttig informasjon som sikrer at appen fungerer og holder den kvaliteten den skal ha.

Grunnlag for vår behandling av personopplysninger

Vi må ha rettslig grunnlag for å kunne behandle dine personopplysninger. Vår behandling av dine opplysninger er i hovedsak basert på følgende rettslige grunnlag: Samtykke fra den registrerte brukeren.

Hvor lenge oppbevarer vi opplysningene?

Vi oppbevarer personopplysningene så lenge brukeren er oppført og registrert som bruker av appen. Dersom opplysningene ikke er nødvendige for oss vil de bli slettet, senest 6 mnd. etter at brukeren er registrert som inaktiv.

Hvem deler vi opplysningene med?

Vi har ingen underleverandører eller tredjeparter som vi deler opplysninger med p.t. Unntaket er testperioden som foregår fra høst 2019 til juni 2020, hvor to masterstudenter fra UIA får tilgang til innsamlet data (se eget samtykkeskjema). Pro ISP er teknisk leverandør for innafor-app og sørger for sikker lagring av all data. Kommunikasjonen mellom sever og brukerenhet er SSL-sertifisert.

Hvordan beskytter vi opplysningene?

Vi arbeider planmessig og systematisk med å ivareta informasjonssikkerhet og benytter tekniske og organisatoriske sikkerhetstiltak for å beskytte de lagrede personopplysningene mot uautorisert tilgang og bruk. Dersom vi deler personopplysninger med tredjeparter stiller vi tilsvarende krav om informasjonssikkerhet til dem. Du er selv ansvarlig for å holde påloggingsinformasjonen (brukernavn og passord) konfidensiell. Når du har logget inn på applikasjonen vil du bli automatisk logget ut etter en time.

Dine rettigheter

Tilgang til personopplysninger:

Du har rett til å be oss om bekreftelse om dine personopplysninger behandles, inkludert formålet og grunnlaget for behandlingen, samt eventuell overføring til tredjeparter. Du kan også be om tilgang til kopi av dine personopplysninger som vi behandler.

Sletting («retten til å bli glemt»):

I visse lovregulerte situasjoner har du rett til å kreve at vi sletter informasjon som er knyttet til deg, for eksempel dersom vi ikke lenger har et formål med behandlingen, der du har trukket tilbake samtykke eller der du har krav på at behandlingen stanser.

Koblinger til andre nettsteder og tjenester

Appen kan inneholde lenker til nettsteder og enkelte av våre tjenester kan gi deg tilgang til tjenester fra tredjeparter. Prosjekt innafor er ikke ansvarlig for slike eksterne nettsteder eller tjenester fra tredjeparter.

Kontaktopplysninger

Prosjekt innafor

Blå Kors Kristiansand

Gyldenløves gate 60, 4614 Kristiansand

Prosjektleder: Sven Fredrik Stray

Tlf. (+47) 934 43001

Svenfredrik.stray@blakors.no

Denne personvernerklæringen ble sist oppdatert 5. oktober 2019

Samtykkeskjema for deltakelse i test av Innafor-app

Høsten 2019 til juni 2020 ønsker vi å teste innafor-app i skolen. I den anledning vil to masterstudenter fra Universitetet I Agder gjennomføre brukertest av appen som involverer elever og lærere fra 9. og 10. trinn i en testperiode på 8 uker, etterfulgt av bearbeiding av innsamlet data.

JA, jeg samtykker til at (lærerens navn) deltar i test av innafor-app og at personopplysninger kan behandles i henhold til personvernerklæringen.

Signatur lærer

JA, jeg samtykker til at (elevens navn) kan delta i test av innafor-app og at personopplysninger kan behandles i henhold til personvernerklæringen.

Signatur foresatt

Signatur elev

Ønsker du mer informasjon om brukertesten kontakt enten Line Olafsen (line.olafsen1994@gmail.com) eller Tom Andre Supersaxo Orre (tom.andre.supersaxo@gmail.com)
Ønsker du mer informasjon om innafor-app og prosjektet, kontakt prosjektleder Sven Fredrik Stray (svnfredrik.stray@blakors.no / 934 43001) eller besøk www.innafor-app.no.

7.5 Vedlegg 5. Søknadsgodkjenning fra NSD

NSD Personvern

15.11.2019 11:06

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 102954 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/ pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Ina Nepstad

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

7.6 Vedlegg 6. Informasjonsskriv og samtykkeskjema - lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet *«Innafor-appen i skolen og kroppsøvingsfaget»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å evaluere om Innafor-appen kan være et verktøy for kroppsøvlingslæreren og eleven ute i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I vårt masterprosjekt ønsker vi å undersøke om Innafor-appen kan være et verktøy som gjør kroppsøvlingslæreren mer proaktiv i forbindelse med ulike problemstillinger i skolen. Dette kan for eksempel være trivsel, mobbing og lærer-elev kommunikasjon. Vi ønsker også å finne ut om applikasjonen kan være et verktøy som gjør elevenes terskel for å si ifra til læreren, lavere. Med bakgrunn i at vi skiver en masteroppgave i kroppsøving, ønsker vi i tillegg å undersøke om Innafor-appen kan være et verktøy som kan brukes i kroppsøvlingsfaget.

