

Sunniva Vereide Kroken

Elevar på mellomtrinnet si oppleving av kroppsøvfaget

Ein kvalitativ studie av elevar si oppleving av
kroppsøvfaget og kva rolle deira meistringstru spelar i
faglege og sosiale situasjonar

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2020

Samandrag

Dette er ei masteroppgåve som er skriven på institutt for lærarutdanning og friluftslivsstudier, ved Norges idrettshøgskule. Målet med studien er å undersøke elevar på mellomtrinnet sine opplevingar av kroppsøvingsfaget, og kva rolle deira meistringsforventningar spelar i sosiale og faglege situasjonar. Bandura sin sosial-kognitive teori om meistringsforventning (self-efficacy) har danna det teoretiske kunnskapsgrunnlaget for oppgåva saman med tema som læringsmiljø, skjuleteknikkar og relasjonar til både lærar og medelevar. Metoden eg har valt har ei kvalitativ tilnærming. Eg har gjennomført 12 semistrukturerte intervju der utvalet består av elevar på 5.-7.trinn frå tre ulike skular. Intervjua er datagrunnlaget for den temasentrerte analysen som er gjort ved hjelp av databehandlingsprogrammet MaxQda. I analysen har eg nytta hermeneutisk fortolking for å oppnå forståing av innhaldet i det elevane fortel.

Resultata viser at kroppsøving er eit fag som har stor betydning for mange av elevane. Det kjem fram at elevane sitt generelle forhold til faget er godt. Slik dei omtalar faget, kan det virke som at mange av dei har opplevingar som byggjer opp under formålet om livslang rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I tillegg fortel nokre elevar om situasjonar i faget som har bidrege til usikkerheit. For enkelte av dei, har dette ført til bruk av såkalla skjuleteknikkar. Mange opplever likevel eit miljø der det er rom for å prøve og feile. Samtidig kjem det fram at jamleg testing er ein del av undervisninga for nokre elevar. Resultata viser også at meistringsopplevingar i seg sjølv har stor verdi for elevane, då dei uttrykkjer at dette fremjar positive kjensler i faget. I tillegg gjev meistringsopplevingar også tru på at dei kan klare nye læringsoppgåver. Trua på å mestre varierer hjå elevane. Det har mellom anna rot i deira oppfatning om seg sjølv i kroppsøvingsfaget. Nokre tek til på nye læringsoppgåver med stor frimod, medan andre uttrykkjer ei bekymring knytt til det å dumme seg ut framfor medelevar. Gode relasjonar til klassekameratar og lærar er noko elevane verdset. Sosial støtte frå både kroppsøvingslærar og medelevar kjem fram som sentrale kjelder til meistringstru.

Nøkkelord:

Meistringstru, relasjonar, læringsmiljø, skjuleteknikkar, sjølvoppfatning, kroppsøving, mellomtrinnet

Innhald

Samandrag	4
Innhald	5
Forord	8
1. Innleiing	9
1.1 Bakgrunn for val av tema	9
1.2 Tidlegare forskning	10
1.3 Problemstilling	12
1.4 Omgrepsavklaring	13
1.5 Oppgåva si struktur	14
2. Teoretisk kunnskapsgrunnlag	15
2.1 Formålet med kroppsøving	15
2.2 Sjølvoppfatning	17
2.2.1 Kva er sjølvoppfatning?	17
2.2.2 Sjølvoppfatning hos barn.....	18
2.2.3 Betydinga av dårleg sjølvoppfatning.....	19
2.3 Meistringstru.....	19
2.3.1 Trua på at ein kan klare noko.....	19
2.3.2 Utvikling av tru på eigen kompetanse	20
2.3.3 Kjelder til forventing om meistring.....	21
2.4 Læringsmiljø	23
2.4.3 Oppgåveorientert og prestasjonsorientert læringsklima	24
2.5 Relasjonar	25
2.5.1 Lærar-elev-relasjonen.....	26
2.5.2 Relasjonar mellom elevar	27
2.6 Skjuleteknikkar og «self-handicapping»	27
3. Metode	29
3.1 Metodisk tilnærming og vitskapsteoretisk plassering	29
3.2 Kvalitativt intervju.....	30
3.2.1 Intervju med barn	30
3.3 Utforming av intervjuguide	31
3.4 Rekruttering av deltakarar.....	32

3.5	Prøveintervju.....	32
3.6	Gjennomføring av intervju	34
3.7	Transkripsjon av intervju.....	34
3.8	Analyse	35
3.8.1	Temasentrert analyse.....	35
3.8.2	Hermeneutikk	36
3.8.3	Forståingshorisont.....	37
3.8.4	Fortolking	38
3.9	Studien sin kvalitet.....	39
3.9.1	Reliabilitet	39
3.9.2	Validitet	40
3.9.3	Overførbarhet.....	42
3.10	Etiske betraktningar	42
4.	Resultat.....	45
4.1	Presentasjon av elevane	45
4.2	Elevane si oppleving av kroppsøvningsfaget	47
4.2.1	Elevane si oppleving av kroppsøving, og tankar om formålet med faget.....	47
4.2.2	Innhald i faget	48
4.2.3	Om innsats og å gjere sitt beste.....	49
4.3	Meistringstru og meistringsopplevingar.....	50
4.3.1	Elevane si oppleving av å meistre.....	50
4.3.2	Kva seier elevane om usikkerheit, og korleis reagerer dei når dei vert usikre?	51
4.4	Læringsklima	53
4.5	Elevane sitt forhold til medelevar	53
4.6	Elevane sitt forhold til kroppsøvningslæraren	55
5.	Diskusjon.....	58
5.1	Elevane si oppleving av kroppsøvningsfaget	58
5.1.1	Elevane sitt generelle forhold til kroppsøvningsfaget.....	58
5.1.2	Elevane si oppfatning av kvifor vi har kroppsøving i skulen	59
5.1.3	Innhaldet i kroppsøvingstimane	60
5.1.4	Elevane si forståing av omgrepet innsats og tankar om eigen innsats.....	61
5.1.5	Elevane si oppleving av læringsklimaet i kroppsøving	63
5.2	Kva rolle spelar elevane si meistringstru i faglege og sosiale situasjonar?	65
5.2.1	Meistringstru og usikkerheit si betydning for korleis elevane møter læringsoppgåver	66
5.2.2	Meistringsopplevingar sin verdi.....	69
5.3	Relasjonar si betydning for meistringstru.....	70
5.3.1	Relasjonar til medelevar	71
5.3.2	Relasjonen til kroppsøvningslæraren	73

6. Oppsummering	76
6.1 Studien sine funn	76
6.1.1 Praktiske implikasjonar	78
6.2 Vidare studie	78
Referansar	80
Vedlegg	88
Vedlegg 1: Kvittering på vurdering frå NSD	88
Vedlegg 2: Godkjenning frå Etisk Komitè	89
Vedlegg 3: Informasjon til føresette med samtykkeskjema	90
Vedlegg 4: Informasjonsskriv til barn.....	94
Vedlegg 5: Intervjuguide	96
Vedlegg 6 Informasjonsskriv til skular	100

Forord

Det er godt å vite at dette er dei siste orda eg skriv i denne oppgåva. Etter sju år som student kjenner eg meg klar å legge vekk den akademiske skrivestilen, og starte i arbeidslivet som barneskulelærer. Denne oppgåva handlar om eit tema som har vore svært relevant for kva eg sjølv har trengt for å fullføre, nemleg meistringstru. Det er difor fint at Albert Bandura meiner det fins fleire kjelder til meistringstru. Den viktigaste kjelda for meg har utvilsamt vore støtte og oppmuntring frå familie og vener. Desse har minna meg på at eg skal kome i mål. I tillegg har vaffeltysdagar og lunsjar i NIH-kantina med god-gjengen har vore verdifulle avbrekk dette året! Eg er også veldig takknemleg for gjengen heime på Sandane som opna dørene, las korrektur, og let meg breie meg utover stovebordet med lause papir og bøker siste månadane før levering.

Ein viktig person som fortentar merksemd er rettleiaren min, Per Midthaugen. Fagleg dyktig, løysingsorientert og oppmuntrande same kva utfordring eg måtte ha i prosessen. Det opplevast støttande å ha ein rettleiar som har vore engasjert i temaet eg har valt, og som har vore tilgjengelig med gode råd frå start til slutt. Tusen takk!

Skuleleiinga, lærarar og føresette som har vore tilgjengelig og vist interesse for prosjektet mitt, fortentar også ein takk. Men mest av alt, er eg imponert over elevane som har delt raust av sine tankar. Dette er 10-, 11- og 12-åringar som har fortalt om egne opplevingar i kroppsøvingsfaget, og som har sørnga for at masteren vart til. Masteroppgåva hadde altså ikkje blitt den same utan dei. Dei fortentar difor en stor takk for at dei ville bruke tida si på å snakke med meg!

Sandane, 04.06.2020

Sunniva Vereide Kroken

1. Innleiing

1.1 *Bakgrunn for val av tema*

Utdanningsdirektoratet (2015a) beskriv at opplæringa i kroppsøvfingsfaget skal gje elevar eit utgangspunkt for livslang rørsleglede, og at elevar skal meistre ut frå eigne føresetnader. Kroppsøvfingsfaget er eitt av dei faga som har fått tildelt flest undervisningstimar i skulen. Med totalt 478 timar frå 1.-7.trinn vert dette skulen sitt tredje største fag (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Ein skulle såleis tru at det er potensiale for å oppfylle kroppsøvfingsfaget sine formål. Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) har gjennomført ei nasjonal undersøking om kroppsøvfingsfaget i grunnskulen. Tittelen på rapporten formulerte dei slik «*Når ambisjon møter tradisjon*». Med denne tittelen meinte dei at læreplanane og styringsdokumenta i norsk skule har store ambisjonar for praktiske og estetiske fag, men at desse faga ikkje har blitt prioritert på same måte i utviklingsarbeidet som dei teoretiske faga. Dette handlar om styringsdokumenta i gjeldande læreplan. Til hausten vert fagfornyninga gradvis innført i skulen. I stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) står det at målet med fagfornyninga er å gje faga endå meir relevant innhald og tydelegare prioriteringar. I tillegg skal dei praktiske og estetiske faga styrkast. Utdanningsdirektoratet (2019) beskriv at faget skal varierast i større grad, og idrettsaktivitetane skal tonast ned. Rørsleaktivitetar, øving og leik er sentrale element i den nye læreplanen.

Då komande læreplan ikkje er innført, tek oppgåva utgangspunkt i innhaldet i gjeldande læreplan. Læreplanen understrekar at kroppsøving skal vere eit fag som bidreg til positive kjensler som glede og meistring (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det å vere i aktivitet og få inspirasjon til å delta saman med andre har ein sentral plass i læreplanen. Vidare seier den at faget skal bidra til at elevane skal utvikle sjølvkjensle, positiv oppfatning av kroppen, sjølvforståing og identitetskjensle. Som framtidig kroppsøvfingslærer i barneskulen ønskjer eg å gjere mitt for at elevane skal kunne glede seg til kroppsøvingstimen og oppleve meistring gjennom undervisninga. Trivsel og meistring er essensielt for å oppnå god læring (Helsedirektoratet, 2015). Eg er oppteken av eit trygt læringsmiljø som skal bidra til at elevar torer å prøve og feile. Eg ønskjer også å bidra til at elevar skal trivast med å vere i rørsle. Dette er ei ideell skildring av faget i tråd med læreplanen, og Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) si undersøking viser at kroppsøvfingsfaget er eit populært fag. Likevel er det er mange faktorar som får

betyding i ein læringssituasjon, og for korleis elevar opplever faget. Elevar har både positive og mindre positive opplevingar med faget, og det er viktig å få kunnskap rundt dette. Spesielt kan det vere interessant å finne ut meir om dei mindre gode opplevingane, for dermed å forstå korleis ein kan auke kvaliteten og læringsutbytte i faget. Det er også viktig å vite korleis eleven tenkjer rundt eigne handlingar knytt til dette. Kva rolle kan til dømes elevar si meistringstru ha for elevar sine tankar om eigen åtferd i ulike kroppsøvingssituasjonar? Pajares, (2006, s. 343) påpeikar: «*Clearly, it is not simply a matter of how capable you are; it is also a matter of how capable you believe you are*». Eg forstår dette sitatet som at sjølv om ein elev i utgangspunktet er i stand til å meistre ei gitt oppgåve, vil meistringstrua ha betyding for eleven si gjennomføringsevne og innsats. Kva betyding har læraren og medelevar for korleis eleven opplever undervisninga og seg sjølv? Kva rolle har det sosiale samspelet i klassa? Korleis er elevane si generelle oppleving av kroppsøvingfaget? Dette er tema eg ynskjer å belyse i mi masteroppgåve.

1.2 Tidlegare forskning

Litteratursøka eg har gjort, viser at det er gjennomført lite norske studiar om kroppsøvingfaget på småskule- og mellomtrinnet. Dette stemmer overeins med det Moen, Westlie, Brattli og Vakt skjold (2015) seier om at kunnskapsstatusen om kroppsøvingfaget i norsk grunnskule er avgrensa. Eg oppfattar derimot at det er breiare satsing på forskning knytt til kroppsøvingfaget på ungdomstrinnet og vidaregåande skular i Noreg. Det kan også sjå ut som at det fins meir internasjonal forskning på kroppsøvingfaget i grunnskulen, enn det gjer på nasjonalt nivå. Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) er, så vidt eg har undersøkt, det nyaste større nasjonale studiet som er gjennomført om elevar si oppleving av kroppsøving i grunnskulen, og som inkluderer mellomtrinnet. Studiet viste at kroppsøvingfaget er eit populært fag blant elevar. Dei håpar at deira prosjekt kan inspirere til meir kvalitativ og kvantitativ forskning i kroppsøvingfeltet (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018).

Det er fleire forhold som kan ha betyding for elevar si oppleving av kroppsøvingfaget. Korleis elevar oppfattar seg sjølv, er til dømes ein dimensjon som kan ha betyding for deira oppleving av faget. Flagestad og Skisland (2002) har undersøkt elevar sin trivsel i kroppsøvingfaget på ungdomsskular i Kristiansand. Resultata viste at forhold som hadde betyding for trivselen, mellom anna var elevane sitt sjølvbilete. Det omfatta også

korleis elevar oppfatta sine egne ferdigheiter. Andre områder som var avgjerande for elevane sin trivsel i faget var kroppsøvlingslæraren, karaktervurderinga og innhaldet som vart presentert i timane. Studien framheva verdien av meistringsopplevingar som sentral for å oppnå trivsel i faget (Flagestad & Skisland, 2002).

Elevar sine haldningar kan også ha betyding for korleis elevar opplever kroppsøvlingsfaget. Eit internasjonalt studie frå England hadde som mål å forstå mønsteret i barne- og ungdomsskuleelevar sine haldningar til kroppsøving. «Glede» (enjoyment) og «gøy» (fun) er tilbakevendande tema i kroppsøvlingslitteraturen. Dismore og Bailey (2011) ville difor undersøke barn- og ungdomsskuleelevar si forståing av omgrepa «gøy» og «glede», og kva betyding desse omgrepa hadde for deira haldningar til faget. Resultata viste at barneskuleelevene uttrykte at innhaldet dei omtalte som «gøy», var forbunde med positive kjensler og at dette var ein av dei viktigaste faktorane som gjorde at dei fann glede i faget. På ungdomsskulen viste det seg derimot at konseptet «gøy» endra seg, og at betydinga av «gøy» i større grad var forbunde med å bli utfordra på å meistre læringsoppgåver. Skiljet viser at elevane på ungdomsskulen hadde ei meir kompleks tilnærming til eiga læring og at omgrepet «gøy» ikkje berre var forbunde med ei «hedonistisk» oppfatning (Dismore & Bailey, 2011). På nasjonalt plan har Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) gjennom eit kvantiativt studie undersøkt ungdomsskule- og vidaregåandeelevar sine haldningar og motivasjon for kroppsøvlingsfaget. Dei fann mellom anna samanheng mellom haldningar og undervisningsmetode, der elevar var kritiske til korleis lærarane gjennomførte undervisninga. Studiet viste at positive haldningar til faget sank med alderen, og at jenter var mindre positive til faget enn gutane i studiet. Det viste seg også at elevane som dreiv med idrett utanfor skulen, i større grad var positive til kroppsøvlingsfaget enn elevane som ikkje gjorde det (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015).

Elevar si forståing av kva kroppsøving skal vere, kan også bety noko for korleis dei opplever kroppsøvlingsfaget. Kroppsøvlingslærarane sitt fokus i undervisninga vil naturlegvis vere med å danne denne forståinga. Engelsrud og Aasland (2017) har undersøkt korleis lærarar vurderer «innsats» i kroppsøvlingsfaget. Studien viser at lærarane oppfattar «innsats» som noko dei «lett kan sjå». Det er altså den synlege aktiviteten som får fokus. Andre læringsprosessar som føregår i og mellom elevane får

truleg ikkje same fokus. For elevane kan dette danne eit bilete om at innsats handlar om å bli «sveitt» og å «jobbe hardt» (Engelsrud & Aasland, 2017).

Noko av bakgrunnen for mitt val av tema, er knytt til Lyngstad, Aune og Hagen (2016) sine undersøkingar om elevar som nyttar ulike forsvarsstrategiar når dei opplever krevjande eller vanskelege situasjonar i kroppsøving. Omgrep knytt til denne tematikken er "skjuleteknikkar" og "self-handicapping" (Lyngstad, 2018; Ommundsen, 2015). Desse strategiane har til fellestrekk at elevar nyttar strategiane for å unngå å tape ansikt i ein sosial eller fagleg kontekst. Konsekvensen kan vere at elevar nyttar mindre funksjonelle læringsstrategiar, og at dei møter læringsoppgåvene meir defensivt (Ommundsen, 2015). Slike konsekvensar indikerer at kroppsøvingssfaget sitt formål ikkje alltid vert oppnådde. Lyngstad (2018) seier at bruken av «skjuleteknikkar» kan ha betyding for elevar sitt læringsmiljø, læringsutbytte, forholdet og haldningane deira til faget. Dersom kroppsøvingssfaget fremjar negative opplevingar og problem i staden for rørslelæring, tryggleik og rørsleglede, så er bruken av skjuleteknikkar uheldig (Lyngstad, Aune & Hagen, 2016). Redelius og Larsson (2010) påpeikar at kroppsøving er eit fag der elevane vert spesielt eksponert og sårbare. Det dei meistrar og ikkje meistrar er meir synleg i dette faget enn i andre. Det set nokre krav til læraren sin profesjonalitet og til pedagogiske ferdigheiter. Dette seier også noko om læringsmiljøet si betyding og verdien av å jobbe for eit trygt og godt miljø der elevar kan prøve og feile utan å føle presset om å skjule dersom dei ikkje meistrar.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av det eg har skrive innleiingsvis er eg nysgjerrig på korleis elevar opplever kroppsøvingssfaget og kva betyding meistringstru har. Ut frå det eg har undersøkt, er det gjort lite forskning på kroppsøvingssfaget på 1.-7- trinn. Difor ville eg knyte oppgåva til barneskule og valde elevar på 5.-7.trinn. Bakgrunnen for dette handlar om at dei eldste på barneskulen er generelt meir modne enn småskuletrinnet (1-4.trinn), og at dei også har opparbeidd seg meir erfaring med kroppsøvingssfaget enn elevane på småskulen.

Ei god problemstilling må vere tydeleg og realistisk slik at det er mogleg å svare på ho. I tillegg er det viktig at problemstillinga er open. På denne måten er det mogleg å inkludere andre eventuelle tema som viser seg interessante undervegs i prosjektet

(Thagaard, 2018, s.46). Eg har valt ei relativt fleksibel problemstilling. Med ei fleksibel problemstilling er det mogleg å vidareutvikle prosjektet på grunnlag av det ein ser gjennom feltarbeidet (Thagaard, 2013, s.47). Eg har såleis kome fram til følgjande problemstilling:

Kva seier elevar om deira oppleving av kroppsøvingsfaget på 5.-7.trinn, og kva rolle spelar elevar si meistringtru i faglege og sosiale situasjonar?

1.4 Omgrepsavklaring

Problemstillinga inneheld fleire omgrep som er nødvendig å operasjonalisere for å forstå innhaldet i det som skal undersøkast.

Oppleving

Bø og Helle (2002, s.179) definerer omgrepet «opplevelse» på denne måten: *«den subjektive/opplevelsesmessige siden av sansepåvirkning og egen atferd; uttrykket går på individets visshet eller kunnskap om virkeligheten og seg selv».*

Kroppsøvingsfaget på 5.-7. trinn

Kroppsøvingsfaget på 5.-7. trinn inkluderer all ordinær kroppsøvingsundervisning og det som skjer i faget på 5., 6. og 7.trinn. Eg kunne valt å bruke omgrepet «grunnskulen», men sidan det er gjort meir forskning på 8. -10. trinn, som også er ein del av grunnskulen, vil eg vere tydeleg på at eg meiner mellomtrinnet. På dette tidspunktet er det den reviderte læreplanen i kroppsøving frå 2015 som gjeld. Hausten 2020 innfører ein fagfornyinga gradvis. Eg held meg likevel til gjeldande læreplan, då det er denne som gjeld på det tidspunktet eg har intervjuet elevane.

Forventning om meistring

Bandura (1997, s.3) definerer «self-efficacy» på denne måten: *Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments*». Slik eg forstår dette, handlar forventning om meistring om den trua ein har på sine eigne evner til å organisere og gjennomføre dei handlingane som skal til for å nå eit mål. Det norske omgrepet for «self-efficacy» er

«meistringstru» eller «forventning om meistring». Det er desse omgrepa eg kjem til å nytte i oppgåva.

Faglege og sosiale situasjonar

Utdanningsdirektoratet (2016d) skriv at det fins to arenaer ein skal meistre på skulen; den faglege og den sosiale. Vidare skriv dei at det sosiale fellesskapet i klassa kan ha både positiv og negativ innflytelse på skulefagleg læring (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Ein undervisningssituasjon inneber altså både fagleg og sosial prestasjon, og desse er ikkje uavhengig av kvarandre.

1.5 Oppgåva si struktur

Det komande kapitlet presenterer det teoretiske kunnskapsgrunnlaget i oppgåva. I tredje kapittel vil eg gjere greie for den metodiske framgangsmåten. Kapittel fire presenterer elevane, samt resultata. Bakgrunnen for å ha eit eige resultatkapittel handlar om at eg vil framheve elevane sine stemmer, før eg tek til på diskusjonen. I kapittel fem diskuterer eg studien sine resultat opp mot det teoretiske rammeverket i oppgåva. Avslutningsvis i kapittel seks oppsummerer eg studiens funn, samt nokre tankar om vegen vidare.

2. Teoretisk kunnskapsgrunnlag

I dette kapitlet vert det teoretiske kunnskapsgrunnlaget presentert. Innleiingsvis vil eg presentere formålet med kroppsøving og Peter Arnold sine tre dimensjonar for å legitimere kroppsøvingsfaget. Vidare vil eg gå inn på *sjølvoppfatning*. Eg har valt å inkludere sjølvoppfatning då dette er eit omgrep som omfattar dei betraktningane eit menneske har om seg sjølv både på generelle og spesifikke område. Knytt til kroppsøving og elevar si oppleving av faget, er eg nysgjerrig på kva syn eleven har på seg sjølv i faget, og kva det betyr for deira åtferd i undervisninga. I tillegg har sjølvoppfatning betydning for meistringtru. Sjølvoppfatninga til eit menneske betyr noko om kva forventningar han eller ho har for å meistre. Difor har eg valt Albert Bandura sin sosialkognitive teori om meistringsforventning (self-efficacy). I tillegg vil eg presentere *læringsmiljø* og nokre av dei elementa eit læringsmiljø består av. Bakgrunnen for dette er at læringsmiljøet har betydning for eleven sin læring og utvikling av sjølvoppfatning. Heilt til slutt vil eg presentere *skjuleteknikkar*, ulike strategiar som elevar nyttar i møte med læringsoppgåver, og som kan ha samanheng med elevane si meistringtru.

2.1 Formålet med kroppsøving

Kroppsøvingsfaget har gjennom historia hatt ulike formål. Utdanningsdirektoratet utarbeider styrande dokument som seier noko om kva skulefaga skal vere, og læreplanane vert reviderte eller fornya med jamne mellomrom. Utdanningsdirektoratet (2015a) beskriv deler av føremålet med kroppsøving i noverande læreplan slik:

Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse (...). Faget skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skapar med kroppen. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre.

Legitimeringsdebatten om kroppsøving har vore gjeldande over lengre tid. Kvifor har vi eigentleg kroppsøvingsfaget i skulen? Arnold (1988) meiner faget kan legitimerast gjennom tre dimensjonar: læring *om* rørsle, læring *gjennom* rørsle og læring *i* rørsle.

Han påpeikar at dimensjonane er overlappande, og må difor sjåast i samanheng med kvarandre. Den første dimensjonen «læring om rørsle» inneber den teoretiske kunnskapen ein får i kroppsøvningsfaget. Det handlar om at ein kan forklare den kunnskapen ein får om rørsle og kropp, og samanhengen mellom desse. I tillegg inneber det å lære seg kva eit spel eller idrettsaktivitet handlar om, og reglane som gjeld innanfor dette (Annerstedt, 2007). Denne dimensjonen er av ein teoretisk art, og står i kontrast til dei to andre dimensjonane som Arnold (1988) omtalar som praktiske dimensjonar.

Arnold (1988) beskriv *gjennom-dimensjonen* som den instrumentelle hensikta bak rørsleaktivitetane. Her er ikkje rørslene målet i seg sjølv, men «nytteverdien» av det å vere i rørsle. Han seier at faget kan legitimerast gjennom eksterne mål, som også ikkje er av pedagogisk art. I dette ligg det at med riktig undervisning kan kroppsøvningsfaget fremje verdiar som styrker dei fysiske, intellektuelle, sosiale og emosjonelle sidene ved eit menneske gjennom ulike rørsler og aktivitetar (Arnold, 1988). Rørsle vert altså anvendt for å nå andre mål (Annerstedt, 2007). Læreplanen beskriv mellom anna livslang rørsleglede og fremjing av god helse som noko av formålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Desse er med andre ord eksterne mål, då det er noko ein ønskjer å oppnå *gjennom* rørsle.

Den tredje dimensjonen, *læring i rørsle*, viser til faget sin eigenverdi (Arnold, 1988). Det handlar om at kroppen er sjølv læringsplattform, og at rørsle og aktivitet har ein ibuande verdi hos oss som menneske. Denne dimensjonen refererer til det som kjem til uttrykk i sjølv rørsle, altså kunnskap som berre kan oppnåast ved å delta i aktivitetane (Annerstedt, 2007). I motsetning til måla med dimensjonen *læring gjennom rørsle* som er eksterne, er måla med dimensjonen *læring i rørsle* interne. I tillegg er det den enkelte si subjektive oppleving og indre perspektiv knytt til rørslene som står i fokus i denne dimensjonen. Knytt til læreplanen sine mål beskriv dei nettopp dette, at rørsle er grunnleggjande hos mennesket (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Ifølgje Arnold (1988) er alle tre dimensjonane viktige, men dimensjonen *læring i rørsle* bør vere faget si primære legitimering.

