

Øystein Røynesdal

NLA Høgskolen

Beate Gjesdal

NLA Høgskolen

Høgskulen på Vestlandet

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.10183>

©2024 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

«Nå skjønner jeg hva de mener ...»: bruk av videoanalyse for å utvikle grunnskolelærerstudenters klasseledelse i kroppsøving – En kvalitativ pilotstudie

Sammendrag

Klasseledelse er en sentral del av lærerens undervisningspraksis i kroppsøving, der også rammebetingelsene for undervisning er annerledes enn i klasserommet. Formålet med denne pilotstudien er å undersøke lærerstudenters erfaringer med videoanalyse for å utvikle egen klasseledelse i kroppsøving gjennom et praktisk-didaktisk arbeidskrav i grunnskolelærerutdanningen (GLU). Med utgangspunkt i en kritisk-realistisk tilnærming gjorde vi en refleksiv tematisk analyse der vi intervjuet fem lærerstudenter på første og andre året i GLU. Funnene i pilotstudien illustrerer hvordan videoanalyse kan være et nyttig og egnet læringsverktøy for å identifisere og analysere ulike aspekter ved egen klasseledelse i kroppsøving, og for å reflektere over egne valg, handlinger og oppfatninger av seg selv som klasseleder. Arbeidsmåten i arbeidskravet bør utvikles videre for å utfordre lærerstudentenes forståelse av god klasseledelse. Videre bør man sørge for trygge rammevilkår for studentene ved bruk av video for å analysere undervisningssituasjoner hvis arbeidskravet skal gjennomføres videre som et obligatorisk arbeidskrav ved lærerutdanningsinstitusjoner i Norge.

Nøkkelord: klasseledelse; kroppsøving; reflekterende tilnærming; videoanalyse; grunnskolelærerutdanning

"Now I understand what they mean...": using video analysis to develop pre-service teachers' classroom management in physical education - a qualitative pilot study

Abstract

In physical education (PE), classroom management is a crucial part of a teacher's instructional practice. The purpose of this study was to investigate how pre-service teachers in PE experienced video-based analysis to enhance their classroom management practice as part of a physical education unit in a teacher education program.

Using a critical-realist approach, we conducted a reflexive thematic analysis of individual interviews with five pre-service teachers who completed a practical-didactic student assignment in Year 1 or 2 of a teacher education program. Our findings show that pre-service teachers found video analysis to be a useful and effective learning tool to identify and analyze specific aspects of their classroom management practices. It also helped them reflect on their choices, actions, and perceptions as PE teachers. To advance this student assignment, we suggest exploring ways to challenge pre-service teachers' understanding of effective classroom management whilst ensuring that the video analysis is conducted within appropriate conditions that takes pre-service teachers' comfort into consideration before implementing in other teacher education programs across Norway.

Keywords: classroom management; physical education; reflective practice; video analysis; teacher education

Innledning

Klasseledelse er en sentral del av lærerens undervisningspraksis i kroppsøving (Aasland & Jensen, 2020), hvor rammebetingelsene for undervisningen skiller seg fra et vanlig klasserom (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 86). Å være en god klasseleder i kroppsøving innebærer å lede undervisningen med en tydelig struktur som fremmer arbeidsro og reduserer forstyrrende elevatferd (Cothran & Kulinna, 2014), og å håndtere ulike undervisningssituasjoner som oppstår underveis (Hovdal et al., 2021). Videre skal kroppsøvingslæreren legge til rette for et inkluderende læringsmiljø uavhengig av elevenes forutsetninger for å delta i faget (se for eksempel Berg, 2021). Dette innebærer å tilpasse og anvende ulike undervisningstilnærminger, innhold og vurderingsformer for å støtte elevenes faglige og sosiale utvikling (Barker & Annerstedt, 2016; Emmer & Sabornie, 2014; Aarskog, 2021). I tillegg kan det tyde på at kroppsøvingslæreres faglige orientering påvirker hva man forstår som god klasseledelse (Aasland & Jensen, 2020), der eksempelvis en aktivitetsfysiologisk og læringsfokustert forståelse av faget har vist seg å fremheve ulike måter å organisere undervisningen (Aasland & Haugen, 2024).

I kroppsøvingsfaget varierer undervisningsrommene mellom idrettshaller/kroppsøvingsaler, svømmehaller, skoleområdet, nærmiljø, skog og mark (Barker & Annerstedt, 2016). Organiseringen av læringsaktivitetene varierer i de ulike undervisningsrommene, det er mye elevaktivitet som skjer samtidig, og kroppen er verktøyet elevene bruker for å løse undervisningsoppgavene (Reuker, 2017; Aasland & Jensen, 2020). Dette gjenspeiles også i læreplanen for kroppsøving (LK20), hvor det blant annet står at elevene skal *lære, øve, sanse, oppleve og skape* med kroppen *alene og sammen med andre* gjennom *bevegelsesaktiviteter og naturferdsel* (Kunnskapsdepartementet, 2019: vår utheving). For å lede undervisning på en god måte bør grunnskolelærerstudenter utvikle sin evne til å identifisere viktige ting som skjer i undervisningen og analysere sammenhenger

mellom egen klasseledelse og elevenes handling og atferd (Reuker, 2017). På denne måten kan de reflektere over hvordan egen klasseledelse påvirker elevenes atferd og handlinger som en del av deres undervisningskompetanse i kroppsøvfingsfaget (Standal & Moe, 2013). En slik praksis gjenspeiles også i punkt 3.5 av overordnet del av læreplanverket (LK20), hvor det står at lærere skal: «[i fellesskap] reflektere over og vurdere planlegging og gjennomføring av undervisningen, [og dermed] utvikle en rikere forståelse av god pedagogisk praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Flere forskere har påpekt at man i liten grad klarer å stimulere lærerstudenter til å reflektere kritisk rundt eller utfordre egen undervisningspraksis i kroppsøvfingsfaget i faglærer- og grunnskolelærerutdanningene i Norge (Hordvik et al., 2020; Mordal-Moen & Green, 2014; Standal & Moe, 2013). Å analysere egne undervisningssituasjoner på video kan bidra til at lærere utvikler et «lærerblikk» (fritt oversatt fra ‘teacher noticing’: van Es & Sherin, 2002; van Es & Sherin, 2021), ved at man identifiserer hva som skjer i undervisningen og analyserer egne valg og handlinger som klasseledere (König et al., 2022; van Es & Sherin, 2021). Å analysere undervisningssituasjoner på video kan også bidra til økt refleksjon rundt egne valg og handlinger i måten man utøver klasseledelse på (Gaudin et al., 2018), samt bidra til en reflekterende tilnærming til egen undervisningspraksis for lærerstudenter i kroppsøving (Hatton & Smith, 1995; Standal & Moe, 2013). Etersom fagets egenart kan gjøre det praktisk utfordrende å filme undervisningen (Roche & Gal-Petitfaux, 2015), er det få studier som har brukt video for å analysere og/eller reflektere over klasseledelse i kroppsøving, både i Norge og internasjonalt (se f.eks. Colasante, 2011; Reuker, 2017).

Formålet med denne pilotstudien er derfor å undersøke lærerstudenters erfaringer med videoanalyse for å utvikle egen klasseledelse i kroppsøving gjennom et praktisk-didaktisk arbeidskrav i grunnskolelærerutdanningen (GLU). Vi har stilt følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan erfarte grunnskolelærerstudenter i kroppsøving det å bruke video for å analysere og reflektere rundt utøvelsen av klasseledelse i ulike undervisningssituasjoner i en idrettshall?
2. På hvilke måter mente lærerstudentene at struktur, format og arbeidsmåten i arbeidskravet kunne videreutvikles?

I den følgende delen gjør vi rede for sentrale begreper i artikkelen og teoretiske perspektiver for å forstå lærerblikket og refleksjon rundt egen undervisningspraksis. Deretter beskriver vi det empiriske grunnlaget for pilotstudien med utgangspunkt i nasjonal og internasjonal forskning rettet mot kroppsøving.

Teoretisk rammeverk

Innen konstruktivistisk læringsteori forstår man refleksjon som et verktøy for å lære av eller transformere erfaring til læring og kunnskap (Dewey, 1986; Kolb, 1984, 2015). For eksempel definerer David Kolb (1984, s. 38) læring som en prosess der «kunnskap er et resultat av kombinasjonen av å forstå erfaring og å transformere erfaring». Det er altså ikke kun erfaring i seg selv som gir læring. I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i Tripp og Rich (2012b) sin konstruktivistiske forståelse av å reflektere over egen praksis som en selvkritisk og undersøkende prosess. Dette innebærer at lærere vurderer de pedagogiske konsekvensene av egne valg og beslutninger i og rundt egen undervisningspraksis med formål å forbedre denne.