Vi ønsker å teste ut applikasjonen i en 2 måneders periode. Testperioden vil innebære at lærer får elevene til å svare på forhåndslagde spørsmål i applikasjonen, én gang i uken. I etterkant av testperioden ønsker vi å gjennomføre intervju med lærer, samt to elever i klassen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette er et samarbeidsprosjekt mellom FK Jerv, Blå Kors SnakkOmMobbing og Universitetet i Agder. Her samarbeider vi tett sammen med Sven Fredrik Stray som er prosjektleder i Blå Kors SnakkOmMobbing, og Trond Christoffersen som er daglig leder i FK Jerv.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien ønsker vi å intervju ungdomsskolelærere som både er kontaktlærere og har erfaringer fra kroppsøvlingsfaget. Bakgrunnen for dette er at vi ønsker å snakke med lærere som tilbringer mye tid sammen med klassen sin og har kunnskaper fra kroppsøvlingsfaget.

Vi ønsker å teste ut applikasjonen i ungdomsskolen fordi dette kan være en sårbar arena for mange elever. Det er også større sannsynlighet for at alle elevene har tilgang til mobiltelefon.

Siden Prosjekt Innafor startet i [REDACTED] kommune, har vi valgt å fortsette prosjektarbeidet og studien her. Ved hjelp av prosjektleder i Blå Kors SnakkOmMobbing, og FK Jerv, har vi sendt ut forespørsler til rektorer ved ungdomsskoler i kommunen. Rektorene har videreført beskjeden til aktuelle lærere, som videre har meldt inn sin interesse for prosjektet og studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien, innebærer det at du deltar i et personlig intervju. Det betyr at det kun vil være deg og to masterstudenter til stede under intervjuet. Intervjuet vil skje på skolen, og ta deg ca. 45-60 minutter. Dette vil inneholde spørsmål om din opplevelse av bruken av Innafor-appen, samt detaljer rundt din klasseledelse i kroppsøvingsfaget. Svarene dine fra intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- **Hvem vil ha tilgang til dine opplysninger?**

- **Masterstudenter:** Line Jessen Olafsen og Tom André Supersaxo Orre, Universitetet i Agder.
- **Veileder:** Tommy Haugen, førsteamanuensis PhD idrettsvitenskap, Universitetet i Agder.
- **Samarbeidspartnere:** FK Jerv og Blå Kors SnakkOmMobbing vil bruke funnene i prosjektet til å videreutvikle applikasjonen. De vil derimot ikke ha tilgang til intervjuene.

- **Hva slags personlige opplysninger?**

- Alder
- Kjønn
- Utdanning

- **Hvordan oppbevarer vi dine opplysninger?**

- Dine personlige opplysninger vil bli anonymisert i oppgaven. Vi vil ikke bruke navn eller andre kjennetegn som vil gjøre at du blir gjenkjent.
- Intervjuet vil bli tatt opp med en båndopptaker som er lånt fra Universitetet i Agder. Dette vil bli slettet i slutten av prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

- Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. I etterkant av prosjektet vil alt av forskningsmateriale bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- **Masterstudenter:** Universitetet i Agder
 - Line Jessen Olafsen: line.olafsen1994@gmail.com
 - Tom André Supersaxo Orre: tom.andre.supersaxo@gmail.com.
- **Veileder:** Universitetet i Agder
 - Tommy Haugen: tommy.haugen@uia.no, tlf: +47 38 14 23 27
- **Samarbeidspartnere:** Blå Kors Kristiansand.
 - Prosjekt Innafor, prosjektleder: Sven Fredrik Stray: svnfredrik.stray@blakors.no, tlf. +47 93 44 30 01.
- **Personvernombudet ved Universitetet i Agder**
 - Ina Danielsen: ina.danielsen@uia.no, tlf. +47 452 54 401.
- **NSD – Norsk senter for forskningsdata AS**
 - personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen: Line Jessen Olafsen og Tom André Supersaxo Orre.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Innafor-appen i skolen og kroppsøvingsfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta på intervju
- At vi behandler dine personlige opplysninger (kjønn, alder, utdanning)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020.

