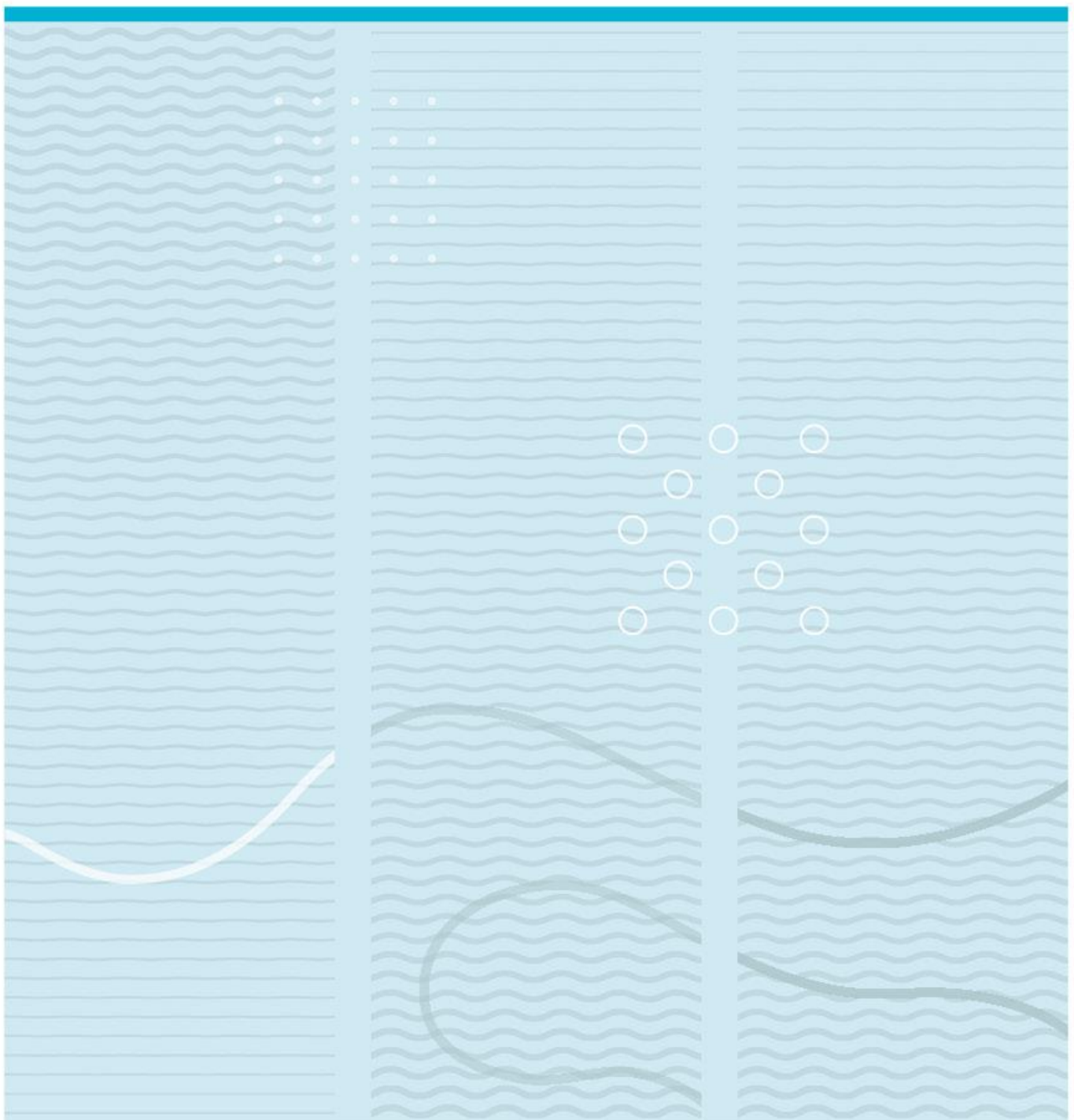


Katrine Hvitstein Hansen

«Relasjonens betydning i kroppsøvingsfaget»

En kvalitativ studie om læringsmiljø, relasjoner, medvirkning og deltakelse i kroppsøvingsfaget



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts – og utdanningsvitenskap
Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Katrine Hvitstein Hansen

Denne oppgaven representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med masteroppgaven var å undersøke på hvilken måte elever og kroppsøvingslærere opplevde og beskrev læringsmiljøet, relasjonen, medvirkningen og deltakelsen i kroppsøvingsfaget på 10. trinn. Det var også interesse å få vite noe om kroppsøvingsarenaen kunne være en arena der relasjonen mellom elev og lærer kunne utarbeides på en annen måte enn i et klasserom.

Metodene som ble benyttet for å besvare problemstillingene var deltakende observasjon og kvalitativt intervju. Masteroppgaven har blitt gjennomført ved hjelp av fjorten kvalitative intervju, derav tolv elever på 10. trinn (syv jenter og fem gutter) og to kroppsøvingslærere på 10. trinn. Deres opplevelser og beskrivelser ut ifra fenomenene som har blitt undersøkt ligger til grunn for resultatene i undersøkelsen.

Resultatene viser at relasjonen mellom elev og kroppsøvingslærer er avgjørende for elevenes deltakelse og trivsel i kroppsøvingsfaget. Majoriteten som deltok beskrev at kroppsøvingsarenaen hadde stor betydning for både utarbeidelse, opprettholdelse og utvikling av relasjonen. Elevenes trivsel ble beskrevet ut ifra innhold og variasjon i kroppsøvingstimene, muligheten til medvirkning, samspill og tilhørighet med medelever og kroppsøvingslærernes didaktiske og relasjonelle kompetanse.

Elever med ulike erfaringer med organisert idrett på fritiden opplevde en økt grad av trygghet, spesielt i ulike gruppeinndelinger i kroppsøvingstimene.

I denne masteroppgaven har det blitt gjort undersøkelser av kroppsøvingsfaget, og resultatene har vist at læringsmiljøet består av flere betydningsfulle faktorer, og på den måten var relasjonen, medvirkningen og deltakelsen sentralt for elevenes mestring og trivsel i kroppsøvingsfaget.

Forord

Endelig er jeg i mål!

Jeg er glad og stolt over meg selv, og jeg har endelig levert masteroppgaven som jeg har jobbet med over flere år. Det har vært en tung prosess for meg å stå i, og det har vært en prosess preget av opp – og nedturer. Jeg har lært utrolig mye både om meg selv, men også mitt faglige tema som jeg har skrevet om i masteroppgaven.

Kunnskapen jeg har fått gjennom oppgaven vil jeg ta med meg i jobben som nyutdannet lærer fra August, der jeg blant annet skal undervise i kroppsøving på ungdomsskoletrinnet. Gjennom oppgaven har jeg i tillegg blitt gjort oppmerksom på at elevene setter pris på at kroppsøvingslærerne aktivt deltar i undervisningen, og at kroppsøvingsarenaen er en sentral arena der positive og støttende relasjoner kan utarbeides, opprettholdes og utvikles.

For det første vil jeg rette en stor takk til alle mine informanter som deltok i prosjektet. Videre vil jeg takke rektor ved skolen for at jeg fikk lov til å utføre undersøkelsene, og at du var positiv fra første stund.

Videre vil jeg takke mine to veiledere, Liv Hemmestad og Hilde Grønningsæter for gode, faglige og konstruktive innspill gjennom prosessen. Dere har alltid vært tilgjengelige, noe jeg har satt stor pris på.

Det er også flere personer som har bidratt med støtte og gode ord på min vei, dere vet hvem dere er.

Bø i Telemark, Mai, 2019.

Katrine Hvitstein Hansen

Sammendrag

Forord

Innholdsfortegnelse

1 Innledning.....	7
1.1 Legitimering av oppgaven	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Beskrivelse av sentrale begrep	9
2 Teori	11
2.1 Ytre kontekst	11
2.1.1 Skolens mål	11
2.1.2 Ungdomsskolen og ungdomsskoleeleven	13
2.1.3 Kroppsøvfingsfaget	15
2.2 Læringsmiljø	17
2.3 Relasjonen mellom elev og lærer	18
2.4 Tilnærminger til læring	19
2.4.1 Egenskaper og ferdigheter knyttet til læreren - seks faktorer med betydning for læring	19
2.4.2 Betydningen av Hattie's forskning på ulike nivå	20
2.4.3 Diskusjon og kritikk av forskningen til Hattie	21
2.4.4 Perspektiver på relasjonspedagogikk	23
2.4.5 Samhandling mellom ulike nivåer i skolen	25
3 Metode.....	27
3.1 Valg av forskningsdesign og metode	27
3.1.1 Kvalitativ metode	27
3.2 Arena og utvalg	28
3.2.1 Prosedyrer for utvelgelse	28
3.3 Feltarbeid i egen kultur	30
3.3.1 Deltakende observasjon	30
3.4 Kvalitativt intervju	31
3.4.1 Intervjuguide	32
3.5 Gjennomføring av intervju	34
3.6 Databehandling og transkribering av intervju	35
3.7 Analyse av intervju	35
3.8 Etikk	36

3.9	Utfordringer og svake sider	36
3.9.1	Mulige feilkilder	36
3.9.2	Validitet og reliabilitet	38
4	Resultat og diskusjon	40
4.1	Læringsmiljø	40
4.1.1	Elevenes trivsel i kroppsøvfingsfaget	40
4.1.2	Elevenes erfaringer med organisert idrett på fritiden påvirker gruppeinndeling, mestring og deltakelse i kroppsøvfingsfaget.....	42
4.1.3	Kroppsøvfingslærernes tilstedeværelse	45
4.2	Relasjonen mellom elev og lærer	48
4.2.1	Beskrivelser og opplevelser av positive og støttende relasjoner	48
4.2.2	Betydningen av nonverbal kommunikasjon.....	50
4.2.3	Kroppsøvfingsfagets arena for å utvikle positive relasjoner	52
4.3	Deltakelse og involvering	54
4.3.1	Elevenes muligheter til medvirkning i kroppsøvfingsfaget	54
4.3.2	Kroppsøvfingslærernes delaktighet i kroppsøvfingstimene	57
4.3.3	Relasjonens betydning for elevenes delaktighet	58
5	Avsluttende oppsummering	61
6	Referanser	63

Vedlegg 1

Vedlegg 2

Vedlegg 3

Vedlegg 4

1 Innledning

1.1 Legitimering av oppgaven

Skolen er en pedagogisk arena der barn og unge tilbringer mye tid, og de skal føle seg sett, inkludert og respektert. Lærerne har ulike oppgaver i skolen, som for eksempel faglig undervisning, ansvar for å opprette et positivt læringsmiljø og tverrfaglig møtevirksomhet, og for elevene er lærerne som oftest en signifikant og viktig person (Pianta, Stuhlmann & Hamre, 2002; Drugli & Nordahl, 2014). Følgende sitat fra Hattie (2009) kan si noe om det:

«Teachers who are passionate about making a difference are more likely to make a difference» (Hattie, 2009, s. 243).

Relasjonen mellom elev og lærer i skolen har hatt et økende fokus, og er mer betydningsfull enn før (Federici & Skaalvik, 2013; Steenbuch, 2016). I media får vi i tillegg lese at elevene skal ha de «best» kompetente lærerne, og de skal lære «mest mulig» (Kunnskapsdepartementet, 2014). Det kan være en utfordring å vite konkret hva dette innebærer, og på hvilken måte det skal gjennomføres.

Elevenes læring og utvikling står i samsvar med lærernes kompetanse, og lærerne skal blant annet besitte den faglige og relasjonelle kompetansen. Relasjonskompetansen handler om lærernes evne til å danne og opprettholde relasjoner med elevene, og evnen læreren har til å møte hver enkelt elev med de forutsetningene han/hun har (Spurkeland, 2011).

Det er viktig å reflektere over på hvilken måte elevene beskriver og opplever lærerne. Forskning viser til ulike egenskaper en lærer bør ha (Krane, Ness, Holter-Sorensen, Karlsson & Binder, 2016), og læreren skal blant annet være omsorgsfull og se den enkelte elev. De skal i tillegg være interessert i at elevene utvikler seg faglig og sosialt, slik at de kan bidra til elevenes allmenndannelse i skolen på en positiv måte (Hattie, 2009).

Barn og ungdom er mindre aktive enn før, og det kan gå utover deres fysiske og psykiske helse (Haga & Sigmundsson, 2015, s. 15). Det er i tillegg rimelig å anta at dette er en utfordring som vil være tilstede i tiden fremover, og det kan gå utover elevenes skolehverdag ved at de for eksempel får psykiske utfordringer.

For å ivareta elevenes aktivitetsnivå, kan det være relevant å se nærmere på kroppsøvfingsfaget, og på hvilken måte kroppsøvfingslæreren legger til rette for aktivitet.

I kroppsøvfingsfaget er det blant annet viktig at læreren tilpasser opplæringen, men i tillegg inkluderer elevene i gjennomføringen (Standal, 2015, s. 11, 16) slik at de kan oppleve mestring og trivsel. Forskning viser til at deltakelse i kroppsøvfingstimene i stor grad preges av trivsel og i relasjonen med læreren, ettersom de føler seg sett (Flagestad & Skisland, 2002; Ingebrigtsen, Mehus, Aspvik & Sæther, 2008; Dowling, 2016, s. 260). Samtidig finnes det også forskning som viser det motsatte, at elever mistrives i faget, og opplever en mindre god relasjon med læreren. Et eksempel på dette er undersøkelsen til Andrews & Johansen (2005), der de fant at kroppsøvfing var et av fagene som elevene likte minst. Dette skyldtes i stor grad innholdet i faget og relasjonene mellom elevene i klassen, men også mellom elevene og læreren.

Dette viser at det er store variasjoner i hvordan elevene opplever kroppsøvfingsfaget, både med tanke på innhold og relasjoner på feltet. Forskning viser at elevenes tidligere erfaringer i kroppsøvfingsfaget, samt elevenes holdning til fysisk aktivitet kan være en årsak til variasjonene (Ingebrigtsen, et al., 2008; Standal, 2015, s. 9), men desto viktig er det at lærerne har fokus på å øke elevenes trivsel og tilhørighet til faget. Flere forskere har poengtert at relasjonsbygging er en av de mest effektive strategiene for læring i skolen, men det er behov for mer kunnskap på området (Drugli, 2013; Federici & Skaalvik, 2013; Drugli & Nordahl, 2014).

1.2 Problemstilling

Opplæringsloven og Lærerplanene for Kunnskapsløftet er to politiske dokumenter som spiller en sentral rolle i skolen, både for elevenes skolehverdag og målsetting. Skolen har to hovedmål, det ene målet handler om faglighet og det de skal lære, mens det andre målet handler om sosial og personlig utvikling (Opplæringsloven, 1998, § 1-1; Nordahl, 2010, s. 19).

Temaet i denne oppgaven er å undersøke nærmere hvilke faktorer som kan ha betydning for skolens målsetting om sosial og faglig læring. Mer spesifikt er det ønskelig å fokusere på opplevelser og beskrivelser av læringsmiljøet i klassen, og relasjonen mellom elev og lærer. Disse faktorene har betydning for elevenes trivsel, medvirkning og deltakelse i faget.

Jeg ønsker i denne oppgaven å fremskaffe mer kunnskap om relasjonen mellom elev og lærer i kroppsøvfingsfaget. Relasjonen er imidlertid et uløselig fenomen av læringsmiljøet, og kan vanskelig studeres løsrevet fra dette. I tillegg påvirker både læringsmiljø og relasjonen mellom elev og lærer i stor grad elevenes og kroppsøvfingslærernes delaktighet og involvering i kroppsøvfingstimen. I denne oppgaven ble derfor min problemstilling tredelt:

På hvilken måte opplever og beskriver elever og kroppsøvfingslærere: (1) læringsmiljøet i kroppsøvfingstimen, (2) relasjonen mellom elev og lærer, og (3) medvirkning og delaktighet i kroppsøvfingstimen?

1.3 Beskrivelse av sentrale begrep

- *Elev i ungdomsskolen* er i denne oppgaven elever som er 15-16 år, og går i 10. klasse. Det er en periode i elevens liv som preges av forventninger, muligheter og bekymringer (Befring & Moen, 2017, s. 17). Skolen er en av arenaene eleven oppholder seg mest, og det er lærerens ansvar for at eleven opplever trivsel, mestring og glede.
- *Læring* er beskrevet som de erfaringer som impulsivt skjer i hverdagen, og dersom en elev opplever en situasjon gjentatte ganger, kan det være en lærings situasjon. Læring kan skje gjennom en induktiv eller en deduktiv tilnærming. I induktiv tilnærming forsøker eleven selv å løse en oppgave, mens i deduktiv tilnærming får eleven forklaringer som fører til mestring av gitt oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 23).

Læring i kroppsøvfingsfaget kan være faglig, sosialt og kroppslig:

- *Faglig læring* kan for eksempel være en elev som utfører brystbeinspark i svømming på en riktig og effektiv måte etter en periode med øving.
- *Sosial læring* i kroppsøvingsfaget kan for eksempel omhandle en elev med høy måloppnåelse i faget, som kan bidra som medhjelper for elever med lavere måloppnåelse enn han selv i ulike grupper. I denne situasjonen kan eleven med høy måloppnåelse oppleve å være på gruppe med andre som ikke er på hans nivå, og kan på denne måten lære hva som er viktig for gruppen med lavere måloppnåelse i kroppsøvingsfaget.
- *Kroppslig læring* er læring gjennom lek og bevegelse til ulike aktiviteter, der kroppsbeherskelse og motorikk er sentralt. I tillegg skal de utføre bevegelser alene, men også sammen med andre (Udir, 2019a).
- *Læringsmiljø* beskriver klassemiljøet i kroppsøvingsfaget. Det er en samlebetegnelse bestående av fysiske, kulturelle og relasjonelle forhold i skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel (Federici & Wendelborg, 2013).
- *Relasjon* er en betegnelse for et forhold og samarbeid mellom den enkelte elev og lærer i skolen. Egenskaper hos læreren som er funnet viktig i en god og støttende relasjon er blant annet at læreren ser eleven, støtter (faglig og sosialt), motiverer, viser empati og ivaretagelse (Krane, et al., 2016, s. 380-384).
- *Medvirkning* handler om muligheten elevene har til å påvirke egen undervisning (Spurkeland, 2011, s. 40) slik at de tar ansvar for egen læring (Udir, 2013).
- *Delaktighet* beskrives som elevenes og lærernes deltakelse i kroppsøvingstimene, og på hvilken måte deres deltakelse bidrar til fellesskapet.

2 Teori

2.1 Ytre kontekst

I dette kapittelet presenteres teori som er relevant for å besvare problemstillingene. Innledningsvis beskrives ulike mål for skolen, og noen utvalgte politiske dokumenter. Deretter vil den ytre konteksten, i dette tilfellet skolen, og den indre konteksten, kroppsøvningsfaget bli presentert.

De teoretiske tyngdepunktene i oppgaven er blant annet forskning utført av Hattie (2009), som redegjør for viktige faktorer for læring i skolen, og det har blitt valgt å fokusere på hans forskning som omhandler læreren. I tillegg har det blitt valgt å ta utgangspunkt i Spurkelands perspektiver om relasjonspedagogikk (2011), som han selv har beskrevet ut ifra tidligere forskning på området. Det vil også presenteres annen relevant empiri på feltet.

2.1.1 Skolens mål

Skolen skal være en arena der barn og ungdom tilegner seg kunnskap om ulike fag, men også utvikler relasjonell kompetanse i form av sosialisering og samarbeid.

I Opplæringsloven (1998, § 1-1) står det følgende:

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong», og (...) «ha medansvar og rett til medverknad»

Opplæringsloven (1998, § 9A-2) fremhever at alle elever har rett på et trygt og positivt skole- og læringsmiljø som fremmer læring, trivsel og helse. Elevene skal også ta del i planlegging og gjennomføring av arbeidet for å fremme nevnt skolemiljø (Opplæringsloven, 1998, § 9A-8). Dette viser at opplæringen blant annet handler om kunnskap, ferdigheter, medansvar og medvirkning, men elevenes læringsmiljø er også sentralt.

Skolen har med dette ikke bare et ansvar for elevenes læring, men også for deres helse og allmenndannelse. Allmenndannelse handler om å forberede elevene til å mestre egne liv i et fremtidig perspektiv (Esser-Noethlichs, 2019, s. 52). På skolen vil de blant annet lære om samarbeid, kommunikasjon, forventninger, rammer og relasjoner som kan være med på å øke elevenes allmenndannelse, og i tillegg *faglig og sosial læring*.

Lærerplanverket for Kunnskapsløftet, 2006, - som resulterte i nye lærerplaner og kompetansemål (Udir, 2016), medførte store endringer i skolen. NOU rapporten: Elevenes læring i fremtidens skole (2014:7, s. 7) og Sælebakke (2018, s. 74) beskrev endringer i samfunnet, og at utviklingen av kunnskap skjer i høyt tempo. Det resulterer i økte krav til kompetanse, både for den enkelte elev, men også for samfunnet. Ny teknologi og digitalisering har for eksempel bidratt til innføring av PC og I-pad som primære læringsmidler, samt at flere av pensumbøkene er tilgjengelige digitalt.

