

Tor-Inge Gloppen

«Kroppsøvingfaget som sosialt lim»

En kvalitativ studie av læringsmiljø i kroppsøvingfaget (Vg1) ved to videregående skoler i Oslo.

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2015

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, med tilhørighet til Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, skrevet ved Norges Idrettshøgskole (NIH).

I dette prosjektet har jeg undersøkt hva et godt læringsmiljø kan være i kroppsøvingsfaget ved å gjøre en regelverkanalyse av «læringsmiljø» som rammeverk-, teoretisk-, empirisk- og forskningsbasert-begrep. Videre er begrepet operasjonalisert med utgangspunkt i Skaalvik & Skaalvik (2013) sin definisjon av begrepet for å undersøke hvordan lærere og elever erfarer og opplever læringsmiljø i kroppsøvingsfaget på to videregående skoler i Oslo.

Vitenskapsteoretisk trekker prosjektet veksler på sosialkonstruktivismen, og prosjektet er teoretisk forankret i symbolsk interaksjonisme med utgangspunkt i George Herbert Meads teoretiske begreper. Her står «språket», «gester», «signifikante andre», «generaliserte andre» og «å ta andres perspektiv» som sentrale begreper. Vaage (1998, 2001) sin redegjørelse for disse begrepene er gjennomgående for prosjektet og legger føringer for valg av forskningsmetoder.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i prosjektet og kombinerer observasjon og intervju. Datainnsamlingen bestod av tre faser. Fase én bestod av intervju med kroppsøvingslærerne og innsamling av periodeplaner og klasselister med bilder. Fase to bestod av tre uker med deltagende observasjon som summerte seg til tolv timer med kroppsøvingundervisning. Fase tre bestod av intervju med åtte elever fra et strategisk utvalg. Prosjektets empiri består av periodeplaner, to lærerintervju, åtte elevintervju og egne observasjonsnotater. Dette er valgt fordi det er et ønske å fange en helhetlig mening rundt fenomenet i funn og drøfting.

Prosjektet viser at læringsmiljø har mange aspekter og er et komplisert begrep. Det omtales på flertydige måter i regelverket for skolen. Dette gir stort tolkningsrom for skoleeier, skoleledelse og lærere. De to kroppsøvingslærerne i dette prosjektet har begge høy idrettsfaglig og pedagogisk kompetanse, samtidig er deres undervisningspraksis svært forskjellig og begrunnet ut fra de ulike skolekontekstene de befinner seg i, og elevgrunnlaget. Kroppsøvingslærerne er sentral i etableringen av et læringsmiljø i faget,

og dette prosjektet viser hvordan læringsmiljøet utvikles i et nyansert samspill mellom lærerne og elevene, og elevene imellom. Språket om kroppsøvingsfaget og om læringsmiljøet som lærerne tilbyr elevene, er særlig betydningsfull for hvordan elevene beskriver et godt læringsmiljø. Funn i prosjektet tyder på at i kroppsøvingsfaget er det noen særlige forhold som elever og lærere er enige om har betydning for hvordan læringsmiljøet erfarer på andre måter i kroppsøving enn i andre skolefag. Dette gjelder særlig at faget er et kroppslig fag, og at læringsarbeidet, samarbeid og relasjoner er synlig og erfarer på andre måter i kroppsøving enn i andre fag.

Prosjektet antyder også at lærer-elev-relasjoner influerer elev-elev-relasjoner på forskjellige måter i de to klassene, og bidrar til elevenes erfaringer av læringsmiljøet. Det er gjort flere funn i prosjektet som tyder på at språket, gester og samhandling i klassen er betydningsfulle forhold som virker inn på elevenes muligheter til å lære i kroppsøvingsfaget.

Et godt læringsmiljø i kroppsøving kan ikke på noen enkel måte oppsummeres i en sjekklister, da det viser seg at lærerens kunnskap om og forståelse av elevgrunnlaget og valg i sin undervisningspraksis, samt nyansene i den daglige dialog og samhandling mellom lærere og elever, er komplekst og sammensatt. Dette prosjektet åpner kanskje fenomenet noe, og tydeliggjør samtidig at det er behov for mer forskning om hva som kan være et godt læringsmiljø i kroppsøving.

Forord

Det har vært surrealistisk å bruke ett år på å skrive en oppgave. Arbeidet har vært utfordrende og lærerikt, og jeg ønsker å benytte forordene til å takke en del personer som fortjener en ekstra oppmerksomhet.

Først vil jeg takke skolene jeg forsket på. Rektorer, avdelingsledere, kroppsøvlingslærere, og alle de fantastiske elevene som gikk inn i prosjektet med engasjement, lyst og glede. Dere vet selv hvem dere er, tusen takk for at jeg fikk være en del av deres læringsmiljø.

Jorunn Spord Borgen, du har vært en stødig veileder som hele tiden har lagt til rette for at jeg skal strekke meg mot den proksimale utviklingssonen. Din instrumentelle støtte har vært utmerket. Gjennom fire år har du inspirert meg til å utvikle mitt vitenskapelige språk. Jeg setter utrolig pris på at du takket ja til å være min veileder.

Lotte og André. For at dere støttet meg i Brasil og motiverte meg til å kombinere en mastergrad med samfunnsvitenskapsstudier og lærerstilling. Uten dere hadde ikke dette masterprosjektet eksistert. Jeg ønsker spesielt å takke André for korrekturlesning. Takk for lange og lærerike diskusjoner i Thailand, Storbritannia, Brasil og her hjemme. Du er et lærerforbilde og en inspirasjon for meg. Vegard – min faglige sparringspartner og gode venn. Jeg gleder meg til å fortsette diskusjonene våre på lektornivå.

Cecilie, min samboer og kjæreste. Takk for at du har holdt ut med meg til tross for at jeg ikke alltid har vært like tilgjengelig. Takk for din emosjonelle støtte, din kjærighet, din humor og din tålmodighet.

Til slutt ønsker jeg å takke min mor – fordi du aldri har sagt «*det klarer du ikke*», men alltid «*det klarer du*».

Oslo, april 2015



Tor-Inge Gloppen

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	8
1.1 Bakgrunn for prosjektet	8
1.2 Problemstilling.....	9
1.3 Videre oppbygging av rapporten	10
2. Kontekst og tidligere forskning	11
2.1 Metode for litteratursøk	11
2.2 Læringsmiljø som rammeverk-begrep.....	12
2.3 Kroppsøvfingsfaget i Kunnskapsløftet (K06)	14
2.4 Skolen som kontekst og relasjonene i klassen.....	18
2.4.1 Ulike fellesskap.....	18
2.4.2 Kroppsøvfingslæreren	20
2.4.3 Elevenes opplevelser og erfaringer i faget.....	22
2.5 Operasjonalisering av læringsmiljø.....	23
3. Teori	26
3.1 Mead og hans bidrag til forståelsen av sosialisering.....	26
3.1.1 Symbolsk interaksjonisme	28
3.1.2 Leken og språket	28
3.1.3 Gester og signifikante symboler	30
3.1.4 Selvet («Jeg» og «meg»).....	30
3.1.5 Perspektivtaking.....	31
3.2 Teori for å se elevenes læring	35
4. Metode	38
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	38
4.1.1 Forskerens rolle og forforståelse.....	39
4.2 Kvalitativ forskning - casestudie.....	41
4.2.1 Utvalg i prosjektet.....	42
4.2.2 Fase 1: Intervju med kroppsøvfingslærerne	43
4.2.3 Fase 2: Deltagende observasjon i kroppsøvfingsfaget	44
4.2.4 Fase 3: Intervju med elevene	47
4.3 Erfaringer fra gjennomføring av datainnsamling	48
4.4 Analyse	50
4.5 Validitet, reliabilitet og overførbarhet	52
4.6 Etske refleksjoner	53

5. Funn og drøfting	57
5.1 Presentasjon av utvalg og skoler.....	57
5.1.1 Presentasjon av skole A	58
5.1.2 Presentasjon av skole B.....	61
5.1.3 Forskjeller og likheter mellom skolene.....	63
5.2 Læringsmiljø i kroppsøvfingsfaget	66
5.2.1 Lærerne forteller	67
5.2.2 Elevene forteller	68
5.2.3 Lærernes undervisningspraksis	69
5.3 Læringsmiljø i kroppsøving versus andre skolefag	72
5.3.1 Skole A: «Jeg er mye mer synlig for medelever og for lærer i gym».....	73
5.3.2 Skole B: «Du sitter ikke i mattetimen og liksom: 'kom igjen da folkens, nå er det MATTE, det her KLARER dere!'"	75
5.3.3 Oppsummering.....	78
5.4 Overgang fra ungdomsskole til videregående skole.....	79
5.4.1 Skole A: «På ungdomsskolen var kroppsøvfingsfaget litt useriøst».....	79
5.4.2 Skole B: «Vi fikk blant annet én time mindre kroppsøving»	82
5.4.3 Oppsummering.....	83
5.5 Kroppsøvfingslærer-elev-relasjoner	84
5.5.1 Skole A: «Jeg føler ikke at jeg kjenner han enda».....	87
5.5.2 Skole B: «Hun er med på at vi får lært»	88
5.5.3 Oppsummering.....	90
5.6 Elev-elev-relasjoner.....	91
5.6.1 Skole A: «Det er alltid de samme to og to som er sammen i gruppe».....	93
5.6.2 Skole B: «Ikke i kroppsøving, det faget er som sosialt lim»	97
5.6.3 Lek som samarbeidsform	99
5.6.4 Oppsummering.....	100
6. Oppsummering og veien videre	102
6.1 Problemstillingene.....	102
6.1.1 Hva er et «godt» læringsmiljø i kroppsøvfingsfaget?	103
6.1.2 Hvordan samhandler lærere og elever i etableringen av et læringsmiljø?	104
6.2 Veien videre	106
Litteratur	107
Figurer	111
Vedlegg.....	112

1. Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap, med tilhørighet til seksjon for kroppsøving og pedagogikk, skrevet ved Norges Idrettshøgskole (NIH). Den er skrevet som en del av et større prosjekt på seksjonen som går under navnet: «Hva skjer i skolen».

Innledningen gir innblikk i bakgrunn for prosjektet, begrunnelsen for valg av tema og problematikk. Hensikten er å skape en forståelse for hvorfor jeg har valgt å studere masterprosjektets tematikk og forklare videre oppbyggingen av prosjektet.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Under kroppsøvingskonferansen «Kroppsøvingfaget i bevegelse 2 – status og utfordringer», som ble arrangert av seksjonen for kroppsøving og pedagogikk i juni 2013, begynte temaet å melde seg. Kjersti Mordal Moen holdt et plenumsforedrag om kroppsøvingslærerutdanning i Norge. Der presenterte hun også at opptil 30 prosent av barn og unge oppgir at de «ikke liker» eller «hater» kroppsøvingfaget slik de møter det i skolen. Samtidig kunne vi lese lignende overskrifter i media, som for eksempel i Aftenposten der overskriften var: «*Hvert tredje barn hater gym*» (NTB, 2013). Eller i VG der overskriften var: «*En av tre hater gym*» (Ertesvåg, 2013).

Bakgrunnen for at jeg ble opptatt av akkurat dette temaet, var en tanke om at læringsmiljø i kroppsøving kunne være relevant for om elevene trives eller ikke trives i faget. Tidligere forskning viser at alle elevgrupper, uavhengig av kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og innvandrerbakgrunn, tjener på et godt læringsmiljø (Opheim, Gjerustad & Sjaastad, 2013). Det er i stor grad enighet om at læringsmiljøet på skolen har betydning for elevenes trivsel og faglige utbytte (Nordahl, Ertesvåg, Gustavsen, Nergaard, Sunnevåg & Tveit, 2009; Opheim et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013). I forskningen om kroppsøving i skolen er temaet gjerne elevenes trivsel og deltakelse i aktiviteter i faget. Denne forskningen viser at det er stor forskjell i hvordan elevene opplever faget, og at elever som er idrettsaktive på fritiden gjerne trives bedre og får bedre karakterer enn andre elever. Et søk i litteraturen viste at læringsmiljø sjelden blir tatt opp og undersøkt som eget tema i tilknytning til kroppsøvingfaget.

1.2 Problemstilling

På grunn av at «læringsmiljø» er et komplekst fenomen som, slik jeg ser det, er lite problematisert i tidligere forskning på kroppsøving, ønsker jeg å undersøke nærmere hvordan kroppsøvingslærere og elever forstår og erfarer læringsmiljø i kroppsøvingfaget. Med bakgrunn i egne erfaringer som elev, og senere som faglærer i kroppsøving, var jeg spesielt interessert i hvordan et læringsmiljø «setter seg» i faget. Det var særlig interessant hvordan dette foregår i første år i videregående skole, når alle elevene møtes i ny skole og nye klasser.

Da jeg først planla undersøkelsen, var fokuset rettet mot hva som skjer i oppstart i faget, og særlig elevrelasjonene og gruppedannelsene i klassen. Som elev har jeg selv erfart at det å starte i videregående skole opplevdes som en «ny mulighet» i kroppsøvingfaget, og jeg opplevde læringsmiljøet som særlig godt i disse timene. Samtidig har jeg både erfart som elev, og observert som lærer, at det skjer mye i relasjonene mellom elevene i oppstart av et skoleår som får konsekvenser for klassen hele skoleåret, og at dette kan oppleves ulikt av elevene. Det som for noen elever ser ut til å fungere som et godt og inkluderende miljø, kan for andre se ut til å bli mer utfordrende eller virke ekskluderende. Etter hvert har jeg blitt mer interessert i fenomenet «læringsmiljø i kroppsøving», enn i gruppedannelsene i klassen. Dette ledet meg til å bli mer og mer interessert i å legge vekt på fenomenet læringsmiljø i studiet mitt. Problemstillingene eller forskningsspørsmålene ble følgende:

«Hva er «godt» læringsmiljø i kroppsøving? Hvordan samhandler lærere og elever i etableringen av et læringsmiljø i en ny klasse i Vg1 i kroppsøvingfaget?»

Metodisk har jeg valgt å benytte deltagende observasjon og intervju av elever og deres kroppsøvingslærer. Hensikten har vært å undersøke kroppsøvingslærer og elevenes erfaringer, opplevelser og forståelse angående temaet «læringsmiljø».

1.3 Videre oppbygging av rapporten

I neste kapittel presenterer jeg kontekst i skolen, og relaterer dette til kunnskapsstatus på feltet. I tredje kapittel vil jeg redegjøre for det teoretiske perspektivet som prosjektet bygger på. I det fjerde kapitlet vil jeg beskrive min rolle som forsker, begrunne metodiske valg og forklare hvordan datainnsamlingen som ligger til grunn for produksjon av mine data. Jeg beskriver og begrunner også hvordan analyse av data ble gjennomført og diskuterer forskningens reliabilitet, validitet og de etiske vurderingene som ble gjort i forbindelse med prosjektet. I det femte kapitlet har jeg valgt å slå sammen funn og drøfting, hvor jeg presenterer mine funn og diskuterer funnene opp mot problemstillingene i lys av det teoretiske rammeverket som er anvendt.

I sjette kapittel oppsummerer jeg prosjektet, sammenfatter funnene og trekke frem noen momenter som kan være relevante for videre forskning på kroppsøvingsfaget.

2. Kontekst og tidligere forskning

Alle elever tjener på et godt læringsmiljø, uavhengig av kjønn eller bakgrunn (Opheim et al., 2013). Retten til et godt læringsmiljø i skolen er også nedfelt i Opplæringslovens § 9a, og er godt forankret i Kunnskapsløftet. Likevel er det forskjellige måter å beskrive hva et godt læringsmiljø er. Som fenomen fremtrer læringsmiljøet i skolen på ulike måter, som fysiske betingelser i form av bygninger og materiell, som organisering av skolehverdagen, som lærerens planlegging og valg, og som elevenes opplevelser og erfaringer, etc. I dette kapitlet skal jeg konkretisere hvordan læringsmiljø er beskrevet ved å gjøre en regelverkanalyse. Læringsmiljø-begrepet er både et rammeverk-begrep (Opplæringsloven, forskrift, læreplan, osv.) og et teoretisk, empirisk og forskningsbasert begrep. Med bakgrunn i dette ser jeg nærmere på læringsmiljøbegrepet relatert til kroppsøving, og hvordan forskningen omtaler forhold som har betydning for hvordan elevene opplever læringsmiljøet i kroppsøving. Til slutt i kapitlet vil jeg redegjøre for en operasjonalisering av læringsmiljøbegrepet for dette prosjektet.

2.1 Metode for litteratursøk

I tillegg til at jeg har søkt i Opplæringsloven, forskrifter og Kunnskapsløftet, har jeg gjort søk på Utdanningsdirektoratets nettsider der læringsmiljø omtales.

Utdanningsdirektoratet har publisert en del artikler og forskningsrapporter om læringsmiljø i skolen, og noen av disse har vært relevant for regelverkanalysen. Det er ikke så mye forskning om læringsmiljø i vid forstand i kroppsøving. Søk på «læringsmiljø i kroppsøving» i ulike databaser, deriblant Google Scholar, ISI – Web Of Science, SPORT Discus, SAGE pub og Brage gav 21 treff. Flere av treffene er på et lavt publikasjonsnivå og noen av artiklene er bacheloroppgaver. Søkeord alene gav mange tusen treff. Jeg avgrenset søkene til norsk og engelsk språk. Jeg brukte apostrofer rundt eksakte fraser, da fikk jeg færre og mer relaterte treff. Med utgangspunkt i min forskningsinteresse og problemstillingene brukte jeg følgende søkeord:

«Læringsmiljø», «sosialisering», «inkludering», «ekskludering», «grupper», «elevgrupper», «kroppsøving», «idrott och hälsa», «idræt», «physical education», «physical education teacher», «students in physical education», «learning environment», «socialization», «interactions», «groups», «inclusion», «exclusion»,

«social identity», «social development», «social relations», «peer experiences», «social stratification» og «social context».

Det var totalt 32 artikler som virket relevante med tanke på problemstillingene. I forbindelse med litteratursøket gikk jeg gjennom dem og så etter publikasjonsnivå, forskningsspørsmål, teoretisk utgangspunkt, metode og funn/implikasjoner. Artikkene som virket mest relevant for forskningsprosjektet ble lest i sin helhet. Artikkene dreier seg om læringsmiljø, relasjoner og kroppsøving. Flere av artiklene som jeg anser som relevante er internasjonale forskningsartikler som rapporterer om forskning på faget i andre land. Skole og utdanning har nasjonale særtrekk. Kroppsøvingfaget i Norge er derfor forskjellig fra for eksempel «Physical education» i England eller «Idrott och Hälsa» i Sverige. Likevel kan den internasjonale forskningen ha relevans for kroppsøvingfaget i Norge.

2.2 Læringsmiljø som rammeverk-begrep

Opplæringsloven og læreplanen (Kunnskapsløftet) gir formelle rammer for hvordan opplæring i skolen skal foregå og hva opplæringen skal inneholde. Opplæringsloven handler om rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang i Norge. Denne loven er felles og gjelder for alle skolefag, inkludert kroppsøvingfaget. Loven gjelder i offentlige grunnskole og videregående skole (Opplæringslova, § 9a, 1998). I kapittel 9a i Opplæringsloven presenteres elevenes rett til et godt læringsmiljø i skolen. §9a-1 lyder: «*Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*» (Opplæringslova, § 9a, 1998). Todelingen mellom fysisk læringsmiljø og psykososialt læringsmiljø gir assosiasjoner til «kropp-sjel»-dualisme (Engelsrud, 2010). På den ene siden er det snakk om det fysiske, materielle miljøet, og på den andre siden det relasjonelle og erfarte miljøet i klasserommet og i skolen. Opplæringsloven er et regelverk som er rettleidende og sier noe om hva som er ønskelig. Det er først og fremst skoleeier og skolens ledelse som har ansvaret for det fysiske miljøet i form av bygninger og materiell. Skoleeier har ansvar for at det det fysiske miljøet er forsvarlig, slik at det for eksempel gir muligheter for fysisk aktivitet ute og at det er egnede rom for kroppsøvingundervisning. Det forutsetter for eksempel at undervisningsrommene har riktig temperatur, godt lys, tilstrekkelig ventilasjon og at det er drikkevann av god kvalitet. Læreren har også et

ansvar her, og for en kroppsøvingslærer gjelder dette særlig alt som gjelder sikkerhet og å hindre skader.

Opplæringslovens paragraf 9a-3 konkretiserer hva et godt psykososialt læringsmiljø er, som er relevant for problemstillingene i prosjektet (Opplæringslova, 1998). Det handler primært om relasjonen mellom ansatte og elever, hvordan lærere og elever skal oppføre seg mot hverandre. Det innebærer også at lærerne, i møte med elevene, gir anerkjennelse, støtte og oppmuntring (Nordahl et al., 2009). Lærerne skal ikke bare legge til rette for læring, i Opplæringsloven står det at ingen elever skal bli utsatt for krenkende ord, mobbing, diskriminering, rasisme, utestengelse eller vold. Paragraf 11-5a og 11-6 gir også elever og foreldre rett på medbestemmelse og rett til å klage dersom skolen ikke jobber tilfredsstillende med skolens læringsmiljø (Nordahl et al., 2009).

Skoleeiere er ansvarlig for konkretiseringen av hva dette betyr i skolehverdagen. Et eksempel er Utdanningsetaten i Oslo, som på sine nettsider har viet læringsmiljøtemaet god plass. Utdanningsetaten i Oslo har definert fem punkter som kjennetegn for å utvikle og opprettholde et godt læringsmiljø i en klasse: 1) Lærerens evne til å lede klasser og undervisningsforløp. 2) Positive relasjoner mellom elev og lærer. 3) Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene. 4) Godt samarbeid mellom skole og hjem. 5) God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen (Utdanningsetaten i Oslo, 2014). Utdanningsetatens kjennetegn for et godt læringsmiljø har verdiladete ord som «god», «godt» og «positiv», og dette sier noe om målsettingene for relasjonene mellom elever, lærere, foreldre og skoleledelse. Flere av punktene sier det samme som Opplæringslovens paragraf 9a-3 konkretiserer som hva et godt psykososialt læringsmiljø er, men sier ikke noe om hvordan disse målene skal nås. Målsettingene for det fysiske læringsmiljøet slik dette er formulert i Opplæringsloven, er derimot lite synlig i disse punktene.

Elevenes oppfatning av læringsmiljøet kartlegges gjennom Elevundersøkelsen, som er en av Utdanningsdirektoratets nettbaserte spørreundersøkelser som gjennomføres hvert år. Den inviterer elever til å gi tilbakemelding om forhold som kan være sentralt for at de skal lære og trives på skolen. Det er obligatorisk å gjennomføre undersøkelsen for elever på grunnskolens 7. og 10. trinn, samt på 1. trinn i videregående skole.

Elevundersøkelsen forklarer læringsmiljø som «*summen av alle de forhold som kan*

tenkes å virke inn på elevenes muligheter til å tilegne seg kunnskap samt fysisk og psykisk helse» (Danielsen et al., 2009, s.10). Denne definisjonen er svært generell og tar høyde for alle forhold i skolen og er lite detaljert. Det er likevel interessant at denne definisjonen ikke har verdiladete begreper som «godt» og «positiv», slik som definisjonen i Oslo-skolen. Ser vi på spørsmålene i Elevundersøkelsen er det likevel tydelig at mange spørsmål handler om hvordan elevene opplever det psykososiale miljøet i skolen generelt. Elevundersøkelsen går ikke inn på læringsmiljø i kroppsøvingsfaget spesifikt.

Det skal være et skolemiljøutvalg ved hver skole som sikrer elevene medbestemmelse på læringsmiljøet.

Ved kvar vidaregåande skole skal det vere eit skolemiljøutval. I skolemiljøutvalet skal elevane, dei tilsette, skoleleiinga og fylkeskommunen vere representerte ... skolemiljøutvalet skal medverke til at skolen, dei tilsette og elevane tek aktivt del i arbeidet for å skape eit godt skolemiljø. Skolemiljøutvalet har rett til å uttale seg i alle saker som gjeld skolemiljøet, jf. kapittel 9a (Opplæringslova, 1998).

Opplæringsloven gir elever sterke rettigheter relatert til læringsmiljø, og ansatte på skolen tilsvarende sterke plikter og ansvar (Nordahl et al., 2009). «*På mange måter uttrykker retten til et godt psykososialt læringsmiljø at alle elevene skal oppleve å bli godt likt av lærere og andre ansatte på skolen*» (Nordahl et al., 2009). Så kroppsøvingslærerne har et stort ansvar, elevene har sterke rettigheter, men læringsmiljø er ganske diffust definert, og Opplæringsloven sier ikke noe om hvordan et godt læringsmiljø kan oppnås. Derfor er det spennende at dersom elevene opplever at skolens arbeid med læringsmiljø ikke er godt nok, så har elever og foreldre rett til å klage.

2.3 Kroppsøvingsfaget i Kunnskapsløftet (K06)

Det har vært læreplaner for kroppsøvingsfaget i mange år, hvor læringsmiljø i faget har blitt tildelt større eller mindre plass. I tillegg til Opplæringsloven legger læreplanen selve grunnmuren for hvordan lærere skal arbeide med læringsmiljø. Kunnskapsløftet (K06) ble vedtatt i Stortinget i 2004 og innført fra og med skoleåret 2006/2007. Kunnskapsløftet er gjeldende læreplan for kroppsøvingsfaget i grunnskole så vel som videregående skole. Den består av fire deler; en generell del, prinsipper for opplæring, læringsplakaten og en fagspesifikk læreplan for kroppsøving. Den generelle delen av læreplanen er videreført fra R-94/L97 og presenterer hvordan skolen gjennom sin

virksomhet skal utvikle det integrerte mennesket, som beskrives via egenskaper i sju forskjellige mennesketyper. Den generelle delen av læreplanen, og særlig i omtalen av det arbeidende menneske og det samarbeidende menneske, vektlegger betydningen av et godt læringsmiljø for læring.

Alle har et felles ansvar for et læringsmiljø med omtanke for andres behov og respekt for læring. Både den enkeltes hverdag i skolen og muligheter senere i livet kan bli ødelagt hvis konflikt og uorden får sette sitt preg på miljøet. Alle elever har rett til opplæring i ryddige og rolige former, og har selv medansvar for dette (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 18).

Skolen som læringsmiljø strekker seg ut over den formelle opplæring og forholdet mellom elev og lærer. Et bredt læringsmiljø omfatter samhandling mellom alle voksne og elever. Et godt og utviklende læringsmiljø har sin rot i felles forståelse av skolens mål. Forholdet mellom elevene - og elevkulturens verdsett - er en vesentlig del av læringsmiljøet. Elevkulturen legger markerte føringer på hva skolen formår (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 18).

Den generelle delen av læreplanen viser også til eldre forskning som konkluderer med det samme som rapporten «Jakten på kvalitetsindikatorene» gjorde i 2013, nemlig at et godt læringsmiljø gagnar både sterke og svake elever, uavhengig av elevbakgrunn (Opheim et al., 2013).

Forskning viser at det er store forskjeller i hvordan skoleklasser virker på elevene, men at det ikke er noen motsetning mellom å trives og å løftes. Klasser med det beste sosiale miljø har gjerne også det beste læringsmiljø, både for sterkere og svakere elever (Utdanningsdirektoratet, 1993, s. 13).

Slik begrepet «psykososialt læringsmiljø» beskrives i Opplæringsloven, samsvarer det på mange måter med hvordan «læringsmiljø» beskrives i den generelle delen av læreplanen. Det settes nærmest et likhetstegn mellom et «sosialt miljø» og et «læringsmiljø», mens det fysiske miljøet vies mindre oppmerksomhet. På bakgrunn av hvordan den generelle delen av læreplanen (K06) beskriver læringsmiljø, er det rimelig å anta at det sosiale miljøet i klassen er konstituerende for at læringsmiljøet skal være godt.

Prinsipper for opplæring og læringsplakaten fungerer på mange måter som en bro mellom læreplanens generelle del og den fagspesifikke læreplanen i kroppsøving. Allerede på første side av prinsipper for opplæring nevnes læringsmiljø, hvor det

fremkommer at opplæringen skal legges til rette slik at alle elever kan oppleve glede ved å mestre og nå sine mål. Det er et samarbeid mellom skolen og hjemmet, men det er skolen som skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. Det er skolen og lærerens ansvar å fremme et godt læringsmiljø slik at alle elever oppnår mestring (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Som tidligere beskrevet er det primært læreplanen som styrer hvordan kroppsøvingslærere legger til rette for læring. Hvordan læreplanen i kroppsøvingsfaget brukes som styringsdokument og hvordan det arbeides med de ulike innholdsbestanddelene i Kunnskapsløftet utforskes av Rønbeck & Rønbeck (2010). De benytter seg av Goodlads teori om nivåer for læreplananalyse og forståelse. Goodlad har utviklet en modell for fem nivåer i læreplananalyse (Goodlad et al., 1979). Det øverste nivået er «Ideenes læreplan» som tar for seg at politikerne og andre aktører har et ideologisk utgangspunkt for sin læreplanforståelse og utarbeidelse. «Den formelle læreplan» kommer til uttrykk gjennom skriftlig utformede tekster i den politiske læreplan. Den «oppfattede læreplan» tar for seg hvordan skoleledelse og lærere oppfatter og tolker innholdet i tekstene. Denne tolkningen er utgangspunkt for planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering. «Den operasjonaliserte læreplan» handler om undervisningen som faktisk blir gjennomført. «Den erfarte læreplan» er erfaringer som elevene opplever fra undervisningen (Goodlad, 1979). I læreplanen «Kunnskapsløftet» av 2006 blir kroppsøvingsfaget løftet frem som et allmenndannende fag, og intensjonen er å stimulere elevene til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Det er opp til lokale skoler og de respektive kroppsøvingslærerne å implementere intensjonene i Kunnskapsløftet. Rønbeck & Rønbeck (2010) konkluderer med at det er nødvendig at skolens ledelse sørger for at kroppsøvingslærerne setter seg sammen og utformer kroppsøvingsfaget i pakt med det som er intensjonene i Kunnskapsløftet. En sentral del av dette arbeidet består i å tilpasse målene i læreplanen til de lokalgitte rammebetingelsene, som ressurser, lærere og elever.

«Den oppfattede lærerplan» tar som nevnt for seg hvordan læreren planlegger, tilrettelegger, og gjennomfører undervisning og vurdering. Prøitz & Borgen (2011) har undersøkt hvilket grunnlag lærere innenfor norsk, matematikk, naturfag, kunst og håndverk og kroppsøving baserer sine standpunkt karakterer på. Et funn de gjør i denne

studien er at fagenes egenart spiller en overaskende stor rolle for hvordan standpunktkarakter settes (Prøitz & Borgen, 2011). Kroppsøvlingslærere synes å basere seg på en blanding av vurderinger, hvor deltagelse/oppmøte, innsats i timene, samt holdninger blir vektlagt når standpunktkarakter skal settes (Prøitz & Borgen, 2011). Dette kaller de differensiell vekting, og lærerne begrunner dette med at de ønsker å ta hensyn til alle elevene ut fra deres muligheter når de setter karakterer. I rapporten står det at kroppsøvlingslærerne beklaget at innsatsbegrepet var tatt ut av fagplanen i 2006, fordi det gjorde det vanskeligere å forsvare at de gjorde dette.

Den fagspesifikke læreplanen for kroppsøving fra 2006 var en læreplan der innsatsbegrepet var tatt ut som vurderingsgrunnlag i faget. Etter en lang debatt ble fagplanen revidert i 2012, hvor den store endringen var at innsats igjen skal være en del av grunnlaget for karakteren. I læreplanen for kroppsøving vektlegges også det sosiale aspektet i fysisk aktivitet som en viktig arena for å fremme «fair play» og respekt for hverandre. Det er også en del av formålet til faget (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Videre er det et kompetansemål etter Vg1 at «*eleven skal kunne praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idrettar og aktiviteter*» (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 6). Slik jeg tolker dette læreplanmålet så handler det om relasjoner mellom elevene, og dette målet forutsetter et godt læringsmiljø. Begrepet «godt læringsmiljø» omtales i mange sammenhenger som forutsetning for læring og utvikling for elevene, men i den grad det er konkretisert gjelder dette i paragraf 9; Det handler primært om relasjonen mellom ansatte og elever, hvordan lærere og elever skal oppføre seg mot hverandre.

Det innebærer også at lærerne i sin undervisning og ikke minst gjennom andre møter med elevene skal gi elevene anerkjennelse, støtte og oppmuntring. Alle ansatte på skolen skal framstå som tydelige voksne og samtidig legge vekt på å etablere et godt forhold til elevene. På mange måter uttrykker retten til et godt psykososialt læringsmiljø at alle elevene skal oppleve å bli godt likt av lærere og andre ansatte på skolen (Nordahl et al., 2009, s. 4).

Elevene har også et ansvar, i generell del av læreplanen omtales elevkultur som grensesettende for hva skoler kan oppnå. Med andre ord er det noe tvetydig hvor ansvarlige elevene er for at det er et godt læringsmiljø, og i kroppsøvlingsfaget er dette integrert i kompetansemålet «fair play». Dette kompetansemålet kan tolkes og forstås som en måte å premiere elevenes innsats som ivaretagelse av et godt læringsmiljø.

2.4 Skolen som kontekst og relasjonene i klassen

Gjennom rammeverkanalysen av læringsmiljø-begrepet argumenterte jeg for at begrepet slik det er omtalt i Opplæringsloven gir assosiasjoner til «kropp-sjel»-dualisme (Engelsrud, 2010). På den ene siden er det snakk om det fysiske, materielle miljøet, og på den andre siden det psykososiale, det relasjonelle og erfarte miljøet i klasserommet og i skolen. Det kan være langt fra intensjonene i læreplanen til den erfarte læreplan (Goodlad, 1979). Læringsmiljø er som tidligere beskrevet, viet mye plass i rammeverket, men hvordan erfarer elevene læringsmiljø i skolen?

2.4.1 Ulike fellesskap

Skolen som kontekst og relasjonene i klassen er blant annet studert av Smette (2015). Gjennom et feltarbeid ved to ungdomskoler på østkanten, hvor hun fulgte en tiendeklasse ved hver skole gjennom det siste året i grunnskolen, har hun undersøkt det relasjonelle og erfarte miljøet i skolen og klasserommet. Smette (2015) utforsker hvordan samhandling i og rundt skolen bygger på tre typer fellesskap: elever seg i mellom, mellom lærere og elever og mellom skole og hjem. Smette (2015) diskuterer hvordan elevers og læreres oppfatning av sin egen skole som «norsk» eller «flerkulturell», har betydning for hvordan relasjoner mellom elever dannes. Analysene i dette studiet viser at elevenes kategorisering av hverandre i klassen tar utgangspunkt i konkrete erfaringer de har med hverandre gjennom mange års felles skolegang (Smette, 2015). Videre argumenterer Smette for at lærere inngår i og er med på å skape skolens fellesskap. Lærer-elev-relasjoner kan ha forskjellige tyngdepunkt, enten mot det faglige eller mot omsorg, og dette foregår uavhengig av hvilke elever som har størst behov for instruksjon eller støtte. Smette (2015) konkluderer med at fellesskapene som bygges i og rundt skolene, bidrar til å forme skoler som institusjoner. Derfor kan skoler ha forskjellige tilnærminger til å utjevne forskjeller mellom elever.

Nielsen (2009) har fulgt en skoleklasse gjennom grunnskolen, fra elevene begynner i første klasse og til de er ferdig med ungdomsskolen, og deretter intervjuer hun dem 5 ½ år senere om blant annet hvordan de opplevde overgangen til videregående skole. «*Fra de tannløse og forventningsfulle begynner i 1. klasse, til de bråmodne tenåringer er ferdig med grunnskolen og har blikket rettet mot videregående skole og voksenlivet*» (Nielsen, 2009, s. 13). Nielsen (2009) undersøker hva skolekonteksten og skolesituasjoner betyr for elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling i lys av kjønn

og etnisitet i slike læringsprosesser. Elevgruppenes utvikling blir sett fra fire perspektiver; klasserommets relasjoner, elevenes faglige strategier, vennskap og konflikter og betydningen av kjønn og etnisitet. Elevene på videregående skole opplevde lærerne som upersonlige sammenlignet med lærerne på ungdomskolen. Lærer-elev-relasjoner var mye mer formelle, og det var lite eller ingen oppfølging av enkelte elever (Nielsen, 2009).