2.2 *Sjølvpoffatning*

Menneske har evne til å reflektere over sine egne erfaringar og dannar oppfatningar om korleis ein sjølv opptrer og handlar. Gjennom slike refleksjonar dannar dei ei forståing eller eit forhold til seg sjølv (Nordahl, 2009). Forming av sjølvpoffatning skjer også gjennom dei reaksjonane vi får frå andre på korleis vi opptrer, og kva handlingar vi gjer (Nordahl, 2009) Desse oppfatningane er ifølgje (Skaalvik & Skaalvik, 2013) viktige førestnader for personen sine tankar, kjensler, motiv og handlingar. Skulen er ein arena der elevar dannar oppfatning av seg sjølv på fleire områder, til dømes i rolla som elev og venn. I tillegg dannar dei seg også meir spesifikke oppfatningar innanfor dei ulike faga. Elevane skal prestere og bli vurdert av både seg sjølv og av andre, og oppgåvene fører naturlegvis med seg ulike erfaringar. Prestasjonar og åtferd blir difor sentrale erfaringar som kan ha betydning for elevar si sjølvpoffatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Nedanfor vil eg gjere greie for kva omgrepet «sjølvpoffatning» inneber, kva som kjenneteiknar sjølvpoffatning hos barn, og til slutt litt om betydninga av dårleg sjølvpoffatning.

2.2.1 *Kva er sjølvpoffatning?*

Skaalvik og Skaalvik (2013, s.82) definerer sjølvpoffatning som ei fellesnemning på denne måten: *«enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv.»* Definisjonen rommer ulike aspekt ved eit menneske sitt syn på seg sjølv. Ein person har ei oppfatning av seg sjølv på alle dei områder som vedkomande har gjort seg erfaringar (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Nokre oppfatningar er knytte til prestasjonar, medan andre kan handle om oppfatningar på andre område, til dømes vedkomande si evne til å omgåast andre menneske. Skaalvik og Skaalvik (2013) skil mellom desse dimensjonane: fysisk, sosial, akademisk, emosjonell og moralsk sjølvpoffatning. I denne oppgåva kjem eg til å konsentrere meg om sjølvpoffatning knytt til fagleg og sosiale aspekt innanfor ein kroppsøvingskontekst. Skal ein sjå det i lys av Skaalvik og Skaalvik (2013) si inndeling, er det difor naturleg at mine fokusområde er knytt opp mot sosial og fysisk sjølvpoffatning.

Sjølvpoffatning er subjektivt. Det betyr at ein situasjon kan oppfattast ulikt av eleven og av dei som observerer situasjonen utanfrå. Skaalvik og Skaalvik (2013) understrekar likevel at det er eleven si oppfatning av seg sjølv som er mest avgjerande for hans kjensler, motiv og åtferd. Korleis eleven ser seg sjølv i interaksjon med andre, er ein del

av eleven sin reelle sjølvopfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I tillegg rommar denne oppfatninga fleire perspektiv. Eleven har også ei oppfatning av korleis han eller ho vert betrakta av andre. Dette kallar Skaalvik og Skaalvik (2013) for «persepsjon av andre si vurdering». Dette skiljet er sentralt, då ein elev kan oppfatte at andre tenkjer han eller ho er flink, medan vedkomande sjølv ikkje oppfattar seg sjølv som flink, og omvendt.

Skaalvik og Skaalvik (2013) skriv at sjølvopfatning kan vere både spesifikk og generell. I kroppsøving kan dette handle om at ein elev har ei oppfatning av kor flink han eller ho er til å hoppe høgde eller til å drible. Isolert sett er dette døme på eleven si oppfatning på spesifikke område. Ein har også ei generell oppfatning av seg sjølv i kroppsøving. Dette er det heilskaplege biletet eleven har av seg sjølv i faget. Dei spesifikke oppfatningane dannar til saman eleven si generelle oppfatning i kroppsøvingfaget. Det er altså skilnad på elevar si kjensle av å vere flink i skulen generelt, i kroppsøvingfaget, eller spesifikke oppfatningar innfor dei ulike skulefaga (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.2.2 Sjølvopfatning hos barn

Utvikling av sjølvopfatninga endrar seg i takt med alderen. Aldersgruppa på elevane eg vil undersøke er 5., 6. og 7. klassingar, altså 9-12 år. Etter kvart som barnet veks opp vert psykologiske prosessar meir komplekse. Tidleg i livet har barn det ein kallar «kategoribasert sjølvforståing» I dette ligg det at dei er påverka av konkrete kategoriar om kven dei er (til dømes kjønn og alder). Etter kvart får barn ei betre forståing av indre kjensler og tankar. Ifølgje Bjerke og Haugen (2006) er det « det psykologiske sjølvvet» som dominerer i 10-årsalderen. Med dette meiner dei at indre mentale tilstandar og prosessar vert basisen for sjølvforståinga. Den delen som kjem i tillegg til sjølvforståing, er eleven si verdsetting av seg sjølv, også kalla *sjølvvurdering*. Denne vert også differensiert etter kvart som barnet vert eldre, og områda som opplevast som sentrale endrar seg. I alderen 8-12 år vert skuleprestasjonar, sport, aksept hos vener, åtferdsmessig kompetanse og fysisk utsjånad viktige område (Bjerke & Haugen, 2006). Vurderinga som barnet gjer av seg sjølv er leia av kjensler som vil ha betyding for personleg og sosial tilpassing.

2.2.3 Betydinga av dårleg sjølvoppfatning

Låg fagleg sjølvoppfatning kan ha uheldige konsekvensar for elevar i skulen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevar med låg sjølvoppfatning kan oppleve meir stress og angst i ulike læringssituasjonar. Prestasjonssituasjonar kan såleis verte truande fordi dei forventar å mislykkast på eit område dei oppfattar som viktig. Menneske har i utgangspunktet behov for ei positiv sjølvoppfatning, og på bakgrunn av det, kan det oppstå eit forsvar som kan medføre sjølvpålagt handicap i læringssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan vidare føre til lågare motivasjon og lågare innsats og uthald når dei møter "motstand". I ein kroppsøvingssituasjon kan dette til dømes koplust opp mot Lyngstad (2018) sine beskrivingar av skjuleteknikkar. Sjølvoppfatninga kan såleis få konsekvensar for deira åtferd og prestasjonar i skulen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevar som har negativ oppfatning på eit område, kan til dømes fornekte eller oversjå positive endringar, fordi endringane ikkje stemmer overeins med deira allereie etablerte sjølvoppfatning (Wormnes & Mangen, 2005).

2.3 Meistringstru

Eit menneske si sjølvvurdering og meistringstru er begge aspekt med sjølvoppfatning som kan overlappe kvarandre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Eg valt å nytte Bandura (1997) sin teori om «self-efficacy» som noko av det teoretiske grunnlaget i denne oppgåva. Mi antaking tar utgangspunkt i at både miljøet og eleven sitt syn på seg sjølv vil ha betyding for elevar si åtferd og meistringstru i kroppsøvingsfaget. Bandura (1997) tek stilling til slike forhold i sin teori. Nedanfor vil eg gjere greie for kva denne teorien handlar om.

2.3.1 Trua på at ein kan klare noko

Når ein set i gang med ei oppgåve er det mest truleg fordi ein ser for seg at ein kan klare det, oppnå det ein ser for seg, eller forbetre noko (Imsen, 2014). Ein set sjeldan i gong med noko ein ikkje forventar å lukkast med. Bandura (1997) meiner at det å tru på at ein kan meistre ei oppgåve vil vere viktig for kva slags aktivitetar ein vil gje seg ut på og kor mykje innsats ein vil investere i oppgåva.

Eit menneske som har innflytelse på sitt eige liv, som set sine eigne mål og som handlar intensjonalt er det Bandura kallar for «agent i eige liv» (Bandura, 1997). Han seier: «*Beliefs of personal efficacy constitute the key factor of human agency.*» (Bandura,

1997, s.3). For å bli agent i eige liv, meiner han at meistringstru er grunnleggjande. Han grunnjev det med at dersom ikkje folk har trua på at dei har det som skal til for å meistre, så vil dei heller ikkje ofre den innsatsen som skal til eller vere uthalden nok. Ifølgje Skaalvik og Federici (2015) har denne teorien fellestrekk med ei av skulen sine viktigaste oppgåver; gjere elevar sjølvstendige og ruste dei for framtida. Vidare seier dei at ein føresetnad for dette krev at elevar torer å feile og klarer å sjå på det å gjere feil som ein del av læringa (Skaalvik & Federici, 2015).

Bandura (1997) skil mellom *meistringsforventning* og *sjølvtilitt*. Medan meistringsforvetning handlar om ei kognitiv vurdering av kva eleven personleg er kapabel til, handlar *sjølvtilitt* meir om ei vurdering av eleven sitt sjølvverd (Bandura, 1997). Tyngdepunktet i Bandura sin teori er retta mot det kognitive området, medan sjølvvurderingstradisjonen har fokus på det affektive området (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Eleven tar stilling til *om* han eller ho vil klare oppgåva/aktiviteten han/ho står ovanfor, i større grad enn å kjenne på om han/ho generelt er flink i faget. Dømet viser til at Bandura sin teori er situasjonsbestemt og knytt til konkrete handlingar.

2.3.2 Utvikling av tru på eigen kompetanse

Dei tidlegaste åra er foreldre og omsorgspersonar betydingsfulle for korleis meistringstrua hos barnet vert utvikla (Bandura, 1997). Foreldre som skapar miljø som inviterer til nysgjerrigheit, gir barnet fridom til å utforske og legg til rette for meistringsopplevingar vil vere med å byggje opp eit barn si tru på eigen kompetanse. Etter kvart vil jamaldringar også ha betyding for eit barn si utvikling av meistringstru. Å observere at jamaldringar som dei oppfattar som «like» seg sjølv meistrar ei oppgåve, kan vere med å motivere og overbevise barnet til å lukkast sjølv. Å observere det motsette, kan føre til å senke meistringstrua til vedkomande, då barnet oppfattar at han eller ho manglar kompetansen til å lykkast. Det kan også føre til at dei ikkje torer å prøve oppgåva (Schunk, 1987, referert i Schunk & Pajares, 2007). Skulen og miljøet vert etter kvart også viktig for måten barna oppfattar sin eigen kompetanse. Barnet si involvering og deltaking i skulen avhenger noko av korleis skulemiljøet bidreg til deira oppfatning av autonomi og tilknytning, noko som igjen kan påverke både meistringstru og fagleg prestasjon. Ifølgje Pajares (1997, referert i Schunk & Pajares, 2007) vil dei fleste barn overvurdere sine faglege ferdigheiter, medan mindretalet undervurderer seg sjølv og kva dei er kapable til. Etter kvart som barnet vert eldre, har fleire studiar vist til

at trua på egne ferdigheiter og kompetanse senkast. Ei av forklaringane på dette handlar om overgangen frå barneskule til høgare trinn. Med dette meiner dei at barna vert gradvis eksponerte for meir konkurranse, karakterar, krav til større sjølvstende og samtidig får mindre merksemd frå lærar (Schunk & Pajares, 2007).

2.3.3 Kjelder til forventning om meistring

Eit menneske si meistringsforventning vert ifølgje Bandura (1995) forma gjennom fire kjelder. Desse kjeldene er på norsk oversett til "meistringsopplevingar", "vikarierende erfaringar", «fysiologiske reaksjonar» og «verbal overtaling».

Enactive mastery experience (meistringsopplevingar) er den kjelda som har størst betyding for forventning om meistring, då den er basert på autentiske opplevingar av å mestre (Bandura, 1995). Suksess og kjensla av å få til noko vil auke meistringstrua for liknande situasjonar i framtida, medan gjentekne feil vil redusere trua på å mestre, dersom den i liknande situasjon ikkje allereie er godt etablert (Bandura, 1995). Dersom menneske opplever suksess og kjensla av å mestre lett, vil dei forvente resultat raskt, og ikkje tåle motstand like godt. Meistringstru handlar om å møte på motstand, men å sjå at ein kan overvinne hindringar gjennom vedvarande innsats. Å ikkje mestre ved første forsøk kan også vere føremålstenleg, då ein gjennom ei slik erfaring lærer at meistring krev innsats. Då er det lettare å møte motstand, og samtidig vite at det vil løne seg å gjere fleire forsøk heilt til ein meistrar (Bandura, 1995).

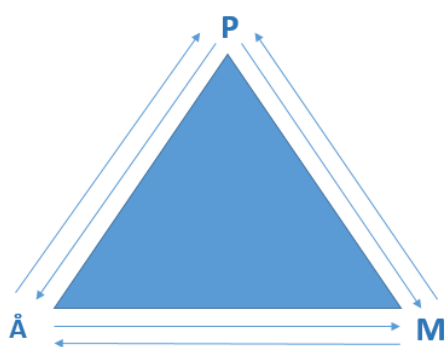
Vicarious experience (vikarierende erfaringar) inneber den påverknadskrafta eit anna menneske som liknar på ein sjølv, har ved gjennomføre ei oppgåve. Gjennom sosial samanlikning, kan ein elev sjå medelevar på same nivå mestre ein aktivitet, og dette kan vidare vere med å auke eleven sine meistringsforventningar til same aktiviteten (Bandura, 1997). På same måte kan det å observere at personar som liknar på ein sjølv feilar, senke eleven sine vurderingar og trua på eiga meistring. Det kan ramme elevane sin motivasjon for å prøve. Dess meir lik eleven føler seg den han eller ho observerer, dess større betyding vil utfalla ha. Desse personane set ein sosial standard for korleis ein vurderer sine egne evner. Gjennom åtferd og den tankegangen dei uttrykkjer, kan den som observerer lære effektive strategiar for å mestre ulike oppgåver (Bandura, 1995). Dersom ein elev derimot ikkje opplever seg lik den han observerer, vil ikkje

observasjonen ha særleg stor betydning for eleven si meistringstru, uansett utfall (Bandura, 1995).

Verbal persuasion (verbal overtaling) handlar om å overtale folk gjennom tilbakemeldingar og oppmuntring om at dei har dei evnene som skal til for å klare den oppgåva dei skal gjennomføre (Bandura, 1995). Ved å fortelje ein elev at «dette kan du, dette får du til» kan det vere med å auke eleven si meistringstru. I kor stor grad tilbakemeldingane betyr noko for eleven, vil ha samanheng med tilliten vedkomande har til den som gjev tilbakemeldinga (Bandura, 1997). I tillegg skal den kommunikasjonen som blir formidla opplevast som realistisk frå eleven si side, for at det skal ha betydning. Støtta kan også vere knytt til tilbakemeldingar basert på tidlegare meistringserfaringar. Negative kommentarar vil ha motsett effekt og redusere eleven sine meistringsforventningar (Bandura 1997). Kommentarar om manglande evner kan heller føre til at eleven gjev opp. Å vere med å auke eit menneske si tru om å meistre kan også gjerast ved å endre fokus i gruppa, til dømes gjennom å oppfordre elevar på å forbetre sine eigne resultat, i staden for fokusere på å skulle vinne over medelevar.

Physiological and affective states (fysiologiske reaksjonar) er den fjerde kjelda som Bandura omtalar i sin teori. Denne handlar om kva aktiveringsnivå ein person har. Det inneber at tolkinga av psykologiske og emosjonelle tilstandar er med å påverke ein elev si meistringstru. Nokre elevar tolkar stressreaksjonar og spenning som teikn på sårbarhet og dei fryktar å yte dårleg. Dersom stressnivået vert for høgt, kan det ha betydning for sjølvtiliten og eleven si tru på å meistre. Andre elevar vil tolke spenninga som eit «kick» før dei skal prestere (Bandura, 1995). Fysiske reaksjonar har betydning for uthald og styrke, og kjenslemessige reaksjonar. I kva grad suksess endrar eleven si tru om å meistre, vil vere avhengig av deira tankar om vanskegrada på oppgåva, kva innsats dei la inn, deira fysiske og emosjonelle tilstand på det tidspunktet då oppgåva skulle gjennomførast og miljøet rundt.

Prosesen og den vurderinga som foregår i forkant av gjennomføring av oppgåver, vert påverka av fleire forhold. Bandura (1997) beskriv tre forhold for menneskeleg kapasitet som gjensidig påvirkar kvarandre; **miljø, åtferd, og personlege faktorar**. Dette handlar om at både eksterne og interne faktorar har innflytelse på korleis eit menneske fungerer. Modellen nedanfor illustrerer denne gjensidigheita:



Figur 1: Modell om kva forhold som har betydning for korleis eit menneske fungerer. Modellen er eigenlaga, basert på opphavsleg modell (Bandura, 1997), med norske oversetjingar.

Åtferd (Å) inneber dei handlingane og vala ein person gjer, medan personlege faktorar (P) inneber ein person sine kjensler, kognitive og biologiske faktorar. Miljøet (M) handlar om den sosiale og fysiske konteksten personen er ein del av (Bandura, 1997). Den inneber at eit menneske sin åtferd åleine ikkje kan forklarast av personlege faktorar, men også miljøet sin påverknad. Det at desse forholda er gjensidige betyr ikkje at dei er alltid er av lik styrke. Innflytelsen til forholda vil variere utifrå situasjon og aktivitet. Eit menneske sin åtferd er altså i følgje Bandura (1997) eit resultat av mennesket sine omstende og personlege forhold. For å overføre dette til ei kroppsøvingsskontekst, kan dette forståast som at kroppsøvingslæraren, medelevane og det fysiske rommet er *miljøet*. *Åtferda* kan vere dei handlingane og vala som enkelteleven gjer i kroppsøvingsfaget, og dei *personlege faktorane* tilhøyrer enkelteleven sine kjensler og tankar knytt til det som skjer i timen.

2.4 Læringsmiljø

Elevar si læring og utvikling av sjølvoppfatning skjer i samspel med miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Til dømes vil samhandlinga mellom læraren og elevane i klasserommet vere med å etablere eit miljø. Eit læringsmiljø vil vere knytt til dei miljømessige faktorane i skulen som har betydning for den sosiale og faglege læringa til eleven (Berg, Nordahl & Aasen, 2014). Eit kjenneteikn på eit godt læringsmiljø er ifølgje Utdanningsdirektoratet (2016b) positive relasjonar og ein tydeleg læringskultur blant elevane. Utdanningsdirektoratet legg også vekt på at eit godt læringsmiljø i tillegg

til å fremje elevar si læring, er med å leggje grunnlaget for trygge, kreative og sjølvstendige elevar.

Skaalvik og Skaalvik (2013, s.186) skil mellom to ulike måtar å definere læringsmiljø. Den vide definisjonen av læringsmiljø definerer dei slik: «totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjonar og holdningar til læring. Den smale definisjonen omtalar dei på denne måten: «det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingen som elevene erfarer eller opplever i skolen» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.186). I mi oppgåve kjem eg til å vektlegge eleven sine egne opplevingar av det læringsmiljøet dei er ein del av. Med andre ord vil eg fokusere på den smale definisjonen, knytt til det læringsmiljøet *elevane* opplever i kroppsøvningsfaget.

2.4.3 Oppgåveorientert og prestasjonsorientert læringsklima

Både medvite og ikkje-medvite skapar kroppsøvningslærarar ulike former for læringsatmosfære saman med sine elevar. Ommundsen (2015) omtalar dette som det psykologiske læringsklimaet. Dette skjer gjennom korleis ein kommuniserer og korleis læraren strukturerer og tilrettelegg undervisninga. Ommundsen og Bar Eli (1999) seier at fleire studiar viser at det psykologiske læringsklimaet er direkte medbestemmande for korleis barn og unge tenkjer og føler, og korleis dei handlar i arbeidet med ulike fysisk-motoriske læringsoppgåver. Ommundsen (2015) skil mellom to typar læringsklima som befinn seg i kvar sin ende av skalaen. Det eine ytterpunktet kallar han for oppgåveklima. Dette vert beskrive som eit miljø der kunnskap og forståing står i fokus, og der innsats og individuell forbetring er viktige mål. I tillegg vert prøving og feiling sett på som ein del av læringsprosessen. Det andre ytterpunktet omtalar Ommundsen (2015) som eit prestasjonsklima. Her står resultat og sosial samanlikning sterkt, og signala som vert sende, signaliserer at elevane vert verdsett utifrå sine prestasjonar sidan ein i eit slikt miljø vert anerkjent ut i frå kor godt ein presterer. Prøving og feiling i eit slikt klima vert tolka som mangel på ferdigheiter. Kva fokus og læringsklima ein kroppsøvningslærar har, vil ha betyding for korleis elevar går fram for å løyse oppgåvene dei får. Det vil også bety noko for konsentrasjonen og uthaldet deira, og korleis dei taklar motgang og utfordringar i undervisninga (Ommundsen, 2015). Eit prestasjonsorientert klima kan svekke konsentrasjonen og bidra til at elevar nyttar

mindre funksjonelle læringsstrategiar. Eit oppgåveklima kan elevane derimot oppleve som mindre psykologisk truande, fordi der er rom for å feile.

2.5 Relasjonar

Gjennom kommunikasjon etablerast relasjonar (Skrøvset, Mausethagen & Slettebakk, 2017). Skulen er ein sosial arena der undervisning stort sett handlar om kommunikasjon, og elevar og lærar må samhandle og forholde seg til kvarandre. Dei sosiale interaksjonane som skjer i skulen ein sentral faktor for korleis elevar opplever læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skrøvset, Mausethagen og Slettebakk (2017) definerer relasjonar på denne måten:

Relasjoner skapes i kommunikasjon og interaksjon med andre (...). Relasjoner kan dermed defineres gjennom det sosiale samspillet som foregår mellom mennesker (2017, s.28).

Sjølv om relasjonar heng tett saman med kommunikasjon, er det likevel viktig å skilje desse. Drugli (2012) beskriv kommunikasjon som noko konkret, og relasjon som meir abstrakt. Med dette meiner ho at relasjonen inneber også partane sine tankar om og haldningar til kvarandre. Relasjonar er dynamiske og vert påverka av mange faktorar (Drugli, 2012). Ifølgje Pianta (1999) har relasjonar betydning for korleis elevar regulerer emosjonar og åtferd, og relasjonane vil vere eit grunnlag for tryggleik, utforsking, meistring og læring.

Hartup (1989) skil mellom vertikale og horisontale relasjonar. Vertikale relasjonar inneber at den eine parten både har meir kunnskap og sosial makt enn den andre. Ein slik relasjon ser ein ofte mellom barn og vaksne. I denne konteksten vil eit relevant døme vere lærar-elev relasjonen. Læraren har ansvar for barnet, samtidig som han eller ho er klasseleiarer i undervisningssituasjonen. Horisontale relasjonar er derimot relasjonar som er prega av gjensidighet og lik mengde sosial makt. Relasjonen mellom elevar kan vere døme på denne type forhold. Hartrup (1989) seier også at dei sosiale utvekslingane som oppstår i relasjonen mellom barn likevel kan variere sterkt i kva grad desse eigenskapane vert vist.

2.5.1 Lærer-elev-relasjonen

Lærer-elev-relasjonen er ifølgje Spurkeland (2011) kjernerelasjonen i skulen si verksemd. Dette er ein såkalla primærrelasjon, og relasjonen må byggjast med omhug for å kunne tilfredstille kravet om optimale læreforhold. Relasjonar som er bygd på tillit, er ifølgje Spurkeland (2011) det beste utgangspunktet for effektiv læring. Han meiner at det vil vere vanskelig å lukkast i relasjonen utan eit visst nivå av tillit, og at dette er ein kompleks dimensjon. Med dette meiner han at tillit inneber fleire element, både kjensle-, haldnings- og ferdigheitsmessig. Dette er eit tosidig arbeid, fordi både lærar og elev må opparbeide seg tillit hos kvarandre. Spurkeland (2011) meiner eit positivt tillitsforhold si gjensidigheit er med å gjer relasjonen slitesterk og tydeleg. Dette kan bidra til stabilitet og tryggleik.

Lærarprofesjonen blir omtalt som ein relasjonsprofesjon. I dette ligg det at omsorg er ein viktig del av arbeidet som lærar (Skrøvset, Mausethagen & Slettebakk, 2017). I tillegg til at læraren skal skape relasjonar mellom seg og elevar, skal han òg forholde seg til relasjonar mellom elevane. I følgje Skrøvset, Mausethagen og Slettebakk (2017) blir klasserommet dermed eit komplekst nettverk av relasjonar. Læraren skal både ha kontroll og klare å nytte dette aktivt i undervisninga. Hovudansvaret for eit godt klassemiljø med gode relasjonar ligg hos læraren. Læraren sin veremåte, både det han formidlar verbalt, men også gjennom kroppsspråk vil ha betydning for korleis elevar oppfattar normene om kva som er greit og ikkje. Veremåten har noko å bety for elevane sine meistringforventningar. Læraren blir såleis ein rollemodell og ei referanse for sine elevar om korleis dei kan oppføre seg overfor kvarandre (Utdanningdirektoratet, 2016c).

Ein god relasjon mellom lærar og elev er sentrale faktorar for eit godt læringsmiljø (Federici & Skaalvik, 2017). Relasjonen har betydning for eleven si faglege utvikling, trivsel og åtferd. Dette inneber mellom anna i kor stor grad læraren viser omsorg, interesse, støtte og har forventningar om fagleg utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Dei prosessane som bidreg til elevane si faglege og sosiale utvikling vert kalla sosial støtte, og her skil ein mellom emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2017). I kva grad elevar opplever at dei blir oppmuntra, verdsette og aksepterte av læraren sin er det ein kan kalle emosjonell støtte. Instrumentell støtte handlar om praktisk rettleiing og konkrete råd som elevane opplever at dei får i

læringsarbeidet. Kombinasjonen av desse to formene for støtte er nødvendig for elevane for å oppretthalde motivasjon, læring og trivsel i skulen (Federici & Skaalvik, 2017).

2.5.2 Relasjonar mellom elevar

Grunnskulen representerer 10 år kontinuerlig obligatorisk tilvære for dei aller fleste barn og unge. Skulen som pedagogisk institusjon er med andre ord en sentral del av barna sin oppvekst. Relasjonar og jamalderfelleskap vil naturlegvis vere viktig for barna si utvikling og den sosialiseringa som skjer der (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Verdien av å byggje eit godt klassemiljø og etablere vennskap er difor stor, då dette er mennesker som skal forholde seg til kvarandre over lang tid. Barn og unge har behov for å føle seg verdsatt og kompetente, og gode relasjonar kan vere ein av nøklane for å dekke desse behova (Pianta & Hamre, 2009, referert i Drugli, 2012).

Elevar søker kontinuerlig vennskap og aksept frå andre. I følgje Spurkeland (2011) har jamaldringar ein større verdi enn dei fleste andre faktorar i skulen, og dei har også ein grunnleggjande plass i sosialiseringsprosessen. Det sosiale systemet i klassa legg premissar for korleis elevar lærer og utviklar seg både fagleg og sosialt (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Gode relasjonar vil styrke læringsmiljøet, og ha stor verdi for elevane sin trivsel og motivasjon (Spurkeland, 2011). Noko av bakgrunnen for dette, er at barn er minst like oppteken av jamnaldersfellesskapet som det faglege innhaldet i skulen. Å meistre relasjonar er grunnleggjande for alle menneske. Ei kjensle av å føle seg akseptert i klassa og danne vennskap er difor sentralt for elevar og vil prege korleis dei opplever læringsmiljøet (Spurkeland, 2011). Barn og unge stimulerast til vekst ved å gjere noko saman i eit pro-sosialt miljø. Vennskap med jamaldringar er viktige for sosiale ferdigheiter som konflikthandtering, sosialisering og empati (Bø, 2012). I tillegg har barnet si kontakt med jamaldringar betydning for utvikling av barnet sin identitet, sjølvoppfatning og læring.