Som et resultat av endring, samt fokus på økt kompetanse, ble det nedsatt et offentlig utvalg for å vurdere om grunnopplæringen i skolen la et godt nok grunnlag for det elevene vil møte senere i livet (NOU, 2014:7, s. 14). I dette utvalget var Sten Ludvigsen leder fra 2013-2015, og NOU rapporten som ble publisert i 2015 (Fremtidens skole), beskrev utvalgets fire kompetanseområder som blant annet la grunnlag for fornyelse av skolens innhold, og de beskrev også skolens sentrale oppgaver for elevenes allmenndannelse, derav elevenes sosiale kompetanse for økt relasjonsarbeid i skolen. De fire områdene var *fagspesifikk kompetanse*, *kompetanse i å lære*, *kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta*, samt *kompetanse i å utforske og skape* (NOU 2015:8, s. 8-9).

Med bakgrunn i dette ble Meld. St. 28 publisert i 2016, som er en fornyelse av Kunnskapsløftet, inkludert fag, fordypning og forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016). I Meld. St. 28 var det også fokus på at elevenes læring skulle bli ivaretatt, og det var økt fokus på sammenheng, relevans, forståelse og dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2016). Kompetansemålene skal være konkretisert med kjerneelementene i de ulike fagene, og i dette arbeidet er de tverrfaglige temaene som *folkehelse og livsmestring*, *bærekraftig utvikling* og *demokrati*, samt *medborgerskap* sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 7).

I 2018 ble kjerneelementene i de ulike fagene presentert (Kunnskapsdepartementet, 2018), og i oktober samme år ble det presentert forslag til nye lærerplaner, og det ble i etterkant sendt inn tilbakemeldinger på disse. Den nye lærerplanen i kroppsøvningsfaget har vektlagt bevegelsesaktiviteter og lek i større grad enn tidligere, slik at det skal bli et mindre idrettspreget fag. I tillegg har det vært økt fokus på deltakelse og samarbeid (Udir, 2019b). Innholdet i tilbakemeldingene viste at lærerne i kroppsøvningsfaget er fornøyde med den tydelige retningen for hva elevene skal lære, og at lærerplanen var tilstrekkelig fremtidsrettet. I tillegg var det en viss enighet i at kompetansemålene var «åpne», slik at det gir rom for tilpasning og ulike aktiviteter, men at det i tillegg kan føre til forskjeller i undervisningspraksis (Udir, 2018a).

I etterkant av oppsummeringen av tilbakemeldingene som ble sendt inn, har diskusjonen hovedsakelig handlet om at fagets timeomfang ikke står i samsvar til kompetansemålene, slik at det kan gå utover dybdelæringen i faget. I tillegg har det også vært sentralt at kompetansemålene er for «åpne», eller at de må konkretiseres ytterligere (Udir, 2018a). Publiseringen av ny redigert lærerplan i kroppsøvningsfaget Mars 2019, la vekt på det sosiale aspektet som skal økes ved ulike bevegelsesaktiviteter og friluftsliv, der samarbeid, forståelse og respekt skal fremmes (Udir, 2019a). Den viser også et fokus på at det skal bli en tydelig sammenheng mellom fysisk aktivitet og psykisk helse, og målet er at elevene skal utvikle forståelse for at elever har ulike forutsetninger for å delta.

De nye lærerplanene kan på denne måten være med på å øke elevenes muligheter til å oppnå skolens mål om faglig og sosial læring på en bedre måte, men det er opp til hver enkelt skole, og på hvilken måte de ønsker å fokusere på dette i praksis. For å forstå på hvilken måte elevene opplever skolehverdagen er det relevant å se nærmere på elevenes skolehverdag på ungdomsskolen, og hva som er sentralt i ungdomstiden.

2.1.2 Ungdomsskolen og ungdomsskoleeleven

Nordahl (2010) skrev at skolen er en undervisningsarena og at skolen har to hovedmål. Et av målene handler om å gi elevene fagkunnskap gjennom læring, og det andre målet er at elevene skal utvikle seg personlig og sosialt (Nordahl, 2010, s. 19; Nordahl, 2015; Nordahl & Drugli, 2016). Drugli (2013) hevdet at ungdomsskolen var en av de viktigste

utviklingsarenaene for ungdom. Den er en viktig arena for å etablere vennskap, noe som er spesielt viktig i ungdomstiden (Nordahl, 2010; Befring & Moen, 2017).

Å være elev på ungdomsskolen er en viktig del av de unges liv. Overgangen fra barneskole til ungdomsskole kan være utfordrende for mange. Det representerer et nytt miljøskifte, og en slik overgang kan påvirke elevenes selvoppfatning. *Selvoppfatning* er en felles betegnelse av hvordan en ser på seg selv, hvilke forventninger en har og hvilke vurderinger de har om seg selv (Skrøvset, et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94).

Den sosiale selvoppfatningen tar utgangspunkt i elevens evne til å omgås andre, stifte vennskap og elevens grad av popularitet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 115). Den sosiale selvoppfatningen påvirkes i stor grad i overgangen mellom barneskole og ungdomsskole, da elevene går fra å være eldst på barneskolen, til å bli yngst på ungdomsskolen, samt at de får karakterer (Helle, 2004, s. 86). Et mulig resultat av dette kan ifølge Befring & Moen (2017) føre til at eleven ikke mestrer skolens krav. Andre faktorer som kan være fremtredende er at de har utfordringer med å etablere kontakt med andre elever (Overland, 2007, s. 213), og på denne måten kan det bli en utfordrende start i det sosiale miljøet.

Flere studier viser også til en rekke positive funn ved elevenes trivsel ved skolen. Flagestad & Skisland (2002) fant at kroppsøvlingslæreren var en sentral faktor for deres trivsel. Dette støttes også av andre (Ingebrigtsen, et al., 2008; Nordenbo, et al., 2008; Moen, Westlie, Hammer & Bjørke, 2017). Det er funnet at elevene søker støtte hos læreren, og at læreren kan ha en positiv innvirkning på deres skolehverdag. Dette handler om at de får et smil av læreren, at læreren hilser og at elevene opplever at de blir anerkjent og sett for den de er (Krane, et al., 2016). Sælebakke (2018, s. 122) fant også at elevene opplevde økt trygghet ved at det var samsvar mellom lærernes ord og kroppsspråk, og ifølge Eide & Eide (2008) og Renolen (2015) var kroppsspråk viktig i en relasjon. Dette samsvarer med studien til Vedvik (2016), hvor hun fant at lærerne var enig i viktigheten av kroppsspråk, men kun halvparten av lærerne var bevisste på det.

Ifølge Befring & Moen (2017) kan ungdomsskoleeleven bli sett på som en *ny sosial kategori*. Denne beskrives som en sosial konstruksjon der elevene og deres utfordringer

blir synliggjort. For eksempel er det store sosiale endringer som bærer preg av status og ulike roller. Venner får økt betydning, men elevene har fremdeles et behov for voksne som ser dem (Befring & Moen, 2017, s. 21-23; Sælebakke, 2018, s. 106). Ut ifra sosiale endringer og roller i skolen, er det flere som opplever stort press på flere områder (Skaalvik & Federici, 2015; Ruud, 2018). Dette har vist seg å medføre utfordringer for mange, eksempelvis knyttet til økt fokus på egen kropp, konsentrasjonsproblemer, mangel på motivasjon og nedstemthet (Skaalvik & Federici, 2015; Martinsen, 2016, s. 170).

På ungdomsskolen er det viktig å oppleve et trygt og inkluderende læringsmiljø som både læreren og elevene selv er med på å skape og opprettholde. Kroppsøvingsfaget som utfoldes på en annen arena enn i et klasserom, har andre kriterier til læringsmiljø. Det er imidlertid like viktig å ha fokus på det sosiale som den faglige aktiviteten, slik at alle elever får mulighet til å oppleve mestring, trivsel og tilhørighet. Elevene kan muligens påvirke faget i større grad, som igjen kan føre til økt trivsel.

2.1.3 Kroppsøvingsfaget

Kroppsøving er et praktisk fag, og formålet er å stimulere til livslang bevegelsesglede (Udir, 2016b; Moen, et al., 2017).

Forskning har vist at læreren har en viktig rolle i faget, og mange kroppsøvlingslærere har god fagkompetanse (Hordvik, 2014). Ut ifra dette skal elevene oppleve at undervisningen er tilrettelagt for alle, slik at hver enkelt elev kan delta ut ifra egne forutsetninger. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2018) skal tilpasset opplæring gjelde for alle, og det skal skje innenfor fellesskapet. Det er et virkemiddel for at elevene skal oppleve økt læringsutbytte (Buli- Holmberg & Ekeberg, 2016, s. 23; Udir, 2018), og det er viktig for elevenes muligheter til å oppleve glede, trivsel og mestring som gjenspeiles i formålet med kroppsøvlingsfaget. Ettersom kroppsøving er et praktisk fag, er det mange muligheter når en skal velge arena for undervisning. På denne måten kan kroppsøvingstimene bli mer variert (Jordet, 2010; Gjølme & Sandvik, 2015, s. 107-110), og det åpner muligheten for at flere elever kan oppleve mestring. Samtidig er det viktig at kroppsøvlingslæreren er bevisst i måten undervisningen blir gjennomført på,

ettersom undervisningen skjer i åpne rom som fører til at elevenes kropp og ferdigheter i større grad fremvises (Standal, 2015, s. 13).

Forskning viser også at elever trives med læreren i kroppsøvfingsfaget. Ingebrigtsen, et al., (2008) fant at elevene beskrev læreren som inspirerende, og at de gledet seg til faget. Flagestad & Skisland (2002) fant at elevenes opplevelse av kroppsøvfingslæreren var en sentral faktor for trivsel, og kartleggingsstudien til Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vaktskjold (2015) viser at de fleste elever liker seg i kroppsøvfingsfaget. Hele 68,7 % av elevene som var inkludert i studien svarte i tillegg at de utviklet et godt forhold til læreren i undervisningen (Moen, et al., 2015).

I Lærerplanen for kroppsøvfingsfaget på ungdomsskolen er det tre hovedområder som er knyttet opp mot kompetansemålene. Dette er (1) idrettsaktivitet, (2) friluftsliv, og (3) trening og livsstil (Udir, 2016b). Likevel viser forskning at store deler av innholdet i kroppsøvfingsfaget omhandler idrettsaktiviteter, og ofte invasjonsspill eller nettspill (Andrews & Johansen, 2005; Hordvik, 2014; Moen et al., 2015). Ifølge Borgen & Leirhaug (2012) kunne dette være en årsak til at 30 % av barn og unge misliker eller «hater» kroppsøvfingsfaget. Studien viste også at elevene som var mest aktive på fritiden, trivdes best. Dette samsvarte også med andre studier (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014; Dowling, 2016; Moen, et al., 2017).

I tillegg ser det ut til at kjønn kan være en faktor for å forstå trivsel og mestring i kroppsøvfingsfaget. Andrews & Johansen (2005) fant at jentene var redde for å gjøre feil, og på hvilken måte og i hvilken grad medelevene kom til å respondere. Mangel på oppmerksomhet i faget kunne føre til at jentene opplevde seg selv mindre viktige. I tillegg viste studien at ferdighetene i kroppsøvfingsfaget var et popularitetskriterium, og de som var mindre gode ble valgt sist til ulike grupper. Dette er også funnet av Martinsen (2016, s. 190) der hun fant at elever som ikke strakk til i det sosiale systemet, kunne føle seg nedvurdert eller mindreverdige. Sælebakke (2018, s. 110) hevdet i tillegg at valg av grupper i kroppsøvfingsfaget kunne skape opplevelser av stress og utrygghet, men dersom en elev fikk være i en gruppe han/hun var trygg på over tid, ville eleven oppleve økt forutsigbarhet som kan forebygge negativt læringsmiljø. Deltakelse i grupper kunne også påvirke motivasjonen (Høigaard & Johansen, 2015, s. 129; Renolen, 2015, s. 250), og det er forskning som viser at trivsel, læring og helse øker

dersom kroppsøvingslæreren legger til rette for et miljø hvor det er lov til å prøve og feile (Ommundsen, 2015, s. 59).

2.2 Læringsmiljø

Flere har påpekt betydningen av et trygt og godt læringsmiljø, der trivsel og tilhørighet var sentralt (Hattie, 2009; Berg, Nordahl & Aasen, 2014; Kvikstad & Sandell, 2015, s. 83). Nordahl (2010) skrev at det forutsettes at elever deltar i det faglige og det sosiale fellesskapet, slik at læringsmiljøet var preget av gode relasjoner. Nordenbo, et al., (2008) fant tre faktorer med særlig betydning for læringsmiljøet; 1) lærerens evne til å opprettholde relasjoner til elevene, 2) evnen læreren har til å lede klassen, og 3) lærerens ferdigheter og fagkompetanse i forhold til didaktikk.

Flere hevder at det er lærerens ansvar å etablere læringsmiljøet (Overland, 2007, s. 169-170; Nordahl & Drugli, 2016), og lærernes holdning har stor betydning (Sælebakke, 2018, s. 118). Siden læringsmiljøet er i kontinuerlig endring, er det viktig at læreren gir elevene mulighet til medbestemmelse (Møller, 2016, s. 162). På den måten kan de oppleve å ha en sentral rolle for eget læringsmiljø, og et eksempel er at de kan bli benyttet som øvingsbilder (Vinje, 2016, s. 19). Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 94-95, 232-234) poengterte i tillegg at mestring av ulike aktiviteter var sentralt i et læringsmiljø.

Den fagdidaktiske kompetansen fremheves ofte som en av lærernes viktigste kvaliteter (Vinje, Skrede & Vinje, 2019, s. 174), og ifølge Haga & Sigmundsson (2015, s. 15) har det norske skolesystemet for få krav til lærernes fagkunnskap i kroppsøving. Dersom læreren har mangelfull kompetanse, kan det føre til utilstrekkelig planlegging og organisering av faget, og i tillegg kan det sentrale i kroppsøvingsfaget med å få elever til å være fysisk aktive, bli redusert. Det er også mulig for at lærernes mangelfulle kompetanse kan føre til negative konsekvenser for læringsmiljøet, for eksempel at flere elever mister gleden ved faget og deltakelsen reduseres. Den didaktiske kompetansen skal bidra til at lærerne legger til rette for læring og kompetanseutvikling, og Vinje (2016, s. 25) poengterte at kroppsøvingslæreren bør ha allsidig didaktisk kompetanse.

Videre viser forskning at et godt læringsmiljø har stor betydning for motivasjon, atferd og elevenes selvoppfatning (Federici & Wendelborg, 2013). Elevenes selvoppfatning og

motivasjon er et resultat av opplevelser og erfaringer, både i kroppsøvningsfaget og på fritiden. I læringsmiljøet er også relasjonen mellom elev og lærer sentral, og fenomenet har i tillegg betydning for elevenes trivsel og delaktighet i læringsmiljøet.

2.3 Relasjonen mellom elev og lærer

Relasjonen mellom elev og lærer har vært et sentralt tema i skolen i lang tid, og viktigheten øker hvert år (Pianta, et al., 2002; Federici & Skaalvik, 2013). Samtlige studier viser at relasjonen mellom elev og lærer er viktig i skolen, både for trivsel, motivasjon og læringsutbytte (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, et al., 2002; Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch, & Michalowski, 2009; Hattie, 2009; Sabol & Pianta, 2012; Aasen, Nordahl, Nettet Mælan, Drugli & Myhr, 2014; Krane, et al., 2016; Krane, Karlsson, Ness & Binder, 2017).

Flere studier har omhandlet elevenes beskrivelse av en positiv elev-lærer relasjon.

Pianta, et al., (2002) fremhevet viktigheten av at læreren forsto og støttet elevene, i form av et smil eller en kommentar. Videre fant de at læreren bør ha selvkontroll og struktur i undervisningen, slik at den kan tilpasses hver enkelt elev. Dette medfører at læreren bør benytte seg av ulike pedagogiske metoder som involvering, samspill og kommunikasjon som kan være med på å legge til rette for gode relasjoner. De fant også at elever med utfordringer hadde økt viktighet for en positiv relasjon. Videre viser Spurkeland (2005) og Drugli (2012, s. 53-54) at tillit, respekt og empati er viktig i en godt fungerende relasjon. Tillit er det aller viktigste i en relasjon, og ved at læreren bruker tid sammen med dem, fører til at samspillet og relasjonen øker i positiv grad.

Ifølge Drugli (2013) var det lærerens ansvar for å etablere relasjoner til elever, og en må bruke ulike strategier for å få gode relasjoner. Hennes forskning viste at en god relasjon besto av nærhet, støtte og åpen kommunikasjon. Skotheim (2016) fant at elevene satt pris på læreren. Lærerne måtte vise interesse for det de skulle lære bort, inkludere alle elever i undervisning, se elevene og være sammen med dem for å utarbeide gode relasjoner. Krane, et al., (2016) fant at elevene beskrev lærerne som vennlige, støttende, tilgjengelige, hjelpsomme og omsorgsfulle. De fant også at elevene opplevde positiv relasjonsutvikling gjennom delte interesser og aktiviteter med lærerne, og på den måten ble de mer kjent som påvirket relasjonene. Krane, et al., (2017) fant at lærerne i stor

grad opplevde at det var lettere å opprette relasjoner med elevene dersom de hadde felles interesser. De påpekte også viktigheten av at læreren så elevene ut ifra de «små tingene». Det var at lærerne brukte navn om elevene, snakket med dem og så dem hver dag, elevene hadde en opplevelse av trygghet og at lærerne var opptatt av å hjelpe dem, enten personlig eller faglig. De fant også viktigheten av at lærerne klarte å se signaler i klasserommet, slik at de kunne lese elevens kroppsspråk og muligens forstå dersom de ikke hadde det bra.

Ifølge Steenbuch (2016) ønsker elevene mer nærhet til læreren enn før, slik at de kan prate om personlige utfordringer. Sælebakke (2018, s. 110-111) fant viktigheten at læreren gir elevene anerkjennelse, men også forutsigbarhet og trygghet ved å legge til rette for hver enkelt elevs læring, slik at læreren kan oppmuntre og bekrefte et talent som ikke har blitt oppdaget før. Federici & Skaalvik (2013), Skrøvset, et al., (2017, s. 16) og Sæle (2017) har vist til at lærerrollen har utviklet seg de siste årene, og det er et kontinuerlig behov for ny kunnskap.

2.4 Tilnærminger til læring

2.4.1 Egenskaper og ferdigheter knyttet til læreren - seks faktorer med betydning for læring

Hattie (2009) forsker på emnet relasjoner i skolen, og han er kjent nasjonalt og internasjonalt ettersom han presenterer et svært omfattende forskningsmateriale. Boken *Visible Learning* (2009), (oversatt til norsk i 2013 av Ingvill Christina Goveia) er en sammenfatning av metaanalyser som er basert på mer enn 50 000 studier, på mange millioner elever (Hattie, 2009, s. ix, preface).

Hattie (2009) har analysert forhold med betydning for læring hos elever i skolen, og han identifiserte 138 ulike faktorer. Disse ble kategorisert i seks faktorer. Dette er eleven, hjemmet, skolen, læreren, lærerplanen og undervisningen. Bakgrunnen for å velge Hattie (2009) er påvirkningen han har hatt, spesielt på politisk nivå i Norge. Flere påpeker hans innflytelse (Imsen, 2011; Sjøberg, 2012; Lervåg & Melby-Lervåg, 2014; Dahl, 2015; Haugan, 2015; Svarstad, 2015; Svarstad, 2017; Jelstad, 2017; Klitmøller & Nielsen, 2018).

Denne oppgaven tar utgangspunkt i de seks faktorene knyttet til læreren, som har vist seg å ha størst betydning for elevenes læring. Ifølge Hattie (2009, s. 238-239) er det følgende faktorer:

- (1) Læreren er en av de viktigste faktorene innen læring.
- (2) Lærere må være omsorgsfulle og innflytelsesrike, samt lidenskapelig engasjert i undervisnings – og læringsprosesser.
- (3) Lærere må ha kjennskap til elevene, slik at de kan oppleve meningsfulle erfaringer ut ifra egen kompetanse. Lærerne må i tillegg ha didaktisk kompetanse for å gi konkrete tilbakemeldinger til elevene, slik at de kontinuerlig kan oppleve økt læring.
- (4) Lærere må kjenne til elevenes læringsmål i ulike undervisningstimer, men også i den grad ha kjennskap til hvor godt elevene møter læringsmålene. På denne måten kan de legge til rette for elevenes videre undervisning, slik at undervisningen blir et utgangspunkt for elevenes faglige nivå.
- (5) Lærere må bevege seg mellom flere ideer og forslag slik at de kan implementeres sammen for og utvikles. Ideene og forslagene lærerne legger frem, er elevenes utgangspunkt for å forme, samt omforme kunnskap, og på hvilken måte elevene klarer å se den totale sammenhengen i læringen.
- (6) Lærere, samt annet personal på skolen må legge til rette for et trygt miljø hvor det er «lov» å feile, og at det gjenspeiles som en mulighet for læring.