(Signert av lærer, dato)

7.7 Vedlegg 7. Informasjonsskriv og samtykkeskjema - elever og foresatte

Vil du delta i forskningsprosjektet *”Innafor-appen i skolen og kroppsøvingsfaget”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å evaluere om Innafor-appen kan være et verktøy for kroppsøvlingslæreren og eleven ute i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I vårt masterprosjekt ønsker vi å undersøke om Innafor-appen kan være et verktøy som gjør kroppsøvlingslæreren mer proaktiv i forbindelse med ulike problemstillinger i skolen. Dette kan for eksempel være trivsel, mobbing og lærer-elev kommunikasjon. Vi ønsker også å finne ut om applikasjonen kan være et verktøy som gjør elevenes terskel for å si ifra til læreren, lavere. Med bakgrunn i at vi skiver en masteroppgave i kroppsøving, ønsker vi i tillegg å undersøke om Innafor-appen kan være et verktøy som kan brukes i kroppsøvlingsfaget.

Vi ønsker å teste ut applikasjonen i en 2 måneders periode. Testperioden vil innebære at lærer får elevene til å svare på forhåndslagde spørsmål i applikasjonen, én gang i uken. I etterkant av testperioden ønsker vi å gjennomføre intervju med lærer, samt to elever i klassen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette er et samarbeidsprosjekt mellom FK Jerv, Blå Kors SnakkOmMobbing og Universitetet i Agder. Her samarbeider vi tett sammen med Sven Fredrik Stray som er prosjektleder i Blå Kors SnakkOmMobbing, og Trond Christoffersen som er daglig leder i FK Jerv.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet ønsker vi å intervju ungdomsskoleelever for å undersøke deres opplevelser og tanker rundt Innafor-appen. Vi ønsker også å intervju elevene for å få informasjon om kroppsøvlingslæreren og kroppsøvlingsfaget ved skolen.

Siden Prosjekt Innafor startet i [REDACTED] kommune, har vi valgt å fortsette prosjektarbeidet og studien her. Ved hjelp av prosjektleder i Blå Kors SnakkOmMobbing og FK Jerv har vi sendt ut forespørsler

til rektorer ved ungdomsskoler i kommunen. Rektorene har videreført beskjeden til aktuelle lærere, som videre har meldt inn sin interesse for prosjektet. Lærerne som deltar i masterprosjektet vil hjelpe oss med å velge ut to elever til intervju. Dette vil selvfølgelig være frivillig.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien, innebærer det at du deltar i et personlig intervju. Det betyr at det kun vil være deg og to masterstudenter til stede under intervjuet. Intervjuet vil skje i skoletiden, og ta deg ca. 30 minutter. Dette vil inneholde spørsmål om din opplevelse av bruken av Innafor-appen, samt noen spørsmål om kroppsøvingsfaget og læreren ved din skole. Svarene dine fra intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker.

Hvis ønskelig, kan foresatte få innsyn i intervjuguiden (spørsmålene) før vi gjennomfører intervju med deres barn.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i studien. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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.

- **Hvem vil ha tilgang til dine opplysninger?**
 - **Masterstudenter:** Line Jessen Olafsen og Tom André Supersaxo Orre, Universitetet i Agder.
 - **Veileder:** Tommy Haugen, førsteamanuensis PhD idrettsvitenskap, Universitetet i Agder.
 - **Samarbeidspartnere:** FK Jerv og Blå Kors SnakkOmMobbing vil bruke funnene i prosjektet til å videreutvikle applikasjonen. De vil derimot ikke ha tilgang til intervjuene.

- **Hva slags personlige opplysninger?**

- Alder
- Kjønn
- Klassestrinn

- **Hvordan oppbevarer vi dine opplysninger?**

- Dine personlige opplysninger vil bli anonymisert i oppgaven. Vi vil ikke bruke navn eller andre kjennetegn som vil gjøre at du blir gjenkjent.
- Intervjuet vil bli tatt opp med en båndopptaker som er lånt fra Universitetet i Agder. Dette vil bli slettet i slutten av prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. I etterkant av prosjektet vil alt av forskningsmateriale bli slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- **Masterstudenter:** Universitetet i Agder
 - Line Jessen Olafsen: line.olafsen1994@gmail.com
 - Tom André Supersaxo Orre: tom.andre.supersaxo@gmail.com.
- **Veileder:** Universitetet i Agder
 - Tommy Haugen: tommy.haugen@uia.no, tlf: +47 38 14 23 27
- **Samarbeidspartnere:** Blå Kors Kristiansand.
 - Prosjekt Innafor, prosjektleder: Sven Fredrik Stray: svnfredrik.stray@blakors.no, tlf. +47 93 44 30 01.
- **Personvernombudet ved Universitetet i Agder**
 - Ina Danielsen: ina.danielsen@uia.no, tlf. +47 452 54 401.
- **NSD – Norsk senter for forskningsdata AS**
 - personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Line Jessen Olafsen og Tom André Supersaxo Orre.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Innafor-appen i skolen og kroppsøvingsfaget* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020.

(Signert av foresatte og elev, dato)