Nielsens forskning viser at noen av jentene på videregående skole foretrekker å jobbe i rene jentegrupper, fordi de hevder at resultatet blir bedre (Nielsen, 2009). Videre argumenterer Nielsen (2009) for at siden jentene ofte er flinkere enn guttene på skolen, så vokter guttene over sitt lille territorium for flinkhet, nemlig idrett. Likevel hevder Nielsen at: «*Karakterforskjeller i forhold til kjønn og etnisitet blir minimale når man sammenligner dem med karakterforskjeller til sosial klasse.*» (Nielsen, 2009, s. 298) Kjønn er en viktig tematikk i forhold til barn og unges oppvekst. I dette prosjektet har jeg i utgangspunktet valgt å nedtone kjønnsperspektivet fordi det ville vært for omfattende tematikk og kunne tatt oppmerksomheten bort fra min problemstilling som mer rettes mot hvordan et godt læringsmiljø i kroppsøving oppfattes og blir til i nye klasser på Vg1.

Et annet funn i Nielsen sin studie er at i overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole så kommer noen elever i flokk, altså har de med seg sin gamle vennekrets. På denne måten fortsetter noen elever sitt sosiale liv i samme spor på videregående skole, mens andre elever begynner på en skole hvor de kjenner få, eller ingen (Nielsen, 2009). Denne overgangen kan føre til problemer eller utfordringer for elever som for eksempel ønsker å re-etablere sitt sosiale liv. Det kan være noen elever som går skikkelig dårlig overens på grunn av tidligere hendelser. Denne overgangen kan også være problematisk for elever som opplever det som utfordrende å få venner på en ny skole. Denne overgangen fra ungdomsskole til videregående skole kan føre med seg noen utfordringer for lærere i arbeidet med å etablere læringsmiljøet i klassene.

2.4.2 Kroppsøvingslæreren

Opplæringsloven og læreplanverket beskriver at det er primært skolen og læreres ansvar å sørge for at alle elever oppnår mestring (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Kroppsøvingslæreren har også ansvar for sikkerhet og å hindre skader. I møtet med elevene, skal kroppsøvingslæreren gi anerkjennelse, støtte og oppmuntring (Nordahl et al., 2009). Nyere forskning viser at til tross for nye læreplaner og endringer i faglærerutdanningen, så benytter kroppsøvingslærerne seg av konvensjonelle undervisningsmetoder og kroppsøvingfaget har generelt et tradisjonelt innhold.

I en metastudie som hevdes å inkludere studier av til sammen 80 millioner elever, har Hattie (2009) utviklet en metode som rangerer enkeltfaktorer som har effekt på elevenes læring. Hattie hevder at antall elever per lærer ikke har betydning for elevenes læring, men at kvaliteten på undervisningen er mer avgjørende. Dette poenget har fått mye oppmerksomhet i media og har blitt brukt med stor tyngde av mange i utdanningspolitikken. Dette studiet viste at kvaliteten på lærerne er mest avgjørende for gode resultater i klasserommet (Hattie, 2009). Hattie hevder at det er kontakt og interaksjon mellom lærere og elever som er den aller viktigste faktoren for læring (Hattie, 2009). I et intervju med Norsk lektorlag, utdyper Hattie et godt lærer-elev-forhold må bestå av tydelighet og tillit, før det å påpeke feil blir sett på som en mulighet for læring (Egge, 2013). I samme intervju tilføyer Hattie at det ikke bare er relasjonen mellom lærer-elev som er viktig, men at også elev-elev-relasjonen er avgjørende for læring. Dette er krevende når en lærer har mange klasser (Egge, 2013). Mange forskere har kritisert Hatties arbeid og særlig måten han generaliserer og rangerer på. Hattie selv understreker at vi må ikke henge oss for mye opp i rangeringene, men heller bruke studiet til å få et overordnet bilde av hvordan læring går til (Egge, 2013).

Redelius, Fagrell & Larrson (2009) har brukt Bourdieus teoretiske perspektiver i en undersøkelse av hva som er «symbolsk kapital» i skolefaget «Idrott och Hälsa» i Sverige. Hensikten med denne studien er å diskutere hvilke konsekvenser lærerens vurderingsmetoder har for læring. Forskerne argumenterer for at faget bidrar til å opprettholde kjønnsroller eller kjønnsstereotyper relatert til om de er i stand til å mestre eller ikke. Funn i denne studien tyder på at skolefaget «Idrott och Hälsa» og lærere i faget er sterkt påvirket av logikken i konkurranseidrett. Det kan være en mulig forklaring på hvorfor jenter ikke presterer like godt som gutter i faget. Så lenge faget

har tradisjonelt innhold, kommer faget til å handle mer om å være og gjøre, enn å vite (Redelius et al., 2009).

I den forbindelse mener jeg det er relevant å se på hvordan utdanningen til å bli kroppsøvingslærer foregår, for å se på om utdanningen støtter opp om et idrettsdominert kroppsøvingsfag. Kjersti Mordal Moen har forsket på hvilke perspektiver faglærerstudenter i kroppsøving- og idrettsfag har på faglærerutdanningen i Norge. Moen argumenterer for at faglærerutdanningen og kroppsøvingslærerstudentene, som alle andre mennesker, utvikler seg og lever i en kontekst. Kroppsøvingsstudentene er allerede sosialisert inn i idrettsmiljøer før de begynner faglærerutdanningen, og dette blir tatt med inn i kroppsøvingssalen når de skal ut i jobb som kroppsøvingslærere. Dette samsvarer med funn i studiet på «Idrott och Hälsa» i Sverige (Redelius et al., 2009). De forskjellige kontekstene former kroppsøvingslærers syn og adferd mot å bruke konvensjonelle undervisningsmetoder (Moen, 2011). Med andre ord betyr ikke faglærerutdanningen like mye for deres undervisningsformer i deres yrkespraksis som opplevelser og erfaring fra andre kontekster. Moen refererer også til annen forskning som støtter opp under at kroppsøvingslærere har relativt konservative forståelser av hva som er god undervisning og praksiser i forbindelse med kroppsøvingsfaget (Moen, 2011). Forskningslitteraturen antyder at faglærerutdanningen rekrutterer og skaper en idrettsorientert og prestasjonsorientert kroppsøvingslærer (Moen, 2011; Redelius et al., 2009). Det er rimelig å anta at dette kan ha konsekvenser for elevenes opplevelser og erfaringer og for relasjonene i kroppsøvingsfaget (Nielsen, 2009). Hattie (2009) argumenterte for at den viktigste faktoren for læring er kontakt og interaksjon mellom lærere og elever. Dersom kroppsøvingslærere vektlegger prestasjoner i idrett, fremfor samarbeid og variasjoner i aktiviteter i faget, kan det tenkes at dette kan være til hinder for et godt læringsmiljø for alle elever.

I en undersøkelse av kroppsøvingsfagets effekt på elevenes fysiske livsstil (Bocarro, Kanters, Casper & Forrester, 2008), hevder forfatterne at kroppsøvingslærere og kroppsøvingsfaget har en umiddelbar og en langsiktig effekt på skolebarns fysiske aktivitet, valg av fysisk aktiv livsstil og helse. Videre peker forfatterne på skolens og kroppsøvingsfagets mulighet til å introdusere elevene for et bredt spekter av idretter og bevegelsesaktiviteter. Den erfaringen og læringen som elevene tilegner seg gjennom ulike idretter og aktiviteter kan inspirere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv

livsstil (Bocarro et al., 2008). Formålet til faget kroppsøving handler om å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og en livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Det er en grunn til å se på hva som skjer i skolen, hvordan kroppsøvingslærne legger til rette for læring og undersøke hvordan læringsmiljø i kroppsøvingsfaget utvikler seg og erfares i en kroppsøvingsklasse.

2.4.3 Elevenes opplevelser og erfaringer i faget

Elever som ikke liker kroppsøvingsfaget, som finner det krevende og vanskelig, bruker ofte strategier for å unngå deltagelse i kroppsøvingsfaget. Dette påpeker Lyngstad som sammen med to masterstudenter har forsket på det han kaller «ribbeveggløpere».

Elever som bruker skjuleteknikker for å beskytte seg faglig eller sosialt i faget (Lyngstad, Hagen & Aune, 2015). Lyngstad argumenterer for at noen elever bruker strategier for å unngå negativ selvoppfatning i vanskelige situasjoner og i aktiviteter i kroppsøving.

Gjennom intervju med elever i grunnskole og videregående skole kommer det frem at en del elever praktiserer forskjellige skjuleteknikker, og bruker skjuleteknikker for å beskytte seg faglig eller i relasjon med andre elever. Lyngstad (2015) beskriver sofistikerte, smarte og bevisste skjuleteknikker som elevene benytter seg av for å kontrollere den sosiale konteksten som kroppsøvingsfaget er. Lyngstad hevder at det er grunn til å anta at elever med relativt alvorlige sosiale problemer knyttet til krevende klasse miljøer i kroppsøving vil benytte seg av slike skjuleteknikker (Lyngstad et al., 2015). Denne studien gir innsikt i pedagogiske utfordringer som kan være relevante for å etablere et godt læringsmiljø og for å stimulere elevene til en fysisk aktiv livsstil.

Nomeland (2014) har gjort en tversnittstudie om betydningen av undervisnings-metoder og lærerens adferd for elevenes emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner i kroppsøvingsfaget (Nomeland, 2014). Funn i studien indikerer at kroppsøvingslærerens atferd i undervisningen er sentral for elevens emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner. Nomeland argumenterer for at en autonomistøttende læreratferd gir næring til elevens behovstilfredshet og indre regulert motivasjon som videre kan gi glede i faget.

Et eksempel på lærerens støttende kommunikasjon i relasjon med elever omtales i en studie av Lyngstad (2014) som «shared secret» eller oversatt til norsk; En «delt

hemmelighet». Lyngstad (2014) utforsker, gjennom intervju med en kroppsøvingslærer, hva som skjer i samhandlingen mellom elev og lærer i kroppsøvingsfagets felles erfarte verden. Mer konkret ser han på hvordan en kroppsøvingslærer forstår det som skjer i et fag som er dominert av kroppslige bevegelser, og spesielt hvordan kommunikasjonen mellom elever og lærere foregår i det en elev deler gleden ved å vise frem en øvelse eleven mestrer for kroppsøvingslæreren. Lyngstad argumenterer for at dette umiddelbart kan foregå uten ord, og i stedet understøttes med blikk og nikk som bekrefter at læreren vet hva eleven har fått til. De andre elevene oppfatter denne kommunikasjonen og kjenner den igjen, og vet at noe storslått har skjedd. Elevene blir på denne måten med i en felles positiv opplevelse, og de får en historie som de bærer seg i mellom. Slike didaktiske handlinger som lykkes med å skape positive opplevelser for elevene, kan i følge Lyngstad også bidra til å styrke kroppsøvingslæreres selvforståelse og faglige identitet i lærergjerningen (Lyngstad, 2014). Dersom kroppsøvingslærerne bekrefter med blikk eller nikk, slik at elevene vet at kroppsøvingslæreren har sett deres prestasjon, så opplever ofte elevene mestring. På denne måten kan kroppsøvingslærere legge til rette for det som Opplæringsloven beskriver som godt læringsmiljø (Nordahl et al., 2009; Opplæringslova, 1998).

Til nå har jeg presentert hvordan Opplæringsloven, Kunnskapsløftet og tidligere forskning beskriver og vektlegger læringsmiljø. I Opplæringsloven skilles det mellom et fysisk og psykososialt læringsmiljø, hvor sistnevnte primært handler om relasjoner og hvordan lærere og elever skal oppføre seg mot hverandre. Videre har Utdanningsetaten i Oslo definert fem punkter som kjennetegn for å utvikle og opprettholde et godt læringsmiljø i en klasse. Her nevnes ikke målsettingene for det fysiske læringsmiljøet.

I dette kapittelet kommer det frem at det er primært skolens og lærerens ansvar å fremme et godt læringsmiljø, men det fremkommer ikke etter min mening en eksplisitt definering av hva et godt læringsmiljø kan være. Videre i prosjektet vil jeg undersøke dette fenomenet nærmere.

2.5 Operasjonalisering av læringsmiljø

Etter å ha studert læringsmiljøbegrepet i rammeverk som Opplæringsloven, læreplanverket og i tidligere forskning, er det blitt tydelig for meg at det er et bredt begrep som rommer forskjellige elementer og nivåer. Læringsmiljø er et komplekst

begrep som er utfordrende å definere (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En konsekvens av dette er at det finnes flere definisjoner av begrepet med forskjellig innhold (Wahlgren, 1999). I masterprosjektet trengs en mer teoretisk basert operasjonalisering. En slik mer konkret og eksplisitt definisjon av læringsmiljø fremkommer i Skaalvik & Skaalviks «skolens læringsmiljø» (2013). Her defineres læringsmiljø som «*totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjoner og holdninger til læring*» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Videre er læringsmiljø «*det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen*» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186).

Forfatterne skiller mellom a) læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt, inkludert holdninger og syn på læring som ligger til grunn for tilretteleggingen, og b) læringsmiljøet slik det oppleves av elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Med det menes at a) omhandler hvilket læringssyn kroppsøvlingslæreren uttrykker og hvordan læreren har tilrettelagt og planlagt undervisningen. På den andre siden handler b) om hvilke signaler elevene mottar, hvilke relasjoner som oppstår og hvordan læringsmiljøet oppleves av elevene.

Definisjonene setter elevene i sentrum, og viser at det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som er avgjørende for om vi kan si noe om hvordan det kan sies å være et godt læringsmiljø. Skaalvik & Skaalviks definisjon handler om sosiale relasjoner mellom elevene og mellom elevene og læreren. Det finnes ingen fasit på hvordan en lærer kan skape gode sosiale relasjoner, men forskning viser at gode lærer-elev-relasjoner er av avgjørende betydning for hvordan elevene lærer og trives i skolehverdagen.

I forskning har det særlig blitt skilt mellom emosjonell og instrumentell støtte i lærer-elev-relasjoner (Federici & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Emosjonell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, satt pris på og respektert av læreren. I kroppsøvlingsfaget kan det være så enkelt som at eleven får positiv tilbakemelding av læreren eller medelever. En bekreftelse fra kroppsøvlingslæreren eller medelever som gjør at eleven føler det er trygt og godt å være i kroppsøvlings salen. Det emosjonelle elementet i sosiale relasjoner har betydning for

elevenes trygghet, trivsel og følelse av tilhørighet i miljøet. Gjennom instrumentell støtte får elevene konkrete råd og veiledning for å kunne mestre aktiviteten. Det instrumentelle elementet tar for seg betydningen av dialog mellom elevene og mellom elevene og læreren for læringsprosessen. (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 187).

Positive lærer-elev-relasjoner kan tenkes å ha gode vekstvilkår i en kroppsøvingssal hvor læreren viser elevene omsorg og respekt (emosjonell støtte), men samtidig gir individuell veiledning og instruksjon (instrumentell støtte). Dette fremheves av forskning som viser at emosjonell og instrumentell støtte fremmer elevenes motivasjon, trivsel og læring i skolen (Federici & Skaalvik, 2013).

I dette prosjektet velger jeg å ta utgangspunkt i definisjonen til Skaalvik & Skaalvik (2013), når læringsmiljø i kroppsøvingsfaget skal undersøkes. Dette prosjektet vil ivareta både læreres og elevers stemme, men vekten legges på å løfte frem elevenes perspektiver. Derfor vil prosjektet i hovedsak berøre b) perspektivet, men Skaalvik & Skaalvik (2013) understreker at vi skal være forsiktig med å isolere elevenes opplevelser av læringsmiljø fra andre forhold i skolen. I dette prosjektet operasjonaliseres læringsmiljøbegrepet til å omfatte det som foregår i klassekonteksten. Operasjonaliseringen av læringsmiljøbegrepet og spesielt skillet mellom a) læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt og b) læringsmiljøet slik det oppleves av elevene, legger føringer for teori- og metodevalg i prosjektet.

3. Teori

Dette masterprosjektet har et teoretisk fundament som bygger på George Herbert Meads sosialiseringsteori, ofte omtalt som symbolsk interaksjonisme. Teorien tar sikte på å studere samhandling og bidrar til forståelse av hvordan vi danner selvoppfatningen vår gjennom interaksjon med andre. I all undervisning er det en relasjon mellom lærer og elev, i tillegg til relasjoner mellom den enkelte eleven og andre elever i klasserommet. Bakgrunnen for valg av teori er en tanke om at Meads teoretiske perspektiver gjør det mulig å se interaksjon og relasjoner. Sammen med Vygotskys læringsteori om den proksimale utviklingssonen som illustrerer hva eleven kan lære, bygger dette prosjektet på en teoretisk ramme som ser på kroppsøvingslærer og elever som aktive deltagere som koordinerer handling gjennom interaksjon og samhandling.

Mennesket lever i en rekke situasjoner som gjør at vi ikke kan skille situasjon og samspill fra hverandre (Vaage, 2001). Med det som bakgrunn kan det tenkes at den subjektive opplevelsen av læringsmiljøet kan variere i situasjoner mellom elever, og kanskje spesielt i de praktiske og estetiske fagene hvor relasjonene er både språklig og kroppslig. I følge Vaage (2001) er «å ta andres perspektiv» en vesentlig del av Meads teori om sosialisering. Denne teorien forklarer hvordan «andre» er konstituerende for egne læringsprosesser, og hvordan dette skjer gjennom ulike aspekt, faser og nivå. Dette er også avgjørende for å forstå hvordan relasjonen til «andre» er konstituerende for læring. Det kreative elementet i læringsprosessene var også sentralt for Mead. Hver enkelt elev erfarer livet fra en litt annen vinkel enn andre elever (Vaage, 2001). Operasjonaliseringen av læringsmiljøbegrepet og teorien som presenteres, legger derfor føringer for valg av metodisk tilnærming og det analytiske arbeidet videre i dette prosjektet.

3.1 Mead og hans bidrag til forståelsen av sosialisering

Teorigrunnlaget i prosjektet tar utgangspunkt i «Chicagoskolen», som foregikk ved Universitetet i Chicago, særlig mellom første og andre verdenskrig. John Dewey og George Herbert Mead arbeidet i dette miljøet. De hevdet at læring ikke kan lokaliseres til det enkelte individ, men må forstås som kreative prosesser som er en del av den sosiale handlingen (Vaage, 2001). Sosialisering er en livslang prosess hvor vi

mennesker lærer sosiale roller, normer og verdier gjennom samhandling med andre. Det skilles gjerne mellom primærsosialisering og sekundærsosialisering. Primærsosialisering er sosialisering som skjer i hjemmet, og sekundærsosialisering er når sosialiseringen foregår i en bredere samfunnsmessig sammenheng utenfor hjemmet, som for eksempel på skolen. Slik jeg tolker Meads teoretiske perspektiver, så er kommunikasjon grunnleggende for læring. Med det menes at mening og læring blir skapt ved at elever deltar i aktiviteter sammen med andre elever i et kommunikasjonsfelleskap der de utveksler erfaringer med hverandre, som for eksempel i en skoleklasse som har en kroppsøvingstime. På bakgrunn av at Mead hevdet at den sosiale handlingen er grunnleggende for læring, og at «andre» kan være konstituerende for egne læringsprosesser, opplever jeg at Meads teoretiske perspektiver kan være verktøy for å utforske læringsmiljø i kroppsøvingsfaget. Mead endret en del på sin forståelse av sosialisering gjennom en lang akademisk reise, og undervisningen han gjennomførte og tekstene han forfattet viser nettopp dette. Siden mye av det som er publisert og gjort tilgjengelig med henvisninger til Mead er basert på forelesningsnotater gjort av studenter under forelesningene hans, finnes det mange forskjellige tolkninger av Meads teoretiske utlegninger. Det finnes blant annet behavioristiske, fenomenologiske, pragmatisk og konstruktivistiske tolkninger av Mead. Derfor er tekster som velges av betydning for tolkningen av Mead.

Videre i prosjektet vil min tolking av Mead bygge på Sveinung Vaages forståelse av Meads teoretiske perspektiver. Vaage (1998) hevder at det er «Mind, Self, and Society» (1934) redigert av Morris som er den mest anerkjente boken med tekstutvalg av Mead. Deler av boken er kilden for Vaages tolkning av Mead. På tross av at det står «from the Standpoint of a Social Behaviorist» på boken, understreker Vaage (1998) at det er problematisk å forstå Mead på grunnlag av denne termen i dag. Dette begrunner han med at behaviorisme har andre konnotasjoner nå, enn den gangen. Mead er i tillegg også kjent for å kritisere John B. Watsons form for behaviorisme. I følge Vaage (1998) må læreprosesser og kunnskap knyttes opp til aktive samhandlende personer. Mead skal ha kommentert dette slik: «*Det er ikke slik at barnet blir sosialt gjennom læring. Det må bli sosialt for å kunne lære*» (Vaage, 1998, s. 30). Vaage peker på at nyere litteratur viser relevansen for perspektivene Mead la grunnlag for (Vaage, 2001).

3.1.1 Symbolsk interaksjonisme

I sosiologi er symbolsk interaksjonisme en underretning av mikrointeraksjonisme. Retningen bygger på pragmatisme, den filosofiske tradisjonen som oppstod på 1800- og begynnelsen av 1900-tallet (Aakvaag, 2008). Fra pragmatismen videreførte symbolsk interaksjonisme argumentet om at en persons handling er formidlet gjennom den kunnskap, de symboler og det språk som gir mening til den situasjon og kontekst som den handlede person er en del av (Aakvaag, 2008). Symbolsk interaksjonisme oppstod som et sosiologisk forsøk på å sette fokus på hvordan mennesker gjennom språklig formidlet samhandling på en kreativ og refleksiv måte konstruerer en meningsfull og ordnet sosial verden (Aakvaag, 2008). Teorien setter personen i sentrum. En person er fri til å engasjere seg i å produsere en sosial orden i et nedenfra-og-opp perspektiv. Å forstå en persons sosiale virkelighet handler det om å se personen ut i fra dens unike kontekst. Symbolsk interaksjonisme tar sikte på å studere ansikt-til-ansikt-samhandling. Tradisjonen ser på elementer som kjennetegner mennesket, alle de teknikker, prosedyrer, redskaper, strategier og metoder som en person bruker når den konstruerer og opprettholder en meningsfull og ordnet sosial verden (Aakvaag, 2008). Som teoretisk perspektiv ble symbolsk interaksjonisme i særlig grad utviklet gjennom arbeidet til George Herbert Mead, men Mead brukte aldri denne termen selv (Vaage, 2001).

I dag er sosial interaksjonisme en benevnelse som inkluderer en rekke teorier og metodiske fremgangsmåter som for eksempel Meads teoretiske utlegninger. Symbolsk interaksjonisme har blitt ett av de mest brukte teoretiske perspektiv innenfor sosiologisk forskning på mikronivå. I følge Vaage (2001) viser Meads sosialiseringsteorier oss hvordan kommunikasjon og relasjoner til andre ligger til grunn for læring, og er i følge Vaage avgjørende for å forstå læreprosesser (Vaage, 2001).

3.1.2 Leken og språket

Mead var opptatt av sosialiseringprosessen og hvordan mennesker lærer å fungere i et samfunn. Primærsosialiseringen begynner allerede ved den første forbindelsen mellom det nyfødte barnet og foreldrene. I følge Mead (1934) er den spontane leken sentral i denne grunnleggende fasen av sosialisering. I den frie leken oppøver barnet seg ennå utviklede organer, men leken har ikke et styrende mål eller en hensikt.

Det er relasjoner til andre som er nøkkelen i kommunikasjonsutvikling, og språklige dialekter er et godt eksempel på dette. Mennesker som er mye i kontakt med hverandre, får en felles språkutvikling. Språk er den egenskap å frembringe hørbare (tale) eller synlige (tegn/skrift) ytringer fra en person til en annen. Mennesker er symbolfortolkende og språkbrukende, derfor har vi utviklet et meningsfullt og refleksivt forhold til omgivelsene våre (Aakvaag, 2008). Utviklingen av språket starter som et resultat av barnets interaksjon med sine sosiale omgivelser.

Når talesentrene under utvikling har respondert på atmosfæren de omgis av, og vibrerer i takt med det talte språket i familien, er forbindelsene mellom øre og hals på den ene siden og mellom øye og hånd og fot på den andre, klare til å vekkes. De vekkes av det barnet anvender språket til i hjemmet, til å skaffe seg og manipulere det som ligger innen rekkevidde for øye, føtter og hender (Vaage, 1998, s. 79).

Det er språket som muliggjør at et barn kan begrepsfeste dets omgivelser og det er rimelig å hevde at det ikke ville vært mulig å tenke eller reflektere uten språk (Aakvaag, 2008). Språk kan forstås som et system av regler for dannelse av ytringer som er felles for en gruppe mennesker. Språkevnen gjør at en person vil kunne tenke gjennom situasjonen som han eller hun befinner seg i, prøve ut forskjellige scenarier, for så å velge det alternativet som er å foretrekke (Aakvaag, 2008). Barnets spontane handlinger virker i utgangspunktet usammenhengende og som en metode for barnet å gi utløp for overskuddsenergi. Likevel er det mulig å påvise at ulike handlinger som inngår i lekaktiviteter har sammenheng og forbindelse med hverandre. Selv om leken ikke har et styrende mål, så lærer barnet gjennom leken (Vaage, 1998). Når barn utfører rollelek (play) med sine foreldre eller andre barn, læres grunnlaget for dette regelsystemet.

Opplæring og utdanning i skolen er en del av barnets sekundærsosialisering. Denne sosialiseringen kjennetegnes ved at den i hovedsak er rolleorientert. Da Mead jobbet ved University of Chicago, skrev han i 1896 en av sine publiserte artikler (The Relation of Play to Education). Med utgangspunkt i denne artikkelen, hevder Vaage (1998) at prinsippet for opplæring i skolen burde bygge på variert lek og på denne måten følge opp primærsosialiseringen. Gjennom lek kan elevene utvikle språk og gester ved å lage seg ord, regler og kreativt samhandle med andre elever. Vaage hevder at skolens disiplin tvinger elevene til å måtte arbeide med oppgaver som elevene ikke har interesse for. Lærerne bør heller legge til rette for en utvikling som stimulerer elevenes interesse for læringsinnholdet (Vaage, 1998). Vaage diskuterer lærerrollen med tanke på nærhet

versus distanse, og han konkluderer med at den ideelle situasjonen hadde vært at lærerens personlighet veide tungt i relasjonen mellom lærer og elev. Gjennom denne nærheten åpner det seg muligheter for læreren til å komme tett på elevene i deres læringsprosesser. Vaage argumenterer for at dersom læreren velger et personlig språk, kan det føre til at elevenes interesse for innholdet i aktiviteten eller lærestoffet vekkes (Vaage, 1998).

3.1.3 Gester og signifikante symboler

Mead bruker begrepet «gester» som en beskrivelse av en persons opptakt til handlinger som fremkaller respons fra en annen person. Det kan være kroppsspråk, pusterytme, lyder eller motoriske forberedelser til handling (Vaage, 1998). Vaage (2001) hevder at Mead skiller mellom pantomimiske og vokale gester. Eksempler på pantomimiske gester er ulike former for kroppslige uttrykk som mimikk, bevegelser eller positur. Det som vi mer hverdagslig kaller gestikulering. Eksempler på vokale gester er alt fra skrik, rop og enkeltord til mer avanserte ytringer (Vaage, 2001). Gester kan føre til justering av handlinger hos de involverte og kan kalles en samtale med gester. Dette er kommunikasjon som primært benyttes i første fasen av sosial samhandling (Vaage, 1998). Gjennom primær- og sekundærsosialisering kommer et sentralt utviklingsmoment i kommunikasjon når ytring oppfattes likt av sender og mottaker. Mead bygger videre på dette og kaller det for «signifikante symboler» når gester blir meningsfulle for andre. Først da kan sender utføre eller endre en handling ved å sette seg inn i mottakers sted. Da vil senderen kunne erfare seg selv i mottakerens oppfattelse av det som blir gjort eller sagt, ved å gjøre seg selv til objekt for tanken (Vaage, 1998). For Mead er tenkning en indre dialog, en indre samtale helt analog med den ytre kommunikasjonen. Først når barnet har erfart seg selv som objekt i den andres oppfattelse, kan det oppdage og aktivere det indre objektet som forutsettes for tenkningens indre samtale. Denne doble kommunikasjonen er det som for Mead skaper utvikling av tenkning og som ligger til grunn for utvikling av selvet (Vaage, 1998).

3.1.4 Selvet («Jeg» og «meg»)

Flere ganger i løpet av prosjektet har jeg skrevet noe som ikke var særlig gjennomtenkt da jeg skrev det. Retrospektivt tenker jeg ofte: *«nå overrasket jeg meg selv, skrev jeg virkelig det der?»* Det oppleves som om at jeg ikke har diskutert det som ble skrevet med meg selv, slik at setningen bare ble generert ut av fingerspissene på tastaturet. «Jeg» har ikke diskutert det med «meg». Vaage (1998) påpeker at selvet ikke er noe vi

er født med, men det oppstår gjennom prosesser av sosial erfaring og aktivitet. Det som konstituerer et selv er den individuelle prosessen som foregår innenfor en større sosial prosess. Videre hevder Blumer, en av Meads studenter, at det betyr at personen har selvbevissthet. Selvet oppstår i det øyeblikket en person gjør seg selv til objekt for tanken og gjenstand for refleksjon (Aakvaag, 2008). For å kunne forklare dette fenomenet har Mead lånt begrepet «jeg» og «meg» fra William James (Vaage, 2001). «Jeg» representerer reaksjonene i sosiale situasjoner og hvordan andre oppfatter og reagerer på det som ansees som passende i henhold til «meg». «Jeg» kan være overraskende og kan ikke predikeres ut fra situasjonen. Det er på grunn av «jeg» at vi aldri kan være fullstendig klar over hvem vi er, og at vi stadig vekk overrasker oss selv med våre handlinger (Mead, 1934, s. 174). Kultur, politikk, familie og relasjoner er alle elementer som bidrar til å konstituere «meg» og utviklingen av selvet (Vaage, 2001).

Forutsetningen for selvbevissthet er språk og språklig formidlet samhandling som læres gjennom eksempelvis rollelek (play). Som et resultat av slik lek etablerer barn en distanse som er nødvendig for å se seg selv utenfra og dermed bli oppmerksom på seg selv. Barnet lærer å bli både subjekt og objekt, og begynner å bli i stand til å bygge et selv. Det er imidlertid et begrenset selv, fordi barnet bare kan separere seg selv fra andre og mangler en organisert rolleforståelse i samhandlingen. Dette spillet representerer en overgang fra å ta en annen persons rolle i lek, til det mer organiserte selvet. Utviklingen går fra et umodent selv i enkelrelasjoner til et modent selv i bevisst interaksjon med samfunnet som helhet. Gjennom reglespill (game), utvikler en person selvtillit, rolleforståelse og det Mead kaller «taking the role of the other» eller «taking the perspective of the other» (Vaage, 2001). Ett eksempel kan være en elev som møter en utfordring og snakker med seg selv. Gjennom perspektivtaking dannes det hypoteser i tankene, og eleven drøfter den problematiske situasjonen med seg selv som han kunne ha drøftet den med andre. Der møter eleven seg selv og instruerer seg selv til å handle.

3.1.5 Perspektivtaking

George Herbert Mead understrekte at barn og ungdoms sosialiseringprosesser og identitetsutvikling bør forstås som samspillprosesser der vi alle er involvert. I følge Vaage (2001) er kjernen i Meads teori om sosialisering det han kaller «å ta andres perspektiv». Det er et teoretisk perspektiv som er avgjørende for å forstå læreprosesser og hvordan relasjonen til andre er konstituerende for læring (Vaage, 2001). Vi

mennesker kommuniserer med hverandre gjennom bruk av symboler og språk. Det er intersubjektiviteten som konstituerer subjektiviteten. Eller som Mead (sitert av Vaage, 2001, s. 133) har sagt det: «*We must be others if we are to be ourselves*». Det intersubjektive kan sees på som en møteplass mellom mennesker, der den enkelte utveksler erfaringer med andre gjennom deltakelse og kommunikasjon (Vaage, 2001).

Når barn utfører rollelek (play), kan barnet være klar over at det responderer på andre, men barnet har ikke bevissthet rundt perspektivtaking som prosess. For å eksemplifisere rollelek (play), bruker Mead (1934) en enkel versjon av gjemsel. Det er en klassisk lek som benyttes i kroppsøvningsfaget, den kan lekes inne så vel som ute, gjennom hele året. I denne leken er det en person som blir valgt til å jakte. Denne personen lukker øynene og har kommet til et avtalt tall, mens de andre gjemmer seg. Når den som skal jakte har telt til det avtalte tallet, åpner den øynene og begynner å jakte på de andre. I denne leken er det bare to roller involvert, enten jakter du eller så gjemmer du deg. Uansett hvor mange som er med så foregår leken i ett «én-til-alle» eller «alle-til-en» perspektiv, hvor den som jakter tar rollen til alle andre for å finne dem. Senere begynner barn å ta del i mer avanserte reglespill (game), med flere deltagere, der de bytter på ulike roller og benytter perspektivtaking for å fungere i organiserte grupper. I følge Mead (1934) er spillet baseball et eksempel på et reglespill (game). I baseball bør spilleren vite hva de andre spillerne kommer til å gjøre for å kunne utføre sin rolle. I reglespill kan relasjonene variere mellom «én-til-én», «én-til-alle» og «alle-til-alle». Den fundamentale forskjellen mellom rollelek (play) og reglespill (game) er at i reglespill må spilleren ta de forskjellige perspektivene til de andre spillerne. Det forventes at alle involvert i spillet følger visse regler som definerer spillet (Mead, 1934). Mead brukte forskjellige formuleringer da han skulle forklare dette prinsippet, blant annet «taking the attitude of the other», «taking the perspective of the other» og «taking the role of the other» (Vaage, 2001).

But in a game where a number of individuals are involved, then the child taking one role must be ready to take the role of everyone else. If he gets in a ball nine he must have the responses of each position involved in his own position. He must know what everyone else is going to do in order to carry out his own play. He has to take all of these roles. They do not all have to be present in consciousness at the same time, but at some moments he has to have three or four individuals present in his own attitude, such as the one who is going to throw the ball, the one who is going to catch it and so on. These responses must be, in some degree, present in his own make-up. In the game, then, there is a set

of responses of such others so organized that the attitude of one calls out the appropriate attitudes of the other (Mead, 1934, s. 151).

Mead mente at gjennom «å ta andres perspektiv», utviklet vi også et sosialt selv. Det er dette sosiale selvet som gjør at vi mennesker kan tilpasse oss til forskjellige sosiale settinger. Samtidig diskuterer Mead differensieringen av erfaringer i en felles erfaringsverden. Han får frem både det som er individuelt og det som er felles i en gruppe av personligheter (Vaage, 2001). Slik jeg tolker perspektivtaking, så handler det om at en person nærmer seg felleskapet ut fra sin egen forståelseshorisont eller sitt eget perspektiv, og dermed skaper eller rekonstruerer sine egne erfaringer i møte med andre. Samspillet er ikke forhåndsbestemt, men er avhengig av blant annet kontekst og situasjon.

I følge (Vaage, 1998) skiller Mead mellom «generaliserte andre» og «signifikante andre». Den generaliserte andre er en gruppe menneskers forventninger til seg selv. Når personen forsøker å forestille seg hva som forventes av seg selv, tar den perspektivet til den generaliserte andre. Det handler om hva som forventes av seg selv, og hva selvet velger å gjøre. De «signifikante andre» er personer som er sentrale i vår identitetsutvikling og i utvikling av holdninger og væremåte. Personer som ofte kan være betydningsfulle er foreldre, søsken, lærere, trenere eller venner. Slik jeg tolker de «signifikante andre», er de en sentral del av grunnmuren i selvet. Det kan tenkes at dersom elevene endrer på hvem som er «signifikante andre», så forandres også elevens fremtreden.

For en elev i kroppsøvningsfaget kan det tenkes at «signifikante andre» inkluderer kroppsøvningslærer og nære venner blant medelever. Vaage (2001) understreker at «å ta andres perspektiv» ikke kan reduseres til andre personer, men gjelder omgivelsene mer generelt, for eksempel forholdet til dyr eller gjenstander. Skal du sette deg på en stol, vil du vurdere avstanden mellom deg selv og stolen, dermed tar du «stolens perspektiv». Kroppsøvningsfaget har mange slike eksempler. I turn for eksempel bør kanskje en elev som hopper på trampoline vurdere relasjonen mellom trampolinen og seg selv? Ser trampolinen trygg ut? Vil den flytte på seg eller tåle vekten til eleven? Er den for liten? Har den hull eller noen mangler? Før eleven gjennomfører hoppet på trampolinen, kan det tenkes at eleven har gjort slike vurderinger. Eleven vurderer hva som forventes av seg selv som igjen influerer hva selvet velger å gjøre (Vaage, 2001). Det er rimelig å

tenke seg at dette eksemplet kan overføres til andre situasjoner og handlinger i kroppsøvingsfaget og i møtet med andre elever. I timen møtes elever og medelever, og i konteksten utspilles det sosiale selvet i samspillet med andre og situasjonen. Samtidig diskuterer med differensieringen av erfaringer, både det som er individuelt og det som er felles i en gruppe av personligheter (Vaage, 2001). Hos Mead er den sosiale handlingen et grunnelement for å forstå menneskelig eksistens.