Det finnes ulike perspektiver på hvordan refleksjon bidrar til å omforme erfaring til læring. Ifølge Kolbs (1984, 2015, s. 50-58) erfaringsbaserte lærings sirkel kan man omforme erfaring og handling til læring gjennom en firetrinn prosess: konkret erfaring, reflekterende observasjon, abstrakt begrepsdannelse og aktiv eksperimentering. Gjennom erfaringene man gjør seg dannes grunnlaget for å analysere og reflektere over egne og andres erfaringer (reflekterende observasjon). Disse refleksjonene vil videre abstraheres og generaliseres i henhold til eksisterende kunnskap (abstrakt begrepsdannelse). Dette legger grunnlaget for videre handling der man opparbeider seg nye erfaringer (aktiv eksperimentering) (Kolb, 2015, s. 51-56). Kolb påstår videre at modellen hans består av dialektiske læringsformer. Han skiller mellom a) erfaring og abstrakt begrepsdannelse og b) eksperimentering og reflekterende observasjon, og hevder at disse læringsformene ikke kan foregå samtidig (Kolb & Kolb, 2017). Med utgangspunkt i Kolb kan man ikke øve seg på å lede undervisning i kroppøving (konkret erfaring) og samtidig abstrahere for å forstå hva god klasseledelse er (abstrakt begrepsdannelse). Man kan heller ikke reflektere over egne eller andres erfaringer ved klasseledelse (reflekterende observasjon), mens man eksperimenterer og prøver ut nye eller endrede former for klasseledelse (aktiv eksperimentering).

Donald Schön (1987, s. 25) hevder på samme måte at refleksjon er en metakognitiv læringsprosess der man reflekterer for å forstå egen (taus) kunnskap ('knowledge-in-action') og egne valg og handlinger som lærer ('reflection-on-action'). I motsetning til Kolb (2015) mente Schön (1987) at man kan reflektere *underveis* i handlingen ('reflection-in-action') (s. 37). På denne måten kan man umiddelbart tilegne seg innsikt i undervisningssituasjoner ved å undersøke årsaker og mulige løsninger for de utfordringene eller problemene som oppstår (Standal & Moe, 2013). En slik refleksjonsform kan være utfordrende for lærerstudenter i utdanning, siden de fleste ikke har tidligere undervisningserfaring (Farrell, 2015; Hatton & Smith, 1995). Andre forskere har videreutviklet Schöns arbeid, blant annet Farrell (2015, s. 5-6) som argumenterer for at lærere også reflekterer i forkant av kommende handlinger eller undervisning ('reflection-for-

action’). Når man reflekterer på denne måten vil man som lærer proaktivt tenke ut hva man skal gjøre, og hvordan man skal undervise videre på bakgrunn av opparbeidede erfaringer.

Et perspektiv som bidrar til å utdype hva Schön (1987) beskriver som å reflektere underveis i handlingen er ‘teacher noticing’-begrepet eller lærerblikket. Mens Schön (1987) er opptatt av hvordan denne refleksjonsformen kan bistå i å løse hendelser som oppstår i undervisning, handler perspektiver på lærerblikket om hvordan lærerstudenter og lærere kan utvikle evner til å oppfatte og prosessere viktig eller rett informasjon i et undervisningsrom (van Es & Sherin, 2002). Ifølge König et al. (2022) kan ‘teacher noticing’-begrepet forstås ut i fra fire teoretiske perspektiver: et kognitiv-psykologisk perspektiv (van Es & Sherin, 2002, 2008; van Es & Sherin, 2021), et sosiokulturelt perspektiv (Goodwin, 1994), et profesjonsrettet perspektiv (Mason, 2002) og et ekspertise-relatert perspektiv på lærerblikk (Berliner, 2001)¹. I denne artikkelen tar vi utgangspunkt i det kognitiv-psykologiske perspektivet (van Es & Sherin, 2002; van Es & Sherin, 2021), der man forstår det å ha eller utvikle et lærerblikk som evne til å skille det viktige fra det uviktige i et klasserom (selektiv oppmerksomhet). Denne informasjonen kan brukes for å analysere, tolke og reflektere over sammenhenger mellom elevens atferd og handlinger i klasserommet og egen klasseledelse (kunnskapsbasert forståelse) (van Es & Sherin, 2021). Etersom mange lærerstudenter opplever å huske feil, ikke klarer å være tilstrekkelig oppmerksom når de underviser (Barney et al., 2023; Prusak et al., 2010), eller har en annen oppfatning av hva man har gjort som underviser enn hva realitetene er (Rosaen et al., 2008), kan det kognitive perspektivet på lærerblikket bistå en konstruktivistisk forståelse av hvordan refleksjon fremmer lærerstudenters kompetanseutvikling (König et al., 2022).

Tidligere forskning

Ulike litteraturgjennomganger har vist at video kan være et læringsverktøy som fremmer en reflekterende tilnærming til flere aspekter ved klasseledelse (f.eks. læringsaktiviteter og elev-lærer interaksjoner) for lærere og lærerstudenter i klasserommet (Hamel & Viau-Guay, 2019; Tripp & Rich, 2012a) og et analytisk lærerblikk på egen undervisning (König et al., 2022; Santagata et al., 2021). Med video kan lærerstudenter utvikle sitt eget lærerblikk ved å stoppe opp, ta notater og manøvrere seg frem og tilbake i opptakene av egen undervisning og dermed fremme en større bevisstgjørelse rundt egen klasseledelse (McCullagh, 2012; Sydnor, 2016). I tillegg kan videoforformatet gi lærerstudenter mulighet til å observere og analysere seg selv fra ulike perspektiver som klasseleder i reelle undervisningssituasjoner (f.eks. *in situ* fra et elev- eller eget lærerperspektiv) (Grossman et al., 2009; McCullagh, 2012). Dette kan igjen bidra til å identifisere ubevisste forskjeller i hvordan man *tror* man fremstår og hvordan man *faktisk*

¹ Som König et al. (2022) også påpeker, så er det likheter og overlappende trekk ved alle disse perspektivene, men det er også noen forskjeller som skiller dem.

fremstår som klasseleder, samt å reflektere over hva man gjør i egen undervisningspraksis (Körkkö et al., 2019; Rosaen et al., 2008).

Noen få studier har undersøkt hvordan ulike former for videoanalyse kan bidra til å fremme en reflekterende tilnærming til undervisning i kroppsøving hos lærerstudenter (Colasante, 2011; Kjerland & Annerstedt, 2022; Lamb et al., 2013; Roche & Gal-Petitfaux, 2015; Tsangaridou & O'Sullivan, 1994), eller hvordan videoanalyse kan bistå lærere eller lærerstudenter i å utvikle et lærerblick rettet mot egen undervisning i kroppsøving (Barney et al., 2023; Reuker, 2017). For eksempel brukte britiske lærerstudenter video av hverandres undervisning i skolepraksis som et utgangspunkt for «hverandrelæring» (fritt oversatt fra peer learning) i faglige refleksjonssamtaler (Lamb et al., 2013), mens Kjerland & Annerstedt (2022) undersøkte sosiale læringsprosesser blant grupper med kroppsøvingsstudentene som analyserte undervisningssituasjoner på video. I studien til Colasante (2011) brukte kroppsøvingsstudenter et annoteringsskjema for å analysere ulike aspekter ved egen undervisningspraksis. I en annen studie filmet Roche og Gal-Petitfaux (2015) en lærerstudents undervisning i kroppsøving med et 360-graders kamera. De fant at videoformatet ga lærerstudenten mulighet til å rekonstruere undervisningssituasjoner og reflektere rundt egen undervisningspraksis. Samtidig argumenterte Roche et al. (2015) for at fagets egenart gjorde det utfordrende å filme undervisning, og at man burde bruke enten vidvinkel eller et personperspektiv for å kunne analysere lærerrollen og undervisningssituasjoner i faget på en god måte. I sin studie på 'teacher-noticing' i kroppsøving fant Reuker (2017) blant annet at erfarne kroppsøvingslærere i stor grad fokuserte på elevenes atferd (f.eks. motorisk kompetanse og elevinteraksjoner) og klassen som helhet, og i mindre grad på egen undervisning (f.eks. klasseledelse, undervisningsmetode og fagdidaktikk), når de observerte og analyserte ulike undervisningssituasjoner på video i faget. Barney et al. (2023) beskriver hvordan amerikanske lærerstudenter i kroppsøving opplevde videoanalyse som nyttig for å utvikle sitt eget lærerblick i undervisning fordi de kunne analysere hva de gjorde bra, ettersom de ikke fikk med seg eller ikke evnet å følge med på egen undervisning når de selv underviste. I likhet med Reuker (2017) har også Barney et al. (2023) argumentert for at lærerutdanninger i større grad bør drive denne formen for kompetanseutvikling i utdanningen av fremtidige kroppsøvingslærere.