2.6 Skjuleteknikkar og «self-handicapping»

I kapittel 1.3 nemnde eg ulike forsvarsstrategiar som elevar nyttar i undervisninga. Dette er strategiar som elevar nyttar når dei opplever vanskelege situasjonar. I staden for å uttrykke direkte misnøye med at dei ikkje meistrar eller er usikre, uttrykkjer dei det heller indirekte gjennom ulike strategiar (Lyngstad, 2010). Desse strategiane inneber at elevane viser ein annan type åtferd; dette kan vere at dei «klovnar seg» eller bråkar, har

låg innsats, eller at dei gjer andre ting som dei veit at dei meistrar betre. I tillegg kan det dukke opp unnskyldningar om til dømes skader, som medfører at dei slepp å delta (Lyngstad, 2010). Grunngevinga for bruken av desse varierer, men ei felles konsekvens er at elevar er med å skape sine egne hindringar for å meistre. Bakgrunnen er at dei vil oppretthalde sitt eige sjølvverd og ei positiv sjølvkjensle i faget. Kortfatta kan ein kalle dette handteringsstrategiar for å beskytte seg sjølv. Det er viktig å påpeike at bruken av skjuleteknikk ikkje er ein generell tendens hos enkeltelevar, men vil variere ut i frå aktivitet (Lyngstad, Aune & Hagen, 2016). Ein annan form for ein slik forsvarsstrategi vert kalla «self-handicapping». Dette er førehandsunnskyldningar som kan bidra til å ta merksemda bort i frå manglande ferdigheiter (Ommundsen, 2015). Dette betyr at eleven bruker unnskyldningar som ei forklaring på kvifor han eller ho ikkje meistra ein aktivitet. Det kan vere at ein elev skuldar på eit vondt kne i turn, som forklaring på kvifor han ikkje meistra ein salto. Denne typen strategi har til felles med såkalla skjuleteknikkar at ein vil unngå å tape ansikt og beskytte seg sjølv. Der og då kan slike strategiar virke sjølvbeskyttande, men i lengda vil det likevel ikkje vere føremålstenleg, verken når det gjeld motivasjon eller læringsutbytte (Ommundsen, 2015). I staden kan det hemme eleven sin bruk av føremålstenlege læringsstrategiar, og bidra til at eleven unngår å be om støtte hos læraren eller medelevar.

3. Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for korleis eg har gått fram for å finne svar på oppgåva si problemstilling. Først vil eg presentere metodisk tilnærming og kvar eg plasserer meg i vitenskapsteorien. Vidare vil eg greie ut om rekrutteringsprosessen, korleis eg gjekk fram ved planlegging og gjennomføring av intervju, og kva analytisk tilnærming eg har til datagrunnlaget. Deretter vurderer eg oppgåva sin reliabilitet, validitet og overførbarheit. Til slutt gjer eg greie for etiske vurderingar eg har teke gjennom heile prosessen.

3.1 Metodisk tilnærming og vitenskapsteoretisk plassering

Tilnærmingmåten for korleis ein studerer menneske, avhenger av kva vitenskap ein tilhøyrer (Hofmann & Holm, 2008). Når ein skal forstå intervjupersonen sine intensjonar, meiningar, og engasjement, er kvalitative metodar særleg eigna (Befring, 2015). Kvalitative metodar kan bidra til å «nå inn» til kjerna av intervjupersonane si sjølvforståing og deira oppleving av eigen situasjon. Kunnskapen ein får gjennom denne tilnærminga bidreg til å forstå kvifor menneske tenkjer og handlar slik dei gjer. Befring (2015) framhevar at kvalitative metodar er fleksible, og gir rom for improvisasjon og kreative tilpassingar. Dette er bakgrunnen for at eg har valt å gjennomføre kvalitative intervju.

Framgangsmåten for å finne svar på problemstillinga, tilhøyrer eit *paradigme*. Chalmers (1995) beskriv paradigme som ei retning innanfor eit vitenskapleg samfunn. Val av paradigme er avhengig av kva type kunnskap ein skal hente, kva fenomen ein vil undersøke, og korleis ein går fram for å få svar. Problemstillinga mi tek utgangspunkt i barn sine opplevingar i kroppsøvingsfaget. På bakgrunn av dette vil eg plassere meg innanfor det fortolkande paradigmet. Innanfor humanistiske fag og samfunnsvitenskapen er forståing eit sentralt kjenneteikn (Føllesdal & Walløe, 2000). Målet i desse vitenskapane handlar ofte om å prøve å forstå det menneske seier eller gjer. Studiet av korleis ein går fram for å oppnå forståing, kallast hermeneutikk. Det vil seie at eg må sjå nærare på det meiningsberande materialet når eg ikkje forstår kva elevane meiner. Ein søkjer altså eit djupare meiningsinnhald enn det som umiddelbart er innlysande (Thagaard, 2013).

Bruken av hermeneutikk i denne oppgåva føregår både under intervjuet med elevane og gjennom analyse av transkripsjonane. Dette vert kalla «tolking» (Føllesdal & Walløe, 2000). Det sentrale ved det fortolkande paradigmat er at ein søker å forstå, heller enn å forklare og finne årsak og samanheng. Ved å tolke er målet å søkje mening i dei kjeldene uttrykkjer (Loland & McNamee, 2016). Gjennom ei hermeneutisk tilnærming fokuserer ein altså på betydninga av eit fenomen til eit individ. For å hente ut denne informasjonen vil eg gjennomføre kvalitative intervju.

3.2 Kvalitativt intervju

Kvale og Brinkmann (2015) omtalar forskingsintervju som ein samtale mellom to partar om et tema som er av felles interesse. Denne samtalen har ein viss struktur og hensikt, og formålet med slikt intervju er å hente fram kunnskap som er grundig utprøvd. Gjennom eit intervju produserer intervjupersonen og intervjuaren aktivt kunnskap saman (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med intervjuet som metode i prosjektet mitt, er å få fyldig og omfattande kunnskap om intervjupersonane sine erfaringar i ein kroppsvingskontekst. Eg er interessert i deira erfaringar, tankar og kjensler knytt til kroppsvingsssituasjonar. Som intervjuar kan ein såleis få ei forståing for prosessane som fører til ulike hendingar og handlingar (Befring, 2015).

Eit forskingsintervju kan utformast på ulike måtar. På ein skala er ytterpunktene prega av lite struktur og mykje struktur (Thagaard, 2013). Min intervjuguide er prega av ei delvis strukturert tilnærming, der tema er utforma på førehand. Strukturen er likevel fleksibel, ved at spørsmåla kan tilpassast ut frå det intervjupersonen seier. I tillegg kan ein stille spørsmål som ikkje er førebudde i forkant av intervjuet (Thagaard, 2013). Sjølv om tema og spørsmåla allereie er fastlagt, kan rekkjefølgja på spørsmåla kunne endrast ut frå det intervjupersonane seier.

3.2.1 Intervju med barn

Alderen til eit barn vil ha betydning for deira vurderingsevne, erfaringar og deira evne til å uttrykkje seg. Gjennom intervju med barn kan ein få innsyn i korleis barn tenkjer, og om deira oppfatningar om røynda. Deira tankeprosessar kan vere ulike vaksne sine, og dei kan vektleggje annleis kva som er viktig og ikkje (Hansen & Frønes, 2012). Det handlar om deira perspektiv på ulike fenomen, deira interesser og kva dei sjølve føretrekkjer. Det vaksne kan tenke at barn syns er viktig, er ikkje nødvendigvis det same

som barn sjølve tenkjer er viktig. Dette vert eit argument for å prate med barn, også fordi ein i for liten grad har lagt vekt på informasjon som kjem frå barn og unge sjølve. Det er ikkje før dei siste tre-fire tiåra at barn har blitt sett på som truverdige informantar (Hansen & Frønes, 2012). Barn kan bidra med kunnskap som ikkje vaksne har, og det er i følgje Hansen og Frønes (2012) difor heilt nødvendig at det er akkurat barna vi pratlar med når vi vil ha slik kunnskap.

Kvale og Brinkmann (2015) framhevar at vaksne og barn lever i ulike sosiale verder, og at dette kan vere lett å gløyme når ein skal intervjuje. Difor er det naudsynt å hugse på det skeive maktforholdet som fins mellom den vaksne og barnet. Der kjem truleg alltid til å vere eit asymmetrisk maktforhold mellom forskaren og intervjupersonen, og denne asymmetrien blir endå tydelegare når deltakarane er barn (Hansen & Frønes, 2012). Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015) vil det vere positivt dersom den vaksne intervjuar barnet i naturlege omgjevnader. Med dette meiner dei stader som barnet kjenner. På denne måten kan det byggjast ei bru over nokre av dei barrierane som fins mellom barnet og den vaksne.

3.3 Utforming av intervjuguide

I arbeidet med å utforme ein intervjuguide lagde eg ein tabell med kategoriane; forskningsspørsmål, intervju spørsmål og oppfølgingsspørsmål (Vedlegg 5). Forskingsspørsmåla var spørsmål som problemstillinga ynskte å belyse. Desse spørsmåla inneheldt fagterminologi og omgrep som ikkje barn nødvendigvis forstår. Utfordringa mi var når eg skulle formulere sjølve intervju spørsmåla, å vurdere kva slags ord som var forståeleg for elevar i aldersgruppa 10-12 år. I arbeidet med intervjuguiden, var det difor avgjerande at eg var medviten på aldersgruppa eg skulle intervjuje. Eg opplevde av mi arbeidserfaring og grunnutdanning kom til nytte i dette arbeidet. Kvale og Brinkmann, (2015) framhever viktigheita av alderstilpassa spørsmål. Ei anna utfordring handla om *korleis* eg stilte spørsmåla. Eg forsøkte å formulere dei så enkle, presise og korte som mogleg. Å unngå leiande spørsmål var viktig, då det er lett for barn å la seg lede av vaksne, noko som igjen kan ha betydning for dei svara som barna gjev (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.4 Rekruttering av deltakarar

Prosessen med å rekruttere informantar starta ved at eg sende ein e-post med vedlagd informasjonsskriv til leiinga ved tre skular eg kjende til på Vestlandet (Vedlegg 6). Å kjenne til leiinga kunne vere positivt for rekrutteringsarbeidet, i form av velvilje til å sende informasjon vidare til kroppsøvlingslærarar. I eposten formulerte eg ein kort informasjonstekst, og viste til skrivet med meir utfyllande informasjon. I tillegg la eg ved skriv til foreldre og skriv til elevar (Vedlegg 3 og Vedlegg 4). I desse skriva presenterte eg kva og kven som var målgruppa. Målet var å presentere føremålet med undersøkinga for deltakarar og føresette slik at dei visste kva det innebar å delta, og vart motivert til å vere med på prosjektet.

For å sikre meg intervjupersonar, måtte eg nytte meg av eit "tilgjengeutval". Det inneber at deltakarane hadde dei eigenskapane som er relevant for problemstillinga mi, og at framgangsmåten for å velje deltakarar var basert på at dei var tilgjengeleg for meg (Thagaard, 2018). E-posten som vart sendt til leiinga ved skulane, vart vidaresendt til kontaktlærarane på mellomtrinnet ved skulen. Kontaktlærarane sende ut samtykkeskjema og informasjonsskriv til heimane. Då fekk elevane og føresette lese gjennom informasjonen og vurdere om dette var noko dei ville delta på. Dei som var interesserte sende vidare samtykkeskjema tilbake til skulen. Totalt 10 klasser fekk skjema og informasjon tilsendt. Av desse var det 8 klasser med elevar som var interesserte. Eg fekk ei oppdatering på kor mange og kven som ville vere med. Det viste seg å vere stor interesse. Totalt 54 elevar fordelt på tre skular ville la seg intervju og leverte samtykke frå foreldre. Dette gjorde at eg måtte trekke, slik at det vart tilfeldig. Eg passa på at der var balanse mellom kjønn og klassesteg då eg trekte. Bakgrunnen for å velje elevar frå tre skular, var at eg ønskte få breidde i intervju. Ulike skular inneber innsyn i fleire klasser og fleire kroppsøvlingslærarar. Dersom eg valde ein skule eller ei klasse kunne elevsvara truleg verte meir einsarta sidan dei kom frå same gruppe.

3.5 Prøveintervju

Første prøveintervju

For å førebu meg på dei ordinære intervju, gjennomførte eg to prøveintervju. Første intervju vart halde med ei jente som oppfylte utvalskriteria; ein elev på 12 år, gjekk i 7.klasse og hadde ordinær kroppsøvlingsundervisning, Eg kjende både foreldra og jenta godt frå før, og intervjuet blei gjennomført heime hos dei. Gjennom eit prøveintervju

fekk eg øve meg på intervjusituasjonen. Her måtte eg finne ut korleis eg skulle handtere svar, og vurdere om eg var godt nok førebudd (Christoffersen & Johannesen, 2012). I starten av intervjuet var eg oppteken av å ufarleggjere situasjonen. Samtidig var det viktig å gjere intervjusituasjonen autentisk, og så likt eit ordinært intervju som mogleg. Eg forklarte kva deltaking i dette prosjektet innebar, garanterte anonymitet og informerte om at intervjupersonen kan avslutte intervjuet når som helst. Intervjupersonen virka trygg, og det kom fram at ho opplevde spørsmåla mine som forståelege. Noko av tryggleiken som jenta uttrykte kan handle om at vi kjende kvarandre frå før. Intervjuet varte omtrent 17 minutt. Gjennomføringa av dette intervjuet fekk meg til å reflektere om eg kunne stille fleire oppfølgingsspørsmål, og fleire spørsmål rundt temaet «meistring».

Andre prøveintervju

Etter første prøveintervju hadde eg gjort meg nokre erfaringar, og endra enkelte ting i intervjuguiden. Til dømes la eg til spørsmål rundt temaet meistring: «Opplever du at du meistrar dei oppgåvene du får i kroppsøving» og «kan du kome med døme på aktivitetar som du tykkjer er lettare eller vanskelegare enn andre?». Denne gongen skulle eg gjennomføre eit prøveintervju utan å ha noko kjennskap til eleven. Dette ville styrke reliabiliteten, og ein kunne vere trygg på at svara ikkje vart prega av at eg kjende personen frå før. Gjennom kontakt med ein kroppsøvingslærer, fekk eg tak i ein elev som oppfylte utvalskriteria. Dette var ein 7.klassing som hadde ordinær kroppsøvingsundervisning. Eleven framstod som trygg og reflekterte rundt spørsmåla ho fekk. Til saman varte intervjuet i 22 minutt.

Erfaringar frå prøveintervju

Etter å ha lytta gjennom prøveintervjua blei eg bevisst på mi rolle, og korleis eg intervjua og responderte til intervjupersonane. Til dømes vart eg medviten om kor mykje tid eg ga eleven til å tenkje når det blei stille. Etter første prøveintervju opplevde eg å tolke stillheit som eit teikn på at eleven ikkje heilt forstod spørsmålet. Då kompenserte eg med å vere kjapp og stille spørsmålet på ein litt annan måte. Det å gje tid, og la eleven få tenkje, var noko som fekk meir plass under prøveintervju nummer to og under dei ordinære intervjua i sjølve datainnsamlinga.

3.6 Gjennomføring av intervju

Gjennomføring av dei 12 intervjua gjekk føre seg over ein periode på ei veke. Etter avtale med leiinga og kontaktlærarane møtte eg opp på skulane og trefte elevane ein etter ein. Eg rekna skulen som ein trygg og kjend arena, og gjennomførte difor intervjua på skulane sine grupperom. Å vere på ein plass eleven kjende til, bidrog truleg til å byggje bru over ei av dei barrierane som Kvale og Brinkmann (2015) framhevar fins mellom eleven og meg som vaksen. På førehand hadde eg snakka med kontaktlærarane. Dette var ein tryggleik dersom noko uføresett skulle oppstå under intervjuet. Avtalen var at kontaktlærer skulle vere lett tilgjengeleg for meg og eleven som vart intervjuet. Intervjuet starta med at eg presenterte meg sjølv og kva som var formålet med intervjuet. Eg informerte også om deira rettar, samt at samtalen kom til å bli teken opp. Då dei var innforstått med dette, sette eg på opptak.

Nokre elevar hadde meir å fortelje enn andre og dei hadde naturlegvis ulike måtar å uttrykkje seg på. Dette stilte ekstra krav til meg som intervjuar. Eg måtte tenkje korleis eg på best mogleg måte kunne formulere meg slik at det vart forståeleg for eleven. Skilnadane mellom elevane vart tydeleg, då det lengste intervjuet varte i 44 minutt og det kortaste varte i 11 minutt. Resten av intervjuet varte i snitt rundt 20-25 minutt. Flyten i intervjuet vart betre for kvar gong, sidan eg vart tryggare i mi rolle for kvart intervju eg gjorde. Eg hadde ansvaret for å føre samtalen, men let samtalen bli styrt utifrå kor mykje initiativ elevane sjølv tok til å fortelje, og *kva* dei sa. I tillegg til lydopptakaren hadde eg ei notatblokk der eg noterte meg relevante merknader om elevane og det dei fortalde. Eg har tidlegare skrive at intervjuguiden vart utforma med ei delvis strukturert tilnærming. I sjølve gjennomføringa av intervjuet opplevde eg likevel at intervjuet i større grad framstod som strukturert. Det var sjeldan eg gjekk utanom dei faste spørsmåla. Truleg kan dette handle om at intervjupersonane er barn, og at «flyten» i samtalen vert annleis med ei slik aldersgruppe.

3.7 Transkripsjon av intervju

Etter å ha gjennomført intervjuet starta eg å transkribere. Å transkribere inneber å skifte frå ei form til ei anna (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved hjelp av ein lydopptakar, har eg oversatt rundt 300 minutt talespråk til skriftspråk. Dette for å gjere intervjusamtalane tilgjengeleg for analyse. Transkribering gjer det mogleg å få oversikt over materialet. Kvale og Brinkmann (2015) framhevar styrken ved at forskaren transkriberer eigne

intervju, fordi ein lærer mykje om sin eigen intervjustil og blir kjend med innhaldet i intervjuet. Ved å lytte til lydopptaka, kunne eg konsentrere meg om tema og dynamikk i samtalen. Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015) fins det ingen fasit på kva ein sann og objektiv transkripsjon er. Det avheng av formålet med transkriberinga. Ei konstruktiv tilnærming inneber å fokusere på kva som kan vere «nyttig transkripsjon». Eg transkriberte intervjuet så ordrett som mogleg. I tillegg var eg oppteken av at transkriberinga skulle vere prega av ein konsekvent skrivestil for å kunne foreta samanlikningar av intervjuet. Til dømes noterte eg «(latter)» eller «(tenkjer)» i teksten dersom slike reaksjonar oppstod. Transkripsjonar kan vere svekkande fordi det er dekontekstualiserte gjengjevingar av intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig blei eg påminna både sosiale og emosjonelle aspekt ved intervjusituasjonen gjennom lytting av opptaka medan eg transkriberte. Dette ga meg på mange måtar eit heilskapleg analysegrunnlag.

3.8 Analyse

Det er fleire forhold å ta stilling til i analyseprosessen. I denne delen vil eg difor presentere kva analytisk tilnærming eg har hatt til intervjuet. I tillegg gjer eg greie for min forståingshorisont. Avslutningsvis presenterer eg dei ulike fortolkingskontekstane eg har nytta meg av.

3.8.1 Temasentrert analyse

Thagaard (2013) skil mellom personsentrerte og temasentrerte tilnærmingar til analyse. Dette er ulike måtar å tolke data på. Førstnemnde gjev eit heilskapleg perspektiv i høve til personane som vert intervjuet, medan tema-sentrert tilnærming representerer relevante tema knytt til forskingsspørsmåla ved å samle informasjon om dei same tema frå alle deltakarane. Eg har valt ei temasentrert tilnærming i mi oppgåve. Gjennom ei slik tilnærming er det mogleg å utforske enkelte tema og å få ei djupare forståing av desse i materialet (Thagaard, 2013). Ei temasentrert tilnærming var altså utgangspunktet for den analysen eg skulle gjere. I praksis vart det likevel tendensar til personsentrert analyse. Nokre elevar har fått meir plass enn andre. Forklaringa på dette er at nokre elevar fortalde meir enn andre, og såleis fekk meir plass i resultat- og diskusjonskapitlet.

Eg valde å bruke MaxQda, eit databehandlingsprogram for kvalitativ analyse som gjer det mogleg å kategorisere data. Transkripsjonsdokumenta vart lagde direkte inn i programmet, og på denne måten fekk eg system og oversikt over materialet, og moglegheit til å kode det som vart sagt. Dette var både tid- og arbeidssparande. Intervjuguiden var med å danne utgangspunkt for dei kodeorda eg nytta for å fanne dei ulike tema som elevane omtalte. Dette var kodeord som framheva meiningsinnhaldet i transkripsjonane (Thagaard, 2013). Følgjande ni kodeord representerer innhaldet i transkripsjonane: *Opplevelse av kroppsøvingsfaget, læringsklima, læringsstrategiar, eleven sitt forhold til lærar, eleven sitt forhold til medelevar, usikkerheit, faget sitt formål, innsats, meistring/ikkje meistring i faget, innhald i faget*. Kodeorda som eg valde, hadde rot i teorien eg hadde lese meg opp på, intervjuguiden som vart utforma og empirien som kom fram.

Eit viktig prinsipp i temasentrert analyse handlar om at ein har skaffa informasjon frå alle elevane om same tema (Thagaard, 2013). Vala eg tok då eg utforma intervjuguide hadde konsekvensar for korleis eg kunne analysere materialet. Ved å velje ei delvis strukturert tilnærming vart det mogleg å samanlikne data, samtidig som der var rom for fleksibilitet knytt til rekkefølge og eventuelle andre spørsmål. Måten intervjuguiden vart utforma, korleis eg har forstått og tolka elevane og måten eg har definert kodar frå materialet, ville ha konsekvensar for korleis data blir presentert. Noko av det temasentrerte analysen vert kritisert for handlar om at ein ikkje ivaretek det heilskaplege perspektivet (Thagaard, 2013). Det som vert sagt av intervjupersonen kan i prinsippet lausrivast frå sin kontekst. Viktigheita av å bevare elevane sine utsegn i den samanhengen dei er ein del av, vert difor stor når eg vel ei tema-sentrert analyse. Å vurdere elevar sine beskrivingar frå enkelte situasjonar i høve til det miljøet som situasjonen skjer i, er også svært relevant for å kunne forstå materialet i sin heilskap.

3.8.2 Hermeneutikk

Tanken bak hermeneutikken er at meining kan forståast i lys av den samanhengen, som det ein undersøker er ein del av. Med andre ord prøver ein å forstå delane i lys av heilskapen (Thagaard, 2013). Eit sentralt prinsipp for den hermeneutiske læra handlar om at det skjer ein vekselverknad mellom delane og heilskapen, og dette utgjer det som vert kalla den «hermeneutiske sirkel» (Kleven & Hjordemaal, 2018). Døme på denne vekselverknaden skjedde ved at eg gjennomførte intervju, og slik sett fekk eit

heilskapleg inntrykk av det eleven sa. Deretter tok eg utgangspunkt i intervjuguiden og kategoriserte elevsvara i ulike tema. Desse kategoriane kan omtalast som «delane» i hermeneutikken. Deretter las eg gjennom kvart enkelt intervju. Vidare fortsette arbeidet med å forstå tema ved å lese dei i den konteksten det vart sagt. Dette har vore viktig for å kome fram til gyldig forståing og bevare meiningsinnhaldet. Hermeneutisk metode er ein dynamisk prosess. Eg meiner valet av hermeneutisk tilnærming til analysen vil bidra til å ivareta det som temasentrerte analyser på si side vert kritisert for; å oppnå gyldig forståing av meininga bak det elevane seier, innanfor den konteksten det gjeld. Å fordjupe seg i tema var ein måte å forstå heilskapen frå det elevane fortalde.

3.8.3 Forståingshorisont

Ved bruk av hermeneutikk og i arbeidet med å forstå, kjem forståingshorisonten inn på fleire ulike måtar (Føllesdal & Walløe, 2000). Forståinga eg skal prøve å oppnå er prega av mine eigne haldningar og oppfatningar. Det er dette Føllesdal og Walløe (2000) kallar for «forståingshorisont». Dette er medvitne og umedvitne haldningar og oppfatningar ein har på eit gitt tidspunkt, som ein ikkje har oppmerksomheita retta mot. Det er difor viktig for meg å gjere greie for min forståingshorisont så tydeleg som eg kan, då denne kan ha påverka den metodiske tilnærminga og studien sitt resultat. Min forståingshorisont er basert på eigne erfaringar både som tidlegare elev og som student ved lærarutdanning. Mine eigne erfaringar som elev på barneskule har gjeve meg eit bilete på at kroppsøvingsfaget er eit populært fag blant mange. Samtidig oppfatta eg eit skilje mellom dei elevane som var svært begeistra for faget, og mellom dei elevane som brukte energi på å grue seg til kroppsøvingsundervisninga. Dersom ein var «god» i kroppsøving, oppnådde ein sosial status i elevgruppa. Dette var slik eg oppfatta det som elev i grunnskulen. Eg var sjølv ei av dei som tykte kroppsøving var svært kjekt. På mange måtar var eg nok likevel ein usikker elev og tykte det var skummelt å skulle «prestere». Denne erfaringa gjer at eg sympatiserer med dei elevane som uttrykkjer låg meistringstru og har eit forsiktig engasjement i kroppsøvingsfaget. Mi oppfatning er at dette truleg er elevar som har eit større potensiale enn det dei vert utfordra på.