En fellesnevner mellom sosialkonstruktivismen som læringsteori og symbolsk interaksjonisme, er at mennesker blir kontinuerlig formet av opplevelsene de har og situasjonene de er en del av. Mead beskrev denne tilnærmingen som «*from the outside to the inside*» (Vaage, 2001). Selv om språk er sentralt, er det først gjennom språklig formidlet samhandling at vi «oppdager» oss selv. Kommunikasjon mellom mennesker trenger ikke være gjennom tale, men det kan også være gester eller kroppslig formidlet språk. Dette er et oppgjør med dualismen mellom språk og handling. I begrepet sosial handling legger Mead til kroppslige handlinger, relasjoner til dyr, gjenstander, steder og mestring av praktiske aktiviteter. For eksempel kan kroppsøvingslæreren vise emosjonell støtte med å bekrefte at eleven har fått til en øvelse med et blikk eller nikk, slik at eleven eller elevene ved at kroppsøvingslæreren har sett det (Lyngstad, 2014). Denne bruken av gester kan ha like stor mening som kommunikasjonsform som ord og setninger.

Gjennom perspektivtaking, forstår eleven hva som forventes av seg selv, og selvet tilpasser seg motpartens forventninger. Når alle parter i en gruppe orienterer sine handlinger etter hverandres forventninger, etableres samarbeid og orden (Aakvaag, 2008).

En lærer og elever som samhandler i et klasserom, vil for eksempel foregripe hverandres forventninger («fortsetter jeg å bråke nå, så blir jeg snakket til») og deretter tilpasse sine handlinger etter disse («jeg får slutte å snakke og heller følge med på hva læreren sier») (Aakvaag, 2008, s. 68-69).

I følge Mead (1934) handler «jeg» ut fra et interaktivt forhold til det han kaller «generaliserte andre». Som tidligere nevnt refererer den «generaliserte andre» til holdninger, verdier, normer og forventninger som eleven kan møte i kroppsøvingsklassen. Så lenge en gruppe opplever gester som signifikante kan dette

vise seg i felles adferd. Det kan gi sosial samhandling en viss regelmessighet og forutsigbarhet. På denne måten kan jeg som forsker forsøke å forstå læringsmiljøet i forhold til b-perspektivet i Skaalvik & Skaalviks avgrensede definisjon av begrepet. Det kan være mulig å forstå læringsmiljøet slik elevene som deltar i prosjektet oppfatter det, gjennom å ta elevenes perspektiv og ved å kartlegge reglene, normene, forventningene og vurderingene som er i klassen. Likevel er det rimelig å hevde at samhandling er mangfoldig og rik, og det kreative elementet var viktig for både Mead og Dewey å fremheve (Vaage, 2001). Det at hver enkelt elev erfarer undervisningen fra en litt annen vinkel enn den andre, kan representere en viss originalitet. Sånn sett vil det alltid dukke opp nye og uventede erfaringer, fordi utfallet av samhandling ikke kan predikeres (Vaage, 2001).

3.2 Teori for å se elevenes læring

Jeg opplever at det kommer tydelig frem i Opplæringsloven og læreplanen (K06) at kroppsøvingslæreren har et særlig ansvar for å tilrettelegge for et godt læringsmiljø i kroppsøvingsfaget. Gjennom operasjonaliseringen av læringsmiljøbegrepet kommer lærer-elev og elev-elev relasjonen eksplisitt frem som sentral for elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Samtidig sier Skaalvik & Skaalvik sin avgrensede definisjon av læringsmiljø at a) Lærerens ansvar, intensjoner og handlinger er nødvendig forutsetning, men b) elevenes erfaringer er sentral for om det kan hevdes å være et godt læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Mead (1934) peker på hvordan «signifikante andre» og språket er sentralt i elevenes identitetsutvikling og i utvikling av holdninger og væremåte. I forlengelsen av dette velger jeg å se nærmere på Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen for å kunne se når elevene er i en læringssituasjon. Dewey og Mead argumenterte for at læring ikke kan isoleres til enkeltpersoner, men bør forstås som en del av den sosiale handlingen. «*Felles for Mead og Dewey er at læring ikke kan lokaliseres til det enkelte individs medviten, men må forstås som en del av den sosiale handlingen, som prosesser i et intersubjektivt vev*» (Vaage, 2001, s. 129). Vygotsky hevdet at språket og sosial samhandling er selve utgangspunktet for læring. På denne måten komplimenterer Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen Meads teoretiske perspektiver.

Den proksimale utviklingssonen er sentral med tanke på sosial samhandling fordi den forklarer hvordan «signifikante andre» er betydningsfulle for elevenes egen læring. Samspillet i klassen bør være preget av trygghet. Kroppsøvingslærer og elever bør gi anerkjennelse, instrumentell- og emosjonell støtte i møte med hverandre. Med andre ord bør læringsmiljøet ha visse kvaliteter for å kunne beskrives som «godt». Denne modellen forklarer også at dersom samspillet mellom klasserommets deltagere ikke fungerer, så kan det være til hinder for elevens læring.



Figur 1: Den proksimale utviklingssonen, utviklet på grunnlag av Vaage (2001) og Vygotsky (2001).

Den proksimale utviklingssonen tar for seg avstanden mellom det eleven klarer på egenhånd (eksisterende utviklingsnivå) og det eleven klarer med veiledning og støtte (potensielt utviklingsnivå) fra lærer eller andre mediatorer (Vygotsky, 2001). Den proksimale utviklingssonen definerer funksjoner som ikke er modnet enda, men som er i en endringsprosess.

I kroppsøvfaget kan det kan bety at eleven ikke klarer å ta salto på trampolinen alene, men med hjelp og veiledning av andre så går det greit. Den proksimale utviklingssonen kan representere det eleven greier med hjelp fra «signifikante andre», som kan være kroppsøvingslærer eller medelever som er betydningsfulle for eleven. Den proksimale utviklingssonen utvides etter hvert som eleven lærer og utvikler seg. Den ytterste sonen representerer primært lærerens og sekundært medelevers evne til å gi god veiledning og støtte. For eksempel kan elever i kroppsøvfaget oppleve flere forskjellige scenarier. De kan oppleve å mestre aktiviteten på egenhånd, de kan

oppleve å mestre aktiviteten ved hjelp av kroppsøvingslærer eller medelever eller de kan oppleve ikke å mestre aktiviteten i det hele tatt. Det kan tenkes at i en klasse hvor elevene ikke opplever å få veiledning eller støtte, så vil ikke læringsmiljøet oppleves som særlig godt. En masterstudent ved NIH gjorde funn i sin masteroppgave som tyder på at når kroppsøvingslæreren ikke er kvalifisert, og ikke kan gi veiledning og støtte, opplever ikke elevene et godt læringsmiljø (Sannes, 2014).

I følge Vygotsky (2001) er det i den proksimale utviklingssonen (midterste sonen) at læring og utvikling foregår. Jeg argumenterer for at modellen til Vygotsky er relevant for prosjektets problemstilling, fordi den sier noe om hva som skal til for å mestre oppgaver, den knytter sammen læring og samhandling. Derfor kan den proksimale utviklingssonen være et støttende verktøy til å analysere når elevene er i en læringssituasjon.

Federici & Skaalvik (2013) hevder at det er behov for intervjustudier for å studere hvordan muligheten er for lærere å gi støtte. De etterspør også kunnskap om elevenes oppfatning av hva som karakteriserer en støttende lærer. Videre hevder forfatterne at vi trenger observasjonsstudier hvor forskere både studerer hva lærerne faktisk gjør og hvordan elevene opplever det lærerne gjør. I neste kapittel redegjør jeg for hvordan jeg kombinerer nettopp intervju med observasjon for å studere kroppsøvingssalens relasjoner og læringsmiljø i kroppsøving.

4. Metode

Metode er forklart på flere måter i forskningslitteraturen. Den opprinnelige betydningen av ordet metode er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge sosiologen Wilhelm Auberts definisjon er metode en fremgangsmåte, et middel for å løse problemer og veien frem til ny kunnskap (Everett & Furseth, 2012). Metode kan med andre ord beskrives som en systematisk måte å undersøke virkeligheten, fenomener og erfaringer på. Videre i metodekapittelet vil jeg redegjøre for min forskerrolle, hvordan jeg har tenkt, vurdert og benyttet forskjellige metoder for å skape materialet som skal belyse prosjektets problemstilling.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vitenskapsteoretisk trekker prosjektet veksler på sosialkonstruktivismen. Et sentralt element i sosialkonstruktivismen er at mennesker konstruerer sin egen kunnskap gjennom aktivitet med andre mennesker, i en kultur, et språk og et sosialt felleskap som mennesket hører til. Gergen (sitert av Illeris, 2012) hevder at vår atferd ikke avhenger av personlige egenskaper, men av relasjoner og situasjoner vi mennesker er en del av. *«Sosialkonstruktivisme fører kilden til menneskelige handlinger tilbake til relasjoner og den egentlige forståelsen av 'individuell funksjon' tilbake til utviklinger i felleskap»* (Illeris, 2012, s. 146).

Ontologien, eller læren om det som er, vil i dette prosjektet handle om sosiokulturelle fenomener. Jeg vil forsøke å forstå hvordan lærere og elever opplever læringsmiljø i kroppsøvingfaget og mente derfor at et fortolkende paradigme var mest nærliggende for min vitenskapelige tilnærming. Et begrep som er benyttet i denne sammenheng er «den hermeneutiske sirkel». Selve ordet «hermeneutikk» er avledet av det greske ordet «hermeneus», som betyr fortolker. Utgangspunktet for hermeneutikken er behovet for å finne metoderegler for hvordan et tekstmateriale kan fortolkes (Hjardemaal, 2012). Begrepet viser til at veien mot forståelse ikke går rett frem, men tar utgangspunkt i en forforståelse, og fører til nye perspektiver. Mer konkret foregår det en tekstfortolkning som veksler mellom del og helhet. Det betyr at jeg forstår delene i en tekst ut fra teksten som helhet, men også at helheten blir forståelig på bakgrunn av min forståelse av enkeltdelene. Hensikten med hver veksling mellom helhet og enkeltdeler er å gjøre helheten mer forståelig, slik jeg ser det gir uttrykket «spiral» et inntrykk av at du

returnerer til samme utgangspunkt, men på et nytt nivå, derfor velger flere forskere heller uttrykket «den hermeneutiske spiral» (Hjardemaal, 2012). I denne vitenskapelige tilnærmingen er det sentralt at jeg som forsker reflekterer over eget syn på fenomenet som skal studeres, derfor vil jeg komme nærmere inn på min forskerrolle og forforståelse i avsnittet under.

4.1.1 Forskerens rolle og forforståelse

Kvalitative metoder baserer seg på et subjekt-subjekt forhold mellom forskere og de personene vi studerer (Thagaard, 2013). En konsekvens av dette prinsippet er en oppfatning av at både jeg som forsker og prosjektets deltagere påvirker forskningsprosessen. Derfor vil jeg her utdype og reflektere over min rolle i prosjektet og hvordan min forforståelse vil kunne influere forskningsprosessen. Forforståelse kan defineres som forskerens forestillinger om og erfaringer fra området det skal forskes på. Det kan for mitt vedkommende være erfaringer som elev i kroppsøvingsfaget på barne-, ungdoms- og videregående skole. Eller kunnskap, erfaring og forstillinger jeg har tilegnet meg som lærerstudent og som lærer i praksisfeltet. Dette er eksempler på «bagasje» med overbevisninger og fordommer som jeg som forsker tar med meg inn i forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Det betyr at min kompetanse som forsker vil påvirke perspektivene jeg velger og kunnskapen som konstrueres dette prosjektet. Derfor anser jeg det som relevant å gi lesere et innblikk i min erfaring fra kroppsøvingfeltet.

Kroppsøvingsfaget er en kontekst jeg har erfaring fra som elev, praksisstudent og som lærer. Jeg har vært elev i kroppsøvingsfaget i 12 år og har mange opplevelser fra faget. En medvirkende årsak til at jeg har valgt å fokusere på Vg1 i dette prosjektet, er at jeg selv opplevde videregående skole som en sjanse til å starte på nytt i faget. En mulighet til å få en annen rolle i kroppsøvingsskolen enn jeg hadde hatt på ungdomsskolen, fordi klasse- og læringsmiljøet ble etablert på nytt. Etter videregående skole jobbet jeg som trener i en bokse- og bryterklubb i Bergen. Her ble jeg sosialisert inn i idretten slik Moen (2011) beskriver er en utfordring for faglærere i kroppsøvingsfaget. Jeg hadde planlagt å ta en trenerutdanning på Norges Idrettshøgskole (NIH), for å så ta steget opp fra å være trener på regionalt nivå til å bli trener på nasjonalt eller internasjonalt nivå. Da jeg begynte på NIH, var basisåret i idrettsvitenskap felles for alle studenter og jeg ble introdusert for pedagogikkens verden i faget «idrett og samfunn». Dette studieåret

skulle vise seg å være et veiskille for meg hvor jeg bevegde meg gradvis vekk fra treneryrket. Etter at jeg valgte faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, fikk jeg fordypet meg i pedagogikk og didaktikk. Gjennom pedagogikk- og didaktikkfagene fikk jeg utviklet et større register av undervisningsmetoder og begynte å reflektere over hvordan jeg praktiserte undervisning. Dersom jeg i dag skal karakterisere min egen undervisning som trener fra et pedagogisk perspektiv, så var den rendyrket deduktiv og prestasjonsrettet. Som lærerstudent ble jeg kjent med formålet til kroppsøvingsfaget, som handler om at faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og en livslang bevegelsesglede. Det å gi elever bevegelsesglede gav meg mestringsfølelse, det ble utfordrende og spennende. Induktive undervisningsmetoder ble spennende. Utdanningspolitikk ble spennende. Elevmedvirkning ble spennende. Lek ble spennende. Læringsmiljø ble spennende. Pedagogikk og didaktikk ble meget spennende. I løpet av faglærerutdanningen ble jeg kritisk til forelesere, kritisk til litteratur, kritisk til vitenskap, og oppdaget at det ikke eksisterte en oppskrift for hvordan en trener eller kroppsøvingslærer skal undervise. Jeg fullførte en bachelorgrad i faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, og søkte direkte på et masterprogram i kroppsøving og pedagogikk på NIH og kom inn. Like etter begynte jeg å jobbe som kroppsøvingslærer, samtidig som jeg tok et årsstudium i samfunnsfag. Dette masterprosjektet markerer en avslutning på en seksårig lærerutdanning med en mastergrad i kroppsøving og pedagogikk. Denne utdanningsbakgrunnen har betydning for valg av problemstilling og teoretiske perspektiver i dette prosjektet.

Min erfaring som kroppsøvingslærer er fra praksis i lærerutdanningen, og at jeg jobbet deltid som kroppsøvingslærer ved en barneskole i Oslo og en videregående skole i Akershus ved siden av masterstudiene. Jeg holder også fortløpende kveldskurs for privatistelever som ønsker å forbedre kroppsøvingskarakter ved en privatskole i Oslo. De erfaringer og opplevelser jeg har som kroppsøvingslærer i skolen har nok influert at jeg har valgt å studere: a) læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt, og b) læringsmiljøet slik det oppleves av elevene i dette prosjektet (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Gjennom forskjellige lærerstillinger har jeg erfart læringsmiljø som ikke er organisert eller som ikke legger til rette for trygghet, trivsel og læring hos elevene. Små kroppsøvingssaler med dårlig lysforhold, feil temperatur og elendig ventilasjon. Jeg har erfart at faget har blitt nedprioritert av skolens ledelse, med tanke på når på dagen undervisningen er lagt og hvilke ressurser som er tilgjengelig for læreren. Jeg har blitt

kjent med kroppsøvingslærere som mangler utdanning i faget, andre lærere har utdanning i faget, men er for sosialisert inn i idrett til å legge til rette for et godt læringsmiljø for alle (Moen, 2011; Redelius et al., 2009). Jeg har snakket med elever som har fortalt at de erfarer et læringsmiljø uten venner, med mobbing og der andre elever ofte forstyrrer undervisningen, både for læreren og for sine medelever. Jeg har erfart lærere med nære relasjoner til sine elever, der elevene opplever læringsmiljøet som inkluderende, støttende og trygt. Der elevene forteller at de opplever at læreren både gir instrumentell støtte, men også bekreftelse og emosjonell støtte. Jeg har også erfart skoler med fasiliteter som er store og moderne, skoler der kroppsøvingsfaget prioriteres av skolens ledelse, lærerkollegiet og elevene. Erfaringene gir meg en for forståelse av hvor stor variasjon det kan være i læringsmiljø i kroppsøving.

4.2 Kvalitativ forskning - casestudie

For å belyse problemstillingene i prosjektet har jeg valgt å bruke kvalitativ forskning med det som formål å få frem fyldige beskrivelser av fenomenet læringsmiljø i kroppsøvingsfaget. Kvalitative metoder har gradvis blitt mer akseptert og benyttet innenfor samfunnsvitenskapene (Thagaard, 2013). Metode i kvalitativ forskning er overordnet sett preget av fleksibilitet. Det er i tråd med at den sosiale virkeligheten kan forstås som foranderlig og dynamisk. Det betyr at metodiske tilnærminger kan justeres underveis i forskningsprosessen ved at ny kunnskap kommer til (Grønmo, 2004). Kvalitativ metode består eksempelvis av observasjon, intervju, tekst- og videoanalyse. Det har etter hvert blitt anerkjent at det kan være fruktbart å kombinere ulike metoder (Grønmo, 2004; Thagaard, 2013). For å få frem dybdebeskrivelser, har jeg valgt å kombinere observasjon og intervju i dette prosjektet. Det er de to metodene som er mest brukt innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). Problemstillingene i dette prosjektet er utforskende i den forstand at det eksisterer lite forskning på læringsmiljø i kroppsøvingsfaget. For å få fyldige beskrivelser av hvordan læringsmiljø forstås og erfares i kroppsøvingsundervisningen, og for å få belyst prosjektets problemstilling, har jeg valgt et casesdesign med to studieenheter. En casestudie er en empirisk undersøkelse som søker etter et fenomen innenfor sin virkelige kontekst hvor grensene mellom fenomenet og konteksten ikke nødvendigvis er klare (Yin, 1994). Casestudier er tids- og stedsspesifikke og går i dybden på studieenheter. For å få til dette har jeg avgrenset datainnsamlingen til å vare fra uke 37 til 42 i 2014 og søkt etter studieenheter i Oslo.

4.2.1 Utvalg i prosjektet

Spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra innebærer å definere utvalget prosjektet baserer seg på (Thagaard, 2013). Kvalitative prosjekter baserer seg ofte på strategiske utvalg, det betyr at forskeren velger deltagere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske med tanke på problemstillingene (Thagaard, 2013). Dette masterprosjektet har et casesdesign med to ulike videregående skoler i samme fylke. Skolene kan sees på som ytterkanter på en skala som måler elevprestasjon i form av karakterer. Bakgrunnen for dette er at tidligere forskning hevder at elevsammensetning har stor betydning for læringsmiljøet i en klasse (Opheim et al., 2013). Det er rimelig å tenke seg at dette også gjelder i kroppsøvingsfaget. Designet er derfor valgt med hensikt om å få forskjellig elevsammensetning i kroppsøvingssklassene som studeres.

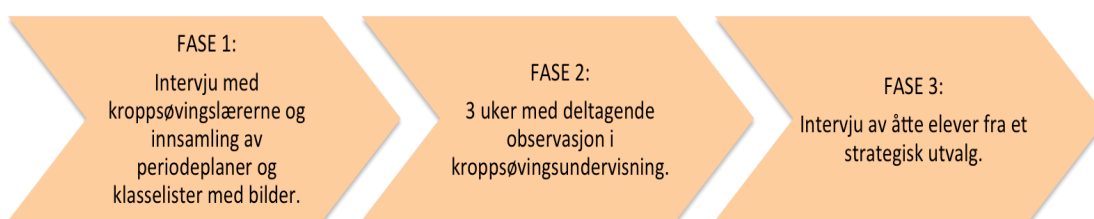
Flere videregående skoler ble kontaktet med utgangspunkt i en liste over nedre poenggrense for førsteinntak til Vg1 i Oslo (Utdanningsetaten i Oslo, 2013). Etter at masterprosjektet ble NSD-godkjent, startet arbeidet med å få tak i deltagere til prosjektet. Skolene ble kontaktet ved at jeg ringte skolens ledelse, informerte om prosjektet og fikk navn og telefonnummer til avdelingslederene for kroppsøvingssesksjonen. Etterpå kontaktet jeg avdelingslederene, som fikk oversendt prosjektets informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Videre kommuniserte avdelingslederene med sine kroppsøvingslærere og hørte om noen hadde kapasitet og kunne tenke seg å være med i prosjektet. Det var to skoler som umiddelbart ble med i prosjektet. Etter hvert trakk den ene skolen seg på grunn av at kroppsøvingssalen skulle pusses opp, og de ønsket ikke ytterligere belastninger på kroppsøvingslærerne. Dette forandret ikke designet, men det gjorde at datainnsamlingen ble noe forsinket på grunn av at flere skoler måtte kontaktes for å få et endelig utvalg på plass. Det var et poeng at datainnsamlingen startet og sluttet på samme tid for å studere læringsmiljø i samme tidsperiode og for lettere å kunne sammenligne, se forskjeller og likheter i samme undervisningsperiode. For å kunne diskutere og sammenligne resultater i prosjektet ble det valgt en studiespesialiserende klasse ved hver skole.

Datainnsamlingen ble utført på to videregående skoler i Oslo, videre i prosjektet har jeg valgt å kalle dem for skole A og skole B. For skoleåret 2014/15, kom alle som hadde søkt seg til skole A inn ved førsteinntak. På skole B var det vanskeligere å komme inn, og ved førsteinntak til Vg1 var den nedre poenggrense på over 49,00. Nedre

poenggrense for inntak er lik poengsummen til den sist inntatte søkeren og viser ikke til karaktergjennomsnittet blant elevene. (Utdanningssetaten i Oslo, 2013). I forbindelse med utvalg av kroppsøvingslærere ble to inklusjonskriterier lagt til grunn for å kunne sammenligne klassene i utvalget. Kroppsøvingslærerne måtte undervise for Vg1-studiespesialiserende og være faglærere i kroppsøving. Avdelingsledere ved skolene bidro på grunnlag av disse kriteriene med forslag til kroppsøvingslærere til prosjektet.

Sammen med kroppsøvingslærerne plukket vi ut to studiespesialiserende klasser som dannet elevutvalget til observasjonsfasen av prosjektet. Det var totalt 25 elever i kroppsøvingsklassen ved skole A, og 60 prosent av dem var gutter (15 gutter og 10 jenter). Ved skole B var det totalt 29 elever, og 69 prosent av dem var jenter (20 jenter og 9 gutter).

Dette prosjektet utforsker hvordan elever og lærere opplever og erfarer læringsmiljø i kroppsøvingsfaget, og metodiske valg er gjort ut fra et ønske om å komme på sporet av prosessene rundt etableringen av et læringsmiljø i kroppsøvingsfaget. For å ivareta skillet mellom a) læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt, og b) læringsmiljøet slik det oppleves av elevene, så deles datainnsamlingen inn i tre faser. Fase 1 og 2 belyser a, og fase 2 og 3 belyser b. Faseinndelingen bidro også til å tidsavgrense og strukturere arbeidet i prosjektet.



Figur 2: Introduksjon av fasene i datainnsamlingen

4.2.2 Fase 1: Intervju med kroppsøvingslærerne

Forskningen i dette prosjektet ble utført ved to videregående skoler i Oslo. Det ble valgt ut en studiespesialiserende klasse fra hver av skolene som utgjør utvalget i prosjektet. I den første fasen intervjues kroppsøvingslærerne for å få innblikk i lærerens holdninger, syn på læring og hvordan undervisningen er organisert og planlagt. Jeg ønsket å få en god relasjon med lærerne og tilegne meg kunnskap om skolens ledelse, målstruktur og felles planverk for oppstart. Jeg ønsket også en undervisningsplan og klasselister med

bilder slik at jeg tidlig kunne begynne å lære meg elevnavn. Jeg lærte meg 54-elevnavn i løpet av fase én, noe som skulle vise seg å være fordelaktig under observasjonsfasen.

To temabaserte, semi-strukturerte intervjuguider ble utviklet før datainnsamlingen startet, én for lærere og én for elever. Begge guidene ble grundig testet på medstudenter og en bekjent som jobber som kroppsøvingslærer. En av medstudentene studerte basisår i idrettsvitenskap og kom rett fra videregående. Hun var 19 år og husket godt første år på videregående skole, derfor prøvde jeg intervjuguiden for elever på henne. Gjennom pilotintervjuer fikk jeg fjernet noen spørsmål som jeg opplevde at fungerte dårlig, for å få mer dybde i det jeg ville finne ut av. Pilotintervjuene bidro til å forbedre innholdet intervjuguidene. Videre ble det gjennomført semi-strukturert dybdeintervju med kroppsøvingslærerne på skole A og B (vedlegg 1).

4.2.3 Fase 2: Deltagende observasjon i kroppsøvingsfaget

Fase to består av deltagende observasjon i undervisningen. Hensikten med dette har vært å få utfyllende beskrivelser av kroppsøvingsundervisningen og relasjoner i klassen. Valget av deltagende observasjon som metode ble gjort ut fra et ønske om å ta del i lærernes og elevenes skolehverdag. Ved å være en del av klassen kunne jeg ta del i samtaler, og jeg fikk erfare hendelser som jeg senere kunne snakke med elevene om i intervjuer. Videre kan deltagende observasjon gi en innsikt i deltagerens handlinger, sosiale relasjoner, språkbruk og gester underveis i timene. Gjennom deltagende observasjon kunne jeg også observere kroppsøvingsklassen og gjøre et strukturert utvalg som gir dybdebeskrivelser av klassen. Ved å kombinere deltagende observasjon med intervjusamtaler (fase 3), fikk jeg en dypere innsikt i hvordan deltagerne opplever sin situasjon (Thagaard, 2013).

Deltagende observasjon er utfordrende. Det er mange valg som må gjøres, og i det du har valgt å fokusere på en situasjon, så kan flere situasjoner gå forbi observasjonsfokuset. I denne forbindelse var Meads teoretiske perspektiver nyttige slik at jeg kunne bruke observasjonsskjema (vedlegg 2) og se etter situasjoner som var relevant for prosjektets problemstilling. Det første jeg måtte finne ut av var hvilken feltrolle jeg skulle innta i observasjonsfasen. Det er vanlig å skille mellom «deltagende» og «ikke-deltagende» observasjon. I ikke-deltagende observasjon forsøker forskeren å stå utenfor sosiale situasjoner. Jeg ønsket det motsatte. Jeg ønsket å være en del av

sosiale situasjoner slik at jeg ble akseptert av lærere og elever for å få gode kroppslige og språklige beskrivelser av Skaalvik & Skaalviks avgrensede læringsmiljøbegrep. For å få tilgang til feltet, hadde jeg understreket at jeg ikke skulle være en belastning for lærerne, men heller til hjelp. En av kroppsøvlingslærerne spurte meg i forkant av prosjektet om jeg kunne ta en rolle som assistentlærer. For å bli akseptert av elevene tenkte jeg i utgangspunktet at jeg måtte innta en feltrolle som medelev, men jeg ønsket også å kunne gå inn og ut av klassen. Jeg oppdaget at det var fordeler og ulemper med å velge en feltrolle. Dersom jeg valgte en rolle som assistentlærer, tenkte jeg at relasjonen til kroppsøvlingslærerne ble god, men avstanden til elevene stor. Dersom jeg valgte en rolle som elev, fikk jeg ikke i like stor grad ta del i refleksjonene og valgene kroppsøvlingslærerne gjorde, men relasjonen til elevene ble kanskje bedre. Jeg gikk for en utfordrende mellomløsning. Jeg valgte en feltrolle (primært) som medelev, men som i noen situasjoner (sekundært) også var hjelpelærer. Det var utfordrende fordi det er vanskelig å bli akseptert og likt av alle. Likevel skulle det vise seg å være en dynamisk posisjon og situasjonsbasert rolle. Jeg fant det fruktbart å veksle mellom ulike roller i klassen for å kunne bevege meg som jeg ønsket, etter hva som skjedde i kroppsøvlingshallen og for å kunne gå inn og ut av klassen for å skrive observasjonsnotater. For eksempel: Dersom en elev ikke hadde med seg treningsklær og satt på sidelinjen, hadde jeg muligheten til å velge at jeg kunne sitte og prate med eleven.

Gjennom deltagende observasjon ble jeg en del av læringsmiljøet i klassen og fikk erfart, sanset og gjort refleksjoner. På denne måten fikk jeg kunnskap om elevenes erfaringer. I følge Thagaard (2013) gir deltagende tilnærming en innsikt ved å snakke og samhandle med deltagerne, men også en mulighet til å få tilbakemelding på den forståelsen som forskeren utvikler underveis. Det er vanlig å skille mellom strukturert og ustrukturert observasjon. En strukturert observasjon innebærer at forskeren på forhånd har satt opp kategorier for observasjonsfokus. Jeg valgte en semi-strukturert observasjon basert på prosjektets kjernetori som handler om «å ta andres perspektiv», som i følge Vaage (2001) er en vesentlig del av Mead sin teori om sosialisering. Denne teorien forklarer hvordan andre er konstituerende for egne læringsprosesser, og hvordan dette skjer gjennom ulike aspekt, faser og nivå. Tanken er at gjennom bruk av språk, gester, og signifikante symboler, så inntar eleven andres holdninger, særlig felles holdninger. Jeg utviklet et observasjonsskjema (vedlegg 2) som hadde kategorier jeg

ønsket å belyse og med et felt for om interaksjonen jeg observerte var «én-til-én», «én-til-alle» eller «alle-til-alle». Dette semi-strukturerte skjemaet ble mest brukt som en mal. Med denne strukturen for observasjon var det mulig å være delaktig i undervisningen, se etter mine forhåndsdefinerte tema og samtidig være åpen for andre situasjoner som jeg anså var relevante for prosjektets problemstilling.

Gjennom observasjonsfasen erfarte jeg hvordan kroppsøvlingslærerne gjennomførte oppstart, med oppmøte og plan for timen. Jeg observerte hvordan elever og lærer samhandlet i forskjellige aktiviteter. Jeg observerte både instrumentell- og instrumentell støtte. Underveis i prosessen stilte jeg meg spørrende til det som foregikk og deltok i samtaler med lærer og elever for å få innsikt og forståelse. Det var en metodisk strategi å snevre inn observasjonsfokus mot færre elever. Jeg valgte derfor tidlig noen elever som var særlig interessante i klassemiljøet, ut fra innsatsnivå og hvilke roller de hadde. Jeg så etter elementer som interaksjon, rammer, regler, tilbakemeldinger, utfordringer, forstyrrelser, mobbing og relasjoner. Nettopp relasjoner mellom elever og relasjon mellom elevene og kroppsøvlingslærerne ble sentralt i observasjonsfasen. Gjennom observasjon ble jeg kjent med elevene og fikk sett og erfart relasjoner i klassene.

I løpet av denne fasen gjorde jeg et strategisk utvalg av elevene, to gutter og to jenter fra hver klasse valgt på bakgrunn av en vurdering av elevenes innsats opp mot karakternivå. Jeg ønsket et utvalg med elever med ulike karakternivå, for å få en bredde og dybde i utvalget. Dette prosjektet undersøker oppstart i Vg1, og derfor forelå ikke noen karakterinformasjon om elevene i observasjonsperioden. Jeg valgte derfor å bruke en innsatsskala som mål på elevenes nivå, for på den måten å kunne trekke ut elever med ulikt karakternivå til intervjuene. Innsats som del av grunnlaget for karaktersetting er formulert i Rundskriv 8, 2012 fra Utdanningsdirektoratet om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2012b, s.6). Følgende kriterier er listet opp i dette rundskrivet:

- Eleven utfordrer egen fysiske kapasitet og søker faglige utfordringer.
- Eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer.
- Eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp.

I løpet av tre uker med observasjon fikk jeg sett elevene i ulike idretter og aktiviteter og i forskjellige undervisningssituasjoner. Jeg vurderte elevenes innsatsnivå på bakgrunn av disse kriteriene og egen erfaring med karaktersetting. Etter at jeg hadde gjort mine vurderinger, konfererte jeg med kroppsøvingslærerne hvordan de vurderte de samme elevene. Gjennom samtaler med lærerne kom det frem at de vurderte elevene på samme innsatsnivå. Totalt åtte elever dannet det strukturerte utvalget til intervjufasen i datainnsamlingen. Kroppsøvingslærerne og elevene presenteres i kapittel 5.

4.2.4 Fase 3: Intervju med elevene

I fase 3 ville jeg gjennomføre dybdeintervjuer med et strukturert utvalg bestående av fire elever fra hver skole for å finne ut av hvordan læringsmiljøet oppleves av elevene. Intervjuene kan bidra til å belyse og utdype situasjoner jeg observerte. Samtidig kan intervjuene gi fylldig informasjon om de erfaringene som elevene har gjort seg, hvordan de reflekterer over dette, og hvilken betydning disse erfaringene har for elevene. Som tidligere nevnt forstår jeg min forskerrolle fra et sosialkonstruktivistisk ståsted. Det medfører at observasjons- og intervjudata er et resultat av sosial interaksjon mellom forsker og deltager. Med andre ord bidrar både forsker, lærere og elever til den kunnskap som konstrueres i observasjon og intervjusituasjoner.

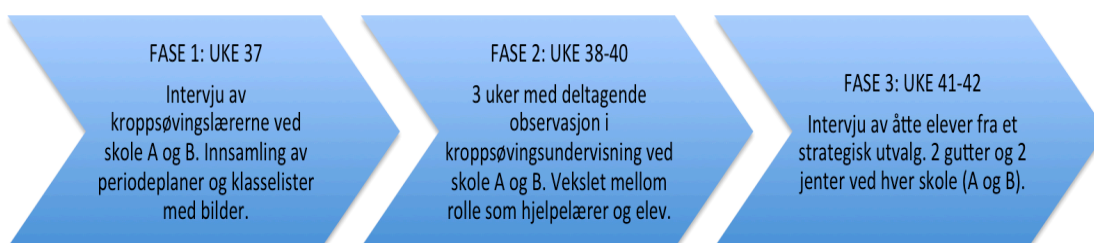
At intervjuene er semi-strukturert, forteller hvilken fremgangsmåte jeg benyttet for å utforme intervjuguider som ligger til grunn for intervjuene i prosjektet. Et forskningsintervju kan utformes på forskjellige måter. En uformell tilnærming til intervju vil være preget av lite struktur og kan betraktes som en samtale mellom forsker og intervjuperson (Thagaard, 2013). En formell tilnærming til intervju vil være preget av et strukturert opplegg. Spørsmålene er utformet på forhånd, og rekkefølgen av spørsmålene er i stor grad fastlagt (Thagaard, 2013). Begrunnelsen for å velge en semi-strukturert utforming i dette prosjektet er at jeg hadde flere tema som jeg ønsket å få belyst fra samtlige deltagere, men jeg ville også høre intervjupersonenes fortellinger om andre relevante tema.

Formålet med et intervju er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 95).

Ved å velge semi-strukturerte intervjuer ble forhåndsdefinerte tema belyst uten at jeg mistet fleksibilitet i intervjusituasjonen. Denne utformingen la også direkte til rette for en temaanalyse av datamaterialet. Temaanalyse er en analysemetode som kan brukes for å forklare, fortolke og oversette empiri i analysefasen av prosjektet.

4.3 Erfaringer fra gjennomføring av datainnsamling

Før datainnsamling startet ble informasjonsskriv om prosjektet levert ut til lærerne og elevene. Gjennomføringen av hver fase ble startet og avsluttet på samme tid ved begge skoler slik at tidsavgrænsningen ble lik i hver case, ved begge studieenheter. De to studiespesialiserende klassene jeg hadde valgt, hadde til og med kroppsøvningsundervisning på samme dag (tirsdager).