På bakgrunn av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning vil vi pilotere hvorvidt lærerstudentenes bearbeidelse av tre ulike kameraperspektiver (oversikts-, elev- og lærerperspektiv) som en del av et arbeidskrav i GLU kan utvikle deres evne til å analysere og reflektere over egen klasseledelse i kroppsøving.

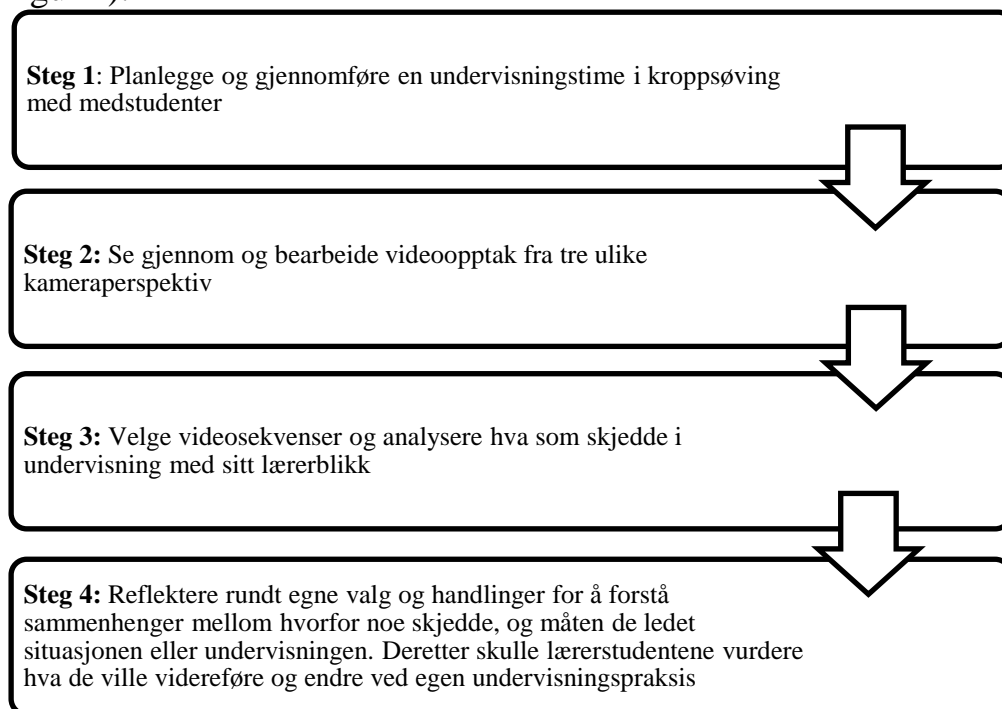
Metode

Forskningsdesign

Denne studien har et kvalitativt forskningsdesign med utgangspunkt i et kritisk-realistisk verdenssyn (Braun & Clarke, 2022b; Fryer, 2022), der vi har brukt individuelle intervju for å utforske, tolke og forstå erfaringene til et utvalg lærerstudenter på GLU. På bakgrunn av kroppsøvingsfagets egenart og fordi vi ønsket å undersøke hvorvidt kameraoppsettet og påfølgende videoanalyse i et obligatorisk arbeidskrav var et egnet læringsverktøy for å utvikle egen klasseledelse, har vi designet studien som en kvalitativ pilotstudie (Malmqvist et al., 2019). I tillegg ønsket vi å finne ut av hvordan arbeidskravets struktur og format kunne videreutvikles for i større grad å legge til rette for lærerstudentenes kompetanseutvikling i utdanningen.

Et arbeidskrav om klasseledelse

Arbeidsmåten i det praktisk-didaktiske arbeidskravet var utformet med utgangspunkt i et konstruktivistisk læringsdesign. Arbeidskravet utgjorde to deler: studentene skulle planlegge og gjennomføre en kroppsøvingstime (steg 1), og deretter gjennomføre en videoanalyse av egen klasseledelse (steg 2 – 4) (se figur 1).



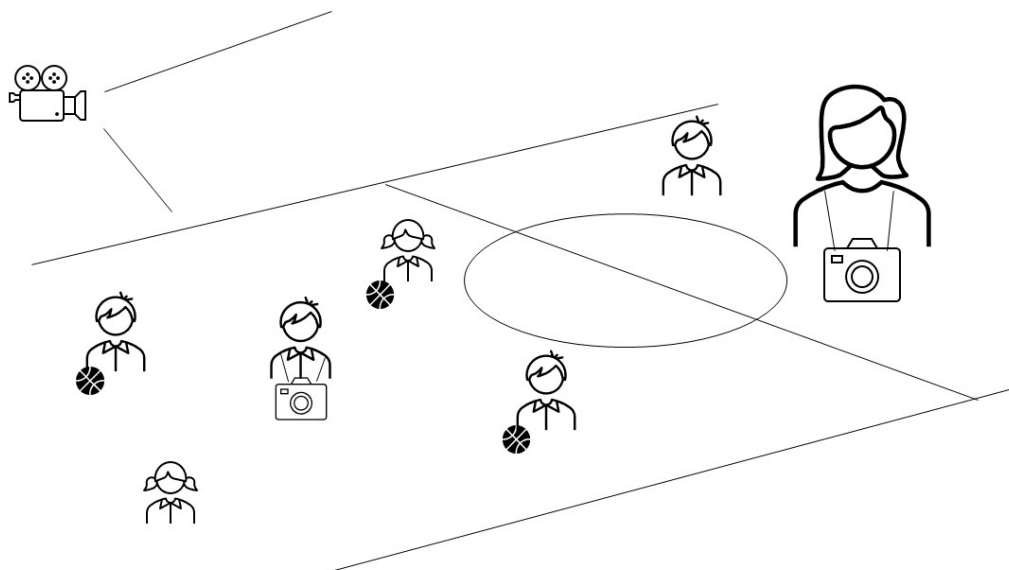
Figur 1: Det praktisk-didaktiske arbeidskravets fire steg

Lærerstudentene leverte øktplanen to dager før de gjennomførte undervisningstimen, der medstudentene hadde rollen som elever. I slutten av undervisningstimen diskuterte lærerstudentene egne erfaringer med medstudenter og faglærer, og de fikk muntlige tilbakemeldinger på gjennomføringen (steg 1). I

etterkant av undervisningstimen fikk hver av studentene tilsendt alle sine videoopptak via en skybasert overføringstjeneste (Uninett). De lastet deretter ned videoene, så gjennom videoopptakene og analyserte måten de utøvet klasseledelse på (steg 2). Studentene valgte seks ulike undervisningssituasjoner fra undervisningstimen de hadde gjennomført. De forklarte hvorfor videosekvensene var valgt, analyserte egen klasseledelse (steg 3) og reflekterte rundt måten de ledet gruppen i undervisningssituasjonene på (steg 4). Deretter sammenstilte de undervisningssituasjonene til en videofil og spilte inn en fortellerstemme med refleksjonene sine som de leverte til vurdering hos faglærer (førsteforfatter).

Kameraoppsett

Studenten som ledet undervisningen ble filmet av tre GoPro-8 kameraer for å gi ulike perspektiver (figur 2). Ett kamera var festet på brystet til en medstudent siden et elevperspektiv kan gi innblikk i kroppsspråk og fremtoning. Ett kamera var festet på kroppsvingsstudenten siden et lærerperspektiv kan gi mulighet til å rekonstruere undervisningen. Det siste kameraet var festet til en tribuneseksjon eller tilsvarende for å gi et oversiktsbilde som kunne gi informasjon om hva som skjedde i hallen, og hvordan studenten organiserte aktivitetene. De ulike perspektivene hadde til hensikt å gi studenten det McCullagh (2012, s. 139) kaller for «*more access to yourself*».



Figur 2: Oversikt over kameraoppsettet i kroppsøvingshallen. Ett kamera ga oversiktsbilde, ett kamera var festet til en medstudent for elevperspektiv og ett kamera var festet til studenten som ledet økten for lærerperspektiv.

Datainnsamling og utvalg

Studien er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD/SIKT) og ble vurdert til å tilfredsstillere kravene i personopplysningsloven under prosjektnummer 391845. Vi intervjuet fem kvinnelige lærerstudenter, som gikk enten første eller

andre året på grunnskolelærerutdanningen ved NLA Høgskolen, på bakgrunn av at de tok emnet Kroppsøving 1 og hadde gjennomført arbeidskravet i emnet. Alle studentene mottok et informasjonsskriv fra førsteforfatter om studien, hvorav fem av tolv studenter samtykket skriftlig til å delta. Studentene ble fulgt opp og rekruttert av andreforfatter, ettersom førsteforfatter var emneansvarlig og vurderte arbeidskravet som studentene gjennomførte. Intervjuene ble gjennomført september-desember 2021, enten ansikt til ansikt eller på Zoom grunnet nedstenging i forbindelse med covid-19.