Gjennom lærarutdanninga har vi vore gjennom ulike tema som har medført ei ny forståing og tilnærming til kroppsøvingsfaget. Utdanninga har vore med og forma mine haldningar og oppfatningar om faget sitt innhald, og korleis ein som lærar skal utøve faget. Som elev handla kroppsøvingsfaget i mine auge om å springe mest mogleg og å

kunne dei tradisjonelle ballaktivitetane. Denne forståinga har blitt nyansert i rolla som student, og faget handlar om meir enn fysisk aktivitet. Eg har også fått ei breiare forståing for elevar sin oppførsel, og innsikt i korleis dei utviklar seg. Eg har sett betydninga av det sosiale samspelet til medelevar og lærar, og oppfattar tryggleik som noko av det viktigaste grunnlaget for læring. Å sympatisere med dei mindre frimodige elevane er noko eg i stor grad framleis gjer. Farene rundt dette kan vere at eg har lytta meir til dei «mindre frimodige» og såleis har vore meir opptatt av deira erfaringar. Dette har resultert i at eg presenterer meir av desse funna i oppgåva. Sjølv om eg gjekk inn i ei «forskarrolle» under intervjusituasjonen, så er det mogleg at min lærarbakgrunn også har prega mi tilnærming til elevane. Dette har til dømes kome til syne i kapittel 4.1 «presentasjon av elevane». Her har eg ikkje kun gått reint deskriptivt til verks, men også tatt omsyn til meir enn det som umiddelbart er blitt sagt, slik eg har oppfatta elevane. Dette har eg presisert ved å skrive «han *framstår* som...». Eg har også prøvd å sjå *heile* intervjukonteksten. Det samspelet som skjer i intervjuet er meir enn dei orda som vert sagt. Kroppsspråk og stemmeleie er til dømes viktige detaljar som har betydning for det inntrykket ein får av intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.8.4 Fortolking

Fortolking kan skje i ulike fortolkingskontekstar, og Kvale og Brinkmann (2015) skil mellom tre kontekstar: *sjølvforståing*, *kritisk forståing basert på sunn fornuft og teoretisk forståing*. Eg har vore innom desse fortolkingskontekstane i ulike delar av analyseprosessen. Sjølvforståing skjer ved at eg gjennom meningsfortetting prøver å formulere det elevane fortel med eigne ord. Eg får fram korleis eg forstår elevane sine utsegner. Resultatkapitlet i denne oppgåva er ein kombinasjon av elevane sine direkte utsegner og fortetting frå mi side. Kritisk forståing basert på sunn fornuft handlar om å ta fortolkinga til eit nytt nivå. Her kan mine fortolkingar ha ei breiare forståingsramme enn det elevane fortel, samtidig som eg held meg innanfor konteksten av det som kan vere ei allmenn fornuftig tolking (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg kan i denne konteksten stille meg meir kritisk til det innhaldet som kjem fram. Eit døme på dette er når ein av elevane fortel om testing som eit fast innslag kvar veke i kroppsøvingsfaget. Eg stiller meg raskt kritisk til dette, og fortolkinga går utover eleven si eigenforståing fordi ho truleg ikkje er medviten om at jamleg testing ikkje er i tråd med læreplanen og Rundskriv 8 (Utdanningsdirektoratet, 2012). I intervjuet stiller eg oppfølgingsspørsmål noko basert på det eg meiner er grunn til å vere kritisk til. Den tredje

fortolkingskonteksten, teoretisk forståing, inneber at fortolkinga vert sett i lys av ei teoretisk ramme (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er diskusjonskapitlet i denne oppgåva eit resultat av, då elevane sine utsegner vert sette opp mot relevant teori, tidlegare forskning og politiske dokument.

3.9 Studien sin kvalitet

Å rette eit kritisk blikk på studien sin heilskaplege kvalitet er ein sentral del av eit forskingsprosjekt. I denne delen av oppgåva vil eg vurdere forskingsprosjektet sin reliabilitet, validitet og overførbarheit for å argumentere for den vitskaplege kvaliteten (Thagaard, 2013).

3.9.1 Reliabilitet

Når ein skal vurdere reliabiliteten i eit forskingsprosjekt, vurderer ein kor påliteleg og troverdig eit forskingsresultat er (Kvale & Brinkmann, 2015). Ei heilskapleg vurdering av reliabiliteten tek omsyn til dei metodiske ledda eit forskingsprosjekt består av. Det inneber arbeidet som vart gjort under intervjuet med elevane, arbeidet med å transkribere intervjuet nøysamt og sjølv analysen. Lesaren skal kunne oppfatte at forskingsarbeidet mitt er utført på ein tillitsvekkande måte (Thagaard, 2013). Sjølv meiner eg at reliabiliteten vert styrka ved at eg har presentert heile prosessen så transparent som mogleg, og gjort greie for dei vala eg har teke i dei ulike prosessane i prosjektet. Alt frå kva formålet med oppgåva er, korleis eg har rekruttert informantar, korleis intervjuet har gått føre seg, og kva analytisk tilnærming eg har hatt til materialet. Dette har vore eit mål for å gje lesaren best mogleg innsikt i studien.

Intervjuaren sin reliabilitet kan også diskuterast i samanheng med intervjuteknikken. Det handlar om forskaren sitt medvit om kor vidt han eller ho til dømes kan stille leiande spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuaren sine ordval under intervjuet er også noko som kan vere styrande for korleis samtalen vert oppfatta av intervjupersonane, og som igjen kan ha betydning for deira svar. I og med at eg intervjuar barn vert det særleg viktig å vere medviten om det skeive maktforholdet som fins mellom meg og elevane. Som tidlegare nemnd vert denne assymmetrien endå tydlegare fordi deltakarane er barn (Hansen & Frønes, 2012). Eg meiner reliabiliteten vert styrka i mitt arbeid med å utforme intervjuguiden, og gjennom utprøving av intervjuet. Som eg har beskrive tidlegare i metodekapitlet, gjorde eg eit grundig førearbeid med å

formulere spørsmål som skulle vere tilpassa den aldersgruppa eg ville intervju. Vidare gjorde eg prøveintervju med to elevar som oppfylte utvalskriteria. Å øve meg på intervjusituasjonen fleire gongar meiner eg har styrka mi rolle som intervjuar.

3.9.2 Validitet

Validitet er nært knytt opp mot forskinga si «gyldigheit» (Thagaard, 2013). Når ein skal vurdere validiteten i eit forskingsprosjekt, stiller ein spørsmål om dei tolkingane som forskaren kjem fram til er gyldige i høve til røynda han eller ho har studert. Ein stiller også spørsmål om metoden ein har nytta er eigna til å undersøke det som skal undersøkast (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet for denne studien var å undersøke elevar på mellomtrinnet si oppleving av kroppsøvingsfaget, og kva rolle meistringstru spelar i faglege og sosiale situasjonar. Eg meiner metoden eg har valt har vore ein føremålstenleg framgangsmåte for å undersøke det som skulle undersøkast. Intervjuet med elevane har gjeve utfyllande informasjon om elevane si oppleving av kroppsøvingsfaget. Eg har valt ein metode som gjer det mogleg å få fram detaljar og nyansar gjennom det elevane fortel. Eg opplevde at elevane var motivert til å dele av sine opplevingar.

Thagaard (2013) skriv at forskaren bør ta ein kritisk gjennomgang av eigne tolkingar når ein vurderer prosjektet sin validitet. Eg har mellom anna gått gjennom transkripsjonane og sikra at sitata stemmer overeins med det eg har trekt fram i oppgåva. Det inneber òg å vere tydeleg på kva relasjon forskaren har til miljøet som vert undersøkt. Bakgrunnen for dette er at det kan ha betydning for dei tolkingane som forskaren kjem fram til (Thagaard, 2013). Tidlegare har eg jobba som ringevikar på to av skulane der intervjuet vart gjennomført. Tilknytning til miljøet som skal studerast kan ha betydning for den forståinga eg utviklar i prosjektet. Det at eg kjenner til skulen frå før kan ha prega min forståingshorisont. Samtidig har eg ikkje undervist i klasser eller hatt nokon relasjon til dei elevane som vart intervjuet, og heller ikkje kjennskap til deira kroppsøvingslærarar. Dette var vurderingar og val eg tok før eg kontakta aktuelle klasser. Det betyr at studien sine funn og tolkingar ikkje er påverka av kjennskap til verken elevar eller kroppsøvingslærarar som er med i prosjektet.

Noko som var gjennomgåande i intervjuet, var at dei elevane som uttrykte at dei trivdes, og som hadde stor grad av meistringstru, hadde mindre å formidle. Elevane som fortalde

om utfordringar og som kanskje hadde lågare meistringtru, hadde derimot meir å fortelje. Sistnemnde elevar «problematiskerte» meir knytt til deira opplevingar i kroppsøvingsfaget. Slik eg tolkar dette, kan det bety at dei som trivst opplever det som skjer i kroppsøvingsfaget uproblematisk, og difor ikkje har brukt særleg tid på å gruble og reflektere. Dette er kanskje eit funn i seg sjølv, men det fekk også konsekvensar for presentasjon av resultatata. Eg sørga for at alle elevane er representert i resultatkapitlet. Likevel er det viktig å påpeike at det er enkeltelevar som har fått større plass enn andre i resultat- og diskusjonskapitlet. Dette kan også vere ei svakhet hos meg som intervjuar, det at eg ikkje har klart å stille spørsmål som fører til meir utfyllande informasjon hos nokre elevar. I og med at eg har hatt ei tema-sentrert tilnærming i analyseprosessen, kan det kritiserast at det ikkje er heilt balanse mellom fokus på dei ulike elevane.

Thagaard (2013) framhevar at analyse og datainnsamling bør skje parallelt. På denne måten kan eg tilpasse vidare datainnsamling til tidlege analyser av materialet. Då eg skulle samle inn data, måtte eg reise til Vestlandet. Tolv intervju skulle gjennomførast på ei veke, og det var difor ikkje rom eller tid for å analysere før desse var gjennomførte. Informasjon som ein får gjennom intervju, inkluderer ikkje berre det som vert sagt munnleg. Det inneber også informasjon ein får gjennom kroppsspråk og reaksjonar hos intervjupersonen. Konsekvensen av at eg ikkje analyserte parallelt med transkriberinga, kan ha bidrege til at eg har gløymt noko informasjon undervegs. Samtidig opplevde eg det positivt å gjennomføre intervju etter kvarandre, fordi eg då fekk ein slags flyt i «intervjurolla». I tillegg var intervju relativt korte. Eg noterte litt etter kvart intervju, og det tok heller ikkje lang tid før transkriberinga starta etter at samtlege intervju var gjennomført. Det kan altså ha vore både styrker og svakheiter ved å gjennomføre intervju intensivt over ei veke, slik eg gjorde det.

Eg meiner at validiteten i oppgåva vert styrka ved at det kjem tydeleg fram kva som har vore sagt av elevane, og kva som er mine tolkingar av deira utsegner. I diskusjonen presenterer eg mine tolkingar med ei innleiing som t.d.: «slik eg forstår det», medan elevane sine utsegn er sett i hermeteikn. Dette gjer det enkelt for lesaren å skilje kven som seier kva.

3.9.3 Overførbarhet

Omgrepet «overførbarhet» handlar i følgje Thagaard (2013) om at dei tolkingane som eg har kome fram til i min studie, også kan gjelde andre samanhengar. Kan den forståinga eg har utvikla innfor mitt prosjekt vere relevant i andre situasjonar? Hensikta med dette studiet var å tematisere 12 elevar si oppleving av kroppsøvingsfaget gjennom ei kvalitativ tilnærming. Utvalet som studien baserer seg på, er svært sentralt i vurderinga av overførbarhet (Thagaard, 2013). 12 elevar er ikkje representativt for elevar over heile landet sine opplevingar av kroppsøvingsfaget, og kan difor ikkje generaliserast. Der er likevel trekk ved studien som kan vitne om at tolkingane kan ha gyldigheit i andre samanhengar. Til dømes at elevane uttrykkjer at kroppsøving er eit populært fag. Elevane sine opplevingar verkar å vere gjeldande på tvers av skulane. Tidlegare forskning er med på å bekrefte at denne tolkinga ikkje er urimeleg. Det nasjonale studiet til Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) viser mellom anna at kroppsøvingsfaget er populært blant elevane. I tillegg kan elevrefleksjonar som kjem fram rundt meistringstru og meistringsopplevingar både i sosiale og faglege situasjonar, antakeleg vere gjenkjenneleg for både elevar, lærarar og dei som arbeider i skulen.

3.10 Etiske betraktningar

Som forskar er eg ansvarleg for at framgangsmåtane og dei vala eg tek, skjer i samsvar med forskningsetiske normer. Det handlar om å ivareta deltakarane sitt personvern, og samtidig sikre forskingsresultata sitt truverd (Grimen & Ingstad, 2008). Sidan eg skal behandle personopplysingar er eg pliktig til å melde prosjektet til NSD (Norsk senter for forskingsdata). Dette er ein instans som vurderer om eg behandlar personopplysingane lovleg, vurderer opplysningane sin relevans for prosjektet, val av innsamlingsmetode og anonymisering av deltakarar. (Norsk senter for forskningsdata, 2016). Prosjektet vart godkjent hos NSD og Etisk komitè ved Norges idrettshøgskule før eg sette i gong (Sjå Vedlegg 1 og Vedlegg 2). Sistnemnde er ein lokal komitè som vurderer prosjekt som mellom anna involverer sårbare grupper. I og med at barn vert rekna som «sårbare grupper» og ikkje heller har samtykkekompetanse, skulle prosjektet godkjennast her før eg kunne sette i gong. Godkjenning frå begge desse er ein indikasjon på at prosjektet var planlagd på ein forsvarleg måte.

Barn som deltek i forskning, har ifølgje Hansen (2009) særleg krav på vern.

Grunngjevinga er at dette er individ som er i utvikling, og dei har behov og evner i ulike

fasar av denne utviklinga. Det krev at eg som forskar har tilstrekkeleg kunnskap om elevane, slik at eg kan tilpasse innhaldet og metoden til aldersgruppa det gjeld. I tillegg skal eg kunne gje elevane alderstilpassa informasjon om prosjektet. På denne måten er dei innforstått med kva deltaking inneber. Som eg har beskrive i kapittel 3.3, fekk barna informasjon som skulle vere tilpassa deira aldersgruppe. I dette skrivet forklarte eg kva studien handlar om, kvifor akkurat dei vart spurt, og kva det innebar å vere med på eit slikt prosjekt. Eg forklarte at det er deira føresette som må gje løyve, men presiserte at det naturlegvis er like viktig at dei sjølve ønskte å delta.

Informert samtykke

Informert samtykke handlar om at forskingsprosjekt som inkluderer personar ikkje kan setjast i verk før deltakarane er informerte og har gjeve samtykke om deltaking (Thagaard, 2013). Prinsippet er basert på den respekten ein skal ha for eit individ sin råderett over eige liv. Reglane for informert samtykke er annleis for barn under 15 år enn det er for vaksne. I og med at eg har valt å intervju 10-12 åringar, måtte eg innhente samtykke hos barna sine føresette. Samtidig er det viktig å behandle barna som sjølvstendige individ i forskning, sjølv om dei ikkje har det som vert kalla samtykkekompetanse (Hansen & Frønes, 2012). Til dømes venta eg med å sette på opptak før elevane ga meg løyve, slik at dei skulle oppleve dette som ei eiga avgjersle.

Konfidensialitet

Deltakarar i forskning har krav på at all informasjon dei deler med forskaren skal behandlast konfidensielt (Thagaard, 2013). Det inneber også at deltakarane sin identitet vert skjult, og at lister med namn og informasjon oppbevarast slik at det er utilgjengeleg for andre enn forskaren. I prosessen med å transkribere intervju, var det viktig å anonymisere elevane. Thagaard (2013) skriv at identifiserbare opplysingar og namn ikkje skal forekomme på forskaren si datamaskin. Difor ga eg intervjupersonane fiktive namn før eg starta transkriberinga. Det er berre eg som har hatt tilgang til transkripsjonane, og desse blei lagra på ei passordbeskytta datamaskin gjennom heile prosjektet. Ved prosjektslutt vert alle opplysningar og transkripsjonar sletta. Konfidensiell behandling av personopplysingar gjer at det ikkje vil påverke intervjupersonane i framtida (Thagaard, 2013).

Konsekvensar for å delta i forskingsprosjektet

Å gjennomføre eit forsvarleg forskingsprosjekt handlar om å ta omsyn til kva konsekvensar prosjektet kan ha for elevane, og å unngå at dei vert utsett for skade og alvorlege belastningar (NESH, 2006). Før prosjektet starta var det viktig at eg vurderte korleis elevane kunne beskyttast mot uheldige verknader av å vere med i undersøkinga. Det kunne til dømes dukke opp situasjonar der elevar fortel om ubehagelege opplevingar som var av alvorleg grad. I verste fall kan mine spørsmål vere med å forsterke eller provosere deltakarane sine opplevingar rundt temaet. I eitt av intervjuet kom det til dømes fram informasjon frå ein elev som var av negativ art. Eg vart usikker på kor alvorleg det faktisk var. Eg valde likevel å fullføre intervjuet, men avklara med kontaktlærer kort tid etter, at det var forsvarleg å bruke intervjuet. Eg fekk også avkrefta min teori om kva det *kunne* vere. Ein annan elev blei emosjonelt prega under intervjuet. I denne situasjonen var det viktig for meg å ivareta eleven på ein best mogleg måte ved å vise omsorg. Eg understreka at han måtte kjenne sine eigne grenser på kva han syntest var greitt å fortelje. Han uttrykte at det gjekk bra med han, og at han gjerne ville halde fram med intervjuet. Avtale om at kontaktlærer skulle vere tilgjengeleg var viktig, slik at eg visste kven eg skulle kontakte dersom det vart naudsynt. Dette var døme på etiske dilemma som oppstod i mitt prosjekt. Vala eg gjorde under intervjuet, har eg vurdert som etisk forsvarlege. Det kan virke som eg trefte eit sårt punkt hos eleven som fekk ein emosjonell reaksjon, men intervjuet fortsette på eleven sine premissar.

4. Resultat

I det følgjande kapittel vil eg presentere elevane og resultatata frå dette studiet. Elevane har ulik bakgrunn, og eg vil difor presentere dei kvar for seg slik at lesaren får eit innblikk i kven kvar enkelt er, før eg presenterer resultatata. Bakgrunnen for å ha resultat og diskusjon for seg handlar om å få fram stemmene til elevgruppa, då dette er ei aldersgruppe som er lite forska på innanfor kroppsøvingfaget. Som nemnd i kapittel 3 har eg valt ei temasentrert analyse. I dei neste delane vil resultatata difor bli presentert i følgjande tema: **4.2** Elevane si oppleving av kroppsøvingfaget, **4.3** Meistringstru og meistringsopplevingar, **4.4** Læringsklima, **4.5** Elevane sitt forhold til medelevar og **4.6** Elevane sitt forhold til kroppsøvingslæraren

4.1 Presentasjon av elevane

Det er viktig å presisere at desse skildringane er basert på det dei har fortalt i intervjuet og korleis eg har forstått kvar enkelt elev. Eg presenterer elevane ut i frå det dei først og fremst har sagt. Samtidig kan mine tolkingar av korleis dei framstod under intervjuet ha noko å seie for heilskapsinntrykket mitt av dei. Dette presiserer eg ved å skrive «han/ ho framstår som...» eller «han eller ho virkar som...».

Edvart går i femte klasse og har eit godt forhold til kroppsøvingfaget. Han er glad i å vere i bevegelse, og det er ein naturleg del av kvardagen hans, også utanfor skulen. Han opplever han at han meistrar aktivitetane i kroppsøvingfaget godt, og har også ei haldning om at «ting berre må prøvast» dersom ein skal oppnå meistring.

Lisa er femteklassing, og framstår som ei usikker jente som i stor grad bryr seg om kva medelevar og lærar tenkjer om ho. Ho trivst litt i faget, men uttrykkjer opptil fleire gonger at ho har låg meistringstru. Dette kan vere utfordrande for ho, og får konsekvensar for hennar åtferd i faget.

Håvard er sjetteklassing, og trivst i kroppsøvingfaget. Håvard framstår som svært trygg i seg sjølv, og seier at han stort sett meistrar dei oppgåvene han får i faget. Han har eit avslappa forhold til prestasjon og er oppteken av ein alltid skal prøve på nytt dersom ein ikkje meistrar ei oppgåve på første forsøk.

Iselin går i sjette klasse og seier det går fint å ha kroppsøving på skulen.

Kroppsøvfagsfaget har endra seg til det positive for Iselin, og ho har gått frå å ikkje like faget til å synest det er kjekt i dag. Ho opplever at ho meistrar aktivitetane dei gjer, og at leikprega aktivitetar er ein favoritt.

Oliva går i sjette klasse, og synest mesteparten av det som skjer i kroppsøvfagsfaget er gøy. Ho trekkjer fram motivasjon som viktig dersom ho skal gjere sitt beste i faget, og tykkjer at læraren og klassekameratar er viktige medspelarar for å hente motivasjon. I kroppsøvfagsfaget kan Oliva kjenne at ho er redd for å dumme seg ut.

Kristian er sjetteklassing, aktiv på fritida og likar å vere i bevegelse. Han trivst i kroppsøvfagsfaget og uttrykkjer at det er ufarlig å ikkje meistre ei oppgåve, fordi ein då kan prøve på nytt. Han seier likevel at han er redd for å dumme seg ut framfor medelevar og lærar.

Martine går i sjette klasse og trivst med kroppsøvfagsfaget i dag. Martine har tidligare vore usikker i kroppsøvfagsfaget, men uttrykkjer at dette har endra seg, og at ho opplever ein annen tryggleik no enn det ho gjorde før.

Olai er sjetteklassing, likar kroppsøving og uttrykkjer at han opplever meistring i faget. Ut frå det han seier i intervjuet kan det verke som han er trygg på både medelevar og lærar, og at det meste som er knytt til kroppsøvfagsfaget er ukomplisert.

Ruben er sjuandeklassing, glad i kroppsøvfagsfaget og likar dei fleste aktivitetar. Han uttrykkjer at han alltid gjer sitt beste. Ruben framstår som ein trygg gut i faget, og tykkjer at det er spennande å prøve nye ting.

Julie går i sjuande klasse. Ho tykkjer at kroppsøving både er eit kjekt og slitsomt fag. Julie bryr seg ein del om kva medelevar tenkjer, noko som kan gjere ho usikker i fleire situasjonar. Julie opplever at meistring generelt er viktig for at skulekvardagen skal vere god.

Joakim går i sjuande klasse og uttrykkjer at kroppsøvfagsfaget er greit, og at aktivitetane både kan vere kjekke og kjedelege. Joakim framstår som noko usikker og

verkar skeptisk når han snakkar om faget. Han er ein som likar å vere i bevegelse og er ein aktiv gut på fritida.

Ingrid er sjuandeklassing og ei jente som likar kroppsøvingfaget godt. Ho er ei allsidig jente og opplever sjølv at ho meistrar dei fleste aktivitetar. Nye ting ho ikkje har prøvd før ser ho på som ei utfordring, og den tek ho gjerne på strak arm. Det kjem fram at Ingrid driv med fleire organiserte idrettar på fritida.

Lærarar

Der elevane har nemnde læraren ved namn, har eg gjeve dei fiktive namn. «Knut Arne» og «Andreas» er lærarane som blir nemnd i resultatane. Til orientering har eg intervjuet elevar frå tre ulike skular, og nokre av dei har same lærar på tvers av trinn. Det er altså elevar frå seks ulike klasser, og fem ulike kroppsøvingslærarar som er omtala anten ved fiktive namn eller som «lærar».

4.2 Elevane si oppleving av kroppsøvingfaget

Nedanfor tar eg for meg tema som seier noko om elevane sitt generelle forhold til kroppsøving, deira tankar om formålet med faget og kva dei seier om innhaldet i undervisninga. Vidare vil eg presentere elevane si forståing av omgrepet innsats og deira vurdering av eigen innsats.

4.2.1 Elevane si oppleving av kroppsøving, og tankar om formålet med faget

På spørsmål om korleis elevar tykkjer det er å ha kroppsøving, omtalar dei kroppsøvingfaget som «gøy» eller «kjekt». Joakim er ein elev som tykkjer det er «greitt» å ha kroppsøving. Håvard meiner at kroppsøving er eit av dei kjekkaste faga på skulen, medan Julie synest det kjekt og slitsamt på same tid. Spørsmålet om kva som gjer faget kjekt, grunnlegg dei med at kroppsøving er eit avbrekk frå dei andre faga i skulen. Lisa uttrykkjer at kroppsøving er ei anledning for å slappe av: «*når vi har hatt time ganske lenge, så får vi gjort noke gøy der vi kan prøve å slappe av litt. For når vi sitte å skrive nesten heile dagen, så er det litt godt å gjere noke anna*». Andre synest det er kjekt fordi dei får røre på deg. Edvart seier «*det er bra for kroppen å springe, og det er gøy*». Martine tykkjer det er viktig med bevegelse: «*vi bevega oss i staden for å sitte i*

ro heile tida». Ho seier at kroppsøvingfaget er det som bidreg til at skule er gøy. Slik eg forstår det, uttrykkjer fleire av elevane eit naturleg behov for å røre på seg.

Det var ulike tankar om kva elevane sjølve meinte var formålet med kroppsøvingfaget. Mange av dei uttrykte at kroppsøvingfaget var ein «motpol» til sittestillinga som dei opplever skjer i dei teoretiske faga, og *bevegelse* var eit nøkkelord som gjekk igjen. Nokre var opptekne av at kroppsøving kan vere eit tilbod til dei som ikkje trenar utanfor skulen. Fleire av elevane uttrykkjer at den aktiviteten som skjer i friminutta ikkje er tilstrekkelig, og at skulen difor bør ha eit eige fag der dei kan vere fysisk aktive. Ingrid forklarte det slik: *«Vi skal lære oss å gjere forskjellige ting i skulen, og viss det er folk som ikkje trena så mykje utanom skulen, så får dei liksom en time på skulen der dei kan bevege seg litt og»*. Olai støttar Ingrid sitt inntrykk med at kroppsøvingfaget er eit fag på lik linje med andre fag. Han uttrykkjer at skulen er meir enn berre å sitte stille og gjere matematikk. Lisa sitt inntrykk av formålet med faget, handlar om å forbetre fysisk form: *«kanskje å komme seg litt meir i fysisk form. I staden for å berre sitte å skrive heile tida, så må vi komme oss litt i fysisk bevegelse»*. Ruben uttrykkjer at kroppsøvingfaget er ein arena for å trene og få utløp for energi. Kristian tenkjer framtidretta, og uttrykte seg slik då eg spurte om kva han tenkte var meininga med kroppsøving i skulen: *«for at da blir vi sterkere og vi holder oss i bedre aktivitet når vi blir eldre»*. Slik eg forstår Kristian, meiner han at ein sterk kropp bidrar til betre helse, og difor viktig med eit godt grunnlag frå starten av. Håvard trur også at formålet med kroppsøvingfaget er å bli sterkare i kroppen.

4.2.2 Innhald i faget

Organiseringa av innhaldet i kroppsøving varierer frå klasse og skule. Nokre elevar fortel at dei har bestemte aktivitetar ein viss periode, og deretter skiftar til ny aktivitet. I andre klasser varierer aktiviteten frå time til time. Ut frå det elevane fortel er tradisjonelle ballaktivitetar som fotball, basketball og volleyball framtrudande aktivitetar, noko dei uttrykkjer at dei trivst godt med. I tillegg nemner dei sirkeltrening, turn, og jogging med mål om å forbetre kondisjon. Aktivitetar som dansk kanonball, «leik og moro», vanlig sisten og tarzan-sisten er også noko av det som kjem fram i samtalanane som ofte brukte aktivitetar. Elevane uttrykkjer at dei likar slike leikprega aktivitetar spesielt godt. I intervjuet kom det også fram at turn og dans er mindre framtrudande aktivitetar.

To av elevane fortel at dei har testar kvar veke. Julie seier at ho trivst best med leikprega aktivitetar, men meiner at ho kjem betre i form av å verte testa. Det kan virke som at leikprega aktivitetar ikkje har like høg status hos fleire av elevane. Fokuset om å utvikle deira fysiske form i kroppsøving av grunngjevinga deira for å ha kroppsøving. Under intervjuet med Kristian, brukar han uttrykket «*skikkelig kroppsøving*» og seier at denne typen kroppsøving ikkje er like kjekk. Når han beskriv kva dei gjer når dei har «*skikkelig kroppsøving*», kjem det fram at det er sirkeltrening han meiner. Vidare seier han dette om ein av kroppsøvingslærarane hans: «*Knut Arne er veldig flink til å ha kroppsøving og trene magen og muskler og sånt, mens (...) en annen lærer, synes vi skal ha det litt gøy, gjøre masse gøy ting*». Kristian oppfatning av «gøye ting» var aktivitetar som lenkesisten, dansk kanonball, hjørnefotball og innebandy. På mitt spørsmål om han kan fortelje om kva han trivst best med, fortel Kristian at han føretrekker «gøye ting». Oliva seier at ho og klassen hennar av og til får vere med å bestemme kva innhaldet i undervisninga skal vere: «*av og til har vi sånn demokrati*». Gjennom handsopprekning får dei velje mellom enkelte aktivitetar i timen.

4.2.3 Om innsats og å gjere sitt beste

Kortfatta forklarte Iselin korleis ho forstod omgrepet «innsats»: «*det handlar om at man står på*». Edvart forklarte det endå meir kortfatta: «*at du prøva*». Fleire elevar oppfatta innsats som «det å gjere sitt beste».

På spørsmål om korleis elevane opplevde sin eigen innsats i faget, uttrykte Ruben at innsatsen hans varierer ut frå dagsforma og humøret, men at han stort sett prøvar å gjere sitt beste. Dei fleste elevane uttrykte at dei opplevde innsatsen sin som god i faget, men dersom dei var for slitne, så var det vanskeleg å gjere sitt beste. Håvard fortel at han gjer så godt han kan, og at han unngår å ikkje klage over arbeidsoppgåva. Lisa hadde fått beskjed av læraren at ho ville fått karakteren 6 i kroppsøvingfaget dersom ho hadde gått på ungdomskulen, men dette var noko ho sjølv ikkje heilt trudde. Ho grunngjev det slik: «*for eg føle ikkje at eg klare så mykje i gymmen. Eg klare berre det som er enkelt*». Hennar sjølvvurdering i kroppsøving var slik eg forstod ho i tråd med læraren si vurdering av henne.

Interesse for aktiviteten var nøkkelen for at nokre elevar skulle gjere sitt beste. Ingrid beskreiv det slik: *«viss det er noke eg lika å drive med, så gjer eg jo mitt beste»*. Oliva framhevar at læraren si evne til å motivere er viktig for at ho skal gjere så godt ho kan. Lisa fekk motivasjon gjennom oppmuntring av medelevar: *«eg bruka å gjer mitt beste når venninda i klassa mi heia på meg»*. Fleire nemnde at kjedelege oppgåver og repetisjonar var årsaka til at dei eventuelt ikkje gjorde sitt beste.

4.3 Meistringstru og meistringsopplevingar

Nedanfor vil eg presentere det elevane seier om meistring, meistringstru, og usikkerhet si betydning i ein kroppsøvingskontekst. Dette inkluderer situasjonar ved både faglege og sosiale aspekt.

4.3.1 Elevane si oppleving av å meistre

Elevane uttrykkjer at dei meistrar aktivitetane i kroppsøving, men opplever at nokre aktivitetar er vanskelegare enn andre. Stikkord som går igjen om innhaldet er aktivitetar som inkluderer ballspel. Dette er aktivitetar som elevane opplever at dei meistrar lett.

Olai fortel at han føler seg glad når han meistrar. Når han opplever å ikkje meistre ei oppgåve reagerer han på denne måten: *«då føle eg meg litt sur, men samtidig litt glad, fordi eg kan jo prøve igjen og så sjekke om det går»*. Ingrid uttrykkjer noko liknande: *«Det er litt morsomt liksom. Eg lika å få utfordringa eg ikkje får til, som eg må prøve fleire gonga»*. Oliva beskriv det som *« (...)en litt sånn god følelse»* om det å meistre noko i faget. Joakim blir også svært glad: *« (...)Då tenke eg yes! Det greidde eg»*. Julie seier det slik: *«eg fekk til det der, eg kan gå heim med glede liksom»*. Når ho ikkje meistrar beskriv ho det på denne måten: *«då får eg en skikkelig dårlig følelse, men eg klare alltid å gløkke den igjen.»* Håvard blir sur dersom der er noko han ikkje får til i kroppsøving, men fortel at det einaste alternativet hans er å prøve på nytt til han får det til.

Iselin overfører gleda av sjølv å meistre som motivasjon for medelevar:

«nei, eg blir veldig glad, og då kan eg motivere andre viss det gjekk ganske bra. Viss eg for eksempel har funne ut en taktikk då, som liksom er ganske bra å gjer, så kan eg vise den eller fortelle til andre og så kan dei også klare det».

Ho fortel òg at det kan vere litt sårt når ho opplever at «alle rundt ho» får det til, unnateke ho sjølv: *«eg blir litt sånn lei meg på en måte. Spesielt når alle greie det, og så er det liksom berre eg som ikkje får det til»*. Generelt uttrykkjer elevane at aktivitetane i kroppsøving blir gøy når dei opplever at dei får det til. Julie oppsummerte det slik: *«av og til så får du mestringsfølelse, av og til får du ikkje. Det er sånn varierende og det er ikkje kvar veke, ikkje kvar dag. Men når en oppleve det då blir skuledagane mykje lettare»*.

4.3.2 Kva seier elevane om usikkerheit, og korleis reagerer dei når dei vert usikre?

Elevane fortel om fleire kjelder til usikkerheit. Nokre av elevane fortel at usikkerheit oppstår når dei ikkje forstår oppgåva eller dersom dei møter nye læringsoppgåver. Både Edvart, Iselin og Olai seier at dei løyser dette med å spørje læraren eller medelevar dersom dei vert usikre. Kristian svarar kontant «ja» at han er redd for å dumme seg ut framfor medelevar og kroppsøvingslærer når han skal gjere oppgåver han kjenner seg usikker på. Då prøver han å utføre oppgåva når læraren ikkje fylgjer med. Han uttrykker at han blir flau om han «feilar», og kan gruble på det litt i etterkant:

«jeg tenker på det i etterkant, og så tenker jeg at det skulle jeg ikke ha gjort, viss jeg gjorde noe som var skikkelig flaut. For eksempel da jeg tryna når jeg tok en salto, da ble jeg ganske flau, og da tenkte jeg på det noen dager etterpå».

Ingrid seier at ho kan bli usikker dersom der er oppgåver som ho ikkje forstår, men som alle andre klarer: *«då berre står eg der, og så skjønna eg ikkje ka eg skal gjer»*.

For Joakim er det ikkje oppgåvene som gjer han usikker. Han fortel at han kan verte usikker på enkeltelevar i klassa som han ikkje kjenner seg trygg på. Han er likevel opptatt av å vise at han meistrar oppgåvene framfor desse elevane. Oliva uttrykkjer at kommentarar frå medelevar kan bidra til usikkerheit. Ein anna elev opplever at kommentarar og kroppsspråk frå sure medelevar er ubehageleg. Ho fortel om ein episode då dei spelte fotball og ho slapp inn fleire mål:

«eg tenkte berre sånn «oj eg slapp inn et mål, prøv å ikkje gjere det neste gong.», og så prøvde eg å ikkje gjer det, og så slapp eg inn et til (...). Då sa eine på laget mitt at eg var heilt ubrukelig. Så da berre gikk eg ut.» (Lisa)

På spørsmål om kva ho tenkte rundt dette, svarte ho: *«eg tenkte berre sånn at viss eg va heilt ubrukelig så kan eg berre gå ut her i frå.»*. Ho oppfatta det som unødvendig å halde fram med aktiviteten når medelevane uttrykte dette om ho.

Julie fortel at ho tvilar på seg sjølv og vert usikker når medelevar flirer av ho. Ho prøvar likevel etter beste evne å utføre oppgåva: *«Men det er jo av og til at eg ikkje klare det. Då prøve eg å bli usynlig på en måte då»*. Korleis ho blir usynleg forklarar ho på denne måten: *«nei at eg prøva å ikkje få augekontakt med Atle (læraren), sånn at han ikkje kan seie «du kan gjør det». Og så prøve eg å stå heilt stille»*. Ho uttrykkjer også at det er utfordrande å kome på gruppe med elevar som er betre enn ho: *«viss eg er ilag med en som er ganske god, då blir eg veldig usikker på kva eg skal gjøre»*. Eg oppfattar at Julie i fleire tilfelle vurderer seg sjølv om «dårlegare» enn sine medelevar.

På spørsmål om korleis elevar reagerer dersom dei førestiller seg å ikkje meistre ei gitt oppgåve, fortel fleire elevar om ulike strategiar for å unngå det usikre. Lisa fortel når ho er redd for å ikkje klare ei oppgåve: *«då berre hoppa eg litt lenger bak i køen og litt lenger bak i køen, sånn at folk gjer det fleire ganga bortsett frå meg»*. Ho fortel også at ho andre gongar berre gir opp, eller snik seg unna på do: *«og så er eg der inne til vi skal begynde på den andre oppgåva. For doen er rett utafør gymsalen, så då kan eg opne døra og sjekke om vi er ferdig med det»*. Bakgrunnen for bruken av desse strategiane grunnjev ho slik: *«eg meina på en måte ikkje å lyge, men eg gjer jo det fordi at eg er redd for å dumme meg ut»*. Iselin pleier å spørje medelevar om dei kan forklare dersom der er noko ho lurar på. Ingrid tek lett på møte med nye oppgåver i kroppsøvningsfaget, men slik har det ikkje alltid vore for ho. Slik som Lisa, fortel ho også om den omvendte kø-snikinga: *no går eg jo først i køen og drite i om eg gjere feil. Men før gjekk eg liksom bakerst og så lot eg andre folk gå foran meg igjen, sånn at eg ikkje trengte å gjer det sjølv*. Julie har fleire gonger brukt unnskyldingar for å unngå å vere med på ulike aktivitetar: *«(...) då var eg jo ofte «skada» (viser med hermeteikn). Og då hadde eg ofte «vondt» i hodet eller «vondt» i foten. Så då kunne eg skylde på det»*.

4.4 Læringsklima

På spørsmål om kva fokus kroppsøvingslæraren har i undervisninga svarar Kristian slik: «nei, vi øver jo på.. uker etter uke, hvordan vi gjør det. Og så er det om å gjøre å prøve det skikkelig, og å klare det.» Julie forklarer korleis læraren er oppteken av at klassa skal gjere sitt beste:

«Han vil at heile klassa skal gjere sitt beste, og at dei ikkje skal gi opp. Men han er ikkje sånn, «du må få det til» eller «då sitte du på på benken då», det gjør han ikkje. Viss du ikkje klare meir, så gir du deg, men du skal gi ALT du klara før du gir deg.

Iselin uttrykkjer også at kroppsøvingslæraren tydeleggjer at læring er ein prosess og at læring tar tid: «det går heilt fint om en ikkje greier det på første forsøk, for eksempel at det tar litt tid å få det heilt inn». Mange av elevane fortel at dei er ein del av eit læringsklima der øving er ein del av læringsprosessen, og dei oppnår meistring gjennom å prøve og feile.

Fleire fortel at konkurranse og testing er ein del av kroppsøvingsfaget, i større eller mindre grad. Håvard nemner lagkonkurransar og stafettar, men tykkjer likevel ikkje at dei har mykje konkurransefokus i timane. Martine synest konkurranse i passelege mengder er gøy. Når det kjem til testing i faget fortel Julie at dei vert testa ein gong for veka. Læraren til Oliva og Håvard nyttar også testing i undervisninga. Oliva er ikkje særleg begeistra for denne testinga, og kroppsøvingslæraren har ikkje sagt noko om kvifor dei skal ha slike testar. Hennar oppfatning av kvifor dei skal testast handlar om å «å trene og få betre kondis».

4.5 Elevane sitt forhold til medelevar

Samtlege elevar uttrykkjer at dei har eit godt forhold til fleire eller alle i klassa si. Ingrid presiserer at ho har eit betre forhold til nokre elevar enn andre, men at ho likevel trivst med å vere saman med alle. Edvart opplever også at han har eit godt forhold til medelevane sine. Når eg spør Edvart om korleis han merkar at han har eit godt forhold til dei, svarer han: «for viss eg prøva noke, og eg ikkje får det til, så støtta dei jo meg uansett». Denne forma for støtte beskriv fleire av elevane at dei opplever hjå medelevane. Joakim fortel at oppmuntring frå medelevar gjev han meir sjølvtilitt.

Ei av jentene fortel at ho er oppteken av kva dei andre tenkjer om ho i faget. Det kjem fram når ho beskriv korleis ho opplever reaksjonane til medelevar, til dømes i lagkonkurransar:

«viss det er sånn konkurranse og sånn, når du er på lag med folk, då kan dei bli sure viss eg ikkje får det til. Viss eg ser på kroppsspråket deiras, at dei på en måte blir litt sure, då føle eg at eg har gjort noke feil, sjøl om eg kanskje egentlig ikkje har gjort noke feil». (Julie)

Ruben tykkjer han har eit fint forhold til medelevane, men når det kjem til oppmuntring fortel han at det ikkje alltid funkar: *«viss dei seie «det greie du», så hjelpe det noken gonga, og noken gonga hjelpe det ingenting».* Han fortel at oppmuntringa må vere ekte dersom han skal tru på det sjølv: *«det er sånn.. dei prøva, men dei prøva ikkje alltid hardt nok.»* Martine opplever at det er flaut å få ros og oppmuntring frå medelevar i forkant av ei oppgåve, og meiner det begrensar ho meir enn det som antakeleg er meint frå medelevane si side: *«Men eg syns det er kleint på en måte. Dei kunne sagt noke etter eg har prøvd, i staden for i mens eller rett før. Då begynde eg å le, og då klare eg ikkje det».* Olai har også eit godt forhold til klassa si og bryr seg om at medelevane tykkjer han er ein inkluderande klassekamerat. Dersom han vert godt likt og spelar dei andre gode, vil han også sjølv ha fordelar av dette, i form av sentring og godt lagspel. Han fortel om når dei er i spel: *«Det er jo viktig at dei syns eg er en god lagspelar og sånn. Fordi då vil dei spele med meg, då vil dei sentre meir, og så blir vi et bedre lag».*

Eit av spørsmåla i intervjuguiden, gjekk ut på at elevane skulle tenkje seg til en fiktiv elev som var usikker og hadde låg meistringstru. Deira oppgåve var å reflektere over kva læraren og medelevane kunne gjere for å «hjelp» denne eleven. Mange elevar framheva oppmuntring og støtte gjennom ros og gode ord som viktig. Betydinga av eit godt klassemiljø var også noko av det som kom fram i samtalane:

«så har klassemiljøet veldig masse å seie (...). Viss det er en litt utrygg person, og så er det lagspel, då er det jo bedre å vere på et lag med dei som er veldig hyggelige med kvarandre og støtta den personen, i staden for å vere med

noken som stenge han ute og ikkje gir han ballen fordi han er litt dårlig».

(Ingrid)

Ho meiner at eit inkluderande og oppmuntrande klassemiljø er viktig for å støtte elevar som er redd for å ikkje meistre. Joakim legg til at eit klapp på skuldra også kan hjelpe.

Håvard uttrykkjer seg slik: *«En kan vise den eleven korleis en skal gjere det».*

Modellering kan altså i følge Håvard vere positivt for eleven. Oliva meiner det er viktig å ufarleggjere situasjonen: *«en kan jo seie at det går heilt fint viss man gjer feil og».*

4.6 Elevane sitt forhold til kroppsøvlingslæraren

Fleire av elevane fortel at dei stolar på kroppsøvlingslæraren sin i den forstand at dei kan fortelje når dei er usikre på ein aktivitet eller noko anna av det som skjer i timen. Iselin beskriv det slik: *«Viss det er noke som eg ikkje føle meg like trygg på å gjere i gymmen, so kan eg seie det til dei, og so forstår dei på en måte det då.»* Iselin fortel vidare at ho opplever støtte i kroppsøvlingslæraren når ho betrur seg til han/ho: *«då seie dei berre: «joda det går fint, du greie det», og då får man og liksom litt meir motivasjon til å ..man tenke at då skal eg virkelig greie det neste gang».*

Joakim uttrykkjer at han ikkje har tenkt noko særleg over i kor stor grad han stolar eller ikkje stolar på kroppsøvlingslæraren sin. Han forklarar at han opplever at kroppsøvlingslæraren stort sett gjer det trygt i timen, men at han sjølv kan bli skeptisk. Han kan nemleg lure på om han gjer feil. Å spørje læraren om hjelp er noko han prøver å unngå. På spørsmål om kvifor han ikkje vil spørje om hjelp svarer han slik: *«eg veit ikkje heilt.. at eg er ikkje dårligare enn andre og sånn».* Det kan virke som at det for Joakim er eit nederlag, eller ein måte å vise svakheit viss han ber læraren om hjelp.

Lisa seier at ho stoler på kroppsøvlingslæraren sin. Ho kunne likevel ynskje meir oppmuntring, og kan tolke fleire ting som læraren seier i negativ retning. Dersom læraren seier *«Kom igjen, Lisa»*, opplever ho desse orda slik: *Eg tenke sånn «no er eg sikkert ganske treig på å gjere det, no må eg berre gjere det».* På spørsmål om ho nokre gongar tolkar det læraren seier i positiv retning, kjem det fram at toneleiet til læraren kan ha noko å seie for om Lisa trur på det kroppsøvlingslæraren hennar seier eller ikkje

«(...) av og til så trur eg at når han seie sånn «kom igjen Lisa» (etterliknar med mørk stemme) då trur eg kanskje han meina at eg er litt treig, men viss han seie «kom igjen Lisa» (etterliknar med lysare stemme) so tenke eg kanskje at han kaaanskje heia på meg.. eller kanskje ikkje».

Måten læraren rosar og oppmuntrar Lisa, har noko å seie for i kva grad ho opplever at det er truverdige eller ikkje.

Ruben opplever at han stolar på kroppsøvingslæraren sin, og meiner alderen til læraren er noko av grunnen til dette: *«det er fordi at han... eg er litt kjent med han og so... han er ganske ung og forstår oss litt bedre enn dei gamle».* Ruben opplever at læraren bidreg til ei trygg kroppsøvingsundervisning: *«han gjer det ganske trygt for han prøva å få med alle».* Ei av elevane beskriv også ein kroppsøvingslærar som er oppteken av å tilpasse undervisninga for kvar enkelt elev:

«han har gymtima som alle kan vere med på, fordi i klassa har vi veldig spredt nivåforskjell. Det er liksom noken som er veldig veldig flinke og noken som ikkje er så flinke, men han har øvelsa som passa for alle». (Ingrid)

Ho fortel vidare at kroppsøvingslæraren ynskjer at faget skal vere lystbetont og ikkje så prestasjonsorientert: *«han fokusera ikkje berre på å vere best og at alle skal vere dritgode, men at vi skal ha det kjekt og lære nye ting».*

Ein av elevane fortel om at han opplever ein støttande kroppsøvingslærar som er oppteken av at han skal få til oppgåvene i faget:

«viss det er noke han veit at eg kan, og eg faila, då seie han «kom igjen» «du greier dette». Sånn enkelt liksom. Men viss det er noke veldig vanskelig som han veit at eg ikkje er så veldig god på, så seie han «berre prøv, vi kan hjelpe deg om du ikkje får det til og sånn». (Olai)

Julie framhevar den tryggleiken som kroppsøvingslæraren skapar når han er litt streng:

«Han gjer det ganske trygt i timen, for han blir ganske streng på folk som på en måte tøysa og sånn, og då blir litt lettare å gjøre ting. Han kan vere streng, men han er òg ganske morsom og snill».

Det ho fortel, vitnar også om ein kroppsøvingslærer som kjenner eleven sin: «*Andreas (læraren) veit at eg klare bedre, og liksom prøva å seie «kom igjen, du klare litt til» fordi Andreas kjenne meg såpass godt at han veit at eg klare bedre enn det eg gjør av og til»*

Oliva fortel at tryggleiken ho opplever i faget kjem til syne gjennom kroppsøvingslæraren si evne til å forklare og beskrive oppgåvene for elevane: «*han forklara veldig bra då»*. Oliva meiner det vert lettare å gå i gang med oppgåva når ho veit kva ho skal gjere og veit kva oppgåvene inneber.

5. Diskusjon

I denne delen av oppgåva vil eg drøfte funn og resultat opp mot teori og tidlegare forskning. Målet er å svare på problemstillinga: *Kva seier elevar om deira oppleving av kroppsøvingfaget på 5.-7.trinn og kva rolle spelar meistringstru i faglege og sosiale situasjonar?* I arbeidet med denne oppgåva vert det synleg at dei ulike tema overlappar kvarandre. For å få empirien fram i diskusjonen, vil det vere vanskelig å unngå nokre gjentakningar.

5.1 Elevar si oppleving av kroppsøvingfaget

Nedanfor forsøker eg å svare på første del av problemstillinga; «Kva seier elevar om deira oppleving av kroppsøving?». Tema som inngår i denne delen av problemstillinga er elevane sitt generelle forhold til faget, deira oppfatning av formålet med kroppsøving i skulen og kva dei seier om innhaldet i faget. Vidare vil eg diskutere kva elevane seier om deira oppfatning av omgrepet «innsats» og korleis dei vurderer eigen innsats. Til slutt vil eg diskutere kva elevane seier om korleis dei opplever læringsklimaet i kroppsøving.

5.1.1 Elevane sitt generelle forhold til kroppsøvingfaget

Heilskapsinntrykket av elevane sitt forhold til kroppsøving, seier meg at dei er positive til faget og at dei stort sett trivst. Samtlege elevar, unnateke Joakim, omtalar kroppsøvingfaget som «kjekt» eller «gøy». Joakim uttrykte ikkje same begeistring, men omtala faget som «greitt». Den generelle trivselen samsvarar med rapporten til Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) om at kroppsøvingfaget er eit populært fag hjå elevar. Uttrykka «kjekt» og «gøy» er positivt lada ord som ein også kan forbinde med «glede». Skal ein sjå dette i lys av «rørsleglede», som er eitt av orda som blir nytta i formålet med kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a), kan dette vere ein indikasjon på at elevane har positive opplevingar som byggjer opp under formålet; å utvikle livslang rørsleglede. Kristian verdset rørsleaktivitetane han omtalar som «gøye». Han skil mellom «skikkelig» kroppsøving og «gøy» kroppsøving. Slik eg forstår Kristian si oppfatning, burde kroppsøving vere ein arena for å utvikle fysisk styrke og uthald, men personleg føretrekkjer han likevel best det han opplever som «gøy». Døme på slike aktivitetar er sisten og dansk kanonball. Kva Kristian definerer som skikkelig kroppsøving og ikkje, vil truleg ha rot i noko av det læraren formidlar. Målet om å

utvikle livslang rørsleglede betyr likevel ikkje at elevane *må* trivast der og då i kroppsøvings situasjonen (Engelsrud & Aasland, 2018). Det at Joakim tykkjer at kroppsøvingsfaget er «greitt», og at Kristian ikkje tykkjer alle aktivitetane er «gøye», betyr difor ikkje at det ikkje er grunnlag for å utvikle «livslang rørsleglede». Joakim fortel til dømes at der er enkeltaktivitetar han trivst med. Å presentere ulike rørslekulturar og rørsleaktivitetar som femner interessene til dei ulike elevane i gruppa, er ein måte å bidra til kroppsleg læring som gjev rom for refleksjon og rørsleglede i eit livslangt perspektiv (Engelsrud & Aasland, 2018). I følgje Flagestad og Skisland (2002) er innhaldet som vert presentert i timane, ein av faktorane som er avgjerande for elevar sin trivsel i faget. Elevane sine beskrivingar av faget kan tyde på at mange av elevane stort sett likar aktivitetane i undervisninga, og dette kan vere noko av bakgrunnen for den generelle trivselen som dei uttrykkjer.

5.1.2 Elevane si oppfatning av kvifor vi har kroppsøving i skulen

Elevane si oppfatning av grunngevinga for å ha kroppsøving i skulen, har betydning for deira fokus og oppleving i og av faget. Eg oppfattar at fleire elevar legitimerer kroppsøvingsfaget sin plass i skulen som ein «nytteverdi». Dette kjem blant anna fram når Kristian seier at faget er til for å oppretthalde styrke i ein aldrande kropp og når Ingrid seier at faget skal vere til fordel spesielt for dei elevane som ikkje trenar på fritida. Slik eg oppfattar henne, tenkjer ho at kroppsøvingsfaget er ein arena der dei skal *trene*. Ein av Arnold (1988) sine dimensjonar for legitimering av faget, handlar om at kroppsøving kan fremje mellom anna fysiske sider ved eit menneske, gjennom bevegelse. Fokuset på helseeffektar og utvikling av den fysiske kroppen i faget, har ført til den såkalla helsediskursen som har vart over lengre tid. Denne diskursen handlar om at kroppsøvingsfaget kan legitimerast ved å ha fokus på høg puls i undervisninga og ved å førebyggje overvekt (Ommundsen, 2013). Dei aukande helserelevante utfordringane i samfunnet er ei av årsakene til at denne diskursen har vokse fram (Gard & Wright, 2001). Eit kvalitativt studie av lærarar si forståing av helse i kroppsøvingsfaget viser at måten lærarane forstår «helse» set si preg på innhaldet og har betydning for korleis dei underviser i faget (Mong, 2019). Noko av det enkelte elevar seier om helse, fysisk form og kropp kan bety at dei forstår kva risikoen ved eit stillesitjande liv kan vere. I læreplanen står det også at formålet med kroppsøvingsfaget mellom anna er å fremje god helse gjennom fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det læreplanen kommuniserer er ein måte å fremje verdiar og interesser, og gjev visse retningslinjer for

kva elevane skal oppleve, samt kva dei skal oppnå i faget (McEvilly, Verheul, Atencio & Jess, 2018). Det er ikkje før 8., 9., og 10. klasse at kompetansemåla seier noko om trening og livsstil. Fram til 7. trinn er fokusområda «idrettsaktivitet» og «friluftsliv». Dette betyr sjølvsagt ikkje at kroppsøvlingslærarane har feil fokus på faginnhald, eller at elevane lærer noko dei ikkje skal. Kompetansemåla etter 7.trinn seier nemleg òg at elevane skal kunne forklare kvifor fysisk aktivitet er viktig kvar dag og at dei skal delta i lek som fremjar uthald (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det kan likevel virke som at elevane er farga av helsediskursen sin plass og at dette pregar deira oppfatning av formålet med faget. Ein nyare kvalitativt studie har undersøkt korleis elevar på barne- og ungdomsskulen opplever kroppsøvlingsfaget, og kva elevane opplever som meiningsskapande innhald (Mikaelsen & Lagestad, 2019). Her kom det også fram at innhaldet og måten innhaldet vert presentert på har stor betydning for korleis elevane skapar meining og korleis dei forstår seg sjølv i faget. Kva læraren kommuniserer og innhaldet i faget vil rimelegvis prege elevar si forståing av meininga bak faget.

Samtidig som elevane framhevar det Arnold (1988) kallar for dei instrumentelle verdiane ved kroppsøvlingsfaget, er det også tydeleg at elevane ser på det å vere i bevegelse som verdifullt i seg sjølv. Ein skulekvardag prega av teori og stillesitting gjer at dei uttrykkjer eit oppriktig behov for å røre på seg, og meiner at kroppsøving er eit fag som kan dekke dette behovet. Dette oppfattar eg i stor grad som ein instrumentell verdi, men ein kan også trekkje linjer mellom det elevane seier, til dimensjonen «i rørsle» (Arnold, 1988). Ut frå det nokre av elevane seier om det å «sitte stille» over lenger tid, og at dei naturleg kjenner på behov for å røre på seg, kan det også vere eit uttrykk for at bevegelse har ein ibuande verdi hos dei. Dette kan indikere at elevane, i tillegg til den helse-effekten og dei ferdigheitene dei oppfattar at dei skal oppnå i faget, også opplever rørsle som verdifullt i seg sjølv, då dei uttrykkjer glede av å vere i rørsle og omtalar kroppsøvlingsfaget som «gøy».

5.1.3 Innhaldet i kroppsøvingstimane

Kompetansemål er definerte mål i læreplanen som er styrande for mykje av innhaldet i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Samtidig opnar måla opp for metodefridom hos læraren, fordi det ikkje spesifikt seier noko om framgangsmåte for å nå målet. Ein av dei ferske nasjonale studia som rapporterte innhaldet i kroppsøvlingsfaget, vart gjennomført i 2018. Studien avdekkar at aktivitetane som dominerte kroppsøvingstimane

var ballspel og grunntrening, medan dans, friluftsliv og moderne rørsleaktivitetar fekk mindre plass eller var fråværande (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Sjølv om det reint metodisk er ein annan studie samanlikna med mitt prosjekt, er det likevel interessant å sjå likskapane i innhaldet mellom desse. Tradisjonelle ballaktivitetar, leikprega rørsleaktivitetar og sirkeltrening/grunntrening er aktivitetar som er framtrekande både i mitt prosjekt og hos Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018). Elevane i min studie uttrykte òg at dans og friluftsliv fekk lite plass i undervisninga. Det vart òg uttrykt større begeistring for leikprega aktivitetar enn til dømes sirkeltrening. Funna i studia er samanfallande, og det kan stillast spørsmål om elevane gjennom undervisninga får dekkja kompetansemåla som er beskrivne i faget når det gjeld dans og friluftsliv. Til tross for at «friluftsliv» er eitt av hovudområda i gjeldande læreplan etter 7.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015a), kan det virke som at «idrettsaktivitet» er det hovudområdet som får hovudfokus i undervisninga hos elevane. I lys av fagfornyninga som gradvis trer i kraft frå hausten 2020, blir mellom anna friluftsliv beskrive som ein sentral del av identitetsskapinga. I tillegg framhevar Utdanningsdirektoratet (2019) at kroppsøvingfaget skal vere mindre idrettsretta, samtidig som ein skal i varetta idrettsperspektivet ved at dette vert ein del av omgrepet «rørsleaktivitetar» (Utdanningsdirektoratet, 2019). «Hovudområde» vert til dømes skifta ut med «kjerneelement» Den nye strukturen og endringane som er gjort, kan truleg gjere det tydelegare for kroppsøvingslærarar kva fokus ein skal ha i undervisninga. Kanskje kan det føre til at kroppsøvingslærarar i større grad varierer innhaldet, og tydelegare ser verdien av alternative rørsleaktivitetar, i tillegg til dei tradisjonelle som i følgje Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) dominerer faget.

5.1.4 Elevane si forståing av omgrepet innsats og tankar om eigen innsats

Innsats er i dagens læreplan ein sentral del av det vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Forstår elevane innhaldet i dette omgrepet, og er det fokus på dette i timane? Oppsummert kan ein seie at elevene si forståing av omgrepet «innsats», innebar at dei skulle gjere sitt beste. Dette er i tråd med Rundskriv 8 (Utdanningsdirektoratet, 2012), si beskriving av innsats: *«innsats i kroppsøving inneber at eleven prøver å løyse faglege utfordringar etter beste evne utan å gi opp, viser sjølvstende og utfordrar eigen fysiske kapasitet»*.

Elevane sine beskrivingar av å «gje opp» faglege utfordringar, hadde bakgrunn i at dei var så slitne at dei ikkje klarte å gjere sitt beste. Utsegnet om det å vere sliten, kan oppfattast som at dei tenkjer at innsats handlar om å jobbe intensivt til dei er så slitne at dei ikkje har meir å gje. Engelsrud og Aasland (2017) fann i sin studie kopling mellom innsats og «det å jobbe hardt». Dei opplever at desse koplingane er skapt av diskursar. Med dette meiner dei at betydinga av enkelte diskursar gjer at det framstår naturleg for læraren å oppfatte «jobbe hardt» med «god innsats», og at dette fører til tilrop som «kom igjen» eller «stå på». Ei av elevane fortalde om ein slik episode der læraren hadde uttrykt: «(...) *men du skal gi ALT du klara før du gir deg*». Dette er kommentarar som er med å danne elevane sitt bilete av kva kroppsøvningsfaget handlar om (Engelsrud & Asland, 2017).

I Rundskriv 8 (Utdanningsdirektoratet, 2012) vert det presisert at det er viktig å yte innsats, også der eleven sjølv opplever at ein ikkje meistrar sjølve aktiviteten. For at elevar skal kunne utvikle kompetansen sin, er dei samtidig avhengige av at medelevar yter innsats i aktiviteten og at dei opptrer målretta ut frå aktivitetens logikk (Utdanningsdirektoratet, 2012). Innsats er med andre ord viktig for at aktiviteten skal flyte og vere lærerik for klassa og den enkelte elev. Generelt uttrykte elevane at dei hadde ein god innsats i faget. Det kan vere fleire motiv for å involvere seg i læringsoppgåvene og gjere ein innsats. Sett i samanheng med det elevane har sagt om deira forhold til faget, kan det indikere at deira motiv for å gjere ein god innsats handlar om at dei er motivert for læringsoppgåvene dei møter, ser verdien av å prøve, og vil utfordre seg sjølv i ulike situasjonar.

I intervjuet kom det også fram forhold som hadde betyding av grada av innsats i faget. Motivasjon og interesse for aktiviteten var døme på slike forhold. Federici og Skaalvik (2017) seier at læraren si evne til å vise både emosjonell og instrumentell støtte er sentralt for å oppretthalde motivasjon hos elevane. Dei fleste elevane beskriv at dei fekk motivasjon frå kroppsøvningslæraren og medelevarane, både gjennom fagleg støtte og oppmuntrande ord. Lisa tolkar derimot tilropet «kom igjen» som at ho ikkje yter tilstrekkeleg innsats, og at læraren oppfattar ho som treig. Ho fortel at toneleiet kan vere avgjerande for om ho opplever tilropet som eit signal på at ho må skjerpe seg, eller om det er oppmuntring og motivasjon som er lærarens motiv. Tilropet kan vere døme på såkalla «emosjonell støtte», støtte som skal oppmuntre, verdsette og respektere elevar

(Federici & Skaalvik, 2017). Slik eg forstår Lisa, er det likevel ikkje alltid ho opplever tilropet som oppmuntring. Dette kan ha rot i tidlegare erfaringar, og det kan tenkast at det har samband med at tilliten til læraren hennar ikkje alltid er like stor. Spurkeland (2011) framhevar at gjensidig tillit vil vere med å styrke relasjonen mellom to partar. Til tross for at Lisa seier at ho stolar på kroppsøvlingslæraren, fortel ho om fleire episodar som kan indikere det motsette. Ein kan også stille spørsmål ved om Lisa si oppfatning av kroppsøvlingsfaget sitt formål har betydning for korleis ho oppfattar støtta. Lisa var ein av dei som oppfatta faget sitt formål som ein arena der ein skal betre fysisk form, samtidig som ho uttrykte at ho verken likte eller følte at ho meistra testing eller joggerunder særleg. Hennar vurdering av eigne fysisk-motoriske ferdigheiter, som Skaalvik og Skaalvik (2013) omtalar som «fysisk sjølvoppfatning», oppfattar eg som låge. Dersom ho sjølv opplever at ho ikkje meistrar aktivitetar som ho oppfattar er sentrale for faget sitt formål, er det heller ikkje så rart at ho føler seg «underlegen» i kroppsøving. I tillegg vil innhaldet, læraren sitt fokus og medelevane si påverknad vere med å forsterke hennar oppfatning.

5.1.5 Elevane si oppleving av læringsklimaet i kroppsøving

Læringsklimaet som fleire av elevane beskriv, peikar mot det Ommundsen (2015) kallar for eit oppgåveorientert miljø. Eit av kjenneteikna i eit slikt miljø er eit klima som anerkjenner innsats, noko elevane opplever som personleg kontrollerbart (Ommundsen, 2015). Ut frå Julie sitt utsegn, er det tydeleg at læraren er oppteken av at elevane skal gjere sitt aller beste, og at *det* er godt nok. Det kan tenkast at dette er med å dempe eventuell bekymring hos enkelte elevar som kan vere redde for å ikkje meistre dei oppgåvene dei står overfor. Nokre av elevane opplever læraren sin undervisningsmåte som prosessorientert. Dette kom fram til dømes då Kristian fortalde at læraren er oppteken av at klassa skal oppleve at dei meistrar oppgåvene, og dei brukar gjerne fleire veker på ein «bolk» for å lære seg rørsle og aktiviteten skikkeleg. Det er med andre ord ikkje eit klima med forventning om at elevane skal meistre på første forsøk, men heller ein prosess der det å *ikkje* meistre er ein del av læringa. Også dette er eit kjennemerke for det oppgåveorienterte læringsklimaet (Ommundsen, 2015). Bandura (1995) meiner at ein gjennom kjelda «vikarierende erfaringar» kan lære effektive strategiar gjennom observasjon av åtferd og kommunikasjon. Dersom Iselin har funne det ho omtalar som ein «taktikk» for å meistre ei oppgåve, delar ho gjerne denne taktikken med klassekameratane. Iselin kan såleis vere ein person som medelevane

samanliknar seg med, og som gir råd til framgangsmåtar for å hjelpe dei vidare i prosessen. Denne haldninga kan samtidig vitne om Iselin er ein del av eit læringsmiljø der elevane støttar kvarandre og er oppteken av å «gjere kvarandre gode».

Eit omdiskutert tema er konkurranse som element i kroppsøvningsfaget. Der fins naturlegvis fleire former for konkurranse, og der er skilnader på korleis ulike konkurranseformer vert presenterte for elevane. Fokus på mellompersonleg konkurranse og samanlikning er noko som tilhøyrer det prestasjonsorienterte læringsklimaet (Ommundsen, 2015). Konkurranse *kan* vere med å styre læringsklimaet i ei negativ retning, men Aggerholm, Standal og Hordvik (2018) meiner at det ikkje treng å vere anten eller. Aggerholm m.fl. (2018) har presentert ulike syn på kva rolle konkurranse kan ha i faget, og viser gjennom fire filosofiske perspektiv til spennet mellom å unngå konkurranse (avoid) til å akseptere at konkurranse ikkje er for alle, men at erfaringa med konkurranse likevel har eit læringsutbytte (accept). Mellom desse ytterpunkta finn vi «adapt», som inneber å tilpasse konkurranse i undervisninga og «ask», som inneber å spørje om elevane sjølve vil vere med i konkurransen. Ut frå det fleire elevar fortel, kjem det fram at den konkurransen dei opplever i faget, er til glede for dei og blir beskrive som «gøy». Dei oppfattar ikkje læringsmiljøet som særleg konkurransestyrt, og dei ser på den konkurransen dei har som ein naturleg del av faget, gjennom til dømes stafettar eller lagspel. Det kan indikere at dei har hatt konkurransehaldige aktivitetar som har gjeve dei positive og oppbyggane erfaringar. Konkurranse verkar difor uproblematisk, slik det har blitt presentert for dei.

Det nokre av elevane seier om *testing*, kan også overførast til dei filosofiske perspektiva som Aggerholm, Standal og Hordvik (2018) knyter til konkurranse. Det kjem til dømes fram at enkelte lærarar nyttar testing i undervisninga. Testinga vert presentert for elevane under det Aggerholm m.fl. omtalar som «accept». Elevane må akseptere at det er ein del av undervisninga, uavhengig av om dei opplever at det er noko for dei eller ikkje. Ein elev fortel at testinga vert nytta utan å informere om formål. Då kunnskapsløftet i 2006 (LK06) tredde i kraft, vart innsats teke bort som vurderingsgrunnlag. Dette førte til at testing og måling fekk meir plass, og lærarane ville sikre seg nok grunnlag for vurdering. I 2012 vart læreplanen revidert, og innsats vart eksplisitt skrive inn som ein del av vurderinga igjen. I rundskriv 8 (Utdanningsdirektoratet, 2012) vart det presisert at verken LK06 eller den reviderte

læreplanen ga anbefalingar om bruk av testing. Likevel hadde testkulturen vakse fram. Bakgrunnen for å nytte testing burde grunnjevast med eit læringsutbytte som kjem elevane til gode, i staden for å vere eit vurderingsgrunnlag. Ifølgje Oliva har ho ikkje blitt informert om bakgrunnen for jamnleg testing. Dette er ikkje i tråd med rundskriv 8 (Utdanningsdirektoratet, 2012) som seier at dersom testing skal brukast, skal det vere eit utgangspunkt for samtale og refleksjon. På denne måten kan elevane få innsikt i føresetnadane ved å vurdere testresultat. Kanskje kan det tenkast at denne testkulturen i klassa til Oliva heng igjen frå LK06? I og med at karakterar ikkje er aktuelt for elevar før ungdomsskulen, kan ein vidare stille spørsmål om i kva grad, eller *om* desse testane vert nytta som eit vurderingsgrunnlag frå læraren si side.

Det er mogleg at kroppsøvingslæraren likevel tenkjer at testinga han eller ho presenterer i undervisninga har eit slags læringsutbytte. Det kan samtidig tenkast at elevane si oppleving av testing hadde vore annleis dersom kroppsøvingslæraren i større grad hadde gjeve elevane valfridom om deltaking. Dette er det Aggerholm, Standal og Hordvik (2018) presenterer som «ask»-perspektivet. Medbestemming står sterkt her, då elevane sjølv kan velje om dei vil delta. Dette kan og bidra til at elevane får eigarskap i avgjerdsleane som vert teke, og slik sett får ei sterkare rolle i kroppsøvingstimen. Opplevinga av innhaldet i kroppsøvingstimen hos nokre av elevane kan kanskje endre seg dersom testing ikkje hadde vore eit pålagt innslag ein gong for veka. Elevane sitt inntrykk av kroppsøvingfaget sitt føremål kan også truleg bli nyansert. Det vil samtidig i større grad vere i tråd med Rundskriv 8 som presiserer at refleksjon og samtale er premisser for at testing kan nyttast (Utdanningsdirektoratet, 2012).

5.2 Kva rolle spelar elevane si meistringstru i faglege og sosiale situasjonar?

«Meistringstru» er sentral for andre del i problemstillinga mi. I denne delen av oppgåva vil eg diskutere kva rolle elevar si meistringstru kan spele i faglege og sosiale situasjonar i kroppsøvingfaget. Her vil eg også kome inn på usikkerheit si betyding for korleis elevar møter ulike læringsoppgåver og kva relevans genuine meistringssopplevingar kan ha.

5.2.1 Meistringstru og usikkerheit si betyding for korleis elevar møter læringsoppgåver

Elevane fortel om ulike måtar å møte læringsoppgåver på. Nokre omtalte ulike strategiar som dei nyttar seg av for å unngå negative opplevingar i faget. Desse er gjenkjennelege frå Lyngstad (2010) sine beskrivingar av såkalla «skjuleteknikkar». Den som nytta slike strategiar hyppigast var Lisa. Ho visste svært godt korleis ho skulle sleppe unna ei oppgåve, til dømes ved å springe på toalettet og vente til dei var ferdig med aktiviteten. Ein kan stille seg spørsmål om dette var ein aktivitet ho fleire gonger tidlegare har opplevd at ho hadde mislykkast med. I lys av Bandura (1997) sine kjelder til forventning om meistring, kan det tenkjast at ho ikkje har fått autentiske opplevingar av å meistre aktiviteten, og at trua hennar på å lykkast heller har blitt redusert i så stor grad at ho unngår sjølve aktiviteten. Dette betyr likevel ikkje at Lisa sin bruk av «skjuleteknikkar» er konstant. Bruken av slike strategiar nyttar ho i situasjonar der ho er redd for å dumme seg ut framfor medelevar. Lyngstad, Aune og Hagen (2016) seier om bruken av slike strategiar at det ikkje er ein generell tendens, men at dei vil variere ut frå aktivitet. Ein fellesnemnar mellom bruken av skjuleteknikkar og Bandura (1997) sin teori om meistringstru er at begge er situasjonsbestemt. Det er mogleg å tenke at bruken av skjuleteknikkar og trua på å meistre ei gitt oppgåve i nokre tilfelle kan ha samanheng. Bruken av skjuleteknikkar er likevel ikkje uproblematisk. Når Lisa har lukkast med å finne alternativ for å unngå noko ho ikkje ynskjer å vere med på, er det lett å tenke seg at ho kan opparbeide seg nye kreative måtar å skjule det ho prøver å unngå. «Skjuleteknikkar» kan over tid ha betyding for læringsutbyttet hennar og haldingane hennar til faget (Lyngstad, 2018). Læringsstrategiane til Lisa vert mindre funksjonelle og dette gjer at ho skapar sine eigne hindringar for å meistre, fordi frykta for å «dumme seg ut» veg tyngre enn viljen til å prøve. Bruken av slike strategiar samsvarar ikkje med kroppsøvingsfaget sitt mål om å utvikle rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a). For Lisa kan dette truleg prege hennar fysiske og sosiale sjølvoppfatning i negativ retning, både fordi ho ikkje trur ho meistarar sjølve oppgåva, men også er uttrykkjer bekymring for korleis medelevar og lærar ser henne i læringssituasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ingrid fortalde om læringsstrategiar ho hadde brukt tidlegare, men som ho ikkje lenger hadde behov for å nytte. Strategiane ho refererte til var unnskyldningar som «rettferdiggjorde» å ikkje delta, for eksempel å ha vondt i ein fot. Ein annan strategi

som vart omtalt var den omvendte kø-snikinga. Dette er beskrivingar tråd med Lyngstad (2010) sine såkalla skjuleteknikkar og Ommundsen (2015) sine beskrivingar av «self-handicapping». Bakgrunnen for å fortelje dette, var å framheve den endringa som har skjedd. Ingrid fortel om at ho har fått meir sjølvtilitt utanfor skulen, gjennom organiserte idrettsaktivitetar. Desse erfaringane ga ho større meistringstru, og gjorde at ho meir enn gjerne stilte seg først i køen. I motsetning til Lisa kan det vere at Ingrid har fått genuine meistringssopplevingar utanfor skulen (Bandura, 1997) som har gjeve ho større tru på å kunne meistre. Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) har i ein studie undersøkt haldningar og motivasjon til kroppsøvfingsfaget, og stilt seg spørsmålet om kva slags elevar som i størst grad samlar fordelar i faget. Det viste seg at ungdom som dreiv med idrett på fritida var meir positive til kroppsøvfingsfaget enn dei som ikkje gjorde det. Det kan tenkast at Ingrid har opparbeidd seg meir erfaring og slik sett er meir motivert og robust, enn til dømes Lisa som ikkje har like mykje erfaring med fritidsaktivitetar. Erfaringane kan vidare ha medført meistringssopplevingar som gjer at Ingrid har større meistringstru enn Lisa. Skilnadane mellom dei kan også ha rot i deira generelle sjølvoppfatning i faget (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Erfaringane som Ingrid har opparbeidd seg, har vore positive, og truleg styrka hennar sjølvoppfatning i kroppsøving. Denne tankegangen støttar Bandura (1997). Sjølvoppfatning byggast primært opp gjennom å gje ein person genuine meistringssopplevingar.

Problemstillinga i oppgåva stiller spørsmål ved meistringstrua si rolle i både faglege og sosiale situasjonar. Det er ikkje eit tydeleg skilje når elevane fortel om usikkerheit og meistrinstru knytt til dei ulike aspekta, då erfaringane hos mange av dei blir beskrive på tvers av både sosiale og faglege forhold. Bakgrunnen for at dette skiljet ikkje kjem tydeleg fram, er truleg fordi sosiale og faglege forhold er avhengige av kvarandre i ein undervisningssituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016). Håvard fortel likevel at det er ikkje elevane eller læraren som gjer han usikker, men at aktiviteten i seg sjølv *kan* gjere han usikker, altså det faglege aspektet. Medan Ingrid, Lisa og Håvard har beskrive usikkerhet knytt til fagleg prestasjon, fortel Joakim om usikkerhet rundt elevar i klassa. I ein modell gjer Bandura (1997) greie for kva forhold som spelar inn med omsyn til korleis mennesket fungerer. I tråd med det elevane seier, viser denne modellen til at både interne og eksterne forhold har betydning for korleis eit menneske tenkjer og handlar. Fagleg sjølvoppfatning kan definerast som interne forhold, medan sosiale relasjonar til både lærar og medelevar kan definerast som eksterne forhold (Bandura,

1997). I motsetning til Lisa, som nyttar seg av enkelte strategiar for å skjule når ho manglar meistringstru og vert usikker, har Joakim ei anna tilnærming. Han vil vise medelevane at han klarer oppgåva, på tross av den usikkerheita han kan kjenne på. Dette kan vitne om at Joakim i ein slik situasjon har trua på at han vil mestre, og er villig til å ofre den innsatsen som skal til for at han skal klare det (Bandura, 1997). Å setje i gang med ei oppgåve har ofte rot i at ein ser for seg at ein vil mestre den (Imsen, 2014). Dømet som Joakim representerar, kan òg seie noko om at usikkerheit og meistringstru ikkje er uforeinleg, men at det også er noko som kan trigge til større innsats. Det er truleg viktig for Joakim at den sosiale usikkerheita ikkje hindrar den faglege prestasjonen. Dette kan dette tyde på at Joakim si fysiske og akademisk sjølvoppfatning er større enn hans sosiale sjølvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Julie, derimot, lar seg i større grad påverke av den usikkerheita ho opplever knytt det sosiale aspektet. Ho fortel av ho kan tvile på eigne evner når medelevar flirer av ho: «*når noken ler for eksempel, viss eg gjør noko som eg ikkje er så veldig god på, men eg føle at eg er god nok, og så ler folk, då blir jo eg usikker*». At Julie i fleire tilfelle vurderer seg sjølv om «dårlegare» enn sine medelevar, betyr ikkje nødvendigvis at ho har dårleg sjølvoppfatning i kroppsøvningsfaget. Ho seier til dømes at ho vurderer seg sjølv som «god nok», noko ein kan knyte opp mot den reelle sjølvoppfatninga (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Julie og resten av elevane er plassert i ein sosial kontekst, og dei dannar også eit bilete av korleis dei vert betrakta av andre. Det er dette Skaalvik og Skaalvik (2013) omtalar som *persepsjon av andre si vurdering*. Dette viser det at sjølvoppfatninga rommar fleire perspektiv. Julie sin persepsjon av medelevane si vurdering av henne, forsterkast når medelevar ler av hennar prestasjonar. Samtidig «kolliderer» hennar eiga vurdering av seg sjølv og hennar persepsjon av medelevane sine vurdering av henne. Dette seier noko om det sosiale aspektet si betydning for sjølvoppfatning.

Når usikkerheit oppstod blant elevane, fortel fleire at kroppsøvningslæraren og medelevar er naturlege nøkkelpersonar å spørje dersom det var noko dei ikkje forstod eller mangla meistringstru. Hjelpesøkande åtferd er ein betydingsfull læringsstrategi for elevar (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001). Dette betyr at når elevane møter utfordringar, er læraren ei viktig kjelde for å sikre nødvendig hjelp for å kome vidare i læringsprosessen. Elevar som derimot ikkje ber om hjelp, kan ifølgje Ryan, Pintrich og Midgley (2001) risikere å undergrave eiga læring og meistring. Joakim er ein av dei

som tykkjer det er vanskeleg å spørje om hjelp. Han grunngjev kvifor: «*eg veit ikkje heilt, at eg er ikkje dårligare enn andre og sånn*». Det kan virke som om Joakim tenkjer hjelpesøkande åtferd betyr å signalisere mangel på ferdigheiter. Slik eg tolkar han, samanliknar han seg med klassekameratane og vil ikkje vere ein som skil seg ut. Ryan, Pintrich og Midgley (2001) har funne trekk ved ulike typar elevar som unngår å søke hjelp hos læraren. Ein av desse typane var elevar som føler seg usikre på eigne evner-fagleg eller sosialt knytt til andre studentar. Skal ein sjå dette i samanheng med at Joakim tidlegare har uttrykt noko sosial usikkerheit, kan dette vere ei av årsakene til at Joakim ikkje torer å søke hjelp hos læraren. Sosial samanlikning og sosial tilpassing er openbert sentrale komponentar som styrer åtferda hans.

5.2.2 Meistringsopplevingar sin verdi

Det er tydeleg at meistringsopplevingar er verdifullt for elevane. «Yes!» og «ein god følelse» er utsegn dei brukar når dei beskriv kjensla av å meistre. Som Wormnes og Manger (2005) seier, er det eit genuint menneskeleg behov å ville meistre. Bandura (1997) meiner meistringstru er ein viktig nøkkel for å bli agent i eige liv, og at den viktigaste kjelda til meistringstru er genuine meistringsopplevingar. Dette er slike opplevingar elevane beskriv ovanfor. Elevane sine utsegner seier noko om at meistring i seg sjølv har ein eigenverdi, men også at desse opplevingane kan bidra til å forsterke meistringstrua til liknande oppgåver i framtida (Bandura, 1997). Læreplanen i kroppsøving trekkjer også fram meistringsopplevingar som ein verdi og som eitt av formåla med faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Kjensla av å *ikkje* meistre er òg nok elevane fortel om. Iselin kunne bli lei seg når ho ikkje fekk til ei oppgåve. Ho fortalde at denne kjensla kom når ho observerte medelevane sine som tilsynelatande meistra, medan ho sjølv i same situasjon opplevde å ikkje meistre. I og med at jamaldringar i skulen er viktige og betydingsfulle med omsyn til korleis ein utviklar meistringstru (Schunk, 1987, referert i Schunk & Pajares, 2007), kan det tenkast at Iselin tek det det innover seg når ho oppdagar at ho ikkje får til det same som sine jamaldringar. Iselin kan vere eit eksempel på det å ha fått meistringstru gjennom den kjelda som Bandura (1995) kallar for vikarierende erfaringar. Det er ikkje unaturleg å tenkje at meistringstrua som Iselin hadde bygd opp ved å observere andre forsvinn, og kan ende som eit nederlag når hennar forventingar ikkje stemmer med

realiteten. I hennar tilfelle bidreg slike situasjonar heller til det motsette av genuine meistringsopplevingar.

Sjølv om genuine meistringsopplevingar blir assosiert med positive kjensler, betyr det ikkje nødvendigvis at det å ikkje meistre er eit synonym til negative opplevingar. Nokre elevar uttrykkjer frustrasjon og irritasjon dersom dei ikkje meistrar enkelte aktivitetar, men vert samtidig motivert til å prøve igjen. Håvard vert til dømes sur, men seier at han likevel «*alltid prøver på nytt*». I lys av det Bandura (1995) seier om det å tåle motstand når ein ikkje meistrar ei gitt oppgåve, kan dette vere eit godt døme på elevar som har erfart at meistring inneber anstrenging og innsats. Ingrid er ein av desse elevane, og beskriv det å ikkje meistre som ei utfordring ho gjerne tek. Ho er ein av elevane som generelt opplever at ho meistrer oppgåvene ho får i kroppsøvingsfaget, samtidig som ho har ei forståing av at det vil lønne seg å prøve fleire gonger for å lukkast.