Figur 3: Detaljert gjennomgang av faser i datainnsamlingen.

Fase én gikk som planlagt, det var litt utfordrende å finne egnet rom for intervju, så deler av intervjuet med kroppsøvningslæreren på skole A ble gjennomført på lærerværelset. Det førte til forstyrrelser ved to anledninger av andre lærere som skulle hente kaffe. Dette lærte jeg av og sørget for å bestille et møterom til intervju av kroppsøvningslæreren på skole B. Før den andre fasen startet møtte jeg kroppsøvningsklassene for å presentere meg selv og prosjektet. Fangen (2010), referert til i Thagaard (2013, s. 72), fremhever betydningen av at forskeren oppnår tillit, både til seg selv og prosjektet allerede i den første fasen av prosjektet. Gjennom denne presentasjonen fikk jeg svart på spørsmål som elevene hadde til prosjektet. Kroppsøvningslærerne fortalte at informasjonsskrivet beskrev prosjektet på en god måte. Totalt 54 samtykkeskjema ble samlet inn fra elevene i tillegg til de to jeg allerede hadde samlet inn fra kroppsøvningslærerne. Samtykkeerklæringene ble forsvarlig oppbevart i et låst skap gjennom hele prosjektperioden.

Den andre fasen bestod som nevnt av tre uker deltagende observasjon ved begge skoler som summerte seg til totalt 12 timer med kroppsøvingsobservasjon. Jeg kjente ingen av elevene fra før. Heldigvis hadde jeg allerede lært meg 54 elevnavn, men det var like mange elever å bli kjent med. I den andre fasen vekslet jeg mellom å innta rolle som elev og hjelpelærer i klassene. Jeg kunne være en del av en gruppe som hadde en rolle i en lek, jeg kunne prate med en elev som hadde skadet seg eller jeg kunne diskutere med kroppsøvingslæreren om hvordan neste aktivitet skulle utføres. En utfordring i denne sammenheng er relasjonen til elevene, i noen sammenhenger kom jeg tett på elevene og noen elever var særlig kontaktsøkende. På den ene siden ønsket jeg gode relasjoner til elevene for å få belyst problemstillingene på en god måte, men på en annen side ønsket jeg å ha en profesjonell rolle som forsker. Derfor valgte jeg å ta et steg tilbake, og jeg trakk meg ut av kroppsøvingssalen i noen situasjoner for å skape distanse og for å notere ned feltnotater. Til observasjonen hadde jeg som tidligere beskrevet, utarbeidet et observasjonsskjema (vedlegg 2) hvor jeg noterte ned feltnotater fra situasjoner, samtaler og hendelser som oppstod. Jeg hadde observasjonsskjema liggende ved utgangen av kroppsøvingssalen eller i et rom ved siden av. Dersom jeg skulle notere ned observasjonsdata trakk jeg meg stort sett ut av undervisningssituasjonen. Etter hver time ble stikkord og observasjonsnotater skrevet utfyllende inn på PC for ikke å glemme detaljer eller miste data. Observasjon innebærer også seleksjon. Observasjonsfokuset ble snevret inn i uke 39 til fire elever i hver klasse til elever som kunne være strategiske med tanke på problemstillingene og undersøkelsens teoretiske perspektiver.

Den tredje fasen i prosjektet bestod av semi-strukturerte intervjuer. Jeg hadde lært av første lærerintervju og fikk bestilt og tildelt grupperom av skolens administrasjon hvor jeg gjennomførte elevintervjuene. Intervjuer ble tatt opp på en båndopptaker. Det var intervjuguiden som dannet grunnstammen i intervjuet, men elevene tok opp flere tema som var relevante for prosjektet, så stammen ble etter hvert et tre med flere spennende greiner. En refleksjon jeg kommer tilbake til i drøftingskapittelet er at førsteinntrykket jeg hadde av elevene fra fase to, sjelden stemte overens med bildet jeg fikk av elevene gjennom intervjuene i fase tre. Et eksempel på dette er en elev som jeg presenterer som Linnea senere i prosjektet, i observasjonsfasen var jeg overbevist om at hun likte kroppsøvingsfaget. Linnea fremsto som sterk i klassemiljøet, viste et innsatsnivå som jeg hadde vurdert til fem på karakterskalaen. Hun samarbeidet meget godt med kroppsøvingslærer og medelever i «én-til-alle» eller «all-til-alle» relasjon. Da jeg

gjennomførte dybdeintervju med eleven i «én-til-én»-relasjon, fikk jeg et helt annet inntrykk av eleven. Linnea overrasket meg skikkelig da hun fortalte at hun ikke likte kroppsøving, hun fortalte meg i intervjuet at hun «hatet gym». Gjennom analyse av datamaterialet fant jeg ut at dette eksempelet ikke var unikt. Ved flere anledninger oppdaget jeg at analyse av observasjonsdata og intervjudata gav forskjellige perspektiver. Det kan være forskjell på hva jeg ser med lærerblikk og hva jeg ser med forskerblikk. Med et lærerblikk er jeg opptatt av at hver enkelt elev blir sett og hørt. Når jeg møter elevene i en lærer-elev-relasjonen har denne relasjonen noen rammer og tolkningsrom. Selv om jeg vekslet mellom rollen som hjelpelærer og elev, så etterstrebet jeg å se med et forskerblikk. Med et forskerblikk benyttet jeg meg av Mead og Vygotskys teoretiske perspektiver og analyserte det jeg observerte og det elevene fortalte meg ut fra disse teoriene.

4.4 Analyse

Analyseprosessen skal bygge en bro mellom data og resultater ved at datamaterialet blir strukturert, fortolket og sammenfattet. Etter at datainnsamlingen var over, begynte transkribering av intervjuene. Datamaterialet bestod av 156 sider med transkripsjon i tillegg til 18 sider med observasjonsnotater. For lettere å analysere datamengden ble transkriberte intervju meningsfortettet. Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer. Lange intervjutranskript ble kortet ned og forenklet, samtidig som jeg arbeidet med å ivareta deltagerens meninger.

Analysemetoden i dette prosjektet er basert på temaanalyse. I analyseprosessen ble PC-programmet MAXQDA benyttet. Det er et dataprogram der mettede intervjutekster ble lastet inn og videre delt inn i kategorier. Jeg gikk i gjennom hver enkelt deltager og kategoriserte det de sa med koder. I kodingen har det vært fokus å ta tak i mønstre, men også det som bryter med mønstrene. Kodene tok utgangspunkt i temaer og kategorier fra teorigrunnlag og intervjuguide. For eksempel ble koden for «kroppsøvingslærerens klasseledelse» kortet ned til «klasseledelse». Et poeng i dette prosjektet er å gå i dybden på læringsmiljø i kroppsøvingsfaget som tema, og nettopp derfor egner temaanalyse seg godt. Jeg gikk i dybden på de enkelte tema og sammenlignet informasjon fra alle deltagerne i prosjektet. Det ble en kombinasjon av deduktiv og induktiv analyse. Tema som lå til grunn for intervjuguidene ble beholdt i analysen. Videre ble strategiske tema som oppstod gjennom datainnsamlingen, og som belyste problemstillingene på en god

måte, tatt med i analysen. I kodingsprosessen så jeg etter «gode sitater» som ble sentrale videre i analysearbeidet. Flere av sitatene har gitt en dypere forståelse av hele datamaterialet og danner overskrifter i prosjektet (kapittel 5) som gir grunnlag for drøfting av sentrale funn.

Analyseprosessen bestod av fortolkning av datamaterialet, gjerne betegnet som første-, andre-, og tredjegradsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2009). Det betyr at datamaterialet ble lest med ulike «briller». Førstegradfortolkningen tok for seg de intervjuedes selvforståelse i en fortettet form. Det som ble formulert under intervjuet ble tolket, slik jeg oppfattet det den intervjuede mente. Andregradsfortolkning ble utført med en kritisk forståelse basert på førstegradstolkningen, observasjonsdata og egen forståelse av det som blir sagt. Fortolkningen ble tatt litt lenger, og fortolkningen ble basert på allmenn kunnskap om emnet og «sunn fornuft». Tredjegradstolkningen søkte å avdekke deltagerens «egentlige» mening ut fra teorier som fremhever meningens skjulte eller underliggende betydning (Thagaard, 2013). Med andre ord ble transkripsjonen av intervjuene lest gjennom et teoretisk rammeverk relatert til tema. Observasjonsnotater ble brukt som støtte under hele analysen og bidro til å fargelegge uttalelser, kontekstualisere og gi datamaterialet ytterligere mening. Hele analysen gikk som en hermeneutisk spiral, fra forforståelse, gjennom datainnsamling, førstegradfortolkning, andregradsfortolkning, tredjegradsfortolkning og tilbake til en ny «spiral». Hermeneutikken legger vekt på meningsinnholdet og at vi forstår delene i lys av helheten der målet er å oppnå en gyldig forståelse av meningen i teksten (Thagaard, 2013).

For meg fungerte MAXQDA som et godt hjelpemiddel i analyseprosessen. Datamaterialet ble sortert og gjorde at jeg lett kunne bevege meg mellom deltagere og kategorier i prosjektet. Programmet systematiserte data og gjorde at jeg enklere kunne se karakteristiske trekk ved hver enkelt deltaker samtidig som jeg kunne se forskjeller mellom deltakerne. Jeg har analysert materialet på ulike nivåer, fra et empirisk og deskriptivt nivå til et mer teoretisk og fortolkende nivå. Det er ikke noe klart skille mellom analyse og resultater. Likevel er det et skille mellom observasjonsdata, transkripsjonsdata og den avsluttende delen hvor jeg kom frem til den endelige tolkningen, jamfør den «den hermeneutiske spiral».

4.5 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Det er alltid knyttet spørsmål til en studies kvalitet og troverdighet. Sentrale begreper i denne sammenheng er validitet og reliabilitet. I følge Thagaard (2013) kan det innføres et skille mellom intern og ekstern validitet. Den interne validiteten tar for seg vurdering av fortolkninger som er gjort innenfor én enkelt studie, mens den eksterne validiteten tar for seg hvordan *«forståelsen som utvikles innenfor én studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger»* (Thagaard, 2013, s. 205). Videre i prosjektet benytter jeg begrepet overførbarhet i samsvar med denne forståelsen av ekstern validitet.

Validitet

Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene prosjektet fører til. Forskeren bør gå kritisk gjennom grunnlaget for sin egen tolkning (Thagaard, 2013). Som tidligere nevnt i tilknytning til forskerens rolle, har jeg valgt en sosialkonstruktivistisk fordypning i pedagogikkfaget, og derfor erkjennes det at jeg som forsker har en forforståelse som prosjektet må ses i lys av. Det kan influere valg av teori, metode, analyse og hvilke resultater jeg vektlegger. Det er flere akademikere som ser begrensinger ved sosialkonstruktivismen. I sosialkonstruktivisme er språket og dialog sentralt. Burbules (sitert av Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012), diskuterer kritisk dialogens begrensinger og hevder at det er noen som har lagt premisser for kravet om forståelse og konsensus. Burbules argumenterer for at det finnes noen forskjeller i dialog som er *«så grunnleggende forskjellig at forskere ikke kan (eller ikke bør) bygge bro mellom dem»* (Dysthe et al., 2012, s. 66). Videre hevder Bakhtin at *«forskjeller mellom stemmer er et kreativt element»* (Dysthe et al., 2012, s. 69). Med det tatt i betraktning er dialogene og datasettet som prosjektet bygger på kontekstuelle og situasjonelle. I kapittel 5 har jeg gjort en utvelgelse av dialog til sitater, som kan kalles deler. For å sikre at jeg ikke har bygget bro mellom deler som ikke bør bygges, har jeg har gått tilbake til helheten (observasjon/intervjutranskripsjon) og stilt spørsmålet: Var det dette informanten mente?

Jeg har også erfaringer fra egen lærerpraksis om oppgavetemaet, og dette vil influere min forforståelse. Ved at forforståelsen har blitt gjort eksplisitt, kan jeg stille meg spørsmål om prosjektets validitet. Er det blitt undersøkt det som var intensjonen å undersøke? Representerer funn i prosjektet det som har blitt studert?

Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. I en kvantitativ oppgave er det et sentralt spørsmål om en annen forsker hadde kommet frem til samme resultatene. I en kvalitativ oppgave, der forskningskontekst og fortolkning er sentrale elementer, hevdes det at en slik repliserbarhet ikke har relevans (Thagaard, 2013). Likevel er forskningens pålitelighet sentral for at en kritisk leser skal bli overbevist om at forskningen har blitt utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Som forsker redegjør jeg derfor eksplisitt for relasjoner til deltagerne og hvilken betydning erfaringer i felten har for empirien og analysene i prosjektet.

Overførbarhet

Overførbarhet handler om den forståelsen forskeren utvikler innenfor rammen for et prosjekt. I følge Thagaard (2013) er det sentralt i kvalitativ forskning at forskeren utvikler en forståelse av fenomenene som studeres, og at det er fortolkningen som gir grunnlag for overførbarhet. Videre er det tolkningene som utvikles som kan være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Overførbarhet er ikke et mål i seg selv gjennom prosjektet. Dette prosjektet gir mye informasjon om få enheter. Likevel gir casesdesignet en forståelse av læringsmiljø i kroppsøvingsfaget ved to forskjellige skoler og diskuterer forskjeller og likheter mellom enhetene. Noen funn kan tenkes å lede frem til kunnskap utover det dette prosjektet fokuserer på. Dette prosjektet kan være grunnlag for videre arbeid som studerer flere empiriske enheter.

4.6 Ethiske refleksjoner

En forskningsstudie som skal gjennomføres må meldes til personvernombudet. Personvernombudets oppgave er å ivareta informantenes anonymitet og personvern. Dersom formålet med forskningsprosjektet er å «skaffe til veie ny kunnskap om helse og sykdom», må prosjektet søke om godkjenning fra Regional forskningsetisk komite (REK). Det var ikke tilfellet med dette prosjektet, men siden jeg er student ved en seksjon og en institusjon som har Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som personvernombud, måtte prosjektet meldes til NSD.

For at de skal godkjenne prosjektet, vil de se prosjektbeskrivelse, observasjonsguide, intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeerklæring. For å kunne kontakte skoler til mitt prosjekt måtte denne godkjenningen foreligge. NSD hadde noen kommentarer til

førsteutkast av informasjonsskrivet, som jeg måtte endre på for å få prosjektet godkjent. To setninger som handlet om at direkte personidentifiserende opplysninger ikke ville bli samlet inn, måtte slettes. En setning om at innsamlede opplysninger og lydopptak ville makuleres ved prosjektslutt, måtte legges til (se vedlegg 7). Revidert informasjonsskriv måtte sendes til NSD før skolene i prosjektet ble kontaktet. Grunnen til at dokumentene må sendes inn til NSD, er for å sikre deltageres personvern og konfidensiell behandling av både deltagerne og datamaterialet i prosjektet.

Etter at skolene var på plass, var neste steg i prosessen å informere alle deltagerne i prosjektet. Alle deltagerne fikk utlevert NSD-godkjent informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Jeg informerte avdelingslederne, kroppsøvingslærerne og elevene grundig om prosjektet. Det ble understreket at selv om de ble med i prosjektet, så skulle det ikke bli en ytterligere arbeidsbelastning. For kroppsøvingslærerne ønsket jeg å være en medhjelper som ikke endret på planlagt undervisning. Dette fungerte meget godt, det gikk noe tid vekk til å presentere meg som forsker i klassen, men ellers gikk undervisningen som planlagt. Videre ble elevene i prosjektet oppfordret til å ta med informasjonsskrivet hjem til foresatte. Vedlagt informasjonsskrivet var en samtykkeerklæring, som både kroppsøvingslærere og elever måtte skrive under på før jeg kunne gå i gang med datainnsamling. I samtykkeerklæringen var det et skjema hvor deltagerne i prosjektet kunne krysse av for om de samtykket i å delta i observasjon og intervju, og at opplysninger kunne publiseres etter prosjektslutt.

Begge kroppsøvingslærerne og alle elevene skrev under på samtykkeerklæringen, men ikke alle elever samtykket å delta i intervju. Det kan tenkes at dette er elever som kanskje ikke trives eller ikke var inkludert i læringsmiljøet. Det kan også tenkes at selv om jeg understreket at å være deltager i prosjektet ikke skulle medføre ytterligere arbeidsbelastning, kan det være en grunn til at elevene ikke ønsket å delta i intervju. Gjennom observasjonsfasen fikk jeg se elevenes timeplan, og jeg fikk inntrykk av at elevene hadde en travel skolehverdag. Det er rimelig å anta at elevene ikke ønsket å bruke egen fritid på å gjennomføre et intervju som kunne ta rundt en time å gjennomføre. For å respektere dette, og for ikke å utsette elevene for ubehag, ble ikke elever i denne kategorien sentrale i masterprosjektet.

Feltarbeidet innebefattet både observasjonsdata og intervjudata som potensielt kunne identifisere informantene, både direkte og indirekte. I følge Thagaard (2013) definerer det etiske prinsippet om å sikre deltageres konfidensialitet noen retningslinjer for hvordan forskeren kan håndtere informasjon basert på nære relasjoner til deltagerne. Både i transkripsjon og i observasjonsnotater er derfor alle deltageres navn byttet ut med koder. I presentasjonen av mine resultater vil elevene bli presentert med fiktive navn og kroppsøvlingslærerne som kroppsøvlingslærer A og B. Alle deltagerne er anonymisert i prosjektet, det eneste som fremkommer er kjønn, hvilken ungdomsskole de tidligere har vært elev ved (kodet med farger) og om de tilhører skole A eller B. Siden jeg bare har intervjuet én kroppsøvlingslærer ved hver skole vil det være lett for elevene i utvalget ved den respektive skole å identifisere sin lærer. Det er noe jeg har reflektert over, og jeg har derfor fjernet materiale fra prosjektet som kan medføre ubehag eller risiko for den enkelte lærer. Elevenes karakteristiske fremtoning er også utelukket, og skolene blir bare presentert som skole A eller B i det endelige produktet. Det er min tolkning at dette samlet sett ikke reduserer validiteten i prosjektet.

Ved å innhente samtykke fra alle deltagerne i prosjektet ble etiske retningslinjer som ligger til grunn for samfunnsvitenskapelig forskning fulgt. Det ble diskutert om transkripsjon skulle sendes til deltagerne etter datainnsamling for eventuelle kommentarer. Etter en kost-nyttevurdering ble det heller påpekt under presentasjon av prosjektet at dersom deltagerne ønsket å se transkripsjon, observasjonsdata eller hadde andre spørsmål til prosjektet, kunne deltagerne på eget initiativ ta kontakt med forsker eller veileder. All data som ble skapt er blitt forsvarlig oppbevart i prosessen etter vilkår gitt av NSD. Etter at prosjektet avsluttes, vil alt materiale bli slettet for ytterligere å beskytte deltageres konfidensialitet. Det var også flere etiske avgjørelser ved å bruke observasjon og intervju som metoder. I følge Thagaard (2013) er observasjonens åpenhet en sentral problemstilling. Deltagerne i masterprosjektet var grundig informert om hvorfor jeg var der som forsker. Jeg var tydelig på at jeg forsket på læringsmiljø. Dersom de hadde spørsmål til hvorfor jeg noterte noe eller hvorfor jeg stilte spørsmål, så var hensikten å svare så åpent som mulig gjennom hele prosessen. Begrepet åpenhet handler i følge Thagaard (2013) om i hvilken grad informantene kjenner til om de blir observert. En åpen tilnærming innebærer at deltagerne i prosjektet vet at de blir observert, og en slik tilnærming er i kontrast til en skjult observasjon hvor deltagerne ikke kjenner til at de blir observert (Thagaard, 2013). Ved å forklare hvorfor jeg var der

og ved å svare åpent på spørsmål som deltagerne stilte underveis, opplever jeg at prosjektet fulgte den tilnærmingen som de fleste forskere anerkjenner når det gjelder de etiske retningslinjene som gjelder for forskning (Thagaard, 2013). Det var likevel svært utfordrende å gi et fullstendig bilde av hva masterprosjektet kom til å innebære, fordi prosjektet hadde et casedesign med fleksibilitet og elementer som ble revurdert under prosjektets gang. Thagaard (2013) fremhever at å gi deltagerne en fullstendig innsikt i forskningens hensikt er umulig, fordi forskeren selv ikke er klar over den helhetlige hensikten enda. Ut fra et slikt syn opplever jeg at prinsippet om åpenhet ble fulgt så godt det lar seg gjøre i dette prosjektet.

I intervjusituasjonen er de etiske problemene knyttet til forskerens avveininger om hvor personlige og nærgående spørsmål forskeren kan stille (Thagaard, 2013). Videre er det sentralt at forskeren respekterer intervjupersonens grenser, slik at personen ikke lokkes til å gi informasjon som vedkommende kan komme til å angre på i ettertid (Thagaard, 2013). Stort sett var det greit å unngå slike situasjoner ved å styre samtalen tilbake til intervjuguiden, likevel er denne problemstillingen svært aktuell i prosjektet. En deltager kom inn på et tema i intervjusituasjon som jeg etter samtale med veileder utelot å transkribere og som ikke ble en del av datagrunnlaget. I det presenterte materialet har jeg utelatt å nevne denne episoden eller annen informasjon som kan kompromittere deltagerne i prosjektet. Likevel har informasjonen vært en del av min helhetlige fortolkning av elevene og lærernes erfaringer. Dette ble gjort for å beskytte både vedkommende og de involverte i samtalen. Det har vært et gjennomgående mål i prosjektets metodikk å være hensynsfull mot alle deltagere gjennom planlegging og gjennomføring av prosjektet.

5. Funn og drøfting

I dette kapittelet har jeg valgt å slå sammen funn og drøfting for å gjøre det mer oversiktlig for leseren og for å hindre for mye gjentakelser. På denne måten prøver jeg også å samle delene for å fange en helhetlig mening. Jeg tar utgangspunkt i datamaterialet som omfatter periodeplaner, lærerintervjuer, elevintervjuer og observasjonsnotater. Funnene som presenteres vil bli drøftet i lys av tidligere presentert teori, forskning og relevant litteratur. Innledningsvis gir jeg en generell beskrivelse av utvalg og skoler basert på data fra fase én og to. Videre har jeg valgt en temasentrert tilnærming hvor analysen strukturerer funn fra fase tre, og på bakgrunn av data fra alle faser så presenteres og drøftes forskjeller og likheter mellom skolene.

I løpet av masterprosjektet har jeg rettet oppmerksomheten mot hovedtema: «læringsmiljø i kroppsøvingsfaget» og fire undertema: «læringsmiljø i kroppsøving versus andre skolefag», «overgang fra ungdomsskole til vgs», «kroppsøvingslærer-elev-relasjoner» og «elev-elev-relasjoner». De ulike temaene beskriver hva som skjer i skolen og hvordan lærere og elever samhandler. For å sikre anonymiteten til deltagerne har alle deltagerne i dette masterprosjektet fått fiktive navn. Skolene som utgjør utvalget i prosjektet blir heller ikke nevnt ved sine opprinnelige navn, men har fått navnene skole A og skole B. Hvilken ungdomsskole elevene gikk på før de begynte på skole A er relevant for senere drøfting, derfor benytter jeg fargekoder for å sikre deltagernes anonymitet. Det var ingen elever som kom fra samme ungdomsskole på skole B, så her er ikke denne informasjonen tatt med i prosjektet.

5.1 Presentasjon av utvalg og skoler

Prosjektets utvalg består av to videregående skoler i Oslo, som er valgt på bakgrunn av elevenes nedre poenggrense for inntak til Vg1. For skoleåret 2014/15, kom alle som hadde søkt studiespesialisering ved skole A inn ved førsteinntak. På skole B var det ikke like lett å komme inn, ved førsteinntak til Vg1 var den nedre grensen på over 49 poeng. For at leseren skal kunne skille mellom hvilken skole utvalget tilhører, så presenteres skolene med kroppsøvingslærer og elever hver for seg. Det som er felles for alle elevene i utvalget, er at de har valgt studiespesialisering og har kroppsøvingsfaget to timer i uken på tirsdager. Elevene går Vg1, det betyr at de er 16 eller 17 år gamle.

5.1.1 Presentasjon av skole A

Når du går inn i skolegården til Skole A, så møter du et fysisk læringsmiljø som består av store, luftige og moderne bygg. Skolen er over 60 år gammel, men den har nylig flyttet inn i nye lokaler. Lokalene er bygget etter dagens forskrifter jamfør det som Opplæringsloven paragraf § 9a-1 karakteriserer som et godt fysisk læringsmiljø. Skolen har et moderne og godt ventilasjonsanlegg, godt lys og riktig temperatur. Gangene er breie og tilpasset rullestolbrukere.

Skole A tilbyr utdanningsprogram for studiespesialisering og idrett. Under studiespesialisering kan elevene velge programområde realfag eller språk, samfunnsfag og økonomi. De har også en spesialpedagogisk avdeling. Siden skolen tilbyr utdanningsprogram for idrett, er kroppsøvlingslærerne særlig privilegert når det kommer til undervisningslokaler. Kroppsøvlings- og idrettslærerne disponerer to store haller som er en del av skolens bygningsmasse. Den ene hallen er bygget rundt en stor håndballbane (40x20m), den andre hallen er mindre, men fortsatt stor til kroppsøvlingshall å være. I tillegg disponerer skolen en klatrevegg og et styrkerom som er plassert midt i mellom hallene. Utenfor skolen er det også en stor og fin kunstgressbane og en basketballbane. Skole A har flotte fysiske rammebetingelser for et godt læringsmiljø.

På denne skolen går det om lag 550 elever. Det jobber omtrent 45 lærere der, hvor 6-7 av dem er tilknyttet seksjonen for kroppsøving og idrettsfag. I henhold til Skaalvik & Skaalviks (2013) definisjon av læringsmiljø så ønsket jeg å få et innblikk i skolens organisering og holdninger til læring sett fra et lærerperspektiv. I intervju med kroppsøvlingslæreren (Håkon) stilte jeg spørsmål om hva skolens målstruktur var. Håkon svarte følgende: «Det er å ha *plass til alle og blikk for den enkelte*». På skole A har det vært utskiftninger i ledelsen, og Håkon opplevde at det preget skolens læringsmiljø. Håkon fortalte at: «*De siste syv årene jeg har jobbet her, så har vi hatt tre forskjellige rektorer. Av ledelsen så er det nå én igjen en av de som var i gruppen da jeg startet*». Det var ikke bare ledelsen som var preget av utskiftninger. I følge Håkon var det vanlig at 10 % av elevene som begynte i Vg1 enten sluttet eller byttet til en annen skole.

Håkon hadde ikke laget en periodeplan for kroppsøving da jeg intervjuet han. Det begrunnet han i at prioriteringen mellom idrettsfag og kroppsøving er slik at idrettsfag

prioriteres av skolen når det kom til lærerressurser og arealfordeling. Håkon forklarte det slik: «*For å være helt ærlig med deg, så går kroppsøvingsslaget litt på bekostning av idrettsfag, men om du vil ha en periodeplan, så skal jeg få laget en etter hvert.*» Etter hvert fikk Håkon laget en periodeplan, og jeg fikk den i andre observasjonsuke. Periodeplanen hadde oversikt over arealfordeling, aktiviteter og læreplanmål, og planen varte frem til uke 3 i 2015 (se vedlegg 4).

I periodeplanen finner jeg et eksempel som synliggjør prioriteringen mellom idrettsfag og kroppsøving. I følge Håkon skulle det egentlig være utendørsleker på kunstgressbanen for at elevene skulle bli bedre kjent med hverandre under skolestart (se vedlegg 4). I periodeplanen var det lagt opp til at klasse A skulle ha fire timer med lekaktivitet under oppstart. De første to timene med lek hadde styrende mål og var knyttet opp mot styrke eller utholdenhet, men de to siste var mer åpne og bestod av samarbeid og problemløsning. På grunn av at idrettsfagene ikke benyttet oppsatt tid i hallen, mente Håkon at han måtte bytte om på planlagt undervisning for å benytte ressursene som var tilgjengelig. Badminton ble flyttet fra uke 47 – 48 til 36 – 37, på grunn av ledig tid i hallen. Derfor ble badminton den første aktiviteten som elevene i klasse A ble kjent med og ukene i periodeplanen ble forskjøvet.

Utvalget fra skole A består av en kroppsøvingssklasse som for enkelhets skyld kalles klasse A i dette prosjektet. Klasse A består av en kroppsøvingslærer og 25 kroppsøvingselever. Klasse A bestod opprinnelig av 26 elever fra start, men én jente hadde byttet skole. Av de 25 elevene var 60 % gutter (15 gutter og 10 jenter). Videre skal jeg presentere kroppsøvingslæreren, Håkon, og det strukturerte utvalget, som består av to jenter og to gutter fra klassen.

Håkon er en rutinert kroppsøvingslærer. Han har en tydelig og klar stemme. Når han prater, virker det som elevene lytter. Han er om lag 35 år gammel og har en påbegynt mastergrad. Det er selve oppgaveskrivingen som ikke ble fullført, derfor har han stillingstittel som adjunkt. Håkon har jobbet som kroppsøving- og idrettslærer ved Skole A i syv år og er inne i sitt åttende år på samme skole. På skole A er det vanlig at kroppsøving- og idrettslærerene primært følger idrettsklasser og får fordelt kroppsøvingssklasser sekundært etter som hvor mye stillingsprosent de har ledig. Håkon har bare klasse A i kroppsøving og han vet ikke om han har klassen til neste år. Det kan

synes som om skolen ikke prioriterer kontinuitet i kroppsøving. Som kroppsøvingslærer er Håkon allsidig og har idrettsbakgrunn fra fotball, badminton og volleyball. Han uttrykte selv at det er nettopp denne allsidigheten som er hans styrke som lærer. Håkon fortalte at:

Ved siden av å jobbe som kroppsøvings- og idrettslærer så har jeg også 5 % stilling på skolens miljøarbeid. Der har jeg rundt 20 elever som mottar førsteklasseelever og går inn i grupper for å prøve å lage gode relasjoner mellom lærer – elever og elever – elever.

Det betyr at Håkon er lønnet av skolen for å jobbe med relasjonene lærer-elev og elev-elever, som er sentrale tema i dette prosjektet. Håkon forteller også at han også er øvingslærer for kroppsøvingslærerstudenter fra flere utdanningsinstitusjoner.

Njord har tidligere gått på Grønn ungdomsskole. Han har drevet med en del idretter som breakdance, adrenalin, fotball, ski og litt forskjellig, men det er amerikansk fotball han liker best. Njord forteller at han liker kroppsøvingfaget, og at det er en deilig avkobling fra skolearbeid, lekser og lignende. Videre legger han til at han gleder seg til kroppsøvingstimene fordi det er aktiviteter som er gøy å gjøre, som ligner på aktiviteter han gjør ved siden av skolen.

Harald har tidligere gått på Gul ungdomsskole. Han spilte fotball frem til han ble syv år. Harald forteller at han ikke trener så mye lenger, det blir bare litt styrketrening på treningsstudio. Videre forteller Harald at han er ganske nøytral når det kommer til fag. Han utdyper med å si at han ikke hater noen av fagene og synes at kroppsøving er greit, men at det kommer veldig an på kroppsøvingslæreren.

Pernille har tidligere gått på Rød ungdomsskole. Pernille forteller at hun elsker å trene. På fritiden spiller hun aktivt håndball og liker å være med venner. Videre forteller hun at kroppsøvingfaget er ynglingsfaget hennes, og at hun gleder seg til hver eneste time med kroppsøving. Gjennom observasjonsfasen opplevde jeg at kroppsøvingslæreren jevnlig brukte Pernille som øvingsbilde i ulike aktiviteter, spesielt i ballidretter.

Line har også tidligere gått på Rød ungdomsskole. Pernille og Line er inne i det ellefte året som medelever og kjenner hverandre godt fra Rød ungdomsskole. Etter skolen er hun som oftest ganske sliten. Line liker derfor å slappe av med venner, med en god film

og ellers ta det rolig i hverdagen. Hun liker også å dra ut på fest en gang i blant for å bli kjent med nye mennesker. Line forteller at hun ikke trener så mye, kanskje én gang i uken på treningssenter. På ungdomskolen likte ikke Line kroppsøving i det hele tatt, men nå har hun begynt å like det. Hun begrunner det med at læringsmiljøet er bedre, slik at hun kan være seg selv.

5.1.2 Presentasjon av skole B

Skole B har lange tradisjoner. Når du går inn i skolegården, møter du gamle og slitne murbygninger. På denne skolen går det om lag 600 elever, og det arbeider cirka 40 lærere der. På skole B tilhører kroppsøving seksjon for norsk, engelsk og kroppsøving, men det er bare fire kroppsøvingslærere tilknyttet denne seksjonen. Kroppsøvingslærerne forvalter to mindre gymsaler som er på 20x8 meter og et styrketreningsrom med spinningssykler. Dersom en kroppsøvingsklasse forvalter begge salene er det rikelig med plass, men dersom to klasser har kroppsøving samtidig er det fysiske læringsmiljøet langt fra optimalt jamfør det som Opplæringsloven paragraf § 9a-1 karakteriserer som et godt fysisk læringsmiljø. Dette bekymret Marit: *«Problemet her er jo rett og slett plassmangel. Vi har for lite plass til å gjennomføre faget på en skikkelig måte, for gymsalene er rett og slett for små, og kvaliteten på lokalene henger jo sammen med læringsmiljøet.»*

I intervjuet med Marit fikk jeg innblikk i skolens organisering og holdninger til læringsmiljø jamfør Skaalvik & Skaalviks (2013) definisjon av læringsmiljø. I følge Marit tilbyr skole B et utdanningsprogram for studiespesialisering hvor elevene kan velge programområde realfag eller språk, samfunnsfag og økonomi. Marit fremhevet at skolen har et rikt og mangfoldig elevmiljø. Skolens ledelse og lærere beskrev elevene som faglig sterke på bakgrunn av et meget høyt karaktersnitt fra ungdomskolen. Når det kommer til målstruktur fortalte Marit: *«Skolens målstruktur er læringsorientert og skolens motto er 'å lære for livet'. Det er liksom det som er skolens mål, altså å lære for livet.»* Gjennom observasjonsfasen opplevde jeg at skolen hadde et levende utenomfaglig miljø. Det foregikk forskjellige elevaktiviteter som sang, teater, politikk eller idrett. Særlig «rumpeldunk» var en stor idrett ved skolen. En av dagene jeg var og observerte gjennomførte elevene en elevorganisert rumpeldunk-turnering med finaler i det største friminuttet. Dette samlet hele skolen i en sirkel rundt skolegården.

Selv om rumpeldunk ikke hadde fått plass blant aktivitetene på undervisningsplanen Marit hadde utviklet, så hadde hun laget en variert periodeplan (se vedlegg 6) som gikk frem til juleferien 2014. Periodeplanen var strukturert etter arealfordeling og aktivitet. Den viste at i løpet av observasjonsfasen at klassen skulle gjennom varierte idretter og aktiviteter som dans, lek, innebandy, fotball, basketball og tøying. Utvalget fra skole B består av en kroppsøvingssklasse som for enkelhets skyld, kalles klasse B i dette prosjektet. Klasse B består av én kroppsøvingslærer og 29 kroppsøvingselever. Klasse B bestod egentlig av 30 elever fra start, men én jente var fraværende gjennom datainnsamlingsprosessen og leverte aldri samtykkeerklæring. Likevel bestod klassen av 69 % jenter (20 jenter og 9 gutter). Videre skal jeg presentere kroppsøvingslæreren Marit, og det strukturerte utvalget som består av to jenter og to gutter fra klassen.

Marit har tatt fagutdanning i kroppsøving- og idrettsfag. Hun gjennomførte i tillegg 60 studiepoeng for å bli øvingslærer for andre faglærerstudenter i kroppsøving. Etter dette fikk hun stillingstittel som adjunkt. Marit underviser i kroppsøving og valgfaget aktivitetslære og hun har undervist i kroppsøvingsfaget ved skole B i snart 19 år. Hun fortalte meg at når kroppsøvingslærerne får tildelt en Vg1-klasse, så følger læreren dem gjennom hele studieløpet. Det betyr at Marit underviser i kroppsøving for Vg1 og følger elevene gjennom Vg2 og Vg3. Som kroppsøvingslærer er Marit også allsidig. Hun har vært aktiv innen langrenn og fotball, men har også vært innom turn og løpt litt orientering. Hun understreker at det er særlig langrenn og fotball som er hennes hovedaktiviteter. Marit er også øvingslærer for faglærerstudenter i kroppsøving.