Vi utarbeidet en semi-strukturert intervjuguide bestående av erfaringer med egen klasseledelse, hvordan studentene erfarte det å bruke videoanalyse som læringsverktøy samt det å reflektere om egen klasseledelse ved bruk av video. Intervjuene ble gjennomført av andreforfatter for at ikke lærerstudentene skulle vegre seg for hvilke erfaringer de valgte å vektlegge i intervjusituasjonen (McGrath et al., 2019). Alle intervjuene ble tatt opp med en lydopptaker, og transkribert av en innleid studentassistent ved [navn på institusjon] og kvalitetssjekket av førsteforfatter. Intervjuene varte mellom 24 og 32 minutter. På bakgrunn av prinsippet om anonymitet er alle intervjupersonene eller andre personers navn i transkripsjonene erstattet med et pseudonym (f.eks. ID1 = Sofie).

Analyse av data

Vi har gjort en refleksiv tematisk analyse av de transkriberte intervjuene i NVivo 14 (Braun & Clarke, 2022a, 2022b). Med et kritisk-realistisk utgangspunkt forstår vi lærerstudentenes erfaringsverden som en mediert virkelighet (Fryer, 2022). Denne virkeligheten kan vi som forskere få tilgang til ved at den reflekteres gjennom lærerstudentenes beskrivelser av egne erfaringer, meninger og tanker rundt egen klasseledelse og lærerutdanningskonteksten de inngår i samt vår tolkning av deres virkelighet (Braun & Clarke, 2022b, s. 171). Med en induktiv, erfaringsorientert tilnærming (fritt oversatt fra *experiential orientation*) i vår tematiske analyse forstår vi verden gjennom deltakernes ulike representasjoner av virkeligheten. Formålet er å gi en sammenhengende og samlet fortolkning av deres ulike erfaringer med det å bruke videoanalyse for å analysere og reflektere over egen klasseledelse i kroppsøving.

For å gjøre dette begynte vi med å lese og gjøre oss kjent med alle intervjutekstene, før vi diskuterte det overordnede innholdet i datamaterialet. Med en induktiv, erfaringsorientert tilnærming vektla førsteforfatter først det som eksplisitt blir beskrevet eller uttalt av deltakere i kodingen av data (Terry et al., 2017). Deretter gikk førsteforfatter dypere inn i tekstmaterialet for å utforske sammenhenger mellom erfaringer med videoanalyse hos ulike deltakere og arbeidskravets struktur og organisering (Braun et al., 2016). Tabell 1 viser hvordan et underliggende tema tok form ved å kode både et eksplisitt og latent meningsinnhold i intervjuteksten.

Tabell 1: Eksempel fra analyseprosessen

| Koding av tekstinnhold | Utvikling av underliggende tema | Overordnet tema |
|--|--|--|
| <u>Kode:</u> Skummelt og rart å bli filmet | <u>Underliggende tema:</u> Å bli filmet | <u>Tema:</u> Gjennomføring og organisering av arbeidskrav |
| <u>Utdrag fra intervjuet med Sandra:</u> «Men jeg må si at jeg synes det var skikkelig skummelt å skulle ha på meg videokamera og det å skulle se seg selv utenfra. Det er jo ... Det, det er ganske skummelt, men så ble det.. jeg var også førstemann ut, så jeg vil si at jeg følte at, shit! Nå setter jeg standarden for det her, men når du får på deg det kameraet så du tenker ikke noe over det. Det er verre etterpå når du skal gå gjennom å høre stemmen din og er litt sånn» | <u>Eksplisitt meningsinnhold:</u> Skummelt å bli filmet, å bli filmet og å høre seg selv er en uvant situasjon <u>Latent meningsinnhold:</u> Redd for å gjøre feil eller ikke være god nok, enten ovenfor medstudenter eller faglærer | <u>Beskrivelse av tema:</u> Gjennomføring og organisering av arbeidskravet kan forstås som alle aspekter ved formatet (f.eks. å ta videoopptak av egen undervisning), strukturen (f.eks. rekkefølge på innleveringer) i arbeidskravet |

På bakgrunn av de underliggende temaene ble innrammingen til de overordnede temaene skrevet frem som en del av denne prosessen. I siste delen av analysearbeidet reviderte førsteforfatter de underliggende og overordnede temaene i datamaterialet i henhold til de ulike stegene av arbeidsprosessen i arbeidskravet. Eksempelvis ble de underliggende temaene «Å bli filmet» og «Innleveringer i arbeidskravet» justert og videreutviklet til det nye overordnede temaet «Gjennomføring og organisering av arbeidskravet». Vi valgte å skille ut alle andre aspekter ved *bearbeiding, opptak og distribusjon av video* i et eget overordnet tema, da vi forsto lærerstudentenes erfaringer med å bearbeide videoopptak som noe annet enn det å bli filmet. Videre frembrakte en deduktiv analyse av data hvordan videoformatet bidro til et «utenfra»- og «innenfra»-perspektiv på egen klasseledelse, der lærerstudentene identifiserte ulike aspekter ved egen undervisning på en ny måte og samtidig reflekterte rundt forskjeller mellom egne oppfatninger og hva de så. Gjennom den tematiske analysen kom vi dermed frem til tre overordnede temaer i datamaterialet: Å forstå seg selv innenfra ved å se seg selv utenfra, gjennomføring og organisering av arbeidskravet og opptak, redigering og distribusjon av video.

Studiens troverdighet

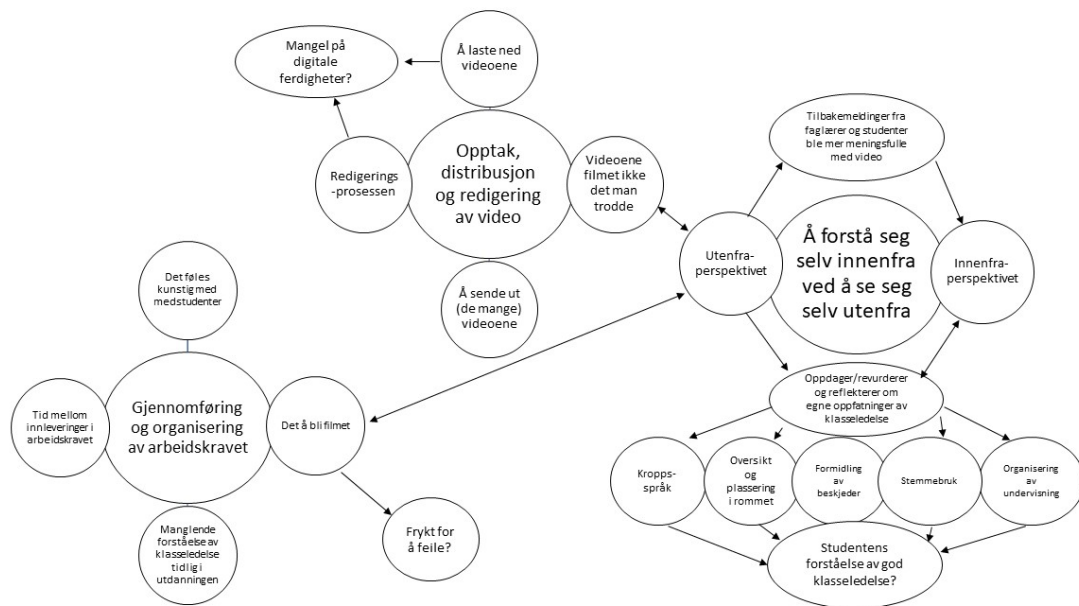
Begge forfatterne diskuterte den analytiske sammenhengen mellom de overordnede temaene og tilhørende underliggende tema og koding, i tillegg til den

konseptuelle forståelsen av de overordnede temaene for å i større grad tydeliggjøre fortolkningen av analysen (Braun & Clarke, 2022a). Med utgangspunkt i vårt kritisk-realistiske utgangspunkt vil vår subjektivitet som forskere være sentral når vi gjør en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022b). Ettersom forfatterne også hadde ulike roller i datainnsamling og analyse, har begge lest intervjuene i begynnelsen av analysearbeidet og kritisk diskutert og stilt spørsmål både ved innholdet i intervjutekstene og sammenhenger ved de over- og underliggende temaene som «kritiske venner» (fritt oversatt fra *critical friends*) (Sparkes & Smith, 2014, s. 182). Eksempelvis diskuterte vi hvilke aspekter ved klasseledelse som kan komme til syne gjennom ulike kameraperspektiver og når man filmer undervisning med medstudenter, og hvordan dette kunne påvirke studentens erfaringer. Ved å bruke begge forskerne til å analysere data og diskutere sammenhenger ønsker vi ikke å fremstille en universell «sannhet» (Terry et al., 2017), men heller bruke våre ulike teoretiske bakgrunner (digital pedagog og kroppsøvningsforsker) og forforståelser fra undervisningssammenheng og intervju av deltakere til å frembringe og fortolke ulike relevante perspektiver i analysen (Tracy, 2010).