Medan barn ofte overvurderer sine eigne ferdigheiter (Schunck, 1987, referert i Schunck & Pajares, 2007), er Lisa ei av dei som heller undervurderer sine. Måten Lisa omtalar seg sjølv og sine «prestasjonar», samsvarar ikkje med det ho fortel om læraren si vurdering av henne. Utsagnet til læraren indikerer at han meiner ho har gode ferdigheiter og god innsats, medan Lisa på si side fortel at ho ikkje føler det slik. Ho seier: «*for eg føle at eg klare ikkje så mykje ting i gymmen. Eg klare berre det som er enkelt*». Samtidig kjem det fram at læraren har sagt at ho hadde fått toppkarakter (karakteren 6) dersom ho hadde gått på ungdomskulen. Dette dømet viser at sjølvoppfatning er subjektivt (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Situasjonen vert oppfatta ulikt av Lisa og av læraren som observerer. Skaalvik og Skaalvik (2013) seier at det er eleven sin oppfatning av seg sjølv som er mest avgjerande for korleis eleven handlar og føler. Det er altså Lisa si oppfatning av seg sjølv som veg tyngst for kjenslene og åtferda hennar i kroppsøvingstimen.

5.3 Relasjonar si betydning for meistringstru

I følge Bandura (1997) kan andre menneske vere kjelder til styrking av eiga meistringstru. Relasjonar er grunnleggande kvalitetar mellom menneske. Det har betydning for korleis ein lærer, i kva grad ein opplever tryggleik, opplever meistring og torer å utforske (Pianta, 1999). I skulen inneber dette spørsmål om kvaliteten på relasjonar elevane seg i mellom, og relasjonen mellom læraren og eleven. Det er døme

på det Hartrup (1989) omtalar som horisontale og vertikale relasjonar. Elevane fortel om relasjonar si betydning for korleis dei opplever kroppsøvingfaget og deira meistringstru. Eg skil i underkapitla mellom relasjonen til medelevar og lærar-elev relasjon i diskusjonen, nettopp fordi dette er to ulike typar relasjonar med ulike maktforhold (vertikal versus horisontale relasjonar). Eg vil minne om at elevane som eg har intervjuet kjem frå forskjellige klasser og har forskjellige kroppsøvingslærarar. Det kjem fram ulike opplevingar og det dei fortel er naturlegvis prega av miljøet på deira skule og i deira klasse.

5.3.1 Relasjonar til medelevar

Relasjonar er noko av det som formar eit læringsmiljø (Nordahl, 2010). Elevane fortel om gode relasjonar til fleire i klassa og framhevar verdien av den støtta dei får hos sine klassekameratar. Edvart beskriv at han opplever støtte uansett om han meistrar eller ikkje. Slik eg oppfattar det, er dette ein måte for Edvart å seie at det er ufarleg å «feile». Igjen er dette døme på ein elev som er ein del av eit oppgåveorientert læringsklima der det er rom for å gjere feil (Ommundsen, 2015). Det viser også at relasjonar er sentrale faktorar for korleis eleven kan oppfatte eit læringsmiljø. Relasjonane har innverknad for korleis elevar regulerer kjensler og korleis dei handlar (Pianta, 1999). I Edvart sitt tilfelle verkar det problemfritt å «feile», kanskje fordi han opplever ubetinga støtte frå sine jamaldringar. Edvart si «uredde» framtoning og hans positive haldning til nye læringsoppgåver kan vere ein indikasjon på den tryggleiken han opplever hjå sine medelevar.

Joakim og Ruben uttrykkjer begge kva oppmuntring frå medelevar kan ha å bety for deira meistringstru. Ruben meiner at ein av føresetnadane for at kommentarane skal bety noko, er at han må oppfatte oppmuntringa som ekte. Ein kan trekkje linje mellom det Ruben fortel til det Bandura (1995) seier om premissane for «verbal overtaling», ei av dei fire kjeldene til meistringstru. Her vert *tillit* presentert som ein av premissane for at oppmuntring og overtaling skal ha betydning. Det er mogleg at Ruben skil mellom kommentarar han får frå medelevar som han har tillit til og medelevar han har mindre tillit til, og at kommentarane frå førstnemnde er dei Ruben oppfattar som «ekte». Joakim fortel ikkje om eit slikt skille, men er tydeleg på at heiarop og støtte frå medelevane gjev han større sjølvtilit. Dette er endå eit døme på verdien av gode relasjonar og tryggleik i gruppa, og kva betydning det kan ha for elevane si meistringstru. I og med at

dei ulike kjeldene til Bandura (1997) kan ha ulik grad av betyding, kan det tenkast at verbal overtaling har større innverknad på Joakim og betydinga for hans meistringstru, enn det har for Ruben. Det kan tyde på at det er individuelt for kvar enkelt elev kva kjelder som har størst betyding for deira meistringstru. Martine si oppleving av ros og oppmuntring frå medelevar er blanda. Ho ynskjer ikkje «merksemda», fordi ho opplever at det kan øydelegge for ho i sjølve læringssituasjonen. Ein kan stille spørsmål om dette er fordi ho ikkje opplever oppmuntringa som realistisk, og at ho difor reagerer med å bli flau. At oppmuntringa blir oppfatta som realistisk er ifølgje Bandura (1995) ein av føresetnadane for at ros og oppmuntring skal ha betyding. Sjølv om Martine har uttrykt at ho opplever større tryggleik i faget no enn før, har ho tidlegare erfaringar med å oppleve usikkerheit i undervisninga. Dette kan vere noko av forklaringa på at Martine er «var» på tilbakemeldingane ho får i ein læringssituasjon. Martine spør seg kanskje om kva som er motivet med tilbakemeldinga, og blir usikker på om det er meint som støtte eller ikkje.

Elevane er i den alderen der skuleprestasjonar, sport og aksept hos vener er spesielt viktige for dei, og den vurderinga dei gjer seg er leia av følelsar som har betyding for korleis dei tilpassar seg sosialt (Bjerke & Haugen, 2006). Eit døme på dette er når Olai fortel at han gjerne vil bli godt likt av sine medelevar, og er oppteken av å vere ein god lagspelar i kroppsøvingfaget. Han opplever at eiga åtferd vert gjenspegla hos medelevane, og at dette kjem alle i gruppa til gode; *«Det er jo viktig at dei syns eg er ein god lagspelar (...). Fordi då vil dei spele med meg, då vil dei sentre og så blir vi et bedre lag»*. Medelevane til Olai er såkalla horisontale relasjonar (Hartup, 1989). I dette ligg det at dei er likeverdige og at der ikkje er nokon maktforskjell. Samtidig kan det tenkast at slike relasjonar i større grad er valfrie samanlikna med «vertikale relasjonar», og det kan truleg krevje større innsats for å oppretthalde desse relasjonane. Truleg kan dette vere noko av grunnen til at Olai er oppteken av å bli godt likt som lagspelar, nettopp fordi det kan ha betyding for relasjonen til medelevane. Dette kjem også fram frå det Julie fortel: *«viss det er sånn konkurranse og sånn, når du er på lag med folk.. då kan dei bli sure viss eg ikkje får det til»*. Det er åpenbart at medelevane spelar ei sentral rolle for korleis elevane vurderer både situasjonen og seg sjølv. Ein kan sjå det i samanheng med dei tre forholda Bandura (1997) hevdar har innflytelse for korleis eit menneske fungerer; åtferd, personlege faktorar og miljøet. Korleis Julie og Olai handlar, er mellom anna styrt av miljøet sin påverknad, som i dette tilfellet er medelevane. Døma

om Julie og Olai kan vitne om at miljøet (medelevane) sine forventningar og interesser mogleg står sterkare enn deira egne i nokre situasjonar. For elevar kan relasjonane til jamaldringar bety meir enn det faglege innhaldet (Spurkeland, 2011), og dei søker kontinuerlig aksept hos sine medelevar. Dette kan naturlegvis både ha positive og negative utfall. I Joakim sitt tilfelle føler han på eit press om å vere ein god lagspelar, og miljøet sine forventningar kan byggje opp under det han lærer om «fair play». Refleksjon rundt til egne handlingar knytt til lagspel er eit viktig aspekt ved formålet til kroppsøving, og noko av det som gjer at ein kan kalle faget for allmenndannande (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I Julie sitt tilfelle uttrykkjer ho ei spenning og bekymring knytt til medelevane sine reaksjonar, dersom ho ikkje meistrar det ho opplever er forventa av ho, noko Bandura (1997) omtalar som fysiologiske reaksjonar. I lys av det Hartrup (1989) omtalar som vertikale og horisontale relasjonar kan ein stille seg spørsmål om Julie kan oppleve relasjonen til enkelte medelevar som vertikale, grunna maktstrukturar i elevgruppa? Ein ting er korleis Hartrup (1989) teoretisk skil ulike typar relasjonar i frå kvarandre og ein annan ting er elevane sine egne opplevingar av relasjonane. Som tidlegare nemnd, har eg teke utgangspunkt i Skaalvik og Skaalvik (2013) si smale definisjon av eit læringsmiljø, der elevane sine egne opplevingar av den sosiale interaksjonen, miljøet, atmosfæren og vurderinga står i fokus. Julie fortel om situasjonar der ho har blitt ledd av, og der medelevar har blitt sure dersom ho ikkje har meistra det dei har forventa av ho. Slik eg ser det kan det vitne om noko utrygge relasjonar, der Julie i fleire tilfelle kjenner seg underlegen nokre av sine medelevar. Det er difor ikkje så rart at ho kan oppleve usikkerheit knytt til lag- og konkurransesituasjonar. Negative kommentarar og reaksjonar vil naturlegvis heller ikkje bidra til å auke Julie si meistringstru (Bandura, 1997).

5.3.2 Relasjonen til kroppsøvlingslæraren

Lærer-elev-relasjonen kan ifølgje Hartup (1989) vere ein vertikal relasjon. I dette ligg det at den eine parten har eit ansvar og ei makt som er større enn den andre parten. Dette inneber til dømes at læraren har ansvaret for eleven si faglege utvikling, trivsel og åtferd (Utdanningsdirektoratet, 2016c). Ifølgje Ingrid har ho ein kroppsøvlingslærer som tilpassar den faglege undervisninga for elevane sine ut frå deira føresetnader: «*Det er liksom sånn noken som er veldig veldig flinke, og noken som ikkje er så flinke, men han har øvelsa (...) som passa for alle*». Tilpassinga skjer altså innanfor fellesskapet, gjennom variasjon og tilpassingar til dei ulike elevane i klassa. Dette er også i tråd med

korleis Utdanningsdirektoratet (2018) beskriv prinsippet om tilpassa opplæring, og korleis dette skal føregå i undervisninga.

Elevane sine utsegner gjev òg eit inntrykk av kor viktig det sosiale og relasjonelle aspektet i ein læringssituasjon er. Mange av elevane svara kontant «ja» på spørsmål om dei opplever at dei stolar på læraren sin. Ein av desse var Iselin. Ho seier dette kjem til syne dersom ho vert usikker. Ho opplever at læraren er ein person ho har nok tillit til å våge å oppsøke. Den som viser tillit gjer seg sårbar i relasjonen til den andre parten, sjølv i ein vertikal relasjon (Drugli, 2012). Tillit veks fram gjennom at læraren har tru på og omsorg for elevane sine, og vil gjere det han kan for å støtte dei. At kroppsøvingslæraren er ein naturleg person å gå til i situasjonar der Iselin opplever usikkerheit til oppgåva, kan vere eit uttrykk for at forholdet mellom dei er prega av tillit og tryggleik (Spurkeland, 2011). Det å spørje læraren når ho ikkje meistarar eller ikkje forstår kan vere ein effektiv læringsstrategi fordi læraren kan rettleie ho vidare i læringsprosessen. Ein kan slik sett trekkje linjer til det Lev Vygotskij seier om den proksimale utviklingssona. Han framhevar at måten eit barn utviklar seg og lærer, skjer innanfor eit dialogisk samarbeid mellom barnet og til dømes læraren (Evenshaug & Hallen, 2000). Det er med andre ord eit samspel mellom det å ta i mot instruksjonar frå ein annan part, internalisere dette og bruke den for å regulere eiga åtferd. Den proksimale utviklingssona er altså det området der oppgåva er for vanskelig for eleven å klare åleine, men som han eller ho kan klare gjennom rettleiing og oppmuntring frå andre (Evenshaug & Hallen, 2000). Ein kan tenkje at det er stor fordel at der ligg ein tillit i botnen når ein skal ta i mot rettleiing frå andre, og at det er dette Spurkeland (2011) meiner når han seier at tillitsfulle relasjonar er sentralt for effektiv læring.

Ruben meiner at den tilliten han har til læraren delvis handlar om læraren sin alder. Dette forklarar han med at læraren er ung og såleis forstår han betre enn kva ein eldre lærar ville gjort. Ein studie av Midthaugen og Birkelund (2019) har undersøkt nyutdanna lærarar si oppleving av deira første år i arbeid. Her kjem det fram at relasjonsforholdet til elevane opplevast som naturleg å etablere, og at dette handlar om lærarane sin unge alder. Dei nyutdanna lærarane opplever sjølve at det er lettare å relatere seg til barna sin tankegang. Slik eg tolkar Ruben, vil ein lettare få tillit til læraren sin dersom aldersskilnaden ikkje er så stor. Det kan tenkast at han meinte det var enklare for ein yngre lærar å relatere seg til og forstå elevane sine. Han seier om

læraren sin: «*ja han skjønna litt betre*». Uavhengig av alder, vil det å vise ekte merksemd gjere inntrykk hos menneske (Spurkeland, 2011). Beskrivinga av ein lærar som viser forståing og som ser elevane sine er noko som vert verdsett. Det er tydeleg at både Ruben oppfattar kroppsøvlingslæraren sin som «den signifikante andre» (Bø, 2012). Ein lærar er eit typisk døme på ein slik nøkkelperson. I dette ligg det at læraren er betydingsfull fordi han gjev eleven tryggleik, set grenser og skapar struktur og grunnlag for internalisering av kunnskap og verdiar (Bø, 2012).

Støtta som elevane beskriv at dei får frå kroppsøvlingslæraren, er både av emosjonell og instrumentell art. Ingrid fortel at når det er noko ho ikkje meistrar, forklarar læraren reint fagleg kva ho skal gjere: «*(...)viss han ser at eg ikkje får det til, so hjelpe han jo meg, så då kjem han bort å seie ka eg skal gjer for å få det til*». Dette er det Federici og Skaalvik (2017) kallar for instrumentell støtte, og inneber praktisk rettleiing og konkrete råd. Ein av elevane beskriv ein situasjon der han får oppmuntring får læraren:

Viss det er noke han veit eg kan og eg faila, og då seie han «kom igjen» «du greie dette». Sånn enkelt liksom. Men viss det er noke veldig vanskelig som han veit at eg ikkje er så veldig god på, så seie han «berre prøv, vi kan hjelpe deg om du ikkje får det til og sånn». (Olai).

Sitatet ovanfor er beskriving av såkalla emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2017). Kombinasjonen av den instrumentelle og emosjonelle støtta er nødvendig for at elevane skal få optimal sosial støtte. Dette er sentralt for elevane si faglege og sosiale utvikling, då sosial støtte kan ha betyding for i kva grad elevane vert motivert og korleis dei lærer (Federici & Skaalvik, 2017). Elevane skil ikkje sjølv mellom ulike typar støtte og det kan tenkast at grensa mellom dei ulike formene for støtte er noko flytande. Nokre kan truleg oppleve instrumentell støtte som emosjonell støtte, fordi dei opplever at læraren gjennom slik støtte både ser og verdset at dei treng hjelp. Heilskapsinntrykket seier meg at elevane opplever at kroppsøvlingslæraren støttar gjennom begge former. Dette kjem til syne ved at dei fortel om kroppsøvlingslærarar som har forventningar til dei, oppmuntrar og gjev dei konkrete faglege råd. Dette bidreg vidare til å styrke deira si meistringstru i enkelte situasjonar.

6. Oppsummering

I dette kapitlet vil eg i tråd med problemstillinga oppsummere studien sine funn og gjere greie for nokre praktiske implikasjonar. Avslutningsvis vil eg seie noko om vegen vidare, og kva eg tenkjer om framtidig forskning på temaet.

6.1 Studien sine funn

I problemstillinga har det vore to spørsmål som har vore gjennomgåande for oppgåva si utforming; korleis opplever elevane kroppsøvfingsfaget og kva rolle spelar meistringstru i ulike situasjonar? Desse vil eg no oppsummere.

Elevane framstiller kroppsøvfingsfaget som eit populært fag, og det kan virke som at faget har stor verdi for elevane eg har intervjuet. Mange uttrykkjer glede og beskriv faget som kjekt! Samtidig fortel enkelte om hendingar som er viktig å presentere, for å få fram nyansane ved deira opplevingar i faget. Utdanningsdirektoratet (2015a) framhevar «livslang rørsleglede» som eit viktig formål med kroppsøving, og i mange tilfelle kan det sjå ut som om at elevane har opplevingar som byggjer opp under dette. I tillegg kjem det fram erfaringar som ikkje er av positiv art. Det har rot i elevane sine eigne tankar om seg sjølv i faget og i kor stor grad han eller ho har meistringstru. I tillegg handlar det om kroppsøvfingslæraren sin veremåte, medelevane si åtferd og relasjonen som enkeltelevar har til både læraren og klassekameratane sine. Det betyr som sagt ikkje at kroppsøvfingsfaget i si heilskap ikkje er populært, men at der er faktorar som har stor betydning for korleis elevane opplever både seg sjølv, innhaldet, og menneska dei må forholde seg til i faget. Summen av desse dannar deira oppleving av kroppsøving.

Elevane si dominerande oppfatning av faget sitt formål er at faget er til for å fremje god helse. Dei oppfattar i tillegg at faget skal vere eit avbrekk frå den teoretiske undervisninga dei har, og som ein ressurs for barn og unge som ikkje trenar på fritida. Som følgje av eit samfunn med helserelevante utfordringar (Gard & Wright, 2001), kan dette vere noko av bakgrunnen til denne oppfatninga. I tillegg vil naturlegvis læraren sitt fokus i timen og måten han eller ho omtalar faget, prege elevane sine oppfatningar. Til tross for dette, er det tydeleg at dei i større grad verdset aktivitetar som ikkje handlar om «fysisk prestasjon». Det kjem fram ein slags einigheit om at dei føretrekk leikprega aktivitetar, og at det er dette som gjer faget «gøy». I lys av Arnold (1988) sine tre

dimensjonar å legitimere faget, kan det virke som at elevane opplever kroppsøvingsfaget først og fremst som ein nytteverdi, slik Arnold (1988) beskriv dimensjonen «gjennom bevegelse». I tillegg kan den gleda som elevane beskriv rundt deira opplevingar i kroppsøvingsfaget, også oppfattast som ein «eigenverdi», slik Arnold (1988) beskriv dimensjonen «i bevegelse».

Bandura (1997) meiner at meistringstru er avgjerande for kva slags aktivitetar ein vil gje seg ut på og kor mykje innsats ein vil investere i ei oppgåve. Mykje av det elevane fortel, kan vitne om dette. Fleire av elevane har stor grad av meistringstru, og mange tar fatt på oppgåver med frimod. Det kjem samtidig fram situasjonar der enkeltelevar fortel om måtar å handtere usikkerhet og låg meistringstru. Her dukkar det opp beskrivingar av det Lyngstad (2010) omtalar som «skjuleteknikkar», strategiar for å unngå å tape ansikt overfor medelevar og lærarar, og for å oppretthalde eige sjølvverd. Hos mange elevar var det å søke hjelp hos medelevar og kroppsøvingslærar naturlege strategiar dersom dei opplevde usikkerheit. Dette tydeleggjer verdien av trygge relasjonar som ei viktig brikke i eit læringsmiljø. Læraren og medelevane si evne til å rettleie og oppmuntre, både i form av emosjonell og fagleg støtte, er noko samtlege elevar uttrykkjer at dei verdset. Mange uttrykkjer også at dei har tillit til læraren sin, noko Spurkeland (2011) meiner er bærebjelken i ein relasjon. Relasjonar både til jamaldringar og lærar har altså konsekvensar for korleis elevane løyser faglege og sosiale utfordringar i kroppsøvingsfaget. Dette kan sjåast i samanheng med det Bandura (1997) seier om at ikkje berre interne, men også eksterne forhold har betydning for korleis eit menneske handlar.

Funna tyder på at meistringstru spelar ei viktig rolle for elevar si gjennomføringsevne i faglege og sosiale situasjonar. Ut frå det elevane fortel, er det likevel ikkje eit særleg skilje, då erfaringane blir beskrive på tvers av både sosiale og faglege forhold. Desse forholda kan ha betydning for kvarandre, og det viser kompleksiteten i det som skjer i kroppsøvingsfaget. Eg oppfattar at elevane si evne til å utfordre seg sjølv, og viljen til å prøve og feile er større dersom dei opplever at dei har trua på at dei kan klare ei oppgåve. Elevane fortel også om usikkerhet knytt til sosiale forhold, og at dette har betydning for deira faglege prestasjon. Trua på å mestre kjem frå fleire kjelder (Bandura 1997). Elevane fortel om sjølvopplevde meistringsopplevingar som bidreg til å auke

meistringstrua deira, og oppmuntring frå kroppsøvlingsl r r og medelevar som døme på slike kjelder.

6.1.1 Praktiske implikasjonar

Som følgje av dei resultata som har kome fram i dette prosjektet er det fleire forhold som l r rarar kan vere bevisste på i ein kropps vlingskontekst. For det første har l r ren sin måte å omtale og undervise kroppsøvlingsfaget betydning for kva elevane oppfattar som formålet med faget. Innhaldet vil også prege elevane si oppfatning av kva som er viktig å meistre, og kva dei sjølve fokuserer på i faget. For det andre er kroppsøving er eit fag der det meste elevane gjer vert svært synleg. Læringsklimaet vil såleis spele ei sentral rolle for korleis elevane taklar det å meistre og det   ikkje meistre. Arbeidet med å skape eit godt læringsklima kan spele ei stor rolle for elevane si oppleving av kroppsøvlingsfaget. Det inneber å fokusere på gruppedynamikken og gode relasjonar til både elevane og elevane seg i mellom. I tillegg handlar det om å gjere kroppsøvlingsfaget til en trygg arena der ein vektlegg at læringsprosessen består av å prøve og feile. Kropps vlingsl r ren si evne til å gje fagleg og emosjonell støtte vil også vere viktig for eleven si meistringstru, og deira sosiale og faglege utvikling i kroppsøvlingsfaget.

6.2 Vidare studie

Det er gjort lite kvalitative studiar på kroppsøvlingsfaget i barneskulen i Noreg. Dette kan truleg ha bakgrunn i utfordringa knytt til alder og modenheit til informantar i eit forskingsprosjekt å gjere. Eg har valt å fokusere på 5., 6. og 7. trinn i dette prosjektet. Eg ser at det kan vere like relevant å undersøke korleis elevar heilt ned i 6-års alder opplever kroppsøvlingsfaget. Elevane sitt møte med kroppsøvlingsfaget fr  1. klasse er med å leggje grunnlaget og forme deira oppfatning om kva kroppsøvlingsfaget skal vere. Læreplanen gjev rom for metodefridom og kropps vlingsl r rarar kan tolke innhaldet på ulike måtar. Lærarane er dermed sentrale bidragsytarar til å forme elevane sine opplevingar og oppfatningar av faget. Det vert spennande   fylgje med på innføringa av fagfornyinga, og kva følgjer denne f r for lærarane si forståing av innhaldet og elevar si oppleving av faget. Kanskje vert oppfatninga av på kroppsøving som eit «aktivitetsfag» tona ned, og i større grad styrka som eit «læringsfag»? Det kunne også vere interessant å undersøke kva lærarane i barneskulen meiner at kroppsøvlingsfaget skal vere? Korleis oppfattar dei det læreplanen seier, og kva seier dei om sin eigen praksis? Heng til dømes

testkulturen frå LK06 igjen fleire hos fleire lærarar, slik det kunne vere antydning til i dette prosjektet?

I tillegg ville det vore interessant å gjere ei større studie om betydninga av trygge relasjonar, tillit og sosial støtte i ein kroppsøvingsskontekst. Som eg har nemnd tidlegare er kroppsøving eit fag der det elevane meistrar og ikkje meistrar vert spesielt synleg, nettopp fordi kroppen er sjølv «læringsverktøyet». Elevane i dette prosjektet framhevar det relasjonelle aspektet, både til jamaldringar og til kroppsøvingslærarar, og viktigheita av fagleg rettleiing og oppmuntring frå begge partar. Eg skulle gjerne undersøkt dette i endå større grad. Eit større prosjekt har moglegheit til å skaffe meir kunnskap og å nyansere biletet, meir enn kva det er rom for i ei masteroppgåve.

Interessa for deltaking i dette prosjektet kan vere eit teikn på at elevane sjølv meiner det er viktig å delta i slike undersøkingar, og mykje tyder på at kroppsøvingssfaget er viktig fag for mange av dei. Hansen og Frønes (2012) framhevar verdien av å undersøke barn sine synspunkt, fordi dei ofte vektlegg andre forhold enn vaksne. Dette er eit argument i seg sjølv for å snakke med elevane om kroppsøvingssfaget. Elevane eg har samtala med, har delt raust av sine opplevingar, og dette er bakgrunnen for at eg vil oppfordre til meir forskning på denne aldersgruppa.

Referansar

Aggerholm, K., Standal, Ø. & Hordvik, M. (2018). Competition in physical education: Avoid, ask, adapt or Accept? *Quest*, 1-16.

Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: MulticareAB

Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. New York: Falmer.

Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University press.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Bjerke, T., & Haugen, R. (2006). Barne- og ungdomsperioden: viktige temaer. I: R. Haugen. (red.). *Barn og unges læringsmiljø 1. Grunnleggende prosesser i læring og utvikling*. Bergen: Høyskoleforlaget

Berg, B., Nordahl, T., Aasen, A.M. (2014). *Kartlegging av prosjektet "Bedre læringsmiljø"*. Henta 12. desember 2020 frå:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/rapport-evaluering-av-bedre-laringsmiljo.pdf>

Bø, I. & Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bø, I. (2012). *Barnet og de andre. Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskab? En indføring i moderne videnskabsteori*. København: Gyldendal
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Drugli, M.B. (2012). Relasjonen lærer og elev. Cappelen Damm: Oslo.
- Dismore, H. & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: Young people's attitudes. *Research Papers in Education*, 26 (4), 499-516.
- Engelsrud, G. & Aasland, E. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevs innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1 (3).
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Engelsrud, G. & Aasland, E. (2018). *Det kan være smertefullt å lære, ikke bare «gøy»*. Henta frå 20.januar 2020: <https://utdanningsforskning.no/artikler/det-kan-vare-smertefullt-a-lare--ikke-bare-goy/>
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi*. (4.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Federici, R.A & Skaalvik, E.M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I: M.Uthus (red.). *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Flagestad, L. & Skisland, J.O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: hvem er «mistriverne»? *Kroppsøving*, 52(4), 21–26.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. (7.utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Gard, M., & Wright, J. (2001). Managing uncertainty: Obesity discourses and physical education in a risk society. *Studies in Philosophy and Education*, 20(6), 535-549.