De seks faktorene viste at læreren har betydning for elevenes læring i skolen, og Hattie (2009, s. 239) skrev at læreren var en av de mest kraftfulle faktorene til elevenes læring. Dette var i samsvar med andre studier (Cornelius-White, 2007; Nordenbo et al., 2008).

2.4.2 Betydningen av Hattie's forskning på ulike nivå

Kunnskapsdepartementet er det høyeste nivået for skolepolitikk i Norge, og de har blant annet ansvar for Lærerplanverket i grunnskolen, men det er Utdanningsdirektoratet som publiserer lærerplanene (Aaring & Sandell, 2019, s. 134). Ifølge Kunnskapsdepartementet (2016) er Lærerplanverket «det sentrale virkemiddelet for nasjonal styring av opplæringens innhold», og beskriver hvilken kompetanse elevene skal utvikle gjennom skolen.

Det politiske nivået gir føringer til skolene via politiske styringsdokumenter, for eksempel Opplæringsloven og Lærerplanene. Hattie (2009) har blant annet satt sitt preg på det politiske nivået, og det har blitt iverksatt flere satsinger på lærerens kompetanseheving i Norge, blant annet økte krav til å komme inn på lærerstudiet, samt at studiet har blitt forlenget til fem år. Dette står i henhold til hans tredje faktor om didaktisk kompetanse (Hattie, 2009, s. 238-239).

Satsingen på lærernes kompetanseheving vil samtidig påvirke den enkelte skole, da lærerne i enighet må finne ut på hvilken måte elevenes læring kan utvikles i undervisning, og hva de vil vektlegge i størst grad. De benytter seg på denne måten av didaktiske og organisatoriske grep som kan fungere som et hjelpemiddel for å fremme elevenes læring.

Tabell 1. Nivåene som styrer og påvirker skolens organisatoriske oppgaver.

Organ	Nivå
Politikken	Politisk – sosiokulturelt nivå
Skolen (organisasjonen)	Organisatorisk og administrativt nivå
Lærer	Gruppe/administrativt nivå
Elev	Individnivå

Tabellen viser på hvilken måte nivåene er bygd opp, og perspektivene er hentet fra Bronfenbrenner (1979).

2.4.3 Diskusjon og kritikk av forskningen til Hattie

Metodekritikk

Flere forskere har kritisert forskningen til Hattie (2009). Flere har påpekt at forskningen er gjennomført i ulike land, og verken fag eller alderstrinn er beskrevet (Sjøberg, 2012; Haugan, 2015; Svarstad, 2017), og ifølge Sjøberg (2012) var det ingen nordiske land som var inkludert, og på den måten problematiserende å overføre til norske klasserom. Han påpekte i tillegg at forskningen kun viste faglige resultater, slik at faktorer som holdninger, interesse, motivasjon og andre undervisningsfaktorer ikke ble inkludert.

Lervåg og Melby-Lervåg (2014) kritiserte også metoden, fordi flere variabler ikke belyses når det er kvantitativ forskning. Kvantitativ forskning mangler for eksempel kvalitative elementer som elevers- og læreres subjektive opplevelse og mening av skolens innhold og læringsmiljø. I tillegg kritiserte de forskningen til Hattie (2009) ettersom mange av studiene han har inkludert, ikke har hatt kontrollgruppe, og dermed ikke kan konkludere kausalt, det vil si noe om årsak- virkning.

1. Kritikk av implementeringen av forskningen i norsk skole

Forskningen til Hattie (2009) viste blant annet at læreren var en av de mest sentrale faktorene for elevenes læring. Etter at forskningen hans ble kjent i Norge, har blant annet Regjeringen benyttet seg av hans funn som argument for hva som bør satses på i norsk skole (Haugan, 2015; Svarstad, 2015; Svarstad, 2017; Jelstad, 2017). Det kan vises til tre konkrete eksempler på hvordan forskningen til Hattie (2009) har blitt implementert i norsk skolepolitikk.

Det første eksempelet omhandler «Lærerløftet», som ble kunngjort i 2014 (Haugan, 2015; Svarstad, 2015; Svarstad, 2017), der hensikten var at økt lærerkompetanse skulle sikre elevene de «beste» lærerne. Det andre eksempelet var Regjeringens bestemmelse for å satse på økt opplæring og kompetanseheving hos lærerne (Ruud, 2019), og det siste omhandlet å doble antall lærerspesialister innen 2021. Dette er få eksempler på hvilken måte Hattie (2009) har hatt betydning for lærernes kompetanseheving, og Dahl (2015) påpekte også utfordringen med at det politiske nivået i Norge ytterligere kan påvirkes, slik at styringsdokumentene i skolen kan bli endret.

Det kan være sentralt å reflektere over om, og i hvilken grad blant annet Hatties forskning (2009) har hatt betydning for Fagfornyelsen. Ifølge Vinje, Skrede & Vinje (2019, s. 176-177) har forskningen hans hatt betydning for Mld. St. 31 – Kvalitet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2007), som er et av de politiske dokumentene som beskriver at relasjonen mellom elev og lærer er den sentrale faktoren for elevenes læring.

I de siste årene har blant annet Klitmøller & Nielsen (2018) skrevet flere artikler der de har skrevet at en bør være varsom med å basere seg på Hatties forskning (2009) om hva som er av betydning for elevenes læring i skolen. Videre skriver de at det er svært få

individ som faktisk vet på hvilken måte Hattie (2009) har gjennomført forskningen på, og at de fleste kun har gjort seg bemerket av at det er læreren som er viktigst for elevene i skolen, men at de ikke kjenner til på hvilken måte det kan praktiseres.

I forskningen viste Hattie (2009, s. 17-19) til variabler med ulik læringseffekt på hvert tiltak. Tiltak som hadde læringseffekt høyere enn 0,4 var sentralt å jobbe med for elevenes læring. Videre skrev han at tiltak med mindre læringseffekt enn 0,4 ikke var sentralt å jobbe med, mens tiltak med mindre læringseffekt enn 0,2 ikke hadde betydning for elevenes læring. I hans funn hadde *lærerens opplæring og fagkunnskap* henholdsvis læringseffekt på 0,11 og 0,09. På denne måten viste han at variablene hadde liten betydning for elevenes læring.

Dette strider imot det Hattie (2009) har vist i form av ulike foredrag og bøker, og det er blant annet derfor mange som har kritisert forskningen hans (Imsen, 2011; Sjøberg, 2012; Lervåg & Melby-Lervåg, 2014; Dahl, 2015; Haugan, 2015; Svarstad, 2015; Svarstad, 2017; Jelstad, 2017; Klitmøller & Nielsen, 2018), ettersom det har resultert i usikkerhet og kritiske blikk i hvilken grad forskningen stemmer eller ikke.

Dette viser at Hatties forskning (2009) har hatt en sentral rolle på politisk nivå, men det er lite dokumentasjon på hvordan skolen og lærerne skal utøve kompetansehevingen til lærerne i praksis, og på hvilken måte de kan implementere det slik at relasjonen mellom elev og lærer opprettholdes på en positiv måte.

2.4.4 Perspektiver på relasjonspedagogikk

Spurkeland (2011) er en av Norges fremste forfattere innenfor relasjonsutvikling, og han har mange års erfaring som blant annet skolesjef og rektor. Boken «Relasjonspedagogikk» ble utgitt i 2011, og den bygger på et kjent fenomen; relasjonen mellom elev og lærer. Spurkeland (2011) beskriver betydningen av relasjonen mellom elev og lærer, og på hvilken måte fenomenet kan praktiseres i skolen. Han benytter seg av tidligere forskning på området (Nordenbo, et al., 2008; Hattie, 2009) for å ta utgangspunkt i relasjonskvaliteten, og det har i tillegg dannet et fundament for relasjonspedagogikk, som er kjernen i all samhandling, og den tar utgangspunkt i relasjonen mellom elev og lærer (Spurkeland, 2011, s. 36).

Videre handler relasjonspedagogikk om å skape positive relasjoner mellom elevene, og formålet med relasjonspedagogikk er at eleven skal oppleve livsmestring. Livsmestring handler om at en benytter seg av egne ressurser for å mestre eget liv (Spurkeland, 2011, s. 36; Sælebakke, 2018, s. 27).

Det er ifølge Spurkeland (2011, s. 12) tre forutsetninger som ligger til grunn for relasjonspedagogikk;

- (1) «Barn og unge lærer best fra – og sammen med – personer de liker. (...) at relasjonene har en gjensidig positiv kvalitet, og at den preges av tillit og trygghet»
- (2) «Pedagogen trenger en positiv relasjon til hver elev. Enhver brist i relasjonskvaliteten vil få negative konsekvenser for læring og trivsel»
- (3) «Relasjonspedagogikk handler om å gå et skritt nærmere. Dette vil handle om å etablere sterke, fortrolige og tillitsfulle relasjoner i starten av et samspill»

De tre forutsetningene ga et grunnlag for relasjonspedagogikk, men det var også en samling av holdninger, ferdigheter og evner, som Spurkeland (2011, s. 66) beskrev som relasjonskompetanse. I og med at eleven lærer best fra, og sammen med personer han/hun liker, var det viktig at læreren viste interesse for den enkelte elev. Videre påpekte han viktigheten av at læreren hadde fokus på anerkjennelse og forutsigbarhet (Spurkeland, 2011, s. 72-73), og viktigheten av at læreren responderte på elevens ønske om å bli sett, ettersom eleven kontinuerlig ønsker aksept og godkjenning (Spurkeland, 2011, s. 50). På denne måten gjør læreren seg tilgjengelig for eleven, slik at eleven kan oppleve læreren som fortrolig, og interessert i å hjelpe eleven videre (Spurkeland, 2011, s. 66). Læreren og eleven kan ut ifra dette få en positiv og støttende relasjon, og læreren kan «gå» et skritt nærmere eleven, slik at relasjonen kan bli tillitsfull og fortrolig (Spurkeland, 2011, s. 69). Dette forutsetter at læreren har evnen til å oppdage *hele mennesket* i eleven, slik at samspillet kontinuerlig kan jobbes med.

En relasjon kan være utfordrende å opprettholde over en periode, i en prosess, og det var viktig at læreren hadde evnen til empati, slik at han/hun kunne bistå eleven i utfordrende situasjoner som krever emosjonell kompetanse. I tillegg fant Spurkeland

(2011, s. 153) og Buseth (2016, s. 76) at lærerens humor var en sterk indikeringsfaktor til positivt relasjonsarbeid.

Spurkeland (2011, s. 37, 49) fant at eleven som har positive relasjoner med læreren, satt pris på å være sammen med hun/han og de positive relasjonene kan gi utslag på flere områder i elevens liv. Relasjonspedagogikken viser også til helheten rundt eleven, - derav skolen, hjemmet og andre i elevens sosiale omgangskrets, og på hvilken måte det kontekstuelle samspillet spiller en sentral rolle for elevens læring.

2.4.5 Samhandling mellom ulike nivåer i skolen

Punktene over viser til relasjonen mellom elev og lærer, og det er et resultat av samhandling over tid. Relasjonen jobbes kontinuerlig med på et individnivå (Spurkeland, 2011, s. 293). I samhandlingen er blant annet kommunikasjon og elevens faglige og sosiale læring sentralt. For at læreren skal ha en positiv relasjon med hver enkelt elev, vil det være sentralt å se på hvilken måte dette organiseres på, både på et organisatorisk og administrativt nivå, men også mellom elev og lærer (se tabell 1, i 2.4.2).

Ifølge Spurkeland (2011, s. 67, 291) er det skoleledere som er hovedaktørene i å utvikle en samhandlingsskole som en lærende organisasjon, og for skolen er relasjonskompetansen et middel og et mål. Skolen er preget av både politiske og organisatoriske faktorer, og ifølge Spurkeland (2011, s. 201, 292) kunne samhandling mellom ulike nivåer bidra til en arena der positiv deltakelse kunne være med på å øke elevenes læringsutbytter (jfr tabell 1 over).

For at elevene skal oppleve faglig og sosialt læringsutbytte, er skolens organisatoriske «ledelse» i større grad nødt til å ha fokus på økt involvering i lærerens og elevens hverdag (Spurkeland, 2011, s. 217). På denne måten kan samhandlingen styrkes mellom skolens ulike nivåer, og skolens ledelse kan observere på hvilken måte lærerne aktivt bidrar til å forbedre egen praksis. Ifølge (Spurkeland, 2011, s. 291-291) kan de vektlegge praksis ut ifra flere områder, og eksempler på dette er kontakt med lærere, kontakt med elevgrupper og enkeltelever, vektlegge ekstern/ytre bistand til elever og ha fokus på evaluering av elevenes læringsutbytter.

Ut ifra dette, viste Spurkeland (2011) til et mer akademisk, organisatorisk og praktisk nivå for å jobbe med relasjoner i skolen, enn Hattie (2009) som i stor grad kun har fått anerkjennelse i forskningen på et politisk nivå. Likevel har Hattie (2009) et stort forskningsmateriale, og det er i tillegg forskere og skolepolitikere som i senere tid har benyttet seg av forskningen hans. Spurkeland (2011) har vist til en mer praksisrettet metode slik at nåtidens, men også fremtidens lærere kontinuerlig kan samarbeide med de resterende nivåene i skolen for at relasjonen mellom elev og lærer kan utarbeides, opprettholdes og evalueres på en god måte.

3 Metode

I dette kapittelet vil de metodiske valgene bli beskrevet og begrunnet. I tillegg beskrives utvalg og prosedyrer for datainnsamling og tolkning av data. Forfatterne av litteraturen som blir benyttet, har brukt ordene «respondent/deltaker» og «intervjuer», men det har i denne oppgaven blitt valgt å benytte «elev/kroppsøvingslærer» og «forsker».

3.1 Valg av forskningsdesign og metode

Et forskningsdesign sier noe om undersøkelsen som skal gjennomføres, og på hvilken måte den blir utført på (Thagaard, 2018, s. 45). Det er problemstillingene og tema som fører til valg av metode. I og med at oppgaven skal undersøke på hvilken måte elever og lærere opplever og beskriver læringsmiljøet, relasjonen, medvirkningen og deltakelsen i kroppsøvingsfaget på 10. trinn, var det ønskelig å sette seg inn i elevenes og lærernes beskrivelser og erfaringer fra kroppsøvingsfaget, slik at forskeren kunne få et innblikk i deres perspektiver rundt disse fenomenene.

Thaagard (2018, s. 12) poengterte at den kvalitative metoden egnet seg godt når det var personlige og sensitive temaer som skulle undersøkes, derav kontekster det krevdes et tillitsforhold mellom forsker og elev/kroppsøvingslærer. Valg av metodene deltakende observasjon og kvalitativt intervju er begrunnet i behovet for å forstå de sosiale fenomenene læringsmiljø, relasjon, medvirkning og deltakelse i kroppsøvingsfaget.

3.1.1 Kvalitativ metode

Ifølge Thagaard (2018, s. 11,15) er den kvalitative metoden preget av nær kontakt mellom forskeren, elevene og kroppsøvingslærerne på feltet, og den kan gi en dyp innsikt i temaene og perspektivene som elevene og kroppsøvingslærerne beskriver. Formålet med kvalitativ metode er å undersøke menneskelige prosesser, og på den måten oppnå økt forståelse av sosiale fenomener. Dette kan videreføres til en forståelse av personen og situasjonen (Thagaard, 2018, s. 11). Thagaard (2018, s. 37) skriver også at det hermeneutiske perspektivet fokuserer på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende, og på den måten vektlegges det at fenomener kan tolkes på flere måter.

Den kvalitative metoden kjennetegnes også ved at den er preget av en viss fleksibilitet, i og med at ny kunnskap oppstår og innarbeides i prosessen. Ut ifra dette kan for eksempel oppgavens problemstillinger kontinuerlig endres underveis, slik at metodene er rettet mot fenomenene som skal undersøkes (Thagaard, 2018, s. 16).

Oppgaven kan være preget av forskerens tidligere erfaringer som lærer i kroppsøvfingsfaget, slik at det på forhånd kan være en viss forforståelse av fenomenene. Ifølge Wadel & Fuglestad (2014, s. 225) kan forforståelsen føre til ulike valg i undersøkelsesprosessen, for eksempel over hvilke elever som ble valgt til å inkluderes i det strategiske utvalget. Tidligere erfaringer kan i tillegg føre til at forskeren involverer seg for mye og påvirker prosessen, og det er viktig å nevne at undersøkelsene har blitt gjennomført på et av forskerens tidligere praksissteder.

3.2 Arena og utvalg

Arenaen for undersøkelsen var en 10-årig skole på Østlandet. Utvalget består av tolv elever (syv jenter og fem gutter) og to kroppsøvfingslærere på tiende trinn, en mann og en kvinne. Begrunnelsen for antall elever og kroppsøvfingslærere var at forskeren tok hensyn til tid og ressurser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148; Jacobsen, 2018, s. 131), og i tillegg var det ønskelig å ha 10-15 intervjuer, som ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) er vanlig i en undersøkelse. Det var to kroppsøvfingslærere på 10. trinn, og begge ble derfor intervjuet. Det var ønskelig å inkludere begge kjønn i undersøkelsene, slik at flere perspektiv kunne belyses på flere måter.

3.2.1 Prosedyrer for utvelgelse

Rekrutteringen av elever til intervjuene tok utgangspunkt i observasjonene fra kroppsøvfingstimene i praksisperioden på skolen. Det ble foretatt et strategisk utvalg, og hensikten var å intervju elever som ut ifra observasjonene, var best egnet for å svare på oppgavens problemstillinger (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 66-67; Grønmo, 2016, s. 103; Thagaard, 2018, s. 54). Det ble i tillegg tatt hensyn til å velge elever som personlighetsmessig ut ifra observasjonene, virket «ulike», men som innfridde kriteriene for intervju. På denne måten ble det en naturlig mulighet for å få en totalsammensetning av elever som deltok i kroppsøvfingstimene, til utvalget. Dette kan muligens beskrives

som et representativt utvalg fra elevmangfoldet i kroppsøvingsfaget på 10. trinn (Postholm & Jacobsen (2011, s. 66-67).

Følgende kriterier ble vektlagt:

- Elever skulle gå på 10.trinn, og delta i kroppsøvingstimene.
- Elever som virket motivert for undervisning, og elever som ofte snakket med kroppsøvingslærerne.
- Elever som ikke virket motivert for faget, og de som sjelden hadde gymtøy.
- Elever som enten utførte handlinger som ikke var tillatt i gymsalen, og som ofte skapte uro i kroppsøvingstimene.

Ut ifra problemstillingene og feltnotatene fra observasjonsperioden, var det flere elever som tilfredsstilte inklusjonskriteriene for intervju. Thagaard (2018, s. 59) påpekte at antall elever/kroppsøvingslærere ikke bør overskride at det er mulig å gjennomføre analyser i etterkant av intervjuene, og i denne oppgaven har tid og ressurser totalt sett satt en begrensning på utvalgets størrelse. Størrelsen på utvalget ble vurdert som tilfredsstillende.

Selve invitasjonen for elevene til å delta i intervjuene ble gjennomført i en av klassens teoritimer, og det var på forhånd avtalt med lærerne om at det var ønskelig å prate med elevene som var ønskelig å intervju. Elevene som tilfredsstilte inklusjonskriteriene, og som var ønskelig å intervju, fikk informasjon om forskningsprosjektet utenfor klasserommet av forskeren i en samlet gruppe. Samme prosedyre ble gjennomført i den andre klassen på 10. trinn.

Ut ifra dette ble det foretatt et strategisk utvalg, som viser til at en velger ulike elever som kan belyse problemstillingene på flere måter (Thagaard, 2018, s. 54). I denne utvelgelsen ble det valgt å benytte kvoteutvelging, det vil si et utvalg av ulike temaer på forhånd som var ønsket å inkludere i forskningsprosjektet, før det strategiske utvalget ble gjennomført. Et eksempel på et tema var kommunikasjon med kroppsøvingslæreren på feltet. Temaene tok utgangspunkt i problemstillingene som på forhånd var valgt og skrevet ned, og i tillegg observasjoner knyttet til kriteriene for det strategiske utvalget som ble utført i praksisperioden (Thagaard, 2018, s. 55).

Ettersom det kun var to kroppsøvlingslærere på 10. trinn, fikk de først en muntlig forespørsel fra forskeren om å delta i forskningsprosjektet. Etter at de hadde gitt uttrykk for interesse for å delta, fikk de et informasjonsskriv og i tillegg et samtykkeskjema som forskeren ville ha tilbake med signatur.

3.3 Feltarbeid i egen kultur

Feltarbeid i egen kultur karakteriseres med at forskeren studerte en del av egen virkelighet (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 26), det vil si at forskeren i tillegg hadde forforståelse om arenaen og elevene, samt kroppsøvlingslærerne som skulle delta i forskningsprosjektet. Det kan resultere i at forutsetningene for å forstå fenomenene i kulturen var gode (Thagaard, 2018, s. 78). Feltarbeid handler om at forskeren oppholder seg i miljøet det skal gjennomføres undersøkelser i (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 17), og at forskeren på denne måten oppnår kontakt med elevene og kroppsøvlingslærerne. Forskeren rettet på denne måten sin oppmerksomhet mot dem, og observerte på hvilken måte de forholdt seg til hverandre i de sosiale situasjonene (Thagaard, 2018, s. 63).