Til tross for at arbeidskravet er laget med utgangspunkt i en konstruktivistisk læringstilnærming erkjenner vi at den sosiale konteksten og diskusjonene med de andre lærerstudentene og faglærer kan ha gitt rammer og styring for hvilke sekvenser ved egen undervisning GLU-studentene valgte i sine videoanalyser. Men ettersom formålet med denne studien er å undersøke lærerstudentenes individuelle erfaringer ved bruk av videoanalyse og selve arbeidskravet med utgangspunkt i forståelsen til Tripp & Rich (2012b), vil vi ikke fokusere på de sosiale læringsaspektene i denne artikkelen.

Resultat

I analysen av data kom vi frem til tre overordnede temaer: a) *å forstå seg selv innenfra ved å se seg selv utenfra*, b) *gjennomføring og organisering av arbeidskravet* og c) *opptak, distribusjon og redigering av video* (se også figur 3). I det følgende vil vi beskrive de overordnede temaene hver for seg og eksemplifisere innholdet med sitater fra intervjuene, men også tydeliggjøre der det er sammenhenger mellom de underordnede og overordnede temaene.



Figur 3: Oversikt over underliggende og overordnede tema i pilotstudien.

Å forstå seg selv innenfra ved å se seg selv utenfra

Å se seg selv utenfra kan forstås med at videoopptakene ga et «utenfra»-perspektiv som gjorde det mulig å identifisere og analysere egne valg og handlinger i undervisning. Dette bidro til å korrigere eller forsterke oppfatningene av egen klasseledelse. Å forstå seg selv innenfra kan i denne sammenhengen forstås som prosessen med å reflektere over egne valg og handlinger, der man tenker gjennom hvorfor noe skjedde eller om noe kunne vært gjort annerledes, i lys av «utenfra»-perspektivet. Gjennom analysen kom det frem at studentenes oppfatninger av egen undervisning ikke nødvendigvis samsvarte med hva som faktisk hadde skjedd (se Barney et al., 2023; Rosaen et al., 2008), noe som la grunnlag for refleksjon for videre handling (Farrell, 2015):

Kristine: (...) når jeg så gjennom filmen, så lærte jeg ekstremt mye. Bare det at vi har jo lært at du skal ha et sånn og sånn kroppsspråk, og du skal snakke på den og den måten ... Og du tenker kanskje at du gjør det når du er i undervisningen sånn der, men det er jo ikke før du ser [på videoopptaket] det at du er sånn: «oi, nei, det kunne jeg gjort bedre», eller sånn: «oi, dette burde jeg ikke gjøre, eller det var bra [...] Og de tingene som jeg tenkte, og dette her skulle gjøre annerledes, så ville jeg prøvd og tatt det med meg [videre] ja, hvis ikke er det ikke noe hensikt med det (å reflektere over egen praksis).

Fra disse erfaringene var det tidvis et misforhold mellom egen oppfatning og hva som skjedde i undervisningen, noe som kan tyde på at lærerstudentene ikke nødvendigvis klarte å reflektere underveis i undervisningssituasjonen (Hatton & Smith, 1995). Dette betyr at lærerstudenter trenger veiledning i å utvikle et lærerblikk rettet mot egen undervisning for å kunne fremme en kunnskapsbasert

forståelse av egen klasseledelse (se f.eks. van Es et al., 2017). Studentene diskuterte også hvordan «utenfra»-perspektivet gjorde at forståelse av innholdet i de muntlige tilbakemeldingene fra faglærer og medstudenter i etterkant av kroppsøvingstimen endret seg:

Sandra: ... av de konstruktive tilbakemeldingene jeg fikk, så var det litt sånn du kunne involvert deg litt mer i hva som skjedde. Men jeg følte at jeg gjorde det, men så ser du på videoene etterpå, og da er du sånn: Nå skjønner jeg hva de mener for jeg ser jo her at her står jeg jo stille i et kvarter, og bare ser på, så jeg skjønner jo [nå] hvorfor de kommentarene eller den tilbakemeldingen kommer.

Sofie: ... jeg kan ha litt problemer med å ta imot, liksom konstruktive tilbakemeldinger, men når er det på en måte er meg selv som gjør det (observerer egen undervisning), så er det mye lettere fordi at da ser du faktisk at jeg har liksom gjort ting som jeg kunne gjort annerledes.

Gjennom å bruke de ulike kameraperspektivene (oversiktsbilde, elev og lærer) kan det virke som om studentene egenhendig identifiserte ulike sider ved egen klasseledelse som de ikke var klar over. Dette bidro enten til å korrigere eller forsterke egen oppfatning av klasseledelsespraksis. I intervjuene delte studentene hvordan de ulike kameraperspektivene ga dem innsikt i struktur og rammer i egen undervisning (Cothran & Kulinna, 2014) og relasjonelle aspekter ved egen klasseledelse (White & Gardner, 2013). Eksempel på dette var plassering i hall for å få bedre oversikt over klassen (oversiktsbilde), organisering av undervisningssituasjoner (oversikts-/lærerperspektiv), mimikk og kroppsspråk (elevperspektiv), stemmebruk (elev-/lærerperspektiv) og måten de formidlet beskjeder og instruerte (elev-/lærerperspektiv):

Sandra: Og så hadde vi jo en sånn overvåking (oversiktsbilde) som hadde hele [salen], det også synes jeg var veldig fint, for da kan du se hvordan man plasserer seg i rommet, og ikke ... hvor store deler av gymsalen bruker vi egentlig.

Monica: ... jeg fikk jo se meg selv fra på en måte elevenes perspektiv ... det er veldig kjekt å kunne sitte å se gjennom etterpå og bare sånn: «Oi, der var det noe jeg ikke la merke til», eller: «Oi der sa jeg ting på en litt utydelig måte eller der sa jeg, ehm, veldig mye».

Ida: ... [det] jeg så på videoen etterpå var jo at jeg hadde noen, for jeg hadde en hinderløype da, og det var noen moment av denne hinderløypa som egentlig ikke var så sikre. For eksempel, så hang noen ringer ned fra taket, som jeg så i etterkant at de drev jo og så slang fram og tilbake. Også [når] skulle de hoppe over disse bukkene, så var det noen ganger at det var liksom rett før de gikk i bakken. Da hadde jeg ingen matte på sidene. Så jeg la i hvert fall merke til litt sånn sikkerhetsgreier [som] jeg ikke klarte å se der og da, fordi jeg hadde liksom øynene mine på elevene (studentene) og ikke på alle disse tingene rundt.

På denne måten tyder det på at videoanalysen bidro til at lærerstudentene rekonstruerte egne undervisningssituasjoner for å øve på å identifisere viktig informasjon ved egen klasseledelse. De ulike kameraperspektivene bidro til å skape et «utenfra»-perspektiv som gjorde det lettere å se og legge merke ulike aspekter og egenskaper i rollen som klasseleder i kroppsøving, og dette forsterket eller korrigerende lærerstudentenes oppfattelse av undervisningen. Dette ga grunnlaget for å reflektere rundt egne erfaringer, valg og handlinger, men også hva som kan endres for å utvikle egen undervisningskompetanse i faget («innenfra»-perspektivet).

Gjennomføring og organisering av arbeidskravet

Gjennomføring og *organisering* kan i denne sammenheng forstås som lærerstudentenes erfaringer med hvordan arbeidskravet ble gjennomført, og formatet og strukturen i arbeidskravet. Alle studentene ga uttrykk for at de likte formatet på arbeidskravet, både fordi det var noe nytt og spennende, og fordi de foretrakk en praksisnær og erfaringsrettet tilnærming til å bearbeide og analysere egen klasseledelse:

Sofie: ... sånn som dette (måten man jobbet på i arbeidskravet) her er jo på en måte det nærmeste du kommer praksis egentlig. Så jeg lærer nok best av å faktisk gjøre ting, og ikke bare lese teori, for da klarer jeg ikke å se det i en sammenheng.

Selv om flere fremhevet positive sider ved arbeidsmåten, var det derimot en av studentene som også reflekterte omkring hvordan manglende forståelse for hva klasseledelse er tidlig i lærerutdanningen kunne påvirke gjennomføringen av undervisningstimen:

Monica: ... så er vi andreårsstudenter da og vi har på en måte erfaring med å ha en time og ha undervisning liksom. Selv om jeg har aldri [hatt] kroppsøving før, så har du iallfall jobbet med klasseledelse. Og det hadde vært noe annet hvis jeg kom som førsteårsstudent, og ble bare kastet uti andre uka (de første studentene begynte i uke 2 av semesteret), ja, det tror jeg hadde vært noe helt annet.

I likhet med Barney et al. (2023) uttrykte flere av studentene usikkerhet og opplevde rammene med filming i arbeidskravet som ukomfortabelt da de ble introdusert til denne arbeidsmåten. Derimot virket dette å endre seg når undervisningen ble filmet og de analyserte videosekvensene:

Kristine: ... jeg vet at når jeg hørte oppgaven som ble jeg litt skremt fordi at det var litt sånn: ææ, skal jeg begynne å filme meg selv ... Da fikk jeg litt sånn der: Nei, nei, nei. Men når vi på en måte begynte [var] jeg på en måte liksom inni prosessen, så [da] synes jeg egentlig at det var en ganske grei oppgave.

Ida: ... den var liksom [det] video.. video-greiene som skremte meg litt, men det gikk jo, det gikk jo kjempefint. Det var jo ikke noe stress. Det var jo bare jeg som skal se det, holdt jeg på å si. Det var ikke sånn at hele klassen skulle se filmopptaket.

Denne usikkerheten for å bli filmet kan muligens ha vært en konsekvens av at lærerstudentene var redde for å gjøre feil, eller for å bli «avslørt» som en dårlig lærer av faglærer eller andre medstudenter. Noen av studentene reflekterte videre rundt hvordan medstudentenes og deres egen atferd i undervisningssituasjonene endret seg når man ble filmet, og at deres utøvelse av klasseledelse hadde vært annerledes hvis de hadde undervist en «ekte» skoleklasse:

Sofie: Jeg ville nok gjort det (måten studenten ga tilbakemelding på) litt annerledes til en skoleklasse for det nå var det jo bare på en måte studenter. Da blir det kanskje litt annerledes i tilbakemeldingene ... det er på en måte vanskelig å glemme at det er studenter.

Dette kan tyde på at studentenes læringsutbytte av å øve på læringsfremmende tilbakemeldinger til elever, og at enkelte relasjonelle aspekter ved klasseledelse (lærer-elev-relasjon), ble begrenset av måten arbeidskravet var formet på. Til tross for dette var det ingen av studentene som fremhevet at man burde brukt elever fremfor medstudenter for å skape mer reelle undervisningssituasjoner i arbeidskravet.

Opptak, redigering og distribusjon av video

Opptak, redigering og distribusjon av video kan i denne sammenhengen forstås som en videre utdypning av formatet i arbeidskravet rettet mot det å filme og gjøre opptak av undervisning, og prosessen rundt bearbeiding, distribusjon og redigering av videofilene. Selv om lærerstudentene fikk innblikk i ulike aspekter ved egen klasseledelse (se «å forstå seg selv innenfra ved å seg selv utenfra») hadde de ulike oppfatninger av hvorvidt kameraperspektivene og -plasseringen i hallen ga hensiktsmessige innblikk i aspekter ved deres egen klasseledelse:

Sofie: ... det som kanskje var lettest å bruke var egentlig de oversiktsbildene for det at det, sånn eleven for eksempel eller studentene som hadde på seg den så du bare sprang rundt også du fikk på en måte ikke helt med [hva som skjedde] ... også merker jeg at den (oversiktsbilde) filmet ikke hele gymsalen, den filmet bare litt av den, så den fikk jo ikke med hele timen egentlig. Så det kunne nok vært satt opp på en eller annen måte.

Sandra: ... på et sånn kamera fra toppen av gymsalen, så legger du ikke merke til de små bevegelsene, så jeg tror det er viktig [med de ulike kameraperspektivene]. Ja, altså, jeg vil jo si at man legger fort merke til om du skjønner hva som skjer, når du ser kamera eller ikke da, i hvordan du har kroppsspråket ditt.

Videre erfarte flere av studentene at det var utfordringer med måten videoene ble distribuert fra faglærer til lærerstudentene via den skybaserte overføringstjenesten:

Monica: ... vi fikk ikke helt til å få det over på PC, også tok det veldig lang tid å laste ned, og ja ... og så kan du jo ha sittet å laste ned, og så har det blitt avbrutt, [så] må du starte på nytt. Så det var litt sånn irritasjon som med det å få lastet ned de filene.

Flere av studentenes erfaringer knyttet til distribusjon og nedlastning av filene kan relateres til størrelsen på videofilene (høy kvalitet på videoene med opptak i 2,7K-oppløsning) og antallet videofiler (fordi enkelte av videoopptakene delte seg opp i flere mindre sekvenser på inntil 5 minutter). Det var videre ulike oppfatninger blant lærerstudentene rundt det å redigere videofilene av egen undervisning:

Sandra: Og det var jo 14 videofiler som du skal ha i riktig rekkefølge og som tok evigheter å laste ned og som du skal sette sammen å bla igjennom og finne ut hva som passer bare ... det var ikke morsom del med det.

Ida: Jeg brukte ikke sånn veldig lang tid på ... å sette det sammen. Det jeg brukte mest tid på var egentlig å se gjennom om de, og finne ut deler av de ville ha med i presentasjonen ... men å sette det sammen til en film og spille [av] og høre stemmen og sånn, det synes jeg ikke var så problematisk.

Ettersom denne delen av arbeidskravet ble oppfattet så ulikt kan det tyde på en varierende digital kompetanse hos lærerstudentene knyttet til bearbeiding av lyd og redigering av video, noe også Monica antyder når hun reflekterte rundt egen videooppgave:

Monica: ... er jo ikke veldig sånn flink med sånn redigering og sånn da, så det var jo litt nytt for meg, for det har jeg ikke gjort før. Så ja, det var klippe og lime [i videoredigeringsprogrammet], og spille inn stemme og sånn var absolutt noe nytt jeg lærte.

Diskusjon

Funnene fra denne studien tyder på at GLU-studentene erfarte videoanalyse som et egnet læringsverktøy i det praktisk-didaktiske arbeidskravet for å utvikle egen klasseledelse i kroppsøving. Gjennom å analysere egne undervisningssituasjoner på video kunne lærerstudentene analysere og reflektere over ulike aspekter ved egen klasseledelse (f.eks. organisering og plassering), og hvordan dette kunne videreutvikles i egen undervisning. Disse prosessene kan relateres til det Kolb (2015) kaller reflekterende observasjon og aktiv eksperimentering. I tillegg bidro de ulike kameraperspektivene til å synliggjøre fremtoning, valg og handlinger i undervisningen, noe som ga lærerstudentene mulighet til å identifisere og

reflektere over viktige aspekter ved egen klasseledelse som de tidligere ikke var klar over (reflection-on-action) (Farrell, 2015; Schön, 1987). Denne forståelsen kunne de bruke for å videreutvikle egen undervisningskompetanse i kroppsøving som klasseledere (reflection-for-action/aktiv eksperimentering) (Farrell, 2015; Kolb, 2015). For at grunnskolelærerstudenter skal kunne omforme egne erfaringer med klasseledelse til læring ut i fra en konstruktivistisk læringsprosess, er man derimot avhengig av en riktig oppfatning av hva som har skjedd (Rosaen et al., 2008) samt å kunne oppfatte og prosessere det som er av betydning ved egen klasseledelse i kroppsøvingsundervisningen (Barney et al., 2023). Som også andre studier har påpekt (f.eks. Barney et al., 2023; Rosaen et al., 2008), var det flere av lærerstudentene i denne studien som tidvis opplevde et misforhold mellom egne oppfatninger av klasseledelsespraksis, og hva som faktisk skjedde i undervisning. Dette kan tyde på at lærerstudentene ikke alltid klarte å identifisere eller tolke sammenhenger mellom egne handlinger som klasseleder og hva som skjedde i undervisningen for å skape en kunnskapsbasert forståelse av egen klasseledelse (van Es & Sherin, 2021). Videre antyder dette at lærerstudentenes evne til å reflektere underveis i handlingen kan være noe begrenset tidlig i lærerutdanningen, slik også Farrell (2015) og Hatton og Smith (1995) har hevdet. Dette understreker videre behovet for å veilede GLU-studentene i å utvikle lærerblikket og ulike refleksjonsformer som en del av undervisningskompetansen de opparbeider seg i lærerutdanningen (Standal & Moe, 2013; van Es et al., 2017). Vi vil derfor hevde at videoanalyse kan være en av flere støttestrukturer² i veiledning som kan gi grunnskolelærerstudentene tidlig innsikt i egen undervisningspraksis i kroppsøving, både ved å synliggjøre ulike aspekter ved egen klasseledelse, og for å skape en felles forståelse av tilbakemeldinger fra faglærere og andre medstudenter i lærerutdanningen (Mandouit & Hattie, 2023).

Nokså overraskende var det, som tidligere nevnt, ingen av lærerstudentene som fremhevet at arbeidskravet burde vært gjennomført med elever, selv om det kom frem at studentene ville ha snakket annerledes til elever i skolen enn til medstudenter. At medstudenter hadde rollen som elever kan derimot ha bidratt til at GLU-studentene i større grad fokuserte på aspekter knyttet til deres egen klasseledelse når de analyserte undervisningssituasjoner, heller enn elevens atferd og læring slik tidligere studier har poengtert (Barney et al., 2023; Reuker, 2017). Dette kan spesielt være nyttig tidlig i lærerutdanning når lærerstudentene har begrenset erfaring med klasseledelse. En annen forklaring kan være at rammebetingelsene for klasseledelse i kroppsøvingsfaget stiller andre krav enn i klasserommet (Brattenborg & Engebretsen, 2021) og at ulike aspekter ved denne undervisningskompetansen er noe lærerstudenter kan utvikle uavhengig av å lede elevgrupper. Videre kan lærerstudentenes ulike forståelser av klasseledelse (abstrakt begrepsdannelse, se Kolb, 2015), og hva de ser på som god klasseledelse i kroppsøvingsfaget på bakgrunn av deres faglige orientering (Aasland & Haugen,

² Fritt oversatt fra 'scaffolding' med utgangspunkt i Osmond og Merry (2011) og McCullagh (2012)

2024; Aasland & Jensen, 2020), ha påvirket hvilke sekvenser ved egen undervisning de fremhevet i videoanalysen. For eksempel har Aasland og Haugen (2024) vist hvordan en aktivitetsfysiologisk forståelse av faget kan gjøre at man forstår god klasseledelse i form av å organisere undervisning på en effektiv måte med hurtige overganger for å skape mest mulig aktivitet i timen. For å i større grad stimulere kroppsøvingstudentene til å reflektere *kritisk* rundt egne handlinger og valg som klasseleder i kroppsøving, kan arbeidsmåten i det praktisk-didaktiske arbeidskravet videreutvikles gjennom lærerutdanningen ved å utfordre lærerstudentenes forståelser av god klasseledelse (abstrakt begrepsdannelse) (Kolb, 2015; Morris, 2020), og hvordan dette synliggjøres i måten man underviser i faget på. Ved å koble lærerstudentenes egne erfaringer med klasseledelse i undervisningssituasjoner og ulike teoretiske forståelser av klasseledelse i faglitteraturen, kan arbeidskravet muligens bidra til å redusere teori-praksis-gapet i lærerutdanningen (Thorjussen & Røynesdal, 2024).

I likhet med andre studier som har forsket på videoanalyser med kroppsøvingstudenter i faglærer-/lærerutdanning, var det utfordringer med formatet (f.eks. opplevelsen av å bli filmet) (Barney et al., 2023) og med distribusjon og redigering av videofilene (Colasante, 2011). Til tross for at videoanalyse fungerte som et egnet læringsverktøy for å utvikle egen klasseledelse, fant vi også at det å filme lærerstudenter krever tydelige rammer og tilrettelegging for at filmingen ikke skal skape forlegenhet, frykt for å feile eller frykt for å bli avslørt som en «dårlig» lærer av medstudenter og faglærere (Fitzgerald et al., 2013; Schuck & Kearney, 2006). Å plassere ulike kameraer i kroppsøving er utfordrende ettersom kroppen er verktøyet i undervisningen, og mye av elevaktiviteten foregår i bevegelse (Roche & Gal-Petitfaux, 2015). Som også Praetorius et al. (2017) har presisert, kan plasseringen av kameraer (på brystet til studentene i dette arbeidskravet) i undervisningen virke påtrengende for elever og lærerstudenter, noe som kan ha forsterket en følelse av usikkerhet hos lærerstudentene når de ble introdusert for arbeidskravet i denne studien. Å lede og analysere en undervisningstime med medstudenter kan i seg selv være vanskelig og konfronterende for lærerstudenter ettersom man er i en sårbar lærings situasjon der andre vil se og kritisk vurdere hva man gjør (Colasante, 2011; Fitzgerald et al., 2013). Dette synligjør også en etisk utfordring i måten man strukturerer og organiserer obligatoriske arbeidskrav på i GLU der videoanalyse skal inngå som et læringsverktøy, spesielt når andre skal vurdere undervisningen (f.eks. hverandrevurdering: se Lamb, 2013). Som lærerutdannere har man et etisk og profesjonelt ansvar for å etablere gode og trygge rammevilkår for studenter i ulike lærings situasjoner (Stenersen Hovdenak & Wiese, 2017). I lys av dette har blant annet Fitzgerald et al. (2013) argumentert for at videoopptak av egen eller andres undervisning, enten i læreryrket eller i lærerutdanning, ikke bør deles med andre som kjenner deltakerne personlig. At «kun» faglærer og lærerstudenten fikk tilgang til videoopptakene, og tilhørende analyse av lærerstudentenes

klasseledelse, kan dermed ha bidratt til å skape en tryggere lærings situasjon for studentene i denne studien.

Oppsummering

I denne pilotstudien har vi undersøkt hvordan grunnskolelærerstudenter i kroppsøving erfarte å bruke videoanalyse som verktøy for å utvikle egen klasseledelse i et praktisk-didaktisk arbeidskrav, og på hvilke måter studentene mente at strukturen, formatet og arbeidsmåten i arbeidskravet kunne videreutvikles. Funnene viser at videoanalyse er et nyttig og egnet læringsverktøy som kan brukes for å identifisere og analysere ulike aspekter ved egen klasseledelse i kroppsøving samt for å reflektere over egne valg, handlinger og oppfatninger av seg selv som klasseleder. På bakgrunn av intervjuene vi gjorde i denne studien er det derimot begrenset hva vi kan si om graden av refleksjon hos studentene når de analyserte egen klasseledelse. Ettersom studien også rekrutterte få studenter og kun ett kjønn, der ingen av disse hadde tidligere erfaringer med videoanalyse eller formatet i det praktisk-didaktiske arbeidskravet, kan dette ha bidratt til at enkelte uttrykte seg mer positive til å bruke videoanalyse for å utvikle egen klasseledelse enn andre. Vi vil likevel hevde at denne studien gir empirisk støtte til hvordan videoanalyse kan bidra til å utvikle lærerstudenters klasseledelse i kroppsøving på en bedre måte enn «kun» å huske tilbake til hva man gjorde (reflection-on-action). Ved å bruke videoanalyse kunne lærerstudentene rekonstruere undervisningssituasjoner og identifisere og reflektere over uante forskjeller i måten de trodde de underviste på, og hvordan de faktisk ledet undervisning (se også Barney et al. 2023). Videre viser funnene våre i denne studien at man bør sørge for trygge rammevilkår for lærerstudentene der videoopptak skal brukes for å analysere undervisning, spesielt hvis arbeidskravet skal gjennomføres videre som et obligatorisk arbeidskrav ved lærerutdanningsinstitusjoner i Norge. Arbeidsmåten i det praktisk-didaktiske arbeidskravet bør også videreutvikles gjennom lærerutdanningen for å i større grad utfordre studentenes forståelse av god klasseledelse i kroppsøving ettersom dette kan bidra til å fremme en *kritisk* reflekterende tilnærming til egen undervisningspraksis (Morris, 2020). Dette kan også legge til rette for prospektive studier som undersøker hvordan lærerstudentene utvikler lærerblikket og ulike refleksjonsformer rettet mot egen klasseledelse.

Om forfatterne

Øystein Røynesdal er førstelektor i idrettsvitenskap ved lærerutdanningen på NLA Høgskolen i Norge. Han har tidligere forsket på digitale læringsressurser og

ballspill i kroppsøving, overgangen fra junior til senior i fotball og helsefremmende arbeid gjennom profesjonelle fotballklubber.

Institusjonstilknytning: NLA Høgskolen, Kalfarveien 31, 5018 Bergen, Norge.

E-post: oystein.roynesdal@nla.no

Beate Gjesdal er digital pedagog ved lærerutdanningen på NLA Høgskolen i Norge og førsteamanuensis ved Høgskulen på Vestlandet. Hun har skrevet en doktorgrad om gangfunksjon hos voksne med cerebral parese (CP), og jobbet med digitale verktøy og studentaktive læringsformer i skolen og i grunnskolelærerutdanningen.

Institusjonstilknytning: NLA Høgskolen, Kalfarveien 31, 5018 Bergen, Norge. Høgskulen på Vestlandet, Fakultet for helse- og sosialvitenskap, postboks 7030, 5020 Bergen, Norge.

E-post: beate.gjesdal@nla.no

Referanser

- Barker, D. & Annerstedt, C. (2016). Managing physical education lessons: an interactional approach. *Sport, Education and Society*, 21(6), 924-944.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.969229>
- Barney, D. C., Prusak, K. A. & Beddoes, Z. (2023). Using Digital Video Analysis to Develop Elementary Education Majors' Noticing Skills in Elementary Physical Education. *Physical Educator*, 80(3), 311-322. <https://doi.org/DOI:10.18666/TPE-2023-V80-I3-n614>
- Berg, E. (2021). *Kroppsøving - med rom for alle : om læring, anerkjennelse, samhandling og utforskning* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463-482.
[https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022a). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3-26.
<https://doi.org/https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/qup0000196>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022b). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. I B. Smith & A. Sparkes (Red.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (s. 213-227). Routledge.
- Colasante, M. (2011). Using video annotation to reflect on and evaluate physical education pre-service teaching practice. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(1).
<https://doi.org/10.14742/ajet.983>
- Cothran, D. & Kulinna, P. (2014). Classroom management in physical education. I E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management* (2. utg., s. 249-270). Routledge.
- Dewey, J. (1986). Experience and Education. *The Educational Forum*, 50(3), 241-252.
<https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Emmer, E. T. & Sabornie, E. J. (2014). Introduction to the Second Edition. I E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management* (2. utg., s. 3-12). Routledge.