Eirik er elev på skole B. På fritiden spiller Eirik mye basketball. Han trener ni ganger i uken og spiller kamper i helgene. Gjennom observasjonsfasen oppdaget jeg at han ikke bare ligger på et høyt faglig nivå i kroppsøving, men at han også var en del av elevrådet på skolen. I løpet av kroppsøvingsundervisningen benyttet Marit seg av Eiriks ekspertise som øvingsbilde ved flere anledninger. Eirik fortalte at han ikke visste hva kroppsøving er, men at gym har vært det faget han har likt best gjennom skolegangen.

Jens er elev på skole B. Jens forteller at han er en kreativ og smart gutt. Han opplever at hans sterkeste kort er en god hukommelse, og han liker svært godt å spille piano. På fritiden spiller Jens en del dataspill og beskriver seg selv om en middels fysisk aktiv person. Han legger til at til tross for at han ser på kroppsøving som et viktig fag, så har

fysisk aktivitet og idrett aldri vært hans sterkeste side. Jens er opptatt av å holde kroppen i brukbar stand, da han hevder at kroppen er det viktigste vi har. Når Jens sammenligner kroppsøvningsfaget med andre fag, understreker han at det er flere fag han liker bedre, men at det også er noen fag han liker dårligere.

Trine er 16 år, snart 17 år gammel. Trine har vært aktiv idrettsutøver i en individuell idrett. Fra hun var åtte år til hun fylte fjorten år var hun på organiserte treninger flere ganger i uken, men på grunn av en skade måtte hun slutte. Selv om hun har sluttet, er hun fortsatt svært glad i idretten og trener en gang i blant med venner. Gjennom fase to i datainnsamlingen observerte jeg at Trine ofte ble brukt som øvingsbilde av kroppsøvningslæreren. Likevel finner hun det utfordrende å svare på hva hun synes om faget. Trine fortalte også at det er avhengig av kroppsøvningslæreren, hvordan timen er lagt opp og hvilke aktiviteter som står på programmet.

Linnea er elev på skole B og ble indirekte presentert i forrige kapittel som en elev som hatet kroppsøvningsfaget. Linnea beskriver seg selv som «middels fysisk aktiv». Hun legger til at hun ikke er særlig praktisk anlagt, og at hun egentlig liker teorifag mye bedre enn kroppsøving. Favorittaktiviteten hennes er å lese bøker. Hun understreker ved flere anledninger at hun ikke er den type person som drar på treningssenteret med masse venner. På ungdomskolen hatet hun kroppsøvningsfaget, og det var definitivt det faget hun mislikte mest av alle skolefagene. Linnea hadde vanskeligheter med å få god karakter i faget, enda hvor hardt hun prøvde. Videre forteller Linnea at kroppsøving har blitt bedre i klasse B, fordi det er et annet læringsmiljø og en annen lærer. Nå er kroppsøvningsfaget greit, men ikke noe mer enn det. Linnea forteller at hun har fått en ny rolle i klassen og at hun får hjelp og støtte fra kroppsøvningslæreren. Nå prøver hun å få det til å se ut som at hun prøver sitt beste, men hun legger også til at det er i kroppsøvningsfaget hun har høyest fravær.

5.1.3 Forskjeller og likheter mellom skolene

Observasjonsfasen på skole A startet da kroppsøvningsundervisningen skulle starte 12:10. Det var lagt av 5 minutter til klesskifte i periodeplanen (se vedlegg 4), men i realiteten hadde elevene fått tildelt 10 minutter til klesskifte. Det var spennende, og jeg var ivrig, derfor var jeg tidlig ute for å gjøre deltagende observasjon i klasse A. Det førte til at jeg var på skole A en halvtime før undervisningen startet. Jeg gikk en runde i

skolegården og observerte at det var et stort mangfold blant elevene, og at det var en flerkulturell skole. Jeg ble sittende å prate med kroppsøvingslærer Håkon før timen begynte. Klokken ble fort 12:20, men det var bare 17 elever som hadde møtt opp ved klatreveggen. Håkon forteller: «*Det har vært bli-kjent-overnattingstur fra torsdag til fredag, det er synd at turen er lagt så tidlig, fordi vi vet at 10 – 20 % av elevene kommer til å slutte i klassen på grunn av gjennomtrekk av elever...*» Samtalen blir avbrutt fordi det kommer inn elever med skitne utesko, og Håkon reagerer på dette. Etter å ha irettesatt elevene, går han inn i garderoben for å hente resten av guttene. Klokken 12:25 er det 21 elever på plass. Det er et tydelig skille i rommet med 12 gutter på ene siden og 9 jenter på den andre siden. Jeg sitter midt mellom begge grupperingene, det er generelt mye støy i klassen, og jeg overhører at elevene prater om en hendelse som skjedde i helgen. «*ALLE NED PÅ RUMPEN - NED PÅ GULVET, ELLERS BLIR DET ARMHEVINGER*», sier Håkon høyt og tydelig. Det blir fort stille i klasse A når kroppsøvingslæreren bruker den høye stemmen han besitter. Håkon tar opprop og forteller at dagens aktivitet er lek. Videre legger Håkon til mål for dagen:

Målet mitt i dag er at dere skal springe en del, men dere kommer ikke til å merke det. Dere kommer til å ha det kjempegøy og bli trent! Ingenting er bedre enn det kanskje? En halvårsplan ligger nå ute, så kan dere gå å se på den til neste gang.

Jeg satt undrende og tenkte: Hva er målet med timen? Hva skal elevene lære? «*Målet mitt i dag er at dere skal springe en del*», hvilket læreplanmål fra Kunnskapsløftet var det Håkon benyttet som grunnlag for å lage dette målet? Jeg noterte meg i observasjonsnotatene at jeg måtte undersøke om elevene faktisk gikk aktivt til verks for å se på halvårsplanen, og om elevene kjente til læreplan eller lokal læreplan for kroppsøvingsfaget.

Da jeg kom til skole B, opplevde jeg et helt annet møte og start på timen. Timen begynte bare 5 minutter på overtid. Elevene stod oppstilt inntil vinduene med utsikt over den tradisjonsrike skolegården. Kroppsøvingslærer Marit startet timen med å spørre elevene: «*Dere kan få lov til å sette dere nå. Syns dere at det er kaldt?*» Elevene svarte unisont: «*Jaaaa!*» Jeg kjente godt på kroppen hvor kaldt det var siden jeg bare hadde på meg shorts og t-skjorte. Det var faktisk veldig kaldt i kroppsøvings salen. Det er tydelig at bygget ikke tilhører dette århundret, og vinduene var ikke isolert etter dagens standard. Marit svarte elevene med en rolig stemme:

Dere kan gjerne ha på dere en jakke under oppstarten av timene, slik at dere ikke fryser. Dere vil få varmen i dere under oppvarmingen som jeg leder i dag med ball. For i dag skal vi ha basketball, men først skal vi ta opprop. Det kan ta en stund før jeg blir skikkelig kjent med dere, jeg forsøker fortsatt å lære alle navnene i klassen.

Allerede i første time ble det gjort klart for meg at til tross for at kroppsøvlingslærerne har ganske lik utdanning, idrettsbakgrunn og kompetanse, hadde de ulik undervisningspraksis. Det var særlig tydelig at de praktiserte instrumentell støtte og emosjonell støtte forskjellig. Jeg observerte også at klassemiljøet i klasse A var mer oppdelt i elevgrupper enn klasse B. I klasse A var det et tydelig skille mellom guttene og jentene, og etter hvert som jeg fikk pratet med elevene, ble det tydelig at det var tre interne grupperinger blant guttene og to grupperinger blant jentene. Jeg opplevde at elevene i klasse B var mer hver for seg. Det var ikke noen klare grupperinger, og elevene samarbeidet like godt med hverandre, uavhengig av hvordan klassen ble delt inn i grupper eller lag. I løpet av observasjonsfasen kunne jeg observere at elevene i klasse B ble kjent med hverandre gjennom kroppsøvlingsfaget.

Under gjennomføring av datainnsamling fikk jeg en følelse av at jeg var akseptert i klassene. Det var litt utfordrende å gå fra å være lærer til å være forsker. Selv om jeg i observasjonsfasen (fase 2) hadde valgt en løsning hvor jeg vekslet mellom å innta rollen som elev og hjelpelærer, så opplevde jeg å være en del av leken og klassemiljøet. Kroppsøvlingslærerne presenterte meg med positive ord, og etterpå erfarte jeg at elever og andre lærere ønsket å prate med meg. Elevene spurte hvordan jeg hadde vært som elev og ønsket å bli kjent med meg. Elevene ønsket å bli intervjuet, særlig i klasse A hvor flere av elevene ytret et ønske om å bli intervjuet. I klasse B gav elevene uttrykk for at et eventuelt intervju var tid de heller kunne bruke på andre ting, men dersom det ville hjelpe prosjektet mitt, ville elevene gjerne være med. Jeg dannet meg et bilde av elevene basert på det kroppsøvlingslærerne fortalte meg i fase én eller det jeg observerte eller erfarte i fase to. Med utgangspunkt i fase én og to sorterte jeg elevene etter innsatskriterier presentert i kapittel 3. Jeg tok bare med elever som hadde krysset av for at de ønsket å bli intervjuet i samtykkeerklæringen i det strukturerte utvalget.

	Skole A	Skole B
Høyt innsatsnivå	Njord Pernille	Eirik Trine
Middels/lavt innsatsnivå	Harald Line	Jens Linnea

Figur 4: Strategisk utvalg

På skole A representerer Njård og Pernille et høyt innsatsnivå, mens Harald og Line representerer et middels eller lavt innsatsnivå. På skole B representerer Eirik og Trine et høyt innsatsnivå, mens Jens og Linnea representerer et lavt og middels innsatsnivå. Førsteintrykket av det strategiske utvalget ble først og fremst dannet i én-til-alle relasjon eller alle-til-alle relasjon. Da jeg gjennomførte dybdeintervjuer med dette utvalget, opplevde jeg at førsteinntrykket av elevene sjelden stemte overens med elevene jeg ble kjent med i én-til-én relasjon. Gjennom analyse av datamaterialet fant jeg ut at ved flere anledninger fortalte observasjonsdata og intervjudata forskjellige historier. Dette er refleksjoner jeg tar med meg når jeg videre i kapittelet skal drøfte funn fra temaanalysen. Hvert tema blir presentert på bakgrunn av data fra alle faser.

5.2 Læringsmiljø i kroppsøvningsfaget

Læringsmiljø er en gjennomgående tematikk i dette prosjektet, og på denne måten åpner dette kapittelet opp for videre drøfting. I dette kapittelet skal jeg se på læringsmiljø i kroppsøvningsfaget. Etter hjemmet er skolen en av de viktigste læringsarenaene for barn og unge. Her tilbringer elevene mye tid, og her sosialiseres de med andre elever. Hvordan samspillet i skolen, klassen og kroppsøvnings salen fungerer, er av betydning for hvordan elevene lærer. Som nevnt innledningsvis, viser tidligere forskning at alle elever tjener på et godt læringsmiljø, og det er i stor grad enighet om at læringsmiljøet på skolen har betydning for elevenes trivsel og faglig utbytte (Nordahl et al., 2009; Opheim et al., 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Etter å ha studert og gjort rede for begrepet «læringsmiljø» i kapittel 2, kan det likevel hevdes at jeg har valgt en bred operasjonalisering av begrepet. En grunn til at jeg valgte å gjøre det, er et ønske om å gå i dialog med deltagerne i prosjektet og la deltagerne stemme slippe til i konstrueringen av begrepet. Todelingen i Skaalvik & Skaalvik (2013) avgrensede definisjon av læringsmiljø legger opp til at jeg kan gjøre det. For å se på a) læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt, inkludert holdninger og syn på

læring som ligger til grunn for tilretteleggingen, og b) læringsmiljøet slik det oppleves av elevene, er ikke observasjon tilstrekkelig, jeg må også intervju deltagerne i prosjektet.

5.2.1 Lærerne forteller

Da jeg gjennomførte intervju med kroppsøvingslærere og elever, stilte jeg et åpent spørsmål: Hva er læringsmiljø i kroppsøvingsfaget? Håkon fortalte følgende:

Læringsmiljø er for meg, det går på, det er et miljø som legger til rette for at det er trygt og okay å lære. Som lærer har jeg ansvar for, at når elever kommer til mine timer så er det, så føles det greit å være der, så føles det trygt å være der. Så er hovedfokuset, at de [elevene] skal kunne komme dit for å kunne lære noe. Det er et samarbeid mellom lærer og en elevgruppe som stadig er i utvikling. Så kan en putte mange fine ord i det. At det skal være mestringsorientert og at det skal være, at det skal ta vekk en del konkurranseaspekt i det, men det. Eh... Læringsmiljø for meg på denne skolen her, har vært det å skape en aksept, eller en, hva skal jeg si? Skape et ønske om å lære.

Det kan hevdes at Håkon bruker et «instrumentelt språk»; trygt å lære, trygt å være der, ikke konkurranseaspekt, skape en aksept, skape et ønske om å lære. Det pedagogiske begrepet som brukes er mestringsorientert, og han bruker et språk som er vanlig å møte i idretten.

Da jeg spurte kroppsøvingslærer Marit på skole B om det samme, var svaret annerledes. Selv om hun også nevner «trygghet», er det med et annet språk og tonefall i stemmen. Marit har et mer «emosjonelt språk»; føle at, liker å være der, stemningen i salen. På spørsmål om hva er læringsmiljø i kroppsøvingsfaget, svarte Marit følgende:

Læringsmiljø handler om at når elevene kommer til gymsalen så skal de føle at de selv, altså på sitt nivå, liker å være der, trives og er med på deres premisser. Altså slik at de gjør så godt de kan. Ja, stemningen i salen. Det varierer veldig fra aktivitet til aktivitet, men dersom jeg vil at elevene skal lære noe så er det viktig at elevene følger med, de prøver og prøver om og om igjen, men det gjør de jo ofte her da. Selv om elevene kanskje ikke har blitt noe bedre på slutten, så er det viktig for meg at de kan komme å si at dette her var en gøy time. Dette var veldig 'allrighte' aktiviteter. Da føler jeg at det er et godt læringsmiljø.

Det er min oppfatning at språket til Marit samsvarer med formålet for faget som er beskrevet i den fagspesifikke læreplanen for kroppsøving. Der fremheves det at «faget skal medvirke til at elevene opplever glede, mestring på sitt nivå og inspirasjon til å

være med i varierte aktiviteter og i aktivitet med andre elever» (Utdanningsdirektoratet, 2012a, s. 2).

Det jeg finner her er at Håkon og Marit formulerer seg ulikt om hva som er et godt læringsmiljø i kroppsøving, selv om de har ganske lik idrettslig og faglig bakgrunn, og begge har lang erfaring fra undervisning i skolen. Moen (2011) refererer til forskning som undersøker hvilket språk som er mest brukt i kroppsøving, og hvordan dette influerer pedagogiske diskurser i faget. Denne forskningen hevder at sport, idrett og idrettsbiologi dominerer språket, og at kroppsøvingslærere ofte er lærersentrert i sin undervisningspraksis for å sørge for fremgang i respektive idretter (Moen, 2011, s. 86). Det kan se ut til at Håkon har et språk som samsvarer med denne idrettsorienterte lærertypen, mens Marit har et språk som er mer basert i formålet med faget slik det er formulert i læreplanen og i forskrifter. Disse forskjellene gjør det interessant å undersøke hva elevene sier om læringsmiljø i kroppsøving, og hvorvidt de er influert av det språket de møter gjennom læreren de har i faget.

5.2.2 Elevene forteller

For å undersøke hvordan elevene beskriver læringsmiljø i kroppsøving stilte jeg dem samme spørsmål. Hva er læringsmiljø i kroppsøvingsfaget? Njård svarte: «*Jeg tenker at det er miljøet som gjør at du lærer noe.*» På samme spørsmål fortalte Harald følgende:

For det første så må elevene være stille når læreren skal snakke. Vise respekt for læreren. Hvis læreren er smart, så legger han opp til leker hvor elevene ikke tenker over at de løper så mye, at de jogger mye. Minuttene går fort, og da er lekene ganske smarte, da. Det må bygges på det også, altså jogging, for noen liker jo det. Det er en stor del av kroppsøving, det å jogge. Kropp, altså læringsmiljø, det er så mye, men som sagt må elevene være stille. Jeg hopper av og til rundt og klarer å spytte ut noen ord, og da forstyrrer jeg læringsmiljøet.

Slik jeg tolker språket i svarene så bruker både Njård og Harald et «instrumentelt språk». Det samme gjorde Line og Pernille, begge jentene beskrev læringsmiljø som et virkemiddel for å nå et mål. For eksempel fortalte Line følgende: «*At læreren får alle elevene til å følge med, og at han [læreren] får det [kroppsøvingsfaget] til å bli gøy!*»

I klasse B gav Jens et mer utfyllende svar jamfør Skaalvik & Skaalviks (2013) definisjon av læringsmiljø. Jens svarte følgende:

Jeg tenker at det handler om hvordan man føler seg. Hvordan andre elever oppfører seg ovenfor deg liksom. For eksempel hvis jeg løper, om de andre [elevene] heier på meg eller om de sier: «du skulle gjort det og det bedre.» Hvorfor gjør de det liksom hvis vi er på lag. Hvis jeg for eksempel hadde skutt ballen utfor målet, så hadde elevene sagt: «Herregud, hvorfor klarte du ikke det?» Eller de kunne sagt: «Bra at du prøvde.» Det er forskjeller, liksom. Det handler også om læreren. Hvordan hun tilrettelegger for læring, eller om hun oppmuntrer deg. Om det er god stemning liksom, da. At hun også er motivert til å lære oss. Det er handler jo om at man lærer mere i et godt læringsmiljø.

Jeg oppdaget at hvilket språk og hvilke elementer elevene vektla, lignet på språket til elevenes respektive lærer. For eksempel svarte Eirik i klasse B: «*Læringsmiljø, det handler om stemningen i salen og at det er godt å være der sammen med andre.*» I følge Mead er det språk og gester som muliggjør at elever kan begrepsfeste sine omgivelser, og at språk og gester kan forstås som et system av regler for ytringer som er felles for en gruppe mennesker (Aakvaag, 2008). Videre hevdet Mead at språk og gester er grunnlag for tenkning om noe (Vaage, 2001). Det betyr at ikke bare at språket, men også nyanser av gester i den løpende samhandlingen kan ha betydning for forståelsen av et godt læringsmiljø i de to klassene. På bakgrunn av disse intervjudata og uttalelser om læringsmiljø, gikk jeg tilbake for å se på observasjonsdata og for å analysere lærernes undervisningspraksis og samhandlingen i timene.

5.2.3 Lærernes undervisningspraksis

Under observasjonsfasen opplevde jeg både Håkon og Marit som lærere som var opptatt av elevene sine og stemningen i klassen, men måtene de viste og uttrykte det på var forskjellig. Gjennom denne fasen opplevde jeg Håkon som bestemt, tydelig og svært ambisiøs på elevenes vegne. Jeg forsto det som at det i denne ambisjonen bodde et ønske om at elevene skulle utfordre egen fysisk kapasitet i undervisningen, og han brukte ofte sin tolkning av innsatsbegrepet for å motivere elevene. Det var mye aktivitet i timene, og etter å ha vært med som elev i en kroppsøvingstime kjente jeg på kroppen at jeg var sliten. Det er min oppfatning at han benyttet seg av korreksjonsmekanismer som «straff» eller «belønning» for at elevene skulle vise ønsket adferd. Jeg observerte at Håkon benyttet styrkeøvelsen «pushups» dersom elevene forstyrret lærerens instruksjon. Håkon kalte det «belønning», men gjennom samtaler med elevene skjønnte jeg at flere elever opplevde det som en kollektiv «straff». Noen ganger benyttet Håkon seg av forskjellige former for gester for å signalisere at elevene ikke viste ønsket adferd, ofte i form av et fastlåst blick mot eleven eller elevgruppene. Gestene kunne være

kroppsspråk eller motoriske handlinger som opptakt til korreksjonsmekanismer. Moen (2011) hevder at kroppsøvlingslærere ofte benytter seg av en lærersentret undervisningspraksis, slik at undervisningsstilen er preget av å være direkte, formell og lærerstyrt. Dette er karakteristikk som kan passe med Håkons undervisningspraksis.

Elevene trådte varsomt i kroppsøvingstimene til Håkon, og da jeg intervjuet elevene i klasse A, beskrev de læringsmiljø som hvor god og seriøs treningen er. De la også vekt på disiplin, for eksempel i form av at elevene skal være stille når læreren snakker. De var samkjørt når det kom til hvilket innsatsnivå elevene burde ligge på i kroppsøving. Elevene i klasse A burde yte høy innsats, og det betydde mye aktivitet, som for eksempel jogging eller løping med høy intensitet. Dette reflekterer bare ett av de tre kriteriene jeg hadde valgt ut for å vurdere innsatsnivå. «*Eleven utfordrer egen fysiske kapasitet og søker faglige utfordringer*» (Utdanningsdirektoratet, 2012b. s. 6). De to andre kriteriene var ikke å finne igjen i elevenes utsagn i klasse A. Elevene fortalte meg at det var kroppsøvlingslærerens rolle å være seriøs og sørge for at det er godt samhold i klassen. «Trygghet», «seriøsitet», «tilstedeværelse» og «disiplin» var ord som gikk igjen i analysen av utsagn om læringsmiljøet i klasse A. Dette samsvarte med hvordan jeg opplevde undervisningspraksisen til Håkon og hvordan han beskrev et godt læringsmiljø i kroppsøvlingsfaget under intervjuet.

Jeg gjorde tilsvarende funn ved skole B: Det elevene argumenterte for som et godt læringsmiljø, samsvarte med hvordan jeg opplevde undervisningspraksisen til Marit. Jeg opplevde Marit som en forsiktig og glad lærer som vektla humor og glede i faget. Hun hadde en myk start på hver kroppsøvingstime, hvor hun benyttet seg av emosjonell støtte til å oppmuntre den enkelte elev. Jeg la spesielt merke til at Marit tok hensyn i møte med elevene. For eksempel tok hun en elev til siden dersom hun hadde en tilbakemelding til eleven, og hun begrunnet det med at hun ikke ønsket at de andre elevene skulle høre tilbakemeldingen. Hun prøvde ofte å sette seg inn i elevenes ståsted og tok den enkeltes elevs perspektiv. Får å illustrere Marits undervisningspraksis bedre, bruker jeg et eksempel fra observasjonsfasen (fase 2).

Marit fortalte meg at hun ikke fikk sove om natten fordi Bjørg (en elev som var svaksynt), ikke hadde fått assistentlærer enda. Hun opplevde det som vanskelig å tilpasse undervisningen til Bjørg, slik at hun ble ivaretatt på en skikkelig måte. Da jeg

kom til en kroppøvingstime, ble jeg møtt av en bekymret lærer som hadde sovet lite. Marit fortalte at hun hadde planlagt en ballspilltime, men hadde vært våken store deler av natten for å løse dette på best mulig måte og lurte på om jeg kunne være behjelpelig. Vi ble enig om at jeg skulle gå inn i rollen som assistentlærer og ta med meg Bjørg og tre medelever ned i styrkerommet. Der skulle vi gå gjennom noen øvelser for å trene hele kroppen, mens de andre elevene hadde forskjellige ballspill. Bjørg fortalte meg at hun satte stor pris på at Marit viste at hun brydde seg (viste emosjonelle støtte). I samtale med Bjørg oppdaget jeg at hun drev med yoga på fritiden, og jeg oppmuntret henne til å lære oss solhilsen A. Inspirert av Marit, kombinerte jeg emosjonell- og instrumentell støtte for å få Bjørg til å lære oss yoga. De andre elevene smilte og gav Bjørg støttende kommentarer. Bjørg viste høy innsats og hadde høy måloppnåelse på de tre utvalgte innsatskriteriene (jf. kap 4). Jeg vurderte innsatsen hennes til å representere seksernivået på karakterskalaen i denne timen. Bjørg strålte av mestringsfølelse da hun fikk lært bort noe, det var tydelig på hennes gester at noe storslått hadde skjedd, og det var et lysglimt for meg. Lyngstad (2014) kaller dette fenomenet som foregår i samspillet mellom elev og lærer for en delt hemmelighet, og argumenterer for at en slik hendelse kan lykkes med å skape positive opplevelser for elever og for lærere. I en samtale etterpå fortalte Bjørg meg at hun ønsket å være med på det meste i kroppøving, men i ballspill følte hun ikke at det var trygt fordi ballen kom i veldig høy hastighet. Bjørg la til at hun likte kroppøving, fordi det var et sted hvor hun kunne være sosial med de andre elevene i klassen.

Da jeg intervjuet elevene til Marit i klasse B, beskrev de læringsmiljø som hvordan deltagerne i kroppøvingssalen trives. Det handlet om å være hyggelig mot hverandre, fokusere på det positive ved medelever og ikke det negative. Vise engasjement, vilje til å presse egne grenser, støtte og motivere hverandre for å skape et godt samhold. Ord som «trivsel», «samhold», «engasjement», «støtte» og «motivere» gikk igjen i analysen av intervjudata i klasse B. Det samsvarte godt med hvordan jeg opplevde Marits beskrivelser av et godt læringsmiljø i kroppøving, og hvordan undervisningen hennes ble utført i praksis.

Gjennom analyse av dybdeintervjuene, gjorde jeg flere funn som tyder på at språket og gester som elever bruker i beskrivelsen av læringsmiljø, samsvarer med språket og gester som kroppøvlingslærerne bruker. Jeg erfarte at elevene i klasse A svarte kort og

presist med et «instrumentelt språk», mens elevene i klasse B svarte mer utfyllende og hadde et mer «emosjonelt språk». Dette er ikke overraskende i seg selv, det er gjort mange studier som vektlegger lærerens rolle i klasserommet og betydning for den enkelte elev (Hattie, 2009; Lyngstad; 2014; Nordahl et al., 2009; Redelius et al., 2009; Rønbeck & Rønbeck; 2010; Smette; 2015).

Vaage (1998) beskriver det slik at læreren er en person som har betydning for elevens språk, gester, holdninger, væremåte og som har definisjonsmakt over elever. Jeg oppdaget at hvilket språk og assosiasjoner elevene hadde til begrepet læringsmiljø, hadde sammenheng med hvordan kroppsøvingslæreren gjennomførte den praktiske undervisningen. Det var ikke bare knyttet til språklige vendinger og former, men også til hvordan elevene samhandlet og erfarte faget. Under beskrivelser av læringsmiljø i kroppsøving i fase tre, antydte elevene at læringsmiljø i kroppsøving var noe annet enn i andre skolefag. Dette førte til at jeg i tillegg til spørsmål fra intervjuguiden, fulgte opp med flere utforskende spørsmål for å belyse fenomenet ytterligere.

5.3 Læringsmiljø i kroppsøving versus andre skolefag

I intervju med lærerne og elevene i dette prosjektet ble læringsmiljø i kroppsøvingfaget beskrevet. Flere funn i beskrivelsene tyder på at lærerne og elevene kontrasterer læringsmiljø i kroppsøvingfaget med læringsmiljø i andre skolefag. For å belyse dette fenomenet ytterligere, stilte jeg flere oppfølgingsspørsmål. Håkon beskriver det slik:

Jeg opplever at det er enklere å gå inn for å påvirke læringsmiljøet [i kroppsøvingfaget], hvis du tar liksom det med trygghet, det å lage sosiale relasjoner og lage ramme for det, opplever jeg det enklere å påvirke i praktiske fag enn i teoretiske fag. Ting blir kanskje tydeligere, jo mer fysisk vi kan være, det å bevege seg sammen, enn å sitte rett opp og ned i et klasserom. Det fører til at vennskap og konflikter blir mer synlig i rent praktiske fag, enn i teoretiske fag.

Marit beskriver det slik:

Jeg tror nok at andre fag blir mer prioritert enn kroppsøvingfaget, det er ganske tydelig. Jeg føler ikke at det er problem, eller noe negativt eller noe sånn. Men jeg ser at elever gir uttrykk for at de sikkert kunne latt være å ha kroppsøving, men de er med liksom, de er med. De prøver allikevel å gjøre så godt de kan, det er lett å se.

At læringsmiljø i kroppsøvfingsfaget er synligere enn i andre skolefag, ble nevnt av lærere og elever både i intervju og i observasjon på begge skoler. Deltagerne i dette prosjektet fortalte at elementer som innsatsnivå, konflikter, grupperinger, forskjeller, vennskap og mobbing blir mer synlig i praktisk-estetiske fag, og det skal vi se litt nærmere på når jeg ser på forskjeller og likheter mellom skole A og skole B.

5.3.1 Skole A: «Jeg er mye mer synlig for medelever og for lærer i gym»

I intervjuene fremhever kroppsøvfingslæreren og elever i klasse A at de opplever at læringsmiljøet er mer synlig i kroppsøvfingsfaget enn i andre skolefag. Det er ikke like lett å gjemme seg bort. Pernille forteller at kroppsøvfingslæreren vurderer elevene fortløpende, og elevens kunnskaper og ferdigheter er svært synlig, ikke bare for kroppsøvfingslæreren, men også for alle medelevene. Deltagerne i dette prosjektet beskrev hver enkelt elev som mer synlig, at prestasjonene er mer synlig, at hvem som går overens og ikke overens er mer synlig. Elevene hadde flere eksempler hvor kroppsøvfingslæreren stilte opp klassen på rekker og hver og én måtte utføre en øvelse.

For eksempel, dersom læreren stiller elevene opp på rekke og ber elevene om å hoppe bukk, kan hele klassen observere elevens ferdighet og hvordan denne eleven hopper bukk. Dersom eleven feiler, kan det føre til reaksjoner fra andre elever i klassen. I løpet av observasjonsfasen kunne jeg ved flere anledninger se at elevene viste gester eller kommenterte andre elevers utførelse av en gitt aktivitet. Line poengterte i intervjuet at nettopp derfor er det helt sentralt at elevene ikke ler av hverandre, for denne latteren kan føre til at elevene ikke ønsker å utfordre seg selv. Slik jeg tolker denne «synligheten», er elevene inne på et grunnleggende didaktisk skille mellom kroppsøvfingsfaget og andre skolefag. Få historielærere ville stille klassen på rekke og si at hver og én skal skrive et årstall utenfor en historisk begivenhet på tavla. Det kan være flere grunner til at dette tilsynelatende er en vanlig undervisningspraksis i kroppsøvfingsfaget. Det kan være på grunn av fagets tradisjoner, med en historisk linje tilbake til Lings stillingsgymnastikk, hvor slike oppstillinger var ordinær undervisningspraksis. Men det kan også tenkes at innsats som vurderingsgrunnlag har betydning i denne sammenheng, siden innsats veier tungt i vurderingen i faget. Vurderingskriterier for innsats nevner som tidligere presentert, at elevene skal utfordre egen kapasitet, søke og løse faglige utfordringer uten å gi opp (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Derfor er kanskje elevene vant til å gi alt?

Harald i klasse A fortalte i intervjuet at det virket som elevene i klasse A aksepterte at det er slik i kroppsøvningsfaget, men kanskje ikke i andre fag.

I gym så er alt mer synlig, de andre [elevene] ser liksom hva du gjør, du kan ikke se om noen skriver riktig svar [i andre fag], men du kan se om du gjør det du skal gym. Det er mye jeg ikke kan, men som jeg må gjøre foran klassen og alle de andre elevene ser det, det er mye lettere der [i kroppsøvningsfaget].

På bakgrunn av data fra tre lag; observasjon, observasjonsuttalelser og intervju er det min oppfatning at elevene i skole A i dette prosjektet er reflekterte rundt «synligheten». Likevel var det noen motsigelser i det elevene fortalte meg. Pernille fortalte i intervjuet at kroppsøving er et fag hvor elevene burde respektere at ikke alle er like gode i aktiviteter eller idretter, fordi forskjellene er store og alt elevene gjør er synlig. Likevel kunne jeg i observasjonsperioden, ved flere anledninger, se at når elevene fikk instruksjoner om å utføre en aktivitet, hendte det at elever kom med gester eller ironiske uttalelser som kunne oppleves som sårende for enkelte elever som åpenbart ikke var helt komfortable med aktiviteten.

Pernille poengterte i intervjuet at de færreste elevene ønsker at andre elever ler når de selv utfører en øvelse eller aktivitet. Derfor er det relevant å sette seg inn i hvordan det kan oppleves av eleven som blir ledd av. «Å ta andres perspektiv» handler om hvordan vi lever oss inn i hvordan andre vurderer oss. Slik jeg tolker denne «synligheten», er handlinger, språk og gester mer synlig, og dermed lettere tilgjengelig i kroppsøving enn i andre skolefag. I et fag hvor det meste som gjøres av aktiviteter og idretter, gjøres sammen med andre og i større grupper eller lag, blir denne perspektivtakingen tydeligere. Når Line forteller at det er viktig at medelever ikke ler av hverandre, bruker hun et eksempel fra basketball og forteller: «Jeg hadde følt meg veldig ukomfortabel om jeg viste frem basket ting i timen, og jeg hadde ikke klart det, dersom folk begynte å le og sånn...» Det er rimelig å hevde at Line tar medelevers perspektiv, og hvordan medelever responderer på det hun gjør er av betydning for hvordan hun nærmer seg aktiviteten eller felleskapet. Pernille og Line er ikke alene om å mene at læringsmiljøet er synligere i kroppsøvningsfaget. Njord beskriver det på denne måten:

Det er mindre gruppearbeid i andre fag du har på skolen enn i gym, altså unntatt kroppsøving. Det er mer gruppearbeid i kroppsøvningsfaget. Du får jobbe mer med andre elever enn du gjør i andre fag, for det blir ofte mye bråk om du har gruppearbeid i andre fag. Hvis du jobber sammen med andre [elever] om en

oppgave, så blir det bare til at du hvisker om noe annet enn det du egentlig jobber med. I kroppsøving så er alt mer synlig, de andre [elevene] ser liksom hva du gjør, du kan ikke se om noen elever ikke skriver, men du kan se om du gjør det du skal i kroppsøving, og det er mye lettere der. Jeg opplever at jeg er mye mer synlig av både andre elever og av lærer i gym. Så er det jo forskjell på størrelsen av klasserom, gymsalen er åpen og gigantisk sammenlignet med det lille klasserommet vi ellers bruker...

Samtlige av elevene som utgjorde det strategiske utvalget i klasse A nevnte «synligheten» på en eller annen måte, uavhengig av kjønn eller innsatsnivå. De fortalte at «synligheten» kan være både positiv og negativ. Dersom samholdet er godt og elevene oppmuntrer hverandre, kan det influere holdninger i klassen, eller den «generaliserte andre». Under observasjon i klasse A la jeg merke til at Håkon gjennomgående brukte elever med høyt innsatsnivå som øvingsbilde. Pernille spilte håndball på fritiden og stod ofte «på scenen» for å vise medelevene hvordan øvelser skulle utføres dersom det var ballspill. Jeg observerte at alle i elevene i klassen fikk instrumentell støtte og hjelp dersom det var en øvelse de ikke mestret. Men det var ofte elever som jeg hadde notert med høy innsats, eller som var idrettsaktive på fritiden, som ble brukt som øvingsbilde eller som fasitsvar på hvordan øvelser skulle utføres. Jeg erfarte at dette kan ha bidratt til noen merkelapper, som for eksempel «de flinke», som jeg kommer tilbake til i drøftingen av elev-elever-relasjoner.

5.3.2 Skole B: «Du sitter ikke i mattetimen og liksom: 'kom igjen da folkens, nå er det MATTE, det her KLARER dere!」

På skole B var det åpenlyst blant elevene at læreren skulle være seriøs, og at elevene hørte etter når læreren snakket. Det var en selvfølgelighet, og ikke noe som ble nevnt uten at jeg spesifikt spurte elevene om det. En mulig sammenheng kan være at elevene som kommer inn på skole B har et veldig høyt karaktersnitt, og som Eirik nevnte i intervjuet; «*et høyt karaktersnitt henger ofte sammen med konsentrasjon og tilstedeværelse.*» Gjennom observasjonsfasen la jeg merke til at elevene satt samlet langs vinduene i kroppsøvingssalen i tide til timene begynte. Det kan tyde på at det var etablert intersubjektive holdninger i klassen som gjorde at det var unødvendig å ha regler for at undervisningen skulle starte eller gå som planlagt (Vaage, 2001). Det var heller ikke nødvendig for kroppsøvingslærer Marit å blåse i fløyte eller å ty til andre virkemidler for å få ro i klassen. Marit brukte rett og slett ikke noe tid på det. Det virket for meg som at det var synlig dersom elever forstyrret undervisningen, og medelever

reagerte fort på det med ulike gester, for eksempel blikk-kontakt, kroppskontakt eller rett og slett verbale kommentarer.