- Grimen, H., & Ingstad, B. (2008). Kvalitative forskningsopplegg. I: P. Laake, B.R Olsen, & H.B. Benestad. (Red.). *Forskning i medisin og biofag* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk
- Hansen, K. (2009). Barn. *De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Henta 15.oktober 2019 frå: <https://www.etikkom.no/FBIB/Temaer/Forskning-pa-bestemte-grupper/Barn/>
- Hansen, E.B. & Frønes, I. (2012). Hvordan forske på og med barn og unge?. I: E, Hansen & I, Frønes. (red.). *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hartup, W. W. (1989). Social Relationships and Their Developmental Significance. *American Psychologist*, 44(2), 120-126.
- Helsedirektoratet (2015). *Trivsel i skolen*. Henta 8.april 2020 frå: https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_/attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Hofman, B. & Holm, S. (2008). Vitenskapsteori. I: P. Laake, B. R. Olsen & H.B. Benestad. (Red.). *Forskning i medisin og biofag*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden*. (5.utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T.A. & Hjørdemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (3.utgave). Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Loland, S. & McNamee, M. (2016). Philosophical reflection on the mission of the European College of Sport Science: challenges and opportunities. *European Journal of*

Sport Science, 17(1), 63-69. Henta 12.november 2019 frå:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17461391.2016.1210238>

Lyngstad, I., Hagen, P.M, & Aune, O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127-1143 Henta 20.september 2019 frå:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2014.993960>

Lyngstad, I. (2018). Hiding Techniques in Physical Education: Categories, Causes Underlying and Pedagogy. In V. Mahlangu (ed.). *Reimagining New Approaches in Teacher Professional Development*. London: Intechopen. 107-121. Henta 24.september 2019 frå: <https://www.intechopen.com/books/reimagining-new-approaches-in-teacher-professional-development/hiding-techniques-in-physical-education-categories-causes-underlying-and-pedagogy>

Lyngstad, I. (2010). "Ribbeveggløpere i kroppsøving". I: T. Guldal, T. C.F, Dons, S, Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal: *FoU I Praksis. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning*.(151-162). Trondheim: Tapir akademisk

McEvelly. N., Verheul, M., Atenco, M., & Jess, M. (2014). Physical education for health and wellbeing: A discourse analysis of Scottish physical education curriculum documentation. *Discourse: Studies in the cultural Politics of Education*, 35(2), 278-293. Henta 14.februar 2020 frå:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2012.745736>

Midthaugen, P. & Birkelund, I. (2019). Ny som kroppsøvingslærer - hvordan oppleves det første året i yrket?. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*. 13 (1). 25-43. Henta 07.mai 2020:

<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1835/3499>

Moen, K.M., Westlie, K., Brattli, V.H., Bjørke, L., Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingsfaget i grunnskolen*. (Oppdragsrapport 2/2015). Henta 04.oktober 2020 frå:

https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moen, K. Mordal, Westlie, K., Bjørke, L., & Hammer Brattli, V. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10 trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1 – 2018. Høgskolen i Innlandet. Henta 20.januar 2020 frå: https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mong, H.H. (2019). “I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske”. –En studie om kroppsøvingslæreres forståelse og undervisning om helse I faget. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3 (2). Henta 02.mai 2020 frå: <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1463>

Mikaelsen, H. & Lagestad, P. (2019). Adolescents' meaning-making experiences in physical education – in the transition from primary to secondary school. *Sport Education and Society*. Henta 19.mars 2020 frå: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2019.1662389?af=R>

Norsk senter for forskningsdata. (2016). *Slik vurderer vi ditt meldeskjema*. Henta 23.oktober 2019 frå: http://www.nsd.uib.no/personvernombud/meld_prosjekt/slik_vurderer_vi.html

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss 107 og teologi* (4. utg.). De nasjonale forskningsetiske komitéer, Oslo.

Nordahl, T. (2009). Eleven som aktør. I: Manger, T, Lillejord, S, Nordahl, T, og Helland, T. *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget: Bergen.

Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett- betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I: H.Sigmundsson & J.E. Ingebrigtsen (red.). *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. Et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97, 155- 166.
- Ommundsen, Y. & Bar-Eli, M. (1999). Psychological outcomes: Theories, research, and recommendations for practise. I: Van den Auweele, T., Bakker, F., Biddle, S., Durand, M. & Seiler, R. (red.), *Psychology for physical educators*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, s.73-113.
- Pajares, F.(2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: implications for teachers and parents. I F. Pajares & T.Urdan (ed.). *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich: Information age publishing.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Redelius, K. & Larson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: An overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691-703. Henta 20.november 2019 frå:
https://www.researchgate.net/publication/233357332_Physical_education_in_Scandinavia_an_overview_and_some_educational_challenges/citation/download
- Ryan, M., Pintrich, P.R, & Midgley, C. (2001). Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who and Why?. *Educational Psychology Review*, 13 (2) 93–114. Henta 03.mars 2020 frå:
<https://link.springer.com/content/pdf/10.1023/A:1009013420053.pdf>
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015) Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20:6, 629-646, DOI: 10.1080/17408989.2014.892063
- Schunck, D. & Pajares, F. (2007) Competence perceptions and academic functioning. I A. Elliot & C. Dweck (Red.), *Handbook of competence and motivation* (85-105). New York: The Guilford Press.
- Skaalvik, E., Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget

- Skaalvik, E. & Frederici, R.A. (2015). *Prestasjonspresset i skolen*. Henta 23.februar 2020 frå: <https://utdanningsforskning.no/artikler/prestasjonspresset-i-skolen/>
- Skrøvset, S., Mausestaden, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerenes relasjonarbeid*. Oslo: Cappelen Damm
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget
- St.meld. nr 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kulturdepartementet
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* 4.utgave. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 5.utgave. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Henta 06.september 2019 frå: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Veiledning til læreplanen. Henta 23. april 2020 frå: <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=96320>
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Hva er et godt læringsmiljø?*. Henta frå 23.november 2019 frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Læringsmiljø og relasjoner mellom elever. *Relasjoner mellom elever*. Henta 01. desember 2019 frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjonen. *Relasjoner mellom elever*. Henta 08.februar 2020 frå:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>

Utdanningsdirektoratet. (2016d). Sosial, faglig og emosjonell utvikling og læring. *Relasjoner mellom elever*. Henta 10. september 2019 frå:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/Sosial-faglig-og-emosjonell-utvikling-og-laring/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving*. Udir 8-2012. Henta 04. mai 2020 frå: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/4/42-Vurdering/Bruk-av-tester/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Tilpasset opplæring*. Henta 25. november 2019 frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Fag og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet UDIR-1-2018*. Henta 14. mai 2020 frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fag-og-timefordeling/Tidligere-rundskriv/udir-01-2018/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.1.3fastsatt-timetall>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i fagene?*. Henta 13. mai 2020 frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>

Wormnes, B. & Mangen, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget

Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering på vurdering frå NSD

NSD MELDESKJEMA FOR BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER Norsk ▾ Sunniva Vereide Kroken ▾

NSD sin vurdering 🖨️ Skriv ut

Prosjekttittel
Elevar si oppleving av kroppsøvfaget på 5.-7.trinn

Referansenummer
284570

Registrert
10.09.2019 av Sunniva Vereide Kroken - sunnivavk@student.nih.no

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)
Per Midthaugen, per.midthaugen@nih.no, tlf: 97687607

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium
U1.09.2019 - 31.07.2020

Status
17.09.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

17.09.2019 - Vurdert
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvermlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 17.09.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: [55 58 21 17](tel:55582117) (tast 1)

Vedlegg 2: Godkjenning frå Etisk Komitè

Per Midthaugen
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

OSLO 26. september 2019

Søknad 109-260919 – Eleva si oppleving på 5 - 7 trinn. Kva rolle spelar eleva si forventing om meistring i faglege og sosiale situasjonar

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og melding NSD, samt svar på spørsmål om prosjektet fra komiteen.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, ble det i komiteens møte av 26. september 2019 konkludert med følgende: |

Vedtak

På bakgrunn av forelagte dokumentasjon og oppklarende informasjon fra søker, finner komiteen at prosjektet er forsvarlig og at det kan gjennomføres innenfor rammene av anerkjente etiske forskningsetiske normer nedfelt i NIHs retningslinjer. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:

- Vilkår fra NSD følges
- Det i forskningsplanen presiseres at utvalget er tilfeldig, ikke strategisk.

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Med vennlig hilsen

Professor Sigmund Loland

Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole

Vedlegg 3: Informasjon til føresette med samtykkeskjema

Vil barnet ditt delta i forskningsprosjektet

»Elevar si oppleving av kroppsøvfingsfaget på 5.-7.trinn«?

Dette er eit spørsmål til barnet ditt om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøkje korleis barnet ditt opplever kroppsøvfingsfaget i grunnskulen. I dette skrivet gir vi dykk informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking inneber for barnet ditt.

Føremål

Som framtidig kroppsøvfingslærer ønskjer eg å gjere det eg kan for at elevar skal glede seg til kroppsøvfingstimen og oppleve meistring i undervisninga. Kroppsøvfingsfaget skal naturlegvis vere eit læringsfag, men trivsel og meistring er essensielt for å oppnå god læring. Eg er oppteken av eit trygt læringsmiljø som skal bidra til at elevar torer å prøve og feile. Likevel er det er mange faktorar som får betydning i ein læringsituasjon, og for korleis elevar opplever faget. Kva rolle har læraren for korleis eleven opplever undervisninga og seg sjølv? Kva rolle har det sosiale samspelet i klassa? Dette er spørsmål eg håpar å få svar på gjennom mi masteroppgåve. Førebels problemstilling er: Kva seier elevar om deira oppleving av kroppsøvfingsfaget på 5.-7.trinn, og kva rolle spelar elevar si forventning om meistring i faglege og sosiale situasjonar?

Kven er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Kvifor får barnet ditt spørsmål om å delta?

Det er gjort lite forskning på elevar på barneskulen knytt til deira opplevingar av kroppsøvfingsfaget. Difor er eg ute etter å prate med elevar på mellomtrinnet (5.-7. klasse), og lytte til det dei har å seie om positive og/eller negative opplevingar til faget, og deira tankar om kva rolle deira eigne forventingar om meistring spelar i ein kroppsøvfingskontekst. Då informantane er 10-12 år skal eg hente samtykke hos føresette, men det er naturlegvis like viktig at barnet ditt sjølv er villig til å delta.

Kva inneber det for barnet ditt å delta?

Dersom barnet vel å delta i prosjektet, inneber det at han/ho er med på eit individuelt intervju i skuletida. Dette intervjuet vil vare i 20-30 minutt. Intervjuet vil innehalde spørsmål om læringsmiljø, og eleven sine forventningar om å meistre ulike situasjonar i faget. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptakar og deretter bli transkribert. Det vil seie at eg skriv ned alt som vert sagt i intervjuet. På denne måten får eg henta ut den informasjonen som vil vere relevant for dette prosjektet. Som føresette kan de få sjå intervjuguiden på førehand ved å ta kontakt, dersom de ynskjer det. I ein intervjusituasjon kan det oppstå uføresette hendingar, og dersom dette vert tilfelle, og eg vurderer at intervjuet bør avbrytast, vil eg etter avtale med kontaktlærar gjere det (som vil vere tilgjengelig ved behov).

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom barnet ditt og vel å delta, kan de og barnet dykkar når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgjje nokon grunn. Alle opplysningar om barnet vil bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for barnet om han/ho ikkje vil delta, eller seinare vel å trekke seg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker barnet ditt sine opplysningar

Studien er godkjend av NSD – Norsk senter for forskningsdata og Etisk komité ved Norges Idrettshøgskule. Vi vil berre bruke opplysningane om barnet ditt til formåla vi har fortalt i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Alle data om opplysningar vil bli lagra på passordbeskytta pc. Det vil kun vere student og rettleiar som har tilgang til barnet ditt sine opplysningar, i tillegg vil namnet og kontaktopplysningane bli erstatta med ein kode som lagast på ein eigen namneliste adskilt frå øvrige data. Dette vert gjort for å sikre at ingen uvedkommande får tilgang til personopplysningane. Som deltakar vil barnet ikkje kunne bli gjenkjent i publikasjonen ettersom eg vil bruke fikserte namn i sjølve oppgåva.

Dersom du har spørsmål angåande behandlinga av ditt personvern, ta kontakt med:

personvernombud@nih.no

Hva skjer med opplysningene om barnet ditt når vi avsluttar forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast 31.juli 2020. Personopplysningar, notatar, transkripsjonar og lydopptak vil då bli sletta.

Dine og barnet ditt sine rettigheter

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet har du rett til:

- innsyn i kva slags personopplysningar som er registrert om deg
- å få retta personopplysningar om deg
- få sletta personopplysningar om deg
- få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (datapotabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysningar.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysningar om barnet ditt?

Vi behandlar opplysningar om barnet ditt basert på føresette og barnet sitt samtykke.

På oppdrag frå Norges idrettshøgskule har NSD- Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Sunniva Vereide Kroken
Masterstudent NIH
sunniva8@hotmail.com
+ 47 91626327

Per Midthaugen
Førsteamanuensis NIH
per.midthaugen@nih.no
+ 47 97687607

Venleg helsing

Prosjektansvarlig
Per Midghaugen
(Forsker/veileder)

Eventuelt student
Sunniva Vereide Kroken

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «*Elevar si oppleving av kroppsøvingfaget på 5.-7.trinn*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykkjer til:

å delta i intervju

Eg samtykkjer til at mine opplysningar vert behandla fram til prosjektet er avslutta, ca. 31. juli 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til barn

Vil du vere med i forskningsprosjektet

«Elevar si oppleving av kroppsøvningsfaget på 5.-7.trinn»?



Målet med prosjektet:

Som framtidig kroppsøvningslærer har eg eit ønske om å gjere det eg kan for at elevar skal glede seg til kroppsøvingstimen og oppleve meistring i undervisninga. Då er eit trygt miljø viktig for at elevar skal tørre å prøve og feile. Likevel er det fleire ting som kan ha betydning for korleis eleven opplever faget. I dette prosjektet vil eg finne ut korleis du som elev opplever kroppsøvningsfaget på skulen din.

Kvifor får du spørsmål om å vere med?

Det er gjort lite forskning om elevar sine opplevingar i kroppsøvningsfaget i di aldersgruppe. Difor er eg interessert i å prate med deg og lytte til kva du har å seie om dine opplevingar i faget. Sidan du er under 16 år, må eg hente løyve hos dine føresette, men det er naturlegvis like viktig at *du* har lyst å vere med på dette.

Kva må du gjere?

Dersom du vil vere med på dette prosjektet, vil eg intervjuje deg i 20-30 minutt. Då vil eg stille spørsmål om kva forhold du har til kroppsøvningsfaget, korleis du opplever læringsmiljøet og dine egne tankar om å mestre ulike situasjonar i faget. Under intervjuet vil der vere ein lydopptakar som tek opp det vi seier. Grunnen til dette er fordi eg ikkje har moglegheit til å hugse alt vi snakkar om. Det er eit hjelpemiddel for meg i mitt arbeid med denne oppgåva.

Det er frivillig å delta

Det er heilt frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vil vere med på dette (med tillatelse frå dine føresette), kan du når som helst trekke tillatelsen tilbake utan å oppgje nokon grunn. Det vil sjølvsagt ikkje ha noko negative konsekvensar for deg. Det er din rett å kunne trekke deg!

Korleis tar eg vare på opplysningane dine?

Alle opplysningar om deg (namn, alder, skule) blir anonymisert. Dette betyr at ingen kan finne ut kven du er. Det er kun eg og rettleiaren min som har tilgang på desse opplysningane. Du vil heller ikkje bli gjenkjent i oppgåva mi, då eg kjem til å bruke fiktive navn. Det betyr at det ekte navnet ditt ikkje vert brukt.

Hva skjer med opplysningene når eg er ferdig med prosjektet?

Prosjektet skal avsluttast 31.juli 2020. Då skal personopplysningar, notatar og lydopptak bli sletta. Dette betyr at alle spor etter deg vert fjerna.

Dine rettar

Du har rett på å vite kva informasjon eg har om deg og rett til å få retta opp eller sletta informasjon som ikkje stemmer. Du har også rett på ein kopi av den informasjonen eg har om deg.

Vedlegg 5: Intervjuguide

Tema	Forskings spørsmål	Intervju-spørsmål	Oppfølgingspm /Hjelpespm
Eleven sitt generelle forhold til kroppsøvfingsfaget	Korleis opplever eleven kroppsøvfingsfaget generelt?	Korleis synest du det er å ha kroppsøving?	
	Kva tykkjer eleven om innhaldet i undervisninga?	Kva synest du om aktivitetane de har/det de gjer i kroppsøving?	Er der aktivitetar du likar betre enn andre? Kan du kome med eksempel?
	Kva slags aktivitetar opplever eleven dominerer kroppsøvingstimane?	Er det nokre aktivitetar du opplever at de gjer oftare enn andre i kroppsøvfingsfaget?	(ballaktivitetar, leik, turn, osv)
	Korleis vurderer eleven innsatsen sin i kroppsøving?	Korleis meiner du innsatsen din er i kroppsøving?	Kva skal til for å gjere ditt beste? Kvifor gjer du eventuelt ikkje ditt beste? Gjer du så godt du kan?
	Kva tenkjer eleven om formålet med faget?	Kva trur du er grunnen til at vi har kroppsøvfingsfaget i skulen?	
Bruk av «forsvarsstrategiar»	Dersom der er spesielle situasjonar eleven opplever usikkerhet/ubehag, korleis handterer det?	Kva kan gjere deg usikker i kroppsøvfingsfaget? Kva gjer du dersom du blir usikker (i slike situasjonar?)	(samarbeidsoppgåver, oppgåver dårke skal gjere åleine, konkurransar, ukjende øvingar/aktivitetar
	Korleis grunnjev eleven bruken av forsvars/unnvikingsstrategiar?	Kva trur du er det som hindrar deg i å gjennomføre aktivitetar i kroppsøvfingsfaget?	
Eleven sitt forhold til medelevar	Korleis er eleven sitt bilete av korleis medelevar tenkjer om hans/hennar ferdigheiter i kroppsøving?	Kva trur du medelevar tenkjer om det du gjer i kroppsøvfingsfaget?	Er det viktig for deg kva dei andre tenkjer?
	Korleis opplever eleven samspelet med medelevane i kroppsøvfingsfaget?	Kva slags forhold har du til dei i klassen din?	Opplever du at du stolar klassekameratane dine? Er det enkeltelevar eleven kjenner seg uttrygg på? Gjer eleven noko

			for å unngå desse elevane i kroppsøving?
	Opplever eleven å få oppmuntrande ord med medelevar i forkant av ei oppgåve?	Får du oppmuntrande ord frå medelevar når du skal gjennomføre ei oppgåve? Korleis opplever du det?	Opplever du å støttande/mindre støttande ord i forkant av ei oppgåve?
Eleven sitt forhold til KRØ-læraren	Kva tankar har eleven om kroppsøvlingslæraren si vurdering av vedkomande sine ferdigheiter i kroppsøvlingsfaget?	Kva trur du kroppsøvlingslæraren tenkjer om det du gjer i kroppsøvlingsfaget?	Er det viktig for deg kva læraren tenkjer om deg?
	Korleis opplever eleven læraren si rolle i høve til å gjere eleven trygg eller utrygg i faget?	Korleis opplever du læraren sin måte å undervise faget/leie timen?	Opplever du at du stolar på han/ho? Viss ja, korleis? Viss nei, kvifor ikkje? Beskriv om gjer læraren det trygt eller utrygt i timane.
	Opplever eleven å få oppmuntrande ord med læraren i forkant av ei oppgåve?	Får du oppmuntrande ord frå læraren? Korleis opplever du desse orda?	Opplever du støttande/mindre støttande ord i forkant av ei oppgåve?
	Korleis opplever eleven det å dumme seg ut framfor medelevar og kroppsøvlingslærar?	Er du redd for å dumme deg ut framfor elevar eller læraren i kroppsøving? Dersom du har konkrete døme, vil eg gjerne høyre dei.	
	Har eleven brukt strategiar for å unngå å vise lærar eller medelevar dersom dei ikkje trur dei meistar ein aktivitet?	Viss du er usikker på ei oppgåve du får, har du gjort noko for å unngå å vise læraren eller klassekamaratane at du ikkje får det til?	På kva slags måte?
	Har eleven brukt strategiar for å vise lærar/medelevar når han eller ho har meistra ei oppgåve?	Når du opplever at du har meistra noko, har du gjort noko for å vise elevane eller læraren at du har fått det til? Kva slags måte?	
	Kva tenkjer eleven om kva læraren eller medelevarane gjere	Er det noko læraren eller medelevar	

	gjer annleis for å unngå bruk av forsvars-/unnvikingsstrategiar?	kunne gjort for å unngå at elevar skal vere redd for å dumme seg ut?	
Eleven sine tankar om lærings-miljøet	Korleis opplever eleven læringsmiljøet? (oppgåveorientert vs målorientert)	Kva slags fokus har læraren når dåkke skal lære i kroppsøvingstimen?	Opplever du at læraren har fokus på å prøve og feile? Eller opplever du at læraren bruker konkurranse i timane? sammenligning? Testar?
	Utfrå prinsippet om tilpassa opplæring; opplever eleven å få støtte ut i frå sine føresetnader?	Opplever du å få oppgåver i kroppsøving som er sannsynlige og som du har trua på at du kan klare?	Dersom du ikkje få til ei konkret oppgåve, er læraren tilgjengelig for å støtte deg på den måten du treng då?
Meistring/ikkje meistring	Korleis opplever eleven det når han/ho får til noko?	Kva føler du når du får til noko?	
	Korleis opplever eleven det når han/ho ikkje meistrar?	Kva føler du når der er noko du ikkje får til?	
	Kva tenkjer eleven om vanskegrada i kroppsøvingfaget?	Opplever du at du meistrar dei oppgåvene du blir gjeve i kroppsøving?	Er det nokre aktivitetar som er lettare eller vanskelegare enn andre?
	Ekstraspørsmål dersom eleven ikkje kjem med konkrete døme: Er der konkrete aktivitetar eleven ikkje opplever meistring/opplever meistring? (Spør om ein aktivitet innanfor kvar kategori: idrettsaktivitetar/friluftsliv/ leik/ Svømming.	Dersom eg seier basketball, er det ein aktivitet du føler du meistrar eller ikkje meistrar. Kva kjenner du på då? Dersom eg seier svømming, er det ein aktivitet du føler du meistrar eller ikkje meistrar? Kva kjenner du på då? Dersom eg seier friluftsliv og tur, er det ein aktivitet du føler du meistrar eller ikkje meistrar? Kva kjenner du på då?	

Avslutning	Oppsummere, spørje eleven om ho/han har meir å tilføye?	Vi har snakka om mykje forskjellig no. Er det noko du har lyst å seie meir om kroppsøvingsfaget etter det vi har vore igjennom i dette intervjuet?	
-------------------	---	--	--

Vedlegg 6 Informasjonsskriv til skular

Informasjonsskriv til leiing ved skular

**Vil elevar på dykkar skule delta i forskningsprosjektet
"Elevar si oppleving av kroppsøvingsfaget på 5.-7.trinn»?**

Dette er eit spørsmål til elevar på dykkar skule om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøkje korleis elevar ved dykkar skule opplever kroppsøvingsfaget. I dette skrivet gir vi dykk informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebere for eleven.

Føremål

Som framtidig kroppsøvingslærer ønskjer eg å gjere det eg kan for at elevar skal glede seg til kroppsøvingstimen og oppleve meistring i undervisninga. Kroppsøvingsfaget skal naturlegvis vere eit læringsfag, men trivsel og meistring er essensielt for å oppnå god læring. Eg er oppteken av eit trygt læringsmiljø som skal bidra til at elevar torer å prøve og feile. Likevel er det er mange faktorar som får betydning i ein læringssituasjon, og for korleis elevar opplever faget. Kva rolle har læraren for korleis eleven opplever undervisninga og seg sjølv? Kva rolle har det sosiale samspelet i klassa? Dette er spørsmål eg håpar å få svar på gjennom mi masteroppgåve. Førebels problemstilling er: Kva seier elevar om deira oppleving av kroppsøvingsfaget på 5.-7.trinn, og kva rolle spelar elevar si forventning om meistring i faglege og sosiale situasjonar?

Kven er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges Idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Kvifor får de dette spørsmålet?

Det er gjort lite forskning på elevar på barneskulen knytt til deira opplevingar av kroppsøvingsfaget. Difor er eg ute etter å prate med elevar på mellomtrinnet (5.-7. klasse), og lytte til det dei har å seie om positive og/eller negative opplevingar til faget, og deira tankar om kva rolle deira eigne forventingar om meistring spelar i ein kroppsøvingskontekst. Då informantane er 10-12 år skal eg hente samtykke hos føresette, men det er naturlegvis like viktig at eleven sjølv er villig til å delta

Kva inneber det for eleven å delta?

Dersom eleven vel å delta i prosjektet med samtykke frå føresette, inneber det at dei er med

på eit individuelt intervju. Dette intervjuet vil vare i 20-30 minutt. Intervjuet vil innehalde spørsmål om læringsmiljø, eleven sitt forhold til kroppøving og eleven sine forventningar om å meistre ulike situasjonar i faget. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptakar og deretter bli transkribert. På denne måten får eg henta ut den informasjonen som vil vere relevant for dette prosjektet. Føresette kan få sjå intervjuguiden på førehand ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom eleven (med løyve frå føresette) vel å delta, kan eleven og føresette når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgje nokon grunn. Alle opplysningar om eleven vil bli anonymisert. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for eleven om han/ho ikkje vil delta, eller seinare vel å trekke seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Studien er godkjend av NSD – Norsk senter for forskningsdata og Etisk komité ved Norges Idrrettshøgskule. Vi vil kun bruke opplysningane om eleven til formåla vi har fortalt i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Alle data om opplysningar vil bli lagra på passordbeskytta pc. Det vil kun vere student og rettleiar som har tilgang til opplysningane. I tillegg vil namnet og kontaktopplysningane til eleven bli erstatta med ein kode som lagast på ein eigen namneliste adskilt frå øvrige data. Dette vert gjort for å sikre at ingen uvedkomande får tilgang til personopplysningane. Som deltakar vil ein ikkje kunne bli gjenkjent i publikasjonen ettersom eg vil bruke fikserte namn i sjølve oppgåva.

Hva skjer med opplysningene til elevane når vi avsluttar forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttast 31.juli 2020. Personopplysningar, notatar, transkripsjonar og lydopptak vil då bli sletta.

Dersom de har spørsmål og/eller tenkjer at de har elevar på dykkar skule som ønskjer å delta i eit slikt prosjekt, set eg stor pris på om de tar kontakt!

Venleg helsing

Sunniva Vereide Kroken
Masterstudent NIH
sunniva8@hotmail.com
+ 47 91626327

Per Midthaugen
Førsteamanuensis NIH
per.midthaugen@nih.no
+47 97687607