

Aslak Grytøyr Strønen

Skulestart

Ein studie om kva kroppsøvlingslærarar gjer og tenkjer om læringsmiljø i oppstarten av nye kroppsøvlingsklassar på VG1

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2016

Samandrag

Denne oppgåva er skriven som ein del av masterstudiet i idrettsvitskap, med tilhøyrsløse til Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, ved Norges Idrettshøgskule.

Det fyrste møte med nye menneske som ein skal lære å kjenne og samarbeide med er viktig for å leggje til rette for best mogleg resultat. Dette vil vere særleg viktig i midten av tenåra når ein ofte er på sitt mest sårbare, og da særleg i kroppsøving der kropp og helse er i fokus. Eg ynskte difor å undersøkje kva lærarane på VG1 gjer dei fyrste kroppsøvingstimane i eit nytt skuleår for å skape eit godt læringsmiljø, og korleis ein kan knytte dette til teoriar på området.

Det teoretiske perspektivet i oppgåva tek utgangspunkt i teorien til Lave og Wenger (1991) om praksisfellesskap og deltakarbaner, men ser også på Wæge (2013) sin teori om multidimensjonale klasserom og Hoel (2013) sin teori om prototypiske episodar.

Oppgåva baserer seg på intervju av kroppsøvingslærarar og observasjon av timane deira og er dermed eit kvalitativt forskingsprosjekt. I intervju fokuserer eg på å la praten flyte slik at lærarane skulle få sagt mest mogleg utan å bli styrt av ein intervjuar. For å sikre at vi var innom alle tema eg ynskte dekt, utarbeida eg ein intervjuguide som eg nytta undervegs for å sikre at vi hadde vore innom alle tema. I observasjonsdelen var det viktig å vere tilstade dei fyrste timane av eit nytt skuleår for å sjå kva som blir gjort då.

Gjennom observasjon og intervju kjem det fram at alle dei fire lærarane eg intervjuar brukar leikprega aktivitetar dei fyrste timane for å skape eit trygt miljø. Leiken ufarleggjer og fjernar fokuset frå konkurranse og prestasjon til det å ha det artig saman. Vidare er samarbeid fokuset i byrjinga da dette gjer at elevane blir kjende og trygge på kvarandre, noko som er eit godt utgangspunkt for eit godt læringsmiljø. Her er det ulike aktivitetar ein kan nytte, men det viktige er at aktiviteten oppfordrar til å jobbe saman og kanskje også ha noko kroppsleg kontakt utan at dette opplevast som skummelt. Fleire av lærarane peika på at det er viktig å nytte dei fyrste timane til å kunne “dumme” seg litt ut slik at lista ikkje leggjast for høgt for resten av skuleåret og slik at elevane kan kjenne seg trygge i situasjonar der dei vanlegvis ville vore usikre.

Når det gjeld å knytte saman teoriar og praksis, ser eg at teorien om å skape gode praksisfellesskap er nyttig. Det er viktig at alle får delta på eigne premiss, men at ein verdsett at det er fleire måtar å bli ein fullverdig deltakar i praksisfellesskapet på.

Det neste steget for å fortsetje forskinga på dette området, kan vere å gjere ei aksjonsbasert forskning der ein inngår i eit samarbeid med kroppsøvingslærarar og saman finn fram til ein måte å tilnærme seg oppstarten av nye kroppsøvingsklassar på. Forskinga bør også trekkje inn elevane sine erfaringar med korleis læringsmiljøet blir bygd i starten av skuleåret. Ein anna mogelegheit kan vere å gjennomføre intervensjonsforskning på utvalte skular.

Føreord

Denne oppgåva er skriva i samband med mi avslutning av masterstudiet i idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskule våren 2016. Det har vore eit langt prosjekt med fleire utfordringar undervegs, men mest av alt har det vore lærerikt og interessant å bruke så mykje tid på å fordjupe seg i eit sjølvvalt emne.

Eg har alltid vore interessert i korleis grupper fungerer saman og korleis ein kan leggje til rette for best mogleg læring i grupper der deltakarane har ulik bakgrunn og ulike føresetnader. Dette var også årsaken til at eg ynskte å undersøkje om kroppsøvingslærarar gjer noko spesielt dei fyrste timane med ei ny klasse på VG1. Opprinneleg ynskte eg å undersøkje dette kun ved hjelp av intervju av kroppsøvingslærarar på VG1-nivå. Intervjua vart gjennomført hausten 2014 og våren 2015. Grunna uføresette hendingar, fekk eg ikkje ferdigstilt oppgåva våren 2015 slik planen var, og eg fekk dermed moglegheit til å gjennomføre observasjon av oppstarten av skuleåret i august/september 2015 hjå dei lærarane eg hadde intervjuet hausten før. Dette gav oppgåva ein ekstra dimensjon som eg i etterkant tykkjer har vore utelukka positiv.

I dette føreordet vil eg også nytte høve til å takke dei som har hjelpt meg gjennom arbeidet med oppgåva. Fyrst og fremst vil eg rette ein stor takk til dei fire lærarane som svarte på spørsmåla mine og lot meg observere nokre av kroppsøvingstimane sine. Utan deira kunnskap og erfaring hadde ikkje denne oppgåva kunne skrivast. Takk til rettleiarane Gro Rugseth og Gunn Helene Engelsrud for nyttige og konstruktive innspel i arbeidet med å få ferdigstilt oppgåva.

Til slutt vil eg takke mi kone Karina for at ho heile tida har hatt trua på meg og støtta meg gjennom prosjektet. Utan deg ville ikkje oppgåva vorte ein realitet.

Lillehammer, 29.mai 2016

Aslak Grytøyr Strønen

Innhald

| | |
|--|-----------|
| Samandrag | 3 |
| Føreord | 5 |
| Innhald | 6 |
| 1. Innleiing..... | 9 |
| 1.1 Bakgrunn | 9 |
| 1.2 Problemstilling | 11 |
| 1.3 Struktur | 11 |
| 2. Kontekst, omgrep og anna forskning..... | 13 |
| 2.1 Utdanningsdirektoratet | 13 |
| 2.2 Kunnskapsløftet | 14 |
| 2.2.1 Generell del..... | 14 |
| 2.2.2 Prinsipp for opplæringa..... | 14 |
| 2.2.3 Læreplanen i kroppsøving..... | 15 |
| 2.3 Kunnskapsløftet som ei ramme..... | 17 |
| 2.4 Litteratursøk | 17 |
| 2.5 Teoretiske omgrep..... | 18 |
| 2.5.1 Læringsmiljø..... | 18 |
| 2.5.2 Leik..... | 20 |
| 2.5.3 Konkurranse..... | 21 |
| 2.6 Forskningsprosjektet VIP-Makkerskap | 24 |
| 2.6.1 VIP – Veiledning og Informasjon om Psykisk helse i skulen..... | 24 |
| 2.6.2 VIP-makkerskap | 25 |
| 2.6.3 Evaluering av pilotprosjektet | 26 |
| 3. Teori..... | 27 |
| 3.1 Praksisfellesskap | 27 |
| 3.1.1 Meisterlære | 27 |
| 3.1.2 Meisterlære i kroppsøvingfaget | 29 |
| 3.1.3 Situert læring, legitim perifer deltaking og sentrale/fulle deltakarar | 29 |
| 3.1.4 Deltaking i praksisfellesskap..... | 30 |
| 3.1.5 Praksisfellesskap og læringsmiljø | 32 |
| 3.2 Klassekultur og prototypiske episodar | 33 |
| 3.2.1 Relasjonsbygging | 33 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 3.2.2 | Klassekultur | 34 |
| 3.3 | Multidimensjonale klasserom | 35 |
| 4. | Metode | 39 |
| 4.1 | Forskningsdesign og -hensikt | 39 |
| 4.2 | Forskningsstrategi | 40 |
| 4.3 | Utvalet | 40 |
| 4.4 | Datainnsamling | 41 |
| 4.4.1 | Val av metode | 42 |
| 4.4.2 | Kvalitativt forskningsintervju | 43 |
| 4.4.3 | Intervjuguide | 44 |
| 4.4.4 | Observasjon | 44 |
| 4.4.5 | Observasjonsskjema | 45 |
| 4.5 | Analyse | 46 |
| 4.6 | Validitet, reliabilitet og overføring av data | 47 |
| 4.6.1 | Validitet | 47 |
| 4.6.2 | Reliabilitet | 48 |
| 4.6.3 | Overføring av data | 48 |
| 4.7 | Etiske refleksjonar | 49 |
| 5. | Resultat og drøfting | 50 |
| 5.1 | Presentasjon av lærarane | 50 |
| 5.1.1 | Anne | 50 |
| 5.1.2 | Ole | 51 |
| 5.1.3 | Mari | 52 |
| 5.1.4 | Tina | 53 |
| 5.2 | Aktivitetar | 54 |
| 5.3 | Konkurransse | 57 |
| 5.4 | Leik | 60 |
| 5.5 | Vurdering | 62 |
| 5.6 | Relasjonar og lærarrolla | 64 |
| 5.7 | Planlegging | 69 |
| 5.8 | Samsvar mellom funn og forskning | 74 |
| 6. | Oppsummering | 75 |
| 6.1 | Kva gjer lærarane? | 75 |
| 6.2 | Korleis kan ein nytte teori? | 76 |

| | |
|-----------------------------|-----------|
| 6.3 Vidare forskning..... | 78 |
| Litteraturliste..... | 80 |
| Vedlegg..... | 85 |

1. Innleiing

1.1 Bakgrunn

Før eg starta på lærarutdanninga, hadde eg ei brei erfaring frå andre kroppslege praksisar, deriblant teater, dans og sirkus. Etter mi erfaring er det sentralt i desse praksisane å byggje tillit blant deltakarane og gjere spesielle grep for å bli kjent med den enkelte sitt kroppslege uttrykk i gruppa. Dette vart ofte handsama gjennom øvingar og oppgåver i den fyrste tida i ei gruppe. Føremålet med dette var å byggje ei velfungerande gruppe der læring, samarbeid og personleg utvikling har gode vekstvilkår. Når eg no som ferdigutdanna kroppsøvingslærer ser attende på utdanninga, har vi hatt innføring i mange ulike aktivitetar, lært grep for å sikre inkludering i klassa og innføring i teoriar om læring. Det eg har sakna er meir om korleis ein kan leggje til rette for eit godt læringsmiljø i oppstartinga av nye klassar. Slik eg ser det er det svært lite fokus på kva ein som lærar gjer når ein startar eit nytt år med ei ny klasse med ukjende individ og korleis dei ulike pedagogiske teoriane kan hjelpe til å skape eit godt læringsmiljø.

I dette studiet har eg valt å fokusere på kroppsøving på vidaregåande skule nivå 1 (VG1). Kroppsøvingsfaget er eit fag mange likar og nokon hatar, dette gjer at det er spesielt viktig å prøve å få med alle elevane (Andrews & Johansen, 2005). På VG1 startar elevane med sitt fyrste år på vidaregåande skule (VGS). Kvar og ein av elevane har ei historie og ein erfaringsbakgrunn i kroppsøving. Elevane har i stor grad allereie ein kroppsleg identitet. Identiteten til elevane og deira erfaringsbakgrunn vil ha innverknad på kva forventingar elevane har til kroppsøvingsfaget. I tillegg vil det i starten av VG1 oppstå nye sosiale grupper, sidan elevane ofte ikkje har med seg sin vante vennesirkel til vidaregåande skule. Elevane sin ulikskap må skulevesenet takle og tilpasse seg til, på godt og vondt. I følge kunnskapsløftet 2006 og Utdanningsdirektoratet har alle elevar rett på tilpassa utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette skal gjelde på alle nivå i skulen. I åra etter at kunnskapsløftet vart innført har læraren si rolle i skulen blitt framheva som svært sentral i å leggje til rette for denne tilpassinga og sikre at elevane har eit godt læringsmiljø rundt seg (Kunnskapsdepartementet, 2007-2008) (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010) (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I ei friviljug basert gruppe har dei aller fleste deltakarane noko til felles gjennom interessa for aktiviteten gruppa driv med. På VGS kan ofte det einaste elevane har felles vere at dei er omtrent like gamle og går på same skule. Dette syner seg spesielt i kroppsøvingsundervisninga der kroppen er ekstra synleg (Steinberg L. , 2011) (Kvalem, 2007). Elevar på vidaregåande oppgjev at læringsmiljøet er meir tydeleg i kroppsøving i andre fag. Elevane oppgjev òg at ein er saman om læring i kroppsøvingfaget, medan i andre fag skjer læringa meir åleine (Gloppen, 2015). Dette kan gjer at det å undersøke læringsmiljøet i kroppsøving får fram resultat som lettare kan vise gruppedynamikken, samspelet og utfordringar knyta til læringsmiljøet. Når skuleåret startar er det usikkert korleis gruppa kjem til å fungere saman, kven alle elevane er og kva historie dei tek med seg. For å sikre at elevane fungerer godt saman, er det viktig å jobbe med læringsmiljøet i klassa. Dei fyrste vekene vil innfri eller ikkje innfri elevane sine forventingar til dei ulike faga, og dermed vil elevane justere forventingane sine til faget. Ei ekstra utfordring er at mange av ungdommane som startar på vidaregåande har ein del vanskar med sjølvbilete og depresjon. Tal frå Ungdataundersøkinga i 2014 visar at 1 av 4 jenter og 1 av 10 gutar i tiande klasse på ungdomskulen har depressive symptom. Vidare viser undersøkinga at 1 av 3 jenter og 1 av 10 gutar har eit negativt sjølvbilete (NOVA, 2015). Det vil seie at i ei tenkt vanleg klasse på 30 elevar er det 3-4 jenter og 1-2 gutar som har symptom på depresjon, og det er 5 jenter og 1-2 gutar som har problem med dårleg sjølvbilete. Statistikk som Ungdata kan ikkje brukast for å seie nøyaktig kor mange elevar som slit i den enkelte klassen, men det kan gi ein peikepinn på kor vanleg det er.

I følgje Hansen og Haaland (2013) er det stor semje blant forskarane om at det er spesielt viktig ved oppstart av skuleåret å skape tryggleik og eit godt grunnlag for utvikling av gjensidig respekt, annerkjennelse og tillit. Mi førehandstru er at fleire lærarar tenkjer ekstra mykje på undervisningsopplegg og klassa sitt læringsmiljø i den fyrste tida med ny klasse. Denne utfordringa er for meg svært interessant og eg ynskjer å undersøkje dette nærare.

Sjølv om det finnes ein del litteratur om både læringsmiljø og om kroppsøving, er det skrivi lite om kva tyding dei fyrste timane i kroppsøving på VG1 har på læringsmiljøet i ei klasse. Føremålet med denne oppgåva vil difor vere utforskande ettersom eg går inn i eit relativt ukjent område.

1.2 Problemstilling

Basert på egne erfaringar frå faglærarstudiet i kroppsøving ynskjer eg å undersøkje korleis ein kan leggje til rette for eit godt læringsmiljø i kroppsøvingfaget i oppstarten av ei ny klasse på VG1 og kva lærarane faktisk gjer i denne fasa av skuleåret. Vidare ynskjer eg å sjå kva teoriar som finns på dette området og korleis desse kan nyttast i praksis for å skape eit godt læringsmiljø.

Med utgangspunkt i dette, vil fylgjande problemstilling svarast på i denne oppgåva:

Kva gjer lærarar i oppstartinga av nye kroppsøvingssklasser på VG1 for å utvikle læringsmiljøet og korleis kan ein bruke teoriar om læringsmiljø og klasseleiing i dette arbeidet?

Ved å undersøke denne problemstillinga vil eg finne ut om og korleis lærarar brukar teoriar for å jobbe med læringsmiljøet i ei klasse med konkrete eksempel. Dette er for å gjere samanhengen mellom teori og praksis meir tydeleg for lærarar og lærarstudentar. Det er gjort lite forskning i Noreg på læringsmiljø på vidaregåande nivå og det er få som nemner den fyrste tida der ein sett rammene for læringsmiljøet eksplisitt.

Utdanningsdirektoratet (2009-2014) tek med mange punkt i kjenneteikna for eit godt læringsmiljø som er naturleg å bruke tid på i den fyrste perioden, men fortel ikkje om det er viktig eller ikkje viktig å jobbe med læringsmiljøet i starten samanlikna med fortsetjinga. Dette studiet ynskjer å seie noko om kva utøvande lærarar meiner om viktigheita av å jobbe med læringsmiljø i starten av skuleåret. Dei ulike praksisane vil vere interessante å knytte til teoretisk arbeid om læring og læringsmiljø. Resultatet av studien kan bli ei bru mellom teoriar om læringsmiljø og praksis.

1.3 Struktur

Denne oppgåva er delt inn i 6 kapittel der det fyrste tek for seg bakgrunnen for prosjektet, val av problemstilling, samt vidare struktur. Kapittel 2 forklarar konteksten opp mot læringsmiljø og tidlegare forskning på området. Her presenterer eg også eit pågåande forskingsprosjekt som ser på korleis ein kan betre ungdom si psykiske helse gjennom ulike aktivitetar og samhandling i skulen og korleis lærarar nyttar dette i kroppsøvingstimane. I kapittel 3 presenterast det teoretiske perspektivet for oppgåva med hovudvekt på praksisfellesskap, multidimensjonale klasserom og klassekultur.

Fjerde kapittel tek for seg metodeval, korleis eg har innhenta datamaterialet og vidare bearbeiding av dette. Eg seier også noko om dataene sin validitet, reliabilitet og overførbarheit, samt kva for etiske vurderingar som er gjort i prosessen. Kapittel 5 tek for seg funn og drøfting rundt desse opp mot teoretisk perspektiv. Oppgåva avsluttast med oppsummering i kapittel 6 der eg trekkjer saman kva funn eg har gjort og korleis dette svarar på problemstillinga. Avslutningsvis peikar eg på kva forskning som kan vere relevant å gjere for å opparbeide seg meir kunnskap om kva lærarane gjer i oppstarten av ei kroppsøvingssklasse på VG1, kva som fungerer og kva som ikkje fungerer for å skape eit godt læringsmiljø både i kroppsøving, men og i klassa generelt. Deretter fylgjer referanseliste og vedlegg.

2. Kontekst, omgrep og anna forskning

I dette kapitlet vil eg presentere konteksten for oppgåva og definere nokre omgrep som vil bli brukt i vidare. Dette er viktig for at eg og lesaren skal ha same utgangspunkt i forståinga av desse omgrepa. Eg startar med rammene for undervisninga og kunnskapsstatus, deretter forklarar eg korleis eg har gjort litteratursøk, før eg går inn på omgrepa. Til slutt har eg valt å ta med resultat frå eit fersk forskingsprosjekt som eg observerte bli gjennomført på ein av skulane eg hadde intervju. Dette forskingsprosjektet hadde eit opplegg for oppstart på vidaregåande skule som var integrert for heile skulen, og som etter mi meining er ein svært interessant innfallsvinkel til læringsmiljø og psykisk helse.

2.1 Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet si hovudoppgåve er å sikre at utdanningspolitikken som blir vedteken på Stortinget blir gjennomført i norske skular og barnehagar. I tillegg har dei ansvar for å gje politikarane den informasjonen dei treng til å utvikle utdanningspolitikken (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Utdanningsdirektoratet har ansvaret for fem fråskilte aspekt med utdanninga i Noreg:

- Tilsyn av skular i Noreg
- Utvikling av rammeplanar og læreplanar for barnehagar og skular
- Lage eksamenar, nasjonale prøver og andre kartleggingsprøvar,
- Skule- og barnehageutvikling, både med økonomisk støtte til etter- og vidareutdanning og med verkty for skuleleiarar og lærarar for å utvikle undervisninga i Norske skular og barnehagar,
- Kunnskapsgrunnlag i skule og barnehage. Utdanningsdirektoratet har ansvar for forskning og kunnskapsutvikling om forhold ved norske skular og barnehagar.

Utdanningsdirektoratet driv ein god del forskning og har fleire rapporter som ligg ope på deira nettside. Ein del av kunnskapsgrunnlaget for denne oppgåva er henta derifrå. Dei har også verkty og prosjekt som skular kan ta del i for å jobbe med ulike aspekt på skulen. Eit døme her er prosjektet “Bedre læringsmiljø”, som eg kjem attende til seinare i oppgåva (Utdanningsdirektoratet, 2016).

2.2 Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet består av tre ulike delar; ein generell del, prinsipp for opplæringa og læreplanar i dei aktuelle faga. Den generelle delen ynskjer å seie noko om målet med utdanningsforløpet og kva verdigrunnlag utdanninga er basert på. Prinsipp for opplæring seier noko meir konkret om korleis utdanninga skal gjennomførast og kva rettar og plikter elevane har på skulen. Læreplanane handlar om dei enkelte faga og nemner føremål for faget og konkrete mål som elevane skal vurderast opp imot ved endt periode på skulen.

2.2.1 Generell del

I den generelle delen av kunnskapsløftet er det fleire delar som er relevante for denne oppgåva si problemstilling. Det meste av det som handlar om læringsmiljø og oppstarten av året kjem frå “Det arbeidande mennesket”.

«Forskning viser at det er store skilnader i korleis skoleklassar verkar på elevane, men at det ikkje er nokon motsetnad mellom å trivast og å lyftast. Klassar med det beste sosiale miljøet har gjerne også det beste læringsmiljøet, både for sterkare og svakare elevar. Ved sida av elevane sitt oppvekstmiljø elles kjem skilnadene mellom klassar i stor monn av korleis lærarane strukturerer arbeidet i klassen, av deira styring og oppfølging, og av kva evne dei har til å stø elevane.» (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Her ser vi at det også i den generelle delen leggjast vekt på at det sosiale har ein positiv effekt på læringsmiljøet både for dei sterke og dei svake elevane. Den generelle delen legg vekt på læraren si innverknad på klassen i bygginga av det sosiale miljøet.

«Ein god skule og ei god klasse skal gi rom nok for alle til å brynast og rørast, og han må vise særleg omtanke og omsut når nokon kjører seg fast eller strevar stridt og kan misse motet. Solidariteten må komme til uttrykk både overfor dei som har særlege vanskar og ved overgangar mellom trinn og skoleslag.» (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Her peikar den generelle delen av kunnskapsløftet på at det er utfordringar knytta til stadiumovergangane mellom trinn og skuleslag, og påpeikar at det er viktig at skulen og lærarane må støtte elevane i overgangspanodane.

2.2.2 Prinsipp for opplæringa

Denne delen av kunnskapsløftet er bygd opp av fleire delar. Læringsplakaten er ei liste over kva skulen eller læringsbedrifta skal gjere, som til dømes *«fremme tilpassa*

opplæring og varierte arbeidsmåtar» (Utdanningsdirektoratet, 2016) og «sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmar helse, trivsel og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Dette er to av totalt elleve punkt som viser kva krav skulen skal gjennomføre, og er dei som er mest relevant for denne oppgåva.

Vidare består prinsipp for opplæring av ulike krav til opplæringa i skulen eller lærebedrifter. Prinsipp for opplæringa sett krav til at skulen skal jobbe med sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategiar, elevmedverknad, tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader, lærar- og instruktørkompetanse og -rolle, samarbeid med heimen og samarbeid med lokalsamfunnet. Lærarane kan jobbe aktivt for å oppnå krava i desse punkta, men ansvaret ligg på skulen som organisasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016). Eg vil ikkje i denne oppgåva gå vidare inn på desse punkta, men nemner dei for å sette kunnskapsløftet inn i ein heilskap.

2.2.3 Læreplanen i kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving består av føremålet for faget, kompetansemål og grunnleggjande ferdigheiter. Det er føremålet med faget som er retningsgivane for læreplanen og skal seie noko om korleis lærarane skal utøve faget. Føremålet for faget er noko alle lærarar må ta med seg når dei planlegg undervisningsopplegg i kroppsøving.

Føremålet for faget seier blant anna (Utdanningsdirektoratet, 2016):

«Opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå egne føresetnader. I den særlege vurderingsordninga som gjeld for dette faget, er dette ivareteke ved at innsatsen til elevane er ein del av grunnlaget for vurdering. I mange kompetansemål vil det òg vere relevant å ta omsyn til elevane sine føresetnader i vurderinga.» (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Her ser vi at Utdanningsdirektoratet sett føringar for vurdering og mål for faget. Kroppsøving står her i ei særstilling mot dei andre faga i skulen. Dette er det einaste faget som skal gje karakter på grunnlag av innsats og føresetnader. Føremålet med faget fokuserer på variasjon, meistring, samarbeid, respekt og glede i rørsleaktivitetar. Det påpeikar også kor viktig det er at elevane får oppleve andre miljø, som til dømes i

friluftsliv, og at elevane får eksperimentere med rørsle og bruke sin eigen kreativitet (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Læreplanen i kroppsøving har kompetansemål som skal målast for 1-4.klasse, 5-7.klasse, 8-10.klasse, VG1, VG2 og VG3. Kompetansemåla endrar og utviklar seg etter kvart som elevane blir eldre og er delt inn i aktivitetar i fire ulike kategoriar. Aktivitet i ulike rørslemiljø er berre brukt på 1-4 årstrinnet. Idrettsaktivitet og friluftsliv er brukt frå 5.klasse til VG3, medan trening og livsstil er frå 8.klasse til VG3. Denne studien avgrensar seg til VG1 og det er difor kun læreplanen for dette året som vil vere med i denne konteksten. (Utdanningsdirektoratet, 2016)

Dei ulike kompetansemåla på VG1 i kroppsøving er:

«Idrettsaktivitet

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

- *praktisere og gjere greie for sentrale reglar i utvalde idrettar og aktivitetar*
- *praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idrettar og aktivitetar*
- *gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar*
- *eksperimentere med ulike danseformer og skape dansekomposisjonar*

Friluftsliv

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

- *praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring*

Trening og livsstil

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne:

- *gjere greie for faktorar som påverkar motivasjonen til aktivitet og trening*
- *praktisere treningsmetodar og øvingar innanfor uthald, styrke og rørsleevne for å utvikle eigen kropp og ivareta eiga helse*
- *planleggje og gjennomføre oppvarming og uttøying før og etter ulike treningsaktivitetar» (Utdanningsdirektoratet, 2016)*

Fair-play, idrett, friluftsliv og helse ligg sentralt i desse kompetansemåla. Det er opp til kvar enkelt skule og/eller lærar å setje bestemte vurderingskriterie basert på desse kompetansemåla. Kompetansemåla blir tolka ulikt frå kroppsøvingslærar til kroppsøvingslærarar, men tolkingsgrunnlaget for vurdering er det same. Timetalet for kroppsøving på VG1 er 56 timar.

Dei grunnleggande ferdigheitene er felles for alle læreplanane og alle fag har eit ansvar for å integrere dei i undervisninga. Desse ferdigheitene er munnleg ferdigheit, å skrive, å lese, å rekne og digitale ferdigheiter (Utdanningsdirektoratet, 2016).

2.3 Kunnskapsløftet som ei ramme

Kunnskapsløftet inneheld dei krav og moglegheiter læraren og skulen har til kva undervisning dei skal ha, korleis den skal føregå og korleis elevane skal vurderast og utgjør på den måten handlingsrommet for den enkelte skule og for den enkelte lærar. Dette er dermed er ein viktig del av konteksten for kroppsøvinga som praksisfelleskap, særskild med at den gir læraren eit mål for undervisninga. I eit praksisfelleskap er det dei personlege måla for deltakarane som angir kva deltakarbanar dei har, ettersom at dei vil handle og agere for å nå måla sine. Då blir det viktig for læraren å finne eit felles mål for praksisfelleskapet som nærast mogleg ligg opp til føremålet for faget.

2.4 Litteratursøk

Utanom søk i databasane har eg sett mykje igjennom ulike bøker i filosofi, psykologi og pedagogikk. Desse bøkene er ikkje brukt så mykje i oppgåva, men har lagt grunnlaget for mi forståing for elevane si livsverd. I tillegg har eg brukt Utdanningsdirektoratet sine heimesider og sett på rapportar, verkty og informasjon som dei har publisert. Det er lite forskning som handlar direkte om læringsmiljø i kroppsøving og enda mindre som handlar om korleis ein byggjer læringsmiljøet i oppstarten av nye klassar.

Søk på databasane SPORT Discus, Brage, SAGE Pub, Google Scholar og Web Of Science ga få resultat. Ut ifrå søkeorda eg brukte, fann eg tre artiklar som omhandla problemstillingar som var aktuelle for mi oppgåve. Desse er lese i sin heilheit. I tillegg fann eg 26 artiklar som var innom relevante tema for denne oppgåva og desse las eg raskt gjennom med ei grundigare lesing av resultat og diskusjonsdel.

Søkjeorda eg har brukt når eg har søkt etter aktuell forskning er “læringsmiljø”, “bygge læringsmiljø”, “kroppsøving”, “idrott och helsa”, “idrætsundervisning”, “teaching environment”, learning environment”, “sosialisering”, “socializing”, “gruppedynamikk”, “group dynamics”, “physical education” “PE”, “social development”, “developing group dynamics”, “utvikling av gruppedynamikk”.

Eg har søkt på artiklar både på engelsk og norsk og mange av treffa som kom opp var frå tidlegare bachelor- og masteroppgåver. Dette visar at det er aukande interesse for feltet, men at det er lite store prosjekt gjennomført for læringsmiljø og oppstart av nye kroppsøvingsklassar. Eg har brukt søkjeorda kvar for seg og saman for å få relevante resultat. Til dømes gav “socializing” ca 176 000 resultat på Google Scholar, medan søk på “socializing” og “physical education” gav 11 000 treff. Når ein i tillegg avgrensar søket til å gjelde kun ungdomsskulen og vidaregåande skule, blir det lite aktuelle artiklar. Eg har avgrensa meg til desse trinna fordi det å byggje læringsmiljø for born eller for ungdom er svært ulike fenomen.

Eg har nytta litteratur både på engelsk, norsk og dansk. Den forskinga eg har brukt som ikkje har utgangspunkt i spesifikke norske kroppsøvingskontekstar har vore meir generell i si utforming. Difor meiner eg at den også er relevant for norsk kroppsøvingskontekst.

2.5 Teoretiske omgrep

2.5.1 Læringsmiljø

Læringsmiljø er eit omgrep som er brukt i ulik grad i litteraturen og på ulike måtar. Utdanningsdirektoratet definerer læringsmiljø slik:

«Med ”læringsmiljø” mener vi de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.» (Utdanningsdirektoratet, 2009-2014)

Skaalvik og Skaalvik (2013) visar til to ulike perspektiv på læringsmiljøet.

«På den ene siden kan vi betrakte læringsmiljøet på skolen som totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring. Mer avgrenset kan vi betrakte læringsmiljøet som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen.» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186).

Her visar Skaalvik og Skaalvik (2013) to ulike måtar å sjå på læringsmiljøet, anten frå eit systemperspektiv der ein ser læringsmiljøet som eit systematisk og organisatorisk fenomen, eller frå eit perspektiv der ein ser på læringsmiljøet med utgangspunkt i kva

elevane opplev og erfarer. Skaalvik og Skaalvik (2013) presiserer at det er elevane si oppleving av læringsmiljøet som er viktigast, men at det ikkje er særleg meiningsfylt å avgrense læringsmiljø til berre elevane si oppleving. Dersom ein har eit håp om å betre læringsmiljøet må ein endre grunnlaget for elevane si oppleving.

Utdanningsdirektoratet har i verktyet «Bedre læringsmiljø» blant anna gått igjennom forskning på læringsmiljøet og har funne fram til fem forhold med underpunkter som er viktige for eleven si oppleving av læringsmiljøet.

- «1. Lærerevne til å lede klasser og undervisningsforløp*
 - 2. Positive relasjonar mellom elev og lærer*
 - 3. Positive relasjonar og kultur for læring blant elevene*
 - 4. Godt samarbeid mellom skole og heim*
 - 5. God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen»*
- «Beskrivelsene over er en del av kunnskapsgrunnlaget til Bedre læringsmiljø-satsningen (2009-2014). Vi vil videreutvikle kunnskapsgrunnlaget kontinuerlig» (Utdanningsdirektoratet, 2009-2014).*

Utdanningsdirektoratet presenterer her ei oversiktleg liste over ulike forhold som er viktige for elevane si oppleving av læringsmiljøet. Dei kan forenkla summerast i: 1. Læraren, 2. Forholdet lærar-elev, 3. Forholdet elev-elev, 4. Forholdet skule-heim, 5. Skuleleiinga (Utdanningsdirektoratet, 2009-2014).

Samstundes ser vi at Skaalvik og Skaalvik (2013) har teke eit anna perspektiv og ikkje har det same aktørprinsippet som Utdanningsdirektoratet. Deira seks viktigaste kategoriar er: tilpassing, målstruktur, vurdering, sosialt miljø, struktur og oversikt, medbestemmelse og forholdet lærar-elev. Skaalvik og Skaalvik (2013) visar og til at alle desse forholda er relatert til kvarandre og har gjensidig påverknad på kvarandre. Det er difor vanskeleg å kunne forklare årsaksforhold mellom desse komplekse relasjonane (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Ikkje berre er det ulik grad av perspektiv mellom system og erfaring, det er og eit aktørperspektiv som Utdanningsdirektoratet brukar i si satsing «Bedre læringsmiljø». For å få ei god forståing av omgrepet læringsmiljø er det viktig at ein tek alle tre perspektiva inn i forståinga av omgrepet. Dette førar til at ein må betrakte læringsmiljø som eit komplekst og svært fleksibelt system der aktørane i stor grad har moglegheit til å påverke og å endre systemet, anten medveten påverknad eller umedveten påverknad. Dei ulike aktørane har og gjensidig påverknad på kvarandre og på systemet. Samstundes kan ikkje læringsmiljøet definerast som godt dersom ikkje

elevane sjølve har ei god oppleving av miljøet. Forsking har vist at det er større skilnader i læringsmiljøet innad på éin skule enn mellom skular (Utdanningsdirektoratet, 2009-2014). Det er difor viktig å jobbe med læringsmiljøet i kvar enkelt klasse og ikkje vere nøgd med skulen sitt gjennomsnittlege nivå på læringsmiljø.

Det er utarbeida fleire rapportar frå læringsmiljøet i grunnskulen. På Utdanningsdirektoratet sine nettsider ligg det 60 forskingsrapportar frå grunnskulen og av desse handlar 11 om læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2009-2014). Tilsvarande er det bestilt 33 rapportar om den vidaregåande skulen, men ingen av desse omhandlar læringsmiljøet. Dette indikerer Utdanningsdirektoratet si interesse i dei ulike nivåa i skulen. Til samanlikning var 9 av 33 rapportar om fråfall frå vidaregåande. Der læringsmiljø (11 av 60 rapportar) og elevundersøkinga (9 av 60 rapportar) er fokuset på grunnskulen, er det fråfall (9 av 33 rapportar) og kunnskapsløftet (6 av 33 rapportar) som er fokuset på vidaregåande (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det er mogleg å stille spørsmål om Utdanningsdirektoratet ikkje har same tru på at læringsmiljøet og konteksten spelar inn på læring i like stor grad på vidaregåande nivå som på grunnskulenivået.

2.5.2 Leik

Leik er eit omgrep som blir brukt ulikt og det er fleire definisjonar på leik. Leik kan beskrivast som ei mental innstilling, altså ein annan måte å møte verda på. I leiken skal ikkje det man seier, tenkjer eller gjer tolkast bokstavig. Ting er ikkje som det ser ut til å vere, det er leik og skal difor tolkast på leiken sine premiss (Olofsson, 1993). Eit døme er dersom ein leikar jungelsisten i kroppsøving der ulike apparat, matter, ringar og område blir definert som mogleg å bevege seg på, medan andre område vil gjere at du er ute, eller dett i elva, i lava, blir ete av krokodiller eller liknande. Dette gir rom for tankar hjå deltakarane, til ulike handlingar og ulike utsegn som vil vere uforståelege utanfor leiken sine premiss. Det vil også gje eit spelerom for leiken sine deltakarar til å vere kreative og utfolde sin fridom innanfor leiken sine rammer.

«Når man leker beveger man seg uhindret mellom virkelighetens tolkning og lekens – eller lekens tolkningsrom i leken» (Olofsson, 1993, s. 12). Dette nyanserer leiken litt, det er ikkje berre leiken si forståing som blir brukt i leiken, deltakarane i leiken gir

konstant signaler om kva som er leik og kva som er røynda. For å gje desse signala brukar dei mimikk, plastikk, tonefall og andre verbale eller fysiske signal (Olofsson, 1993).

2.5.3 Konkurransen

Coakley (1994) definerer konkurranse som:

«Ein sosial prosess der deltakarane blir gjeve belønning ut ifrå korleis dei presterte i forhold til dei andre deltakarane i den same aktiviteten eller hendinga» (Coakley, 1994, s. 78).

Dette tyder på at belønning i konkurransar er avgrensa til dei som kan prestere betre enn andre, noko som fører til oppfatninga om at dersom nokon vinn så tapar dei andre ved at fråvær av belønning er tap.

Det er andre måtar å måle siger på; samarbeid. Samarbeid er definert av Coakley (1994) som:

«Ein sosial prosess der ytinga er evaluert og lønna gjennom den kollektive prestasjonen av ei gruppe som jobbar saman mot eit mål» (Coakley, 1994, s. 79).

Dette inneber at samarbeidsstrukturar er prega av gjensidig handling av to eller fleire personar. Belønning vil difor bli delt likt av alle i gruppa, og om gruppa er fungerande eller ikkje vil avhenge av den kollektive innsatsen til alle deltakarane i gruppa.

Samarbeid og konkurranse er ikkje motsetnader, men er to ulike vinklar som kan brukast saman eller kvar for seg. Eit høgt konkurransefokus treng ikkje nødvendigvis å utelukke eit samarbeidsfokus og motsett (Weinberg & Gould, 2007). Konkurransen har potensielt ein negativ påverknad på prestasjon og læring. Johnson & Johnson (1985) gjennomførte ein metastudie av 122 studiar som såg på effekten av konkurranse og samarbeid på prestasjon. I 65 av 122 studiar var det ein positiv samanheng mellom samarbeid og prestasjon. I 8 av 122 studiar var det ein positiv samanheng mellom konkurranse og prestasjon. I 108 av 122 var samarbeid meir positivt for prestasjonen enn individuelt eller uavhengig arbeid. I 6 av 122 var individuelt eller uavhengig arbeid meir positivt enn samarbeid. Samarbeid er etter denne studien sett på som betre for

prestasjon, læring og måloppnåing. Studien inneheldt studiar som hadde ei rekke oppgåver der det var fokus på hugs, kvalitet, nøyaktigheit og snøggleik av prestasjonen. Studien viser at det burde vere fokus på samarbeid i læring og gjennomføring av aktivitetar. Studiet konkluderte med at det var ingen oppgåver der samarbeid ikkje var meir effektivt enn konkurranse eller individuelt arbeid (Weinberg & Gould, 2007). Weinberg og Gould (2007) påpeikar likevel at mange av studia hadde oppgåver som klart kunne løysast betre med samarbeid, og meiner at det ikkje er konkurranse som nødvendigvis gir dårlegare effekt, men fokuset på å vinne som er negativt for prestasjonen. Dei fortsett med å vise til at mange lag og utøvarar har ei positiv utvikling med eit konkurransefokus, der konkurransen driv alle til å gjere meir og betre.

Det vanskelege er å finne ein balansegang mellom konkurranse og samarbeid, der alle presterar best mogleg. Dette vil variere frå individ til individ, frå gruppe til gruppe og frå situasjon til situasjon (Weinberg & Gould, 2007). Konkurranse og samarbeid burde bli sett på som komplimenterande sider av aktivitet og idrett. Ved å balansere konkurranse og samarbeid riktig kan deltakarane i ein aktivitet oppnå større grad av mestring og deltaking i aktiviteten. Eit stort fokus på å vinne og å vere betre enn andre har derimot ein negativ påverknad på læring og prestasjon. Det oppfordrar også til juksing og dårleg fair-play. Det er viktig å justere fokuset ut i frå kven ein konkurrerer mot og i kva grad det er fokus på konkurranse for å hindre negativ påverknad på læring og prestasjon. Å flytte fokus frå det å vinne og å samanlikne seg med andre i konkurranse, til å konkurrere med seg sjølv og sine egne mål er essensielt i den prosessen (Weinberg & Gould, 2007).

Aktivitetar kan bli kategorisert i fem ulike kategoriar i forhold til kva fokus dei har på konkurranse og samarbeid.

1. Konkurranse som metode og konkurranse som mål der du skal vinne over alle andre deltakarar. Her kan friidrett vere eit godt døme.
2. Samarbeid som metode og konkurranse som mål der du skal samarbeide for å vinne over nokon andre. Døme her er dei aller fleste lagidrettar.
3. Individuelle metodar og individuelle mål der det er liten eller ingen interaksjon mellom deltakarane, ikkje konkurranse eller samarbeid. Døme på idrettar som fell inn i denne kategorien er symjing eller klatring.

4. Samarbeidsmetodar og individuelle mål. Ein typisk treningssituasjon er når to eller fleire vil samarbeide ved å gi kvarandre tips eller tilbakemeldingar på utføring, men trene mot eigne mål. Til dømes styrketrening og liknande.
5. Samarbeidsmetodar og samarbeidsmål, deltakarane samarbeider mot eit felles mål. Til dømes badminton der det er om å gjere å halde fjøra gåande lengst mogleg, eller slå ein volleyball i ein sirkel så mange gongar som mogleg utan at den er i bakken.

For utvikling kan ein kombinasjon av desse kategoriane vere ynskjeleg, sjølv om dei kategoriane som inneheld samarbeid er meir produktive å delta i enn dei som ikkje har det (Weinberg & Gould, 2007).

Spørsmålet blir då korleis lærarar og instruktørar kan auke graden av samarbeid i undervisninga. Her har Weinberg og Gould (2007) lagt ut konkrete tips for å kombinere konkurranse og samarbeid på ein god måte.

«Gi individuelle attendemeldingar til den enkelte, strukturere undervisninga til å innehalde både konkurranse og samarbeid. Når konkurransen førar til rivalisering, bruk overordna mål for å auke samarbeidet. Gje positive attendemeldingar og oppmuntring til deltakarane uansett korleis konkurransen enda. Fokuser på samarbeid, tillit og god kommunikasjon. Legg til rette for utvikling og moglegheit for å praktisere viktige eigenskapar med aktiviteten under konkurranse» (Weinberg & Gould, 2007, s. 120).

Weinberg og Gould (2007) har også laga ei liste over tips for å auke graden av samarbeid i undervisningssituasjonar. Mange idrettar og spel kan bli enkelt modifisert til å bli eit samarbeidsspel.

«Få flest mogleg til å delta. Auke moglegheitene for å lære rørsler og taktikk som er viktig for aktiviteten. Ikkje rekne poeng. Auke moglegheita for meistring. Gi positive attendemeldingar. Legg til rette for at deltakarane kan delta i ulike posisjonar.» (Weinberg & Gould, 2007, s. 121).

Konkurranse kan også ha mykje å seie for motivasjonen og innsatsen til den enkelte eleven. Jakobsen (2012) omtalar dette her:

«Selvdrevne (self-determined) elever er signifikant lengre engasjert i oppgavene under en fritt valgt periode, enn de som er konkurranse orientert. Indirekte konkurranse kan lede både til økt og redusert indre motivasjon avhengig av om eleven opplever det som en mulighet til å få

kompetanserelatert feedback, eller at de opplever det som et press for å slå en standard. Konkurransespektet i spill er ofte fokusert på å vinne heller enn å delta i aktiviteten. Dersom en elev er mer opptatt av å vinne enn å spille bra, dominerer ytre motivasjon over indre» (Jakobsen, 2012, s. 8).

Her ser vi at konkurranse og fokus på prestasjon kan føre til ein auka ytre motivasjon som igjen er negativt for innsats og for kor stort utbyte elevane får av å vere i rørsle (Ryan & Deci, 2007). Her kan det visast til føremålet med faget om at elevane skal inspirerast til livslang rørsleglede, men med ein konkurranse- og prestasjonskultur som dyrkar ytre motivasjon blir det vanskeleg å nå dette målet.

2.6 Forskingsprosjektet VIP-Makkerskap

Vestre Viken er eit statleg helseføretak basert i Drammen som lever tenester til 26 kommunar. Dei har brei kompetanse på sitt område og driv med mellom anna kvinnesjukdommar, spesialisttenester til rusmisbrukarar og psykisk helsevern. I det tilfellet eg har sett på er det den psykiske helsa til ungdom på den vidaregåande skulen som er mottakargruppa for forskingsprosjektet. Forskingsprosjektet vart starta saman med to andre organisasjonar; Ventilen, som er ein friviljug sosial organisasjon som gjev tilbod til einsame unge og driv med forskning rundt dette temaet, og Netwerk i Danmark som er ein nettverksorganisasjon for skular i Danmark. Dei tilbyr vidareutdanning, undervisningsmateriale og oppfølging av lærarar og skular. Målet til Netwerk er å førebyggje og avskaffe einsemd ved å støtte elevane på ungdomsutdanning i å skape ein klassekultur der alle kjenner seg trygge og velkomne. Netwerk skal også gje både lærarar og elevar reiskap til å sjå og hjelpe dei som i periodar har det vanskeleg. Desse tre organisasjonane har utvikla eit program som kan gjennomførast på VG1 for å førebyggje einsemd og byggje eit positivt klassemiljø. I den påfølgjande teksten vil eg gå igjennom litt av bakgrunnen for at Vestre Viken starta prosjektet og resultatene dei har oppnådd så langt. Gjennom skuleåret 2015/2016 har VIP-makkerskap vorte gjennomført på 28 vidaregåande skular i 8 ulike fylke.

2.6.1 VIP – Veiledning og Informasjon om Psykisk helse i skulen

VIP står for "Veiledning og Informasjon om Psykisk helse i skolen" og er eit skuleprogram som er drive av Vestre Viken. VIP er finansiert av Helsedirektoratet. Skuleprogrammet rettar seg mot VG1-studentar og tek sikte på å

«gjøre elever bedre rustet til å ta vare på egen psykisk helse og bli oppmerksomme på hvor man kan søke hjelp»(Vestre Viken s.3).

VIP-programmet gjennomføres hovudsakleg gjennom opplæring av tilsette på skular og tilrettelegg for samarbeid mellom skular og lokale psykiske helsetenester.

2.6.2 VIP-makkerskap

VIP-makkerskap har nettopp vore igjennom eit pilotprosjekt der 12 VG1-klassar har delteke. Prosjektet vart gjennomført i klassane over 9 veker. VIP-makkerskap blir gjennomført ved at alle elevane får tildelte eit makkerskap (2 personar) og ei makkergruppe (fleire makkerpar saman). Makkerskapet og makkergruppene blir då eit utgangspunkt for å arbeide fagleg og sosialpedagogisk i klassane. Elevane får tildelt nytt makkerskap og nye makkergrupper etter 3 veker, det vil seie at alle elevane har hatt 3 makkerskap og 3 makkergrupper i løpet prosjektet. Makkerane har visse faste oppgåver. Dei skal jobbe med kvarandre i klassa, gje beskjed om dei ikkje kjem på skulen, helse på kvarandre og høyre korleis dagen/helga har vore med meir. Vestre Viken påpeikar at det ikkje er eit tvungent vennskap, det handlar om å vere ein god kollega og å skape eit velfungerande arbeidsmiljø. Lærarane, helsesystemer og elevteneste er blitt introdusert for VIP-makkerskap på førehand. Lærarane som skal gjennomføre prosjektet får opplæring av Vestre Viken i samarbeid med helsesystemer og rådgivar. Lærarane får også utdelt materiell både til seg sjølv (vedlegg 12) og til elevane. Målsetninga for VIP-makkerskap er:

«VIP-makkerskap skal bidra til:
- *en mykere overgang fra ungdomsskole til videregående skole.*
- *at elevane skal bli kjent med flere i klassa.*
- *et tettere og tryggere klassemiljø tidlig.*
- *å øke elevens sosiale kompetanse.*
- *å skape gode arbeidsrelasjonar som øker læringstrykket.» (Vestre Viken s. 4)*

Vestre Viken viser til Ogden (2009) som definerer sosial kompetanse som:

«Kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde gode relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.» (Ogden, 2009, s. 207)

Vestre Viken har basert VIP-makkerskapet på forskning. Forskinga som Vestre Viken har brukt visar ein samanheng mellom god klasseleing og eit godt læringsmiljø. I tillegg trekkjer dei fram at dei elevane med god sosial kompetanse gjer det betre fagleg også. Vestre Viken nemnar at nokre viktige faktorar for god klasseleing kan vere gode relasjonar, konsekvente reglar, tydelege rammer og struktur. Denne forskinga har dei lagt til grunn for utarbeidinga av VIP-makkerskapprogrammet.

Tal frå Ungdata-undersøkinga i 2014 viser at skular i Bærum kommune (prosjektregionen) slit med einsemd og utanforskapskap. Nær 30% av elevane rapporterer at dei kjenner seg einsame. I tillegg rapporterer ca. 25 % av elevane at dei den siste veka har slitt med depresjon, og/eller er ulukkelege eller triste (NOVA, 2015). Desse tala aukar vidare utover det vidaregåande skuleløpet og aukar meir for jenter enn gutar. Starten av skuleåret er særleg viktig i oppbygginga av sosiale «klikker» og dei sosiale mønstra sett seg fort. Elevane brukar mykje tid og krefter på sosialisering og usikkerheit rundt dette, i staden for å fokusere på informasjonen som blir gjeve i starten av skuleåret. Dette visar at einsemd og utanforskapskap er eit stort problem i den vidaregåande skulen. VIP-makkerskapet har som mål å knytte gode kollegaforhold gjennom tydeleg klasseleing og å skape eit «vi-miljø» i klassa for å førebyggje einsemd og psykiske vanskar (Vestre Viken 2015).

2.6.3 Evaluering av pilotprosjektet

Evalueringa av VIP-makkerskap har vist positive resultat. Nesten 95% av elevane seier at dei vil anbefale skulen å gjennomføre dette prosjektet for neste års VG1 elevar. 32 av 206 elevar seier at det hadde heilt eller delvis påverknad på deira eige fråvær. 84% seier seg heilt eller delvis einig i at prosjektet gjorde at dei kjende seg tryggare i klassa. 168 av 206 elevar seier seg heilt eller delvis einig i at prosjektet har bidrege til at dei har blitt kjend med fleire i klassa. Og heile 95% seier at klassemiljøet i klassa si er godt eller meget godt (196 elevar av 206 elevar) (Vestre Viken 2015). Heile evalueringsrapporten kan finnast ved å kontakte Vestre Viken. Også attendemeldinga frå lærarane var hovudsakleg positive. Til dømes var ingen av lærarane negative til gjennomføringa med elevane og heile 15 av 20 var positive eller svært positive til gjennomføringa av VIP-makkerskap i si klasse. Dei resterande 5 var nøytrale. 16 av 20 svara at VIP-makkerskap hadde stor eller svært stor grad av innverknad på klassemiljø og tryggleik, medan dei resterande 4 var nøytrale (Vestre Viken 2015).

3. Teori

Som hovudteori vil eg bruke Lave og Wengers (1991) sosiale læringsteori om praksisfellesskap. Då eg såg etter ein hovudteori for oppgåva ynskte eg å finne ein teori som tok opp i seg kompleksiteten i læringsmiljøet. Altså ein teori for læring som er sosial og forhold seg til andre faktorar enn berre den smale konteksten mellom lærar-elev. Som vi vil sjå nærare i dette kapitlet, er praksisfellesskap ein generell sosial læringsteori som tek til seg kompleksiteten i læringsmiljøet i stor grad. Men sidan det er ein generell teori, har eg teke med nokre komplimentierende teoriar som er spesifikke for skulen sin kontekst og som kan bli brukt praktisk av lærarar i oppstartinga på VG1 i kroppsøving. Dette er Hoel (2013) sin teori om stadiumovergang og prototypiske episodar og deira effekt på klassekulturen. I tillegg vil Wæge (2013) sitt omgrep om multidimensjonale klasserom og deira effekt på relasjonar, vurdering og handlingsrom i klassekulturen bli presentert i dette kapitlet.

All undervisning som skjer i ei klasse eller ei gruppe har sin eigen kultur. Hoel (2013) skriv om klassekultur og Wæge (2013) skriv om klasseromkultur. Det er openbart at romma som undervisninga skjer i har ein innverknad på kulturen i praksisfellesskapet. Likevel har eg med lesing av både Wæge og Hoel inntrykk av at desse omgrepa er overlappende. Eg vil i denne oppgåva bruke omgrepet klassekultur om både Hoel og Wæge sin teori. I tillegg vil eg aktualisere teoriane for kroppsøving som kontekst.

3.1 Praksisfellesskap

Meisterlære er ein stor del av den originale teorien om praksisfellesskap og difor har eg valt å ta byrje dette kapitlet med å gjere reie for meisterlære

3.1.1 Meisterlære

Historisk sett har meisterlære vore ei formell avtale mellom meister og lærling i eit spesifikt handverk. Når vi ser på meisterlære i eit praksisfellesskap blir definisjonen ulik frå dei tradisjonelle tolkingane av kva meisterlære er. Nielsen & Kvale (2009) seier at det er fire hovudtrekk med meisterlære; praksisfellesskap, tileigning av fagleg identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis. Meisterlære skjer i praksisfellesskap, det vil seie at læringa finn stad i ein sosial organisasjon og i eit fagleg fellesskap. Gjennom legitim perifer deltaking i praksis vil lærlingen/eleven tileigne seg

kunnskapar, ferdigheitar og verdiar og gå frå legitim perifer deltaking til å bli ein fullverdig deltakar i praksisfellesskapet (Nielsen & Kvale, 2009). Tileigning av faglege ferdigheiter og kunnskapar, eller mangelen av tileigning, vil byggje ein fagleg identitet. Meisterlære inneber at nye deltakarar kan observere og imitere arbeidet til meisteren og deltakarar som har større ferdigheiter på fagområdet, altså gjennom utøving av faget i ein sosial kontekst. Evalueringa finn stad gjennom at deltakarane kontinuerleg prøvar ut ferdigheiter i praksisfellesskapet og mottok attendemelding frå dei andre deltakarane og andre som tek del i resultatet eller produktet (Nielsen & Kvale, 2009).

Når vi tek utgangspunkt i ei desentrert forståing av meisterlære er det deltakinga i praksisfellesskapet som er avgjerande for læringa. Dette i motsetnad til eit asymmetrisk forhold mellom lærling og meister. Læringa skjer ikkje gjennom interaksjon mellom lærling og meister, men gjennom legitim perifer deltaking i praksisfellesskapet. Frå at fokuset ligg på meisteren si evne til å utøve faget og å støtte lærlingen, er fokuset flytta til korleis lærarressursane som ligg i praksisfellesskapet blir best mogleg strukturert. Meistring av ferdigheitar, verdiar og kunnskap vil vere eit resultat av praksisfellesskapet si organisering (Nielsen & Kvale, 2009). Dette er eit resultat av at all læring er situert, dette kjem eg attende til seinare i kapitlet.

Læreprosessar i meisterlære finn stad som deltaking i praksis. For å gjere det meir spesifikt, så finn læring stad ved hjelp av observasjon, imitasjon, identifikasjon, trening, rettleiing og supervisjon. Læring kan også finne stad gjennom døme, prosjekt og forteljingar (Nielsen og Kvale 2009). Fellestrekk for desse formane for læring er at alle kan finne stad utan formell verbal undervisning. I det desentrerte perspektivet på meisterlære er det viktig med

“Åpne strukturer i praksisfellesskapet som kan fremme observasjon av og deltaking i former for problemløsning...” (Nielsen & Kvale, 2009, s. 23).

Vidare fortel Nielsen og Kvale (2009) at det skal vere tilgang til å observere meir erfarne utøvarar av faget, organiseringa av læreprosessen og tilgang til faget sine forteljingar.

3.1.2 Meisterlære i kroppsøvningsfaget

Nielsen og Kvale (2009) meiner at undervisninga i skulen som organisasjon ligg langt unna det som kan kallast meisterlæring. Dette fordi undervisninga i skulen har flytta seg unna å lære gjennom praksis, dei produserer ikkje noko produkt eller gjer prosjekt saman. Nielsen og Kvale (2009) trekk prosjektarbeid fram som eit unntak i skulen, sjølv om også prosjektarbeid manglar moglegheita til å observere fagleg sterkare deltakarar i praksisfellesskapet. Hovudsakleg skjer undervisninga gjennom formell verbal undervisning og individuelle oppgåver. I tillegg er klassane aldersdelte, som gjer det vanskeleg å lære av eldre og meir erfarne elevar (Nielsen & Kvale, 2009).

Argumenta mot at meisterlære kan bli brukt i skulen er tilsikta tradisjonell klasseromsundervisning. I kroppsøving fyller læraren rolla som meister, den mest vanlege forma for undervisning i kroppsøving skjer gjennom den tradisjonelle demonstrasjon-forklaring-øving prinsippet (Tinning, 2010). Dette er ein formalisert versjon av meisterlære. Men under øvingsdelen lærar elevar like mykje av kvarandre som av læraren. Det er der den faktiske læringa ligg, i interaksjonen i praksisfellesskapet. Alle elevane har ulike erfaringar med ulike rørsler, idrettar, taktikkar og teknikkar. Dette kan likne svært mykje på korleis meisterlære fungerer. Kroppsøvningsfaget er nok det faget som mest liknar på meisterlære i skuleverket. Likevel er det noko som Nielsen og Kvale (2009) poengterer som ein vesentleg skilnad, nemleg at lærlingar er genuint interessert i faget/handverket dei studerer og meistrane vel som regel sine lærlingar, både kor mange dei skal ha og kven dei skal ha. I skulen er elevane i stor grad tildelt ein lærar og lærarane tildelte elevar. Likevel vil eg hevde at det er mogeleg å trekkje inn alle krava til meisterlære som Nielsen og Kvale (2009) skisserte ovanfor til å gjelde i kroppsøvningsfaget. Og når ein går ut ifrå eit desentrert fokus på meisterlære vil det bli lettare å knyte meisterlære med kroppsøving.

3.1.3 Situert læring, legitim perifer deltaking og sentrale/fulle deltakarar

Læring er ein del av den levde erfaringa som går føre seg overalt og heile tida, og ein kan sjå på all samhandling mellom den enkelte og verda rundt som ein form for læring. Samhandlinga med verda rundt og den enkelte er ulik frå situasjon til situasjon, det vil seie at denne er situert. Nielsen og Kvale (2009) beskriv situert læring og konsekvensane av desse som:

“Lave og Wenger anfører at en teori om situert læring innebærer et relasjonelt syn på kunnskap og læring, at meningen med praksisfellesskapets aktiviteter forhandles mellom dets deltakere, og at læring er drevet av såvel engasjement som dilemmaer. I et slikt perspektiv er det ingen handlinger som ikke er situert (ibid:33) Det betyr at selv den mest abstrakte regel må forstås som situert i bestemte personers liv og i en gitt kultur, som gjør denne regel mulig. I den forbindelse er det viktig å se læring som en integrert del av en skapende sosial praksis i den levde verden.” (Nielsen & Kvale, 2009, s. 22).

Lave og Wenger (1991) hevdar at læring er eit grunnleggjande sosialt fenomen. Det vil seie at læring er situert, sidan læringa er fullstendig avhengig av verda rundt individet og dei sosiale interaksjonane mellom individa (Dysthe, 2001). Lave og Wenger (1991) hevdar vidare at læring fyrst og fremst skjer ved hjelp av praksisfellesskap, der dei med kunnskap på feltet er hovudutøvarane og den lærande er der med legitim perifer deltaking, etter kvart som den lærande tileignar seg meir kunnskap beveger den seg nærare kjerna i praksisfellesskapet. Kunnskap er ikkje berre ferdigheit, regler og fakta, men også kulturelle og sosiale normer som er viktige i praksisfellesskapet. Desse kunnskapane kan ikkje skiljast frå kvarandre (Dysthe, 2001) (Illeris, 2012). Omgrepet legitim perifer deltaking blir brukt for å analysere korleis relasjonane mellom dei nyankomne og mindre kunnskapsrike deltakarane og dei erfarne deltakarane i eit praksisfellesskap. Legitim perifer deltaking omfattar identitetar, artefaktar, aktivitetar og fellesverdiar av kunnskap og praksis. Legitim perifer deltaking er ein del av prosessen der nye deltakarar blir ein del av praksisfellesskapet (Nielsen & Kvale, 2009). Sentrale/fulle deltakarar er dei som har teke opp til seg dei ulike kunnskapane i praksisfellesskapet og identifiserer seg med faget.

Overgangar mellom ulike praksisfellesskap kan vere glidande og lite avgrensa. Skulen har eit praksisfellesskap, men det har òg faga matematikk eller kroppsøving. Skulen har sitt eige sett med normer, reglar og verdiar (uttalte eller tause) og det same har kroppsøving og matematikk. Samstundes som skulen totalt sett og kvart fag isolert sett har ulike praksisfellesskap, har dei og stor påverknad på kvarandre, og overgangen mellom dei ulike praksisfellesskapa er flytande.

3.1.4 Deltaking i praksisfellesskap

Det å vere deltakar tyder at kvar enkelt berre er ein spesiell del av ein sosial praksis, deltakaren sin kunnskap omfattar berre ein spesiell personleg del av praksisfellesskapet sin samla kunnskap. Deltakaren er berre bevisst på ein spesiell del av praksisen den er

medlem i, vidare er alt deltakaren gjer situert. Det vil seie at deltakaren i praksisfellesskapet til ein kvar tid befinn seg i ein samfunnsmessig praksis, på ein stad til ei gitt tid. Ut ifrå denne situerte ramma og praksisen handlar, tenkjer og føler deltakaren på kva deltakinga vil tyde for sitt eige liv (Dreier, 2009).

Personar som deltek i eit praksisfellesskap, deltek ikkje i praksisfellesskapet på same måte, men dei har same utgangspunkt eller same mål med deltakinga. Deltakarar i eit praksisfellesskap har ulike deltakarbaner og praksisfellesskapet har ulike spor gjennom seg som kan beskrive dei ulike moglegheitene for deltaking. Deltakarane vil konstant endre sine baner, eller skifte spor i praksisfellesskapet. Dette skjer ofte som eit resultat av læring i eller utanfor det aktuelle praksisfellesskapet (Dreier, 2009). Det vil seie at læring i eitt praksisfellesskap kan ha påverknad på personen si deltaking i andre praksisfellesskap. Til dømes kan læring i idrettslaget påverke deltaking i kroppsøvingsundervisninga og læring i familien påverke læring på skulen og omvendt. Praksisfellesskapet i kroppsøvingsfaget er ikkje det same som i historiefaget eller på skulen generelt, men dei er knytt tett saman og deltaking i det eine påverkar alle dei andre (Dreier, 2009).

“I forhold til deltakelse generelt har læring å gjøre med endring og utvikling av de personlige forutsetningene for deltakelse. Fordi personen lærer, kan han/hun modifisere sin måte å delta på. Personen modifiserer bestemte sider ved sine forutsetninger for handling - i kritisk-psykologisk terminologi kalles det “personlig handleevne” (Holzkamp, 1983) - og endrer dermed sin funksjonsmåte, inklusive sin oppfatning (kognisjon) og vurdering (emosjon) av egen kapasitet og egne muligheter.” (Dreier, 2009, s. 76).

Det Dreier (2009) her beskriv kan vere ei endring i deltakarbana gjennom eit praksisfellesskap. Ein person har mange deltakarbaner gjennom fleire praksisfellesskap som har gjensidig påverknad. Kor stor og kva type påverknad dei har på kvarandre er det personen sjølv som styrer og dette kallast personleg handleemne (Dreier, 2009). Lave & Wenger (1991) beskriv at denne utviklinga vil gå mot å bli full deltakar i praksisfellesskapet. Dreier (1999) meiner derimot at utviklinga går mot større moglegheit til å bli ein full deltakar, og at personen sjølv gjer ein vurdering av i kor stor grad den vil delta i praksisfellesskapet. Å vere ein del av eit praksisfellesskap tyder ikkje at personen skal reprodusere og ta til seg alt som ligg i praksisfellesskapet. Det er mogleg å delta innanfor dei gitte rammene i eit praksisfellesskap, men det er også mogleg å delta på ein slik måte at ein kan utvide og auke sin påverknad på rammene i

praksisen sine rammer. Til dette høyrer det med kritikk og endring. Det vil seie at det ikkje er nødvendig med individuell distanse for å kunne komme med legitim kritikk av praksisfellesskapet. Ein kan delta og vere kritisk til rammene og si eiga deltaking samstundes. Dersom ein person som deltek i eit praksisfellesskap som kroppsøving er svært kritisk og deltek på ein måte som er utanfor rammene i praksisfellesskapet, er det og ei legitim deltaking i praksisen, og læring følgjer også med i den handlinga. Om personen kjem nærare å vere ein fullverdig/sentral deltakar i fellesskapet eller melder seg ut, er då opp til den personlege handlingsemna til kvar enkelt deltakar (Dreier, 2009). I eit praksisfellesskap vil det ikkje berre bli lært det ein treng for å bidra i aktiviteten, det vil også utvikle seg heilt eigne normer, rammer og tause reglar for deltakinga i praksisfellesskapet. Ein kan skilje mellom intendert læring og medlæring, intendert læring er den læringa som skjer som følgje av at deltakaren har eit mål om å lære noko spesifikt i ein aktivitet eller læring som følgje av ein gjennomtenkt plan for dei som styrar aktiviteten. Medlæring er all annan læring som følgjer av den situerte aktiviteten (Dreier, 2009). Denne kunnskapen kan også kallast taus kunnskap (Illeris, 2012).

3.1.5 Praksisfellesskap og læringsmiljø

Skaalvik og Skaalvik (2013) sin definisjon på læringsmiljø kan brukas til å beskrive både læringsmiljøet og praksisfellesskapet. Elevar og lærarar som meistrar dei ulike faktorane kan sjåast på som dei sentrale deltakarane og dei som i mindre grad er kjend med/meistrar bruken av desse som dei perifere deltakarar. Eg vil seie at denne beskrivinga ligg tett opp til det ein ville brukt for å beskrive skulen som praksisfellesskap, sjølv om eit praksisfellesskap er meir komplisert enn summen av ei rekkje faktorar, då dei som er sentrale deltakarar i praksisfellesskapet har stor påverknad på praksisen og dei som er perifere deltakarar har mindre påverknad.

Skaalvik og Skaalvik (2013) presiserer at det er elevane si oppleving av læringsmiljøet som er vesentleg i vurderinga av om det er eit godt læringsmiljø, men at det er lite produktivt å berre fokusere på det. Å sjå på rammene for elevane si oppleving er meir produktivt. I eit praksisfellesskap er det dei med sentral deltaking som har stor påverknad på praksis og difor og stor påverknad på dei ulike rammene for elevane si oppleving av læringsmiljø. Både elevar og lærarar kan vere sentrale deltakarar i eit fag, sterke elevar i kroppsøving sett ofte sterke sosiale rammer for praksis, medan lærarane i

stor grad kan definere formelle og uformelle rammer for praksisen og difor også kven som er sentrale eller perifere deltakarar.

3.2 Klassekultur og prototypiske episodar

3.2.1 Relasjonsbygging

Hansen og Haaland (2013) legg vekt på at motivasjon burde kartleggjast sidan motivasjonen har vist seg å ha større samanheng med læringsarbeidet og læringsresultatet enn det tidligare karakterar eller kunnskap og ferdigheitstestar har. Dei påpeikar at dette handlar om å bygge relasjonar, men like viktig som den faktiske relasjonen er kva læraren gjer når han/ho byggjer opp relasjonen. Innanfor dette ligg organisering, tilrettelegging og leiarskap og relasjon mellom elevane og mellom læraren og elevane (Hansen & Haaland, 2013). Relasjonen mellom lærar og elev er prega av eit skeivt maktforhold, læraren har stor makt over kvardagen til elevane og i tillegg er det læraren som kontrollerer i kor stor grad eleven får vere med å bestemme over sin eigen kvardag. For læraren er det viktig med eit positivt menneskesyn og samhandling for å utvikle eit læringsmiljø med ei sunn maktfordeling, som igjen gjer at deltakarane i fellesskapet kjenner seg myndiggjort og hørt. Alle deltakarane sine bidrag må omhandlas med respekt, samstundes som det er viktig å diskutere kva val dei enkelte gjer og konsekvensane av dei (Hansen & Haaland, 2013).

Hansen og Haaland (2013) peikar òg på at forskning viser at dyktige lærarar skapar gode relasjonar med og mellom elevane med fokus på læringsmiljø. Dei nemner nokre tiltak som kan gjerast i oppstarten av skuleåret for å utvikle ein tillitsfull relasjon mellom læraren og elevane og mellom elevane.

«Som eksempel kan nevnes tiltak for å bli betre kjent med hverandre og å kartlegge elevenes læringsforutsetninger» (Hansen & Haaland, 2013, s. 70).

I omgrepet læringsføresetnader ligg motivasjon, yrkesinteresser og kompetanse der det har innverknad på utdanningstilbodet. Hansen og Haaland (2013) nemnar også at det er svært viktig at elevane blir kjend med kvarandre.

«Grunnmuren for et godt læringsmiljø er samhandling. Gjennom samhandling kan man utvikle trygghet, gjensidig respekt og anerkjennelse for egne behov.» (Hansen & Haaland, 2013, s. 71)

I oppstarten av nye klassar kan dette skje gjennom gruppearbeid som har til hensikt å kartleggje elevane si kompetanse på ulike plan, til dømes kreativitet, samarbeidsemne og kompetanse (Hansen & Haaland, 2013). I tillegg poengterer Hansen og Haaland (2013) at det i starten er viktig å saman setje ned nokre få og tydelege klassereglar, samt konsekvensane av å ikkje følge dei i starten av skuleåret. Her er det viktig at læraren lar elevane vere med å utforme desse reglane om dei skal fungere optimalt (Hansen & Haaland, 2013).

3.2.2 Klassekultur

Hoel (2013) kallar overgangen frå eitt skulesteg til eit anna som ein stadieovergang mellom to fasar i utvikling og/eller utdanning. Til dømes: barneskule → ungdomskule – > vidaregåande → høgskule/universitet. Ein stadieovergang kan òg vere dersom ein byter frå ein ungdomsskule til ein anna. Stadieovergangar er markerte brytningspunkt på alle plan i eleven sitt liv og inneber ofte nye vener, nye fag eller nytt fagstoff og ein ny måte å kommunisere på. Denne situasjonen kan kjennast usikker og uoversiktleig, men gir samtidig mange moglegheiter for elevane til å vidareutvikle sine identitetar der ein kan lage seg nye roller fagleg, sosialt og personleg (Hoel, 2013). Elevane kjem med kvar si læringshistorie i kvart fag, det vil seie eigne erfaringar, haldningar og kunnskap. Elevane har vore ein del av ein tidligare klassekultur, eit sett med føresetnader og normer som er felles for elevane. Men desse ligg ikkje fast og endrar seg med studieovergangen. Det er denne samansmeltinga av felles føresetnader, læraren si lærings- og undervisningshistorie og alle elevane sine personlege læringshistorier som skal bli den nye klassekulturen etter ein studieovergang (Hoel, 2013).

Hoel (2013) påpeikar at arbeidet med å lage klassekulturen startar allereie den fyrste timen. Inntrykk kan prege klassa eller enkeltelevar sine haldningar og forventingar og/eller feste seg ved enkeltelevar. På denne måten er dei fyrste timane avgjerande i utviklinga av klassekulturen. Hoel (2013) brukar omgrepet «*den fyrste prototypiske episoden*» (Hoel, 2013, s. 160), som han har lånt frå Hundeide (1988). Omgrepet viser til at den måten vi fyst reagerer på eller handlar i ein viss situasjon får tyding for korleis liknande situasjonar blir handsama neste gong, både for den som reagerer/handlar og dei som observerer. Både lærarar og elevar kan observere og reagere og handle, og på denne måten skapar ein forventingar og føresetnader for tillit og forutsigbarheit i interaksjonar i klassa. Desse prototypiske episodane utgjer dermed rammeverket for å

tolke, føreseie og forvente klassekulturen og dei enkelte individa sin plass og handlingar i klassekulturen. På denne måten bevegar klassekulturen seg vekk frå dei uttalte reglane og legg til eit sett med nye tause og til dels flytande normer og forventingar som eit resultat av prototypiske episodar. Dette er ein del av den såkalla tause kunnskapen i ei klasse og er ein del av den sosiale praksisen i klassekulturen (Hoel, 2013).

Hoel (2013) trekk også inn at prototypiske episodar spelar ei stor rolle i danninga av eit praksisfellesskap. Døme på prototypiske episodar kan vere; kva gjer kroppsøvlingslæraren når nokon ikkje har med gymklede? Kva gjer kroppsøvlingslæraren når nokon er for fysiske i aktiviteten eller ikkje utviser fair-play? Kva gjer elevane når læraren overlét styringa av nokre aktiviteter/grupper til elevane? Korleis reagerer dei ulike elevane på tilrop frå lærar eller medelevar? Det er nesten ein utømeleg mengde prototypiske episodar, og sjølv om dei fleste vil skje i løpet av dei fyrste vekene i faga på vidaregåande, så er alle episodar litt ulike og forventingane endrar seg med kvar episode, men dersom dei påfølgjande nesten like episodane samsvarar med den fyrste prototypiske episoden vil forventingane og den tause kunnskapen vakse seg sterkare (Hoel, 2013). Legg merke til at dette ikkje nødvendigvis er noko negativt. Forutsigbarheit og konsekvente handlingar kan bidra til å skape ein tillitsfull klassekultur, men det kan også bidra til å skape mistillit. Alt avheng av dei enkelte sine verdiar og normer og at desse samsvarer med kvarandre.

Læraren kan påverke klassekulturen gjennom dei prototypiske episodane og i stor grad styre elevane sine forventingar og normer i faget gjennom å gjere gjennomtenkte og reflekterte val. Kva andre middel har læraren til å påverke klassekulturen?

3.3 Multidimensjonale klasserom

Kjersti Wæge (2013) har også teke for seg klassekulturen, der ein del av teksten er komplimenterande med prototypiske episodar, medan ein del av teksten er overlappande. Den overlappande delen av Wæge (2013) og Hoel (2013) er omgrepa klassekultur og klasseromskultur, da begge desse omgrepa inneheld verdiar, normer og haldningar som er spesifikke for ei bestemt klasse og ein bestemt lærar. Ei og same klasse kan vere heilt ulik frå ein lærer til ein annan (Hoel, 2013) (Wæge, 2013). Den komplimenterande delen består i omgrepa prototypiske episodar og multidimensjonale klasserom. Wæge og Hoel tek begge for seg klassekulturen med ulike synsvinklar og

teoriar, desse utfyller kvarande på ein god måte. Wæge bruker matematikk for å belyse klassekulturen og eg vil prøve å gje tilsvarande døme og parallellar til kroppsøving. Ho nyttar omgrepet klasseromskultur, medan eg vil fortsetje å bruke omgrepet klassekultur. Rommet undervisninga eller samhandlinga i klassa foregår i er viktig for kulturen. Klassekulturen som omgrep vil romme det same som klasseromskulturen, der rom også er ei av rammene for klassekulturen. Når ein endrar rom i undervisninga (uteundervisning, felttur, besøk og liknande) blir dette også ein gjenstand for nye prototypiske episodar, og nye små justeringar på den tause kunnskapen.

Wæge (2013) byrjar med å seie at etableringa av bestemte sosiale og sosiomatematiske normer kan påverke klassekulturen. Sosiale normer er definert som den generelle deltakarstrukturen i klasserommet.

«Gjennom en prosess med gjensidige forhandlinger mellom læreren og elevene etableres det forventinger om hvordan man handler og forklarer seg i klasserommet.» (Wæge, 2013, s. 177).

Desse forhandlingane skjer gjennom kommunikasjon og prototypiske episodar.

«Læreren kan etablere sosiale normer for diskusjoner i grupper eller helklasse, hvor det er forventet at elevene skal forklare og begrunne strategiene sine, hvor elevene forsøker å gi mening i medelevens forklaringer, og hvor elevene gir beskjed dersom de ikke forstår andres forklaringer.» (Wæge, 2013, s. 177).

Her tek Wæge eit eksempel på sosiale normer som etablerast, desse kan vere uttalte normer eller tause. Vidare påpeikar Wæge (2013) at desse normene er typiske for undersøkjande undervisning og skil seg frå tradisjonell undervisning.

«I tradisjonelle klasserom er lærerens rolle å forklare og evaluere, og de sosiale normene tilsier at elevene skal forsøke å finne ut kva læreren forventer, og handle deretter.» (Wæge, 2013, s. 177).

Dette kan vere eit eksempel på generelle normer. Sosiomatematiske normer er spesifikt for matematikk. Det sosiale normaspektet med kroppsøving er spesifikt for kroppsøving. Desse fagspesifikke normaspekta beskriv kva som er dei spesielle sosiale normene og diskusjonane i dei enkelte faga (Wæge 2013). I matematikk er til dømes diskusjonen blant fagfolk om ein skal vektlegge endeleg resultat, altså rett svar, eller om korrekt framgangsmetode også skal vektleggjast i evalueringa. Tilsvarande er

diskusjonen i kroppsøving kva som skal vektleggjast mest av testresultat/dyktigheit, innsats og fairplay. Sosiofagspesifikke normer er kontinuerleg i endring gjennom elevane og læraren si deltaking i fagdiskusjonar (Wæge, 2013).

Wæge (2013) vil skilje mellom eindimensjonale og multidimensjonale klasserom. Eindimensjonale klasserom er kjenneteikna ved at det er ein veg til gode karakterar. I matematikk handlar det i følge Wæge om å utføre matematiske prosedyrar raskt og korrekt. I kroppsøving kan det handle om at læraren vurderer ut i frå ein eller fleire testar og at ein då må vere raskast, sterkast eller best i den aktuelle rørsla som målast. Wæge (2013, s.177) går vidare og seier:

«Dersom læreren bedømmer suksess i matematikk så snevert, betyr det at noen elever stiger til topps i klassa, de får gode karakterer og ros fra læreren, mens andre ramler til bunns. Slike klasserom kalles eindimensjonale klasserom, da det bare er én vei til suksess i matematikk.»

I multidimensjonale klasserom er det fleire vegar å gå og læraren verdsett ikkje berre resultat og effektivitet, men også forståing, ulike løysingsstrategiar og kreativitet. Dette førar til at ein større del av elevane vil kjenne seg verdsett og møtt på sitt utgangspunkt. Det er fleire moglegheiter i eit multidimensjonalt klasserom, der læraren ikkje nødvendigvis sit på svara, men sett pris på gode spørsmål, gode formuleringar av problem, god grunning av løysingar og strategiar og det å kunne forklare eit emne godt (Wæge, 2013). Læraren kan gjennom å skifte frå eindimensjonale til multidimensjonale klasserom påverke eleven si moglegheit til meistring. Dersom det berre er dei fysiske eigenskapane som avgjer kven som får anerkjenning frå læraren, vil dei som tykkjer kroppsøving er fysisk vanskeleg oppleve lite meistring. Men dersom det er fleire faktorar som gir anerkjenning, vil ein i større grad tilretteleggje for at alle elevane har moglegheit til meistring. Relevante døme for kroppsøving kan vere kreativitet, forbetring, innsats og fair-play. Det er vist at meistring heng tett saman med kompetanse (Wæge, 2013).

Andre måtar læraren kan påverke klassekulturen på er gjennom å tenkje igjennom og planlegge for korleis elevane skal få tilfredsstilt sitt behov for autonomi (Wæge 2013). Læraren kan gje slepp på ekspertrolla og heller stille spørsmålet til elevane kva som er den riktige løysinga på eit gitt problem. Her er det viktig at læraren presenterer og

planlegg problemet/oppgåva på ein god måte slik at det blir ein produktiv prosess. Ein annan måte kan vere å la elevane velje aktivitet/oppgåver sjølve ut i frå fleire alternativ som læraren har planlagt, eller sjølve planlegge nokre undervisningstimar. Studiar har vist at det er ein sterk samanheng mellom elevane si oppleving av autonomi og deira indre motivasjon (Wæge, 2013) (Ryan & Deci, 2007).

Den tredje faktoren Kjersti Wæge (2013) peikar på som avgjerande for at klassekulturen skal vere positiv for elevane si læring, er tilhøyrslø. Her er det viktig at læraren visar varme, empati og fagleg støtte. Læraren bør vise interesse for eleven sin sosiale situasjon og utvikle nære relasjonar med elevane. Fagleg bør læraren ta innspel og idear frå elevane på alvor og lytte til deira side av undervisningssituasjonen. Wæge (2013) trekkjer fram autoritativ klasseleiing som ein god leiarstil for å få til ein god balanse mellom læraren som leiar og læraren som medmenneske. I autoritativ klasseleiing skal læraren respektere, lytte og bry seg om elevane samstundes som læraren skal opprette klare ramar og reglar. Men desse rammene og reglane bør vere utforma slik at elevane opplever meistring, autonomi og tryggleik. Elevane si oppleving av tilhøyrslø er ikkje berre bestemt ut ifrå relasjonen mellom læraren, rammene og eleven, men også ut ifrå kva relasjonar elevane har til kvarandre. Her har læraren mindre påverknad enn på dei andre felte. Wæge (2013) trekkjer fram at dersom læraren gjev autonomi og respekt til alle elevane og det er fleire måtar å meistre faget på, så vil klassekulturen endrast i ein positiv retning også for relasjonar mellom elevar. Det viktige her er at elevane bidreg til både det faglege og sosiale miljøet på sin eigen måte (Wæge, 2013).

4. Metode

Metode kjem av det greske ordet *methodos* og tyder vegen til målet (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2005). Val av metode er avgjerande for korleis ein går fram når ein skal innhente informasjon om røynda og korleis ein deretter vel å analysere denne informasjonen. I dette kapitelet vil eg gjere greie for kva metodar som er brukt i oppgåva og korleis desse er tenkt til å sikre ein god prosess og eit godt vitenskapelig resultat.

4.1 *Forskningsdesign og -hensikt*

Det må i ei tidleg fase av forskinga bestemast kva og kven som skal undersøkast, korleis undersøkinga skal gjennomførast og korleis den totale forskingsprosessen skal sjå ut. Dette blir kalla forskningsdesign og inneheld alt som kan knytast til ei undersøking (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2005).

Forskningshensikt fortel om kva som er undersøkinga sitt føremål og delast ofte inn i tre metodar; beskrivande, forklarande og utforskande (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2005). Beskrivande forskning er underbyggjande og dokumenterande og beskriv hendingar som har skjedd eller forhold som er aktuelle i dag. Forklarande forskning ynskjer å svare på kva for resultat som fører til ulike konsekvensar. Ei utforskande metode er nyttig dersom det er lite tilgjengeleg informasjon om emnet frå før og ein ynskjer å skape betre forståing ved å stille spørsmål som kan gi ny kunnskap.

I denne oppgåva fokuserer eg på kva ein som kroppsøvlingslærer kan gjere for å skape eit godt læringsmiljø frå dag éin. Klassekulturen blir i stor grad satt i dei fyrste vekene, og eg vil finne ut kva lærarane gjer og kva dei kan gjere for å byggje ein konstruktiv klassekultur som bidreg til læring og ivaretek elevane si psykiske helse. Utgangspunktet for oppgåva vil vere tilgjengeleg informasjon om læringsteori, lærarrolla og andre aktuelle synspunkt på klassekultur og læringsmiljø i kroppsøvlingsfaget, men vil fokusere meir på det konkrete arbeidet som kan gjerast i starten av VG1 for å ivareta elevane sitt læringsmiljø på ein best mogleg måte.

4.2 Forskingsstrategi

I all forskning trengs det ein plan for korleis forskingsspørsmålet skal svarast på og korleis ein i praksis skal gjennomføre sjølve forskinga. Dette kallast forskingsstrategi (Malhotra, 2004). Det er fleire typar forskingsstrategiar, deriblant eksperiment, tverrsnittundersøking, casestudie og etnografisk design (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2005). Det viktigaste ved val av forskingsstrategi er om metoden eignar seg til å svare på problemstillinga. Vidare påverkas val av metode av eksisterande kunnskap, tilgjengeleg tid og ressursar som kan brukast i forskinga.

Utgangspunktet for denne oppgåva var eit ynskje om å lære meir om fyrste møte mellom lærar og elev, og mellom elev og elev i kroppsøvingsfaget og sjå om det er fellestrekk for korleis lærarane legg opp undervisinga for å skape eit best mogleg læringsmiljø. Val av metode heng tett saman med problemstilling og teorigrunnlaget til prosjektet. Eg har valt å tilnærma meg problemstillinga gjennom fleire ulike perspektiv. Gjennom problemstillinga ynskjer eg å finne ut kva tankar lærarar gjer seg rundt skulestart med nye ukjende menneske og korleis faglitteraturen kan belyse dette fenomenet. Dette førar til at metoden er todelt, den fyrste er å kome tett på kroppsøvingslærarar for å dra nytte av deira erfaring og kunnskap, den andre er å ta denne kunnskapen og sjå på korleis den er reflektert i faglitteraturen.

Kort oppsummert ynskjer eg å utforske eit område med lite tilgjengeleg data. Det er difor nødvendig å trekke på fleire typar forskingsdesign for å sette saman ein hensiktsmessig forskingsstrategi. Eg har også teke utgangspunkt i eksisterande teori for å sjå om denne kan knytast til praksis.

4.3 Utvalet

Eit utval definerast som ei delmengde av ein populasjon og det er viktig at utvalet er representativt for alle einingar i populasjonen (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2005). Storleiken på utvalet er avgjerande for kor gode resultata blir og om ein kan generalisere slik at konklusjonane som blir trekt på bakgrunn av utvalet også kan gjelde heile populasjonen. Vidare er det viktig at utvalet er vald slik at forskaren kan svare på problemstillinga.

Då eg gjorde mitt utval av respondentar, var det viktig at dei oppfylte nokre kriteriar. Det var særleg viktig at alle hadde erfaring med undervisning på VG1 og at dei hadde ansvar for dei fyrste kroppsøvingstimane med nye skuleklassar. I tillegg var det viktig at det ikkje var fyrste året dei hadde nye klassar, altså at dei hadde tidlegare erfaring med å undervise i kroppsøving. Det er stor skilnad på linjer og skular på vidaregåande, difor valte eg å avgrense til skular som underviser i studiespesialisering. Det vil seie at eg ikkje sendte førespunader til skular som ikkje hadde studiespesialisering som linje. I tillegg ynskte eg at deltakarane skulle ha erfaring med elevar med ulik bakgrunn. Difor valte eg vekk skular som har heile idrettslinjer, sidan dei som søker seg inn på idrettslinjer ofte har bakgrunn frå organisert idrett. I tillegg vil undervisninga i kroppsøving på idrettslinjer skje på andre premiss enn i ein vanleg kroppsøvingstime. Nokre av skulane i utvalet har både toppidrett og breiddeidrett som valfag. I utgangspunktet tenkte eg å ha ei geografisk avgrensing til Oslo fylkeskommune, men det var vanskeleg å få tak i deltakarar, så utvalet består av skular som ligg i Oslo og Akershus.

I utgangspunktet ynskte eg å ha seks deltakarar til studien, men eg fekk kun svar frå fire lærarar. Utvalet består difor av fire kroppsøvingslærarar frå Oslo og Akershus som jobbar i den vidaregåande skulen. Kroppsøvingslærarar har som regel undervisning med alle studieretningane på sin skule. Dei lærarane som deltek i studien har difor erfaring frå yrkesfagretningar og studiespesialiserande retningar. Dette er for å unngå erfaringar som er spesifikke for ei yrkesretning eller ein idrett, sjølv om det kunne vore interessant i seg sjølv å utforske om det var skilnader i utfordringane knytta til den fyrste tida på dei ulike studietilboda i den vidaregåande skulen. Men dette fell utanfor studien sitt føremål og problemstilling. Dei skulane som har studiespesialiserande retning har som regel noko anna i tillegg som til dømes ulike yrkesfag, musikk, dans og drama, helse og sosial eller idrett. Utvalet har difor brei erfaring med heile spekteret av elevar på vidaregåande skule. Sidan eg berre har fire deltakarar frå tre skular blir datagrunnlaget litt mindre variert og dermed mindre overførbart til andre skular.

4.4 Datainnsamling

Datainnsamling handlar om korleis ein samlar saman informasjon som skal brukast i forskinga. For å gjennomføre ei god analyse er det difor viktig med ei godt planlagt

datainnsamling. Eg vil i dette avsnittet forklare korleis eg har innhenta data og kva som ligg til grunn for val av metode.

4.4.1 Val av metode

Val av metode bestemmer ofte korleis datainnsamlinga bør gå føre seg for å vere mest mogleg hensiktsmessig. Det skiljast mellom deduktiv og induktiv metode, der den deduktive tilnærminga går frå teori til empiri, medan den induktive metoden byrjar med å samle inn data for å sjå om det er generelle mønstre som kan utviklast til teoriar eller generelle omgrep (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2005). Etter at ein har valt metode, må ein bestemme seg for om ein skal bruke primærdata eller sekundærdata som grunnlag for forskinga. Primærdata definerast som data som er innhenta av forskaren for å svare på den aktuelle problemstillinga, medan sekundærdata definerast som data som allereie finns, men som ikkje er samla for å svare på ei problemstilling i eit spesielt forskingsarbeid (Malhotra, 2004).

Det er hovudsakleg kvalitative eller kvantitative undersøkingar som blir brukt for å samle inn primærdata. Kvalitativ metode blir brukt for å samle inn ikkje-numerisk data og blir brukt for å gje innsikt og forståing om eit tema. Intervju eller observasjon er nyttige verkemiddel i ei kvalitativ undersøking. Kvantitativ metode derimot blir brukt for å samle inn numeriske data når forskarane ynskjer å kvantifisere data i til dømes ei statistisk analyse (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2005). Spørjeundersøkingar er den mest vanlege framgangsmetoden ved kvantitative undersøkingar.

Kvalitativ metode kan utforske kvifor det er ein korrelasjon mellom faktorar (årsaksforklaring). Dette skil seg frå kvantitativ metode som ser på korrelasjon, men som ikkje er like lett å bruke på å forklare korrelasjonane i humanistiske vitenskapar. Kvalitativ metode vil innanfor humanistiske fag ha ein utfyllande funksjon til den kvantitative metoden. Kvalitativ metode er også betre på å få med kompleksiteten som kjenneteiknar sosiale system. Her målar ein ikkje variablar opp i mot kvarandre, men gjennom tekst, samtale og bilete tolkar ein situasjonane på ein heilskapleg måte og lar deltakarane trekkje fram faktorane som er viktige og relevante for problemstilling (Thagaard, 2013). I mi problemstilling ville eg finne ut kva tankar kroppsøvlingslærarar har gjort seg rundt oppstartinga av fyrste klasse på vidaregåande skule og kva lærarane gjer for å opprette eit godt klassemiljø i denne fyrste tida. Som eg kjem attende til

seinare i oppgåva, er eg ikkje interessert i berre å sjå på kva aktivitetar lærarane gjer den fyrste tida på VG1, men også kva system og reglar dei sett opp, korleis dei justerer forventingane til elevane og kva rolle dei sjølve som lærarar tek i den fyrste tida.

Eg har valt ein kombinasjon mellom deduktiv og induktiv metode, med hovudfokus på den kvalitative metoden. Eg vil innhente primærdata som datagrunnlag for oppgåva mi. Dette fordi eg i stor grad ynskjer å la deltakarane sjølve få seie kva dei tykkjer er viktige faktorar ved oppstartinga og fordi kvalitativ metode eignar seg betre til å gå inn i djupna i eit tema, der ein ser på årsaksforklaringar, komplekse faktorar og meningsskaping.

4.4.2 Kvalitativt forskingsintervju

Kvalitative forskingsintervju kan vere nyttig dersom ein ynskjer å kome meir i djupna på eit tema og har som føremål å innhente kvalitativ kunnskap gjennom vanleg språkbruk som ikkje lar seg kvantifisere (Kvale & Brinkman, 2009). Eit kvalitativt forskingsintervju bør innehalde både fakta- og meningsspørsmål, samt at intervjuet bør vere godt organisert slik at intervjuobjektet kan gje gode svar på spørsmåla som blir stilt.

Gjennom studien ynskte eg å kome tett på kroppsøvlingslærarar og deira erfaring rundt planlegging av og oppstarting av eit nytt skuleår, og korleis dei jobbar med læringsmiljøet i den perioden. Eg ville la deltakarane sjølve definere og problematisere tematikken. Difor valte eg å gå ut i frå eit semistrukturert intervju med ulike tema. I gjennomføringa brukte eg desse tema for å sikre at eg ikkje hadde utelatt noko viktig i intervjuet. Ofte hoppa vi naturleg mellom tema og eg trengde ikkje styre konversasjonen nemneverdig for at eg skulle vere innom alle. Dette er og styrka til eit semistrukturert intervju sidan det blir som ein fagleg diskusjon mellom likeverdige partar der innhaldet oppstår mellom den som held intervjuet og den som blir intervjuet.

Da alle intervjuet var gjennomført, vart desse transkribert og lese gjennom.

Transkripsjon tyder å klargjere intervjuet for analyse og inneber å gjere munnleg tale om til tekst (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2005). Ved å transkribere intervju, finn ein raskare attende til informasjon frå intervjuet og denne informasjonen blir lettare å bruke vidare i oppgåva. Transkripsjon gjer og at intervjuobjekta blir sitert riktig.

Etter transkribering og observasjon hadde eg 50 sider med datamateriale.

4.4.3 Intervjuguide

Intervjuguiden eg brukte var på 10 punkter der nokre berre var tema og nokre var konkrete spørsmål. Spørsmåla var der for å hjelpe meg dersom eg sette meg fast i intervjuprosessen og trengde noko konkret å spørje om. Temaene var der så eg kunne vere sikker på at alle intervjuar var innom nokre av dei sentrale tema. Intervjuguiden er lagt ved oppgåva, sjå vedlegg 1.

4.4.4 Observasjon

Av ulike årsaker måtte eg utsetje innleveringa av masteroppgåva, noko som førte til at eg kunne observere oppstarten hjå dei lærarane eg hadde intervjuar. Tanken bak observasjonen var at eg ville sjå korleis oppstarten vart gjennomført og korleis tankane til deltakarane om oppstarten vart spegla i undervisninga. Eg ville ikkje sjå på korleis læringsmiljøet var i dei enkelte klassane, men kva rolle deltakarane inntok, korleis dei kommuniserte med elevane, korleis dei gjekk fram for å byggje opp ein relasjon til elevane og korleis dei gjennomførte opplegget sitt.

Det vart utført observasjon hjå tre av fire deltakarar hausten etter at intervjuar vart gjennomført. Ideelt sett hadde observasjonen skjedd før intervjuet, men sidan eg har skreve om oppstarten av skuleåret og intervjuar vart gjennomført i perioden oktober-januar, vart det vanskeleg å gjennomføre observasjonen fyrst. Observasjonen vart gjennomført ved at læraren og eg presenterte meg for elevane og sa kva mitt føremål med observasjonen var, nemleg å sjå på aktivitetane, kroppsøvlingslæraren si rolle og kva val læraren tek i løpet av timen. Det vart og presisert at eg ikkje var der for å observere elevane, men at eg ville sjå på dei som ei gruppe. Etter det var eg ein ikkje deltakande observatør, det vil seie at eg heldt med på utsida av aktiviteten og observerte. Det hendte at eg hjelpte til med praktiske gjeremål som å finne fram noko utstyr eller liknande. Dette fordi læraren spurde meg om det.

Vi kan skilje mellom deltakande observasjon, ikkje deltakande observasjon og skjult observasjon. Eg valte å bruke ikkje deltakande observasjon. Grunnen til at eg valte denne typen observasjon var at eg ville observere kroppsøvlingslæraren og kva val han gjer til vanleg. Dersom eg hadde delteke i timen, som andrelærar, assistent eller elev,

ville det ha påverka korleis læraren oppførte seg i timen. Sjølv om eg var ikkje deltakande som observatør, er det godt mogleg at læraren oppførte seg annleis sidan eg observerte. Dette er det vanskeleg å vite, likevel var det stor grad av samsvar mellom det dei oppgjev i intervjuet og det eg observerte. Fordelen med observasjon er at det er mogleg å ta del i og å få innsikt i praksisen til dei som blir observerte. Vidare kan ein fjerne eit ledd av tolking i motsetnad til intervjuet, der intervjuobjektet tolkar sin eigen praksis og oppgjev svar i samsvar med egne haldningar og fordommar, så tolkar forskaren gjennom sin forståingshorisont. Med observasjon er det berre forskaren sine haldningar og fordommar og eventuelt endra åtferd som vil prege datagrunnlaget som er resultatet av observasjonen. Det er forskaren si oppgåve å vere medviten om og prøve å leggje til side nemnde haldningar og fordommar når dei observerer og behandlar datagrunnlaget (Thagaard, 2013).

Å kombinere observasjon og intervju gir ulike vinklar på same tema, og det kontekstualiserar intervjuet og deltakaren. Dette gir ein fordel sidan eg kan tolke intervjuet ut i frå observasjonen og observasjonen ut ifrå intervjuet. Det gir observatøren moglegheit til å sjå om det er samsvar mellom det deltakarane seier i intervjuet og kva som faktisk skjer.

4.4.5 Observasjonsskjema

Eg valte ein enkel modell med 3 kategoriar i observasjonsskjemaet mitt.

1. Aktiviteter og observasjonar rundt desse:
Her skreiv eg ned kva aktivitetar som vart gjennomført, mine tankar om gjennomføring og andre uplanlagde aktivitetar.
2. Lærarens rolle og observasjonar av val:
Her skreiv eg ned mine observasjonar og tankar rundt kva rolle læraren tok; deltok læraren i aktivitetane, korleis dei snakka med elevane, korleis dei takla spørsmål og andre utfordringar. I tillegg skreiv eg ned kva type val som blei tatt i løpet av timen.
3. Klassa si samhandling og spesielle hendingar:
Her skreiv eg mine observasjonar og tankar rundt korleis klassa samarbeida gjennom timen og den generelle stemninga. I tillegg skreiv eg ned spesielle hendingar dersom det oppstod noko.

I tillegg hadde eg ei eiga kolonne for eigne notat og refleksjon. Her skreiv eg eit narrativ etter timen der eg såg over det fyrste skjemaet og tenkte tilbake på observasjonen. I dei tre kategoriane over var det mykje informasjon i stikkords form, men i denne kolonna er det samanhengande tekst, sjå vedlegg 2.

4.5 Analyse

For å analysere data frå studiet, har eg brukt tematisk analyse. Ved fyrste gjennomlesing av datamaterialet, las eg teksten for å få fullstendig oversikt og for å finne nokre felles knaggar å henge dei ulike utsegna på (Corbin & Strauss, 2008). Dette resulterte i at eg delte teksten inn i 5 ulike kategoriar; 1) Læraren, der deltakarane snakkar om si eiga rolle og kva tankar dei gjer seg om seg sjølv. 2) Eleven, der deltakarane snakkar om elevane. 3) Aktivitetar, der deltakarane snakkar om konkrete aktivitetar eller hendingar knytta til oppstarten. 4) Læringsmiljø, der deltakarane seier noko om læringsmiljøet. 5) Refleksjonar, der deltakarane reflekterer rundt andre aspekt av si undervisningsgjerning, rammer, skulen generelt eller kroppsøvningsfaget generelt. Det å dele inn i kategoriar er ein god måte å strukturere datamaterialet, samt at det lettar vidare analysearbeid (Corbin & Strauss, 2008). Etter at eg hadde delt inn i desse kategoriane, såg eg at det mangla ein kategori og la derfor til ein sjette kategori; Skulen, der lærarane snakkar om skulen og deira rammer og mål. Då eg så byrja å analysere desse ulike kategoriane, fann eg ut at det var ein del ting som låg utanfor problemstillinga mi. Då spesielt med tanke på skulen sine rammer og mål, noko som er viktig for læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Eg ser imidlertid ikkje på læringsmiljøet generelt, med kva lærarane kan gjere i kroppsøvningsundervisninga, og difor fell organisatorisk skulearbeid utanfor problemstillinga. Nokre emne var framleis inkludert, som til dømes når skulen arrangerte aktivitetar for å bli kjend eller der rammene grip sterkt inn i undervisninga. Kategoriane eg hadde laga høyrer adskilte ut, men i realiteten var grensene flytande og kryssa over i ein annan, akkurat som det gjer i undervisninga der alt skjer samstundes og er saumlaust integrert.

Då eg skulle presentere resultatata, valde eg å leggje til nokre nye kategoriar basert på funna mine. Dei er 1) Aktivitetar, som er det same som over. 2) Konkurrans, her snakkar deltakarane om kva dei tenkjer om konkurranse og i kva utstrekning dei brukar det i undervisninga i oppstarten. 3) Leik, her snakkar deltakarane om rolla leik har i oppstarten. 4) Vurdering, her kjem tankane deltakarane har om kva påverknad vurdering

har i klassekulturen og korleis elevane forhold seg til vurdering i oppstarten. 5) Relasjonar og lærarrolla, her presenterer eg resultatata om korleis lærarane byggjer relasjonar og kva rolle dei inntek i undervisninga. 6) Planlegging, her presenterer eg kva deltakarane tenkjer om planlegging og korleis dei planlegg undervisninga i oppstarten. Gjennom desse nye kategoriane fekk eg integrert dei første kategoriane i meningsfulle resultatkapittel med tilhøyrande teori. Eg har så langt som mogleg integrert observasjon og intervju i teksten og skil dei ikkje ut som ulike resultat.

4.6 Validitet, reliabilitet og overføring av data

Etter at sjølve studien er gjennomført, er det viktig å evaluere val av metode og resultatata ein fann for å vurdere kvaliteten på studien. Ein skal vurdere om resultatata er truverdige, finne ut om det er mogeleg å overføre funna til andre situasjonar og tenke kritisk rundt tolkingane av funna og om dei er gyldige. Ein forskar bør derfor kritisk gå gjennom grunnlaget for eiga tolking (Thagaard, 2013).

4.6.1 Validitet

Validitet tyder i kor stor grad resultatata frå studien gjer at ein kan trekke slutningar om det ein har sett seg som føremål å undersøke (Laake, Olsen, & Benestad, 2013).

Validitet heng difor tett saman med kor truverdige resultatata er i forhold til det ein ynskjer å undersøke. Det er viktig at den som les studien trur på datainnsamlinga og dei endelege konklusjonane, samtidig som funna reflekterer føremålet med studien og gir eit riktig bilete av røynda. Truverdet av innsamla data aukar dersom resultatata kan forast attende til respondentane i undersøkinga slik at dei kan bekrefte informasjonen (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2005).

For å evaluere studien sin validitet, må ein stille seg spørsmålet om det som har blitt undersøkt faktisk samsvarar med føremålet til studien. Eg har intervjuja lærarar for å sjå kva dei gjer i oppstarten av ei ny klasse på VG1 og dette har heile vegen vore tydeleg kommunisert frå mi side. Dette gjer at lærarane visste kva eg ynskte å undersøkje og det var dette dei svara på i intervju. Føremålet og resultatata av studien er tydeleg kommunisert gjennom heile oppgåva slik at lesaren skal kunne vere informert nok til å gjere seg opp ei meining når det gjeld truverdet til dataene og samanhengen mellom data og konklusjon. Merk at prosjektet har få deltakarar som friviljug har meldt seg til å delta basert på eit informasjonsskriv dei fekk utdelt på førehand. Utvalet er difor ikkje

nødvendigvis representativt for heile gruppa kroppsøvingslærarar og dermed kan utvalet vere noko skeivt som igjen påverkar resultatata og overførbarheita av konklusjonen.

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om kor pålitelege dataene i studien er, korleis desse er samla inn og korleis dei er arbeide vidare med i oppgåva. Ein detaljert beskriving av kontekst vil vere med på å auke pålitelegheita lesaren får til studien. I denne oppgåva har eg beskrive alle respondentane, bakgrunn for problemstillinga, val av metodar og framgangsmåtar. Lesaren er dermed oppdatert gjennom heile oppgåva, noko som gjer innhaldet meir påliteleg.

Transkripsjonane har blitt transkribert nøyaktig, men nokre av sitata har blitt redigert. Redigeringa har ikkje endra meningsinnhaldet, men har fjerna fyllord som til dømes: mmm, øøøøh, doble ord og liknande. Det er stort samsvar mellom sitata i oppgåva og transkripsjonen. Under er fyrst eit døme på eit redigert sitat, og etter det kjem det originale sitatet, der har eg utheva det som er endra.

«...som egentlig kan virke litt kleint, men jeg syns det fungerer fordi viss de driter seg ut litt i begynnelsen så er det lettare å legge lista for resten på en måte» (Anne).

*«... **ehh** som egentlig kan virke litt kleint, men **at** jeg syns det fungerer fordi **fordi** viss de driter seg ut litt i begynnelsen så er det lettare **på en måte ååååå** legge lista for resten på en måte, **mmmhm**» (Anne).*

Som ein ser så har eg fjerna “ehh”, klargjort meininga med å fjerne “at”, fjerna “fordi” som dobbeltord, og fjerna “på ein måte” sidan det kjem både før og etter i utsagnet. Til slutt har eg fjerna “mmmhm” som lyd, der deltakaren er einig med seg sjølv. Meininga med sitatet er ikkje endra, men det er klargjort og fjerna forvirrande delar, som “ehh”, “mmmhm” og doble ord. Sitata er redigerte kun med omsyn på å ivareta dei opprinnelege meiningane til deltakarane.

4.6.3 Overføring av data

Dersom resultatata frå ein studie kan brukast til å forklare liknande fenomen eller situasjonar, seier vi at resultatata er overførbare. Johannessen, Kristoffersen & Tufte, (2005) definerer ein studie som overførbar dersom den lykkast i å etablere beskrivingar,

omgrep og forklaringar som er nyttige i andre samanhengar enn berre den i den opprinnelege studien. Resultata frå denne studien kan vere overførbare til andre skular og lærarar som underviser i kroppsøving på VG1. Sidan utvalet ikkje er stort og dei har blitt valt på friviljug basis, er det usikkert om funna rundt kva kroppsøvingslærarar gjer i oppstarten av nye kroppsøvingsklassar er overførbart til andre kroppsøvingslærarar. Det som kan vere overførbart er korleis ein kan nytte teori til å jobbe med læringsmiljøet i oppstarten av nye kroppsøvingsklassar. Her er det opp til kvar enkelt å vurdere om dette kan vere nyttig for sin eigen praksis.

4.7 Etiske refleksjonar

Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste (NSD) er personvernombudet for forskning på seksjon for kroppsøving og pedagogikk på Norges Idrettshøgskule.

Personvernombudet skal sørge for at alle opplysningar om informantane blir behandla anonymt og konfidensielt. Alle studier som skal behandle personopplysningar må difor søkje om løyve for å oppbevare desse dataene. For å få godkjenning frå NSD, må dei få tilsendt prosjektbeskriving, intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

I utgangspunktet søkte eg om godkjenning til å oppbevare data fram til 20.august 2015 og fekk godkjenning for dette, sjå vedlegg 4. Då prosjektet vart forlenga, søkte eg om utvida frist til 31.mai 2016 og fekk dette innvilga med føresetnad om at både lærar og skule var anonymisert, sjå vedlegg 5 og 6.

Alle lærarane og skulane i undersøkinga er anonymisert og lærarane har fått fiktive namn. Det einaste lagra materialet som er personidentifiserande er lydopptaka eg gjorde i samband med intervjuet og samtykkeerklæringane som lærarane signerte, og desse vil slettast så fort oppgåva er ferdigstilt og godkjent. Lydopptaka er oppbevara på låsbar USB-stick med 10-talskode og samtykkeerklæringane er oppbevara utilgjengeleg for andre enn forfattaren.

Alle lærarane og intervjuet fekk utdelt informasjonsskriv og samtykkeerklæring i forkant av intervjuet. Vedlegg 3 viser kva deltakarane i prosjektet måtte signere i forkant av intervjuet. Vedlegg 3 er også informasjonsskrivet.

5. Resultat og drøfting

Eg har valt å byrje resultatdelen med ein kort introduksjon av deltakarane slik at det er mogleg å skilje dei frå kvarandre og halde oversikt undervegs som ein les resultata.

Kapittelet er delt opp i sju underkapittel. I fyrste delkapittel presenterer eg deltakarane og skulane dei jobbar på. I andre delkapittel som handlar om aktivitetar, skriv eg om kva dei ulike lærarane gjer i starten av skuleåret på VG1. Tredje delkapittel handlar om konkurranse. I dette kapittelet skriv eg om bruk av konkurranse og samarbeid i kroppsøving og lærarane sitt forhold til dette. I fjerde delkapittel skriv eg om leik og leiken si rolle i oppstarten av nye klassar. Kapittelet om vurdering gjer greie for deltakarane sitt syn på korleis vurdering påverkar undervisninga. Delkapittelet om relasjonar og lærarrolla har eg valt å slå saman sidan dei er nært knytt saman. Her gjer eg greie for kva tankar deltakarane har om lærarrolla, si eiga rolle og korleis denne rolla påverkar elevane. Siste delkapittel handlar om planlegging og her ser eg på kva deltakarane har fokusert på når dei planlegg dei fyrste timane med undervisning, og korleis dei eventuelt tilpassar seg utover året, og frå år til år.

5.1 Presentasjon av lærarane

5.1.1 Anne

Anne er i trettiåra og har jobba som kroppsøvlingslærer i 3 år på det tidspunktet intervjuet vart gjennomført. Ho jobbar på ein skule som har fleire linjer; studiespesialisering, studieførebuande kunst, design og arkitektur, studieførebuande media og kommunikasjon, design og handverk og elektro. Anne undervisar nokre klassar frå alle linjene på skulen. Skulen har ca. 500 elever og har gode fasilitetar. Vi møtes på ein kafe på ein av fagdagane hennar og sett oss ned for å ta ein prat. Anne er utovervend og tydeleg komfortabel med situasjonen. Dessverre fekk eg ikkje vore med og observert Anne hausten etter intervjuet.

Skulen til Anne tek elevane med på ein leirskule i starten av året for å bli betre kjend og få ein god start på skuleåret.

«Vi sender alle førsteklasingene på et leirskoletilbud.»

«Skolen har en filosofi på at hvis leirskolen gjør at en elev ikke slutter, så har de spart de pengene. For det er så mye verdt at elevene har lyst til å være på skolen og de merker at trivselen øker veldig.» (Anne)

Anne har ansvaret for ein del av aktivitetane på leirskulen med ein del leikar og fysisk aktivitet.

«Jeg står for idrettsaktiviteten der, også er det noen som er inne og har kognitive gruppeoppgaver om hva forventninger de har med skole og sånne ting da.» (Anne)

Her beskriv Anne aktiviteten som idrett, men når eg ber om å utdjupe kva aktivitetar dei har på leirskulen svara ho dette:

«Og da har vi jo aktiviteter som; vi går sammen i små grupper og kaster støvel, og så skal de komme seg igjennom et tau og sånne leker da, det er ikke særlig vanskelig opplegg, men de må jobbe mye sammen også danser vi polka i stor gruppe.» (Anne)

Her ser vi at aktivitetane på leirskulen hovudsakleg er leikbasert. Elevane er på leirskulen i eitt døgn. Elles har ikkje skulen til Anne så mykje opplegg for nye elevar utanom det vanlige med omvising og liknande.

5.1.2 Ole

Ole er i midten av trettiåra og har jobba som lærar i kroppsøving i fleire år. Han jobbar på ein skule der dei har studiespesialisering, media og kommunikasjon, helse og oppvekstfag og tilrettelagt opplæring. Han underviser elevar frå alle linjene utanom dei i tilrettelagt opplæring, då dei har eigne lærarar som fylgjer dei i dei fleste timane. Eg møtte han på skulen, og der sette vi oss på eit tomt møterom for å byrje intervjuet. Ole er ein avslappa mann med mykje humor. Han er seriøs og interessert i å gjere intervjuet, sjølv om han gav uttrykk for at temaet for intervjuet var litt på sida av det som han pleier å reflektere over. På slutten av intervjuet verka det som om han hadde innsett at han gjer ein del rundt oppstartinga av nye klassar, utanom den vanlige undervisninga, utan å ha reflektert så mykje over det tidlegare.

«Som jeg sa innledningsvis så er det litt sånn at når jeg hørte at dette var et tema, så måtte jeg tenke om jeg gjør noe, så følte jeg ikke at jeg direkte gjør noe. Men jeg skjønner jo at jeg gjør ting litt underbevisst.» (Ole).

Elevane til Ole dreg på noko dei kallar treningsleir for å gå på skulen heilt i starten av året. Det er på ein leirskule eller på ei hytte. Alle elevane reiser saman med klassa si og er borte i eitt døgn.

«Vi starter ganske tidlig med en tur, altså ikke i kroppsøvingsfaget, men klassa generelt, få med seg helst sine kontaktlærere og rektor. Da reiser vi på noe vi kaller en treningsleir for hvordan ting er på (vår skole) da. Så er borte en ettermiddag, kveld, og skoledagen etterpå så er de hjemme neste formiddag.»

«Det er selvfølgelig introduksjon til den IT-plattformen vi har, bli-kjent aktiviteter, lage mat og jobbe litt for klassemiljøet da.» (Ole)

På treningsleiren er det fokus på å bli kjend, samt at ein skal komme inn i dei ulike systema dei har på skulen. Dette var det dei hadde gjort det året eg hadde intervju med Ole. Då eg kom attende til skulen for å gjere observasjon året etter, hadde dei starta eit nytt opplegg. Skulen hadde vorte med i VIP-makkerskapsprosjektet til Vestre Viken og eg fekk lov til å observere ein av dei planlagde aktivitetane til VIP-makkerskap og korleis dette vart gjennomført i praksis. Ole var læraren som gjennomførte opplegget, som var ei blanding av det han vanlegvis gjer med nye klassar og opplegg frå VIP-makkerskapet. Ole er ein sterk leiarskikkelse i kroppsøvingssamanheng, men han klarar likevel å vere på same nivå som elevane og ikkje heve seg over deira nivå. I tillegg er han god til å skape dialog med elevane, og er oppriktig interessert i at dei skal trivast og ha det bra i kroppsøvingstimane.

Skulen som Ole jobbar på har ca. 850 elevar og har gode fasilitetar til kroppsøving med stor sal, liten sal, eige styrkerom og fine uteområde i nærleiken. Skulen har fleire kroppsøvingslærarar i staben.

5.1.3 Mari

Mari er rundt femti år og har jobba som kroppsøvingslærer i over tjuufem år. Ho jobbar på ein skule der dei har studiespesialisering, elektro, helse og oppvekstfag, media og kommunikasjon og tilrettelagt opplæring. Mari jobbar på same skule som Tina, sjå neste presentasjon, og dei brukar kvarandre ofte i førebuinga til undervisninga. Mari er svært engasjert og brenn for kroppsøvingsfaget. Ho meiner at helse er det viktigaste målet for faget, det å få ungdommen interessert i å trene og i å vedlikehalde si eiga helse.

«Jeg sier litt om mitt mål for faget, at de skal få lyst til å mosjonere neste dag. For meg er dette et helsefag, det tåler jeg godt, å gi de lyst til å bli toppidrettsutøver, det tåler jeg ikke, det er ikke i orden. Det jeg har som mål er at de skal ha lyst til å begynne å trene litt.» (Mari)

Om å vere lærar seier ho at «skal du være lærer så må du brenne for det du driver med». (Mari). Dette engasjementet syns veldig godt på Mari, både på observasjonen og i intervjuet. I tillegg til å vere lærar, er ho trenar i idrettslaget på kveldstid. Mari utstrålar energi og glede over både jobben og elevane. Som lærar er ho bestemt og tydeleg, men har samstundes eit glimt i auget og kan prate med elevane på ein god måte. Skulen Mari jobbar på er ganske stor og har ca.700 elevar, fine fasilitetar med ein stor kroppsøvingssal, moglegheit for å bruke kunstgras ute og det ligg nære skogen. I starten av skuleåret har ikkje denne skulen noko spesielt opplegg for dei nye elevane, lærarane må sjølve ta imot dei nye elevane og bli kjend med dei.

5.1.4 Tina

Tina er i slutten av trettiåra og har jobba som lærar i mange år. Ho jobbar på same skulen som Mari og dei samarbeider i kroppsøvingsteamet til skulen saman med eit par lærarar til. Skulen har altså fleire forskjellige linjer og Tina underviser i dei fleste av desse, med unntak av tilrettelagt opplæring.

Skulen til Tina er altså den same som skulen til Mari. Dei har gode fasilitetar og mange elevar. Tina må sjølv bestemme korleis ho tek i mot elevane. Her har Tina og Mari laga eit opplegg saman som dei tykkjer fungerer bra, men under observasjonen ser eg at sjølv om det er planlagt same aktivitetar i same tidsperspektiv, så verkar timane ganske annleis. Både Tina og Mari startar ganske likt med ein teoritime, eller informasjonstime den aller første timen.

«Første time så har jeg en time uten treningstøy og uten noe sånn veldig aktivitet, bruker en time på å bli kjent. Først og fremst å bli kjent, jeg sier litt om min idrettsbakgrunn, litt sånn hva jeg står for, hvem jeg er. Ikke mye, så sier de litt kort hvem de er.» (Tina)

Her ser vi at det er viktig for Tina å snakke og å opprette dialog med elevane.

5.2 Aktivitetar

Anne starter med ulike aktiviteter kvart år etter leirskulen. Felles for desse er at dei er leikprega og har fokus på å bli kjend.

«... så den første måneden bruker jeg til bli kjent aktiviteter og sånn ... jeg har kjørt mye bli kjent aktiviteter, speed dating, stafetter og gruppearbeid i små grupper.» (Anne)

Anne poengterer også at det er lettare for elevane å jobbe saman i små grupper enn å vere i heile klassa eller større grupper i starten. I tillegg har ho brukt capture the flag som aktivitet og andre banale leikar som ikkje har stort idrettspreg.

«I år så brukte jeg capture the flag som en aktivitet, men det var en av de siste jeg hadde i bli kjent fasen. Jeg synes det var en artig lek der de trener uten å skjønne det og at de må samarbeide mye.» (Anne)

Anne vil gjerne at dei skal bli slitne utan at det er nokon konkurranse og utan fokus på svettedråpar og puls. Ho syns capture the flag er ideelt sidan det ein leik med greie reglar, og mange ulike roller på laget. Capture the flag krever også mykje samarbeid. Her prata Anne om korleis ho vil at aktivitetane skal vere i oppstarten av skuleåret. Det er fokus på samarbeid, leik og ulikskap.

«Jeg har veldig lite fokus på idretten, mest det å snakke sammen og arbeide sammen. Typisk skrive bokstaver med kroppar i grupper, ja sånne utrolige banale og vanskelige ting som egentlig kan virke litt kleint, men hvis de (elevane) driter seg litt ut i begynnelsen så er det lettere å legge lista for resten av året på ein måte.» (Anne)

Anne vil fokusere på samarbeid, enkle leikar og å bli kjend i starten. Ho vil helst at både elevane og ho sjølv dummar seg litt ut den fyrste timen, sidan ein då har satt standarden for at det er lov å gjere i kroppøvinga. Dette kan vere eksempel på ein prototypisk episode. Dette er viktig fordi det aukar handlingsrommet til den enkelte elev og det blir mindre viktig å samanlikne seg med andre.

Etter treningsleiren startar Ole med oppvarming som tema og det er ofte leikbaserte og enkle øvingar.

«I starten så kjører vi et sånt ganske greit opplegg. Det er vel stort sett det jeg har startet med. Vi starter vel første klasse med oppvarming som starttema i

forhold til aktivitet som er der, så prøver vi litt sånn lekbasert, så har vi som regel noe oppvarming og så er vi inne på tema utholdenhet etterpå, siden det er mulig å være ute... i år har jeg også hatt orientering...» (Ole)

Ole startar altså med oppvarming som tema, og på den måten får inn leik der. Han oppgjev at det er eit fint tema å starte med, sidan det ikkje inneheld mykje konkurranse, ingen er interesserte i å vere betre enn dei andre i oppvarming. I tillegg prøvar han å gå ut så fort som mogleg, sidan det som regel er vær til det i august/september. Den aller fyrste timen brukar han halvparten av til informasjon, reglar og nokre skjema som elevane fyller ut.

«Jeg starter med det formelle, med eventuelt fritak og hva vi forventer, at vi forventer oppmøte i timene, riktig påkledning og sko, de type tingene. Litt forventinger i forhold til at ingen kan sitte i timene, alle må delta. At vi kan tilpasse undervisninga til den enkelte om det er nødvendig. At du kan ha kroppsøving selv om du er skada, eventuelt i styrkerommet.» (Ole)

Ole gir ut ei liste over reglar, forventingar og vurdering til elevane i den fyrste timen (vedlegg 7 & 8). Som nemnt tidlegare, hadde skulen til Ole vorte med på VIP-makkerskapsprosjektet til Vestre Viken då eg kom attende for å observere ein kroppsøvingstime året etter at intervjuet var gjort. Ole startar likt med informasjon i halve dobbeltimen og utførte då VIP-makkerskap sine anbefalte øvingar etterpå. Desse øvingane var ikkje spesielt designa til kroppsøving, men skulen fann ut at dei var naturlege å ta med i kroppsøvingstimane. Øvingane var blindeføring to og to, og etter kvart som dei var komfortable med det, leika dei sisten i par der den eine var blind. Neste øving var radiobilar, ein i paret står på sidelinja og roper til sin blinde partner, som skal finne partneren sin basert på stemma. Neste aktivitet var å seie kompliment til sidemannen i sirkel, og litt massasje etterpå. Deretter prøvde dei å setje seg ned på fanget til den bak i sirkel, så alle sat på eit fang. Til slutt samlast dei i sirkel, i små grupper, ståande med ein blind i midten som blir dytta rundt i sirkelen.

Mari og Tina sitt aktivitetsopplegg er ganske like sjølv om dei skil seg frå kvarandre på gjennomføring. Dei startar begge med ein informasjonstime.

«Altså, vi har kommet frem til at vi har en teoritime med info og så en omvisning etterpå, hvor vi viser anleggene. De skal bli litt tryggere i dette faget, som det er svært forskjellige opplevelser av.» (Mari)

I den første informasjonstimen snakkar dei om dei formelle rammene og meir uformelt om seg sjølve og prøvar å få elevane til å seie litt om seg sjølv. Det er viktig for både Mari og Tina at dei opprettar ein dialog med alle elevane så tidleg som mogleg. I tillegg får dei elevane til å fylle ut eit kartleggingsskjema (vedlegg 10). Der skal elevane oppgjje kva aktivitetar dei driv med, om dei trenar aktivt på fritida, om dei treng spesielle omsyn med tanke på helse, dusj eller andre ting, og til slutt litt om deira forhold til kroppsøvingfaget på ungdomsskulen. Hansen og Haaland (2013) peikar på at det er viktig for relasjonsbygginga mellom elevar og lærar å kartlegge elevane sine læringsføresetnader.

«Så åpner vi opp for at de får tømt seg litt, for det er mange som har mye på hjerte når det gjelder egen helse og erfaring. Noen har negative erfaringer frå ungdomsskolen. Så får de muligheten til å skrive litt der da.» (Tina)

For nokon er kroppsøving eit fag forbundet med angst og bekymringar og då kan det vere greit som Tina seier her at dei får tømt seg. Dette vil føre til at elevane kjenner at dei har fått sagt det dei har behov for. Deretter er det opp til Tina og Mari og fylgje opp den informasjonen på ein god måte. Dersom det er tid til overs, avsluttar Tina og Mari informasjonstimen med ein lett leik utan for høgt tempo. Neste kroppsøvingstime har Mari og Tina rugby og leikar.

«Da har vi en sånn komme i gang time, hvor vi har masse leker, jeg har terninger med gambling og stafetter, sånne uhøytidlige stafetter, hvor det ikke nødvendigvis er det laget som løper fortest som vinner, med styrke for eksempel, jeg har ball-leker, sistenleker, jeg har litt intervall, jeg liker å kjøre de hardt.» (Mari)

Mari har mykje fokus på at dei skal bli svette og at timen skal ha ein treningseffekt. Samstundes er ho oppteken av at dei skal ha det kjekt, og vil motivere elevane til å ha lyst til å trene neste dag også. Mari introduserer også «bonus» som er tilfeldige styrkeøvingar som ho legg inn i alle aktivitetane. Tina fokuserer også på høgt aktivitetsnivå.

«Uka etter, da kjører vi en kom i gang time, bli kjent time, med aktivitet ute. Og da kjører jeg mye fokus på aktivitet, høyt aktivitetsnivå, mye puls, for jeg syns ofte av erfaring så liker de det for mange har stått mye i kø på ungdomskolen. Jeg kjører rett og slett en skikkelig lektime den første timen, men med høyt aktivitetsnivå ... og så har vi hatt et slags rugbyspill. Så de får tatt på hverandre

og blitt kjent på den måten. Rugby med tennisball, små lag, masse passninger og masse løping.» (Tina)

Her snakkar Tina litt om kva ho fokuserer på i timen, nemleg høg puls, det at alle er med og ikkje står i kø, leikprega aktivitetar og at dei har litt fysisk kontakt. Under observasjonen av Tina har ho eit større fokus på at elevane skal kose seg i aktivitetane enn Mari, som fokuserer meir på å presse dei til å få større aktivitet.

5.3 Konkurransen

Deltakarane mine hadde litt ulike syn på konkurranse i oppstartinga av skuleåret.

«Jeg tenker at jeg skal prøve å gjøre det sånn at det er ingen som føler at de ikke mestrer noe, så alle aktivitetene skal elevene kunne delta i uansett om de er veldig usportslige eller har den og den kroppsfasongen, det skal være så enkelt at det ikke går an å ikke være med. Det er ikke noe konkurranse i forhold til løping, eller der man er en og en, viss vi har stafetter så er det ikke sånn at en og en må løpe frem eller noe, for da kan man allerede ha ødelagt noe for den personen.» (Anne)

«Og så skal det være mindre idrettsprega i begynnelsen, og så blir det litt mer idrett, spiller basket og såne ting.» (Anne)

Anne vil ha minst mogleg konkurransepreg på aktiviteten i starten, samstundes som ho tilrettelegg for at flest mogleg kan delta på aktiviteten på eigne premiss. Dette stemmer ganske bra med Weinberg & Gould (2007) sine tips til korleis ein kan lage ei god blanding av konkurranse og samarbeid og for å auke samarbeidsfokuset i undervisningssituasjonar. Anne vil også i starten gjere meir samarbeidsaktivitetar for å seinare auke konkurranse- og idrettsfokuset.

Ole snakkar her om kva aktivitetar som eignar seg i starten av eit nytt år:

«Ole: Kanskje at det der kan være greit å være innom ting som er littegran bortpå å ta på, fordi da blir det sånn, man ønsker at de skal jobbe to og to og klare å snakke litt sammen og sånn.

Aslak: Så du ynskjer at dei prøver meir samarbeid og å vere borti kvarandre og sånn?

Ole: Ja, kanskje det er det som har sine fordeler da.»

Her ser vi at Ole ynskjer at dei skal jobbe saman og gjerne ha litt fysisk kontakt for det byggjer relasjon mellom elevane meir effektivt enn ein prestasjons- eller konkurransesituasjon. Han ynskjer også små grupper og tett samarbeid der dei kan gje kvarandre attendemeldingar og samarbeide om å løyse oppgåvene som blir lagt framfor dei. Då eg observerte Ole, gjennomførte han VIP-makkerskapsprosjektet som utelukkande besto av leikar der konkurranse var fråverande og alle øvingane hadde samarbeid i fokus. Weinberg & Gould (2007) påpeikar at om ein fokuserer på samarbeid, vil dette gagne alle elevane, også dei som er prestasjonsorienterte.

Mari prøver å leggje til rette for at elevane jobbar saman i grupper og at det blir lite synleg skilnad i nivå mellom elevane i starten. I tillegg poengterer ho at ho ikkje skal samanlikne nokon.

«Sant de kan være med å bidra, også kaster jeg flere terninger, så må de løpe, så må de legge seg med terningen og så får de et tall, så er det om å gjøre å bli først ferdig. Intensjonen i den timen er at alle elevane uansett hva slags bakgrunn, uansett hvilken form de er i, at aktiviteten passer for alle. For jeg sammenligner aldri noen, og da, da opplever elevene at i løpet av timen så har de faktisk fått lov til å gjøre noe som de synes var gøy, så glemmer de seg litt, de glemmer at de er slitne for mye av aktiviteten har vært lek, ufarlig fysisk lek, som gjør at de blir slitne og har hatt det gøy.»(Mari)

Mari snakkar også meir om korleis elevane skal oppleve dei fyrste aktivitetane.

«Det skal være en litt fin start hvor man ufarliggjør faget, hvor de som har negativ opplevelse av faget blir mindre synlige, veldig mange er jo så synlige på ungdomskolen, så de har en sånn angst for å vise seg. Og her skal jeg ufarliggjøre det, de alle skal være usynlige.» (Mari)

I ein konkurransesituasjon blir elevane automatisk meir synlege og det er lettare å skilje nivået frå kvarandre. Ved å gjere elevane usynlege, ynskjer Mari å dempe konkurransefokus og fokuset på å vinne aktivitetar og flytte fokuset over på samarbeid og å ha det kjekt i og med aktivitetane. Læreplanen seier ingenting om kor hardt elevane skal trene eller at dei må vere med i spesifikke aktivitetar. Føremålet for faget er at kroppsøving skal stimulere til livslang rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette blir tolka ulikt av kroppsøvlingslærarane. Mari fokuserer på at dei skal vere i høg aktivitet og ha ei god treningsøkt, samstundes som ho vil at elevane skal ha det kjekt og gløyme at dei faktisk trenar. Dette skjer gjerne når elevane har ein indre motivasjon for

aktiviteten, medan dersom det er eit stort konkurransefokus er det vanskeleg å stimulere elevane til indre motivasjon (Jakobsen, 2012). Under observasjon av Mari, legg eg også merke til at det aldri blir kåra nokon vinnar av stafettane eller lagspelet på slutten av timane. Det blir ikkje rekna poeng eller fokusert på prestasjon, i staden ligg fokuset på meistring og å ha det kjekt med leikane og aktivitetane. Det er viktig å ha gode og trygge rammer for kroppsvingsfaget. Dette for at elevane skal kjenne seg trygge i eit praksisfellesskap der kroppslige føresetnader og eigenskapar blir svært tydeleg etter kvart.

*«Konkurranseaspektet er borte, men samtidig så blir de slite, jeg kårer ikke en eneste vinner. I den rugbymatchen da, ikke noen vinner der og da er de litt sånn, hvor mange mål? Da svarer jeg, nei det aner jeg ikke, det er ikke noe viktig, nå er det aktiviteten som er viktig. Og det er annerledes på ungdomskolen for der teller de mål og hvem som vant og hvem som scora og jeg legger vekt på fairplay, for eksempel sier jeg, du har scora målet ditt nå skal du gjøre de andre gode, du skal spille opp de andre, da må du tenke litt hvordan du kan gjøre det.»
(Mari)*

Mari trekkjer til side dei dyktige elevane og presiserer at dette er eit lag. Etter at nokon har gått aleine og scora mål for tredje gongen, får dei nye oppgåver i spelet som utfordrar dei på ein annan måte.

Mari hadde fokus på å bli raskt ferdig med å lage tal med kroppane, medan Tina hadde fokus på kven som fikk til den «beste» eller mest «kreative» løysinga og hadde ei fast tid der alle laga skulle bli ferdig innanfor. Dette bidrog til at elevane brukte litt meir tid, men fekk fokusert meir på kommunikasjon og samarbeid enn det å løyse oppgåva fortast mogeleg. Tina bruker òg konkurransar og samarbeid aktivt saman med lite fokus på å vinne. Dette er i tråd med retningslinjene til Weinberg & Gould (2007).

«Mens jeg kjører rett og slett en skikkelig lektime med den første økta, men med høyt aktivitetsnivå. Deler de inn i lag, som følger hverandre hele timen har jeg gjort denne høsten. At jeg har fire-fem lag som følger hverandre hele timen i forskjellige konkurranser. Det er for eksempel leker og stafetter med terninger, som er litt sånn at tilfeldighetene rår, at ikke den raskeste vinner alltid, men den som slår sekser på terningen.» (Tina)

Her ser vi at Tina deler opp klassa i lag som må samarbeide mot eit felles mål, men at ho bruker terningar og andre tilfeldigheter til å gjere det vanskeleg for dei ulike laga å

samanlikne seg med kvarandre. Dette vil då føre til eit større fokus på samarbeid og meistring og mindre fokus på konkurransen og det å vinne (Weinberg & Gould, 2007).

Alt i alt kan vi sjå at dei ulike deltakarane i studien har brukt ulike verkemiddel av Weinberg og Gould (2007) sine tips og råd for å kombinere konkurranse og samarbeid eller å auke samarbeidsfokuset i konkurransar eller læringssituasjonar. Alle deltakarane er tydelege på at ein i starten skal flytte fokus vekk frå prestasjonar og konkurranse og fokusere på samarbeid, kommunikasjon og meistring for alle elevane. På denne måten kan elevane bli trygge og kjende med kvarandre og læraren.

5.4 Leik

Deltakarane i mitt utval seier alle at dei startar året med nye elever med leikprega aktivitetar. Når vi ser til Olofsson (1993) om korleis leik skil seg frå andre aktivitetar, er det med korleis handlingane til deltakarane i leiken kan tolkast. Ein leikprega aktivitet vil då opne for å gjere, tenkje og seie noko som deltakaren ikkje elles hadde gjort, og som dei andre deltakarane ikkje hadde godteke som ein legitim deltaking i praksisfellesskapet. Men når ein leikar kan ein utforske kva utsegn og handlingar som kan tolkast innanfor røynda og kva utsegn og handlingar som automatisk blir tolka innanfor leiken si forståing. Dette gir deltakarane ein større grad av fridom til å utforske grensene til sosial handling i fellesskapet, ein ufarleg måte å finne normene for deltaking i praksisfellesskapet på. Det gjev også læraren rom for å handheve dei uttalte eller tause reglane for oppførsel på ein ufarleg måte, sidan deltakarane alltid kan leggje forståinga over på leiken og distansere seg frå sine egne og andre sine tankar, handlingar og utsegn.

Anne vil helst gå tilbake til barneskulenivå på aktivitetane.

«Noen ganger så tenker jeg at jeg går ned på barneskulenivå i forhold til aktiviteter, jo kleinere jo bedre, ja.» (Anne).

Når Anne her siktar til barneskulenivå, tolkar eg det som at det skal vere øvingar og leikar som ikkje er seriøse og som elevane då kan utføre med ei annan mental innstilling, nemleg leiken si innstilling om at her er det andre regler og grenser som gjeld, dette er noko som er på sida av røynda. Men kva skjer med elevane når dei leikar

saman? Anne meiner at det å kunne «drite seg ut» og å vere med i «*kleine*» aktivitetar gjer at «*lista er satt*» for resten av året.

«...som egentlig kan virke litt kleint, men jeg syns det fungerer fordi viss de driter seg ut litt i begynnelsen så er det lettere å legge lista for resten på en måte» (Anne).

Her ser vi at Anne er inne på dette med prototypiske episodar, ved å demonstrere at det er greit å dumme seg ut i starten vil elevane forvente at det også er greit seinare. Dette er med på å bygge tillit mellom læraren og elevane og mellom elevane. I starten av skuleåret er det læraren som er hovudutøvaren eller meisteren i praksisfellesskapet og læraren er den som styrer mykje av korleis dei kulturelle og sosiale normene skal vere i praksisfellesskapet og korleis elevane kan vere legetime deltakarar i praksisfellesskapet. Ved å leggje til rette for leik som aktivitet, har læraren gjeve elevane fleire måtar å delta på i undervisninga, lagt til rette for fleire deltakarbanar som er godkjende i dei kulturelle og sosiale normene. Dersom det er fleire godtekne deltakarbaner, vil også fleire finne seg til rette innanfor praksisfellesskapet. Fleire vil då kunne velje å bevege seg frå perifer deltakar mot sentral deltakar og slik ta større del i praksisfellesskapet og ta til seg meir av læringa som det er lagt opp til i praksisfellesskapet (Dreier, 2009).

I eindimensjonale klasserom er det berre ein veg til god karakter, medan det i multidimensjonale klasserom er fleire vegar å gå for å få god karakter. I multidimensjonale klasserom er det ikkje alltid læraren som sit med fasit på korleis ulike oppgåver skal løysast, men det er rom for elevane til å bruke kreativiteten sin og finne eigne løysingar og strategiar. Denne typen for undervisning gjev eit større grunnlag for meistring hjå elevane, sidan elevane har ulike personlegheitar, ferdigheitar og kunnskap (Wæge, 2013). Dette er kanskje spesielt synleg i kroppsøving der elevane ikkje berre skal løyse oppgåver skriftleg eller munnleg, men også bruke heile kroppen til å løyse oppgåver. Gjennom å bruke leik vil ein opne klasserommet til eit multidimensjonalt klasserom, i leik er det ofte fleire alternative løysingar til oppgåvene og sjeldan ein gal måte å løyse dei på.

Ole beskriv det på denne måten, når han får spørsmål om kroppsøving er spesielt egna til å jobbe med klassemiljøet.

«Ja, det vil jeg si, der har du noen samarbeidsleker, der kan man gjøre det. Men samtidig vil jeg tro at det ikke nødvendigvis er overførbart. Selvfølgelig når en klasse er kjent med hverandre så hjelper jo det, men det blir liksom noe helt annet når dem kommer inn i det rigide klasserommet, ja da skal du sitte på pulten din, du skal jobbe, du skal følge med og da skal det være stille, altså de type tinga. Toleransegrensen for individet er jo litt større i en kroppsøvingstime fordi du har et større rom å uttrykke deg på og du har flere måter å uttrykke deg på enn når man sitter, aksepterte måter å uttrykke seg på enn når man sitter i et klasserom der den eneste formelle måten å uttrykke seg på er eventuelt å sitte å jobbe med det man skal eller rekke opp hånden og snakke med læreren eller jobbe sammen da. Mens du kan bevege kroppen, du kan løpe, du kan hoppe, altså mere måter å uttrykke seg på i en kroppsøvingstime da.» (Ole)

Det Ole beskriv her er ulike romslege måtar å uttrykkje seg på, men også kreative og taktiske. Gjennom leik og aktivitetar kan elevane ikkje berre vere kreative med tankar og verbal kommunikasjon, dei kan også vere kreative kroppsleg, altså med heile seg. Å skape eit multidimensjonalt klasserom med fleire godkjende legitime deltakarbaner krev likevel at læraren opnar for ulike uttrykk og kreativitet, og at desse blir verdsatt, anten med karakter, eller med andre verkemiddel.

Mari seier dette om hennar fyrste leiktime:

«Men da ler de og på en måte slapper litt av, de byr på seg selv, de viser seg frem, da får de en god start i faget, alle, nesten alle gleder seg til neste time».(Mari)

Her ser ein at det viktige er at dei skal glede seg, ha det kjekt og få ein god start. Det er målet for Mari med å starte med leik i kroppsøving.

5.5 Vurdering

Mange elevar er usikre på korleis lærarane vurderer elevane. Dersom vi ser på Wæge (2013) sine definisjonar på multidimensjonale klasserom, må det vere fleire godkjente måtar å oppnå gode resultat på. Med å ha eit multidimensjonalt klasserom vil elevane kunne oppleve meir meistring og vil kunne bidra til det faglege og sosiale miljøet på sin eigen måte (Wæge, 2013). Men korleis kan kroppsøvingslærarar opprette multidimensjonale klasserom? Ei løysing er å ikkje fokusere på resultat, men å fokusere på prosessen til resultatet. Ei anna løysing er å vere tydeleg på korleis elevane blir vurdert i faget og at det ikkje er berre dei som er raske, sterke og erfarne i kroppsøving som har moglegheit til å få gode karakterar. Innsats er inne som eit sentral del av

vurderingsgrunnlaget i læreplanen. Ei tredje løysing er å gi elevane sterkare påverknad på organiseringa og planlegginga av undervisninga. Alle desse løysingane vil i følgje Wæge (2013) kunne påverke klassekulturen til å bli multidimensjonal, og dermed ha ein positiv påverknad på læringsmiljøet og meistringa til den enkelte elev.

Ole nemner at det er svært viktig for han og elevane å vere klare på korleis dei blir vurderte og når dei finn ut at dei ikkje vil bli målt ved hjelp av testar, pustar elevane letta ut.

«Men så føler jeg at jeg vinner de veldig fort over på min side, med en gang jeg forteller litt om faget i forhold til, for det første de spør meg om er tester og testing, og når jeg forteller at jeg ikke tester for min egen del. Jeg har tester i forbindelse med at dere skal lære dere viktigheten av en test. For at du skal se hvor god utholdenhet du har, så må du jo teste det. Men jeg har ingen test som sier at du skal løpe 1500, 3000 meter fordi jeg skal sette en karakter. Og med en gang, jeg føler i alle fall det, med en gang det blir nevnt så virker det som om en byrde lettes av skuldrene deres og da har vi fått en litt annen, vi har på en måte skapt en litt annen stemning med en gang. Jeg synes det virker som om det er mange som kommer fra testregimer her i området, det har vel sine fordeler, med jeg er ikke enig med det da.»(Ole)

Det Ole her seier er at elevane kjenner seg straks meir komfortable når dei veit at testing ikkje skal utgjere vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, samtidig som det er viktig å då vere klar på kva som faktisk utgjer vurderingsgrunnlaget slik at elevane ikkje blir usikre på vurderinga og sin eigen praksis. Dette seier noko om rammene i praksisfelleskapet og det er viktig at dette blir godt kommunisert til elevane så dei veit kva dei skal jobbe med dei neste tre åra på den vidaregåande skule.

«Ja, de føler seg litt mer komfortable, så kan du si dette er jo litt utenfor miljø, men jeg tenker at det skaper litt miljø i timene med at man slipper ned skuldrene sine litt. Også selvfølgelig kommer den andre greia; men hvordan blir vi vurdert da? Det er jo den andre biten, at noen da føler seg litt forvirra i forhold til hva det er du vurderer, hvordan du vurderer. Da må vi sørge for å informere godt.» (Ole)

Ole vil her vise at kroppsøving ikkje nødvendigvis handlar om å vere raskast, sterkast eller best i ein test, men at prosessen gjennom heile året er det som er viktig. Dette er bra for å skape multidimensjonale klasserom, sidan det her opnar for at det er fleire ting enn eit par testar som skal vurdere deg (Wæge 2013). I tillegg vil det opne opp for at fleire vil kunne delta i praksisfelleskapet på ein konstruktiv måte og kunne bevege seg

frå perifer deltaking til meir sentral deltaking. Ein test vil avgrense kven som er sentrale deltakarar til dei som er best i klassa, som i konkurranse. Fokus på læreprosessen og den enkelte si utvikling derimot vil gje alle som er interesserte i å lære og å forbetre seg sjølv moglegheit til sentral deltaking i praksisfellesskapet. I ein prestasjonsorientert kroppsvøving undervisning vil mange av elevane lære utilsikta læring. Læring i eit praksisfellesskap er ikkje berre tilsikta, den inneheld ferdigheiter, regler og fakta, men også kulturelle og sosiale normer, såkalla taus kunnskap (Illeris, 2012) (Lave & Wenger, 1991). I tillegg lærar deltakarar i praksisfellesskap kor godt dei passar inn i desse kulturelle og sosiale normene. Elevar som presterer under gjennomsnittet i ein prestasjonskultur vil då kunne lære at dei sjølve ikkje er personar som er gode i kroppsvøving, eller med kroppen sin i det heile. Desse elevane vil sjeldan bruke den personlege handleemna til å bli ein sentral/full deltakar i praksisfellesskapet, sjølv om det er moglegheit for det. Desse kriteria for vurdering vil ha mykje å seie for elevane si deltaking og for klassekulturen, kva som blir verdsatt og kva som ikkje blir verdsatt. Anne formulerer seg på ein litt anna måte.

«Han har alltid hatt gym og bare fokusert på å komme seg igjennom, for han fikk dårlig karakter uansett hva han gjorde. Han har liksom fått to og tre gjennom hele ungdomsskolen og så kommer han her og får en firer, og han bare blomstrer og han synes plutselig det er gøy med gym. Jeg gir han ikke fire for å være snill, men faktisk fordi jeg har laget et opplegg som gjør at han kan få den fireeren. Om vi bare hadde spilt fotball så hadde han fått en dårlig karakter, han gidder ikke, orker ikke og tør ikke. Så jeg har merket at det er mange elever som kommer til meg og har sagt at de føler mestring i mine timer og at de aldri har gjort det før.» (Anne)

Her ser vi ei lita historie om korleis eit multidimensjonalt klasserom kan fungere. Anne har lagt opp til at det er ulike aktivitetar som vektlegg ulike eigenskapar som gjer at alle finn noko dei kan like og delta i. I tillegg fokuserer Anne på samarbeid og likar å dele opp idrettar så det blir mindre fokus på å vinne. Dette kan vere positivt både for vurderingsgrunnlaget til Anne og for klassekulturen. Mari og Tina snakkar lite om korleis dei vurderer elevane sine, men dei nemnar begge at dei ikkje brukar testar for å fastsetje karakter, og at det er uvant for ein del elevar.

5.6 Relasjonar og lærarrolla

Både Utdanningsdirektoratet (2009-2014) og Skaalvik og Skaalvik (2013) påpeikar relasjonen mellom lærar og elev og mellom elevane som ein av dei viktigaste

påverknadane på læringsmiljøet. Hansen og Haaland (2013) peikar også på at det er spesielt viktig i starten av eit skuleår å skape gjensidig tillit, tryggleik og annerkjennelse mellom læraren og elevane og mellom elevane. Dei dyktige lærarane er gjennomgåande flinke til å skape gode relasjonar med og mellom elevane (Hansen & Haaland, 2013). Kartlegging av læringsføresetnader er også eit verkemiddel som er viktig for relasjonsbygginga i følgje Hansen og Haaland. Læringsføresetnader er motivasjon, interesser, kompetanse og tidligare erfaringar. Av deltakarane i denne oppgåva er det berre Anne som ikkje eksplisitt kartlegg elevane sine læringsføresetnader. Ole (vedlegg 9) og Mari og Tina (vedlegg 10 og 11) leverer alle ut skjema der elevane kan gje informasjon om sine føresetnader til læraren.

«Så alle får et skjema som de fyller ut, der det står om hvilke erfaringer de har med kroppsøving fra ungdomsskolen, hva de synes er gøy, om de har noen spesielle plager som vil virke inn på faget, type astma, store kneskader eller lignende. Så åpner opp for at de får tømt seg litt, for det er mange som har mye på hjertet når det gjelder egen helse og egne erfaringer.» (Tina)

Mari: «... og så deler jeg ut et skjema, et kartleggingsskjema for første klasse.

Aslak: og så er det sånn at dei fortel litt om seg sjølve?

Mari: ja, det gjør de helt uoffisielt, det er et skjema som jeg tar vare på og som ingen andre skal lese, men hvis det er noe de vil fortelle meg, noe jeg må vite om skader, for eksempel egen dusj. Mange har angst for å dusje sammen og bare det er så sperre at de kanskje ikke kommer på faget.» (Mari)

Her ser vi at både Tina og Mari har nokre konkrete punkt, men også plass til at elevane kan skrive det dei har på hjartet. Ole leverer også ut kartleggingsskjema som elevane får 10-15 minutt til å svare på i timen. I det tidsrommet kunne dei også snakke ein til ein med Ole om dei hadde spørsmål. Under observasjonen hjå Ole verka dette som ein svært viktig aktivitet. Etter at han hadde delt ut skjema, sette Ole seg ned, og gav inntrykk av at han var tilgjengeleg for spørsmål. Det var mange som nytta høve til å få snakka med Ole og få nokre bekymringar, spørsmål eller beskjedar ut av tankane. Her har Ole allereie oppretta ei dialog med ein del av elevane som slit med kroppsøving, på ein uformell og god måte.

Både Mari, Tina og Ole brukar skjemaene som utgangspunkt for å bli kjend med elevane og som utgangspunkt for elevsamtalane som dei har ein gong i halvåret. I

tillegg tilpassar dei timane dersom det kjem fram informasjon om enkeltelevar som tilseier at dei bør endre undervisninga for at dei elevane skal trivast i kroppsøvinga. Dette er svært viktig for å holde på alle elevane, det er som regel ganske stort handlingsrom i læreplanane i kroppsøving i forhold til metode og aktivitetsval, slik at det er fullt mogleg å tilpasse undervisninga til ulike problem utan at heile gruppa får undervisning som ikkje held mål i forhold til kunnskapsløftet. Hansen og Haaland (2013) nemner kartlegging som ein viktig grunn for relasjonsbygginga. Men dei påpeikar at like viktig som relasjonen mellom elevane og mellom læraren og elevane, er det som blir gjort i relasjonsbygginga. Deltakarane i denne studien var veldig klare på kva rolle dei ville ha og prøvde å ta ovanfor elevane. Denne rolla er svært viktig og ein del av relasjonsbygginga, sidan den i stor grad avgjer korleis elevane kan kommunisere med læraren og kva dei kommuniserer med læraren.

Anne var klar på at ho vil delta ein del i timane med elevane for å komme på nivå med elevane og for å gjere si eiga rolle som lærar meir ufarleg. Ho vil vere tilgjengeleg for elevane og ikkje vere ein figur som står over elevane.

«Også er jeg med mye selv sånn at jeg også driter meg ut sammen med de. Ja, det er veldig viktig å være uhøytidlig, kanskje det viktigste, altså ikke det viktigste, men det er sånn jeg vil ha det i mine timer da» (Anne)

«Jeg tenker alltid på det når jeg går inn i en time, den energien jeg har påvirker elevene, så selv om jeg har en dårlig dag så prøver jeg når jeg går inn i timen, så legger jeg det bak meg og er smilende og snakker med de og litt sånn. Slår alltid av en prat i begynnelsen av timen, vi sitter i sirkel og snakker litt med de, det synes jeg er viktig da. Legger vekt på at hvis det er noe de vil snakke om så må de alltid komme. Og de er egentlig gode på å komme å fortelle meg ting, det tar jeg som en tillitserklæring.» (Anne)

«Men jeg synes det er veldig viktig at de føler det er en person som ser og slår ned på ting som er urettferdig da, men det er veldig vanskelig for noen ganger så skjer det så mange ting så har jeg sett noe og så rekker jeg ikke å få sagt noe, til hele klassa. Og da er jeg litt skuffa over timen og delvis flau over meg selv, at jeg ikke har vært litt voksneren en det jeg var da.»(Anne)

Det er heilt tydeleg at Anne har ei gjennomtenkt rolle som ho vil vere, men at ho samtidig vil vere seg sjølv. På spørsmål om ho er bevisst over si eiga rolle som lærar svarar ho likevel at ho;

«I utgangspunktet ikke har tenkt sånn veldig over det, for jeg føler meg veldig meg selv da, og jeg synes det faller naturlig»(Anne)

Etterkvart seier Anne at ho til dømes ikkje er sint i undervisninga og at ho tenkjer over reaksjonane sine overfor elevane, som i dømet ovanfor. I tillegg prøver ho å leggje dårlege dagar bak seg når ho går inn i klasserommet. Dette er ikkje å spele ei rolle, men å vise ulike sider av seg sjølv til elevane. Anne vel nokre sider å vise og nokre sider ho ikkje vil vise. Dette gjør også Ole, Mari og Tina.

***Tina:** «Så da å være en drømmegymlærer skal være da, det er vel det du vil vise frem de første timene, at du er engasjert, at du er en tydelig leder og at du er god på å sette i gang raskt da, forklare regler greit og oversiktlig, det er jo krevende i en time der alle reglene er nye for alle. Og samtidig ha den pusherollen og rose og se alle, altså alt det der sammen i en time, er ganske mye da, så det synes jeg er slitsomt. Men det er så viktig, så veldig viktig og jeg ligger hundre prosent i det da.*

***Aslak:** føler du at du er deg sjølv i rolla som lærar?*

***Tina:** Veldig, veldig meg selv tre ganger liksom.»*

Tina gjev også uttrykk for at ho tykkjer starten er slitsam og at ho må gje veldig mykje av seg sjølv for å starte som ein «*drømmegymlærer*» og at det er viktigast i starten, og så kan ein sleppe opp litt etter kvart. Som nemnt i teorikapittelet, snakkar Hoel (2013) om stadiumovergang og korleis desse føregår. Stadiumovergangen i dette tilfellet er overgangen mellom ungdomsskulen og vidaregåande. Hoel (2013) nemnar òg at stadiumovergangar kan vere kaotiske, usikre og uoversiktlege for elevane, men at mange elevar nyttar stadiumovergangar til å byggje identitet. I ein stadiumovergang har han innført eit omgrep som kallast prototypiske episodar, som er den fyrste hendinga av eit slag som gjev forventingar om korleis påfølgjande liknande hendingar vil bli handtert. Dette avgrensar seg ikkje berre til episodar og handlingar, men også til veremåte, organisering og kommunikasjon (Hoel 2013). Når vi ser på Tina og Anna sine utsegn om sine eigne roller som lærar, kan dette vise tilbake til prototypiske episodar. Tina vil bli assosiert med å vere ein drømmegymlærer som har kontroll på det meste, ho vil at elevane skal kunne forvente at aktiviteten blir satt i gang raskt, at ho er engasjert, at ho er tydeleg og så vidare. Desse forventingane prøvar ho å styre med å vere desse tinga heile tida, noko som er slitsamt. Fordelen med dette kan vere at når elevane forventar at ho er tydeleg, så opplevast ho som tydeleg. Tina vil rett og slett

byggje opp ein tillit hjå elevane på at ho er ein dyktig lærar og på den måten byggje positive relasjonar og styrke klassekulturen og læringsmiljøet. Ved å sjå attende til Anna sitt utsegn om å vere uhøgtidleg, er dette også ei typisk prototypisk handling. Med å vere uhøgtideleg og å «drite seg ut» litt, skapar ho ei forventning om at dette er greit og normalt i hennar timar. Ole snakkar også om prototypiske episodar.

«Setter veldig standarden etter den turen (om leirskolen), så den er fin den i forhold til å bli varm i trøya. Første klasse har ganske bra trykk i basistimene. Men det er selvfølgelig noe jeg følger med på, og som jeg påpeker i forhold til hvordan jeg ønsker å ha timen. Selvfølgelig er det, kall det unoter, det er ting jeg tar tak i. Men jeg synes at det stort sett alltid fungerer, jeg har liksom ikke store utfordringer på det da, men jeg kan selvfølgelig bli bedre» (Ole)

Her tar han opp at standaren blir satt på leirskuleturen, dette kan vere fordi det er veldig mange prototypiske episodar som vil utspele seg der. Alt frå korleis og kva elevane og lærarane ler av, til kva klasseforstandaren legg vekt på av oppførsel, til kva som er forventna av elevane å gjere under aktivitetar og kva fridom dei har med dei ulike lærarane. På eit slikt døgn på leirskule/hyttetur vil eit unemneleg antal prototypiske episodar ha funne stad, og den tause kunnskapen vil vakse og bli større. Dette vil forhåpentlegvis føre til ein større gjensidig tillit mellom elevane og lærarane. Dette kan også slå andre vegar, dersom nokon reagerer inkonsekvent, uheldig og uforutsigbart, vil tilliten til korleis situasjonar blir handtert minske og det vil føre til ein mindre tillitsfull relasjon mellom dei involverte. Her er det difor viktig for lærarane å vere konsekvente i korleis dei reagerer på situasjonar og forklare kvifor dei reagerer annleis på liknande situasjonar. Dette vil gjere ein del av den tause kunnskapen til uttalt kunnskap og kan vere eit godt samanlikningsgrunnlag for lærarar og elevar i usikre situasjonar.

Mari snakkar litt om kvifor ho har valt rugby som aktivitet i starten av skuleåret.

«Og da har jeg endt opp i det for jeg føler at det er veldig mange unge nå i dag, du vet de er ikke borti hverandre, de får ikke lov å ha den kroppskontakten, det er så farlig nå, at de skal slå seg og at folk er så redde for det ikke sant og det er ikke jeg. Jeg føler det er veldig viktig i faget vårt at vi skal ut og utfordre det at vi ikke skal være redd for sin egen eller andre sine kropp. Samtidig som jeg er litt streng på at det skal ikke være så mye at de skader hverandre.» (Mari)

Mari brukar prototypiske episodar og rugby som eit fysisk spill for å skape ein forventning om at i kroppspøvinga er det lov med fysisk kontakt så lenge ein ikkje skadar

kvarandre. Og dei lærar nøyaktig kor denne grensa går frå læraren og medelevane. Dette er også bra for relasjonen mellom elevane og mellom læraren og elevane. Som Mari seier, er det ein del av elevane som er usikre på kroppen sin og andre sine kroppar. Det å setje grensene tidleg kan gjere elevane tryggare på eigen deltaking i kroppsøving. Prototypiske episodar vil setje rammes, reglar og grenser for klassekulturen som igjen vil ha ein sentral del i utviklinga i praksisfellesskapet og korleis deltakarane i praksisfellesskapet er/blir sentrale deltakarar. Å skape eit ope og inkluderande praksisfellesskap med flest mogleg av elevane som sentrale deltakarar er viktig for at alle elevane skal ha best mogleg utgangspunkt til å lære.

5.7 Planlegging

Planlegginga av oppstarten på VG1 er interessant av fleire grunnar. Den vil vise korleis lærarane planlegg og kva tankar dei gjer seg i planleggingsfasa, den vil vise kva aspekt dei ulike lærarane fokuserer på når dei planlegg og kva utfordringar lærarane har i sjølve planlegginga.

I eit praksisfellesskap er dei sentrale deltakarane dei som har størst påverknad på korleis normer, reglar og ikkje uttalte reglar blir satt. I tillegg har mange praksisfellesskap eit stort innslag av meisterlære der meisteren i stor grad sett rammene for praksisen i praksisfellesskapet. Når eg her omtalar praksis inneber det i tillegg til den intenderte læringa (faget, eller ferdigheit), også den sosiale praksisen og korleis ein forhold seg til omverda i praksisfellesskapet sin kontekst (Nielsen & Kvale, 2009). I kroppsøving som praksisfellesskap har læraren mykje den same funksjonen som meisteren, dette på grunn av den formelle leirolla som læraren har. I tillegg har læraren stor kjennskap til faget og ferdigheitene som elevane skal lærast. Det kan argumenterast i mot dette, sidan i mange ferdigheit kan det vere elevar som har større erfaring og eigenskapar enn læraren. Desse elevane vil vere svært sentrale deltakarar i praksisfellesskapet når det blir undervist i ferdigheit som dei har stor kjennskap til, men det er framleis læraren som er meisteren og som sett rammene for praksisfellesskapet. Som meister har læraren handlerom til å setje ned umedvetne og medvetne standardar for oppførsel, kommunikasjon og handlingar. Altså har læraren større moglegheit enn dei andre deltakarane i praksisfellesskapet til å påverke normer, reglar og godkjende handlingar i praksisfellesskapet. Dette handlingsrommet brukar kroppsøvingslærarane både medvetne og umedvetne. For å kunne leggje best til rette for eit konstruktivt

praksisfellesskap og ein god klassekultur, bør læraren ta flest moglege medvetne val rundt kva normer, reglar og handlingsrom ho vil ha i praksisfellesskapet. På denne måten er det større moglegheit til å kunne endre vanar, tilpasse til det enkelte praksisfellesskapet og jobbe for god utvikling av seg sjølv og sin kompetanse som lærar. Når ein overlet den ikkje uttalte kunnskapen til tilfeldigheit og ikkje tek medvetne val, avheng mykje av relasjonsarbeidet, bygging av normer og klassekulturen i praksisfellesskapet på personleg eigenheit, andre sentrale deltakarar, tilfeldigheit og kjemi mellom meister og deltakar, eller lærar og elev. I studien har mange av deltakarane stor fokus på aktiviteten som skal planleggjast. Normbygging, relasjonsbygging og medvetne val om si eiga rolle kjem i andre rekke.

Anne nemner at ho brukar mest kjensler når ho planlegg. Då vi starta å diskutere planlegging, går det veldig fort over til aktivitetar og innlæring.

Anne: «Jeg lager nye opplegg hvert år men jeg baserer det på ting jeg har opplevd fra før, men det er litt for egen del for at jeg skal føle at ting ikke blir så likt som lærer sånn at jeg kjeder meg. Også for å prøve ut nye ting, jeg synes det er gøy å teste ut.

Aslak: Når du gjer endringar, baserar du det på følelsar eller observasjon?

Anne: Følelsen, ja og basert på observasjonen min. Men mye på, alt på følelser.

Aslak: Har du lest noko om korleis ein kan byggje læringsmiljø eller utføre god klasseleiing i planlegginga.

Anne: Nei, jeg prøver meg frem, men når jeg gikk PPU, det var det siste jeg gjorde før jeg begynte å jobbe, de var veldig gode på det der. De brøyt ned alle idrettsoppgavene og vi hadde sjeldent rein fotballøkt eller basketøkt, det var alltid brutt opp sånn at folk fikk mye individuell læring da.»

Her ser vi at Anne er glad i å finne nye ting, og å organisere undervisninga annleis frå år til år og frå kull til kull, både for elevane og sin eigen del. Ho baserer planlegginga i stor grad rundt kjensler frå tidlegare opplegg, men også litt frå observasjonar. Anne har ingen spesielle system for å ta inn attendemeldingar frå elevar, berre sin eiga erfaring og minne. På spørsmål om ho brukar litteratur til planlegginga av skulestarten, svarar ho nei. Samstundes legg ho vekt på kva metodar ho lærte på praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Det kan vere ho då kjenner at ho allereie, gjennom metodane ho har lært der, kan

det ho treng. Sitatet fortsett med at ho trur at hennar undervisning er annleis enn eldre kroppsøvingslærarar si undervisning.

«Så der [PPU] lærte vi å tenke veldig annerledes, spesielt fra de som jobber på skolen min, kroppsøvingslærere fra den gamle skolen de tenker ikke på den måten. For da var det mer konkurransepreg og ferdighetspreg og det er det ikke nå. Nå er det jo at idrettsglede er hovedmålet, og da blir du nødt til å bryte det opp å tenke.» (Anne)

Det Anne her seier er at ho føler seg kvalitativt annleis enn lærarar frå «den gamle skulen», underforstått at mindre konkurransepreg og ferdighetspreg vil auke idrettsgleda og at ved å fokusere på det så vil læringsmiljøet og klassekulturen komme etter. Dette er ikkje naudsynt riktig, ho nemnar også at det ikkje er alle elevane som ho identifiserer seg med og at dette kan vere problematisk i undervisninga.

«Jeg vil gjøre alt for at de [elevane] skal komme seg igjennom året og legge til rette for at de kan delta. Så noen forstår det og noen (pause), det er litt sånn at den design og håndverklinja, den forsvinner littegran. Det tar jeg som et nederlag for da tenker jeg at jeg har bomma litt på kommunikasjon eller at de ikke forstår meg helt da» (Anne)

Dette føyer seg inn i at lærarar har lettare for å undervise elevar dei identifiserer seg med (Dowling, 2002) (Redelius, Fagrell, & Larsson, 2009). Samtidig som Anne ikkje bruker mykje litteratur i planlegginga, påpeikar ho viktigheita av å gjere det riktig i starten av VG1.

«Jeg synes prosjektet ditt er dritviktig, det er viktig at folk tenker på hva de gjør de første gangene, fordi dealen er, i utgangspunktet er det et hatfag for veldig mange, hvis man ødelegger i begynnelsen så kommer de aldri tilbake igjen for da har de allerede skada, og at man åpner opp for dialog i begynnelsen, det har jeg vert veldig opptatt av.» (Anne)

Dette viser at Anne har tenkt igjennom problemstillinga med oppstarten av skuleåret, ho framhevar at dialog er svært viktig for at dei elevane som ikkje i utgangspunktet likar kroppsøving skal kunne trivast. Dialog og god kommunikasjon er nemnd som viktig i all litteratur eg har lese i forhold til læringsmiljø og praksisfellesskap, så her har Anne eit viktig poeng.

Når Ole planlegg, brukar han erfaringar, attendemeldingar frå elevane og observasjonar frå tidlegare undervisning, i tillegg til at han tilpassar tidlegare planar og økter.

*«Kjører stort sett det samme fordi vi tror at det skal, ja det er jo ikke likt hvert år, jeg prøver jo å se an litt hva jeg gjør, det var det jeg gjorde i år. Men det er jo ofte pensum er det same da. I første klasse er det litt fort gjort at man gjør likt, det er det samme som fungerer og ikke fungerer og så må man prøve å tilpasse litt mer hva som er gjennomført i forhold til andre og tredje klasse da.»
(Ole)*

Ole seier her at han tilpassar undervisinga meir i forhold til andre og tredje klasse, dette kanskje fordi han da kjenner elevane betre og dei kjenner skulen betre og har lettare for å uttrykkje sine ynskjer. Når Ole seier at det er det same som fungerer og ikkje fungerer kvart år og at pensum er det same fleire år på rad, gjev han inntrykk av at det finnes eit ideelt opplegg for alle som fungerer likt kvart år. Ole kan ha rett i at opplegget er mogleg å kjøre kvart år, men om ein skal utvikle seg som lærar er det viktig å vere kritisk og reflektert på eigen praksis (Annerstedt, 2007) (Steinsholdt, 1997).

Ole: «Jeg bruker tidligere planer, altså erfaringer når jeg legger opp.»

Aslak: når du gjer endringar i planane dine, kva er det basert på?

Ole: Ja, det er jo egenrefleksjon ut ifra hva jeg syns fungerte og hvordan jeg syns det fungerte selv, i all hovudsak er det det jeg baserer det på. Innspill har jeg jo også, da er jeg jo heldig som har studenter her av og til og innspill ifra de og ikke minst aktiviteter og ting som de drar med seg jeg plukker alltid opp og bruker noe etter at studentene har vært her, så det er kjempefint.»

Refleksjon er sentralt i planlegginga til Ole, likevel har han ikkje satt inn noko system for å reflektere. Nokre gangar tek han med innspel frå elevane og andre gangar tek han med seg innspel frå lærarstudentane. Som regel baserer Ole nye planar på dei gamle planane som han vidareutviklar basert på sin eigen refleksjon rundt økta.

På spørsmål om kva ressursar Mari nyttar seg av når ho planlegg så svarar ho:

«Ja, altså jeg har brukt litt gymnos, gymnos hadde en ressursbok, langt tilbake faktisk, var det nittifire kanskje jeg hentet den fra, den er faktisk fra gymnos [Kartleggingskjema, vedlegg 10], men den til andre og tredje klasselever har vi tilpasset selv. [kartleggingskjema, vedlegg 11]» (Mari)

Då eg gjekk gjennom gymnos si nettside, såg eg at gymnos fokuserer på idrett, ferdigheitslæring og motivasjon i idrett. Dei har også noko om vurdering og undervising, men gymnos er fyst og fremst eit praktisk reiskap når du skal oppdatere

deg fagleg på aktivitet/idrettslære. Der er lite om dei sosiale og relasjonelle utfordringane i kroppsøvningsfaget (Cappelen og Damm, 2016). Når eg spør Mari om kva ho baserer tilpassinga til kvar klasse på, svarar ho at ho brukar å notere etter kvar time og at ho i tillegg brukar magekjensla.

«Jeg noterer og bruker litt magefølelse da. Du må jobbe veldig systematisk når du har så mange elever. Så man er nødt til å bruke tid på å bli kjent med dei, og notere systematisk etter kvar time.»(Mari)

Mari noterar systematisk etter kvar time for å sikre at ho har all informasjonen ho treng til tilpassing og vurdering. Dette kan gjere planlegginga lettare for Mari, sidan ho har noko konkret å jobbe med og det er lettare å finne mønster i gruppa, om det er nokon som stikk seg bort eller ut.

Tina fokuserer mykje på aktivitet når ho planlegg, mykje av ressursane ho brukar er også aktivitetsfokusert.

«Jeg har en sånn bank, som jeg prøver å oppjustere hvert år, med dokumenter på forskjellige aktiviteter, første time, andre time, tredje time i de forskjellige idrettene og aktivitetene, så har jeg det som et slags skall, så tenker jeg masse, på løpetur, mens jeg spiser middag, hele tiden, tenker mye, kjører bil, bruker notat på telefonen til å skrive stikkord, ting som jeg kommer på. Og så bruker jeg litt tid dagen før for å skrive ned og jeg vil bare fylle ut type i det arket jeg har fra før, fra i fjor. Sånn at jeg på en måte får gått igjennom og repetert og gått igjennom musikk på nytt, nye sanger, justerer for hvert år da.» (Tina)

Samstundes med at Tina fokuserer mykje på aktivitet, går mykje av tankearbeidet ut på å tilpasse aktiviteten til gruppa. Ho tilpassar tidligare opplegg til nye klassar og ho har fast progresjon i dei ulike timane på nokre idrettar. Ho brukar i tillegg litt meir litteratur, men også denne aktivitetsbasert.

Tina: «Ja, ein sånn bank ja, den brukar jeg stadig vekk, faglærer i kroppsøving banken min. Også bruker jeg jo de lærebøkene som er for videregående, gymnos og jeg bruker tasaps og 360, og vi har jo alle bøkene liggende her, så det bruker jeg en del, jeg syns den er grei, sånn basic bare for å minne seg på reglene i badminton litt sånne ting. Ja elles så bruker jeg annen faglitteratur til andre idretter. Vi har jo mye gammelt liggende her, gamle fine friidrett- og turnbøker frå syttitallet og bruker jo litt sånt.

Aslak: Så det går veldig mykje på aktivitetslitteratur da?

Tina: Ja.»

Tina brukar ein del litteratur til å leggje til rette og finne aktivitetar og idrettar som ho skal ha som tema. Alle lærarane i undersøkinga har den praktiske gjennomføringa fremst i tankane når dei planlegg. Dei startar med å finne aktiviteten og så tilpassar dei den til gruppa. Det er ingen av dei som tek utgangspunkt i kva praksisfellesskapet treng og har behov for og så finn aktivitetar som passar til behova til gruppa.

5.8 Samsvar mellom funn og forskning

Som forskar er det viktig å vere bevisst på om funna frå ein studie er eit resultat av den gjennomførte forskinga, eller om dei er eit resultat av forskaren sine subjektive haldningar (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2005). Forskaren må difor avdekke og beskrive heile forskingsprosessen slik at lesaren kan følgje utviklinga frå problemstilling til konklusjon. Eg har i denne oppgåva forklart lesaren dei vala eg har teke, metodane som er brukt og resultatata eg har kome fram til. Eg har og vore sjølvkritisk til korleis eg har gjennomført studien og vore bevisst på om og korleis dette har påverka resultatata frå studien.

6. Oppsummering

I dette kapitlet vil eg trekkje saman dei ulike resultatata og teoriane for deretter å svare på problemstillinga som var utgangspunktet for denne oppgåva. Problemstillinga er som følgjer;

Kva gjer lærarar i oppstartinga av nye kroppsøvingssklassar på VG1 for å utvikle læringsmiljøet og korleis kan ein bruke teoriar om læringsmiljø og klasseleiing i dette arbeidet?

Problemstillinga er todelt, den fyrste delen handlar om kva lærarane gjer i oppstartinga av nye kroppsøvingssklassar på VG1 for å utvikle læringsmiljøet. Den andre delen handlar om korleis kan ein bruke teoriar om læringsmiljø og klasseleiing i arbeidet med å utvikle læringsmiljøet frå starten av skuleåret.

6.1 Kva gjer lærarane?

Deltakarane i forskingsprosjektet gjorde alle noko annleis enn den vanlege undervisninga i oppstarten. To av skulane sendte også elevane på tur for at dei skulle bli betre kjend og få ein god start på vidaregåande skule. Alle fire deltakarane startar med leikprega aktivitetar, og har fokus på samarbeid og å bli kjend. Samstundes ynskjer dei å ivareta alle elevane. Deltakarane oppgjev at dei ikkje har reflektert så mykje over kva som kan hjelpe læringsmiljøet i oppstartinga. Men når dei gjennomfører dei fyrste undervisningstimane har dei alle saman eit fokus som er bra for læringsmiljøet. Dei fokuserer på samarbeid, leik og det å bli kjent. Under planlegginga har alle fokus på det organisatoriske med aktiviteten i sentrum og så tilpassar dei aktiviteten til gruppa ettersom timane går. Deltakarane startar altså med leikprega aktivitetar for å bli kjende og å skape god stemning, men dei har valt leikane ut frå kva dei kan, ressursbankar dei har tilgjengeleg eller tidlegere planer. Ein kan stille spørsmålet om deltakarane ser dei ulike leikane sine fordeler og ulemper og vel leikar som er gode for å setje normer, tillit og relasjonar i fokus.

Ved observasjonen av Tina og Mari var det svært lite som skilte leikprega aktivitetar frå basistrening. Hovudskilnaden var at det var tilfeldigheit som styrte kva du skulle gjere

i leiken og ei ramme som ikkje var normal for basistrening. Det er lite rom for kreativ bruk av seg sjølv i desse type leikar.

Under observasjonen hjå Ole hadde skulen for fyrste gong teke del i Vestre Viken sitt VIP-makkerskapsprosjekt. Dei øvingane og leikane dei gjennomførte, var kvalitativt annleis enn mange av leikane som Mari og Tina gjennomførte. Til dømes var ein av leikane å føre kvarandre rundt i rommet, gjennomført i par der den eine var blind. Etter kvart som elevane var komfortable med det, leika dei sisten der den eine var blind. Her er fokuset vekk frå å bli sliten og å trene og flytta over på partneren. Øvinga lar elevane komme nærme kvarandre og teste ut komfortsonen til kvarandre i kontrollerte formar. Elevane går inn i leiken sin mentalitet og det gjer at dei kjem nærare kvarandre enn det dei elles ville ha gjort. Det er få som utanom leiken ville lukka auga og latt ein framand person leie dei rundt etter olbogen/skuldra/handa i blinde i eit rom med hindringar i. Leiken lar dei trygt gi slepp på dei normale reglane for sitt eige personlege rom. Dette kan vere vanskeleg for nokre av elevane, men så lenge læraren passar på at alle som ikkje er blinde oppfører seg ordentleg, vil dei aller fleste bli tryggare på partneren sin, gruppa og situasjonen. Dette var tydelig i observasjonen hjå Ole. Det hendte at nokre av elevane byrja å tulle, då var det tydeleg at dei som var i makkerskap med desse vart ukomfortable. Då Ole gjekk bort og fortalte at det ikkje er greitt å oppføre seg slik, gikk det greitt igjen med alle. Dette av to grunner, elevane får då vite kor grensene til Ole, og det blir slutt på tullinga. Dette er eit døme på ei viktig prototypisk episode.

Nokre av øktene eg observerte fungerte svært godt som fyrste aktivitetstime i kroppsoving. Ole si økt som var tilrettelagt av VIP og Vestre Viken var nok den som fungerte klart best sidan ein kunne merke skilnad på elevgruppa før og etter timen. Å starte med tillitsleikar og leikar som gjev rom for kreativitet og samarbeid er eit godt utgangspunkt for både elevane og læraren og kan vere med å byggje eit godt læringsmiljø for den vidare undervisninga.

6.2 Korleis kan ein nytte teori?

Den teoretiske ramma eg har nytta består av å sjå læringsmiljøet opp mot praksisfellesskap, multidimensjonale klasserom og prototypiske episodar. Desse tre teoriane utfyller kvarandre ved at praksisfellesskapet sett samspelet i og mellom klassa, skulen, heimen og dei andre faga i ein sosial læringsteori. Deltakarbanane i

praksisfellesskapet er komplimenterande til teorien om multidimensjonale klasserom. I dei multidimensjonale klasseromma er det fleire vegar til anerkjenning og fagleg interaksjon i klassekulturen. (Wæge, 2013). Dette samsvarar med at det er fleire måtar å bli ein fullverdig deltakar på i praksisfellesskapet. Eit døme i kroppsøving vil vere ein elev som yter maksimal innsats, men som ikkje har tilstrekkelege ferdigheitar, og ein elev som har ferdigheitene, men som ikkje yter maksimal innsats. Desse to elevane har ulike deltakarbaner gjennom praksisfellesskapet, men om læraren verdsett både ferdigheit og innsats, vil begge elevane vere sentrale deltakarar i praksisfellesskapet. Dette vil vere eit kjenneteikn på eit multidimensjonalt praksisfellesskap. Dersom læraren kun verdsett anten ferdigheitar eller innsats, vil det vere eit eindimensjonalt klasserom og den eine deltakaren vil vere ein perifer deltakar.

Lave og Wenger (1991) sin teori om praksisfellesskap er ein beskrivande sosial læringsteori som seier lite om korleis ein skapar velfungerande praksisfellesskap. Den beskriv heller ikkje korleis ein ivaretek perifere deltakarar i praksisfellesskapet som ikkje har til hensikt å bli sentrale deltakarar. Teoriane om praksisfellesskap og multidimensjonale klasserom gir altså ein god strukturmessig kontekst både for å forstå den sosiale læringa og for å prøve å betre læringsmiljøet innanfor praksisfellesskapet. Prototypiske episodar gir oss eit verkemiddel og forståingsverktøy. For det fyrste kan ein forstå oppbygginga av personlege tillitsrelasjonar (eller mistillit) gjennom prototypiske episodar. Det er også mogleg å forstå oppbygginga av dei ikkje uttalte normene og reglane gjennom denne teorien. For det andre kan ein bruke teorien om prototypiske episodar som eit verktøy i å skape tillitsfulle og gode relasjonar, både mellom elevane og mellom elevane og læraren. Gjennom dette har læraren fått eit nytt verktøy for å jobbe med læringsmiljøet i praksisfellesskapet.

Eit døme på prototypiske episodar som eit verktøy for å byggje eit multidimensjonalt praksisfellesskap er når læraren planlegg for oppstart av nye klassar i kroppsøving så kan han tenkje på klassa som eit praksisfellesskap. Dette inneber at læraren er meisteren og at nokre av deltakarane er sentrale og nokre er perifere. Når han byggjer relasjonar, vil det vere lettare å skape relasjonar til dei sentrale deltakarane. Dette er elevane som har god kroppsleg erfaring og er interessert i trening, idrett og aktivitet. Dei perifere deltakarane vil vere meir skeptiske til undervisninga og vil vere vanskelegare å få heilt inn i praksisfellesskapet. Det avheng heilt av om dei ser det nyttig å bli meir sentral

deltakarar eller ikkje. Her kjem teorien om multidimensjonale klasserom inn. Dersom ein legg til rette for at dei kan delta i praksisfellesskapet på eigne premiss og får anerkjenning for det, vil det vere meir sannsynleg at dei vil bli sentrale deltakarar og dermed ta del i praksisfellesskapet på ein positiv måte.

Læraren kan oppnå eit multidimensjonalt klasserom med gjennomtenkte prototypiske hendingar. Til dømes kan læraren planleggje korleis ho reagerer på elevar som må motiverast. Læraren kan planlegge korleis og på kva måte dei gjev attendemeldingar i starten. Korleis læraren gjev attendemeldingar vil setje mykje av forventinga til stilen til læraren. Å gje gode attendemeldingar på innsats, kreativitet og samarbeid vil føre til at elevane oppfatar praksisfellesskapet som multidimensjonalt. Dersom ein gjev gode attendemeldingar til dei som presterar best, vil det bli oppfatta som eindimensjonalt.

6.3 Vidare forskning

Det kan anbefalast å gå inn i Vestre Viken sitt VIP-makkerskapsprosjekt og sjå på effekten av det. Det er fleire skular som deltek i prosjektet, dei vil få sterkare datagrunnlag og det vil bli spennande å sjå om dei framleis kan vise til like gode resultat. Fordelen med VIP-makkerskap er at dei har ein heilskapleg tilnærming til læringsmiljø og psykisk helse på heile skulen. Dette kan ein ikkje innføre som einsleg lærar, VIP-makkerskap er noko skuleleiinga må gjennomføre i samarbeid med helsesyster og alle lærarane på skulen. VIP-makkerskap er eit omfattande program. Det er òg viktig med spesifikk kunnskap til kva den enkelte lærar kan gjere i sitt fag for læringsmiljøet og elevane si psykiske helse i oppstarten av nye kroppsøvingsklassar.

Fokuset på vidare forskning meiner eg bør ligge på kva som bør gjerast med oppstart av nye kroppsøvingsklassar. Dersom ein får gode resultat, kan dette bli teke inn i lærarutdanninga og gagne mange kroppsøvingslærarar og elevar. Vidare forskingsdesign kan vere aksjonsforskning, der ein forskar går inn i samarbeid med fleire kroppsøvingslærarar om å utvikle gode konsept for oppstart av nye kroppsøvingsklassar. Fordelen med dette er at det er moglegheit for å utvikle konsept over tid. I tillegg kan ein nyte godt av deltakarane og forskaren sine ulike erfaringar og synspunkt på problemstillinga. Her vil der vere viktig å trekke inn elevane sine erfaringar med å starte i ei ny kroppsøvingsklasse.

Ei annan moglegheit kan vere å gjennomføre ein intervensjonsstudie og finne ut kva elevane og lærarane finn seg best til rette med. Fordelen med det vil vere gode målbare resultat på kva som fungerer og ikkje fungerer.

Litteraturliste

- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(4), ss. 302-314.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare.
- Cappelen og Damm. (2016, 05 20). Henta frå Gymnos og gym:
<http://gymnos.cappelendamm.no/>
- Coakley, J. J. (1994). *Sport in Society: Issues and Controversies*. St. Louis: Times Mirror/Mosby College.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research 3e*. Sage publications, Inc.
- Dowling, F. (2002). Idrætslærerens fysiske identitet - ven eller fiende? I M. (. Krogh Christensen, *Aldring og bevægelse i idræt* (ss. 9-14). Århus : Klim.
- Dreier, O. (2009). Læring som endring av personlig deltagelse i sosiale kontekster. I K. Nielsen, & S. Kvale, *Mesterlære, læring som sosial praksis* (ss. 70-90). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dysthe, O. (. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Gloppen, T. I. (2015). Kroppsøvfingsfaget som sosialt lim. *Brage*.
- Hansen, K., & Haaland, G. (2013). Demokratisk klasseledelse i yrkesfag. I G. Engvik, T. a. Hestbek, T. I. Hoel, & M. B. Postholm, *Klasseledelse - for elevenes læring* (ss. 67-83). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hoel, T. I. (2013). Klasseleiing, klassekultur og læring. I G. Engvik, T. a. Hestbek, T. I. Hoel, & M. B. Postholm, *Klasseledelse - for elevenes læring* (ss. 157-171). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Hundeide, K. (1988). The tacit background of children`s judgement. I J. V. Wertsch, *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives* (ss. 306-322). Cambridge: Cambridge University Press.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jakobsen, A. M. (2012, 10 10). Motivasjonsteori som utgangspunkt i å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. www.idrottsforum.org/jakobsen121010, . Norge: Universitetet i Nordland.
- Johannessen, A., Kristoffersen, L., & Tuft, P. (2005). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1985). motivational processes in cooperative competitive and individualistic learning situations. I C. Ames, & R. Ames, *Research on motivation in education* (ss. 249-286). Orlando: Academic press.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Kunnskapsløftet 2006. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *St. meld Nr. 31, Kvalitet i Skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *St. meld. Nr. 11, Læreren, Rollen og utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009-2010). *St. meld. Nr. 19, Tid til Læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *St. meld. Nr. 20, På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013, 12 09). *Meld. St. 22 (2010 – 2011)*. Henta frå www.regjeringen.no:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/11.html?id=641350>

- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvalem, I. L. (2007). Ungdom og kroppsbilde. I I. L. Kvalem, & W. (Red.), *Ung i Norge: Psykososiale utfordringer* (ss. 33-50). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Laake, P., Olsen, B. R., & Benestad, H. B. (2013). *Forskning i medisin og biofag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning - Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Malhotra, N. (2004). *Marketing research - an applied orientation*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2009). *Mesterlære, Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NOVA. (2015). *Ungdata. Nasjonale resultater 2014*. Oslo: NOVA Rapport.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problemadferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Olofsson, B. K. (1993). *I lekens verden*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: To be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society* 14(2), ss. 245-260.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature. I M. S. Hagger, & N. L. Chatzisarantis, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (ss. 1-21). Human Kinetics.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Læringsmiljø. I E. M. Skaalvik, & S. Skaalvik, *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Steinberg, L. (. (2011). *Adolecence*. Boston: Mass: McGraw-Hill Higher Education.
- Steinberg, L. (2011). Identity. *Adolecence*, ss. 243-277.
- Steinsholdt, K. (1997). *Refleksjon og ettertanke*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and Human Movement*. Auckland, New Zealand: Pindar NZ.
- Utdanningsdirektoratet. (2009-2014, Mai 28). *Utdanningsdirektoratet*. Henta frå Bedre læringsmiljø: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014, 02 112). *Rapporter*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 05 28). *Det arbeidende mennesket*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/?read=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 05 28). *Føremål*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/kro1-04/Hele/Formaal/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 05 28). *Hva er Utdanningsdirektoratet*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Stottemeny/Om-direktoratet/Oppgaver1/Om-direktoratet/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 05 28). *Kompetansemål*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Kompetansemaal?arst=1858830316&kmsn=933863871>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 05 28). *Læringsplakaten*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/>

Weinberg, R. S., & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology*. Human Kinetics.

Wæge, K. (2013). Læreren og klasseromskulturens betydning for elevenes motivasjon i matematikk. I G. Engvik, T. a. Hestbek, T. I. Hoel, & M. B. Postholm, *Klasseledelse - for elevenes læring* (ss. 173-186). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

Intervjuguide

Tema:

Aktiviteter; prat rundt aktivitetane som den aktuelle deltakaren gjennomfører, og bakgrunnen for det

Tankar; prat rundt generelle tankar om kroppsøving og starten av skuleåret i Vg1.

Forarbeid; Kva slags forarbeid gjer deltakaren før den fyrste tida, og er det noko annleis enn elles i skuleåret

Konsekvensar; prat rundt korleis deltakaren tolkar konsekvensane av god/dårleg start

Elevane; Er dei forskjellige kvart år, korleis påverkar elevane undervisningssituasjonen. Er det eitt opplegg som fungerer, ein fasit?

I år, korleis var oppstartinga i år

Bakgrunn; kva bakgrunn har deltakaren og korleis påverkar det deira undervisningsstil

Linjer; opplevast det forskjell mellom linjer og klassar, eller er alle klassar ulike

Klasseleiing/didaktikk; kva handlar det om i oppstartinga for å få ein god start

Følelsar; kor mykje brukar du følelsar i ditt planleggingsarbeid den fyrste månaden.

Litteratur; brukast det noko litteratur på feltet for å forankre undervisninga

Vedlegg 2. Observasjonsskjema

Observasjonsskjema (under timen):

| Aktivitetar og observasjonar rundt desse | Lærarens rolle og observasjonar av val | Klassens samhandling og spesielle hendingar |
|--|--|---|
| | | |

Refleksjon og tankar etter observasjon:

Vedlegg 3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Spørsmål om deltaking i forskingsprosjektet

”Skulestart”

Bakgrunn

Som utdanna kroppsøvingslærer har eg hatt lite undervisning i korleis ein legg til rette for gode klassemiljø i kroppsøving. Er det noko spesielt med dei fyrste vekene etter ein begynner på ny skule? Min bakgrunn ligg i amatørteater, og mi oppleving av det var at dei fyrste øktene er essensielle for læringsmiljøet i gruppa. Basert på dette har eg bestemt meg for å undersøke kva erfaringar lærarar i kroppsøving på VG1 har rundt teamet.

Føremål

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i ein forskingsstudie for å finne ny kunnskap om korleis lærar opplev oppstartinga av nye klassar med inhomogene grupper. Og å sjå desse erfaringane i lys av litteraturen i feltet.

Kva inneber studien?

Studie inneber at deltakarane tar del i ein samtale/intervju. I tillegg er det ønskeleg om deltakarane kan være tilgjengelig i for spørsmål over e-post i etterkant av samtala/intervjuet. Det vil bli tatt opp lydinnspeling av samtala/intervjuet. Om mogleg er det ønskeleg å få ein kopi av økt/månadsplanen for dette skuleåret fyrste måned med kroppsøvingsundervisning.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Informasjonen som vert registrert om deg, skal berre brukast slik som det er skrive om i føremålet med studien. Alle opplysningane vert behandla utan namn eller andre direkte opplysningar som kan koplast til deg.

Det er berre prosjektleiar som har tilgang til namnelista og berre han som kan finne tilbake til deg. Eitt år etter at prosjektet er avslutta vil namnelista destruerast.

Det vil ikkje vere mogeleg å identifisere deg i resultatata av studien når desse vert publisert.

Prosjektet vil være avslutta 20.08.2015

Frivillig deltaking

Det er frivillig å ta del i studien. Du kan kva tid som helst og utan å gje opp nokon grunn trekkje samtykket ditt til å delta i studien. Dette vil ikkje få konsekvensar for deg. Dersom du ønskjer å ta del, underteiknar du samtykkeerklæringa på siste side. Om du seier ja til å vera med no, kan du seinare trekkje tilbake samtykket ditt utan at det påverkar deg. Dersom du seinare ønskjer å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte Aslak Strønen, tlf: 90961529, e-post: Aslaksuper@gmail.com

Personvern

Opplysningar som vert registrert om deg er: Namn, skule og alder. I tillegg vil antal år i læraryrket bli registret.

Økonomi

Prosjektet er eit mastergradsprosjekt og har ingen økonomiske bidragsytarar. Deltakarar blir ikkje honorert for deltaking

Studien er ei masteroppgåve i forbindelse med Norges Idrettshøgskule

Informasjon om utfallet av studien

Deltakarane har rett til å få tilsendt ein elektronisk kopi av oppgåva, dersom dei ynskjer det.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har lese informasjonsskrivet og er villig til å ta del i studien

Signatur prosjektdeltakar, dato

Eg bekreftar at eg har gjeve informasjon om studien

Signatur Prosjektleder, dato

Vedlegg 4. Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 60
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Gro Rugseth
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 20.10.2014

Vår ref: 40332 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|----------------------|--|
| 40332 | Ny klasse |
| Behandlingsansvarlig | Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder |
| Daglig ansvarlig | Gro Rugseth |
| Student | Aslak Grytøyr Strønen |

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

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/personvern/meldeplikt/skjema.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, 20.08.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenøld

Kontaktperson: Lis Tenøld tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Aslak Grytøyr Strønen Aslaksuper@gmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices:
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjyre.svanva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVU, Universitetet i Tromsø, 9107 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svu.it.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr. 40332

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Personvernombudet finner i utgangspunktet at informasjonsskrivet er godt utformet, men forutsetter at det også tilføyes dato for prosjektslutt, her 20.08.2015. Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 20.08.2015. 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 lydopptak

Vedlegg 5. Godkjend utsetjing frå NSD

Gmail - Prosjektnr: 40332. Ny klasse

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=efb109c73c&view=pt...>



Aslak Strønen <asiaksuper@gmail.com>

Prosjektnr: 40332. Ny klasse

Marte Byrkjeland <marte.byrkjeland@nsd.uib.no>
To: Aslaksuper@gmail.com
Cc: gro.rugseth@nih.no

Thu, Sep 3, 2015 at 8:41 AM

TILBAKEMELDING PÅ STATUSRAPPORT

Vi viser til statusrapport mottatt 01.09.2015 for prosjekt:

40332. Ny klasse

Det er oppgitt i statusrapporten at deltakerne har fått informasjon om ny prosjektslutt, og at den enkelte indirekte kan identifiseres i oppgaven, gjennom arbeidsplass. I informasjonsskrivet til utvalget har deltakerne fått informasjon om at det ikke vil være mulig å gjenkjenne dem i publikasjoner. Du må derfor innhente eksplisitt samtykke til å publisere med personopplysninger. Vi legger til grunn at samtykke til dette innhentes. Dersom samtykke ikke foreligger må opplysningene om den enkelte anonymiseres i oppgaven.

Personvernombudet har registrert 31.05.2016 som ny dato for prosjektslutt og anonymisering. Vi vil da rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

--

Vennlig hilsen / Best regards

Marte Byrkjeland
Rådgiver / Adviser

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
(Norwegian Social Science Data Services)
Personvernombud for forskning
(Data Protection Official for Research)

Harald Hårfagres gate 29, 5007 BERGEN
Tlf. sentral: (+47) 55 58 81 80
Tlf. direkte: (+47) 55 58 36 01
Epost: marte.byrkjeland@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no/personvern

Vedlegg 6. Statusrapport levert til NSD

NSD PERSONVERNOMBUDET FOR FORSKNING Statusrapport

Statusrapport er allerede registrert.

Din statusrapport ble ikke registrert, da personvernombudet allerede har mottatt statusrapport for dette prosjektet
Endringene i prosjektet vil behandles av en saksbehandler og du vil få tilbakemelding per epost i løpet av en måned.

Prosjekt 40332: Ny klasse

Gro Rugseth| Aslak Grytøyr Strønen | Norges idrettshøgskole

Statusrapport

Datamaterialet er **ikke** anonymisert.
Prosjektslutt: 31.05.2016
Innsendt dato: 01.09.2015

Copyright © NSD- norsk senter for forskningsdata AS

Vedlegg 7. Forventingar og reglar, Ole

Retningslinjer for kroppsøving

- Elever uten gymsko får anmerking, men får delta
- Glemte gymtøy gir anmerking, men de må delta. Deltar dem ikke så får de kun fravær
- Kun vann er tillatt i gymtimene. Mat er ikke lov til å spise i timene
- Bagger og utstyr skal ut av hallen, eller så får dere anmerking
- Elever som søker fritak fra den praktiske delen for hele skoleåret må framskaffe legeattest, bruk skjema som skolen har når dere oppsøker legen. Dette ligger på [redacted] elev" under "kroppsøving". Denne legeattesten skal elevene bruke når de søker til rektor.
- Elever som er delvis fritatt for den praktiske delen for en kort periode pga sykdom, skade må framskaffe legeattest på dette. Bruk skjema som nevnt ovenfor. Disse elevene skal ha tilrettelagt aktivitet i styrkerommet. Legeattesten sier noe om hva du eventuelt kan gjøre og ikke kan gjøre. Møter de ikke til timen får eleven fravær. (Du kan trene alternativt i styrkerommet med en kneskade for eksempel). Husk gymtøy. Er eleven fritatt helt fra den praktiske delen for en kort periode, så får de fravær, men kan søke dette bort til ledelsen ved å bruke legeattesten de har fått.
- Har eleven en langvarig skade fra forrige skoleår så må eleven framskaffe ny legeattest(underskrevet skjema av lege/fysioterapeut) ved skolestart
- Ingen elever skal sitte å se på. Er du frisk nok til å møte på skolen så kan du delta rolig. Ellers så får du fravær.
- Har eleven fullt fritak fra den praktiske delen, føres ikke fravær
- Akutte skader blir ført som fravær så sant de ikke gjør tilrettelagt aktivitet eller teori. Ett eksempel kan være at du trækker over på en trening kvelden før kroppsøvingstimen, da møter du opp i treningsklær og gjennomfører tilrettelagt aktivitet
- Menstruasjonsmerter er ikke godkjent grunn til å slippe kroppsøvingstimen. Da kan eleven ta det roligere i den timen, drive tilrettelagt aktivitet eller teori. Ved vedvarende problemer skal legeattest framskaffes.
- Fordelingsnøkkelen for vurdering i faget er 1/3 vektlegging av følgende tre områder:

Kunnskap: kunne regler, praktisere regler/anvende kunnskap i praksis, generell kunnskap om temaene/idrettene vi jobber med, karakter på teoriprøvene, innlevering av egentrening og diverse oppgaver,

Ferdigheter: vise ferdigheter i de ulike temaene/idrettene vi jobber med i faget

Innsats: Gjøre medelever gode, gjøre sitt beste ut fra sine egne forutsetninger, pushe egne grenser som er med på en gunstig ferdighetsutvikling/forbedring gjennom skoleåret, gjennomføring av egentreningen, hjelpe til med å rydde inn og ut utstyr, vise fair play til medelever

- Vurderingskriteriene for hvordan dere blir vurdert ligger på [redacted] elev" under "kroppsøving"(pga revidert læreplan blir ikke dette klart før januar 2013)
- Alle elevene skal testes i små teoriprøver underveis i hver termin. Tidspunkter blir satt opp sammen med elevene
- Det er opp til hver lærer å bruke eventuelle tester der formålet med disse testene er å måle fremgang
- Elevene blir vurdert underveis i alle de aktivitetene vi har i timen

Vedlegg 8. Vurdering, Ole

Innsatskarakter i kroppsøving

Det forventes at elevene møter presist til timen i treningstøy +treningssko.

Innsatskarakter:

2 Deltar i noen aktiviteter med under middels engasjement. Vet hva fair-play er. Hjelper til med å ta inn/ut utstyr.

3 Som over + deltar med forholdsvis bra innsats i noen aktiviteter. Praktiserer fair-play.

4 Som over + deltar i alle aktiviteter med bra innsats. Tøyer egne grenser og viser forbedring innenfor noen aktiviteter. Har positiv holdning til aktivitetene og til medelevene.

5 Som over + deltar i alle aktivitetene med god innsats og viser stor forbedring og selvstendighet innenfor flere aktiviteter ved at eleven også øver utenom timene.

6 Som over + har meget stor innsats i alle aktivitetene. Bidrar til å gjøre sine medelever gode. Viser stor evne til selvstendighet.

Vedlegg 9. Kartlegging, Ole

Hvordan ønsker du at undervisningen i kroppsøving skal være?

Navn:

Klasse:

1. Hvilke idretter ønsker du at vi har som tema i kroppsøvingstimene?
2. Hvilke aktiviteter(leker) ønsker du at vi jobber med i kroppsøvingstimene?
3. Trener du aktivt nå og hvis ja hvor mange økter trener du i uken?
4. Trener du på et treningssenter, og hvis ja hva trener du der?
5. Er du aktivt med i et idrettslag(konkurransetidrett) nå, og hvis ja hvilken idrett(er)?
6. Har du vært aktiv i en eller flere idretter, og hvis ja hvilke idretter?
7. Ønsker du at vi skal organisere faget gjennom mange og varierte aktiviteter, hvor det blir vurdering av innsats, kunnskap og ferdighet gjennom alle disse aktivitetene? Ja eller nei
8. Ønsker du at vi skal velge noen aktiviteter som vi skal jobbe med i en lengre periode med tilbakemeldinger underveis og en vurdering i slutten av aktivitetsperioden? Ja eller nei
9. Hvis du har svart ja på spørsmål 8 må du svare på dette spørsmålet. Hvilke idretter ønsker du du vi skal ha som en slik hovedaktivitet?

Berre b7 vg2&3

7,89 er berre for vg2 & vg3

Vedlegg 10. Kartlegging VG1, Mari & Tina

KROPPSØVING

(Dette skjemaet er konfidensielt og har ingen betydning for fastsetting av karakter)

NAVN:

KLASSE:

SKOLEÅR:

1: Hvilke aktiviteter liker du å arbeide med?

2. Trener du aktivt i fritida? Ja Nei

- a) I tilfalle ja, hvilken idrett?
- b) Hvor mange økter/eventuelt timer trener du pr.uke?
- c) Er du instruktør/trener i noen idrett?

3. Har du skader eller plager som du må ta hensyn til i timene?
Hvilke praktiske konsekvenser får dette? (egen dusj?)

Skriv litt om hvordan kroppsøvfaget har vært for deg tidligere (positiv/negativt).
(Skriv eventuelt på baksiden av arket).

.....

.....

4. Jeg har lest og forstått informasjon fra kroppsøvfagsseksjonen.

Underskrift: Dato: Navn:

Dato: Navn:

Dato: Navn:

Vedlegg 11. Kartlegging, lærersamtalskjema VG 2&3. Mari og Tina

Egenvurdering i kroppsøving

Navn:..... Klasse:.....

Du har nå hatt kroppsøving i 1 eller 2 år her på skolen.

Hvilken erfaring har du hatt i faget?

- Positivt
- Negativt

Er det noe du spesielt savner i undervisningen?

Hva synes du er..

- din styrke i faget?
- din svakhet i faget?

Har du en skade eller kronisk plage som vil ha innvirkning på dine prestasjoner i faget?

Synes du læreren din vektlegger kunnskap, ferdighet, aktivitet/interesse på en rettferdig og riktig måte?

Synes du karakteren du fikk siste skoleår var rettferdig for deg?

Hva er målet ditt i kroppsøving dette skoleåret?

Vedlegg 12. Lærarguide VIP-Makkerskap

9/11 1ste

VIP-makkerskap

Et praktisk verktøy for bedre læringsmiljø
knyttet til psykisk helse i skolen



Lærerveiledning pr. 03.03.15

Skoleprogrammet



Skoleprogrammet VIP | Veiledning og Informasjon om Psykisk helse i skolen

 VESTRE VIKEN

Skolestart er et viktig springbrett for elevenes videre læringsmiljø. Her dannes viktige vennskap, men noen faller også utenfor. Makkerskap som et ledd i psykososialt arbeid ved skolestart søker å knytte sammen det viktige arbeidet i VIP med et praktisk verktøy som gagnar læringsmiljøet.

Makker partner ('makør)

Substantiv maskulin

Medspiller, medarbeider, alliert, hjelper, kompanjong

være makkere i kortspill, dele oppgavene

med sin makker



Makkerskap er et konsept vi i VIP har hentet fra danske Netverk, som har hatt meget gode erfaringer med et slikt type tiltak i skolen. Fokuset er tydelig klasseledelse. De voksne tar ansvar for tidsavgrensede gruppeinndelinger for slik å søke kollegialt og omsorgsfullt samarbeid elever i mellom. Makkerskap handler om å gi elevene en trygg overgang fra ungdomsskole til videregående skole, der de lærer å se hverandre og selv opplever å bli sett. VIP-makkerskap er sjelden fremmed for skolen. Mange har vært borti likende tiltak, men her er det strukturert og gjennomarbeidet som en del av det viktige arbeidet med psykisk helse på den enkelte skole.

Vi vet at det faglige og det sosiale henger tett sammen og at elevene bruker mye energi de første ukene på å finne sin sosiale plass. Ved å starte med dette allerede første skoledag er det lettere å unngå at enkelte elever som kjenner hverandre fra før danner ekskluderende klikker. Makkerskap handler om kollegialt felleskap, likt det man finner på en arbeidsplass. Det handler ikke om påtvunget vennskap fra de voksne, selv om man erfarer at makkere ofte kan bli venner.

Hovedmålsettingen med VIP-makkerskap er å skape inkluderende klasserom der færre elever skal oppleve at de faller utenfor. Dette er formulert ned i fem målsettinger.

VIP-makkerskap skal bidra til:

- en mykere overgang fra ungdomsskole til videregående skole.
- at elevene skal bli kjent med flere i klassen.
- et tettere og tryggere klassemiljø tidlig.
- å øke elevens sosiale kompetanse.
- å skape gode arbeidsrelasjoner som øker læringstrykket.

VIP og makkerskap

VIP (Veiledning og informasjon om psykisk helse i skolen) er et skoleprogram som ønsker å sette fokus på temaer omkring psykisk helse i skolehverdagen. Makkerskap er en utvidelse som kan knyttes opp til den ordinære VIP-undervisningen som kontaktlærer og helsepersonell skal stå for. Vi i VIP tror at et klassemiljø der folk blir sett forebygger psykiske helseplager og gjør det lettere å oppdage om noen har det vanskelig. Slik vi ser det gir VIP-makkerskap et godt grunnlag slik at det videre VIP-arbeidet kan bli lettere å gjennomføre.

Organisering

Klassen blir delt inn i to og to makkerskap som igjen tilhører en makkergruppe på fire personer. Makkerskapene og makkergruppene er utgangspunktet for faglig og sosialpedagogisk arbeid i klassen. Prosjektet går over 3x3 uker der elevene bytter makker hver tredje uke. I tilknytning til dette anbefaler vi å gjennomføre det ordinære VIP-opplegget i klassen. Makkere skal ha oppgaver i forhold til hverandre. Les mer i veiledningen til elever om hva det innebærer å være makker.

Makkerskapsprosjektet organiseres av kontaktlærerne i hver klasse. Når flere programfag er samlet i en klasse anbefales det å kjøre makkerskap i fellesfagklassen. Det er likevel av stor betydning at programfaglærere/faglærere støtter opp om makkerskapsprosjektet selv om de ikke er kontaktlærere. Hvis makkerskapsprosjektet skal fungere er det viktig at skolens voksne ser og forstår verdien av tydelig klasseledelse som redskap til å øke trivsel og bekjempe utenforskap og ukultur i klasserommet.



Skoleprogrammet VIP | Veiledning og Informasjon om Psykisk helse i skolen

 VESTRE VIKEN

Forslag til praktisk gjennomføring av VIP og VIP-makkerskap

| | | | |
|-------------------------------------|---|------------|--------------------------|
| Første skoledag | Presentasjon av VIP og makkerskapsprosjektet | 45 min | Kontaktlærer |
| 3. uke etter skolestart | Nye makkerskap (Bruk oppgaver) | 30 min | Kontaktlærer |
| 6. uke etter skolestart | Nye makkerskap (Bruk oppgaver) | 30min | Kontaktlærer |
| Etter høstferien | VIP-arbeid med lærer Gjerne fordelt på to økter | 3 x 45 min | Lærer/ kontaktlærer |
| Etter høstferien | VIP-arbeid med helsepersonell | 90 min | Lokalt helsepersonell |
| Elevaluering av VIP-makkerskap | Et skjema fylles ut etter avsluttet VIP-makkerskap. | 10 min | Kontaktlærer |
| Elevaluering av VIP-gjennomføringen | Et skjema fylles ut på slutten av klassebesøket | 10 min | VIP-koordinator |

Makkerskapsintroduksjon første skoledag v/kontaktlærer (45 min):

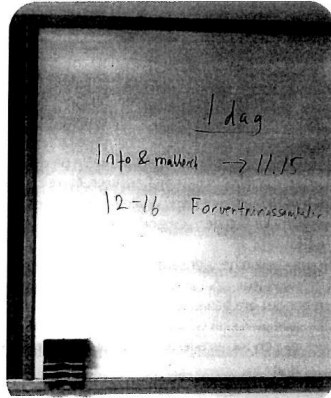
1. Presentasjon av VIP og makkerskap – hvordan henger disse sammen?
 - Hva er målet?
 - Hvor lenge varer det?
 - Hvilke aktiviteter skal klassen igjennom?
2. Etablering av makkerskap og makkergrupper
 - Hvordan er de satt sammen?
 - Hvor lenge varer de?
 - Hvilke oppgaver har makkerne og makkergruppene? (se elevenes materiell)
3. Intervju og presentasjon av makkeren for resten av klassen.
4. Evt. andre makkeroppgaver

Forberedelse:

- Nevn gjerne VIP i velkomstbrevet til nye elever.
- Les gjennom vårt forslag til opplegg og tilpass det.
- Del klassen inn i makkerskap og makkergrupper. Her finnes flere muligheter:
 - Helt tilfeldig
 - Oppdelt etter guttenavn og jentenavn første gang, og så helt tilfeldig.
 - Unngå makkerskap fra samme ungdomsskole/klasse.
- Lag en telefonliste til hver av makkergruppene som elevene i gruppa kan fylle inn nummeret i. Det er trygt for elevene at dette blir organisert og at de ikke bare har makkerens nummer men nummeret til alle i makkergruppa.
- Lag bordkort med navn til alle elevene.
- Skriv ut ark om makkerskap, telefonliste, makkeroversikt og evt. oppgave/oppgaver til elevene.

Skoleprogrammet VIP | Veiledning og Informasjon om Psykisk helse i skolen





Det er et poeng med makkerskapene at de skal være tilfeldige slik at elevene lærer hverandre å kjenne på kryss og tvers. Akkurat som i arbeidslivet skal de jobbe med noen de kanskje ikke kjenner. Det kan være gode grunner til å styre tilfeldighetene litt. Jenter med etnisk minoritetsbakgrunn kan sette pris på å bli satt sammen med en annen jente hvis dette er lettere kulturelt akseptert. Flere skoler har hatt gode erfaringer med å sette elever sammen med det de antar er samme kjønn i første runde. Da kan det derimot være lurt å tenke mer kjønns mangfold i makkergruppene.

Vær varsom med kjønn

Å dele inn etter kjønn kan være uheldig for de i klasserommet som kanskje ikke føler seg som det kjønn de ble tildelt ved fødsel. Dette kan skape stor utrygghet hos elevene det gjelder. Vi tenker at mye kan løses ved at læreren gjør oppmerksom på at inndeling er gjort etter guttenavn og jentenavn men at man selvsagt ikke vet hva slags kjønnsidentitet elevene har. Har du spørsmål rundt kjønnsidentitet eller kjønn i klasserommet må du gjerne kontakte oss i VIP.

Makkerskap med tre og makkergrupper

Klassen går ikke alltid opp i partall og det kan fort skje at noen må være i makkerskap på tre. Ingen elev skal stå alene. Det trenger absolutt ikke være negativt, men det er fint å passe på at disse får være i par ved neste bytte. Makkergruppa blir da bestående av fem personer.

Hvis ikke flere elever begynner i klassen blir makkergruppen til et makkerskap av tre elever. Hvis flere ikke dukker opp kan man sette sammen nye makkerskap av elevene som er igjen. Makkerskap kan med fordel benyttes senere i året hvis det kommer nye elever til eller man tenker at klassemiljøet kan nyte godt av det.

Skoleprogrammet VIP | Veiledning og Informasjon om Psykisk helse i skolen

 VESTRE VIKEN

Gjennomføring:

1. Elevene kommer inn i klassen og setter seg ved plassene (med bordkort) som lærer på forhånd har gitt dem. De sitter ved siden av sin makker og i nærheten av sin makkergruppe. Lærer ønsker velkommen og sier noe om VIP programmet ved skolen. Dette kan for eksempel være:
 - Vi ønsker å satse på VIP fordi vi er opptatt av psykisk helse på denne skolen.
 - Målet er at dere skal vite noe om livets opp og nedturer, tørre å snakke om dette og vite hvor dere kan få hjelp hvis dere skulle få problemer.
 - Vi innfører også makkerskap for å gi dere en god skolestart og for å skape et godt læringsmiljø for dere.
 - Vi ser at det faglige og det sosiale henger sammen, at et godt læringsmiljø fremmer god psykisk helse. Vi tror også at det er lettere å prestere faglig når man er sosialt trygg og har det bra på skolen.
 - Makkerskap handler ikke om at vi skal tvinge dere til å bli venner, men om å bli gode kolleger. Dette er også en forberedelse til å komme ut i arbeidslivet.

(ca. 20 min).

2. Makkerpar og makkergruppe blir presentert. Gi en oversikt over gruppene til hver av elevene. La telefonlisten gå rundt i makkergruppen slik at alle kan skrive på sitt telefonnummer. Sørg for at elevene får arket om makkerskap slik at de kan lese på dette hjemme hvis de lurer på noe (ca. 10 min).
3. For å bli bedre kjent, og for at alle skal komme på banen første dag skal elevene intervju hverandre. De får utlevert en liste over mulige spørsmål. De skal velge tre av disse. Intervjuene skal være korte og framlegget skal være på maks 10 sekunder. Eksempel: Her er Mohammed. Han elsker badminton og drømmer om å bli sykepleier. I går spiste han pizza til middag Se informasjonen til eleven for oppgave. "Møt din makker" (ca. 15 min).
4. Hvis man får tid og ønsker det, kan man gjerne jobbe med enda flere makkeroppgaver. Dette kan også gjøres senere i egne økter eller som start på timen når man skal jobbe med gruppearbeid. Se side 6 for forslag til oppgaver.

Viktig å huske på ved gjennomføring av VIP-makkerskap

Vi har gjort oss noen erfaringer etter arbeid med og utprøving av makkerskap. Følgende punkter er ekstra viktige for fullt utbytte:

- For at VIP-makkerskap skal fungere bør det gjennomføres fra dag 1 (i det elevene kommer inn i klasserommet).
- Vi ser at det er hensiktsmessig og også lansere makkergrupper første dag slik at alle i gruppen får hverandres telefonnummer. Slik unngår man at noen blir alene andre dag hvis makker skulle slutte. Da vet de hvem de hører til i det de kommer på skolen og kan også gi beskjed, og forventes beskjed av, hvis de blir borte.
- Det er viktig å være forberedt på at noen ikke kommer slik at man raskt kan slå makker sammen eller danne treer-grupper.
- Sannsynligheten er stor for at noen makkerskap blir bestående av tre stykker.
- Presiser at VIP-makkerskap er et kollegaprojekt og vis gjerne til arbeidslivet og til lærerens egen arbeidshverdag.
- Presiser at makkergruppene er et ekstra sosialt sikkerhetsnett hvis makker skulle slutte eller være borte.

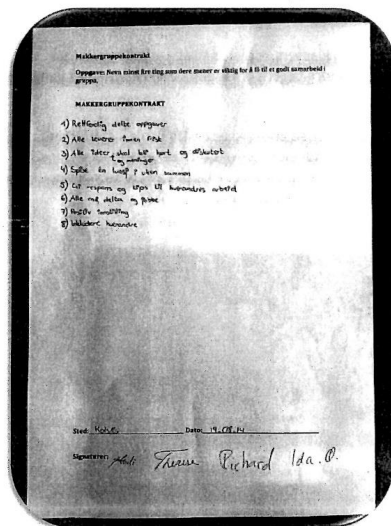


Oppgavesamling knyttet til VIP-makkerskap

Vi anbefaler å bruke litt tid på innkjøring av VIP-makkerskap. Dette kan kombineres med øvelser og aktiviteter skolen allerede har i forbindelse med skolestart, eller dere kan bruke noen av oppgavene nedenfor.

1. Gruppekontrakt (ca. 15 min) – for makkergruppen

Be elevene sette seg sammen med sin makkergruppe. De skal nå i samarbeid utforme noen regler for godt gruppearbeid i gruppa si. Dette kan være både faglige og sosiale regler. Vi kaller disse reglene for en gruppekontrakt. Alle skal komme med forslag, og alle skal være enige i punktene som blir satt opp. Når gruppa er ferdig og alle er fornøyde med resultatet skal alle skrive under på kontrakten. Den kan etterpå henges opp i klasserommet. Alle bør ha en kopi av kontrakten.



Bilde: Eksempel på gruppekontrakt fra en makkergruppe på Rosenvilde videregående skole. Her har gruppa blant annet blitt enige om å spise sammen en gang i uka, fordele oppgaver rettferdig samt gi respons og ros på hverandres arbeid.

2. Klassekultur og klassens idealer (ca. 30 min)

Be elvene gå sammen med sin makker og be dem snakke sammen om hva som skaper en god klassekultur. Hva bør være klassens idealer? Be makkerne skrive ned noen punkter på et ark som de har blitt enige om.

Etterpå leder lærer en diskusjon i klassen. Sammen skriver dere ned noen punkter som utgjør klassens idealer. Diskuter følgende i felleskap:

Hvorfor er idealene viktige?

- Skaper et trygt miljø i klassen, hvor alle føler seg velkomne.
- Skaper gode rammer for det faglige.
- Minner oss på hvorfor det er viktig med gode rammer.

Elementer som kan diskuteres når man finner idealer:

- Hvordan vil vi oppføre oss mot hverandre?
- Retningslinjer for godt gruppearbeid (se oppgave ovenfor).
- Det sosiale livet utenfor klassen.

Idealene kan med fordel henges opp i klassen, kopieres til alle og/eller deles på Fronter/It's learning. Orienter gjerne andre lærere om idealene slik at de også kan følge dem opp.

Et tips kan være å dele klassens idealer med andre klasser. Da kan en oppfølgingsoppgave være å gå igjennom den andre klassens idealer og diskutere om det er noen av disse klassen selv kunne tenke seg. Følg gjerne opp idealene i løpet av året. Er det noen som blir for idealistiske? Er det noen vi må fokusere mer på?



Bli-kjent-oppgaver på klassenivå (oppgave 3-6)

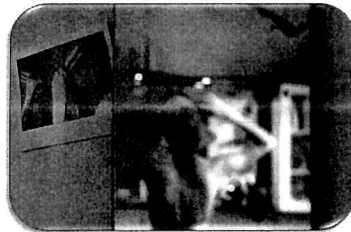
Nedenfor følger noe tips til bli-kjent leker. Vi anbefaler å gjøre disse i ring. Å sitte vendt mot hverandre gjør at alle kan se hverandre i øynene og lettere kjenne hverandre igjen. Bli-kjent-leker er enkle og morsomme "isbrytere" som gjør klassen litt varmere i trøya. Navnelekene hjelper både lærere og elever til å huske navn. I tillegg blir alle sett. Man kan gjøre både en eller flere av disse, og de kan gjøres både første og andre dag og ved makkerbytte.

3. Fruktnavn

- a) Alle sitter i ring. blir bedt om å finne en frukt som starter på samme bokstav som navnet deres (Eks: Eva Eple). Så går man igjennom ringen der hver sier sitt navn og frukten de har valgt.
- b) Hvis man ønsker å utvide leken kan man legge på et lite konkurranseelement. Den som skal si navn og frukt på seg selv skal også huske navn eller frukt på de som er før seg. Slik blir navn repetert flere ganger. Til slutt er det lærers tur til å prøve å huske hele klassen! Her kan alle hjelpe hverandre litt når man står fast.

4. Kortet om meg

Læreren har på forhånd en bunke med kort eller bilder av for eksempel mennesker, dyr, natur, bymiljø, ja om det meste. Elevene blir bedt om å trekke et kort de synes passer til seg, si navnet sitt og så en setning om hvorfor etter tur. Alternativt, hvis klassen virker usikker, kan man først snakke med makkeren sin og så få kortet presentert for de andre av makker. Dette kan kombineres med intervjuet (se elevheftet) som en utvidelse av oppgaven.



Skoleprogrammet VIP | Veiledning og Informasjon om Psykisk helse i skolen

 VESTRE VIKEN

5. Fire-hjørners-øvelse

Skiv stolene og pultene til siden av rommet slik at midten av klasserommet samt de fire hjørnene i rommet er ledige (evt. bruk gymsal/skolegård). Be elevene gruppere seg i de fire hjørnene etter følgende informasjon om dem selv (her finnes det mange muligheter):

- a) Er enebarn, er storesøsken, er småsøsken, har både storesøsken og småsøsken
- b) Er født: nord- eller midtnorge, øst- eller sørlandet, vestlandet eller utlandet.
- c) Liker best godteriet: sjokolade, potetgull/snacks, salt godteri, søtt godteri.
- d) Liker best filmsjangeren: komedie, drama, action, skrekk.
- e) Liker best: hund, katt, gnager, ingen dyr
- f) Yndlingsfag: kroppøving, norsk, matte, samfunnsfag
- g) Hører helst på: pop, rock, musikal, hiphop.

6. Autografjakten

Lærer deler ut et ark med ulike påstander til alle elevene. Hver elev skal nå gå rundt i klassen og samle flest underskrifter/navn under hver påstand som stemmer med den som skriver under.

Man kan ikke be samme person to ganger, men man kan skrive under på en påstand selv. Man kan starte med makkeren og makkergruppen sin og så bevege seg til resten av klassen. Den som har fylt ut hele arket først vinner.

Typiske påstander kan være:

Bor i et hvitt hus
Kan 7-gangen
Har søskenbarn på Vestlandet
Har spilt i korps (eller spiller fortsatt)
Kan stå på hendene
Har bursdag i januar
Har kjæledyr
Har minst tre søsken
Har grønne gardiner på soverommet
Driver med idrett
Har eldre søsken på denne skolen
Har vært på konsert i år
Sykler eller går til skolen
Har vært i Syden i sommer

7. Den dårlige lytter - for makkerpar

Idé til en øvelse, som setter fokus på viktigheten av å være en oppmerksom lytter. Denne øvelsen kan spares til makkerbyttene.

Forberedelse

Elevene forbereder en morsom historie, som de skal fortelle for deres makker. Det skal være noe, de selv har opplevd, og det skal være så morsomt, at de nesten ler bare ved tanken. Den skal ikke ta mere enn et par minutter å fortelle. Gi instruksjoner adskilt til makkerne som skal fortelle og til de som skal lytte.

Forløp

Elevene skal gå sammen med deres makker og trekke lodd om, hvem som forteller den morsomme historie, som de har med hjemmefra. Den ene forteller, og den, som lytter, skal forsøke å lytte på den dårligst tenkelige måte. Det kan være ved å se vekk, virke uinteressert, ha et lukket kroppsspråk, gjespe osv. Etterpå snakker makkerne sammen om øvelsen. (Man kan la begge fortelle sin historie, men sannsynligvis har man forstått hva øvelsen går ut på ved bare å høre den enes historie).

Formål

Poenget med øvelsen er, at det er vanskelig å fortelle noe, som betyr noe for én, når den andre er helt likegyldig. Likegyldigheten kommer spesielt tydelig frem, når det skal fortelles en morsom historie, fordi det å le er en meget sosial aktivitet. Det er vanskelig å le, hvis den andre ikke gjør det, og derfor dør den morsomme historien fort ut. Øvelsen viser også, at kroppen i meget høy grad er med på å signalere engasjement og interesse for den andre.

Øvelsen er karikert – så uinteressert er man sjelden, når andre prøver å fortelle noe. Minn elevene på, at det allikevel kan oppfattes sånn av én, som er nervøs for å skulle si noe i en forsamling.

Lærerens rolle

Fortell elevene om forløpet. Hold øye med tiden. I den felles oppsummeringen spør du hvordan det var å fortelle en morsom historie, når makkeren lyttet på en dårlig måte med kroppen? Hva, ved den andens adferd viste, at han/hun ikke var interessert i den morsomme historien? Hvordan var det å lytte på en dårlig måte?

Instruksjon til makkeren som skal fortelle en historie:

Du forbereder en morsom historie, som du skal fortelle for din makker. Det skal være noe, du selv har opplevd, og det skal være så morsomt, at du nesten ler bare ved tanken. Den skal ikke ta mere enn et par minutter å fortelle.

Instruksjon til makkeren som skal lytte:

Du som lytter, skal forsøke å lytte på den dårligst tenkelige måte. Det kan være ved å se vekk, virke uinteressert, ha et lukket kroppsspråk, gjespe osv.

8. En løgn to sannheter - for makkergruppen

For å bli litt bedre kjent i makkergruppa kan hver elev skrive ned tre påstander om seg selv. To av dem er løgn og en av dem er sannhet. Dette trenger ikke være store avslørende eller spennende ting, det er opp til hver enkelt. Etterpå leser man opp sine påstander høyt og så skal de andre i makkergruppa gjette.

9. Hånden - for makkergruppen/klassen

Bilde av egen hånd kan brukes som hjelpemiddel for å bli kjent med andre i makkergruppa/klassen.

Hvordan

Deltakerne tegner omriss av hånden sin på et ark og skriver noe om seg selv på hver finger:

- Lillefinger – tre ting som gir meg glede og energi
- Ringfinger – noe jeg ønsker skal skje innen fem år
- Langfinger – en viktig person i mitt liv
- Pekefinger – et sted jeg liker godt å være
- Tommelfinger – noe som andre ikke vet om meg

Når elevene er ferdige, samtaler makkerparene om resultatene. Makkerne presenterer hverandre i makkergruppa/klassen. Ved presentasjonen i klassen kan kontaktlærer stille oppfølgende spørsmål om noen trenger støtte i sin presentasjon av makkeren.