Denne «synligheten» kom tydelig frem i intervjuer med elevene i klasse B. De fortalte meg, på samme måte som elevene i klasse A hadde fortalt meg, at læringsmiljø er synligere i kroppsøvingsfaget enn i andre fag på videregående skole. Trine fortalte at i andre fag, som matte, var det ofte prøver som viste elevenes kunnskap og ferdigheter, mens i kroppsøvingsfaget måtte kroppsøvingslæreren «*være på tærne for å følge med på elevene, slik at hun kan gjøre en skikkelig vurdering*». Trine fortalte også at selv om klassen var samlet i matematikk, så opplevde hun at hun var alene. Selv om samarbeid er sentralt i andre skolefag også, fremhever Trine det som noe annet i kroppsøving. Trine beskrev det slik:

Det er annerledes enn i matte for eksempel. Det er mer stillearbeid hvor man sitter og jobber selv. Så du må bare passe på deg selv at du er stille og sånn. I gym er det jo alle sammen - sammen. Det er mer felleskap. Du må gjøre ting selv, men hele klassen er jo samlet, og man sitter jo ikke alene. Så det er jo forskjell. Det er viktigere å samarbeide med andre.

Linnea forklarte at «synligheten» i kroppsøvingsfaget medførte at hun hadde vanskeligheter med å komme opp om morgningen, fordi kroppsøving stod først på timeplanen. Hun skulket ofte i faget. Problemet startet allerede i garderoben hvor hun opplevde å bli bedømt av andre elever i klassen. Ikke bare fikk hun gester eller kommentarer, men det var synlig for alle. Det var noe annet enn i andre skolefag. Elevene kledde av seg for hver andre og var nakne. Det foregikk åpent og synlig for alle. Det fortsatte i kroppsøvingssalen hvor hun opplevde at alt hun gjorde var synlig og ble vurdert av medelever og av kroppsøvingslæreren. Som Linnea beskrev det:

Jeg våkner opp på en tirsdag og dagen er allerede ødelagt. Så moren min må dytte meg ut av døren på tirsdager fordi jeg automatisk blir syk av å tenke at det er gym, jeg har alltid hatt et dårlig forhold til gym. Fra før av, på ungdomsskolen så var det kroppspress, i garderoben gikk vi hver for oss fordi vi var redde for å bli dømt for kroppen.

Overgangen fra ungdomsskolen til videregående med opplevelser og erfaringer fra ungdomsskolen er hovedgrunnen til at Linnea ikke liker kroppsøvingsfaget. På tross av at kroppsøvingsfaget har blitt bedre etter hvert, og hun nå opplever kroppsøvingslæreren som mye flinkere, liker hun fortsatt ikke faget. Hun hater å skifte klær i garderoben

fordi hun er redd for gester, verbale kommentarer eller enda verre, manglende kommentarer fra medelever. Eirik, Jens og Trine er enige med Linnea i at kroppsøvningsfaget er et fag hvor samarbeid og hvilke forventninger klassen du har rundt deg har, er av betydning for hvordan elevene lærer i faget. På spørsmål om det er et samarbeid mellom foreldre og kroppsøvningslærere eller mellom hjem og kroppsøvningsfaget, beskriver de fire elevene det som ikke-eksisterende. Linnea forteller at siden alt er synlig og at alt utføres i et felleenskap, er det nok flere elever som er nervøse for å utfordre seg selv. Som Linnea beskriver det:

Gym et av de fagene hvor jeg føler at folk blir nervøse, mer nervøs enn når du sitter i mattetimen og skal løse en oppgave. Da er det deg selv det handler om. I gym er det som oftest lag, og da handler det om samarbeid med andre. Eller for eksempel når vi har stikkball, da er det ikke lag, og du er alene om hvem du skyter på. Allikevel, dersom du ser den dårligste personen, så kaster du ikke ballen skikkelig hardt, midt i hodet på den personen. For å gjøre personen flau liksom... Det handler om at du skal vinne, men du tenker kanskje at en som er litt dårligere kan gå i duell med en som er skikkelig dårlig liksom. At du ikke er den som knuser alle, men heller tar litt hensyn til de andre [elevene]. Det handler ikke om det i matte. Du tenker ikke at: 'den som står ved siden av meg er ikke så flink i matte, så jeg skal gjøre dette mattestykket litt dårligere for å hjelpe henne.' Det handler ikke om det i matte, mens i gym så handler det om samarbeid og motivere hverandre. Du sitter ikke i mattetimen og liksom: 'kom igjen da folkens, nå er det MATTE, det her KLARER dere!' [ler lenge]

Det Linnea og hennes medelever forteller, slik jeg tolker det, er at siden læringsmiljøet er «synlig» i kroppsøvningsfaget, kan også perspektivtakingen foregå synlig. Når en elev skal kaste ballen på en annen elev i kanonball, så tar de den «andres perspektiv», og basert på blant annet holdninger og verdier i klassen, tar eleven et valg. Dette valget kan for eksempel være å skyte på den dårligste eleven på det andre laget fordi den er lettest å treffe, eller valget kan være, som Linnea beskriver, å ikke skyte på den dårligste eleven for å vise hensyn. I observasjonsfasen så valgte ofte elevene i klasse B alternativer som resulterte i at de viste hensyn og støttet hverandre. I den forbindelse opplever elevene at lærerens språk, gester og handlingsmåter blir veldig synlig.

Elevene jeg gjennomførte intervju med i klasse B var enige om at læringsmiljøet er godt i klassen. Det ble begrunnet med at elevene viste emosjonell- og instrumentell støtte for hverandre, og at elevene lærte mye gjennom godt samarbeid i klassen. Dette er i samsvar med hvordan Vygotsky mente at det er i den proksimale utviklingssonen at

læring skjer, ikke det du klarer alene, men det du klarer i samhandling med andre (Vygotsky, 2001).

5.3.3 Oppsummering

Det elevene opplever at de skal lære i kroppsøvingsfaget, kan være influert av det kroppsøvingslæreren forteller eller viser at de skal lære gjennom sin undervisningspraksis. Både kroppsøvingslærere og elever fremhever at læringsmiljø er noe annet i kroppsøvingsfaget enn i andre skolefag på videregående skole. Andre skolefag blir av lærere og elever beskrevet som at hver og en er mer «alene». Trine beskriver at hun erfarer alle elevene i klasse B som «sammen» i matte, men hun opplever å sitte alene med ansvar for seg selv. I kroppsøvingsfaget opplever hun at klassen er «*sammen - sammen*». Klassen er samlet i både matte og kroppsøvingsfaget, men Trines beskrivelser viser at det går an å erfare relasjonene blant klassens deltakere i skolefagene på forskjellige måter.

Det er særlig det kollektive og felleskapet som blir fremhevet som sentralt i beskrivelsen av læringsmiljø i kroppsøvingsfaget. «Synlighet» er noe som deltakerne i prosjektet er enige om at skiller kroppsøvingsfaget fra andre fag. Det er vanskelig å gjemme seg bak en bok eller sette seg bakerst i klasserommet i kroppsøvingshallen. Støtte og oppmuntring oppleves av elevene som synligere i kroppsøving enn i andre fag, men også negative kommentarer, konflikter og mobbing. Gjennom «å ta andres perspektiv» opplever elevene at de kontinuerlig blir vurdert av andre medelever og lærer. Dette samsvarer med Meads teori om perspektivtaking der eleven i møte med andre elever (generaliserte andre), gode venner og eventuelt kroppsøvingslæreren (signifikante andre) i klassen, responderer og utveksler erfaringer gjennom deltagelse og kommunikasjon.

Det var samtidig flere elementer som intervjuede elever og lærere var enige om at var felles for et godt læringsmiljø på tvers av fag. Det gjelder det å oppleve trivsel, trygghet, oppmuntring, ros og at miljøet skal være samarbeidsorientert og ikke prestasjonsorientert. Prosjektdeltagerne forteller at dette likevel er spesielt viktig i kroppsøving, på grunn av synligheten og den åpne vurderingen som deltagerne opplever i læringsmiljøet i kroppsøvingsfaget.

5.4 Overgang fra ungdomsskole til videregående skole

Overgangen fra ungdomsskole til videregående er en spennende reise som det er forsket mye på tidligere. Smette (2015) diskuterer hvordan elevers oppfatning av sin egen skole er relatert til konkrete erfaringer elevene har med hverandre gjennom mange års felles skolegang. Gjennom analyse av intervjudata ble det gjort flere funn som kan tyde på at det ligger til grunn holdninger og relasjoner fra ungdomskolen som er av betydning for hvordan prosessen med å skape et godt læringsmiljø i kroppsøving på videregående skole utarter seg. Dette kom tydelig frem gjennom svarene på spørsmålet jeg stilte elevene: «Hva syns du om kroppsøvfaget?» I svarene sine sammenlignet elevene kroppsøvfaget på videregående skole med hvordan det hadde vært på ungdomsskolen, og de sammenlignet kroppsøvlæreren med tidligere kroppsøvlærere. Dersom kroppsøvlæreren på ungdomsskolen gjennomførte fysiske tester for å vurdere elevene, så tok de for gitt at dette ville fortsette på videregående skole. Elevene i prosjektet sammenlignet også timeantallet, innholdet, prestasjonsnivået, innsatsnivået, fasilitetene og læringsmiljøet med erfaringer fra ungdomskolen, og det skal vi undersøke nærmere når jeg ser på forskjeller og likheter mellom skole A og skole B.

5.4.1 Skole A: «På ungdomsskolen var kroppsøvfaget litt useriøst»

I klasse A var 60% av elevene gutter, og klassen viste seg å bestå av fire interne grupperinger blant guttene og tre tilsvarende grupperinger blant jentene. Pernille beskriver at de forskjellige «klikkene», som hun kaller grupperingene i klassen, har røtter tilbake til ungdomsskolen. Det viste seg at flere av elevene i klasse A kjenner hverandre fra ungdomsskolen og kommer til videregående med samme venner.

Noen av elevgruppene i denne klassen er basert på at elevene kjenner hverandre fra ulike fritidsaktiviteter i nrområdet. Njord er et eksempel med slik relasjon, han kjente én i klassen fra adrenalintrening (idrettslag i nærheten), og de ble fort bestevenner i klassen. I løpet av observasjonsfasen kunne jeg se at Ørjan ikke bare var en bestevenn, men også en «signifikant andre». Njord hadde høyere innsats, og utfordret seg selv i større grad når han var på gruppe med, eller bare i nærheten av Ørjan. I intervjusamtale fortalte Njord at det var to personer i klassen som var viktig for at han skulle prestere i faget; kroppsøvlæreren og Ørjan. Njord la til følgende:

På ungdomsskolen så syns jeg kroppsøvningsfaget var litt useriøst. Det var mye tull, og det var useriøst. Det var også litt vagt på hvordan du skulle få visse karakterer... Nå er det mer profesjonelt kan du si. Hva vi lærer når det gjelder teknikker og ferdigheter. Gymlæreren vår er veldig seriøs, han [Håkon] er ikke tullete og sånn.

Njord beskriver hva han syns om kroppsøvningsfaget i Vg1 i forhold til på ungdomsskolen. Det Njord syns var litt underlig var at elevene har færre timer med kroppsøving per uke på videregående enn på ungdomsskolen, mens han opplevde at faget og kroppsøvningslæreren var mer profesjonell i Vg1. Det var flere i klasse A som var enig med Njord i dette. Pernille beskrev det slik:

Jeg syns kroppsøving er mye tøffere her, på ungdomsskolen var det litt slapt. Det var fordi vi var to klasser sammen, samtidig liksom. Derfor ble det veldig mange [elever i kroppsøvingssalen], og lærerne hadde ikke helt styr på det. Det var to lærere, men alle [elevene] løp rundt, overalt. Vi var alt for mange [elever] i timene. Nå syns jeg det er bra, fordi vi er en perfekt mengde med folk, og det blir litt lettere å følge med, å konse da.

Njord sitt utsagn kan tolkes på ulike måter, men med et helhetlig syn på det Njord uttrykker i intervjuet, tyder det på at han opplever kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen som useriøst fordi det ikke lignet på treningene han hadde på fritiden i fotball eller amerikansk fotball. Tre av fire elever fra det strukturerte utvalget i klasse A forteller at kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen var useriøst, og at det var en stor overgang til videregående, hvor elevene opplevde at faget ble strukturert, hardere og mer seriøst. Det de tre elevene har til felles er at de er idrettsaktive på fritiden. De beskriver overgangen fra ungdomsskolen til videregående som positivt, fordi kroppsøvningsfaget ligner mer på idrettene de driver med på fritiden og derfor oppleves faget som mer profesjonelt. Slik jeg ser det så har elevenes opplevelse av læringsmiljøet på grunnskolen, spesielt på ungdomsskolen eller aktiviteter på fritiden, betydning for hvordan elevene opplever læringsmiljøet i Vg1. Elevene tar med seg et erfaringsgrunnlag som de tar med seg inn i det sosiale samspillet på videregående skole. Elevene bruker språk, gester, handlinger og forstår kroppsøving i lys av der de er nå. På en annen side kan elevenes opplevelse av læringsmiljøet på videregående ha betydning for hvordan elevene retrospektivt «tar perspektivet til læringsmiljøet» på ungdomsskolen.

I følge Vaage (1998) mente Mead at gjennom «å ta andres perspektiv», utvikler elevene et «sosialt selv». I møtet med «generaliserte andre», som kan være flere i klassen eller

hele klassen og «signifikante andre» som kan være betydningsfulle elever, gode venner eller læreren, er det dette sosiale selvet som gjør at eleven vet hvilken oppførsel som er forventet i forskjellige settinger. Det kan tenkes at dersom elevene møter de samme «andre» på videregående, så bevarer det sosiale selvet samme regler for språk, gester, handling og oppførsel. Nielsen (2009) hevder at noen elever fortsetter sitt sosiale liv i samme spor på videregående skole, mens andre elever begynner på en skole hvor de kjenner få, eller ingen elever.

Et eksempel på elevrelasjoner som fortsetter sitt sosiale liv i videregående skole er Pernille og Line fra skole A. Gjennom observasjonsfasen oppdaget jeg at Line hadde et høyt innsatsnivå når de var i nærheten av hverandre, men et lavt innsatsnivå når de var langt fra hverandre. Gjennom fase tre skjønte jeg at de hadde gått på samme ungdomsskole, spilt på samme håndballag og var svært gode venner før de begynte i videregående skole. Det er hovedgrunnen til at Pernille og Line alltid er på gruppe og liker å samarbeide med hverandre. Pernille forteller at hun kjenner Line svært godt, og derfor er det trygt og godt å samarbeide med henne. Pernille legger til at gjennom dette samarbeidet opplever hun at hun kan være den hun «egentlig» er. Mead hevdet at «jaget» handler ut fra et interaktivt forhold til den «generaliserte annen». Det kan tenkes at dersom Pernille møter de samme holdninger, forventninger og normer, så oppleves det som forutsigbart og trygt. Line legger til at de hun vanligvis samarbeider med i klassen gikk på Rød ungdomsskole eller Gul ungdomsskole, som er naboskolen til Rød ungdomsskole.

Jeg observerte at selv om læreren delte elevene inn i grupper, hadde en jentegruppering bestående av tidligere elever fra Rød ungdomsskole en tendens til å finne hverandre. Pernille og Line var en sentral del av denne grupperingen, likevel forteller Line at det er annerledes i kroppsøvningsfaget, fordi læreren som oftest styrer grupperingene slik at det er tilfeldig hvem som samarbeider. Blant guttene forteller Harald at det er en gruppering fra Gul ungdomsskole eller fra det gule området generelt, men han peker også på at kroppsøvningsfaget bidrar til å skape samarbeid på tvers av grupperinger. Elevene foretrekker å være i gruppe med nære venner eller sine «signifikante andre», men dersom læreren legger til rette for det, kan elevene gjennom det sosiale selvet tilpasse seg forskjellige sosiale settinger (Vaage, 2001). Slik jeg tolker elevenes beskrivelser så behersker en del av elevene å tilpasse språk, gester og handlinger etter sosiale roller.

5.4.2 Skole B: «Vi fikk blant annet én time mindre kroppsøving»

På skole B var elevenes erfaringer annerledes, og elevene fortalte meg at de opplevde faget på videregående som mindre «profesjonelt». Det er flere elever som peker på at reduksjonen i antall timer med kroppsøvingundervisning i uken, medfører at de opplever at kroppsøvingfaget nedprioriteres i forhold til andre fag som har likt eller økt antall undervisningstimer på videregående som i ungdomsskolen. Eirik forteller: «*Vi fikk blant annet én time mindre med kroppsøving på videregående enn det vi hadde på ungdomsskolen. Nå synes jeg det (faget) er blitt litt slappere.*» Eirik viser til rammeverket og timefordelingen til kroppsøvingfaget. Denne reduksjonen en av én av årsakene til at elevene i klasse B opplever at kroppsøvingfaget nedprioriteres i forhold til andre skolefag. Eirik, som er idrettsaktiv på fritiden, er alene blant elevene i prosjektet om å mene at det er utelukkende negativt. Eirik forteller:

«På ungdomsskolen hadde vi bedre lærer fordi han viste god kunnskap om idrett. Lærerne gikk dypere inn i idrettene, spesielt fotball. Han hadde skikkelige fotballøvelser som vi gjør på fotballtrening, ikke leker, men øvelser som du blir sliten av».

Jens, Trine og Linnea ser på det som positivt at det bare er to timer kroppsøving i uken. Trine og Jens begrunner det i at på ungdomsskolen var det flere elever som også var aktive i idrettslag eller deltok i idrettsaktiviteter på fritiden. Trine beskriver læringsmiljøet på ungdomsskolen som en konkurranse hvor det hele tiden handlet om å vise seg frem. Jens beskriver et tydelig prestasjonsmiljø i klassen som han ikke var en del av. Jens fortalte følgende: «*Jeg er blant de bedre [elevene] i kroppsøving nå. Det skyldes nok mest sannsynlig ikke at mitt nivå har økt, men at prestasjonsnivået i klassen har jevnet seg mer ut, da.*» Trine legger til: «*Jeg sammenligner miljøet hele tiden med ungdomsskolen, men der var det mange flere som var ekstremt umodne og bare tullet hele tiden, og da... Du vet, ler og sånn. Så her er det deilig, folk er litt mer voksne.*» Linnea forteller tilsvarende historier knyttet til prestasjon: «*Det var mange fysiske tester på ungdomsskolen fordi skolen lå rett ved siden av et tjern. Vi måtte løpe rundt dette tjernet på tid, og tiden betydde mye for karakteren vi fikk.*»

Selv om de fire elevene erfarer at kroppsøvingfaget har blitt nedprioritert i forhold til hvordan det var på ungdomsskolen, så opplevs læringsmiljøet som bedre på videregående skole enn på ungdomsskolen. Linnea fortalte følgende:

På barneskolen og ungdomskolen så var det kanskje et av de fagene jeg mislikte mest av alle fagene. Som jeg hadde mest vanskeligheter med å komme høyt opp i karakterer. Jeg følte at andre [elevene] klarte det bedre, så jeg blir sånn at hvis jeg ikke klarer det så, syns dem at jeg liksom er dum eller for eksempel da. Det var kanskje fordi at jeg også kjente de folkene [elevene] jeg var med, da. Nå så er det mer sånn, nå er det ikke så farlig lenger. Nå gleder jeg meg kanskje også noen ganger til gymtimen, fordi det er et annet læringsmiljø og en annen lærer.

Trine utdyper dette med å si at nettopp én av styrkene til skole B, er at skolen tar inn elever fra en rekke bydeler og fra forskjellige ungdomsskoler. Hun hevder at det resulterer i at det er få elever som kjenner hverandre fra ungdomsskolen. Trine og andre elever i klassen forteller at elevsammensetningen er en av grunnene til at læringsmiljøet i klasse B oppleves som samlet og godt. Trine forteller at: *«Alle gjør en innsats. Det er samarbeid i klassen. Respekt for hverandre. Hvis ikke alle er like flinke, så respekterer kanskje elevene det og hjelper hverandre.»*

Elevene som ble intervjuet i klasse B forteller at de opplevde kroppsøvingfaget som hardere på ungdomsskolen, hvor de opplevde lærere som gjennomførte fysiske tester for å sette karakter i faget. Nå er det annerledes, og kroppsøvingfaget oppleves mer som et «fri-fag», sammenlignet med andre skolefag der de opplever det som mer krevende å prestere på et høyt faglig nivå. Elevene beskriver det som utfordrende å få toppkarakter i andre fag, mens elevene opplever at de kan slappe mer av i kroppsøvingfaget og allikevel prestere godt. På tross av det gode miljøet i klasse B, sitter opplevelsene og erfaringene fra ungdomsskolen sterkt forankret i «selvet» til noen av deltagerne. Linnea forteller: *«Jeg har egentlig ikke hatt gym så ofte på grunn av hvordan faget har vært før og sånn.»* Slik jeg tolker det Linnea forteller, så influerer opplevelsene av læringsmiljøet i ungdomskolen hennes opplevelse av læringsmiljøet i videregående skole. Konsekvensen er at hun av og til velger å skulke i kroppsøvingfaget på tross av at hun nå liker medelevene, læreren og læringsmiljøet i klassen.

5.4.3 Oppsummering

Det er gjort flere funn fra begge skoler i dette prosjektet som tyder på at når elevene møter kroppsøvingfaget i Vg1, vil erfaringene med faget i ungdomsskolen prege opplevelsene deres av det de møter når de har kroppsøving på Vg1. For elevene i skole A betyr det at faget oppleves som mer krevende, mens det for elevene i skole B betyr at faget oppleves som mindre krevende. På skole A kjenner også en del av elevene hverandre fra før. En konsekvens av at alle som søkte til skolen kom inn, var at flere

elever fra samme ungdomsskole kom i samme klasse. Jeg opplevde miljøet som tydelig gruppert inn i forskjellige jente- og guttegrupper. I klasse B var situasjonen annerledes, og en av grunnene til det er at elevene kommer fra forskjellige ungdomskoler og møtte hverandre for første gang under oppstart. Det er en større spredning i hvilke skoler de kommer fra, og få eller ingen elever kjente hverandre fra før. Det er min oppfatning at overgangen fra ungdomsskole til videregående skole kan ha betydning for samspillet mellom kroppsøvingslærere og elever i kroppsøvingsfaget. Dette komplekse samspillet skal vi se litt nærmere på i neste delkapittel hvor jeg ser på relasjonen mellom kroppsøvingslærer og elev.

5.5 Kroppsøvingslærer-elev-relasjoner

Det første som overrasket meg da observasjonsfasen i prosjektet begynte, var at det ikke var konflikter mellom kroppsøvingslærerne og elevene. I forkant av observasjonene hadde jeg lest en del forskning på faget og sett for meg at det ville være større avstand mellom kroppsøvingslærerne og elevene, og at jeg ville kunne observere konflikter.

Tidligere forskning (kapittel 2) beskriver at kroppsøvingslærere ofte er idrettsorienterte (Redelius et al., 2009). Derfor kan det tenkes at læreren kommuniserer bedre med elever som er idrettsorienterte, enn resten (Moen, 2011). Denne typen konflikter kunne elever jeg intervjuet i begge klasser fortelle om, men konfliktene var knyttet til erfaringer og opplevelser på ungdomsskolen. På videregående skole opplever elevene at kroppsøvingslærerne har tilpasset sin undervisningspraksis til elevgruppene på en god måte. Harald på skole A fortalte: *«Håkon viser at han kan idrettene vi skal ha. Det viser jo at han vet hva han gjør og sånn. Det er egentlig litt betryggende på en måte. Det er litt betryggende at du lærer fra en som faktisk kan noe.»* Eller som Jens på skole B fortalte: *«Marit har god kontrakt med elevene sine hvis du skjønner. Det er den største forskjellen for meg når det kommer til gymlærere. Jeg har følt at gymlærere er mennesker som, jeg vet ikke hvor de kommer fra liksom, for de er spesielle mennesker.»*

Jeg hadde planlagt å bli kjent med elevene i klassen og gjennom å delta i aktiviteter som en elev, kanskje komme i prat med elevene om lærer-elev-relasjoner. Relasjonene som jeg hadde tenkt å bygge med elevene i utvalget, var relasjoner som kroppsøvingslærerne på begge skoler allerede hadde klart å etablere. Det viste seg at kroppsøvingslærerne hadde nære relasjoner til elevgruppene og «spilte på samme lag». Jeg var redd for at siden jeg ønsket å være både hjelpelærer og elev i klassen, så kunne det ende opp med

at jeg ikke ble akseptert i klassen. Jeg ble overrasket over at nettopp fordi jeg hadde valgt denne mellømløsningen, så erfarte jeg å være inkludert blant elevene. Nøkkelen til at jeg ble akseptert i klassemiljøet, opplevde jeg var at kroppsøvlingslærerne gikk god for meg ved å fortelle at jeg var en som elevene kunne stole på, og at jeg var der for å hjelpe til og for å utforske det Håkon karakteriserte som *«et spennende og viktig tema for både lærere og elever»*.

Når det skal etableres en forbindelse, en relasjon eller et forhold mellom kroppsøvlingslærer og elev, er det flere faktorer som kan virke inn på hverandre og på utformingen av relasjonen. Noen elever søker nære relasjoner, mens andre elever er komfortable med å ha læreren litt på avstand. Hvordan kroppsøvlingslæreren oppfører seg i møtet med elever vil ha betydning for «kroppsøvlingslærer-elev»-relasjoner. Hattie hevder at det er kontakten og interaksjonen mellom lærere og elever som er den aller viktigste faktoren for læring (Hattie, 2009). Vaage (1998) diskuterer lærerrollen med tanke på nærhet vs. distanse og konkluderer med at den ideelle situasjonen hadde vært at lærerens personlighet fremtrer i undervisningen og i relasjonen mellom lærer og elev. Vaage (1998) begrunner det med at elevene lettere kan fatte interesse for læringsinnholdet med slik en slik undervisningspraksis. Når det kom til nærhet-distanse, kunne jeg i observasjonsfasen se at Marit brukte emosjonell støtte og pratet ofte til elevene i «én-til-én»-relasjon. Det er min tolkning at dette skapte nærhet til elevene. Håkon benyttet seg mer av instrumentell støtte i «én-til-alle» relasjon. I utgangspunktet tenkte jeg at dette kunne skape en distanse til elevene, men i intervjuamtaler beskrev elevene en trygghet og en forutsigbarhet til Håkons undervisningspraksis som også skapte en nærhet i lærer-elev-relasjonen. I dette prosjektet beskrev alle elevene kroppsøvlingslæreren som betydningsfull. Dette er lærerne også bevisst. Håkon fortalte: *«Som lærer står du i en maktposisjon for hva du hauser eller hva du har lyst til at elevene skal få til.»* Han viser til det asymmetriske maktforhold som er mellom kroppsøvlingslæreren og elev, der det kan hevdes at kroppsøvlingslæreren har størst makt i relasjonen. Jeg fikk også inntrykk av at hvordan relasjonen var mellom lærer og elev, hadde betydning for hvordan relasjonene var mellom elever. Dette observerte jeg ved begge skolene. Spesielt synlig var dette i situasjoner når en kroppsøvlingslærer kom bort til en elevgruppe. I observasjonsfasen erfarte jeg at flere av elevene forandret væremåte i relasjon til læreren. Noen sluttet å snakke eller dempet lydnivået. Andre endret måten de snakket på, brukte gester, eller fokuserte plutselig på aktiviteten de skulle utføre. Jeg

la også merke til at flere av elevene økte vanskelighetsgrad i den respektive aktiviteten når kroppsøvingslæreren var i nærheten. Dersom jeg skal se denne observasjonen i lys av Vygotskys proksimale utviklingssone, så økte elevene vanskelighetsgrad slik at de ikke mestret oppgaven alene, men klarte å mestre den sammen med andre elever eller kroppsøvingslæreren. Noen ganger gjennom instrumentell støtte, andre ganger gjennom emosjonell støtte.

Jeg kunne også se at det samme kunne skje for noen elever, dersom enkelte elever var i relasjon med bestemte andre elever. Gjennom intervju med elevene ble jeg klar over at de beskrev disse bestemte elevene som gode venner eller bestevenner. Det kan tyde på at både lærere og gode venner i klassen kan være «signifikante andre» for en elev. Dersom læreren snudde ryggen til og gikk vekk, endret ofte elevene adferd igjen. Den asymmetriske relasjonen som er mellom lærer og elev, kan i utgangspunktet ikke sammenlignes med en elev-elev-relasjon. Men det kan tenkes at dersom en elev mestrer en aktivitet godt og kanskje er idrettsaktiv på fritiden i denne aktiviteten, og kroppsøvingslæreren benytter seg av denne eleven som øvingsbilde, så kommer også noen elever i en slik maktposisjon. Et eksempel som illustrerer dette, er Eirik i klasse B som er idrettsaktiv i basketball på fritiden. Følgelig ble Eirik brukt som øvingsbilde, dommer og hjelpelærer da klassen hadde basketball som tema. Var det noen spørsmål om teknikker eller regler, søkte Marit bekreftelse med å vise gester mot Eirik i det hun svarte i «én-til-alle» relasjon i klassen. Marit spurte ved flere anledninger om Eirik kunne forklare regler i basketball for klassen. På denne måten kunne Eirik bestemme hvordan reglene fungerte i spill, og dermed kom han i en type maktposisjon i forhold til de andre elevene.

Eksemplet over viser at relasjonen mellom kroppsøvingslærer og elev kan ha effekt på regulering av elevenes emosjoner, atferd og læring. Læreren bidrar til å strukturere samspillet mellom elevene og er en base for trygghet, utforskning, mestring og læring (Nomeland, 2014; Nordahl et al. 2009; Pinata, 1999). På grunn av den maktposisjonen som læreren har, kan det også hevdes at læreren regulerer hvem som opplever mestring. En kroppsøvingslærers relasjonskompetanse handler først og fremst om å forstå og samhandle med elevene på en hensiktsmessig måte opp mot formålet med faget. Jeg observerte to lærere med forskjellig undervisningspraksis som bygget forskjellige

relasjoner til sine elever. I neste avsnitt skal jeg se litt nærmere på likheter og forskjeller i relasjoner mellom kroppsøvlingslærerne og elevene på skole A og B.

5.5.1 Skole A: «Jeg føler ikke at jeg kjenner han enda»

Elevene ved skole A ga uttrykk for at de likte Håkon godt og respekterte ham som lærer. Elevene beskrev Håkon som faglig flink, streng og morsom. I løpet av observasjonsfasen erfarte jeg at Håkon ofte pratet til elevene i «én-til-alle»-relasjon. Det ble ofte gitt tilbakemeldinger som var felles for flere elever. Likevel hadde Håkon gode relasjoner med sine elever. Slik jeg tolket dette så klarte Håkon å få til balansegangen mellom å være litt på avstand, men samtidig være personlig i relasjon med elevene dersom det var nødvendig. Dette gjorde han blant annet gjennom å være streng, men samtidig veldig morsom. Elevene møtte en engasjert lærer i hver time som kom med en god plan for timen, flere regler som sørget for at det var god aktivitet og alltid et smil og noen morsomme kommentarer. Elevene beskrev i intervjuet at det var en rekke regler i faget, men at Håkon også var konsekvent når det gjaldt regelhåndhevelse ved brudd av regler. Det var likt for alle. Her er noen av reglene som kom frem under fase to og tre:

- Elevene må ha på sko. Dersom regelen brytes, er konsekvensen å gjøre teorioppgaver.
- Elevene må ha med gymtøy. Dersom regelen brytes, er konsekvensen å gjøre teorioppgaver.
- Det er ikke lov til å ha på singlet. T-skjorte skal brukes.
- Det er ikke lov til å gå inn i utstysrom.
- Elevene må være stille når læreren instruerer. Dersom regelen brytes, er konsekvensen at eleven eller elevene må gjøre styrketrening.
- Elevene har ikke lov til å sprette ball når læreren instruerer. Dersom regelen brytes, er konsekvensen at eleven eller elevene må gjøre styrketrening.

På spørsmål om elevene kjente til konsekvensene dersom en regel ble brutt, svarte Line: «Ja, hvis vi for eksempel spretter en ball mens læreren snakker, så må vi ta 10 pushups eller noe annet, det blir styrke som en straff.» Jeg fulgte opp spørsmålet med å spørre Line: Hvordan opplever du det da? Line svarte: «Det er jo irriterende, og egentlig så er det veldig flaut. Hvis man gjør det selv. Jeg har prøvd å unngå å bryte reglene, egentlig.» Jeg opplevde at reglene fungerte med tanke på at de sørget for en

forutsigbarhet i timene. Aakvaag (2008) hevder at når en lærer og en elev samhandler i et klasserom, vil de foregripe hverandres forventninger og tilpasse sine handlinger etter dette. Flere av elevene fortalte meg at de opplevde en trygghet i at de visste hva Håkon forventet av dem, både når det gjaldt innsats i faget og oppførsel i timene. Reglene sørget for at det var mye aktivitet i timene, og at det var få elever på sidelinjen. Håkon fortalte meg følgende:

Dersom du følger opp reglene, så har du allerede gjort ett eller annet med læringsmiljøet, at elevene vet hvordan de skal forholde seg til deg. I det du blåser i fløyten og sier at 'nå skal vi ha en samling, og alle skal sitte', dersom du lar fire stå, så har du sklidd ut noe fra rammene dine. Slik blir det, egentlig skaper du en utrygghet i det da.

Under observasjonsfasen sørget Håkon for at det var mye aktivitet, og dersom han opplevde at et lag eller en gruppe ikke hang med, så var han rask med å treffe tiltak. Håkon benyttet seg, som tidligere nevnt, mye av instrumentell støtte og korreksjonsmekanismer for å sørge for at det var høyt aktivitetsnivå. Håkon fortalte meg i intervjuet at den største utfordringen han hadde som lærer i kroppsøvningsfaget, var at han fikk for lite tid med elevene. Det var ikke mulig å få til samme oppfølging som han kunne gi elevene sine i idrettsfagene, og han begrunnet det med forskjeller i antall timer til undervisning. Håkon fortalte også at det var utfordrende at det var lite eller ingen forbindelse mellom faget, elevene og med elevenes foreldre. Dette førte til at han opplevde at han ikke ble skikkelig kjent med elevene i kroppsøvningsklassen.

5.5.2 Skole B: «Hun er med på at vi får lært»

Marit skilte seg fra Håkon under observasjonsfasen ved at hun i større grad pratet med elevene i «én-til-én»-relasjon i løpet av en undervisningstime. Hun gikk ofte bort til elevene og stilte spørsmål om hvordan de hadde det. Med utgangspunkt i hva elevene svarte tilpasset hun undervisningen til hver enkelt. Marit benyttet emosjonell støtte i større grad. I klasse B var det få regler, det var heller ikke nødvendig. Hvordan elevene møtte til riktig tidspunkt, sittende langs vindusrekken er eksempel på dette. Det var litt hvissing og slikt, men stort sett ro i klassen. I den første timen jeg observerte hadde klassen blant annet basketball, men det var ikke bare basketball. Det var dans først, så basketball, turn, volleyball og tøying i samme time. Med andre ord var det stor variasjon i aktiviteter og ikke tradisjonell undervisning slik Moen (2011) hevder at mange kroppsøvningslærere praktiserer. Når det kom til regler i ballspill, fortalte Marit: «Vi

begynner med grunnleggende regler. Det er ikke lov med kroppskontakt. Dersom ballen går i veggen, får det andre laget innkast. Ellers legger vi på regler etter hvert som det er nødvendig.» Slik jeg tolket dette utsagnet og hvordan Marit underviste observasjonsfasen, så hadde hun gjennomgående få regler i faget, men dersom det var nødvendig så implementerte hun regler. Dette førte til at elevene fikk frihet under eget ansvar og rom for mer spontan aktivitet. I intervjuet med Marit så snakket vi om «lærer-elev»-relasjoner, og i den forbindelse stilte jeg følgende spørsmål: Hva opplever du er din rolle for å skape et godt læringsmiljø? Hun svarte:

Jeg må gi dem [elevene] aktiviteter, ideer, snakke med dem, være der, gi dem ros, oppmuntre dem. Hvis elevene ikke skjønner hvorfor, så må jeg være der å forklare dem det. Hvorfor de skal ha den og den aktiviteten.

Marits utsagn kan tolkes på flere måter, men et helhetlig syn på det Marit uttrykker er i tråd med det Nordahl (2009) opplever at Opplæringsloven sier om elevers rettigheter relatert til læringsmiljø. «*På mange måter uttrykker retten til et godt psykososialt læringsmiljø at alle elevene skal oppleve å bli godt likt av lærere og andre ansatte på skolen*» (Nordahl et al., 2009). Flere av elevene uttrykte i intervjuet at de erfarte å bli sett og likt av Marit. Det er min oppfatning at Marit hadde etablert nære relasjoner til flere av elevene, til tross for de få timene dem hadde hatt sammen.

I intervju med Linnea, som tidligere fortalte at hun ikke likte, eller hatet kroppøvingfaget, fortalte hun at Marit var «*annerledes*» enn kroppøvingslærerne hun hadde hatt på ungdomsskolen. Derfor fulgte jeg opp det Linnea fortalte meg med å spørre om hva hun mente med «*annerledes*». Linnea beskrev det slik: «*Fordi hun heier på deg... Så tar hun hensyn. Hun har god kontakt med elevene sine hvis du skjønner.*» Slik jeg tolker det, så opplever hun at Marit benytter emosjonell støtte i møte med elevene sine, og på den måten bekrefter Linnea mine observasjoner i undervisningen. Flere av elevene fortalte meg i intervjuet at Marit var betydningsfull for at de mestret utfordringer i faget. Senere i samtalen med Linnea så fortalte hun meg at:

Nå føler jeg at Marit er en [kroppøvingslærer] som er motivert, som ikke bare tenker på penger. Det handler om at hun vil at vi skal lære. Det er en viktig ting for henne liksom, at hun vil at vi skal lære. Hun er med på at vi får lært, og det er ikke sånn at hun bare legger frem dagens mål, og så må vi gjøre det. Hun legger frem dagens mål, men samtidig så hjelper hun oss med å nå det målet.

Ellers blir det bare sånn at du skal kunne det og det, forskjellige pasninger og så videre. Det handler kanskje om at hun hjelper deg å nå målene da.

Jeg mener at Linneas utsagn kan tolkes mot at det handler om å utfordre seg, Marit hjelper elevene til å strekke seg lenger enn hva de hadde klart alene. I løpet av kroppsøvingstimene så kunne jeg observere at det også var andre elever som benyttet emosjonell støtte i gjennomføringen av aktiviteter. I basketball-timen observerte jeg at Linnea stod ved basketkurven og startet på å utføre teknikken «lay up» i basketball, men fullførte den aldri. I følge Vaage (1998) kan motoriske forberedelser til handling være eksempel på gester som fremkaller en respons hos andre. Da kom Trine bort og sa: «*Du er jo kjempeflink i basketball Linnea. Kom igjen, vi kjører på.*» Smilet og kroppsspråket til Linnea forandret seg etter dette, og noen minutter senere fikk hun til å score mål på en «lay up». Mestringsfølelsen gjorde at hun ropte ut i jubel: «*Jeg klarte det, jeg klarte det*». Dette er et eksempel som illustrerer Vygotskys proksimale utviklingszone, hvordan emosjonell støtte fra Trine førte til at Linnea klarte noe hun i utgangspunktet ikke fikk til på egenhånd. Mead (1934) hevder at «jeg-et» handler ut fra et interaktivt forhold til det han kaller «generaliserte andre». Som tidligere nevnt refererer den «generaliserte andre» til holdninger, verdier, normer og forventninger som elevene kan møte i kroppsøvingsskolen. Det kan tenkes at Trine gikk bort for å støtte Linnea i dette konkrete eksempelet, fordi denne holdningen er godt forankret i læringsmiljøet. Dersom det er tilfellet, illustrerer dette og flere andre eksempler i denne klassen hvordan «kroppsøvingslærer-elev»-relasjonen kan influere «elev-elev»-relasjoner. Med andre ord kan det hende at siden Marit gir elevene emosjonell støtte og instrumentell oppfølging, så etablerer hun holdninger og forventninger blant elevene om at det er slik elevene skal være i «elev-elever»-relasjoner også.

5.5.3 Oppsummering

Funn i dette prosjektet tyder på at kroppsøvingslærer-elev-relasjoner har betydning for elevenes læring i kroppsøvingsskolen. Elevene i prosjektet fremhever lærerens rolle som betydningsfull i å tilrettelegge for læring, presentere nye læringsoppgaver og støtte slik at elevene kan kreativt prøve ut nye løsninger. I forskning har det særlig blitt skilt mellom emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte handler om oppmuntring, aksept og respekt, mens instrumentell støtte handler om råd og veiledning. Hvordan elevene beskriver kroppsøvingslærerens støtte, tyder på at det i praksis ikke er like klart

skille mellom de to. Funn i dette prosjektet viser et mangfold i støtte og at støtte kan gis på mange måter og at både emosjonell- og instrumentell støtte kan skape nærhet i lærer-elev-relasjoner.

På skole A fungerer klare regler med konsekvenser som er transparente og like for alle elever, både som emosjonell- og instrumentell støtte. Reglene er av betydning for at elevene i klassen føler seg trygge og respekterte av læreren, samtidig som de fører til at det er mye aktivitet og at elevene følger kroppsøvingslærerens undervisning.

På skole B kunne jeg observere hvordan kroppsøvingslæreren gav elevene både emosjonell støtte og instrumentell oppfølging. Det kan tenkes at kroppsøvingslæreren bidro til å etablere holdninger og forventninger blant elevene om at det er slik elevene skal være i «elev-elever»-relasjoner også. Dette ser jeg nærmere på i neste delkapittel hvor jeg drøfter «elev-elever»-relasjoner.

5.6 Elev-elev-relasjoner

Relasjonen mellom elever handler om de sosiale relasjonene som eksisterer mellom elevene i klassen, og den sosiale posisjonen som enkeltelevne har i læringsmiljøet. Jeg har drøftet at læringsmiljø i kroppsøvingsfaget består av mange prosesser som foregår på samme tid, og er derfor et komplekst fenomen. Mine funn tyder på at overgangen fra ungdomsskole til videregående skole kan ha betydning for samspillet mellom deltagerne i prosjektet. Jeg har argumentert for at språk, gester, og hvordan elevene samhandler i og erfarer faget er influert av blant annet tidligere erfaringsgrunnlag og kroppsøvingslærerens undervisningspraksis. Kroppsøvingslærerne og elevene i dette prosjektet beskriver at det relasjonelle samspillet og vurderingene i kroppsøvingsfaget foregår mer «synlig» enn i andre fag. Trines beskrivelser av felleskap og samhandling viser at det går an å erfare relasjonene blant klassens deltakere i skolefagene på forskjellige måter (se 5.3.2).

Det var tre jenter ved skole A som tidlig ble interessert i prosjektet mitt. Jeg har her kalt dem for Line, Thilde og Jaden. Line ble, som tidligere nevnt, en del av det strategiske utvalget av elever som ble intervjuet også. Jentene kom entusiastisk bort til meg under introduksjonen og spurte om jeg skulle skrive en bok om dem, eller om de kunne få navnene sine i boken. Jeg fikk ikke tak på hvorfor de var så entusiastisk med det første,

ikke før jeg leste doktorgradsavhandlingen til Ingrid Smette. Som tidligere redegjort for (se kapittel 2) gjorde Smette et antropologisk studium på to ungdomsskoler, med et utvalg på to tiendeklasser. Da hun begynte datainnsamlingen ved den ene skolen, ble hun møtt av noen engasjerte gutter, noe likt de tre engasjerte jentene som møtte meg den første dagen. Hun beskrev guttene som en del av en «counter-school culture», som direkte oversatt er «mot-skolekultur» (Smette, 2015). Smettes studie hjelper meg til å forstå jentegruppen som var utrolig kontaktsøkende i klasse A. Med dette begrepet fremstod jentene i klasse A i observasjonsfasen som de «populære» i klassen. I løpet av elevintervjuene ble det bekreftet, ved at de andre elevene beskrev jentene som de «populære». Dette ble begrunnet i at de ikke var så opptatt av skole, men allikevel flinke, festet litt på fritiden og i følge de andre elevene i klassen, hadde et pent utseende. I følge Smette (2015) kan gutter og jenter gjøre «mot-skolekultur» på forskjellige måter, og jeg opplever at denne beskrivelsen samsvarer godt med hvordan jentene oppførte seg i observasjonsfasen og hvordan jentene ble beskrevet i intervjufasen.

Hvordan kroppsøvlingslærerne organiserte elevene i ulike aktiviteter, varierte i form og det var ofte tilfeldig hvilke elever som ble instruert til å samarbeide. Gjennom observasjonsfasen erfarte jeg at lærerne benyttet ulike strategier og begrunnet strategiene på forskjellige måter. Noen ganger valgte kroppsøvlingslærerne hvem som skulle samarbeide, mens det andre ganger var opp til elevene selv. Det hadde betydning for hvilke sosiale utfordringer elevene møtte. For eksempel brukte ofte Håkon lærerstyrte strategier for å dele inn elevene i klasse A i elevgrupper. Håkon brukte høyde, klesfarge eller fødselsdato, som i følge Håkon selv var for å bryte opp grupperingene i klassen. Elevene ble bedt om å stille opp i en sirkel, hvor for eksempel elevene med fødselsdato tidlig på året og sent på året dannet ytterkanter av sirkelen. Det var ikke alltid dette fungerte. Håkon brukte denne metoden i første kroppsøvingstime som jeg observerte. Elevene ropte ut: «*FEBRUAR*», «*OKTOBER*», «*DESEMBER*», den ene eleven ropte høyere enn den andre. Det tok tid, og etter hvert kom Håkon på at han hadde en engelskspråklig elev i klassen. Håkon fikk alle elevene ned i ferdigstilling (armhevinger), og da ble det stille. Etter å ha gjentatt alt igjen på engelsk fikk elevene til organiseringen i sirkel. Dette førte til at elevgrupperingene i klassen ikke stod ved siden av hverandre i sirkelen. Deretter brukte Håkon en form for telling, eksempelvis «1-2-1» eller «1-2-3-4» avhengig av gruppe- eller lagstørrelse. Konsekvenser av en slik metode viste seg å være at elever som ikke gikk så godt overens, ble satt i en situasjon hvor de

ble tvunget til å samarbeide. Jeg observerte grupper som jobbet mot et felles mål. Andre grupper gjennomførte aktiviteten, men samarbeidet dårlig, og noen grupper avbrøt aktiviteten.

Noen elever brukte det Lyngstad (2015) kaller skjuleteknikker, eller at de meldte seg helt ut av kroppsøvingundervisningen. Jeg observerte en elev i klasse A som alltid stod i pasningssskyggen i basketball, og én annen elev i samme klasse som gikk på do i 15 - 20 minutter. I samme klasse kunne jeg ofte observere elever som prøvde når kroppsøvingslæreren var i nærheten, men som tullet vekk tiden resten av timen. Jeg opplevde at relasjoner mellom elever er komplekse, og at relasjoner forandret seg fra situasjon til situasjon og fra aktivitet til aktivitet. Dette skal jeg se litt nærmere på i neste delkapittel hvor jeg ser på likheter og forskjeller i relasjoner mellom «elev-elever» på skole A og B.

5.6.1 Skole A: «Det er alltid de samme to og to som er sammen i gruppe»

Som tidligere beskrevet så var det et tydelig skille mellom guttene og jentene i klassen på skole A. I løpet av intervjufasen ble også fem interne grupperinger i klassen godt beskrevet. Elevene snakket ofte om jenter og gutter som separate grupper på en måte som samsvarte godt med mine observasjoner, der jeg erfarte at gruppene holdt sammen i kroppsøvingssalen eller i skolegården. Det virket som elevene gikk overens med hverandre, men det var lett å se at klassen var delt inn etter kjønn, kulturelle ulikheter, popularitet eller hvem som var venner. Eller som Harald beskrev det: *«Alle har sine venner i klassen, alle er ikke sammen med alle. Det er kanskje grupper på 4-5 stykker som er bedre venner, men de klarer jo å kommunisere med andre i klassen. På tvers av grupperinger liksom»*. Jeg kunne observere grupperingene allerede i første kroppsøvingstime. Elevene uttrykte «gester», som opptakt til handlinger som fremkalte respons fra medelever. Gestene førte til at elevene skjønte hvor de skulle plassere seg under opprop. Jeg la merke til at Jaden blinket til Thilde og bøyde hodet to ganger til høyre. Med dette signaliserte hun at Thilde skulle flytte seg to plasser mot høyre. Dette er kommunikasjon som i følge Vaage (1998) primært benyttes i første fasen av sosial samhandling, men som jeg kunne observere ved flere anledninger i klasse A. Thilde flyttet seg slik at hun og Jaden kom på gruppe etter opprop. Elevene hadde tydeligvis innarbeidet gode strategier for å komme på gruppe med elever som kunne tyde på var «signifikante andre». Pernille beskrev i intervjuet, det jeg hadde observert i fase to.

Pernille fortalte følgende: «Det er sånn at når to og to er sammen, så er det alltid de samme to og to som er sammen i gruppe. Line og jeg er alltid sammen (er). Jaden og Thilde er alltid sammen...». Gjennom intervjuene med det strategiske utvalget fikk jeg bekreftet grupperingene jeg hadde observert, ved at elevene jeg intervjuet beskrev de samme relasjonene i klassen.

«De populære»	«De flinke»	«De kule»
Pernille	Linda	Harald
Line	Ina	Bastian
Jaden	Silje	Jannis
Thilde	Isabella	Terje
«De slappe»	Marianne	«De andre gutta»
Gzifa	«Alene»	Njord
Hidi	Trond	Ørjan
Cheydan	Rasmus	Helge
Yasir	Juneau	Kåre
	Karin (Sluttet)	Mattis

Figur 5: Oversikt over grupperinger i klasse A.

Det var to jentegrupper og tre guttegrupper. Elevene fortalte meg at hver gruppe hadde en «merkelapp» eller et «kallenavn». Det virket som om merkelappene var godt forankret i klassen, for de gikk igjen i samtalene uavhengig av hvilken elev jeg snakket med. Elevene jeg intervjuet i klassen hadde forskjellige forklaringer på hvorfor det var slik. For eksempel så beskrev Line det slik: «Det er litt sånn at det er forskjellige gjenger. Eller mer at du henger sammen med dem du henger med på fritiden og folk du klikker bedre med. Som du snakker litt mere med.» Njord hadde en lignende forklaring: «Harald og Bastian klikker veldig bra fordi de har felles interesser. Det er ganske mange av 'de kule' som spiller i vår klasse, sånne dataspill og sånn»

Gruppeinndelingene var også preget av kulturelle ulikheter blant elevene, elevene som ble beskrevet som en del av «de slappe» kom fra x-land og snakket ofte på et annet språk. I løpet av observasjonsfasen kunne jeg se at «de populære», «de flinke», «de

kule» og «de andre» kunne samarbeide på tvers av grupperinger, men det er min oppfatning at «de slappe» og «de alene» ofte var ekskludert fra klassens sosiale miljø.

Line fortalte: *«Yasir-gjengen bryr seg ikke. De er litt over alt, Hidi er den siste i den gjengen, jeg kom på det nå. Jeg føler de er litt sånn, det er den slappe gjengen»*. Harald beskrev også guttene fra x-land som «de slappe». *«Vi har fire slappe gutter fra x-land i klassen, 'de slappe' er på en måte en gruppe da. De snakker jo sitt eget språk. Hidi kjenner jeg fra før, han er flink han.»*

I observasjonsfasen vurderte jeg Hidi til å ligge på ett høyt innsatsnivå (jf. kapittel 2), særlig i idretten basketball viste han ballkontroll, skuddferdighet og samarbeid. Jeg kunne observere at når han lykkes med å score mål, så fikk han bekreftelse via gester, applaus, eller andre former for emosjonell støtte fra «de slappe». Når han spilte medelever fra andre grupperinger gode, fikk Hidi stygge blikk eller andre gester fra samme gruppe. I samtale med Hidi i en vannpause fortalte han at basketball var favorittaktiviteten hans, og at han likte kroppsøvingsslaget generelt. Men at det var mer utfordrende å spille på lag med andre elever i klassen, enn med venner i gruppen han tilhørte.

Slik jeg observerte elevene som ble beskrevet som en del av «de alene», så hadde de ikke gruppetilhørighet. Det var en elev som hadde byttet skole, og tre elever jeg observerte som utenfor klassemiljøet av forskjellige grunner. Dette kunne jeg observere i fase to, og i elevintervjuene ble denne gruppen særlig omtalt. Beskrivelsene av hvorfor de ofte var alene gikk igjen blant elevene. Harald fortalte meg at Trond hadde vært en del av «de kule» guttene i starten av skoleåret, men han hadde blitt utvist fra skolen på grunn av slåssing, og han skulket en del i kroppsøving. I intervjuet med Harald fortalte han på eget initiativ om slåsskampen i kantinen, hvor Trond forsvarte det Harald beskrev som en «vestkantgjeng» mot en «østkantgjeng». Pernille fortalte i intervjuet at: *«Trond er egentlig en av de kule guttene, de er en egen gjeng, men han er ikke så opptatt av trening heller egentlig. Han gjør minst mulig for å bli med.»* Trond gjorde det motsatte av det skolen ønsket, derfor ble han av noen elever sett på som en av «de kule» og som en del av en «motskole-kultur» (Smette, 2015). I dette prosjektet så viste det seg at «motskole-kultur» kunne ha to nivåer. På skolenivå var det å gjøre motsatt av det skolen ønsket populært blant elevene, men på fagnivå i kroppsøvingsslaget fungerte det

motsatt for Trond. At Trond skulket, viste et lavt innsatsnivå og hadde lav ferdighet i idrett, var elementer som de intervjuede elevene fremhevet som av betydning for hvorfor han ikke var en av «de kule» elevene lenger.

Pernille var i gruppen «de populære» som uttrykte motskole-kultur, likevel var hun også populær i kroppsøving. Dette kan ha sammenheng med at hun var idrettsaktiv og hadde høyt innsatsnivå i faget. Pernille og Line har vært gode venner siden barneskolen og da de gikk på barneskolen, spilte de også på samme håndballag. Line var også i gruppen «de populære» og uttrykte motskole-kultur, men hun var ikke idrettsaktiv lenger og hun hadde lavt innsatsnivå i kroppsøvingfaget. Hennes holdning til faget var blitt mer positivt nå, opplyste hun i intervju. Her kan kanskje Pernille ha betydning som «signifikant andre» i forholdet til holdningen til faget.

De intervjuede elevene var av den oppfatning at Rasmus likte godt å arbeide alene og ikke ønsket å være på gruppe med andre elever. Juneau var en utvekslingsstudent fra x-land. Hun snakket ikke norsk, og elevene synes det var utfordrende å oversette beskjeder eller ord som ble sagt på norsk til engelsk. I undervisningssituasjoner måtte elevene ofte oversette det kroppsøvingslæreren sa fra norsk til engelsk slik at Juneau kunne være med på øvelsene. Pernille var en av de som forsøkte å skape en relasjon til Juneau, og hun fortalte: «*Jeg føler at Juneau, hun som snakker engelsk er helt alene. Jeg har prøvd å snakke med henne, men jeg føler at det er vanskelig å snakke engelsk i kroppsøving.*»

Harald fortalte følgende:

Jeg synes lærerne gjør en dårlig jobb med hun [Juneau], på mange måter. Jeg er usikker på hvor lenge hun skal være her, men jeg føler at hun ikke får den hjelpen hun trenger da. Ofte står noen igjen og snakker med henne da, sånn at hun får den hjelpen hun trenger.

På spørsmål om alle i klassen opplevde at Trond, Rasmus og Juneau var litt alene i klassen, var de fire elevene i det strategiske utvalget enig, det hadde vært slik siden skolestart på skole A. Line fortalte at det var noe de hadde jobbet med i klassen, og at de forsøkte å inkludere dem, men det var utfordrende for det virket som de likte å være alene, særlig i teoretiske fag. Elevene jeg intervjuet påpekte at kroppsøvingfaget var med på å splitte opp i grupperingene og medvirket derfor til at alle kunne samarbeide med alle. Line sa det slik:

Det er litt mer åpent i gymmen i hvert fall, føler jeg. Jeg kunne fint gått bort til Isabella og den gjengen og satt meg ned med de jentene liksom, uten at det hadde vært noe problem. Jeg føler at det er litt bedre samhold i gymmen, og at det åpner opp i grupperingene.

Jeg observerte at selv om det var tydelige grupperinger i klassen, så forsøkte elevene til en viss grad å samarbeide på tvers av grupperinger. Njord fortalte: «Jeg synes at kroppsøvingsfaget gjør at vi får samarbeidet med litt forskjellige elever, det åpner litt opp grupperingene kanskje, og det er jo positivt for læringsmiljøet». De fire elevene som utgjorde det strukturerte utvalget i klasse A, var stort sett enig i at kroppsøvingsfaget var med på å gjøre klassemiljøet bedre. Men det er viktig å legge til at ingen av elevene blant «de slappe» ønsket å bli intervjuet, det kan tenkes at de opplevde læringsmiljøet annerledes.

5.6.2 Skole B: «Ikke i kroppsøving, det faget er som sosialt lim»

Det var en kontrast å dra fra skole A til skole B når det kom til «elev-elev»-relasjoner. Under observasjon i klasse B opplevde jeg klassen som mye mer samlet, men at elevene samtidig ofte arbeidet med oppgaver hver for seg. Det var en motsigelse her som jeg ikke fikk helt tak på i starten. Elevene samarbeidet godt på tvers av kjønn, kulturell ulikhet og interesser. Trine fortalte meg at selv om elevene ikke kjente til målene eller hva de skulle lære i kroppsøvingsfaget, så visste elevene at dersom de hadde høy innsats i faget så fikk de gode karakterer. Elevene var målrettet i forhold til innsatsbegrepet i faget og ut fra kriteriene jeg redegjorde for i kapittel 4, ville jeg vurdert flere av disse elevene til karakteren 6. Det var fortsatt elever som ikke kjente hverandre, og nesten ingen elever som kjente hverandre godt. Jens fortalte i intervjuet at:

Vi prøver å være aksepterende og inkluderende til hverandre. Foreløpig har vi ikke fått noen grupperinger enda, som man ofte kan få da. Vi har vært her en stund nå egentlig, jeg skal ikke lyge der. Jeg kjenner fortsatt ikke alle i klassen, og det er noen jeg snakker mer med enn andre. Kanskje ikke i kroppsøving, det faget er som sosialt lim. I kroppsøving så åpner det seg helt opp. Det er ikke så mange som skiller seg ut, og flertallet [av elevene] er generelt sett svakere i kroppsøving, de er slettes ikke dårlige, men de er ikke like gode som i de andre fagene, da. Nå generaliserer jeg veldig...

Selv om Jens kanskje generaliserte, så satte han ord på et fenomen som jeg la merke til under observasjonsfasen. Det var ingen synlige grupperinger blant elevene. Jeg opplevde at elevene ble kjent med hverandre gjennom lekene og gjennom aktivitetene

som Marit la til rette for. Kroppsøvningsfaget var en arena der elevene stiftet bekjentskap og vennskap. Det var tydelig at siden det var vanskelig å komme inn på skole B på grunn av det høye karaktersnittet, så var klassen sammensatt av toppeløvere fra forskjellige ungdomsskoler, og flere av elevene nevnte at det var en av grunnene til det gode klassemiljøet. Til tross for at elevene var forskjellige, så hadde elevene en felles interesse i å gjøre det godt i fagene og å få gode karakterer. Linnea beskrev det slik:

Folk kommer godt overens, selv om hun snakker om Harry Potter, og jeg snakker om Chris Brown. Selv om hun sitter og hører på klassisk musikk, spiller piano og jeg hører på hip hop og rap, liksom. Selv om vi er så forskjellige, så er faktisk den personen hyggelig mot deg, selv om jeg ikke liker å spille piano på hverdagen, kanskje jeg liker å spille basket i stedet? Det er store forskjeller på oss, men vi kan fortsatt gå overens. Det er alltid noe man kan dra frem og snakke om. Noe alle har til felles her er at alle jobber hardt for det de vil ha. Når snittet er fem og oppover, så betyr det at du må ha jobbet hardt for å komme til der du er. Mange i klassen har liksom 5,9 i snitt. Det betyr at de har jobbet hardt. Jeg vet også at jeg har jobbet VELDIG hardt for å komme inn hit. Det er noe vi har til felles. Det er alltid noe vi kan snakke om da.

I løpet av observasjonsfasen la jeg merke til at elevene, i motsetning til klasse A, samarbeidet godt på tvers av kjønn, kulturell ulikhet og interesser. Først gjennom intervjuene ble jeg klar over at dette båndet er knyttet til akademisk prestasjon. Elevene i klasse B har til felles at de jobbet hardt på ungdomskolen, for å komme inn på skole B. Det arbeidet elevene i klassen har gjort for å komme inn på skolen har skapt et slags felleskap, hvor elevene jeg pratet med følte at de «endelig» passet inn. Slike utsagn tolker jeg til at de opplevde at de ikke passet inn i læringsmiljøet på ungdomsskolen. På ungdomsskolen fortalte elevene at de skilte seg ut, og ble en del av grupperinger med merkelapp «de flinke» eller «nerdene». På spørsmål om elevene hadde opplevd mobbing på skole B fortalte Linnea følgende:

[...] der kommer alle inn liksom, mens her [skole B] er det elever som har jobbet hardt som kommer inn. Det er kanskje de mer spesielle [elevene som kommer inn] da. Det er selvsagt andre spesielle også, men det er mer sånn... Kanskje de [elevene] som var litt mer alene før, hvis du skjønner hva jeg mener? Det er jo på en måte derfor det er et annet miljø her, fordi folk vet hvordan det er å bli behandlet dårlig. Folk som har blitt mobbet før er kanskje ikke de første til å mobbe?

Mead mente at gjennom «å ta andres perspektiv», utvikler vi et sosialt selv. Det kan tenkes at elevene i klasse B tilpasser seg «generaliserte andre», gjennom perspektivtaking. Selv om elevene er forskjellige og har ulike interesser, så har klassens

elever det til felles at de har jobbet hardt, og fortsatt gjør det. I klasse B har elevene til felles at de ønsker gode karakterer i alle fag. Når elevene forsøker å forestille seg hva som forventes av seg selv, tar de perspektivet til den «generaliserte andre». I klasse B er det enighet mellom kroppsøvingslærer og elever at høyt innsatsnivå fører til god karakter. Derfor velger elevene i stor grad å engasjere seg i faget. Eller i alle fall gi uttrykk for at de engasjerer seg. I observasjonsfasen kunne jeg observere at noen elever brukte teknikker for å overbevise kroppsøvingslæreren eller medelever at de mestret aktiviteten. I intervju samtaler med Trine, Linnea og Jens fikk jeg forklart at noen av elevene i klassen brukte gester eller andre uttrykksformer for å overbevise læreren og medelever om at de likte og mestret aktiviteten. Selv om elevene kanskje ikke alltid gjorde det. Slik jeg forstår dette brukte elevene teknikker som lignet på det Lyngstad (2015) beskriver som «skjuleteknikker». Ett av virkemidlene elevene brukte for å få god karakter i kroppsøvingsfaget var metoder jeg vil karakterisere som «mestringsteknikker». Jeg observerte at elevene brukte gester, lyder, eller andre virkemidler for å få Marits oppmerksomhet, for så å få bekreftelser fra henne om at de fikk til en øvelse. Jeg kunne ved flere anledninger både observere og høre at elevene egentlig ikke mestret aktiviteten. Å få gode karakterer er et felles prosjekt for elevene i klasse B, dette kan være medvirkende til at klassen ikke er delt inn i grupper, men at elevene oppgir at de samarbeider godt på tvers av kjønn, kulturell ulikhet og interesser i klassen. Eller som Eirik sa i intervjuet:

Jeg vil ikke si at det er så mange vennegrupper i klassen, selv om vi henger sammen, så henger vi også med alle andre i klassen. Det er ikke slik som det var på ungdomsskolen hvor vi var splittet i grupper. Alle henger med alle!

5.6.3 Lek som samarbeidsform

I løpet av observasjonsfasen i prosjektet erfarte jeg at begge kroppsøvingslærerne la til rette for flere ulike leker og gruppeaktiviteter hvor elever ble «satt inn i» relasjon med andre elever. Hvordan lærerne begrunnet, presenterte og snakket om lek var veldig forskjellig. Håkon beskrev lek som en fin aktivitet som fikk elevene til å trene hardt, uten at de selv var klar over hvor hardt de trente. I observasjonsfasen da Håkon introduserte en «stiv heks»-variant, presenterte han at målet med leken var at elevene skulle løpe en del, uten at elevene tenkte over at de faktisk løp mye (se sitat i 5.1.3). På slutten av kroppsøvingsstimen samlet Håkon alle elevene i en halvsirkel, da oppsummerte han timen slik:

I dag var det mye lekbaserte greier. Det synes jeg er en kjekk treningsform. Det er lettere å trene dere på denne måten, enn å være ute å løpe langkjøring med dere. Det er mye lettere og mindre tull med å løpe langkjøring, det er veldig lite erterposekasting på hverandre der, men dette er mye kjekkere for dere. Dere er en fin klasse, men når det kommer til samarbeid så har dere har et stort utviklingspotensiale.

Håkon la vekt på at elevene skulle være fysisk aktive, men han uttrykte også at lek var en aktivitet som stimulerte til samarbeid i klassen. Marit la mer vekt på det som Vaage (1998) kaller lekens iboende muligheter for at elevene kan bruke kreative egenskaper og bygge relasjoner med hverandre. Marit beskrev det slik i intervjuet:

Du hører det på stemningen, og så ser du det litt på kroppsspråket til elevene. I alle fall i den øvelsen hvor elevene skal være blinde, den kan være artig for da må elevene stole på hverandre for at det skal flyte. Jeg kjenner at leken fungerer godt fordi elevene blir kjent med hverandre, og jeg tror elevene synes det er moro, fordi de smiler, ler og viser glede.

Begge kroppsovinglærerne benyttet seg av lek som virkemiddel i relasjonsbygging. I klasse A var leken strukturert. Læreren presenterte lek som et middel for å nå et mål, som var høy fysisk aktivitet. Likevel kunne jeg i observasjonsfasen se at elevene fikk utfordret sine kreative egenskaper gjennom leken. Elevene viste smil, latter og glede i samspill med hverandre. I klasse B brukte læreren lek som en spontan aktivitet og begrunnet det med at lek kan stimulere til kreativitet og fungere relasjonsbyggende. I følge Mead (1934) er den spontane leken en del av den grunnleggende fasen i sosialisering. Vaage (1998) hevder videre at selv om leken ikke har et styrende mål, så lærer elevene holdninger, verdier og regler gjennom ulike roller i leken. Det kan se ut til at lek har fungert slik i begge klasser, selv om lærerne begrunner lek på ulike måter.

5.6.4 Oppsummering

I klasse A så var det klare grupperinger. Noen av grupperingene kunne spores tilbake til barne- og ungdomsskolen. Andre grupperinger var knyttet til interesser, popularitet, eller kulturelle forskjeller. Grupperingene var også delt inn etter kjønn, da ingen av gruppene bestod av medlemmer fra begge kjønn.

I klasse B var det like mange forskjellige elever, men de kom fra forskjellige ungdomsskoler. Jeg erfarte at elevene samarbeidet godt på tvers av kjønn, kulturell ulikhet, interesser og vennskap. Dette kan tolkes på flere måter. I denne klassen var det

flertall av jenter, og aktivitetene var varierte og mer elevstyrt. Når elevene forsøker å forestille seg hva som forventes, tar eleven perspektivet til elevene i klassen. Det handler om hva som forventes av seg selv, og hva selvet velger å gjøre. Elevene fortalte i intervjuene at å få karakteren 6 var et felles prosjekt og et båndet som gjorde at elevene fungerte så godt sammen. Det var forventet å prestere godt i alle skolefag, og elevene var støttende og inkluderende til hverandre for å nå dette målet.

Begge kroppsøvingslærerne benyttet seg av lek som virkemiddel i relasjonsbygging. Selv om lærerne begrunnet leken på ulike måter, kunne jeg observere at leken la opp til samarbeid, kreativitet og glede. Metaforen om sosialt lim som er brukt av Jens, kan her fungere illustrerende for hvordan kroppsøvingsfaget, på tvers av ganske ulike skolekontekster, undervisningspraksiser og elever, likevel kan ha en funksjon i utviklingen av et godt læringsmiljø. I klasse A fungerte leken og lærernes undervisningspraksis som et «sosialt lim» ved at det skapte kommunikasjon og samhandling på tvers av grupperinger. I klasse B fungerte kroppsøvingsfaget som et «sosialt lim» ved at mange enkeltelever kom tettere sammen, og bidro til vennskap i klassen. Jeg argumenterer derfor for at kroppsøvingsfaget kan være et relasjonsbyggende fag.

6. Oppsummering og veien videre

I følge Thagaard (2013) er et sentralt trekk ved kvalitativ forskning at forskere forsøker å utvikle en forståelse av fenomener vi studerer. Som en avslutning på masterprosjektet skal jeg i dette kapittelet oppsummere og se på om jeg svarer på problemstillingene i prosjektet.

Det teoretiske rammeverket som er benyttet i prosjektet fungerte slik at jeg med Meads teoretiske perspektiver kunne observere, og forsøke å forstå det sosiale samspillet som utspilte seg blant prosjektdeltagerne. Vygotskys teori om elevenes proksimale utviklingszone har bidratt til å få øye på elevens læring i kroppsøvningsfaget.

Casedesignet i prosjektet har vært fruktbart fordi det har ledet frem til to forskjellige skoler, med to kroppsøvningslærere og tilhørende klasser som får frem mangfoldet og kompleksiteten i «læringsmiljø»-begrepet. Det var betydningsfullt å kombinere data fra forskjellige faser for å kunne analysere og få frem en helhetlig forståelse av fenomenet. Det som ikke fungerte like godt, var at elevene i det strukturerte utvalget bestod av $\frac{3}{4}$ med idrettsaktive elever i klasse A og $\frac{1}{4}$ med idrettsaktive elever i klasse B. Det kan tenkes at det strukturerte utvalget ikke representerer mangfoldet som var i klassene med tanke på interesser, popularitet og kulturell ulikhet. Det var utfordrende å få dette til, da jeg hadde begrenset med informasjon om elevene på forhånd. Det som også var utfordrende var at en del av elevene, særlig de som representerte kulturell ulikhet, ikke ønsket å bli intervjuet i prosjektet.

6.1 Problemstillingene

Etter å ha studert «læringsmiljø»-begrepet i kapittel 2 med rammeverk, tidligere forskning og i kapittel 3 med teori, ble det etter hvert tydelig for meg at «læringsmiljø» er et bredt begrep som rommer forskjellige elementer og nivåer. For å svare på problemstillingene ble «læringsmiljø»-begrepet operasjonalisert til: «*det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen*» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Videre har jeg forsøkt å ivareta både a) læringsmiljøet slik det er organisert og tilrettelagt, inkludert holdninger og syn på læring som ligger til grunn for tilretteleggingen, og b) læringsmiljøet slik det

oppleves av elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skillet mellom a) og b) i denne definisjonen var i utgangspunktet nyttig for operasjonaliseringen i mitt prosjekt. Som det går frem i kapittel 5, har jeg vekslet mellom ulike type data i de tematiske analysene. Etter hvert har kompleksiteten og sammenhengen mellom a) og b) blitt tydeligere. Hvordan a) og b) henger sammen, og ikke kan forstås som to ulike forhold i et godt læringsmiljø. Slik sett opplever jeg at starten på definisjonen som fremkommer i Elevundersøkelsen er mest treffende for en helhetlig forståelse av læringsmiljø i kroppsøvingsfaget: «*Læringsmiljø er summen av alle de forhold som kan tenkes å virke inn på elevenes muligheter til å tilegne seg kunnskap...*» (Danielsen et al., 2009, s. 10).

I tidligere forskning, og i dette prosjektet, har det blitt skilt mellom emosjonell- og instrumentell støtte. Mine funn tyder på at støtte kan gis på mange måter, og at det i praksis ikke er like lett å skille de to.

6.1.1 Hva er et «godt» læringsmiljø i kroppsøvingsfaget?

I kapittel 2 fremgår det at Opplæringsloven gir elevene sterke rettigheter relatert til læringsmiljø, og at kroppsøvingslærere har tilsvarende sterke plikter og ansvar. På bakgrunn av observasjoner i fase to og intervjuer med kroppsøvingslærere og elever i fase tre, finner jeg det utfordrende å opprettholde et skille mellom et «fysisk» og «psykisk» læringsmiljø, slik det er definert i Opplæringsloven (se kap. 2.2). Hvordan lærerne beskriver og elevene opplever læringsmiljø, viser at læringsmiljø består av et mangfold av sammenhengende prosesser der skolens fasiliteter, kroppsøvingssaler, utstyr og ventilasjon sjelden blir tematisert i dette samspillet.

I kapittel 5 presenterer jeg funn som tyder på at begrepet «læringsmiljø» er sosialt konstruert mellom kroppsøvingssalens deltakere, derfor kan det hevdes at opplevelsen av læringsmiljø i kroppsøvingsfaget er kontekstuell og situasjonell. I kapittel 5.5 drøfter jeg hvordan elevene fremhever kroppsøvingslærerne og relasjonene mellom kroppsøvingssalens deltagere som grunnleggende elementer i det å konstruere et godt læringsmiljø. Dette samsvarer med hva Hattie (2009) rapporterte i sin metastudie, som viste at læreren er av størst betydning for elevenes læring. Videre drøfter jeg i kapittel 5.6 hvordan elevene også erfarer at elev-elever-relasjoner og særlig relasjoner til gode venner i klassen er betydningsfulle i et godt læringsmiljø. Språket om kroppsøvingsfaget og samspillet mellom språket, og læringsmiljøet som lærerne tilbyr

elevene, viser seg å være betydningsfullt for hvordan elevene beskriver et godt læringsmiljø.

Et godt læringsmiljø i kroppsøving kan ikke på noen enkel måte oppsummeres i en sjekklister. Dette prosjektet viser at lærernes kunnskap om og forståelse av elevgruppen, valgene de gjør i sin undervisningspraksis, samt nyansene i den daglige dialog og i samhandling mellom lærere og elever, og elever i mellom, er betydningsfullt. Det å skape og bidra til et godt læringsmiljø i kroppsøvingfaget er komplekst og sammensatt.

6.1.2 Hvordan samhandler lærere og elever i etableringen av et læringsmiljø?

Dette prosjektet har utforsket hvordan kroppsøvingslærere og elever samhandler i etableringen av et læringsmiljø i en ny klasse i Vg1. Funn i dette prosjektet tyder på at språket og gestene som brukes av kroppsøvingslærere og av elever, er av betydning for hvordan læringsmiljøet etableres og erfares. Mine funn tyder på at særlig kroppsøvingslærer-elev-relasjoner, men også elev-elev-relasjoner er av betydning for elevenes læring i kroppsøvingfaget. I kapittel 5.5 drøfter jeg hvordan elevene ser på kroppsøvingslæreren og «signifikante andre» som betydningsfulle i å tilrettelegge for læring, presentere nye læringsoppgaver og vise støtte slik at elevene kreativt kan prøve ut nye løsninger og utfordre seg i den proksimale utviklingssonen.

Dette prosjektet viser at denne samhandlingen er forskjellig fra klasse A til klasse B og fra situasjon til situasjon. Dette prosjektet viser hvor forskjellige skolene og elevene som kommer til skolene er, og hvordan elevene i klasse A og klasse B har helt ulike forventninger til kroppsøvingfaget, og til læreren. Begge kroppsøvingslærerne i dette prosjektet er faglærerutdannet og driver aktivt med idrett og er utdannet faglærere i kroppsøving- og idrettsfag. Begge lærerne har en variert undervisningspraksis som er begrunnet med å få med alle elevene i klassen. Begge lærerne har varierte idrettsaktiviteter i undervisningen. Lek er en viktig del av kroppsøvingfaget på begge skolene. Mine funn tyder på at når lærerne bruker lek i sin undervisningspraksis, tar de utgangspunkt i klassen og elevenes tidligere erfaringer og har som mål å bringe elevene sammen i ulike samarbeid, noe som bidrar til at kroppsøvingfaget kan være relasjonsbyggende.

I kapittel 5 har jeg presentert en rekke utfordringer for kroppsøvingslærere og elever i etableringen av et læringsmiljø på skole A og skole B.

I kapittel 5.2 drøfter jeg utfordringer som overgangen fra ungdomsskole til videregående skole kan føre med seg. På skole A kom flere av elevene fra samme ungdomsskole, og mange av elevene kunne fortsette sitt sosiale liv i gruppekonstellasjoner på videregående skole. Både kroppsøvingslærerne og flere av elevene uttrykte at dette var utfordrende for elev-elever-relasjoner i klassen, fordi det bidro til grupperinger som ikke alltid evnet å samarbeide. I følge Nielsen (2009) fortsetter ofte elevene sitt sosiale liv etter at de har begynt på videregående skole, og dette får konsekvenser for elevene. Flere av grupperingene i klasse A viser at den sterke tilknytningen elevene hadde til hverandre etter flere år i samme klasse på barne- og ungdomsskole, ble tatt med inn kroppsøvingsfaget. I Vg1 ble det veldig synlig at de ønsket å være på samme gruppe eller lag. Dette prosjektet har fått frem hvordan slike gruppekonstellasjoner får konsekvenser for enkeltelever og enkelte grupperinger. I klasse A brukte læreren virkemidler for å splitte opp grupperingene og bidra til at elevene kunne få nye samspillserfaringer. I klasse B var det få av elevene som kjente hverandre fra før, og derfor opplevde flere av elevene at de fikk en «ny start». Elevene i klasse B erfarte at de hadde mulighet til å innta en annen sosial rolle enn den de var sosialisert inn i på ungdomsskolen, og de opplevde det som positivt. I denne klassen la læreren opp til ulike samspillserfaringer for å få elevene til å bli trygge på hverandre.

Deltagerne i prosjektet, uavhengig av hvilken skole de tilhører, opplever læringsmiljøet i kroppsøvingsfaget som synligere enn i andre skolefag. I kapittel 5.3 drøfter jeg hvordan kroppsøvingslærere og elever i prosjektet beskriver at innsatsnivå, konflikter, grupperinger og mobbing er synligere i kroppsøvingsfaget enn i andre fag. Elevene jeg intervjuet fortalte at det var synlig hvem som var med eller ikke i aktiviteter og hvem som evnet å samarbeide eller ikke. Jeg kunne ved flere anledninger observere «skjuleteknikker» som Lyngstad (2014) kaller det. I følge elevene var de reflekterte over at dette foregikk, og at det var svært synlig blant kroppsøvingssalens deltagere. På skole B kunne jeg observere at elevene brukte lignende virkemidler, men det var for å få karakteren 6 i faget. Det var gester eller andre måter å få kroppsøvingslærerens oppmerksomhet, for å få bekreftelse på at de mestret aktiviteten, selv om elevene kanskje ikke alltid gjorde det. I prosjektet kaller jeg dette for «mestringsteknikker».

I dette prosjektet har jeg vist hvordan språk og gester i samhandling er sentral i kommunikasjon, læring, utvikling og som bekreftelser av kroppsøvingslærens mange relasjoner i lek og andre aktiviteter. Elevene veksler mellom å ta medelevers eller «generaliserte andres» perspektiv og kroppsøvingslærer, gode venner eller «signifikante andres» perspektiv. Dette gjør elevene på en kreativ måte, de tilpasser språk, gester, holdninger og væremåte til forskjellige relasjoner og situasjoner. Dette skjer hurtig, ansikt-til-ansikt, kropp-til-kropp, men kan også være små glimt på tvers av salen. I kapittel 5.3 kontrasterer elevene i prosjektet læringsmiljø i kroppsøving med andre skolefag. Elevene forteller at synligheten har betydning for hvordan de opplever læring som noe de er sammen om i kroppsøvingsfaget, mens de beskriver det å lære som noe de er mer alene om i andre fag.

6.2 Veien videre

Når jeg avslutningsvis skal forsøke å gi forslag til videre forskning, vil jeg argumentere for at temaet læringsmiljø i kroppsøvingsfaget er viktig å undersøke videre. Som det går fram av dette prosjektet er læringsmiljø i kroppsøving på ingen måte trivielt eller enkelt å forstå. Jeg mener at dette prosjektet har vært utforskende på en måte som har åpnet opp temaet og at prosjektet mitt kan være til inspirasjon for andre. Temaet bør belyses med forskjellige problemstillinger og fra ulike teoretiske perspektiver.

Noen forslag kan være å gjøre lignende prosjekter som jeg har gjort, altså med kvalitativ tilnærming, men med andre problemstillinger og teoretiske perspektiver.

Sammensetningen av deltagerne i dette prosjektet viser at det er skjevfordeling i kjønn ved oppstart på begge skolene i prosjektet. I klasse A var det 15 gutter og 10 jenter, mens i klasse B var det 20 jenter og 9 gutter. Det er sannsynlig at denne skjevfordelingen influerer læringsmiljøet, uten at jeg har valgt å forfølge denne tematikken ut over det som er tatt opp i kapittel 5.6. Ut fra dette mener jeg at kulturell ulikhet og kjønn i sammenheng med læringsmiljø er noe som det bør forskes videre på ut fra en teoretisk tilnærming som får frem nyanser og kompleksitet i samspillet.

Flere av deltagerne i prosjektet hevdet at kroppsøvingsfaget var relasjonsbyggende, og én elev brukte «*kroppsøvingsfaget som sosialt lim*» som metafor. Dette prosjektet åpner kanskje fenomenet noe, og tydeliggjør samtidig at det er behov for mer forskning om hva som kan være et godt læringsmiljø i kroppsøving.

Litteratur

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag
- Bocarro, J., Kanters, M. A., Casper, J. & Forrester, S. (2008). *School physical education, extracurricular sports, and lifelong active living*. Journal of teaching in physical education, 27, 155-166. Hentet 17. Februar fra <http://www.humankinetics.com/acucustom/sitename/Documents/DocumentItem/15641.pdf>
- Danielsen, I.-J., Skaalvik, E. M., Garmannslund, P. E. & Viblemo, T. E. (2009). *Elevene svarer*. Analyse av Elevundersøkelsen 2009 (Utdanningsdirektoratet). Oxford research AS. Hentet 12. september 2014 fra http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/V09/5/Elevundersokelsen_2009_analyse.pdf
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). *Vygotskij og sosiokulturell teori*. I: O. Dysthe (Red.), Dialog, samspel og læring. (s. 73-90). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Egge, M. K. (2013). *Slik Hattie ser det*. Lektorbladet: Tidsskrift for fag, kultur og utdanning. 4, 6-9. Hentet 10. Mai fra [http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20\(filmappe\)/LB413_WEB%20\(2\).pdf](http://www.norsklektorlag.no/getfile.php/Filer/Lektorbladet%20(filmappe)/LB413_WEB%20(2).pdf)
- Engelsrud, G. (2010). *Betydninger av teori(er) om kroppen*. I: K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.). Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelselse. (s. 35-50). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.
- Ertesvåg, F. (2013). En av tre elever hater gym. *Verdens Gang*. Hentet 4. mai 2014 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10143673>
- Everett, E. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet 11. januar 2015 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Hjardemaal, F. (2002). *Vitenskapsteori I*: Thor Arnfinn Kleven (red.). Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering. (s. 179-216). Oslo: Unipub forlag.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven)*. Hentet 5. november 2014 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (oversatt av Anderssen, T. M. & Rygge, J). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lyngstad, I. (2014) *A shared secret*. *Sport, Education and Society*, 19, 153-167, DOI: 10.1080/13573322.2011.652612
- Lyngstad, I. Hagen, P-M & Aune, O. (2015). *Understanding pupils' hiding techniques in physical education*. DOI: 10.1080/13573322.2014.993960
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self & society from the standpoint of a social behaviorist* (Ed. Morris, C. W). London: The University of Chicago Press.
- Moen, K. M. (2011). *"Shaking or stirring"? A case-study of physical education teacher education in Norway*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nomeland, J. I. (2014). *Betydningen av undervisningsmetoder og lærerens atferd for elevenes emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner i kroppsøvingfaget*. Universitetet i Agder, Oslo. Hentet 7. mai 2015 fra <http://hdl.handle.net/11250/223732>
- Nordahl, T., Ertesvåg, S., Gustavsen, A., Nergaard, S., Sunnevåg, A-K. & Tveit, A. (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljø*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet 9. november 2014 fra http://www.udir.no/upload/Laringsmiljo/Materiell/Bedre_laringsmiljo_materiell.pdf
- NTB. (2013). Hvert tredje barn hater gym. *Aftenposten*. Hentet 4. mai 2014 fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Hvert-tredje-barn-hater-gym-7319252.html>
- Opheim, V., Gjerustad, C. & Sjaastad, J. (2013). *Rapport 23/2013 Jakten på kvalitetsindikatorene, Sluttrapport fra prosjektet 'Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen'*. Hentet 19. mai 2014 fra <http://www.nifu.no/files/2013/05/NIFUrapport2013-23.pdf>
- Opplæringslova (1998). *Elevane sitt skolemiljø*. Trådt i kraft 1. april 2003. Hentet 15. februar 2015 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington DC: American Psychological Association.

- Prøitz, T.S. & Borgen, J.S. (2011). *Rettferdig standpunktbedømmelse - på grensen av det mulige?* Bedre Skole, nr. 1. Hentet 4. desember 2014 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-11_Prøitz_og_Borgen.pdf
- Redelius, K., Fagrell, B. & Larsson, H. (2009). *Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question.* Sport, Education and Society, 14, 245-260, DOI: 10.1080/13573320902809195
- Rønbeck, A. E. & Rønbeck, N-F. (2010). Kroppsøvingfaget etter Kunnskapsløftet læreroppfatninger. Rapport. Alta: Høgskolen i Finmark.
- Sannes, M. L. (2014). *Hvilken betydning tilskriver elever med ulikt ferdighetsnivå i kroppsøving sin lærer? Hvordan erfarer elever i 9. klasse kroppsøvingslæreren? (Masteroppgave).* Norges Idrettshøgskole, Oslo. Hentet 11. desember 2014 fra <http://hdl.handle.net/11250/221717>
- Smette, I. (2015). *The Final Year: An Anthropological Study of Community in Two Secondary Schools in Oslo, Norway.* Doktorgradsavhandling ved Universitetet I Oslo, Oslo.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (1993). *Generell del av læreplanen.* Hentet 20. august 2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipp for opplæringa.* Hentet 20. august 2014 <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Læreplan i kroppsøving.* Hentet 20. august 2014 http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Komplett_visning/
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Rundskriv Udir – 8 – 2012 – Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring.* Hentet 4. Mai fra <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf>
- Utdanningsetaten i Oslo Kommune. (2013). *Læringsmiljø – TryggOSLOskole.* Hentet 20. august 2014 fra <http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/category.php?categoryID=62791>
- Utdanningsetaten i Oslo Kommune. (2014). *Nedre poenggrense for inntak til Vg1 (videregående trinn 1) for ungdom med opplæringsrett, skoleåret 2014/2015, 1. Inntaksrunde.* Hentet 15. desember 2014 fra http://www.vilbli.no/Data/Artikkelvedlegg/018630/2014_Nedre_poenggrense_1._inntak_Vg1.pdf

Vaage, S. (2001). *Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring*. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s. 129-150). Oslo: Abstrakt Forlag.

Vaage, S. (Red.). (1998): *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. Georg Herbert Mead i utvalg*. (Oversatt av Thorbjørnsen. K. M). Oslo: Abstrakt forlag AS

Vygotsky, L. S. (2001). *Interaksjon mellom læring og utvikling*. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wahlgren, B. (1999). *Læringsmiljø*. I: C. N. Jensen (Red.). *Om voksenopplæring. Grunnlag for pædagogiske og didaktiske refleksjoner* (s. 322-336). Værløse: Billesø & Baltzer.

Yin, R. K. (1994): *Case Study Research. Design and Methods*. California: Sage Publications.

Figurer

Figur 1: Den proksimale utviklingssonen, utviklet på grunnlag av Vaage (2001) og Vygotsky (2001).....	36
Figur 2: Introduksjon av fasene i datainnsamlingen.....	43
Figur 3: Detaljert gjennomgang av faser i datainnsamlingen.....	48
Figur 4: Strategisk utvalg	66
Figur 5: Oversikt over grupperinger i klasse A.	94

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide lærer (fase 1).

Vedlegg 2: Observasjonsguide (fase 2).

Vedlegg 3: Intervjuguide elev (fase 3).

Vedlegg 4: Periodeplan for klasse A.

Vedlegg 5: Periodeplan for klasse B.

Vedlegg 6: Informasjonsskriv til lærere og elever.

Vedlegg 7: Samtykkeerklæring.

Vedlegg 8: Kvittering og godkjenning på e-post fra NSD.

Vedlegg 1: Intervjuguide for kroppsøvlingslærere (F1).

TEMA	FORSKER-SPØRSMÅL	INTERVJU-SPØRSMÅL	OPPFØLGINGS-SPØRSMÅL
«Innledning»	Hvem er læreren?	Vi kan starte praten med at du forteller litt om deg selv?	Arbeidserfaring? Idrettsbakgrunn? Underviser du for flere Vg1-klasser?
«Reisen»	Hvordan har skolen planlagt oppstart for nye elever som begynner skolen?	Kan du fortelle litt om hvordan oppstart i Vg1 gjennomføres på din skole?	Kan du fortelle litt om hva dere gjør i kroppsøvlingsfaget for at nye elever skal bli kjent med hverandre? Er det vanlig at elevene kjenner hverandre fra før?
«Reisen»	Hvordan er skolens målstruktur?	Kan du fortelle litt om hvordan du oppfatter skolens målstruktur?	Samarbeidsorientert? Prestasjonsorientert?
«Reisen»	Har skolen utviklet felles planverk for oppstart av kroppsøvlingsfaget ?	Er det laget en tverrfaglig plan for hvordan nye elever skal tas i mot ved skolen?	I hvilken uke er første kroppsøvlingsstund for Vg1? Er det likt for alle elevene? Periodeplaner, mal for øktplaner og lignende?
«Reisen»	Hvilke planer har kroppsøvlingslæreren for oppstart av kroppsøvlingsfaget?	Hvilke planer har du for oppstart i kroppsøvlingsfaget?	Har du laget øktplaner for de første kroppsøvlingsstundene? Hvordan fungerte øktene i forhold til intensjoner og planer?
«Reisen»	Hva vektlegges i oppstart av kroppsøvlingsfaget?	Kan du fortelle litt om idrettene eller aktivitetene du har planlagt å ha i de første kroppsøvlingsstundene?	Er det lagt opp til lag eller grupper i aktivitetene? Individuelle eller samarbeidsaktiviteter?

«Læringsmiljø»	Hvordan definerer kroppsøvingslæreren «læringsmiljø»?	Hva betyr begrepet «læringsmiljø» for deg?	Hva assosierer du med ordet «læringsmiljø»?
«Læringsmiljø»	Hvordan definerer læreren «et godt læringsmiljø» i kroppsøvingsfaget?	Hva er et godt læringsmiljø i kroppsøvingsfaget for deg?	Hva erfarer du er din rolle for å etablere et godt læringsmiljø? Hva er elevens rolle?
«Læringsmiljø»	Hva må til for å skape et godt læringsmiljø i kroppsøvingsfaget?	Fortell om hvordan du opplever at et godt læringsmiljø i kroppsøvingsfaget kan etableres?	Hvilke faktorer opplever du er sentrale? Er det et godt læringsmiljø i din klasse?
«Læringsmiljø»	Hvilke holdninger og syn på læring ligger til grunn for tilretteleggingen?	Kan du fortelle litt om hva du legger til grunn når du planlegger en kroppsøvingstime?	Holdninger? Syn på læring? Læreplan?
«Læringsmiljø»	Opplever kroppsøvingslæreren at læringsmiljø er det samme på tvers av fag?	Opplever du at læringsmiljø i kroppsøvingsfaget er det samme som i andre fag som norsk og matematikk?	Hva er likt? Hva er forskjellig? Hva betyr det?
«Læringsmiljø»	Hva kan være problemer eller utfordringer for lærere i etableringen av et godt læringsmiljø i kroppsøvingsfaget?	Kan du nevne noe du opplever kan være problemer eller utfordringer for lærere i etableringen av et godt læringsmiljø i kroppsøvingsfaget?	Har du noen regler eller rammer for hvordan elevene skal oppføre seg i timene? Hvordan deler du elevene inn i lag eller grupper? Kan du fortelle litt om hvordan du gir tilbakemeldinger?
«Læringsmiljø»	Hva kan være problemer eller utfordringer for elever i etableringen av et godt læringsmiljø i kroppsøvingsfaget?	Kan du nevne noe du erfarer kan være problemer eller utfordringer for elevene i etableringen av et godt læringsmiljø i kroppsøvingsfaget?	Hvordan erfarer inkludering? Har du opplevd ekskludering? Hva syns du om at gutter og jenter har kroppsøving sammen?

«Kroppsøvings-lærer-elev-relasjoner»	Hvordan er relasjonen mellom kroppsøvingslæreren og elevene?	Kan du fortelle litt om elevene dine? Opplever du at du kjenner elevene dine?	Kjenner du elevene godt? Kan du alle elevnavn? Hvilke aktiviteter liker elevene?
«Kroppsøvings-lærer-elev-relasjoner»	Hvilke forventninger oppfatter kroppsøvingslæreren at elevene har?	Kan du fortelle litt om hvilke forventninger elevene har når de kommer til undervisning?	Høye? Lave? Kommer de forberedt?
«Kroppsøvings-lærer-elev-relasjoner»	Hvordan opplever kroppsøvingslæreren at elevene responderer på undervisningen?	Opplever du at du får tilbakemeldinger fra elevene?	Stiller de krav til deg som lærer?
«Kroppsøvings-lærer-elev-relasjoner»	Hvordan er det sosiale felleskapet i klassen?	Kan du fortelle litt om relasjoner i klassen?	Opplever du at det er noen elever som alltid samarbeider? Er det noen elever som skiller seg ut på en eller annen måte?
«Avslutning»	Har kroppsøvingslæreren noe mer å legge til?	Er det noe du har kommet på i løpet av intervjuet som du har lyst å legge til?	«Oppstart»? «Reisen»? «Læringsmiljø»? «Kroppsøvingslærer-elev-relasjoner»

Vedlegg 2: Observasjonsguide (F2).

Dato:				
Lokasjon:				
Klasse:				
Kategorier	Relasjoner			Hva/Hvordan
Kroppsøvingslærer	«én-til-én»	«én-til-alle»	«alle-til-alle»	
Start på timen				
Mål for timen				
Aktiviteter				
Organisering				
Tilbakemeldinger				
Instrumentell støtte				
Emosjonell støtte				
Positivitet				
Negativitet				
Slutt på timen				
Eventuelt				

Elever	«én-til-én»	«én-til-alle»	«alle-til-alle»	
Positive kommentarer				
Negative kommentarer				
Gester / kroppsspråk				
Engasjert / involvert				
Viser innsats				
Viser lite innsats				
Avstøter / ekskludering				
Mobbing / kjefting				
Skuffet / trist / uengasjert				
Mestring				
Endrer vanskelighetsgrad				
Hjelper andre				
Trekker seg tilbake				
Eventuelt				

Vedlegg 3: Intervjuguide for elev (F3).

TEMA	FORSKER-SPØRSMÅL	INTERVJU-SPØRSMÅL	OPPFØLGINGS-SPØRSMÅL
«Innledning»	Hvem er eleven?	Vi kan starte praten med at du forteller litt om deg selv?	Hvor kommer du fra? Hvilke aktiviteter liker du?
«Innledning»	Hva syns eleven om kroppsøving?	Hva syns du om kroppsøvfingsfaget?	Liker du det bedre enn andre fag du har på skolen? Hvordan hadde kroppsøvfingsfaget vært om du var kroppsøvfingslærer?
«Reisen»	Hvordan opplevde eleven kroppsøving på ungdomskolen?	Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde kroppsøvfingsfaget på ungdomskolen?	Hva likte du? Hva likte du ikke?
«Reisen»	Hvordan opplevde eleven møtet med kroppsøving i Vg1?	Hvordan opplevde du første møtet med kroppsøvfingsfaget på videregående skole?	Kjente du noen av elevene i klassen fra før? Kan du fortelle litt om hvordan kroppsøvfingslæreren introduserte faget?
«Reisen»	Opplever eleven at det er forskjell på kroppsøvfingsfaget fra ungdomsskolen til Vg1?	Slik du opplever kroppsøvfingsfaget, er det forskjell på faget i ungdomskolen og i videregående skole?	Hva er forskjellig og hva er likt?
«Reisen»	Hvilke aktiviteter ble gjennomført gjennom oppstarten av kroppsøvfingsfaget?	Kan du fortelle litt om hvilke aktiviteter og øvelser dere hadde i de første kroppsøvfingstidene i Vg1?	Hvilke av aktivitetene likte du best? Hvorfor? Kan du nevne noen aktiviteter dere gjennomførte som du opplever at egner seg for samarbeid? Gjorde dere noe for å bli kjent?

«Læringsmiljø»	Hvordan definerer eleven «læringsmiljø»?	Hva betyr begrepet «læringsmiljø» for deg?	Hva assosierer du med ordet «læringsmiljø»?
«Læringsmiljø»	Hvordan opplever eleven læringsmiljø i sin klasse?	Med dine assosiasjoner til ordet, hvordan opplever du at læringsmiljøet er i din kroppsøvningsklasse?	Hvordan opplever du at kulturen for læring?
«Læringsmiljø»	Hva erfarer elevene at de skal lære?	Kan du fortelle litt om hva du erfarer at du skal lære i kroppsøvningsfaget?	Kjenner du til læreplanen i faget? Har dere fått presentert mål for hva dere skal lære?
«Læringsmiljø»	Hvordan er regler og regelhåndhevelse i klassen?	Kan du fortelle litt om hvilke regler dere har i kroppsøvningsfaget?	Kan du fortelle om konsekvenser eller reaksjoner fra kroppsøvningslæreren dersom regler brytes?
«Læringsmiljø»	Hvordan forebygges mobbing i klassen?	Kjenner du til hva skolen eller kroppsøvningslærer gjør for å forebygge mobbing i klassen?	Har du opplevd mobbing i klassen? Har dere hatt samtaler om mobbing i klassen?
«Læringsmiljø»	Hva opplever eleven er sentralt for å få til et godt læringsmiljø?	Kan du nevne noe du erfarer som sentralt for å få til et godt læringsmiljø i klassen?	Hva er læreren sin rolle? Hva er medelevers rolle? Hva opplever du er din rolle?
«Læringsmiljø»	Er det lagt til rette samarbeid mellom hjem og skole i kroppsøvningsfaget?	Kan du fortelle om hvordan samarbeidet er mellom kroppsøvningsfaget og foreldre?	Inviteres de for eksempel til besøk i kroppsøvnings salen eller til arrangementer?
«Læringsmiljø»	Opplever eleven forskjell på læringsmiljø i kroppsøving i forhold til andre fag?	Opplever du forskjell på læringsmiljø i kroppsøving fra andre fag som norsk og matematikk?	Hva er likt? Hva er forskjellig? Hva betyr det?

«Kroppsøving -lærer-elev- relasjoner»	Hvordan er relasjonen mellom lærer og elev?	Kan du fortelle litt om kroppsøvingslæreren din?	Kjenner du læreren godt? Hvilke aktiviteter vektlegger læreren?
«Kroppsøving -lærer-elev- relasjoner»	Opplever eleven at kroppsøvingslæreren kjenner eleven?	Opplever du at kroppsøvingslæreren kjenner deg?	Bruker læreren navnet ditt? Kjenner læreren din til hvilke idretter eller aktiviteter du liker?
«Kroppsøving -lærer-elev- relasjoner»	Hvilke forventninger oppfatter eleven at kroppsøvings- læreren har?	Kan du fortelle litt om hva du opplever at kroppsøvingslæreren ønsker at du skal lære i faget?	Opplever du at du får faglige og sosiale utfordringer? Høye? Lave?
«Kroppsøving -lærer-elev- relasjoner»	Hvordan opplever eleven kroppsøvings- lærerens undervisning?	Kan du fortelle litt om kroppsøvingslærerens undervisning?	Opplever du at undervisningen er godt forberedt? Hvordan er start og slutt på en kroppsøvingstime? Kommer det tydelig frem hvilket mål i læreplanen dere skal jobbe med?
«Kroppsøving -lærer-elev- relasjoner»	Hvordan erfarer eleven kroppsøvings- lærerens tilbakemeldinger?	Opplever du at du får tilbakemeldinger fra kroppsøvingslæreren?	Kan du fortelle litt om tilbakemeldinger du får? Oppmuntring? Motivasjon? Veiledning?
«Elev-elever- relasjoner»	Hvordan er relasjonene mellom elev og elever i klassen?	Kan du fortelle litt om hvordan det sosiale felleskapet er i klassen din?	Opplever du at alle er venner i klassen? Opplever du at det er noen som står litt alene i klassen?
«Elev-elever- relasjoner»	Hvordan opplever eleven at venner har betydning for læringsmiljø?	Hvilken betydning opplever du at venner har for at det skal være et godt læringsmiljø?	Har du eksempler fra kroppsøvingfaget hvor venner har hatt betydning for din læring?

«Elev-elever-relasjoner»	Er det godt lagt til rette for vennskap i klassen?	Opplever du at det er lagt til rette for at dere skal bli kjent med hverandre og utvikle vennskap i klassen?	Hvem er dine nærmeste venner i kroppsøvingssklassen?
«Elev-elever-relasjoner»	Hvordan fikk eleven venner i klassen?	Kan du fortelle litt om hvordan du ble kjent med dine venner i klassen?	Kjente du noen av dine venner fra før du begynte i Vg1? Hvor ble du kjent med vennene?
«Elev-elever-relasjoner»	Er det interne grupperinger i klassen?	Kan du fortelle litt om relasjoner i klassen?	Opplever du at det er noen elever som alltid samarbeider? [Hvis] Hva kjennetegner gruppene? Kan du fortelle litt om du ulike gruppene?
«Avslutning»	Har eleven noe mer å legge til?	Er det noe du har kommet på i løpet av intervjuet som du har lyst å legge til?	«Reisen»? «Læringsmiljø»? «Kroppsøvings-lærer-elev-relasjoner»? «Elev-elever-relasjoner»

Vedlegg 4: Periodeplan for klasse A.

Arealfordeling/Periodeplan – tirsdag 3. økt (12:05 – 13:40)

Uke			
34			
35		2/3	1/3
36		Idrettshall	Ute / annet
37		Idrettshall	Ute / annet
38	Leiaktivitet: Styrke og utholdenhet	Ute / annet	Idrettshall
39	Leik, samarbeid og problemløsende	Ute / annet	Idrettshall
40			
41	Basket	2/3	1/3
42	Basket	2/3	1/3
43	Basket	2/3	1/3
44	Beep-test	1/3	2/3
45	Styrketester	1/3	2/3
46	Multiball	1/3	2/3
47	Badminton	Idrettshall	Ute / annet
48	Badminton	Idrettshall	Ute / annet
49	Ski? Lankjøring	Ute / annet	Idrettshall
50	Langkjøring /alt.	Ute / annet	Idrettshall
51	Aktivitetsdag	Fellesøkt med ulike lagspill	
52			
1			
2		2/3	1/3
3		2/3	1/3

Læreplanmål:

Idrettsaktivitet

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

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

Friluftsliv

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø med lokal forankring

Trening og livsstil

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- gjøre greie for faktorar som påverkar motivasjonen til aktivitet og trening
- praktisere treningsmetodar og øvingar innanfor uthald, styrke og rørsleevne for å utvikle eigen kropp og ivareta eiga helse
- planleggje og gjennomføre oppvarming og utøying før og etter ulike treningsaktivitetar

Vedlegg 5: Periodeplan for klasse B.

Tirsdag 3. - 4. (1A)

Flivene har opprømsdelen

ke	Date	Sal	Aktivitet	Diverse
34	14/8	2	Info om faget + Gloppen. Bli kjent i nærområdet.	Bislitt, St. Hansh. Ballekke
35	26/8	1	Bislitt. 5r. + stafett	
36	2/9	2	Idrettsd. på NHT.	Fra kl. 10 ⁰⁰
37	9/9	1	Oppvarming til musikk. Tøyte	Dans, jeg leder Tema: oppvarming
38	16/9	2	Entennesspill. 4 lag. Wake me up Oppvarming i/ball. På viddar 10-trikesbilen, mestand, fotball	Notte tøyte Tema: oppvarming Notte tøyte
39	23/9	1	Oppvarming i/ball. Tøyte Basketball + rot. volleyball iote.	Notte tøyte
40	30/9		HØSTFERIE	
41	7/10	2	Gjennomgang på styrkekommit. Styrke sirkel i sal 2.	Tema: styrke
42	14/10	1	Studerter (volleyball, slag, serve)	
43	21/10	2	— " — Dans.	
44	28/10	1	— " — (volleyball, slag, serve, spill	
45	4/11	2	Grünløvsjubileet.	Felles feiring
46	11/11	1	Crossfit	Tema: styrke
47	18/11	2	Stadion Fotball	Tema: uth. lutt
48	25/11	1	Basketball.	Tema: uth. lutt
49	2/12	2	Held. prøver. Mand. dag	
50	9/12	1	Dans + stafett	

Vedlegg 6: Informasjonsskriv til lærere og elever.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Læringsmiljø i kroppsøvingfaget»

Bakgrunn og formål

Som masterstudent ved Norges Idrettshøgskole vil Tor-Inge Gloppen foreta en kvalitativ forskningsstudie med et pedagogisk rammeverk i kroppsøvingfaget ved første år videregående skole. Problemstillingene er: *«Hva er et godt læringsmiljø i kroppsøvingfaget? Hva kan være problemer og utfordringer for lærere og elever i etableringen av et læringsmiljø i kroppsøvingfaget?»*

Du forespørres om å delta i dette prosjektet for at utvalget skal representere bredde i poenggrense for inntak til videregående trinn 1 (Vg1). For å finne ut av min problemstilling, vil jeg i starten av september til slutten av oktober gjennomføre et prosjekt hos dere. I denne sammenheng vil jeg foreta deltagende observasjon i klassen i ca. 4-5 kroppsøvingstimer hvor jeg vil delta aktivt i timene, samtidig som jeg har mulighet til å trekke meg til side for å reflektere over samtaler jeg vil ha med elever eller lærer under og etter timen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved å delta i forskningsstudien vil lærere og elever bli observert av deltagende forsker gjennom oppstart av kroppsøvingundervisningen i Vg1 og lærere/elever kan bli spurt om et individuelt intervju. Spørsmålene vil omhandle kroppsøvingfaget og læringsmiljø, data vil registrert gjennom lydopptak. Intervjuet vil ta ca. 30 minutter, og vi blir enig om tid og sted. Dersom foreldre/lærere/elever ønsker å se intervjuguide i forkant av deltagelse, så er det en mulighet etter forespørsel.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil til en hver tid være beskyttet med passord. Masterstudent Tor-Inge Gloppen og veileder professor Jorunn Spord Borgen vil ha tilgang til datamaterialet. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2015 og innsamlede opplysninger vil da bli anonymisert og lydbåndopptak makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert, og ikke brukt i prosjektet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Tor-Inge Gloppen på telefonnummer 92202748 eller veileder professor Jorun Spord Borgen på 23262394.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 7: Samtykkeerklæring.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Navn på prosjektdeltager med blokkbokstaver)

(Signatur, dato)

- Jeg samtykker til å delta i observasjon*
- Jeg samtykker til å delta i intervju*
- Jeg samtykker til at opplysninger kan publiseres/ lagres etter prosjektslutt*

Vedlegg 8: Kvittering og godkjenning på e-post fra NSD.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Jorunn Spord Borgen
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 25.08.2014

Vår ref: 39347 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.07.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39347	<i>Læringsmiljø i kroppsøving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jorunn Spord Borgen</i>
<i>Student</i>	<i>Tor-Inge Gløppen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Tor-Inge Gløppen mail@tor-inge.com

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Personvernombudet finner informasjonsskrivet mottatt 21.08.2014 i utgangspunktet tilfredsstillende, men forutsetter at følgende endres/tilføyes;

- setningen "Det vil ikke bli samlet inn direkte personidentifiserende opplysninger." i avsnittet Hva innebærer deltakelse i studien? tas vekk.
- setningen "Det vil ikke bli samlet inn direkte personidentifiserende opplysninger og gjenkjennelige detaljer anonymiseres" i avsnittet Hva skjer med informasjonen om deg ? tas vekk
- setningene "Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2015. Datamaterialet vil bli anonymisert før prosjektslutt. Alt datamateriale bortsett fra masteroppgaven med vedlegg, vil krypteres og skrives på en DVD med passordbeskyttelse. Den vil bli lagret i et låsbart skap på ubestemt tid." i avsnittet Hva skjer med informasjonen om deg endres til "Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2015 og innsamlede opplysninger vil da bli anonymisert og lydbåndopptak makulert"

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.uib.no før utvalget kontaktes.

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

Forventet prosjektslutt er 31.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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