3.3.1 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon beskrev en metode der forskeren oppholdt seg og deltok på feltet sammen med elever og kroppsøvlingslærere (Thagaard, 2018, s. 70). Metoden er egnet til å undersøke samhandlingen mellom elever og kroppsøvlingslærere, og på hvilken måte de utviklet relasjoner, og en metode for å beskrive prosesser og fenomener (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 19-20). På denne måten kunne den deltakende observasjonen gi mulige svar på relasjonelle og prosessuelle forklaringer i sosiale prosesser. Forskeren kunne i tillegg få tilbakemeldinger på forståelsen en utvikler underveis Thagaard (2018, s. 63).

Feltarbeidet ble gjennomført i en av flere tidligere praksisperioder, og aktuell observasjonsperiode hadde en varighet på seks uker. Det ble rask tilgang på feltet, og som Wadel & Fuglestad (2014, s. 35) skrev, var det den første faktoren som måtte fastsettes før gjennomføringen av undersøkelser kunne begynne.

Feltarbeidet startet med deltakende observasjon i tre ulike kroppsøvingstimer i løpet av en uke, og det omfattet en kroppsøvingstime på åttende, niende og tiende trinn. I denne uken var det fokus på å komme i kontakt med elever og kroppsøvingslærere, og det ble opprettet en relasjon som Thagaard (2018, s. 63) påpekte var sentralt for å forstå sosiale prosesser. De resterende fem uker av praksisperioden, var det forskeren selv og en medstudent som hadde ansvar for undervisningen, men det var fortsatt stort fokus på deltakende observasjon, og forskeren var i større grad aktiv på feltet.

Det var på forhånd planlagt hva som skulle observeres, ettersom problemstillingene og temaene allerede var bestemt før forskningsprosjektets begynnelse. Faktorer som skulle observeres ut ifra elevene var allerede konkretisert, men kroppsøvingslærerne ble observert ut ifra på hvilken måte de utførte nonverbal og verbal kommunikasjon med elevene i kroppsøvingstimene, både for å se den enkelte elev, men også på hvilken måte det fremmet relasjonsbygging.

Etter hver enkelt kroppsøvingstime ble det skrevet feltnotater, slik at observasjonene ble omdannet til tekst (Thagaard, 2018, s. 84). Dette ble også utført for å dokumentere og memorere situasjonene, slik at bearbeidelsen av erfaringene underveis ble styrket.

3.4 Kvalitativt intervju

Kvale & Brinkmann (2015, s. 20) og Thagaard (2018, s. 11) hevdet at det sentrale i et kvalitativt intervju var å innhente informasjon om elevenes og kroppsøvingslærernes livsverden, og på hvilken måte de opplevde ulike fenomener. Kvalitativt intervju gir forskeren en mulighet til å innhente informasjon om andre sentrale fenomener rundt elevenes eller kroppsøvingslærernes erfaringer, og mulige tanker og følelser knyttet til kroppsøvingfaget som kan gi fylldig og omfattende kunnskap om deres liv i skolen (Thagaard, 2018, s. 89). Hensikten med å benytte kvalitativt intervju var blant annet for å beskrive og forstå kompleksiteten av et fenomen knyttet til flere problemstillinger (Thagaard, 2018).

Kvalitativt intervju kan være strukturert, semistrukturert eller ustrukturert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Det semistrukturerte intervjuet er den mest vanlige metoden for intervju, og hensikten er å innhente informasjon om fenomenene som skal undersøkes. Temaene og spørsmålene som på forhånd er skrevet ned har en stor grad av

åpenhet, slik at de kan stilles på en annen måte, i annen rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156-157). Dette er et av flere valg forskeren må forholde seg til under intervjuet, og forskeren må i tillegg ta valg knyttet til ulike oppfølgingsspørsmål underveis, slik at både metode og tema opprettholdes (Kvale & Brinkmann, 2015). En annen sentral faktor ved semistrukturert intervju, var at forskeren måtte være forberedt på at eleven eller kroppsøvlingslæreren kunne redegjøre for flere temaer og perspektiv enn det som var planlagt (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 76), og dette kunne føre til at forskeren oppdaget ny kunnskap som kan gi økt innsikt i elevenes eller kroppsøvlingslæreren hverdag. Det er også rimelig å anta at et semistrukturert intervju kan gi økt innsikt og forståelse, ettersom forskeren kan stille flere, samt ikke-planlagte spørsmål underveis i intervjuet.

I et kvalitativt intervju der forskeren og eleven/kroppsøvlingslæreren fysisk møtes, er det stor sannsynlighet for at det skapes en relasjon, og det kan føre til at samtalen blir mer åpen. Eleven/kroppsøvlingslæreren kan belyse flere perspektiv og beskrive i økt grad mer om de ulike temaene som muligens ikke hadde blitt nevnt dersom det ikke hadde vært et fysisk møte mellom dem (Thagaard, 2018, s. 99). På denne måten kan eleven/kroppsøvlingslæreren i tillegg få respons i form av støtte og empati av forskeren (Thagaard, 2018, s. 99), som kan resultere i at relasjonen styrkes ytterligere.

Det er i tillegg økt mulighet for at de kan kommentere hverandres uttalelser (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68), og forskeren kan i større grad observere og samtidig undersøke om uttalelsene og blant annet kroppsspråk har blitt opplevd og tolket på riktig måte. På denne måten kan forskeren oppleve å få en dyp forståelse, og det kan oppleves som en helhetsforståelse for forskeren (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 68).

3.4.1 Intervjuguide

I forkant av praksisperioden ble det med utgangspunkt i problemstillingene og problemområdet skrevet et utkast til intervjuguide med ulike temaer og spørsmål som var ønskelig å undersøke i intervjuene (Thagaard, 2018, s. 95), og Wadel & Fuglestad (2014, s. 220) påpekte viktigheten at intervjuets innhold står i samsvar til problemstillingene og temaene som var planlagt på forhånd. Underveis og i etterkant av praksisperioden var det flere temaer som var ønskelig å undersøke, ettersom egne observasjoner førte til økt interesse på feltet.

Det ble skrevet separate intervjuguider til kroppsøvingslærerne og elevene med ulikt innhold. Begge intervjuguidene var delt i to hovedtemaer, derav læringsmiljø og relasjoner. Det var spørsmål som omhandlet på hvilken måte de opplevde læringsmiljøet, hva som påvirket deres trivsel og på hvilken måte kroppsøvingslærerne kunne legge til rette for at elevene kunne oppleve trivsel i kroppsøvingsfaget. Videre ble det spurt om de kunne beskrive en positiv og støttende relasjon, og på hvilken måte relasjonen kunne oppleves betydningsfull for deres deltakelse i kroppsøvingstimene. Elevene og kroppsøvingslærerne fikk i tillegg spørsmål om de kunne beskrive medvirkningen i kroppsøvingsfaget, og på hvilken måte det ble gjennomført.

Kroppsøvingslærerne fikk i tillegg spørsmål om på hvilken måte de beskrev, og benyttet seg av nonverbal kommunikasjon for å vise at de «så» elevene, men i tillegg om, og på hvilken måte det kunne styrke deres relasjon.

På slutten av intervjuguiden ble det skrevet et åpent spørsmål dersom eleven/kroppsøvingslæreren ønsket å tilføye mer, eller om enkelte spørsmål måtte avklares eller gjengis på en annen måte.

Ideelt sett burde det vært gjennomført et prøveintervju før selve intervjuprosessen startet, slik at spørsmålene og intervjuprosessen ble kvalitetssikret. Kvale & Brinkmann (2015, s. 134, 156) poengterer at forberedelser til intervju var viktig slik at kunnskapen som produseres kunne få økt kvalitet. Et eksempel er å legge til rette for et prøveintervju, slik at forskeren kan få erfaringer med hva som bør jobbes videre med, før selve undersøkelsene begynner.

Tidsplanen i forskningsprosjektet var imidlertid stram, og muligheten for en tidligere start førte til at prøveintervju ikke ble prioritert. I og med at det allerede var en opparbeidet relasjon til elevene og kroppsøvingslærerne, er det rimelig å anta at et prøveintervju ikke har hatt vesentlig betydning for utfallet. Forutsatt at det ikke hadde vært en relasjon tilstede før intervjuene ble gjennomført, kunne hatt stor betydning for gjennomføringen av intervjuene, og i tillegg betydning for oppgavens funn. Dette kunne i tillegg ha ført til at forskeren var mindre forberedt, og elevene og kroppsøvingslærerne

kunne i større grad unngått å fortelle om sentrale beskrivelser og opplevelser av ulike fenomener i kroppsøvfingsfaget.

Rent metodisk kan det imidlertid oppfattes som en svakhet i det et prøveintervju ville gitt en mulighet til å forbedre spørsmål eller oppdage mulige feiltolkninger i intervjuguiden. Thagaard (2018, s. 96) poengterte viktigheten av å ha korte pauser under gjennomføringen av intervjuet, ved for eksempelvis at forskeren fortalte at de skulle skifte tema mens han eller hun samtidig bladde om i papirene. På denne måten har eleven/kroppsøvfingslæreren mulighet til å tilføye mer dersom det var ønskelig. På grunn av at prøveintervju ikke ble prioritert, kunne forskeren i denne sammenhengen mistet deler av planleggingen av pauser i gjennomføring av intervjuene, slik at pausene som eventuelt skulle forekomme måtte gjennomføres impulsivt. På denne måten kunne elevene og kroppsøvfingslærerne eventuelt fått en bedre opplevelse, og intervjuet kunne muligens blitt gjennomført på en bedre måte.

3.5 Gjennomføring av intervju

Tidspunkt for intervjuene med elevene ble planlagt når utvelgelsen var gjennomført, og elevene hadde returnert informasjonsskrivet med foresattes signatur.

Det ble avtalt med kontaktlærerne i de ulike klassene om hvilke dager som var best egnet for intervju, og forskeren avtalte med hver enkelt elev når intervjuene skulle gjennomføres. Hver enkelt elev fikk en skriftlig invitasjon med tidspunkt for intervju, og det ble direkte avtalt med kroppsøvfingslærerne når intervjuene skulle bli gjennomført.

Intervjuene ble gjennomført i skoletiden etter endt praksisperiode, og to av skolens grupperom ble benyttet. Innledningsvis ble det fortalt kort om hvilke temaer som spørsmålene kom til å ta utgangspunkt i. I tillegg ble det lagt vekt på å informere om etiske og forskningsmessige forhold, som anonymitet, og deres rett til å trekke seg fra prosjektet uten å oppgi grunn. I gjennomføringen av intervjuene ble det benyttet diktafon og båndopptaker, og alle intervjuene ble gjennomført innenfor en tidsramme på 25-70 minutter.

3.6 Databehandling og transkribering av intervju

I etterkant av intervjuene ble syv av fjorten intervjuer transkribert. Begge intervjuene av kroppsøvingslærerne og fem intervjuer av elevene. Transkripsjon av intervjuer fører til at de blir mer strukturerte, og er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206-207). Erfaringen som ble gjort etter de første transkriberingene, var at mye «tomprat» ga mye irrelevant informasjon og det ble en utfordring å få en tematisk oversikt over innholdet i intervjuene. Dette ble tydelig i transkripsjonene, og for at det skulle bli lettere å få en tematisk oversikt over de resterende intervjuene, ble det valgt å lytte til lydopptakene og notere temaer og nøkkelord underveis. På den måten ble det lettere for forskeren i stor grad å finne tilbake til de ulike stedene i lydopptaket sentrale uttalelser ble nevnt, som kom til å bli benyttet videre i analysen.

3.7 Analyse av intervju

Etter transkripsjon og aktiv lytting av fjorten intervjuer, ble alle transkripsjoner og dokument med nøkkelord og temaer skrevet ut og lest igjennom. Det ble markert med ulike fargekoder i teksten, og etter første gjennomlesing ble funnene organisert tematisk i (1) læringsmiljø, (2) relasjonen lærer og elev og (3) medvirkning og delaktighet. På denne måten ble koding gjennomført, som Thagaard (2018, s. 153-154) og Kvale & Brinkmann (2015, s. 230) er en metode der en deler opp teksten fra elevene og kroppsøvingslærerne, slik at uttalelser og temaer blir strukturert i kodeord. Tre eksempler på kodeord i denne oppgaven er gruppeinndeling, lærernes egenskaper og mulighet for flere aktiviteter.

Når kodingen hadde blitt gjennomført, ble transkripsjonene skrevet ut på nytt og uttalelser fra elever og kroppsøvingslærere ble klippet ut fra transkripsjonene og lagt i temabaserte konvolutter kategorisert til tema (Thagaard, 2018, s. 154), som er læringsmiljø, relasjon, medvirkning og delaktighet. På den måten kunne det bli en tolkning av meningsinnholdet i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 159), og koding og kategorisering førte til en økt tematisk presisjon.

Resterende intervjuer som kun ble lyttet til, ble gjennomført på samme måte, med unntak av at det ikke var transkripsjoner, men kun uttalelser og stikkord på ark før koding og kategorisering ble gjennomført.

Thagaard (2018, s. 153) poengterte at en slik metode som koding kan gjøre det lettere ved en senere anledning der en for eksempel skal sammenlikne uttalelser med de andre elevene og kroppsøvlingslærerne som deltok i forskningsprosjektet, og i situasjoner der flertall av dem av i stor grad fortalte om de samme fenomenene.

3.8 Etikk

Ved oppstart av forskningsprosjektet ble studien meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Godkjenning forelå 24.05.2017. Studier som omhandler personopplysninger er meldepliktige (Thagaard (2018, s. 22), og trenger godkjenning før oppstart.

Det var frivillig for alle å delta i forskningsprosjektet, og alle som deltok skrev under på en samtykkeerklæring før undersøkelsene fant sted. I og med at elevene var under 18 år, måtte en av de foresatte i tillegg skrive under. I informasjonsskrivet ble det også beskrevet at alt var anonymt, og at ingen kunne kjenne seg igjen i oppgaven på et senere tidspunkt. Alt var i tillegg konfidensielt, og det var kun forskeren som hadde tilgang på datamaterialet. Datamaterialet ble slettet etter at oppgaven var vurdert. Dette ble også informert om i oppstarten av alle intervjuene. Det ble også gitt beskjed om at de kunne trekke seg når som helst fra studien, uten å oppgi grunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104; Grønmo, 2016, s. 169).

3.9 utfordringer og svake sider

3.9.1 Mulige feilkilder

En mulig feilkilde som kan være fremtredende ved feltarbeid i egen kultur, kan være at forskeren i stor nok grad ikke klarer å være objektiv på feltet, slik at tidligere erfaringer og forforståelse har for stor betydning blant annet i det strukturerte utvalget av spesielt elever i denne oppgaven. Ifølge Wadel & Fuglestad (2014, s. 29-30) var det et krav til at forskeren klarer å avgrense seg til å være «sosiolog på seg selv». Her mener de at forskeren kontinuerlig må reflektere over egen atferd gjennom feltarbeidet, ettersom hensikten var å observere samhandlingen mellom elevene og kroppsøvlingslærerne på feltet.

På grunn av en relasjon mellom forsker og elever før det strategiske utvalget ble gjennomført, var det ifølge Jacobsen (2018, s. 56-57) mulig for at det blant annet kunne påvirke forskerens evne til å ta ulike valg. Utvelgelsen av elever ble gjort ut ifra observasjoner på feltet, og grunnet metoden består utvalget av et elevmangfold med ulike oppfatninger og opplevelser av kroppsøvningsfaget. På betingelse av at det ikke hadde blitt gjennomført deltakende observasjon, er det mulig at det ikke hadde forekommet ulikheter blant elevene, og ulike perspektiver i diskusjonskapittelet hadde muligens ikke eksistert.

En annen mulig feilkilde som kan ha påvirket det strategiske utvalget, var forskerens opphold og tilstedeværelse med prosjektets elever og kroppsøvningslærere på andre arenaer enn kun på kroppsøvningsfeltet, ettersom prosjektet kun tok utgangspunkt i kroppsøvningsfaget. Dette kan ha ført til opparbeidelse av en sterkere relasjon som kan ha påvirket deres beslutning om å stille til intervju, og de kan i tillegg under intervjuene fortalt det de trodde forskeren ønsket svar på, slik at de ikke har vært ærlige, såkalt «yea-saying» (Thagaard, 2018, s. 108).

I intervjukontekstene er det mulig at det har oppstått misforståelser mellom forsker og elev/kroppsøvningslærer, slik at forskeren kan ha oppfattet og tolket den nonverbale og den verbale kommunikasjonen på en annen måte enn det eleven/kroppsøvningslæreren intenderte på å formidle (Thagaard, 2018, s. 102, 114). Dette kan ha ført til at flere av uttalelsene fra elevene og kroppsøvningslærerne som har blitt benyttet i oppgaven kan være feil, tatt i betraktning at fenomenene har blitt belyst feil.

I etterkant av intervjuene var det kun halvparten av intervjuene som ble transkribert. På denne måten kan viktige data ha blitt tapt, noe som også støttes av Kvale & Brinkmann (2015, s. 206). Likevel er det viktig å belyse at det ble en økt og tydeligere tematisk oversikt av intervjuene som kun ble lyttet til, ettersom det som ble skrevet ned var relevant.

I etterkant av feltarbeidet er det relevant å trekke inn en mulig feilkilde ved å ikke ha benyttet fokusgruppeintervju i etterkant av portrettintervjuene. I et fokusgruppeintervju hadde elevene fått mulighet til å reflektere høyt sammen, og hørt andres synspunkt om ulike temaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179; Jacobsen, 2018, s. 159). Det er en

mulig antakelse at flere hadde tatt del i diskusjonen, og muligheten er stor for at nye perspektiver hadde blitt belyst.

3.9.2 Validitet og reliabilitet

Validiteten i kvalitativ forskning defineres som datamaterialets gyldighet, og på hvilken måte en metode er egnet til å undersøke et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Grønmo, 2016, s. 241). Ifølge Grønmo (2016, s. 241) gir validitet en god indikasjon på om datamaterialet samsvarer med forskerens hensikt med metodene for undersøkelse og datainnsamling. På betingelse av at forskerens formål står i samsvar med dataene og det gir relevante svar for problemstillingene, er validiteten høy (Grønmo, 2016, s. 241).

Datamaterialet en anskaffer seg ut ifra undersøkelsene som er gjennomført kan være vanskelig å kontrollere, ettersom respondentenes uttalelser kan være usanne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). I kvalitativ forskning er det innholdet som beskrives i intervjuet, som danner videre grunnlag for analyse og diskusjon. Kunnskapen som forskeren tilegner seg i et intervju, kan være vanskelig for en annen forsker å oppnå på lik måte, ettersom betydningen av forskerens rolle og konteksten er sentral. Dette medfører usikkerhet om innholdets gyldighet og sannhetsgehalt, og det har stor sammenheng med reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 108).

Reliabiliteten sier noe om muligheten for å kunne reprodusere forskningen med omtrent samme resultat (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2018, s. 187). Ifølge Thagaard (2018, s. 188-189) kan reliabiliteten i kvalitativ forskning styrkes ved at det for eksempel var flere forskere tilstede når undersøkelsene ble gjennomført, eller at flere forskere kontinuerlig hadde jobbet sammen under prosessen. Undersøkelsene som har blitt gjennomført i denne oppgaven er utført av forskeren, og ut ifra Thagaard (2018, s. 188-189) er det vanskelig å si noe om forskningens pålitelighet, men det er en stor styrke at forskeren selv har vært delaktig gjennom hele prosessen.

En annen faktor som er relevant å belyse og som tidligere ble nevnt under validitet, er muligheten for å oppnå samme resultater om en annen forsker hadde gjennomført intervjuene på nøyaktig samme måte. Dette har blant annet med forskerens humør og

relasjon til elev/kroppsøvingslærer å gjøre (Jacobsen, 2018, s. 241), og forskeren vil i stor grad påvirkes av intervjusituasjonen.

Det har lenge vært en diskusjon om hvorvidt en kan stille krav til representativitet i kvalitativ forskning. Postholm & Jacobsen (2011, s. 66-67) påpeker at en foretar et utvalg som representerer den klassen en skal gjennomføre undersøkelser i, slik at utvalget kan gjenspeile klassens totale sammensetning. På denne måten kan det bli et representativt utvalg fra den bestemte klassen, og det kan være mulig å anta, samt trekke konklusjoner om klassen, men det vil ikke være mulig å generalisere funnene videre, ettersom utvalget er for lite og det må skje på en bestemt måte (Jacobsen, 2018, s. 87).

4 Resultat og diskusjon

I denne oppgaven har det vært et spesielt fokus på å fremskaffe mer kunnskap om relasjonen mellom lærer og elev i kroppsøvingsfaget, men ettersom relasjonen mellom elev og lærer er en uløselig del av læringsmiljøet, vil den i stor grad påvirke elevenes deltakelse og medvirkning i kroppsøvingstimen. Det har blitt valgt å strukturere i tre hovedtematikker, i tråd med problemstillingene; læringsmiljø, relasjoner, medvirkning og delaktighet. Resultatene og diskusjonen blir presentert i hovedtematikkene.