- Farrell, T. S. (2015). *Reflective language teaching: From research to practice*. Bloomsbury Publishing.
- Fitzgerald, A., Hackling, M. & Dawson, V. (2013). Through the Viewfinder: Reflecting on the Collection and Analysis of Classroom Video Data. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 52-64. <https://doi.org/10.1177/160940691301200127>
- Fryer, T. (2022). A critical realist approach to thematic analysis: producing causal explanations. *Journal of Critical Realism*, 21(4), 365-384. <https://doi.org/10.1080/14767430.2022.2076776>
- Gaudin, C., Chaliès, S. & Amathieu, J. (2018). The Impact of Preservice Teachers' Experiences in a Video-Enhanced Training Program on Their Teaching: A Case Study in Physical Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 18(1), 168-196. <https://www.learntechlib.org/primary/p/174853/>
- Goodwin, C. (1994). Professional Vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633. <https://doi.org/https://doi.org/10.1525/aa.1994.96.3.02a00100>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. W. (2009). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Hamel, C. & Viau-Guay, A. (2019). Using video to support teachers' reflective practice : A literature review. *Cogent Education*, 6(1), 1673689. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1673689>
- Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Hordvik, M., MacPhail, A. & Ronglan, L. T. (2020). Developing a pedagogy of teacher education using self-study: A rhizomatic examination of negotiating learning and practice. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102969. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102969>
- Hovdal, D. O. G., Larsen, I. B., Haugen, T. & Johansen, B. T. (2021). Understanding disruptive situations in physical education: Teaching style and didactic implications. *European Physical Education Review*, 27(3), 455-472. <https://doi.org/10.1177/1356336x20960498>
- Jacobs, V. R., Lamb, L. L. C. & Philipp, R. A. (2010). Professional Noticing of Children's Mathematical Thinking. *Journal for Research in Mathematics Education JRME*, 41(2), 169-202. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.41.2.0169>
- Kjerland, G. Ø. & Annerstedt, C. (2022). Applying learning theories in learning how to teach physical education: a study of teacher education students collaborative learning processes in a project. *Sport, Education and Society*, 27(6), 689-702. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1902799>
- Kolb, A. & Kolb, D. (2017). Experiential learning theory as a guide for experiential educators in higher education. *Experiential Learning & Teaching in Higher Education*, 1(1), 7-44. <https://nsuworks.nova.edu/elthe/vol1/iss1/7>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning : experience as the source of learning and development* (2. utg.). Pearson Education.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* [Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon.]. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A.-K., Yang, X. & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36, 100453. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- Körkkö, M., Morales Rios, S. & Kyrö-Ämmälä, O. (2019). Using a video app as a tool for reflective practice. *Educational Research*, 61(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1562954>
- Lamb, P., Lane, K. & Aldous, D. (2013). Enhancing the spaces of reflection: A buddy peer-review process within physical education initial teacher education. *European Physical Education Review*, 19(1), 21-38. <https://doi.org/10.1177/1356336x12457293>
- Malmqvist, J., Hellberg, K., Möllås, G., Rose, R. & Shevlin, M. (2019). Conducting the Pilot Study: A Neglected Part of the Research Process? Methodological Findings Supporting the Importance of Piloting in Qualitative Research Studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1609406919878341. <https://doi.org/10.1177/1609406919878341>
- Mandouit, L. & Hattie, J. (2023). Revisiting “The Power of Feedback” from the perspective of the learner. *Learning and instruction*, 84, 101718. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101718>
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: The discipline of noticing*. Routledge.
- McCullagh, J. F. (2012). How can video supported reflection enhance teachers’ professional development? *Cultural Studies of Science Education*, 7(1), 137-152. <https://doi.org/10.1007/s11422-012-9396-0>
- McGrath, C., Palmgren, P. J. & Liljedahl, M. (2019). Twelve tips for conducting qualitative research interviews. *Medical Teacher*, 41(9), 1002-1006. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1497149>
- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Morris, T. H. (2020). Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064-1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Praetorius, A.-K., McIntyre, N. A. & Klassen, R. M. (2017). Reactivity effects in video-based classroom research: an investigation using teacher and student questionnaires as well as teacher eye-tracking. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(1), 49-74. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0729-3>
- Prusak, K., Dye, B., Graham, C. & Graser, S. (2010). Reliability of pre-service physical education teachers' coding of teaching videos using studiocode analysis software. *Journal of Technology and Teacher Education*, 18(1), 131-159. <https://www.learntechlib.org/primary/p/29396/>.
- Reuker, S. (2017). The noticing of physical education teachers: a comparison of groups with different expertise. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 150-170. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157574>
- Roche, L. & Gal-Petitfaux, N. (2015). A video-enhanced teacher learning environment based on multimodal resources: A case study in PETE. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 11(2). <https://www.learntechlib.org/p/151062/>.
- Rosaen, C. L., Lundeberg, M., Cooper, M., Fritzen, A. & Terpstra, M. (2008). Noticing Noticing: How Does Investigation of Video Records Change How Teachers Reflect on Their Experiences? *Journal of Teacher Education*, 59(4), 347-360. <https://doi.org/10.1177/0022487108322128>
- Santagata, R., König, J., Scheiner, T., Nguyen, H., Adleff, A.-K., Yang, X. & Kaiser, G. (2021). Mathematics teacher learning to notice: A systematic review of studies of video-

- based programs. *ZDM–Mathematics Education*, 53(1), 119-134. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11858-020-01216-z>
- Schuck, S. & Kearney, M. (2006). Using Digital Video as a Research Tool: Ethical Issues for Researchers. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 15(4), 447-463. <https://www.learntechlib.org/p/19991/>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass.
- Sparkes, A. & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health : from process to product*. Routledge.
- Standal, Ø. F. & Moe, V. F. (2013). Reflective Practice in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A Review of the Literature Since 1995. *Quest*, 65(2), 220-240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773530>
- Stenersen Hovdenak, S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170-184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Sydnor, J. (2016). Using Video to Enhance Reflective Practice: Student Teachers' Dialogic Examination of Their Own Teaching. *The New Educator*, 12(1), 67-84. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1113346>
- Terry, G., Hayfield, N., Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. I C. Willig & W. Stainton-Rogers (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (2. utg., s. 17-37). SAGE.
- Thorjussen, I. M. & Røynesdal, Ø. (2024). Kroppsøving i praksis - en introduksjon til boken. I Ø. Røynesdal & I. M. Thorjussen (Red.), *Kroppsøving i praksis*. Universitetsforlaget.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tripp, T. & Rich, P. (2012a). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 728-739. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.011>
- Tripp, T. & Rich, P. (2012b). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678-704. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x>
- Tsangaridou, N. & O'Sullivan, M. (1994). Using pedagogical reflective strategies to enhance reflection among preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(1), 13-33. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jtpe.14.1.13>
- van Es, E. A., Cashen, M., Barnhart, T. & Auger, A. (2017). Learning to Notice Mathematics Instruction: Using Video to Develop Preservice Teachers' Vision of Ambitious Pedagogy. *Cognition and instruction*, 35(3), 165-187. <https://doi.org/10.1080/07370008.2017.1317125>
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2002). Learning to Notice: Scaffolding New Teachers' Interpretations of Classroom Interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596. <https://www.learntechlib.org/primary/p/9171/>
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' “learning to notice” in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 244-276. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005>
- van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2021). Expanding on prior conceptualizations of teacher noticing. *ZDM – Mathematics Education*, 53(1), 17-27. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01211-4>
- White, J. & Gardner, J. (2013). *The classroom x-factor: The power of body language and non-verbal communication in teaching*. Routledge.

- Aarskog, E. (2021). 'No assessment, no learning': exploring student participation in assessment in Norwegian physical education (PE). *Sport, Education and Society*, 26(8), 875-888. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791064>
- Aasland, E. & Haugen, T. (2024). Klasseledelse i kroppsøving - en undersøkelse av ulike undervisningspraksiser. I Ø. Røynesdal & I. M. Thorjussen (Red.), *Kroppsøving i praksis: læreplanbegreper, klasseledelse og undervisningsmetode* (s. 77-92). Universitetsforlaget.
- Aasland, E. & Jensen, R. (2020). Klasseledelse i kroppsøving: forhold ved faget som innvirker på lærerens klasseledelse. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (2. utgave. utg., s. 139-151). Gyldendal akademisk.