Helle og Håvard var kroppsøvingslærerne på 10. trinn som deltok i prosjektet. Helle var kontaktlærer for klasse «L» på 10. trinn, og hun hadde i tillegg klassen i et teorifag, samt elever fra begge klassene i et valgfag. Håvard hadde klasse «K» en halv time per uke (arbeidstime) samt at han hadde valgfaget fysisk aktivitet og helse på 10. trinn.

Det var totalt tolv elever som ble intervjuet, syv jenter og fem gutter. Marit, Oda, Mette og Lotte drev med fotball eller turn på fritiden, mens Natalie og Tonje stort sett holdt på med musikk og teater. Sara hadde egen hest hjemme, med ansvar for stell og foring. Marius, Oliver og Lukas drev aktivt med håndball eller fotball på fritiden. Martin bodde på en gård med familien og hjalp til, mens Ludvig i stor grad spilte dataspill.

4.1 Læringsmiljø

Analysen av resultatene viste at trivsel, samhold, innhold og variasjon i faget var sentrale faktorer for læringsmiljøet. I tillegg viste funnene at elever med ulike erfaringer med organisert idrett på fritiden lettere tilpasset seg kroppsøvingstimene, mens elever uten erfaring med organisert idrett på fritiden hadde ulike bekymringer.

Kroppsøvingslærernes tilstedeværelse i kroppsøvingstimene førte til at elevene opplevde trygghet, og at de kunne snakke med dem om alt, når de ønsket.

4.1.1 Elevenes trivsel i kroppsøvingsfaget

Majoriteten av elevene fortalte at de trivdes i kroppsøvingsfaget, ettersom begge klassene på 10. trinn hadde kroppsøving sammen. De beskrev i tillegg viktigheten av at de ble bedre kjent, og at det kunne være med på å øke samarbeidet og trivselen i kroppsøvingstimene. Ludvig uttrykte at han hadde det gøy i faget på følgende måte:

«Hvis det er noe gøy så gleder jeg meg til neste gang jeg skal ha gym. Jeg synes jo at vi alltid gjør noe gøy i gymmen»

Valg av aktiviteter og samhold med andre medelever var også sentralt for elevenes læringsmiljø, og det ble påpekt av Ludvig, Sara, Mette, Oda, Marit og Marius. I sitatet under fremhevet Lotte dette spesielt:

«Det er ganske bra, alle er jo ganske gode venner og sånn (...)»

Helle og Håvard fortalte også at de trodde at elevene trivdes i faget. Helle beskrev at det var et positivt læringsmiljø, der elevene var flinke til å inkludere hverandre:

«Jeg synes egentlig at det er ganske bra, jeg synes de er flinke til å inkludere hverandre (...)»

Videre fortalte hun at variasjon i aktiviteter kunne føre til at elevene trivdes, og at det var hennes mål i kroppsøvingstimene. Natalie, Sara, Martin og Lukas beskrev at det var viktig med variasjon i kroppsøvingstimene, og Oda beskrev det på følgende måte:

«Ja, de må jo være ivrige da, og engasjerte, og positive og prøve å få med flest mulig og variere timene sine så det blir gøy»

Helle poengterte at god planlegging kunne føre til variasjon i faget, og at det var et didaktisk grep hun og Håvard hadde fokus på:

«Man får hatt mye mer variasjon i aktivitetene om man planlegger godt (...) og jeg tenker liksom på at jeg har mye fokus på at det skal være positivt og det skal være gøy å ha gym»

Sitatene over viser at elevene trivdes i læringsmiljøet, og at variasjon i kroppsøvingstimene var sentralt. Flere elever beskrev læringsmiljøet som sosialt, ettersom klassene på 10. trinn hadde kroppsøving samtidig. Elevene fortalte at Helle og Håvard var sentrale for deres trivsel, noe som samsvarer med Hattie (2009) og Spurkeland (2011). Hattie (2009, s. 238) fant at læreren var en av de viktigste faktorene

for elevenes læring, og det ble også belyst hos Spurkeland (2011, s. 12) der han skrev at elever lærer best fra og sammen med en de har en positiv relasjon med. Lotte beskrev en positiv relasjon med kroppsøvlingslærerne, og fortalte i intervjuet at relasjonen påvirket læringsmiljøet. Flere studier viser at læreren har en sentral rolle for elevenes trivsel i læringsmiljøet (Flagestad & Skisland, 2002; Ingebrigtsen, et al., 2008; Moen, et al., (2015).

Flagestad & Skisland (2002) fant at fagets innhold og organisering var av betydning for elevenes trivsel i læringsmiljøet, og det samsvarer med funn i forskningen til Hattie (2009), der han fant at elevenes ulike aktiviteter måtte være tilpasset den enkelte elev, slik at eleven opplevde trivsel og faglig læring. Han fant i tillegg at læreren og eleven sammen måtte fremme ulike forslag til hvordan aktivitetene kunne gjennomføres på, slik at eleven kunne oppleve trivsel. I studien til Ingebrigtsen, et al., (2008) fant de at elevene som likte å være i fysisk aktivitet trivdes godt i faget, men de skrev også at aktivitetene måtte tilpasses til den enkelte elev.

Kroppsøvlingslærernes gjennomføringsevne kan i denne konteksten være sentral for elevenes trivsel. Helle poengterte at god planlegging kunne føre til variasjon i faget, og dette fremhevet også Vinje (2016, s. 25). Han skrev at læreren bør ha allsidig didaktisk kompetanse, og det var også et funn hos Hattie (2009). I tillegg skrev Aasland & Brøgger (2013, s. 129) at kroppsøvlingslærerne måtte være reflektert over hvilke metoder de benyttet seg av, slik at læringsmiljøet kunne opprettholdes på en slik måte at elevene trivdes. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016b) handler faget om mer enn ulike aktiviteter, ettersom elevene skal bli inkludert i et fellesskap, og ifølge Kvikstad & Sandell (2015, s. 83) vil det være med på å fremme vennskap og relasjoner, som igjen kan øke trivselen i læringsmiljøet. På denne måten har kroppsøvlingsfaget i tillegg fokus på elevenes allmenndannelse, fordi det handler om å forberede elevene til å mestre egne liv i et fremtidig perspektiv (Esser-Noethlichs, 2019, s. 52).

4.1.2 Elevenes erfaringer med organisert idrett på fritiden påvirker gruppeinndeling, mestring og deltakelse i kroppsøvlingsfaget

Med unntak av Ludvig, Martin, Sara, Tonje og Natalie, var de andre elevene aktivt med på en idrett på fritiden, og flertallet spilte fotball eller håndball. Flere av elevene som

var aktive på fritiden, fortalte om opplevelser som omhandlet deres deltakelse i kroppsøvningsfaget, og Oda oppsummerte det på følgende måte:

«Jeg tror det er noe forskjell, man har jo mer interesse for det hvis man driver med det på fritiden, og da er det kanskje lettere å gjøre ting i gymtimen da. Kanskje noen øvelser du har gjort på fritiden eller noe. Ja. Som jeg kjenner igjen»

Tonje drev med kunst på fritiden, og hun påpekte at elever som drev med idrett på fritiden var flinke i det, men «(...) de som går på tegning er sykt flinke på det». Hun beskrev konkret på hvilken måte hun opplevde seg selv, men også hvordan andre tenkte om henne i kroppsøvingstimene når hun påpekte sitt lave ferdighetsnivå:

«Jeg føler meg teit når jeg spør om hjelp når jeg vet hvordan jeg skal gjøre det, men at jeg ikke klarer å gjøre det. Redd for at noen andre blir irriterte. Redd for å ikke bli likt av læreren om jeg spør for mye, er det fordi jeg ikke har fulgt med at jeg trenger hjelp? (...) Kan føle at andre blir oppgitt over meg fordi man ikke mestrer det på en like god måte»

Helle og Håvard var opptatt av at alle skulle oppleve mestring og føle seg trygge og inkludert, og Helle poengterte dette i sitatet under:

«Man er jo i utgangspunktet likeverdige når man kommer inn i en gymsal, (...) så jeg tenker at man må på en måte legge til rette for at det er rom for alle da, at man mestrer og at man ikke kommer inn med så høye skuldre, at det er trygt å komme i gymtimen ikke sant, at man kjenner at man er inkludert og ting er forutsigbart»

Sitatene over viser at ulike erfaringer med organisert idrett på fritiden påvirket elevenes mestring og deltakelse i læringsmiljøet. Motsatt viser fravær av erfaring med organisert idrett på fritiden at en ikke mestrer aktivitetene i like stor grad. Dette får også betydning for organiseringen av aktivitetene i timen. Enkelte av elevene som hadde erfaringer med organisert idrett på fritiden, fortalte at det kunne bli mye ballspill i perioder i kroppsøvingstimene, og Oliver sa at: «det kan fort bli litt mye ballspill ja». Dette er

også et funn hos Hordvik (2014), der han fant at i perioder det var ballspill så gikk det i fordel til elevene med erfaringer med idrett. Dette kan vise at elevene hadde et viktig «blikk» mot de andre medelevene i klassen, og det er rimelig å anta at de har forstått de «sosiale spillereglene» mellom elevene på kroppsøvingssarenaen på en annen måte enn det Helle og Håvard har gjort.

Flere av elevene som var aktive i idrett på fritiden, beskrev også at de lettere kunne tilpasse seg ulike grupper som kroppsøvingslærerne delte inn i. Dette støttes av Andrews & Johansen (2005), Borgen & Leirhaug (2012), Säfvenbom, et al., (2014) og Dowling (2016). Tonjes uttalelse finner vi igjen i studiene til Andrews & Johansen (2005) og Fisette (2011) der de fant at elevene var redde for å ikke klare og mestre aktivitetene.

Tonjes uttalelse kan også påvirke hennes egen selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I denne situasjonen er det sentralt å reflektere over om Tonje ut ifra uttalelsen, frasto fra å spørre om hjelp, eller om hun trosset sin antatte negative selvoppfatning med å spørre om hjelp. På den måten kunne Tonje opplevd mestring, noe som kunne ført til økt positivt læringsmiljø. Situasjonen med Tonje kan også belyses i forskningen til Hattie (2009, s. 238-239), der han fant at læreren måtte ha kjennskap til elevene. På denne måten kan læreren bistå i at eleven kan oppleve meningsfulle erfaringer, som kan gi eleven en opplevelse at hun/har innehar nok kompetanse for å utføre aktivitetene. Tonje beskrev også at mestring var avhengig av både erfaring og trening uansett hvilken aktivitet en bedrev, og det kan tolkes som at hun har behov for mestring i stor grad slik at mestringsopplevelsene kan være av betydning. Dette kan føre til at Tonje kan oppleve mestring i flere, samt ulike aktiviteter, og ifølge Standal (2015, s. 16) oppleve tilhørighet som er sentralt i et læringsmiljø.

Flere av elevene fremhevet at gruppeinndelingen i kroppsøvingstimene kunne være utfordrende. Gruppeinndeling kan være en faktor som påvirkes av kroppsøvingslærernes organisering (Aasland & Brøgger, 2013, s. 131) i læringsmiljøet, og flere av elevene var enige i at faktorer som motivasjon, ferdigheter, innsats og interesse påvirket gruppene. Mette beskrev sin opplevelse av grupper på denne måten:

«Hm, det er litt slemt å si, men hvis jeg kommer på en gruppe med noen som ikke gidder å prøve for eksempel, så ja, da blir jeg ganske lei»

Beskrivelsene fra elevene og Mette, kan sette spesielt Tonje inn i en *ny sosial kategori*, som beskrives som en sosial konstruksjon der elevene og deres utfordringer blir synliggjort (Befring & Moen (2017, s. 21). I eksemplet om Tonje, kan hennes uttalelser om egen innsats og delaktighet være et eksempel på en utfordring som blir synliggjort av andre elever i en gruppe, ettersom undervisningen skjer i et åpent rom som en gymsal (Aasland & Brøgger, 2013, s. 132; Standal, 2015, s. 13), og ved henne selv når hun sier at hun ikke mestrer aktivitetene.

Gruppeinndeling kan derfor være utfordrende for Tonje, men kroppsøvlingslærerne var bevisste når de delte inn i grupper, og Helle poengterte viktigheten ved at de ofte delte inn:

«(...) og veldig ofte deler vi inn i grupper, og det er også fordi det ikke skal stå igjen tre stykker som ingen vil være med, så vi styrer de tingene vi tenker bidrar til at flest mulig får det best mulig»

Hun fortalte videre at gruppeinndeling var sentralt i kroppstimene, og at det var en faktor som alltid vil være der, men det er opp til kroppsøvlingslærerne å bestemme på hvilken måte det skal gjennomføres i praksis. Klasseledelse omhandler blant annet kroppsøvlingslærernes didaktiske kompetanse, og flere poengterer viktigheten (Hattie, 2009; Aasland & Brøgger, 2013, s. 132; Vinje, Skrede & Vinje, 2019, s. 174). Forskning gjennomført av Hattie (2009, s. 239) fant at klasseledelse var sentralt for elevenes læring, men han beskrev også viktigheten av å legge til rette for et læringsmiljø hvor det er fokus på inkludering, og at det er «lov» til å feile, slik situasjonene fra Tonje og Helle kan belyses ut ifra. Inkludering i læringsmiljøet krever at kroppsøvlingslærerne er tilstede i kroppsøvingstimene, noe flere elever har beskrevet.

4.1.3 Kroppsøvlingslærernes tilstedeværelse

Elevene påpekte viktigheten av at Helle og Håvard var tilstede for dem i kroppsøvingstimene, og Mette beskrev viktigheten av at hun og andre elever kunne prate med kroppsøvlingslærerne om det var noe:

«Hvis det er noe, så kan du på en måte snakke med henne om alt egentlig, og sånn som han andre, så er de ganske flinke gymlærere til å lære oss ting og sånt da»

Sitatet viser også til kroppsøvingslærernes didaktiske kompetanse, og på hvilken måte de kunne gjennomføre kroppsøvingstimene. Mette beskrev på hvilken måte hennes opplevelse og delaktighet i faget ble påvirket av kroppsøvingslærernes tilstedeværelse:

«Altså hvordan lærerne er slik at jeg er der, liksom så, ja, det har mye å si egentlig for hadde det vært ganske slappe paffe gymlærere så tror jeg ikke at jeg hadde gidde så mye egentlig, og tenkt at gym er et fag som jeg ikke skal bry meg så mye om da, at jeg blir påvirket dersom gymlærerne ikke bryr seg (...)»

Håvard poengterte at han selv måtte være opplagt og tilstede i kroppsøvingstimene for at elevene skulle oppleve han som interessert og «på». Om han likevel hadde en dårlig dag, måtte han:

«På en måte skru seg litt på og være tilstede»

Mette poengterte også på hvilken måte hun følte seg sett:

«De går jo rundt og passer på at alle er med. De ser om vi får det til og så videre, så ja absolutt, jeg føler meg sett»

Elevene beskrev viktigheten av at kroppsøvingslærerne var tilstede for dem i kroppsøvingstimene, og de la vekt på at de «var der», ikke at de deltok aktivt. Forskning viser at læreren har størst betydning for elevenes læring i skolen (Cornelius-White, 2007; Nordenbo, et al., 2008; Hattie, 2009) og har betydning for deres læringsmiljø.

Steenbuch (2016) og Krane, et al., (2017) fant at elevene ønsket mer nærhet til læreren enn før, og at de blant annet kunne fortelle kjærlighetslivet sitt til læreren, og flere av jentene beskrev at de ønsket å prate med spesielt Helle om det var noe de ønsket å prate om. Dette viser at læreren har fått økt betydning (Federici & Skaalvik, 2013), og det kan vise tilbake til lærerens relasjonelle kompetanse (Vinje, Skrede & Vinje, 2019). Hattie

(2009, s. 238) fant at kroppsøvlingslærerne måtte være omsorgsfulle og engasjerte i både undervisningssituasjonene, men i tillegg være i kontakt med elevene for å fremme gode vilkår for relasjoner, som var en sentral del av læringsmiljøet.

Tonje og Natalie beskrev også at Helle var god på å vise empati, og at det var viktigere i en gymsal enn et klasserom fordi det var vanskeligere å oppholde seg i en gymsal. Dette fant også Asland & Brøgger, (2013, s. 132) ettersom gymsalen er en arena som skiller seg ut fra originale klasserom. Andre har også poengtert denne sentrale faktoren for elevenes læringsmiljø (Jordet, 2010; Standal, 2015, s. 13; Gjølme & Sandvik, 2015, s. 107-110). Flere av elevene beskrev at det var sentralt å bli sett av Helle og Håvard, og uttalelsen til Mette kan ses i sammenheng med forskning utført av Pianta, et al., (2002). De fant at det var viktig at alle elever ble sett og støttet, noe som kan ses i lys av involvering og samspill. Dette belyses også av Spurkeland (2011, s. 12) der han skrev at kroppsøvlingslærerne må ta et skritt nærmere eleven, slik at eleven opplever å bli sett på en fortrolig måte. På denne måten anvender kroppsøvlingslærerne hans perspektiver om relasjonspedagogikk i praksis. Sitatene og situasjonene over viser beskrivelser på at lærerens tilstedeværelse har betydning for elevenes læringsmiljø.

Ut ifra et lærerperspektiv, var Helle og Håvard bevisste i deres tilstedeværelse i kroppsøvlingsstimene, og Helle poengterte det slik: *«samtidig er vi trygge i rollene da, og det gjør jo at en ikke blir satt ut»*. Ifølge Nordenbo, et al., (2008) og Vinje (2016, s. 25) er det flere faktorer som ligger til grunn for på hvilken måte lærerne oppfører seg i undervisningen med elevene. De skal være faglige dyktige, være gode til å lære bort og ta hensyn til den enkelte elevs behov. Ifølge Hattie (2009, s. 238-239) var tilbakemeldinger fra lærerne til elevene viktig for at elevene skal oppleve læring, som er sentralt i et læringsmiljø. Dette ble belyst av flere elever som viktig for læringsmiljøet, men det ble fremhevet tydelig av Lotte:

«positive tilbakemeldinger eller bare en kommentar om at det kommer til å gå bra. Hjelper å repetere og få tilbakemeldinger for at det skal være bra i timen»

Det har blitt funnet flere betydningsfulle faktorer med innvirkning på elevenes læringsmiljø. Det er funnet at elever med erfaring med organisert idrett på fritiden

i større grad opplever mestring og trygghet fremfor elever uten erfaring med organisert idrett på fritiden, og elevenes opplevelse av variasjon i kroppsøvingsfaget er sentralt for trivsel i læringsmiljøet. Kroppsøvingslærernes tilstedeværelse er også av stor betydning, både for elevenes trygghet i kroppsøvingstimene, men også at de «er der» for dem. Kroppsøvingslærerne har på denne måten en sentral plass i læringsmiljøet, og neste hovedtematikk er relasjonen mellom elev og lærer i kroppsøvingsfaget, som i tillegg var av stor betydning i læringsmiljøet.

4.2 Relasjonen mellom elev og lærer

Analysen av resultatene viste at elevene og kroppsøvingslærerne beskrev deres relasjoner som positive, og de var kjent med relasjonens betydning for totalopplevelsen av læringsmiljøet. I tillegg var det sentralt at kroppsøvingslærerne klarte å oppdage ulike former for nonverbal kommunikasjon som elevene utførte bevisst. Det ble også funnet at kroppsøvingsfagets arena er et bedre egnet sted for relasjonsbygging, ettersom det i større grad er en «åpen» arena.

4.2.1 Beskrivelser og opplevelser av positive og støttende relasjoner

Helle og Håvard var opptatt av å opprette positive og støttende relasjoner til hver enkelt elev, og de beskrev at det var deres ansvar. Helle beskrev at førsteinntrykket, og det første møte med hver enkelt elev var sentralt for relasjonsbyggingen videre. Helle og Håvard beskrev deres syn på relasjon på denne måten:

«En god relasjon, det er en gjensidig relasjon som handler om respekt, jeg må respektere alle elever, og jeg må tenke likt om de (...) det er å se eleven, å oppmuntre eleven, å gi liksom konstruktiv feedback da, for å finne det som er positivt hos eleven. Ikke finne feil liksom»

Elevene beskrev også relasjonen til kroppsøvingslærerne, og de egenskapene de mente var viktigst. De var engasjerte, tålmodige, ærlige, viste empati og støtte, brukte navn, viste interesse for elevene, ga gode tilbakemeldinger og de var flinke til å se elevene. I tillegg fortalte de også at de var gode til å by på seg selv og vise forståelse ovenfor elevene, og at relasjonene på denne måte ble opplevd som ekte og ærlig. Tonje ga en god beskrivelse av relasjonen hun hadde til Helle og Håvard:

«Det er viktig at de viser mye empati for folk kan være veldig sårbare, viktig at læreren forstår at det kan være vanskelig å eksponere seg for en stor gruppe i en gymsal, respektere elevene og trenger det mer i gym enn i andre fag (...) flink til å støtte, komme med muligheter og at de kan forstå deg»

Elevene påpekte også at enkelte elever hadde behov for mer veiledning enn andre, og Mette beskrev viktigheten av at læreren ikke ga opp å hjelpe:

«Hm, en som hjelper deg om du trenger det, og en som ikke blir lei av å hjelpe deg, det er viktig. At du hele tiden får lært noe. De gir ikke opp»

Kroppsøvlingslærerne beskrev over hva de la vekt på i en positiv og støttende relasjon, og elevene ga uttrykk for ulike egenskaper de satt pris på ved kroppsøvlingslærerne, og på hvilken måte relasjonene var av betydning i kroppsøvlingsfaget. Forskning utført av Hattie (2009) belyser relasjonen mellom elev og lærer i stor grad, og kan ses i sammenheng med funnene over. Han fant at kroppsøvlingslærerne må være interessert i å bli kjent med elevene, slik at det kunne opprettes en relasjon. Når det var positive relasjoner mellom elevene og kroppsøvlingslærerne var det også lettere å opprettholde relasjonene, slik at de kunne utvikles positivt i større grad. Tonje påpekte at Helle og Håvard var omsorgsfulle, og at det var viktigere i kroppsøvlingsfaget enn i andre fag. Ved at Helle og Håvard var omsorgsfulle, var det sentralt at de ga elevene støtte og forståelse, som Hattie (2009, s. 238-239) poengterte. Dette er indikasjoner på positive og støttende relasjoner mellom elever og kroppsøvlingslærerne, og sitatet til Tonje belyser at relasjonen var av stor betydning i kroppsøvlingsfaget.

Forskningen til Hattie (2009) kan også belyses i perspektivene til Spurkeland (2011, s. 12). Han skrev at relasjoner har gjensidig kvalitet, og at den var preget av tillitt og trygghet. Han fant også at elevene lærer best fra, og med andre de liker, og ettersom flere av elevene beskrev Helle og Håvard med ulike positive egenskaper kan det vise at det er sterke positive og støttende relasjoner mellom dem. I sitatet over, beskrev Mette viktigheten av at kroppsøvlingslærerne ikke gir opp å hjelpe elever, dersom det er behov for det. I studien til Drugli (2013) kan Mettes uttalelse belyses, ettersom det ble funnet at det ofte må benyttes flere strategier for å få en god relasjon med hver enkelt elev, og

hun skrev også at det var viktig at kroppsøvlingslærerne støttet elevene hvis det var behov.

I studien til Krane, et al., (2016) fant de at elevene beskrev lærerne som støttende, hjelpsomme og omsorgsfulle, og Skotheim (2016) skrev at elevene satt pris på læreren ved at de var inkluderende og at de var sammen med elevene for å utvikle positive og støttende relasjoner. I tillegg fant Krane, et al., (2017) viktigheten av at kroppsøvlingslærerne så elevene ut ifra de «små tingene», og det var blant annet at lærerne benyttet navn om elevene og lærerne var interesserte i å hjelpe dem. Dette fortalte Mette i sitatet over, og hun nevnte også at det var viktig at Helle og Håvard kunne forstå at elevene ikke alltid klarte å mestre de samme aktivitetene grunnet ulike utgangspunkt. Dette kan ses i lys av Standal (2015, s. 16-17), og ved at Helle og Håvard kan utvikle forståelsen som Mette ønsker, kan det føre til at relasjonen deres kan økes positivt i ytterligere grad. Det er også andre studier som har vist til positive og støttende relasjoner mellom elev og lærer (Hamre & Pianta, 2001; Pianta, et al., 2002; Pianta, 1999; Federici & Skaalvik, 2013; Aasen, et al., 2014).

4.2.2 Betydningen av nonverbal kommunikasjon

Elevene og kroppsøvlingslærerne fortalte viktigheten av å ha god kommunikasjon, slik at det var lettere for elevene å ta kontakt i kroppsøvlingsstimene. Dette kunne være et nikk, en kommentar eller en tommel opp. Elevene beskrev viktigheten av å bli forstått av Helle og Håvard, slik at det kunne bli lettere for dem å delta i kroppsøvlingsstimene. Marit, Oda, Ludvig, Martin, Tonje og Mette beskrev ulike opplevelser der Helle og Håvard forsto dem når de benyttet seg av nonverbal kommunikasjon, og de nevnte kroppsspråk, blick og ulike tegn som førte til at de følte seg sett av kroppsøvlingslærerne. Natalie beskrev hennes opplevelse av nonverbal kommunikasjon:

«Lærerne ser blick og kommentarer, og jeg føler meg sett. Føler at jeg har kontroll på det, men de har kanskje ikke forstått alt, men de vet at jeg kanskje ikke er helt med for tiden»

Marius beskrev også betydningen av den nonverbale kommunikasjonen med Helle og Håvard, og han uttalte det slik:

«Ja, det er gjerne en kombinasjon av blick og kommentarer egentlig, hvis det er noe jeg ikke er fornøyd med eller de ikke er fornøyde med, så får vi gjerne det, eller gitt en beskjed mellom oss uten å være helt konkret»

Kroppsøvingslærerne reflekterte i stor grad over nonverbal kommunikasjon, og de var begge bevisst i måten de benyttet seg av det på, spesielt de ulike tegnene de kunne gi til elevene. De ga eksempler på samme måte som elevene, nemlig at et nikk, et positivt blick, bruk av navn, et smil eller en lapp kunne benyttes for å kommunisere med elevene nonverbalt. Håvard reflekterte rundt hva et blick eller en tommel fra han kunne utgjøre en forskjell for elever, og at han ofte bevisst bruker det mot elever han vet trenger det:

«Ja, det blir jo mer at du gir et positivt blick med smil og tommel opp da (...). Det er jeg faktisk bevisst på da, at jeg vet elever som sliter da, at jeg gir et tegn til dem at de blir sett. Det blir jo sånn tegn liksom ja, ja, kroppsspråk da. Det har jeg fokus på faktisk, fordi jeg vet at de trenger det da (...).»

Elevene beskrev at kroppsøvingslærerne oppfattet ulike «tegn» som elevene ga dem, og Ludvig sa at «det er bra, for da får de et tegn på at jeg trenger hjelp». Ut ifra sitatene ble det tydelig at elevene var bevisste på at de kunne benytte seg av nonverbal kommunikasjon for å få kontakt med Helle og Håvard. Hattie (2009, s. 239) fant at lærerne måtte kjenne elevene for å gi dem positive opplevelser i kroppsøvingstimen, men Arnesen (2016) fant at kroppsspråk skjer automatisk, og på den måten var ikke kroppsøvingslærerne avhengige av å kjenne elevene, men de måtte ha evnen til å kunne oppdage. Hun fant også at kroppsøvingslærernes blick viste nærvær og oppmerksomhet, som er sentralt i en relasjon. Dette fant også Drugli (2013). I tråd med Hattie (2009) kan vi også belyse perspektivene til Spurkeland (2011, s. 12), der han skrev at elever lærer best fra og med personer de liker.

Marius beskrev at han kunne gi en beskjed til kroppsøvingslærerne ved å benytte seg av ulike tegn og blick. I studien til Krane, et al., (2017) fant de at det var viktig at kroppsøvingslærerne klarte å se signaler i klassen, slik at hver enkelt elev kunne føle seg sett. Dette belyser sitatet til Håvard i stor grad, ettersom han blant annet beskrev at

han bevisst benyttet seg av nonverbal kommunikasjon til spesielt elever han visste hadde behov for å bli sett. Dette er også funnet av Krane, et al., (2016), og de fant også at den måten muligens kan føre til at Håvard fungerer som en signifikant viktig person i relasjonen.

Ifølge Vinje (2016, s. 25) var det viktig at kroppsøvingslærerne benytter seg av egen kompetanse for å observere hva som skjer i kroppsøvingstimene. Helle fortalte at hun benyttet seg av ulike tegn, blikk og lapper for å få kontakt med elevene. Hun beskrev elevens mulige reaksjon på hennes tegn, ut ifra eget perspektiv: «*At ho så meg. Ja. Det er en anerkjennelse det (...)*». Helle virket bevisst når hun kommuniserte nonverbalt med elevene, men Vedvik (2016) fant at kun halvparten av hennes informanter i studien var bevisst i situasjoner de benyttet nonverbal kommunikasjon.

4.2.3 Kroppsøvingsfagets arena for å utvikle positive relasjoner

Flere av elevene fortalte om positive fordeler ved at kroppsøvingsarenaen var annerledes enn klasserommet, og de sa at det var bra å komme seg ut av det. De beskrev at de fikk vært sammen med medelevene på en annen måte, og Oda fortalte at kroppsøvingstimene var en time der en fikk «*frisket opp hodet*». Marius fortalte at faget var et «*brekkfag*», og med det beskrev han at de gjorde noe annet enn å sitte bak egen pult i klasserommet. Tonje påpekte viktigheten av å benytte flere arenaer i kroppsøvingsfaget, fordi hun selv sammenliknet gymsalen med idrettspregede prestasjoner. Marit beskrev det hun likte ved kroppsøvingsfagets arena:

«Jeg liker, eller kanskje det å være med alle andre i stedet for å sitte i klasserommet med å høre på læreren. At man liksom er litt aktive med hverandre. Det liker jeg veldig godt, litt sånn annen type arena»

Det var lettere for enkelte elever å vise interesse i kroppsøvingsfaget fordi flere arenaer ble benyttet. Det var i tillegg lettere å skape positive relasjoner til kroppsøvingslærerne, fordi ulike arenaer representerte «*frie rom*». Dette kan gjenspeiles Helles uttalelse, der hun var bevisst på at relasjonene kom til uttrykk på en annen måte enn i klasserommet:

«Det sier jeg også, at jeg er glad for at jeg har de i andre fag enn bare klasseromsfag, og jeg treffer de på en ny måte, blir kjent med dem på en ny måte»

Flere elever påpekte at det var lettere å snakke med Helle og Håvard i kroppsøvingstimene, og Marit beskrev det på den måten:

«Begge to er liksom at de byr mye på seg selv, som man egentlig trenger mye av når man skal være gymlærer (...) Da blir det ikke de stive samtalene liksom, og vi kan også snakke mye om fritid (...) det skjer også oftest i gymtimene for da er det liksom litt mer sånn fritt så»

Elevene og kroppsøvlingslærerne poengterte at kroppsøvingstimene ble utført på en annen måte enn de originale timene i klasserommet. Forskning utført av Pianta (1999), Aasland & Brøgger (2013, s. 132), Standal (2015) og Gjølme & Sandvik (2015, s. 110-111) har vist at kroppsøvingstimene gjennomføres på en annen arena, og på denne måten stiller det andre krav til kroppsøvlingslærerne, og de har flere muligheter samt flere arenaer å benytte seg av. Kvikstad & Sandell (2016, s. 75) fant at flere arenaer førte til økt samhold og inkludering, noe som også belyses i lærerplanen (Udir, 2016b). Videre skrev de at kommunikasjon var sentralt, noe som kan ses tilbake til sitatet fra Marit. Sitatet til Marit beskrev konkret at det var lettere å prate med Helle og Håvard i kroppsøvingstimene fordi arenaen karakteriseres som «åpen» og «fri». Dette er også funn i annen forskning (Pianta, 1999; Aasland & Brøgger 2013, s. 132; Standal, 2015, s. 13). Dette kan også være et eksempel på kroppsøvlingslærernes kompetanse, ettersom de må kjenne til viktigheten av at kroppsøvlingsfaget er et praktisk fag (Udir, 2016b; Moen, et al., 2017), og at det derfor utfoldes på en annen måte.

Sitatene til Marit og Helle kan også belyses i forskningen til Hattie (2009). Helle påpekte at hun ble kjent med elevene på en annen måte, og Marit beskrev at arenaen kunne føre til at samtalene mellom henne og kroppsøvlingslærerne ble lettere. Hattie (2009, s. 239-239) fant at kroppsøvlingslærerne måtte være omsorgsfulle, men at de samtidig måtte benytte seg av didaktisk kunnskap for å kunne bistå elevene i kroppsøvingstimene, og det var muligens disse situasjonene Marit henviste til. Når Marit kjente Helle og Håvard godt, var det økt mulighet for gode relasjoner (Nordenbo,

et al., 2008; Hattie, 2009; Spurkeland, 2011, s. 12), og ifølge Spurkeland (2011, s. 12) trenger eleven en relasjon til sine kroppsøvingslærere.

Det har blitt funnet flere sentrale faktorer for relasjonene i kroppsøvingsfaget.

Det er funnet sentralt at kroppsøvingsfagets arena inviterer til relasjonsbygging på en annen måte, og elevene har påpekt at det er i økt grad lettere å kommunisere med kroppsøvingslærerne i gymsalen enn i et klasserom. Det er på denne måten funnet ut at kroppsøvingsfagets arena har stor betydning for relasjonen mellom elev og lærer. Elevene har beskrevet viktigheten av nonverbal kommunikasjon, og det er funnet at kroppsøvingslærerne var bevisst på de ulike formene, men også når, samt på hvilken måte de benyttet seg av det.

Relasjonen mellom elev og kroppsøvingslærer står sentralt med medvirkning og delaktighet i kroppsøvingsfaget, og relasjonen var også en faktor som påvirket elevenes og kroppsøvingslærernes delaktighet.

4.3 Deltakelse og involvering

Analysen av resultatene viste at relasjonen mellom elevene og kroppsøvingslærerne var avgjørende i den grad relasjonen påvirket elevenes delaktighet. Elevenes mulighet til å fremme forslag til ønskelige aktiviteter var sentralt, og dette var også en faktor som preget delaktigheten. Det er også funnet at kroppsøvingslærerne ble påvirket av elevenes delaktighet, og det kan være en årsak til at de ofte var aktive deltakere i egne kroppsøvingstimer.

4.3.1 Elevenes muligheter til medvirkning i kroppsøvingsfaget

Samtlige av elevene påpekte at de fikk lov til å bestemme ulike aktiviteter som ble brukt til oppvarming, eller på hvilken måte aktiviteten skulle bli gjennomført på, for eksempel om oppvarmingsleken skulle bli lekt på hel eller halv bane. Natalie beskrev medvirkningen på følgende måte:

«Noen ting kan vi alltid bestemme selv – velge en lek eller noe sånt. Så deler vi oss. De spør på starten av timen»

Martin beskrev sitt perspektiv på medvirkning, men forklarte også at resultatet av medvirkning kunne være økt deltakelse:

«Får lov å bestemme, da får vi noe vi liker. Lettere å få med alle»

Kroppsøvlingslærerne virket også bevisste på hvilken måte medvirkning i faget kunne være av betydning for elevene:

«For dem betyr det så klart mye å få være med å bestemme. Det er jo, det handler jo om anerkjennelse det, at man får lov til å, ja, at stemmen din er såpass verdifull da, at jeg som lærer lar den telle (...)»

I Opplæringsloven (1998, § 1-1) står det følgende:

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng», og (...) «ha medansvar og rett til medverknad»

Ifølge Aasland & Brøgger (2013, s. 130) og Møller (2016, s. 163) skal elevene ha medansvar og rett til medvirkning, og i kroppsøvlingsfaget kan de for eksempel være med å bestemme ulike leker til oppvarming og de kan fremme forslag til fremtidige aktiviteter. Sara og Natalie beskrev at deres medvirkning til faget kunne bidra til at de var mer ivrige, og at det førte til økt delaktighet. Dette er også funnet av Kvikstad & Sandell (2016, s. 80), og de fant at det var sentralt at kroppsøvlingslærerne legger opp til at elevene skal medvirke, slik at flere av elevenes ønsker kan bli tilfredsstillt.

I studien til Flagestad & Skisland (2002) ble det funnet at guttene fikk mer oppmerksomhet enn jentene, og i studien til Andrews & Johansen (2005) fant de at mangel på oppmerksomhet kunne føre til at jentene følte seg mindreverdige. I oppgaven har guttene og jentene beskrevet at de medvirker i like stor grad, men Helle poengterte at det ofte er de «sterkeste» elevene som medvirker mest:

«Også ja, det er jo fort vekk de samme som ber om å få være med å bestemme også, de sterkeste stemmene i klassen (...) Og de får da kanskje få lov til å bestemme litt, og de griper den muligheten»

Ut ifra uttalelsen til Helle og gjennom egne observasjoner på kroppsøvingsarenaen, er jeg enig i at det er elevene med de «sterkeste» stemmene som medvirket mest, og en av årsakene i denne oppgaven kan være at eleven hadde «høy» sosial status i observasjonsperioden. Dette ble funnet i studien til Andrews & Johansen (2005) der de fant at ferdighetene i kroppsøvingfaget var et popularitetskriterium. Liknende funn er funnet hos Martinsen (2016, s. 190), der hun fant at elever som ikke strakk til i det sosiale systemet, kunne føle seg nedvurdert eller mindreverdige. Det var ikke slik at elevene i oppgaven ikke strakk til i det sosiale systemet, men at enkelte elever hadde utfordringer med å fremme forslag eller vise frem en aktivitet når det var andre elever med bedre ferdigheter tilstede, og Tonje beskrev dette:

«Det er mye press på ulike ting, og det skjer ofte i gymtimen (...) kan føle at andre blir oppgitt over deg fordi du ikke mestrer det på en like god måte (...) ubevisste kommentarer eller blikk fra medelever»

Uttalelsen fra Tonje kan muligens vise til hennes grad av medvirkning i klassen, på bakgrunn av hennes ferdigheter og sosiale status. Sælebakke (2018, s. 110) skrev at dersom en elev har deltatt i en gruppe hun er trygg på over tid (det vil si at Tonje opplevde å bli trygg nok i kroppsøvingstimene), kan elevene oppleve forutsigbarhet som kan forebygge et negativt læringsmiljø. På denne måten kan hun øke sin evne til medvirkning i faget. Helle beskrev også en måte som kan øke elevenes medvirkning i faget:

«Nei, man kan jo spørre mer konkret selyfølgelig, det er jo eventuelt i forkant da, å snakke med en elev i forkant av gymtimen, det er jo ikke alt som trenger å skje i gymsalen»

Ut ifra uttalelsen til Helle, benyttet hun og Håvard seg av ulike metoder for å inkludere elever som sjeldent er delaktige, til å fremme egne forslag i kroppsøvingstimene. Dette var også sentralt hos Hattie (2009, s. 238-239), ettersom det kontinuerlig må være et samspill mellom dem, og på den måten kan de legge til rette for at eleven opplever meningsfulle erfaringer, slik at eleven ved en senere anledning kan forstå at Helle og

Håvard gjorde det fordi de ønsket at eleven skulle påvirke egen undervisningssituasjon. På denne måten kan eleven oppleve forutsigbarhet og medvirkning, noe som Marius påpekte er viktigere i en gymsal: *«det er ikke like mye av medvirkning i teorifagene, og at det derfor kanskje er mer viktig i en gymsal»*.

4.3.2 Kroppsøvingslærernes delaktighet i kroppsøvingstimene

Samtlige av elevene påpekte viktigheten av at Helle og Håvard var delaktige i kroppsøvingstimene, og at de var øvingsbilder for elevene. Natalie hadde et eksempel på en slik beskrivelse:

«(...) Er med dersom noen mangler en spiller, delaktige, vise hvordan en kan gjøre det, de er liksom øvingsbilder for oss»

Martin poengterte at han kunne tulle og være delaktig sammen med Håvard i kroppsøvingstimene, og han beskrev en positiv opplevelse:

«Han er delaktig, tuller med han som en voksen kompis»

Helle beskrev at deres delaktighet i timene kunne påvirke elevenes delaktighet, og la vekt på at det var greit å vise at en som lærer heller ikke klarer å mestre alt:

«Ja, vi prøver jo å være så delaktige som vi kan i aktivitetene, og det at vi er tilstede er jo også en faktor som kan fremme deltakelsen da. Også at de kan se at vi gjør feil, eller at vi blir slitne eller får vondt eller sårne ting. Det er jo litt sånn ja (...) det er menneskelig å feile (...)»

Elevene beskrev at begge kroppsøvingslærerne var delaktige i kroppsøvingstimene, og det var viktig hvilken rolle Helle og Håvard inntok. I en situasjon der Helle og Håvard aktivt var med i kroppsøvingstimen, var det rimelig å anta at de gikk inn i en didaktisk og relasjonell rolle. I studien til Nordenbo, et al., (2008) fant de at kroppsøvingslærernes fag – og didaktiske kompetanse var viktig for elevenes læring, og det støttes av andre (Vinje, 2016, s. 25; Vinje, Skrede & Vinje, 2019, s. 174). Ut ifra sitatet til Natalie beskrev hun kroppsøvingslærerne som øvingsbilder, og at de blant annet på denne måten kunne vise elevene at det var menneskelig å feile, og at alle ikke kan klare alt.

Dette belyser også sitatet fra Helle, og Moen (2016, s. 111) skrev at det var viktig at elevene kunne oppleve anerkjennelse, slik at de selv kunne medvirke uten å tenke på om det var et godt nok valg for medelevene. Dette er også forskning utført av Hattie (2009) og Ommundsen (2015, s. 59) der de fant at situasjoner hvor elevene opplever at det er «lov» til å prøve og feile, er det stor mulighet for at relasjonen påvirkes, som igjen kan påvirke kroppsøvlingslærernes delaktighet i kroppsøvingstimene.

Martin fortalte at det var viktig at Helle og Håvard var med i kroppsøvingstimene, og sitatet fra Martin viste at han likte å «tulle» med Håvard. Forskning av Giske (2015, s. 206) og Buseth (2016, s. 76-77) fant at humor kunne føre til positive opplevelser, som igjen kan føre til økt medvirkning. Denne situasjonen viser at Martin og Håvard kjenner hverandre, og på den måten var det lettere å legge til rette for positive opplevelser. Dette var sentralt i forskningen til Hattie (2009), og deres positive relasjon kan øke kroppsøvlingslærernes delaktighet (Hamre & Pianta, 2001), og Håvard fortalte følgende: *«ja i høyeste grad (...) og dersom du har en god tone med dem».*

Tatt i betraktning av at elevene beskrev at begge kroppsøvlingslærerne var delaktige i undervisningen, er det rimelig å anta at enkelte av elevene opplevde deres delaktighet som en trygghet, og ifølge Moen (2016, s. 111) var det viktig at alle elevene kunne oppleve anerkjennelse av kroppsøvlingslærerne. Sara og Tonje poengterte viktigheten av lærernes delaktighet i kroppsøvingstimene ved at de kom med ulike forslag for at de skulle klare å oppholde seg i gymsalen, ettersom de ikke likte å være «synlige». Dette var også et funn hos Hattie (2009). Marit beskrev også at lærernes delaktighet i ulike aktiviteter førte til at flere deltok i undervisningen.

4.3.3 Relasjonens betydning for elevenes delaktighet

Samtlige elever beskrev på hvilken måte deres delaktighet i kroppsøvingstimene i stor grad hadde blitt redusert dersom de hadde hatt negative relasjoner til kroppsøvlingslærerne. Oliver beskrev det på denne måten:

«Mindre god relasjon med læreren, da hadde jeg ikke gledet meg mye til gymtimen, men mislikt faget litt»

Sara, Oda, Lotte og Martin beskrev at de verken hadde trivdes eller deltatt i stor grad dersom de opplevde negative relasjoner. Lukas fortalte at han ikke hadde fått like god læring eller at han ikke ville hørt på Helle og Håvard i like stor grad dersom relasjonen var negativ:

«Ja, det kan vel kanskje det. Hvis jeg ikke har noe godt forhold til lærerne så kan det hende at jeg ikke lærer det så bra, eller at jeg ikke vil høre på dem i like stor grad da»

Tonje påpekte at en mindre god relasjon med Helle og Håvard hadde påvirket hennes humør og forventning til kroppsøvingstimen på forhånd:

«Mindre god relasjon med lærerne gjør noe med humøret, og det er ikke så gøy å komme til timer»

Funnene viser at samtlige elever hadde deltatt i mindre grad dersom de hadde hatt negative relasjoner til kroppsøvingslærerne. Studiene til Flagestad & Skisland (2002), Andrews & Johansen (2005), Ingebrigtsen, et al., (2008), Säfvenbom, et al., (2014) og Dowling (2016) viste at læreren var en sentral faktor for deres trivsel i kroppsøvingfaget. Marius beskrev at dersom en elev var negativ til kroppsøvingfaget, var det også mulig at eleven hadde en negativ relasjon til kroppsøvingslæreren. I den situasjonen kan relasjonen spille en sentral betydning for elevenes delaktighet, og denne faktoren ble belyst i studien til Flagestad & Skisland (2002). Tatt i betraktning at de fant at kroppsøvingslæreren var en sentral faktor for elevenes trivsel, skisserte de også at eleven kunne like et fag godt, fordi de likte læreren i faget. Dette kan på en måte uansett vise oss at kroppsøvingslæreren er av stor betydning for elevenes delaktighet, enten om det er en positiv eller negativ relasjon.

Ut ifra situasjonen som omhandlet relasjonens betydning for elevenes delaktighet, er det relevant å trekke inn og reflektere over forskning utført av Hattie (2009), og på hvilken måte faktorene beskriver lærerens didaktiske og relasjonelle kompetanse, og i en viss grad på hvilken måte det skal gjennomføres. (Sjøberg, 2012) har påpekt at det er utfordrende å implementere forskningen til norsk skole ettersom Hattie (2009) ikke har forsket i nordiske land. Det er derfor vanskelig å si noe om på hvilken måte relasjonen

har betydning for elevenes delaktighet i kroppsøvfingsfaget, men perspektivene til Spurkeland (2011) som i økt grad er praksisrettet, kan belyses i større grad.

Spurkeland (2011, s. 12) har fremhevet at elevene lærer best fra, og med personer de liker, og at relasjonen deres er positiv grunnet preg av trygghet og tillit. I tillegg er læreren avhengig av å ha en positiv relasjon sammen med hver enkelt elev, og læreren må ta et skritt nærmere eleven slik at relasjonen kan føre til et samspill mellom dem. I min oppgave har jeg funnet at elevene beskriver relasjonen som positiv, og relasjonen er preget av flere positive egenskaper som omsorgsfull, empatisk, engasjert, tilgjengelig og forståelsesfull.

Det er tydelig vist at elevenes delaktighet i kroppsøvfingsfaget var avgjørende ut ifra deres relasjoner til kroppsøvfingslærerne. Elevene opplevde kroppsøvfingslærernes delaktighet som positivt, og kroppsøvfingslærerne viste god refleksjonsevne ut ifra egen delaktighet i kroppsøvfingstimene. Majoriteten av elevene har beskrevet på hvilken måte de var medvirkere i faget, og dette har resultert i økt deltakelse hos flere elever.

Hovedresultatene i denne oppgaven viser at relasjonen mellom elev og kroppsøvfingslærer er avgjørende for elevenes trivsel og deltakelse i læringsmiljøet. Det er også funnet at kroppsøvfingsarenaen hadde stor betydning for utarbeidelse og utvikling av relasjonene. Elever med ulike erfaringer med organisert idrett på fritiden opplevde en økt grad av trygghet, spesielt i ulike gruppeinndelinger i kroppsøvfingstimene. Elevenes trivsel og deltakelse var i sentral betydning av kroppsøvfingstimenes innhold og variasjon, og kroppsøvfingslærernes didaktiske og relasjonelle kompetanse ble poengtert som betydningsfull.

5 Avsluttende oppsummering

Formålet med masteroppgaven var å undersøke på hvilken måte elever og kroppsøvingslærere opplevde og beskrev læringsmiljøet, relasjonen, medvirkningen og deltakelsen i kroppsøvingsfaget på 10. trinn. Det var også interesse om kroppsøvingsarenaen kunne være en arena der relasjonen mellom elev og lærer kunne utarbeides på en annen måte enn i klasserommet.

Resultatene i masteroppgaven har vist at relasjonen, medvirkningen og deltakelsen var flere uløselige deler av elevenes læringsmiljø, men det har vært sentralt å strukturere hovedtematikkene på måten det har blitt gjort. Resultatene har vist at relasjonen mellom elever og kroppsøvingslærere er avgjørende for elevenes trivsel og deltakelse i kroppsøvingsfaget. Det har i tillegg blitt funnet at kroppsøvingsarenaen var av stor betydning for utarbeidelse, opprettholdelse og utvikling av relasjoner. Elever med ulike erfaringer med organisert idrett på fritiden opplevde en økt grad av trygghet, og det ble derfor funnet at kroppsøvingslærernes didaktiske og relasjonelle kompetanse, samt tilstedeværelse var av stor betydning for spesielt elever som ikke hadde ulike erfaringer med organisert idrett på fritiden.

I oppgaven benyttet jeg meg av den kvalitative metoden for å få svar på mine problemstillinger, og jeg har fremhevet flere mulige feilkilder. Likevel, vil jeg vektlegge at jeg kun har undersøkt fenomenene i en kroppsøvingsklasse på en skole, og det er derfor ingen mulighet for å generalisere oppgavens funn.

Det har i stor grad blitt benyttet forskning som er gjennomført av Hattie (2009), og flere av mine funn kan relateres til hans forskning, samt perspektivene til Spurkeland (2011). Flere har kritisert forskningen til Hattie (2009) (Imsen, 2011; Sjøberg, 2012; Lervåg & Melby-Lervåg, 2014; Dahl, 2015; Haugan, 2015; Svarstad, 2015; Svarstad, 2017; Jelstad, 2017; Klitmøller & Nielsen, 2018), og det er tatt hensyn til i oppgaven. Hattie (2009) har ikke forsket i nordiske land, så det er vanskelig å implementere forskningen inn i den norske skolen ut ifra dette, men ettersom mine funn også konkluderer i stor grad med Hattie (2009) vil jeg likevel påpeke at forskningen hans kan bli benyttet til å belyse og diskutere både tidligere og fremtidig forskning, men også denne oppgaven

som viser at relasjonen mellom elev og kroppsøvingslærer er den viktigste faktoren for elevenes læring og trivsel.

Veien videre

Resultatene og diskusjonen viser at mine resultater i stor grad supplerer med tidligere forskning på området, og min oppgave kan være betydningsfull for andre lærere, trenere og andre som arbeider med barn og ungdom. I min oppgave fant jeg at relasjoner er viktig for trivsel og deltakelse i kroppsøvingsfaget, men oppgaven kan derfor også benyttes på i andre fag, men også andre felt enn skolen.

Fremtidig forskning bør ta utgangspunkt i et teoretisk fag for å se på hvilken måte relasjonene kan utarbeides, opprettholdes og videreutvikles i et klasserom. På denne måten kan en sammenlikne et praktiskrettet fag opp mot et teoretisk, og det kunne ha blitt benyttet ulike metodiske tilnærminger. Det hadde også vært av interesse å undersøke relasjonen mellom elev og kroppsøvingslærer i større grad, samt utvide antall skoler og informanter.

De nye Lærerplanene er klare for å brukes fra 2020, og folkehelse og livsmestring er et av de tverrfaglige temaene som skal være sentralt i alle fag. I en startfase av ny lærerplan i kroppsøving hadde det vært interessant å benytte relasjonsarbeid som et sentralt utgangspunkt.

I dagens samfunn er det fokus på utdanning av lærerspesialister, og Aarseth (2018) skrev at antallet blant annet skal doubles fra og med 2019. Det kan på denne måten være naturlig å tro at lærernes relasjonskompetanse er et av områdene som skal satses på. Om det likevel ikke implementeres i den nye utdanningen, er det på høy tid at relasjonen mellom elev og lærer får økt oppmerksomhet, ettersom tidligere forskning viser at læreren har størst betydning for elevenes læring (Cornelius-White, 2007; Nordenbo, et al., 2008; Hattie, 2009).

6 Referanser

- Aaring, V. F., & Sandell, M. B. (2019). På leting etter bevegelseslæring i kroppsøvingfagets styringsdokumenter. I: Vinje, E. E., & Skrede, J. (red) *Fremtidens kroppsøvingslærere. Kap 7, s. 133-153*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, E., & Brøgger, R. M. J. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. Forhold ved faget som innvirker på lærerens klasseledelse. I: Christensen, H., & Ulleberg, I. (red). *Klasseledelse, fag og danning. Kap 8, s. 125-138*. Gyldendal Akademisk.
- Aarseth, T. (2018). «Superlærere» får superlønn. Hentet, 19.05. 2019, fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/superlaerere-far-superlonn/70248274>
- Aasen, A. M., Nordahl, T., Nettet Mælan, E., Drugli, M. B., & Myhr, L. (2014). Relasjonsbasert klasseledelse – et komplekst fenomen. *Høgskolen i Hedmark Oppdragsrapport nr. 13*. Hentet 30.03.2019, fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/227105/opprapp13_2014_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Årgang 89, s. 302-314*.
- Arnesen, A. L. (2016). Kommunikasjon – mer enn ord. I: Arneberg, P., Kjærre, J. H., & Overland, B. (red). *Samtalen i skolen, s. 95-114*. Oslo: DammSønn.
- Befring, E & Moen, B. E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging. 2. utgave*. Cappelen Damm AS.
- Berg, B., Nordahl, T., & Aasen, A. M. (2014). *Kartlegging av prosjektet «Bedre læringsmiljø»*. Hentet 12.04.2019, fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport-evaluering-av-bedre-laringsmiljo.pdf>
- Borgen, J. S., & Leirhaug, P. E. (2012). *Altfor mange hater kroppsøving*. Hentet 18.01.2019, fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsoving/>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buli, J. H., & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. 2 utg. Universitetsforlaget.
- Buseth, L. H. (2016). Humor i samtalen om tallet 18. I: Moen, T. (red). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet. Kap 7, s. 75-84*. Gyldendal Akademisk.

- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77, No. 1. pp. 113-143.
- Dahl, T. (2015). *Skal evidens styre skolen? Og i så fall: Hvilken evidens?* Kronikk i Aftenposten, hentet 29.01.19, fra <https://www.aftenposten.no/meninger/i/PGwp/Skal-evidens-styre-skolen>.
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena. Ungdoms fortellinger fra kroppsøvningsfaget med blick på sosial klasse. I: Seippel, Ø., Sisjord, M. K., & Strandbu, Å. (red) *Ungdom og idrett. Kapittel 13, s. 249-268*. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel*. 1. utg. 2. opplag. Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2013). How are Closeness and Conflict in Student-Teacher Relationships Associated with Demographic Factors, School Functioning and Mental Health in Norwegian Schoolchildren Aged 6-13? *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 57, No. 2, 217-225.
- Drugli, M. B & Nordahl, T. (2014). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Hentet 11.04.2016, fra: <http://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Eide, H., & Eide, T. (2008). *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning og etikk*. 2 utg. Gyldendal Akademisk.
- Esser-Noethlich, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvningsfaglig perspektiv. I: Vinje, E. E., & Skrede, J. (red) *Fremtidens kroppsøvningslærer. Kap 3, s. 50-72*. Cappelen Damm Akademisk.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole nr. 1., s. 58-63*. Hentet 30.03. 2019, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Federici, R. A., & Wendelborg, C. (2013). *Analyse av data fra Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser i skolen. En helhetlig beskrivelse av læringsmiljøet*. NTNU Samfunnsforskning AS Avdeling for mangfold og inkludering. Hentet 31.03.2019, fra <https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Analyse%20av%20data%20f>

- Fisette, J. L. (2011). «Exploring How Girls Navigate their Embodied Identities in Physical Education». *Physical Education and Sport Pedagogy* 16 (2): 179-196.
- Flagestad, L., & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: hvem er «mistriverne»? *Kroppsøving/landslaget for fysisk fostring i skolen*, 4, s. 21-26. Tønsberg LFF.
- Giske, R. (2015). Ballteknikk, samhandling og sportsånd. Læring i og gjennom lagballspill. I: Sigmundsson, H., & Ingebrigtsen, J. E. (red) *Idrettspedagogikk*. 2. utg. *Kapittel 13*, s. 200-224.. Universitetsforlaget.
- Gjølme, E. G., & Sandvik, L. V. (2015). Uteskole som pedagogisk verktøy. I: Sigmundsson, H., & Ingebrigtsen, J. E. (red) *Idrettspedagogikk*. 2. utg. *Kapittel 8*, s. 107-122. Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utgave. Fagbokforlaget.
- Haga, M., & Sigmundsson, H. (2015). Fysisk aktivitet i skolen- betydningen av fysisk aktivitet for utvikling av fysisk form og motoriske ferdigheter. I: Sigmundsson, H., & Ingebrigtsen, J. E. (red) *Idrettspedagogikk*. 2.utg. *Kapittel 1*, s. 15-22. Universitetsforlaget.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eight Grade. *Child Development*, Vol. 72 (2), 625-638.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routledge.
- Haugan, I. (2015). *Kritisk til skoleforsker guru*. Hentet 13.04.2019, fra <https://gemini.no/2015/05/kritisk-til-skoleforsker-guru/>
- Helle, L. (2004). *Ungdomstrinnlæreren*. Universitetsforlaget.
- Hordvik, M. (2014). *En ny undervisningspraksis i kroppsøving*. Hentet 18.01.2019, fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/hordvik-mats/en-ny-undervisningspraksis-i-kroppsoving/>.
- Høigaard, R., & Johansen, B. T. (2015). Læring i idrettsgrupper – om utvikling, læring og prestasjon i idrettsgrupper. I: Sigmundsson, H., & Ingebrigtsen, J. E. (red) *Idrettspedagogikk*. 2 utg. *Kapittel 9*, s. 123-139.. Universitetsforlaget.

- Imsen, G. (2011). *Hattie-feberen i norsk politikk*. Kronikk. Utdanningsforskning. Hentet 13.04.2019, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hattie-feberen-i-norsk-politikk/>
- Ingebrigtsen, J. E., Mehus, I., Aspvik, N. P., & Sæther, S. A. (2008). Kroppsøving: hvorfor og hvordan? *Kroppsøving/Landslaget fysisk fostring i skolen, 3, s. 14-16*. Tønsberg LFF.
- Jacobsen, D. I. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. 3. utgave. Cappelen Damm Akademisk.
- Jelstad, J. (2017). *Sentrale utdanningsforskere vil ha slutt på Hattie-forenklinger i skoledebatten*. Hentet 17.05.2019, fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/mars/sentrale-utdanningsforskere-vil-ha-slutt-pa-hattie-forenklinger-i-skoledebatten/>
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Klitmøller, J., & Nielsen, K. (2018). «Man må være varsom med å kun basere seg på Hatties konklusjoner om hva som kjennetegner god undervisning». Hentet 16.05.2019, fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/november/man-ma-vare-varsom-med-a-kun-basere-seg-pa-hatties-konklusjoner-om-hva-som-kjennetegner-god-undervisning/>
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P. E. (2016). 'You notice that there is something positive about going to school': how teacher's kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth, VOL. 22, NO. 4, 377–389*. DOI: 10.1080/02673843.2016.1202843.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Binder, P.E. (2017). They need to be recognized as a person in everyday life: Teacher's and helper's experiences of teacher – student relationships in upper secondary school. *International Journal Of Qualitative Studies on Health and Well-being, 11:1, 31634*, DOI: 10.3402/qhw.v11.31634.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 2007-2008). Hentet 17.05.2019, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet - På lag for kunnskapsskolen*. Hentet

22.03.2019, fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiske_ole_web.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag-Fordypning- Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28 2015-2016). Hentet 13.01.2019, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Fornyer innholdet i skolen. Nr: 132-18*. Hentet 24.03.2019, fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utg. Gyldendal Akademisk.
- Kvikstad, I., & Sandell, M. B. (2016). Kroppsøving og fair-play begrepet. I: Vinje, E. E. (red) *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer. Kap 4, s. 67-92*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lervåg, A., & Melby-Lervåg, M. (2014). John Hatties Visible Learning: Ingen “hellig gral” for undervisningen. *Bedre Skole 1*, 86-91.
- Martinsen, M. (2016). Forebygging av spiseforstyrrelser – en del av kroppsøvingfaget? I: Vinje, E. E. (red) *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer. Kap 8, s. 170-200*. Cappelen Damm Akademisk.
- Møller, L. (2016). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv. I: Vinje, E. E. (red) *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer. Kap 7, s. 143-169*. Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. M., Bjørke, L., & og Vaktskjold, A. (2015). Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen. *Høgskolen i Hedmark Oppdragsrapport nr. 2*.
- Moen, T. (2016). Det usynlige blir synlig. I: Moen, T. (red). *Positive lærer-elev-relasjoner. Kap 10, s. 109-116*. Gyldendal Akademisk.
- Moen, K. M., Westlie, K., Hammer, V., & Bjørke, L. (2017). *Kroppsøving: et fag for de idrettsaktive?* Hentet 11.04.2017, fra <http://forskning.no/blogg/kroppsoving/kroppsoving-et-fag-de-idrettsaktive>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. 2 utg. Universitetsforlaget.

- Nordahl, T. (2015). Visible Learning som grunnlag for evidens og forbedringsarbeid i utdanningssystemet. *PAIDEA*, nr. 09. Hentet 30.03.2019, fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2360527/Nordahl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nordahl, T., & Drugli, M. B. (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet 31.03.2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Wendt, R. E., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetskole.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Ludvigsenutvalget. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett – betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I: Sigmundsson, H., & Ingebrigtsen, J. E. (red) *Idrettspedagogikk*. 2.utg. Kapittel 4, 46-63. Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.* (LOV-1998-07-17-61/§1-1). Hentet 24.03.2019, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Opplæringsloven. (1998). *Elevane sitt skolemiljø*. (LOV-1998-07-17-61/§9A-2). Hentet 24.03.2019, fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Opplæringsloven. (1998). *Elevdeltaking i arbeidet med skolemiljøet*. (LOV-1998-07-17-61/§9A-8). Hentet 19.05.2019, fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11_9_A-8
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association. SIDE 44 MASTER
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W., & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better:

- Fostering stronger connections between teachers and students. *New directions for youth development*, (93), s.91-107.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Renolen, Å. (2015). *Forståelse av mennesker – innføring i psykologi for helsefag*. 2 utgave. Fagbokforlaget.
- Ruud, M. (2018). *Skolepress og stress øker, særlig blant jenter*. Hentet 21.04.2019, fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/august/skolepress-og-stress-okersarlig-blant-jenter/>
- Ruud, M. (2019). *Regjeringen lokker med nye tiltak for å få flere lærerspesialister*. Hentet 13.04.2019, fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2019/april/regjeringen-lokker-med-nye-tiltak-for-a-fa-flere-larerspesialister/>
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development Vol. 14, No. 3, s. 213–231*.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy, Vol. 20, No. 6, 629–646*.
- Sjøberg, S. (2012). «Visible Learning»: Ny giv for norsk skole? Hentet 29.01.2019, fra http://www.academia.edu/9464966/Visible_Learning_Ny_giv_for_norsk_skole
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2015). Prestasjonspresset i skolen. Hentet 17.03.2019, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 3 utgave. Universitetsforlaget.
- Skotheim, H. (2016). *Hva er egentlig en god lærer? Vi spurte elevene*. Hentet 13.12.2016, <http://www.aftenposten.no/meninger/sid/Hva-er-egentlig-en-god-larer-Vi-spurte-elevne-606588b.html>
- Skrøvset, S., Mausethagen, S., & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.

- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I: Standal, Ø. F., & Rugseth, G. (red) *Inkluderende kroppsøving. Kap, 1, s. 9-23*. Cappelen Damm Akademisk.
- Steenbuch, B. (2016). *Ny studie. Elever lærer bedre hvis forholdet til læreren er godt*. Hentet 13.12.2016, <http://www.aftenposten.no/osloby/Ny-studie-Elever-larer-bedre-hvis-forholdet-til-lareren-er-godt-609377b.html>
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. University of South Florida. *School Psychology Review, Volume 38, No. 1, pp. 67– 85*.
- Svarstad, J. (2015). *Knusende dom fra skolens største stjerne*. Hentet 13.04.2019, fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/7V1W/Knusende-dom-fra-skolens-storste-stjerne>
- Svarstad, J. (2017). *Sentrale utdanningsforskere vil ha slutt på Hattieforenklinger i skoledebatten*. Hentet 13.04.2019, fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/mars/sentrale-utdanningsforskere-vil-ha-slutt-pa-hattie-forenklinger-i-skoledebatten/>
- Sæle O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøving*. Fagbokforlaget.
- Sælebakke, A. (2018). *Livmestring i skolen. Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 5. utgave. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Temaene i Elevundersøkelsen. Medvirkning*. Hentet 31.03.2019, fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Medvirkning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 13.01.2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Lærerplan for kroppsøving*. Hentet 13.01.2019, fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet 30.03.2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Kroppsøving – oppsummering av innspill*. Hentet 12.04.2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/oppsummeringer-av-7000-innspill-til-lareplanskissene/kroppsoving--oppsummering-av-innspill/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Høring. Læreplan kroppsøving*. Hentet 12.04.2019, fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/342?notatId=682>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer*. Hentet 12.04. 2019, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>
- Vedvik, K. O. (2016). *Mange elever får ikke et eneste blick fra læreren*. Hentet 02.04.2019, fra <https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/august/-mange-elever-far-ikke-et-eneste-blick-fra-lareren/>
- Vinje, E. E. (2016). Kroppsøvfingsfaget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor? I: Vinje, E. E. (red) *Kroppsøvfingsdidaktiske utfordringer. Kap 1, s. 11-31*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Skrede, J., & Vinje, I. (2019). Hvordan utdanne kroppsøvfingslæreren? Snu lærerutdanningen på hodet. I: Vinje, E. E., & Skrede, J. (red) *Fremtidens kroppsøvfingslærer. Kap 9, s. 174-189*. Cappelen Damm Akademisk.
- Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til rektor, kroppsøvingslærer og elev

Vedlegg 2. Intervjuguide elev

Vedlegg 3. Intervjuguide kroppsøvingslærer

Vedlegg 4. Godkjenning NSD

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til rektor, kroppsøvingslærer og elev

Til (rektor)
(skole)

Informasjonsskriv og forespørsel i forbindelse med mastergradsoppgave

I forbindelse med min masteroppgave i idrett, kroppsøving og friluftsliv ved Universitetet i Sørøst-Norge, avd. Bø, ønsker jeg å se nærmere på relasjonen mellom elev og lærer i kroppsøving på ungdomsskolen (10 trinn). I den forbindelse ønsker jeg å gjennomføre deltakende observasjon og kvalitative intervjuer på elever og kroppsøvingslærere på 10 trinn. Observasjonen vil skje i praksisperioden, både ved å observere kroppsøvingslærere i undervisningssituasjon, men også når jeg selv har undervisning.

Temaet for masteroppgaven er relasjonen mellom elev og lærer i kroppsøvingsfaget. Jeg ønsker å se nærmere på hvilken måte elevene som helhet beskriver en god og støttende relasjon til kroppsøvingslæreren, og på hvilken måte denne relasjonen er av betydning for deres opplevelse samt deltakelse i kroppsøvingsfaget.

I tillegg til å intervju elever i 10. klasse, ønsker jeg også å intervju kroppsøvingslærerne i 10. klasse. Her vil jeg se nærmere på lærerens tanker om begrepet relasjon, på hvilken måte de jobber med relasjonsbygging og hva de mener er av størst betydning for at kroppsøvingsundervisningen skal fungere optimalt. Jeg ønsker også å få innblikk i lærerens perspektiver på deres møte med elevene, og hva de mener skjer i deres relasjon.

Intervjuene vil bli gjennomført på skolen, og de vil totalt ta ca 45 min, og under intervjuene er det kun meg og eleven/læreren tilstede. I tillegg til deg, sender jeg også ut informasjonsskriv til kontaktlærere, kroppsøvingslærere og elever/foresatte. Ettersom elevene er under 18 år, må jeg ha bekreftelse fra foreldrene om elevenes deltakelse. De vil få en samtykkeerklæring, og jeg trenger også skriftlig samtykke fra lærerne som evt vil stille til intervju.

Det er viktig for meg å påpeke at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og ingen (og skolen) vil kunne kjenne seg igjen i oppgaven ved en senere anledning. All informasjon vil anonymiseres, og det er kun jeg som vil ha tilgang på opplysningene. I tillegg har jeg taushetsplikt.

Lydopptaker vil bli benyttet under intervjuene, og disse blir slettet innen masteroppgaven ferdigstilles Juni 2019.

Studien er meldt inn til Norsk Senter for forskningsdata (NSD), og godkjent den 24.05.2017.

Takk for at du leste informasjonsskrivet, ta kontakt med meg dersom du lurer på noe.

Mvh,

Katrine Hvitstein Hansen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjonen om studien av relasjonen mellom elev og lærer, og tillater at nåværende praksisstudent Katrine Hvitstein Hansen gjennomfører sitt mastergradsprosjekt ved (skole) i sin praksisperiode, derav deltakende observasjon og kvalitative intervju av samtlige elever og kroppsøvlingslærere på 10. trinn.

.....

Sted og dato

.....

Rektor

.....

Katrine Hvitstein Hansen

Til kroppsøvingslærere på 10. trinn

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med masteroppgave

I forbindelse med min mastergradsoppgave i idrett, kroppsøving og friluftsliv ved Universitetet i Sørøst-Norge, avd. Bø, ønsker jeg å se nærmere på relasjonen mellom elev og lærer i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen (10 trinn).

Jeg ønsker å undersøke hvordan elevene beskriver relasjonen deres imellom, samt hvordan dette påvirker deres læringsmiljø. Videre ønsker jeg også å finne ut hvilken betydning relasjonen har for elevens videre deltakelse i kroppsøvingsfaget.

I tillegg til å intervjuer elevene, ønsker jeg også å intervjuer dere som underviser på 10 trinn.

I intervjuet ønsker jeg å se nærmere på deres tanker om begrepet relasjon, om dere jobber med relasjonsbygging, og på hvilken måte det utføres på. Jeg er også nysgjerrig på hva dere mener er viktigst i kroppsøving, hva som er av betydning for elevene i faget, og på hvilken måte kroppsøvingstimene kan fungere optimalt.

Mye forskning som er gjort på området viser at relasjonen er svært viktig i skolen, og jeg ønsker å finne ut hva som konkret skjer i møtet mellom elev og lærer.

For å undersøke dette, vil jeg gjennomføre kvalitative intervjuer. Dette vil skje på skolen, og intervjuet vil ta ca 45- 60 min. Under intervjuene er det kun meg og kroppsøvingslæreren til stede, og de som stiller til intervju må bekrefte sin deltakelse gjennom en samtykkeerklæring.

Dere kan når som helst velge å trekke dere fra prosjektet uten å oppgi grunn.

Det er viktig for meg å påpeke at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og ingen vil kunne kjenne seg igjen i oppgaven ved senere anledning. All informasjon vil anonymiseres, og det er kun jeg som vil ha tilgang på opplysningene. I tillegg har jeg taushetsplikt.

Lydopptaker vil bli benyttet under intervjuene, og lydopptakene blir slettet innen masteroppgaven ferdigstilles innen Juni 2019.

Studien er meldt inn til Norsk Senter for forskningsdata (NSD), og godkjent den 24/5-2017.

Takk for at du leste informasjonsskrivet, ta kontakt med meg dersom du lurer på noe.

Mvh,

Katrine Hvitstein Hansen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjonen om studien av relasjonen mellom elev og lærer, og ønsker å stille til intervju.

.....

lærer

.....

dato

Til elever og foresatte på 10. trinn

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i intervju i forbindelse med masteroppgave

I forbindelse med min masteroppgave innenfor idrett, kroppsøving og friluftsliv ved Universitetet i Sørøst-Norge, avd. Bø, ønsker jeg å se nærmere på temaet relasjonen mellom elev og lærer i kroppsøvingsfaget på 10. trinn. I den anledning vil jeg gjennomføre deltakende observasjon i kroppsøvingsfaget, men også intervjuer av kroppsøvingslærere og elever på 10. trinn.

Jeg ønsker å se nærmere på hvilken måte elevene og kroppsøvingslærerne beskriver en god og støttende relasjon, og på hvilken måte relasjonen kan påvirke elevenes trivsel og videre deltakelse i kroppsøvingsfaget. Det er gjort mye forskning på at relasjonen er viktig, men jeg ønsker å finne ut helt konkret hva som skjer i møtet mellom elev og lærer.

Intervjuene vil bli gjennomført på skolen på dagtid, og de vil totalt ta 30 min. Både rektor, kontaktlærere og kroppsøvingslærere vil få et liknende informasjonsskriv, og jeg vil i tillegg snakke med elevene om hva jeg ønsker å finne ut.

Under intervjuene er det kun meg og den enkelte elev tilstede. Elevene som ønsker å stille til intervju må ha godkjenning av foreldre, og lappen om samtykke må leveres til meg før intervjuene kan skje. Deltakelsen er frivillig, og eleven kan trekke seg når som helst uten å oppgi grunn.

Det er viktig for meg å påpeke at all informasjon vil bli behandlet konfidensielt, og ingen av elevene vil kunne kjenne seg igjen i oppgaven ved senere anledning. All informasjon vil også anonymiseres, og det er kun jeg som vil ha tilgang på opplysningene. Jeg har taushetsplikt.

Lyddopptak vil bli benyttet under intervjuene, og disse blir slettet innen masteroppgaven ferdigstilles Juni 2019.

Studien er meldt inn til Norsk Senter for forskningsdata (NSD), og godkjent 24.05.2017.

Takk for at du leste informasjonsskrivet, ta kontakt med meg dersom du lurer på noe.

Jeg håper på positiv tilbakemelding,
vennlig hilsen,

Katrine Hvitstein Hansen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjonen om studien av relasjonen mellom elev og lærer, og tillater at

..... deltar i studien.

.....

foresatt

.....

elev

.....

sted og dato

Vedlegg 2. Intervjuguide elev

Først og fremst vil jeg takke deg for at du har lyst til å være med i dette prosjektet. Som jeg nevnte, og som det står på arket du fikk, så handler prosjektet om hvordan du har det i kroppsøvingstimene, både med lærere og andre elever. Hvordan er samspeillet mellom deg og læreren, og hvordan du har det i kroppsøvingstimene er noe jeg er nysgjerrig på. Vi som underviser i kroppsøving har jo ulike tanker om dette, men det er jo du som vet dette best. Det er derfor fint å kunne høre dine erfaringer om dette, slik at jeg kan lære noe nytt.

Har du noen spørsmål før vi starter? Da starter vi intervjuet nå.

Læringsmiljø

1. Kan du fortelle om kroppsøvingstimene dere har på skolen? (læringsmiljø)
 - Innhold (generelt, men også det siste året)
 - Hvor mange lærere har du?
 - Hva er det gøyeste med kroppsøving?
 - Klarer du å gjøre det dere skal (mestre), eller kan det være vanskelig?
 - Kan du spørre om hjelp, eller får du hjelp dersom du trenger det for å utføre aktiviteten?
 - Hva mener du er viktig i kroppsøvingstimene? (for at det skal være gøy)
 - Hvordan oppfører du deg i timene? (hvem er du i timene, ment)
(oppførsel, noe du liker/misliker)
2. Hvordan tror du de andre elevene trives i faget?
 - Synes de det er ok å være med?
 - Er det noen som ikke liker kroppsøving i det hele tatt, og hvorfor tror du de ikke gjør det?
3. Kan du gi meg et eksempel på en kroppsøvingstime der det er gøy å være med?
 - Innhold – aktiviteten – motivasjon?
 - Hvorfor er det gøy? (elevene, læreren)
Mestring?
4. På motsatt side, har du et eksempel der det er mange som ikke vil være med i kroppsøvingstimene, eller at det er kjedelig å være med?
 - For mye av noe, og for lite av noe annet? Evt hva.
 - Mestring – tilrettelegging

5. Har du og/eller de andre elevene fått lov til å være med å bestemme hva slags oppvarming eller aktivitet dere skal ha? (inkludering, autonomi)
- (Gi et eksempel på det) positivt/negativt ved det
 - Hvordan gjorde dere det?
 - Hvis ja: er det noe du vil fortsette med? Evt hvorfor.

Da har vi snakket mye om selve kroppsøvingfaget, hva dere gjør og hva som er gøy. Du har fortalt meg masse spennende! Er det noe du kommer på nå, som vi skal snakke mer om? Hvordan synes du at intervjuet har gått så langt?

Nå tenkte jeg vi kunne snakke litt om lærerne du har i faget, og hva du tenker om samspillet/forholdet/relasjonen dere har. Skjønner du hva jeg mener med dette? Hvilket ord er greit for deg å bruke? Vi bruker det som du føler passer best, så bruker vi det i resten av intervjuet.

Relasjon

1. Hvordan trives du i kroppsøvingstimene, både med de andre elevene og lærerne?
 - Kan du beskrive kroppsøvingslærerne dine? (egenskaper) Hva er en god lærer her?
 - Har du lærerne i andre fag enn kroppsøving?
 - Samspill med andre elever
2. Hvordan er samspillet/forholdet/relasjonen til læreren?
 - Pos/neg (fordeler/konsekvenser)
 - Hva er det du liker/ikke liker ved lærerne? (er det noen av dem som er veldig gode på noe?)
 - Er det noen sammenheng mellom trivselen du har til faget, og samspillet med lærerne? (er det noe læreren sier, gjør)
 - Samspillet du har med kroppsøvingslæreren (e), tror du at det kan føre til at du har det mer gøy i timene?
 - Innhold
 - På hvilken måte kan det være gøy?
3. Da har snakket vi om hvordan du trives i faget, og hva du tenker om samspillet med lærerne i kroppsøving. Kan dette gi deg mer motivasjon til å være med i timene, og kan timene bli gøyere?
 - Motivasjon

- Hva gjør du om du får høyere motivasjon? (deltakelse, kommer med forslag, hjelper lærerne å rydde osv)
 - Hvorfor tror du at du får denne økte motivasjonen?
4. Føler du at læreren forstår deg i kroppsøvingstimene?
- I hvilke situasjoner
 - Hvordan kan du merke det? (kommunikasjon, kroppsspråk)
 - Hva skjer/hva gjør læreren konkret med det?
 - Hva med de andre elevene?

Før vi avslutter så har jeg et spørsmål som jeg lurer litt på. Dersom du var lærer på en ungdomsskole, hva hadde du gjort i kroppsøvingstimene?

- Innhold
- Hvem hadde bestemt – du alene eller hadde de andre også fått lov til å bestemme?
- Klima (mestring vs prestasjon)

Er det noe du har kommet på underveis, eller vil si noe mer om?

Da vil jeg til slutt si tusen takk for at du var med, og alt du har bidratt med. Det har vært kjempeinteressant! Dersom du har noen spørsmål må du bare kontakte meg på mail eller telefon, det står på infoskrivet du fikk av meg før du ble med.

Vedlegg 3. Intervjuguide kroppsøvlingslærer

Før vi starter intervjuet vil jeg si tusen takk for at du stiller opp for å delta i mitt prosjekt. Som det var skrevet i infoskrivet du fikk av meg, så handler prosjektet om læringsmiljøet og relasjonene mellom elev og lærer i kroppsøvlingsfaget. Det er spennende for meg som kommende kroppsøvlingslærer å høre ulike perspektiv rundt dette, og hvordan det egentlig fungerer i praksis.

Læringsmiljø

1. Kan du si litt om hva du synes kjennetegner læringsmiljøet dere har i kroppsøvlingsfaget på 10 trinn?
 - Generelt (klima, i klassene) Spesielt for din klasse?
 - Hva mener du er et godt læringsmiljø? Dersom bra – hva kan det føre til, og dersom ok/ustabilt – hva kan det føre til? Hva kan evt forbedres?
2. Hva tenker du er viktigst for deg i lærerrollen, for at du kan tilrettelegge for et godt læringsmiljø?
3. I kroppsøvlingsstimene, på hvilken måte kan elevene bidra i planlegging, eller få muligheter til valg i faget?
 - På hvilken måte mener du det er viktig at elevene får lov?
 - Når får de mulighet, og i hvilke situasjoner?
 - Hva tror du fordelene kan være med dette? (SDT)
4. Hva er det viktigste du gjør i kroppsøving slik at alle elevene kan få en følelse av tilhørighet/følelse av å være en del av klassen?
 - Evt, hva kan du gjøre for at alle skal føle seg «verdt noe» eller ha en plass i faget?
 - Hva tenker du om tilhørighet i en klasse, og på hvilken måte det kan være av betydning. Hvordan øke tilhørigheten?

Da har vi snakket en del om læringsmiljøet, og nå skal vi gå inn mer på relasjoner i kroppsøvlingsfaget, primært mellom deg og dine elever.

Relasjon

1. Kan du beskrive deg selv som kroppsøvlingslærer?
 - Hva er typisk deg? (egenskaper?)
 - Når er du på ditt beste? Når er det utfordrende?

- Arbeidsmåte – individuelt eller team?
 - Er det noen områder du har større fokus på enn andre? (relasjon, medbestemmelse, kompetanse, lek, prestasjon osv)
2. Kan du fortelle meg litt om lærer-elev relasjonen? Hva tror du om dens betydning for læring?
 - Typisk for en god relasjon + betydning for noe annet enn læring? Fordeler med god relasjon
 - Eksempel på en god relasjon med en elev? Spesielt, viktig? Hva skjer i relasjonen?
 - Utfordringer med å etablere en god relasjon
 - På hvilken måte kan du se/forstå de situasjoner som eleven ønsker kontakt, men de gjør det på en indirekte måte? Hva kan eleven tenke når du har kommunisert at du har forstått?
 - Mange snakker om viktigheten av å kunne se og forstå den andre, og hvem en selv blir i møte med elever. Jeg synes dette er spennende, men også krevende. Kan du si litt om hva du tenker rundt dette?
 3. På hvilken måte er du bevisst på relasjonsbygging i timene, og hva kan du konkret gjøre for å jobbe med dette?
 4. På hvilken måte er dine relasjoner med dine elever viktige, og hvordan påvirker de deg og dine undervisningstimer? (samarbeid, glede)

Er det noe du vil legge til, eller har du noen spørsmål?

Da vil jeg igjen takke for at du deltok, og jeg håper at det har vært et greit intervju.

Vedlegg 4. Godkjenning NSD



Liv Birgitte Hemmestad

Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving Høgskolen i Sørøst-Norge

Postboks 235

3603 KONGSBERG

Vår dato: 24.05.2017

Vår ref: 54110 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.04.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

*54110 Relasjonen mellom elev og lærer, og hva skjer i møtet mellom dem? En
kvalitativ studie i kroppsøving i ungdomsskolen*

*Behandlingsansvarlig Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste
leder*

Daglig ansvarlig Liv Birgitte Hemmestad

Student Katrine Hvitstein Hansen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Katrine Hvitstein Hansen



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 54110

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Merk at når barn/ungdommer skal delta aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet/ungdommen, selv om de foresatte samtykker. Barnet/ungdommen bør få informasjon om prosjektet, og det må sørges for at de forstår at deltakelse er frivillig og at de når som helst kan trekke seg dersom de ønsker det.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Sørøst-Norge sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc /mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak