

**Martin Langerud Sannes**

**Hvilken betydning tilskriver elever med ulikt ferdighetsnivå i kroppsøving sin lærer?**

Hvordan erfarer elever i 9. klasse kroppsøvlingslæreren?

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2014



## Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven har vært å få mer kunnskap om hvordan elever med ulikt ferdighetsnivå erfarer kroppsøvlingslæreren, og betydningen denne personen har for elevene.

For å få mer kunnskap om dette har jeg benyttet meg av en livsverdenstilnærming. Ved bruk av kvalitative datainnsamlingsmetoder, ønsket jeg å forstå den opplevelsesverden elevene gjør seg sine erfaringer i og å få frem fylldige beskrivelser av deres erfaringer om kroppsøvlingslæreren. Med utgangspunkt i dette, valgte jeg et fenomenologisk perspektiv. I tillegg til det fenomenologiske perspektivet, ble George Herbert Meads sosialiseringsteori, kaldt symbolsk interaksjonisme, samt Vytoskijs proksimale utviklingssone sett nærmere på.

Utvalget som utgjør utgangspunktet for datamaterialet består av 25 elever i 9. klasse, i en av nabokommunene til Oslo.

Studiens feltarbeid bestod av deltagende observasjon, uformelle samtaler, fokusgruppeintervju og semistrukturert livsverdensintervju, der informantene strategisk ble valgt ut. Med bakgrunn i dette, og gjennom kvalitativ analyse, kom det frem flere interessante erfaringer som hadde betydning for elevenes forhold til læreren. Disse erfaringene ble delt inn i ulike kategorier. Disse kategoriene blir det vist til under.

*Innhold i timene* viser til elevenes erfaringer av det innholdet de er en del av i kroppsøvlingsfaget. Her vises det til at elevene erfarer lite utfordringer, lite variasjon og mangel på progresjon. Dette sammen med gjennomføring av tester i kroppsøvlingsfaget, har betydning for måten elevene erfarer læreren på.

*Læreren som motivator, veileder og støttespiller* omhandler hvordan elevene erfarer læreren som motivator, veileder og støttespiller. Elevene i denne studien påpeker viktigheten av mer motivasjon, støtte og veiledning fra læreren for å øke graden av læring og utvikling.

*Læringsutbyttet* viser til at elevenes erfaring av læring og utvikling ikke er spesielt stor. Der elevene med høyt ferdighetsnivå er usikre på om de har lært noe de ikke har kunnet fra tidligere, har noen av elevene med lavere ferdighetsnivå erfart læring i større grad. I

denne sammenhengen blir variasjon sett på som et viktig tema for elevene, med tanke på deres videre utvikling og læring. At elevene i denne studien erfarer læringsutbyttet som lite er med på å prege deres forhold til læreren. Dette på en slik måte at mangel på læring gjør at elevene stiller spørsmål ved lærerens kunnskap om å tilpasse undervisningen til elevgruppen.

*Det å vise seg frem* viser til elevenes erfaringer av at andre kan se hva de presterer. Der elever med lavt ferdighetsnivå gruer seg gjennom at andre kan se deres prestasjoner, avtar dette med høyere ferdighetsnivå. Det viser seg også at det er viktigere å innfri de forventingene venner har til en i kroppsøvfingsfaget, enn å innfri eventuelle forventinger læreren har. Dette fordi elevene i denne studien ikke ser på læreren som en signifikant annen, altså en ekstra viktig person for elevene.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse.....</b>	<b>5</b>
<b>Forord.....</b>	<b>8</b>
<b>1. Innledning .....</b>	<b>10</b>
1.1 <i>Problemstilling og avgrensing .....</i>	11
<b>2. Bakgrunn for problemstillingen .....</b>	<b>14</b>
2.1 <i>Kroppsøvfaget i skolen.....</i>	14
2.1.1 <i>Testing i kroppsøvfaget .....</i>	16
2.2 <i>Tidligere forskning.....</i>	18
<b>3. Teoretiske perspektiver.....</b>	<b>22</b>
3.1 <i>Georg Herbert Mead - symbolsk interaksjonisme .....</i>	22
3.1.1 <i>Speilingsteorien.....</i>	25
3.2 <i>Symbolsk interaksjonisme og det fenomenologiske vitenskapssyn.....</i>	27
3.3 <i>Levd erfaring.....</i>	30
3.3.1 <i>Levd tid.....</i>	31
3.3.2 <i>Levd rom .....</i>	32
3.3.3 <i>Levd kropp.....</i>	33
3.3.4 <i>Levde relasjoner .....</i>	33
3.4 <i>Meninger med bevegelse.....</i>	34
3.4.1 <i>Eksistensielle meninger .....</i>	35
3.4.2 <i>Kontekstuelle meninger .....</i>	36
3.5 <i>Lærerens rolle i kroppsøvfaget.....</i>	36
3.6 <i>Elevers syn på læreren .....</i>	40
3.6.1 <i>Den proksimale utviklingssonen .....</i>	41
3.6.2 <i>Emosjonell og instrumentell støtte.....</i>	43
3.7 <i>Elevers erfaringer av at andre ser dem.....</i>	45
3.8 <i>Hvordan oppnå læring?.....</i>	45
<b>4. Metode .....</b>	<b>48</b>
4.1 <i>Kvalitativ forskning.....</i>	48
4.2 <i>Datainnsamlingsmetoder .....</i>	49
4.2.1 <i>Utvalg .....</i>	50
4.2.2 <i>Gjennomføring av datainnsamling.....</i>	52

4.3 Deltagende observasjon .....	53
4.4 Fokusgruppeintervju .....	55
4.5 Semistrukturert livsverdensintervju.....	56
4.6 Resultatenes validitet, reliabilitet og generaliserbarhet .....	57
4.6.1 Validitet.....	57
4.6.2 Reliabilitet .....	58
4.6.3 Generaliserbarhet .....	60
4.7 Analyseringsprosessen .....	61
4.7.1 Førstegradsfortolkning .....	62
4.7.2 Andregradsfortolkning .....	64
4.8 Etske refleksjoner.....	65
4.8.1 NSD .....	65
4.8.2 Informert samtykke .....	65
4.8.3 Anonymitet.....	66
4.8.4 Min rolle som forsker .....	66
<b>5. Resultater og drøfting.....</b>	<b>67</b>
5.1 Presentasjon av klassen .....	68
5.2 Presentasjon av intervjupersonene .....	68
5.3 Innhold i timene.....	71
5.3.1 Manglende utfordringer .....	74
5.3.2 Testing i kroppsøvfingsfaget .....	78
5.3.3 Oppsummering.....	86
5.4 Læreren som motivator, veileder og støttespiller.....	86
5.4.1 Læreren som motivator .....	87
5.4.2 Læreren som veileder og støttespiller.....	91
5.4.3 Oppsummering.....	97
5.5 Læringsutbyttet.....	97
5.5.1 Hva vet elevene at de skal lære i kroppsøvfingsfaget? .....	98
5.5.2 Hva ser elevene på som viktig for videre læring? .....	101
5.5.3 Oppsummering.....	103
5.6 Det å vise seg frem.....	104
5.6.1 Det å vise seg frem i testsituasjon.....	104
5.6.2 Speilingsteori og signifikante andre.....	107
5.6.3 Oppsummering.....	109

<b>6. Oppsummering og konklusjon .....</b>	<b>111</b>
<b>Tabelloversikt.....</b>	<b>115</b>
<b>Figuroversikt .....</b>	<b>116</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>117</b>
<b>Vedlegg 1 - Personopplysninger .....</b>	<b>120</b>
<b>Vedlegg 2 - Forespørsel om å delta i observasjon, og intervju i forbindelse med en masteroppgave – informasjonsskriv for foresatte .....</b>	<b>122</b>
<b>Vedlegg 3 - Forespørsel om å delta i observasjon og intervju i forbindelse med en masteroppgave – informasjonsskriv for elever .....</b>	<b>124</b>
<b>Vedlegg 4 - Observasjonsnotater .....</b>	<b>126</b>
<b>Vedlegg 5 - Intervjuguide .....</b>	<b>128</b>

## Forord

Etter 3 år på høghskolen i Hedmark og to år på Norges idrettshøghskole, representerer denne oppgaven slutten på min 17 år lange skolegang.

Fra min tid som elev på idrettslinja på videregående, og etter arbeid som volleyball og fotballtrener med ungdomsskoleelever, fant jeg ut at jeg hadde lyst til å bli kroppsøvingslærer. At jeg i dag har gjennomført en bachelorgrad i faglærer kroppsøving og en mastergrad i idrettsvitenskap, gjør at jeg er klar til å ta fatt på et spennende arbeidsliv.

For min egen del har jeg alltid vært engasjert i at barn og ungdom skal trives, og ha lyst til å være i fysisk aktivitet. At jeg engasjerte meg for å bidra til at ungdomsskoleelever skulle oppleve dette, ved at jeg var med på å starte opp ett breddeidrettslag i volleyball da jeg selv gikk på videregående, viser min oppriktige interesse for dette temaet. Min erfaring av tidligere kroppsøvingslærere og trenere, er at de har hatt stor betydning for min idrettsinteresse, og at de har vært avgjørende for hvor lenge jeg har holdt på med organisert idrett. Med utgangspunkt i at lærere og trenere har hatt stor betydning for hvordan jeg har opplevd fysisk aktivitet, falt det naturlig å fordype meg i et lignende tema i denne oppgaven.

Jeg vil rette en stor takk til ledelsen på skolen der denne studiens feltarbeid ble gjennomført og den aktuelle kroppsøvingslæreren. Uten en positiv innstilling og godkjenning fra dere, ville arbeidet med å finne skole tatt mye lengre tid. En stor takk rettes også til elevene som utgjør utgangspunktet for denne studiens datamateriale. Det er takket være deres åpenhet og engasjement for kroppsøvingsfaget at denne studien inneholder interessante sitater og observasjoner.

Videre vil jeg rette en stor takk til min veileder for alle konstruktive innspill, spesielt i siste fase av arbeidet med masteroppgaven.

En stor takk rettes også til mamma og pappa for all støtte underveis i arbeidet med oppgaven. Det har vært mange gode samtaler som har hjulpet på motivasjonen. Dere skal også ha en stor takk for hjelp til rettskriving. En kjempestor takk sendes også til min bror Espen. Du har fungert som en ekstra veileder for meg de siste månedene, noe jeg setter ufattelig stor pris på.



Som leser håper jeg du finner denne oppgaven interessant, og at den kan være med på å belyse viktigheten av at lærere tar utgangspunkt i elevene det jobbes sammen med.

Oslo 26. mai 2014

Martin Langerud Sannes

# 1. Innledning

"En ny kroppsøvingstime nærmer seg. Elevene kommer gående inn i kroppsøvingshallen en etter en. Etter hvert som stadig flere av elevene kommer inn i kroppsøvingshallen, og antallet håndballer/fotballer øker i omfang, ser man tydelig at enkelte av elevene blir mer forsiktige og holder seg i bakgrunnen. Dette var de elevene som var mer sjenerte og ville at leken skulle foregå i kontrollerte former.

Når læreren kommer inn i kroppsøvingshallen, samtidig som fotballer og håndballer sparkes og kastes i alle retninger, blir arbeidet med å roe ned og samle elevene startet. Etter flere blås i fløyten blir elevene omsider samlet på benkene, og lærerens arbeid med å starte timen begynner. Konsentrasjonen rundt oppropet og det læreren faktisk prøvde å formidle, var minimalt hos de fleste elevene. I det kroppsøvingstimen startet, virket det som at flertallet av elevene alt hadde gjort seg ferdige med det de syntes var gøy, og at motivasjonen til å være i aktivitet ikke lenger var like stor.

Dette var en av mange lignende situasjoner i denne studiens feltarbeid. For mange av elevene var det viktig å komme tidlig inn i kroppsøvingshallen for å få tid til å leke, og for å gjøre noe gøy før selve kroppsøvingstimen startet. Da undervisningen startet, var det interessant å observere at den iver og glede som flertallet av elevene viste før læreren kom inn i kroppsøvingshallen, ikke lenger var like stor.

De erfaringene elevene gjør seg i et fag som kroppsøving, vil variere fra person til person og være avhengig av mange forskjellige faktorer. Personlig har jeg alltid elsket kroppsøvingsfaget, og det har vært undervisningstimer jeg har sett frem til. Som tidligere elev på ungdomstrinnet har jeg selv kjent på opplevelsen av å mestre noe, være usikker, glede meg og grue meg, alt avhengig av hvilke aktiviteter som skulle gjennomføres i de ulike timene. Da jeg gikk på ungdomsskolen snakket kroppsøvingslæreren ofte om at vi skulle gjennomføre turn og dans i kroppsøvingsfaget. Dette var ikke av de aktivitetene jeg gledet meg mest til, men realiteten var at det kun ble gjennomført en time med turn og en time med dans hvert år. Det var med andre ord tydelig at disse aktivitetene ble nedprioritert fra lærerens side. I etterkant har jeg tenkt på hvordan de elevene som ikke var så glad i ballspill hadde det i timene. Hvordan oppfattet disse elevene kroppsøvingslæreren vår? Var det for eksempel store forskjeller på hvordan jeg selv og de andre elevene erfarte læreren?

Når det gjelder forskning på elevers erfaring av kroppsøvingslæreren, er det gjennomført få studier i norsk sammenheng. Det er gjennomført en del studier som omhandler kroppsøvingsfaget, og mange av disse er gjort gjennom kvantitative

datainnsamlingsmetoder. Solvang (2009) ser for eksempel på elevers og kroppsøvingslærerens tanker om lederstil, mens Flagestad (1996) fokuserer på hvordan elever trives i kroppsøvingsfaget. Slike kvantitative studier gir oss nyttig kunnskap i forhold til kartlegging av ulike temaer, men de legger liten vekt på den subjektive erfaringen av temaene hos den enkelte elev. I Flagestad sin studie, er det for eksempel lite informasjon om hva som er grunnen til at ulike hendelser blir sett på som spesielt viktige for om elevene liker eller ikke liker kroppsøvingsfaget.

I denne studien vil jeg derfor ta tak i de subjektive erfaringene som elevene har, og drøfte hvordan elevene selv erfarer kroppsøvingslæreren. Hva er avgjørende for det forholdet elevene har til læreren? Handler det om hvilke aktiviteter som blir gjennomført og lærerens evne til å veilede? Og hvilken betydning har det, hvis læreren makter å gi elevene opplevelsen av trygghet og mestring i faget? Dette er alle faktorer som vil kunne være med på å prege elevers erfaringer av læreren.

## **1.1 Problemstilling og avgrensing**

For at vi som lærere skal kunne legge til rette for en undervisning som gir mening, glede og læring for elevene, er vi avhengig av å ha innsikt i hvilke erfaringer elevene gjør seg i kroppsøvingsfaget. Merleau-Ponty (2002) forklarer at barn erfarer på en annen måte enn oss voksne, noe som gjør at deres forståelse av ulike fenomener vil være annerledes enn for voksne personer.

På bakgrunn av dette, vil jeg i denne studien se nærmere på hvordan elevene selv erfarer ulike situasjoner og hendelser i kroppsøvingsfaget. Med utgangspunkt i at mange elever ser på læreren som en viktig faktor for deres motivasjon og trivsel i faget, vil jeg se nærmere på nettopp dette. Denne studiens problemområde blir dermed som følger;

*- Hvordan erfarer elever i 9. klasse kroppsøvingslæreren?*

Under formålet med kroppsøvingsfaget i læreplanen for kunnskapsløftet, står det at elevene skal oppleve glede, mestring og inspirasjon ved å delta i ulike aktiviteter sammen med andre. Samtidig skal faget bidra til å danne grunnlag for en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012a). For å oppnå dette er man, slik jeg ser det, helt avhengig av at elevene jevnlig gjør seg gode erfaringer med å være i aktivitet i

kroppsøvningsfaget. I denne sammenhengen er lærerens rolle viktig for at elevene skal kunne oppleve denne gleden, mestringen og inspirasjonen som læreplanen presiserer. Hva som motiverer og inspirerer hver enkelt elev vil være veldig individuelt. Med utgangspunkt i at man i en hver klasse vil møte et bredt spekter av elever som vil kunne erfare kroppsøvningslæreren forskjellig, har jeg valgt å formulere denne studiens problemstilling på følgende måte;

*- Hvilken betydning tilskriver elever med ulikt ferdighetsnivå i kroppsøving sin lærer?*

For å få kunnskap om hvilken betydning kroppsøvningslæreren har for elevene, har jeg valgt å gjennomføre et kvalitativt feltarbeid gjennom en livsverdenstilnærming. I denne sammenhengen er formålet at det skal komme frem fyldige beskrivelser av det som undersøkes. Ved bruk av en livsverdenstilnærming, ønsker jeg altså å forstå elevens erfaringer gjennom den opplevelsesverdenen disse erfaringene foregår i. Jeg vil med andre ord få frem fyldige beskrivelser av hvordan ulike elever erfarer kroppsøvningslæreren, i den verden de er en del av, som i denne sammenhengen er kroppsøvningsfaget. Med utgangspunkt i dette, mener jeg det er viktig å få et innblikk i de erfaringene elevene gjør seg om det læreren foretar seg, eller ikke foretar seg, og hvilken betydning disse erfaringene har for elevene. At man som lærer har kjennskap til de erfaringene elevene gjør seg, mener jeg vil være viktig for å legge til rette for en undervisning som er tilpasset elevene.

Grunnen til at jeg i denne oppgaven velger å ta utgangspunkt i elever med ulikt ferdighetsnivå, er for å se på likhetene og forskjellene mellom de erfaringene et vidt spekter av elevene gjør seg. Med ferdighetsnivå mener jeg her elevenes karakternivå sist læreren satte karakter. Jeg synes det er interessant å se nærmere på hvordan elever erfarer læreren, uansett om de har et lavt, middels eller høyt ferdighetsnivå. Vil det for eksempel være slik at en elev med høyt ferdighetsnivå gjør seg opp noen helt andre erfaringer enn de elevene som i større grad erfarer kroppsøvningsundervisningen som utfordrende? Måten jeg har kommet frem til at elevene representerer ulikt ferdighetsnivå på, er gjennom mine observasjoner og samtaler med kroppsøvningslæreren til den aktuelle klassen. Denne læreren fortalte hvilken karakter de ulike elevene hadde fått ved forrige semester, slik at jeg på den måten dannet meg et inntrykk av lærerens vurderinger og så disse i forhold til mine observasjoner.

Hovedhensikten med denne studien er altså å finne ut mer om hvordan ulike elever erfarer den samme kroppsøvlingslæreren, og gjennom dette kunne si noe om hvordan elevene erfarer den undervisningen de er en del av. Slik jeg ser det, vil økt innsikt og kunnskap omkring disse temaene, kunne bidra positivt i arbeidet med å bistå elevene til å nå kompetansemålene i kroppsøvlingsfaget.

## **2. Bakgrunn for problemstillingen**

Formålet med denne studien er å gi et innblikk i hvordan elever med ulikt ferdighetsnivå erfarer den samme kroppsøvingslæreren, samt se på elevenes betydning av disse erfaringene. Thomas Nordahl (2002) snakker om den betydningen en lærer kan ha for elevers vekst og utvikling i skolen, og peker på nettopp lærerens forståelse for elevene, som en viktig forutsetning for denne utviklingen. Jeg er av den oppfatningen at vi som lærere er helt avhengig av en forståelse for hva elevene tenker og erfarer, for å kunne legge til rette for en god undervisning i kroppsøvingsfaget. I den forbindelse vil læringen elevene sitter igjen med, være et resultat av et pedagogisk møte mellom elev og lærer (Solvang & Slettebø, 2012). Dette pedagogiske møtet vil inneholde relasjonen mellom elev, lærer og det som blir kalt for et saksforhold (ibid). Dette saksforholdet er det eleven skal lære. I følge Nordahl (2002) er en relasjon den innstillingen til eller oppfatning en har av andre mennesker. I denne sammenhengen vil også hva andre betyr for en selv ha betydning. Ser vi på relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet påvirker de hverandre, og foregår alltid i en gitt kontekst. På den måten vil det være naturlig at den relasjonen elevene opplever med læreren, vil være avgjørende for de erfaringene elevene gjør seg i kroppsøvingstimene.

Som beskrevet over, vil relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet være med på å prege kroppsøvingsundervisningen. Et eksempel på dette kan være at saksforholdet vil kunne oppleves veldig ulikt fra elev til elev (ibid). Der en elev erfarer at saksforholdet er på et for lavt nivå for ens egen utvikling, vil en annen elev kunne oppleve det som passende. På den måten vil elevene kunne erfare saksforholdet forskjellig, noe som igjen vil kunne påvirke deres relasjon til læreren, og hvilke øvelser han/hun legger opp til. Med bakgrunn i dette vil relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet stå sentralt for å tydeliggjøre betydningen av de erfaringene elevene sitter igjen med.

### **2.1 Kroppsøvingsfaget i skolen**

Videre vil det bli sett nærmere på det som står under læreplanen i kroppsøvingsfaget. Her velger jeg å se nærmere på kompetansemål som er aktuelle for elever på 9.trinn, samt at det vil bli gitt et innblikk i hva som er formålet med kroppsøvingsfaget.

Bakgrunnen for at jeg velger å fokusere på læreplanen i kroppsøving, er for å gi et innblikk i hva kroppsøvingslærere må ta utgangspunkt i, når det kommer til planlegging av undervisning. Læreplanen i kroppsøvingsfaget er en av flere retningslinjer lærere må forholde seg til i denne sammenhengen. På den måten vil lærerens arbeid ut i fra læreplanen, kunne ha betydning for hvordan elever erfarer saksforholdet, læreren og konteksten læringen foregår i.

Ser vi på kroppsøvingsfaget, er dette, i likhet med alle andre skolefag, en del av læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dette er rammeverket for skolene og legger grunnlaget og rammene for opplæringen i skolen. Alle skolefagene har sin egen læreplan som sier noe om hva elevene skal tilegne seg av generell kunnskap, hvilke kompetansemål elevene skal oppnå ved ulike klassetrinn og hva som er formålet med faget. Ser vi på læreplanen vil den danne utgangspunktet for lærerens planlegging og forberedelse av undervisningen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Læreplanen i kroppsøving er det første lærere tar utgangspunkt i, når de skal starte planleggingen av undervisningen. Denne læreplanen vil riktignok ikke gi lærere et klart svar på hvilke aktiviteter som skal gjennomføres, men viser i stedet til overordnede mål elevene skal kunne. Lærerens oppgave blir da å velge ut aktiviteter som skal gjennomføres og bryte ned kompetansemålene til mer konkrete mål. Som et eksempel på dette, kan vi se på et av kompetansemålene som står oppført for hva elevene skal kunne etter 10. årstrinn. Dette er altså et av kompetansemålene elevene i denne studien skal jobbe mot å oppnå. Her står det at elevene skal *"trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter* (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012a). Det er altså opp til hver enkelt skole og lærer å bestemme hvordan de på en best mulig måte skal få elevene til å oppnå disse kompetansemålene. Det betyr at to forskjellige lærere vil kunne benytte seg av to vidt forskjellige aktiviteter og øvelser for utfylle de kompetansemålene det blir tatt utgangspunkt i. Det vil altså kunne være store forskjeller i hvilke aktiviteter som blir gjennomført, selv om kompetansemålene er felles for alle. Med utgangspunkt i dette, vil elever i en klasse kunne erfare at de gjennomfører andre aktiviteter enn elever på tilsvarende klassetrinn.

Ser vi på formålet med kroppsøvingsfaget står det blant annet at *"kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede"* (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012b: avsnitt 1). Det betyr at det i utgangspunktet er lærerens oppgave å legge til rette for en undervisning som bidrar til at

elevene blir glad i fysisk aktivitet, og at de har lyst til å drive med dette også på fritiden. Videre står det at "*kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, mestring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre*" (Udir, 2012b: avsnitt 2). Som vi ser av disse sitatene, er det mye kroppsøvfingsfaget skal bidra til. Hvordan lærere skal oppnå dette, når elevene man møter i en klasse er veldig forskjellige, er en stor utfordring. Slik jeg ser det, er samspillet mellom elev og lærer viktig i denne sammenhengen. Som lærer må man kjenne til hver enkelt elev for å kunne legge til rette for at de skal erfare det vi vil at kroppsøvfingsfaget skal bidra til. I denne sammenhengen vil relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet, kunne være avgjørende for i hvilken grad elevene opplever glede, mestring og inspirasjon i undervisningssammenheng. Dette på en slik måte at et interessant saksforhold, sett fra elevens ståsted, vil kunne bidra til glede, mestring og inspirasjon. Konsekvensen av at elevene opplever saksforholdet på en slik måte, vil også kunne være en god relasjon mellom elev og lærer.

Med utgangspunkt i formålet med kroppsøvfingsfaget, samt at elever vil kunne erfare læreren forskjellig, bestemte jeg meg for denne studiens problemområde. Det vil alltid være situasjoner der noen elever opplever glede og mestring, mens det er andre elever som ikke gjør det. Med bakgrunn i dette synes jeg det er viktig at vi får mer kunnskap om hvordan elever med ulikt ferdighetsnivå erfarer kroppsøvfingslæreren.

Når det gjelder hva resultatene i denne studien kan brukes til, er jeg av den oppfatning at de funn/sammenhenger som påpekes, vil kunne være nyttig kunnskap for alle som jobber i skoleverket. Denne studien vil kunne si noe om viktigheten av relasjonen mellom elev og lærer for de erfaringene elevene sitter igjen med i kroppsøvfingsfaget. På den måten vil lærere få innsikt i hva de kan gjøre, for at elevene i større grad kan erfare at de oppnår fagets formål. Skal elevene oppleve glede, mestring og inspirasjon i kroppsøvfingsfaget, må vi, slik jeg ser det, ta utgangspunkt i eleven selv.

### **2.1.1 Testing i kroppsøvfingsfaget**

Videre vil jeg ta utgangspunkt i det Utdanningsdirektoratet sier om gjennomføring av tester i kroppsøvfingsfaget, samt hva disse testresultatene bør brukes til. Grunnen til at jeg velger å se nærmere på testing i denne delen av oppgaven, er med bakgrunn i at



hvordan lærere forholder seg til dette, vil være med på å prege den undervisningen det legges opp til. Bakgrunnen for at jeg mener det er viktig å få klarhet i testing, er min erfaring av at mange kroppsøvlingslærere har misforstått bruken av tester i kroppsøvlingsfaget. Gjennom mine erfaringer som kroppsøvlingslærer på to forskjellige ungdomsskoler, har jeg sett hvordan andre kroppsøvlingslærere har praktisert bruken av tester. Det som er felles for de fleste av lærerne jeg har jobbet sammen med, er at de bruker testresultatene til å sette karakter. Det er derimot et klart fåtall av disse lærerne som har brukt tester som et rent læringsverktøy. At lærere gjennomfører tester i ulik grad og med ulikt formål, vil slik jeg ser det, kunne ha betydning for de erfaringene elvene gjør seg om læreren.

Gjennomføring av fysiske tester i kroppsøvlingsfaget er et tema som har blitt mye diskutert de senere årene. Er det greit at læreren legger opp til undervisning som inneholder tester? Kan læreren bruke testresultatene til å sette karakter? Hva skal egentlig 12-minuttstest, 3000 meter, bip-test og ulike styrketester bidra til? For å gi oss mer klarhet i dette har Utdanningsdirektoratet utarbeidet en veiledende oversikt som blant annet tar for seg bruk av tester i kroppsøvlingsfaget. Her presiseres det, at det ikke står noe om tester eller gjennomføring av tester i læreplanen. I denne veiledningen for kroppsøvlingslærere, står det *"Rundskriv 08-2012 frå Utdanningsdirektoratet presiserer at omfattande bruk av resultat frå testar som grunnlag for å sette karakter i kroppsøving kan stride mot det målrelaterte vurderingsprinsippet i forskrift til opplæringslova § 3-3"* (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012c, s.16). Her kommer det frem at omfattende bruk av tester som grunnlag for å sette karakter ikke er anbefalt. Hva som derimot omtales som "omfattende" står det ikke noe om. På den måten blir det opp til hver enkelt skole eller lærer, å finne ut hva som er omfattende bruk av tester.

I følge Utdanningsdirektoratets veiledende oversikt, blir det viktig at lærerne leser og forstår kompetansemålene ordentlig. Som et eksempel på dette trekkes et av kompetansemål for vg1 frem. Her står det at *"eleven skal praktisere treningsmetodar og øvingar innanfor uthald, styrke og rørsleevne for å utvikle eigen kropp og ta vare på eiga helse"* (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012c, s.16). Ut i fra et slikt kompetansemål vil lærere kunne tenke at fysiske tester vil kunne si oss noe om elevens måloppnåelse innen dette feltet. Når sant skal sies vil ikke en elev som gjør det bra på en utholdenhetstest, automatisk ha kunnskap om gode treningsmetoder for å trene

utholdenhet. På den måten vil ikke en utholdenhetstest gi oss svar på hvor eleven står i forhold til dette kompetansemålet.

I lys av de kompetansemålene kroppsøvfingsfaget inneholder, kommer det fram at tester i kroppsøvfingsfaget vil kunne forsvares i noen sammenhenger. Dette hvis testene blir gjennomført med utgangspunkt i at elevene skal lære om hvordan de kan teste seg selv på ulike måter (ibid). En utholdenhetstest vil med andre ord kunne fungere fint hvis formålet er at elevene skal få innblikk i hvordan de kan teste sin egen utholdenhet. På den måten vil lærerens tolkning av testing i kroppsøvfingsfaget, kunne ha betydning for de erfaringene elevene gjør seg. Der noen lærere bruker tester for å sette karakter, vil andre kunne bruke det som et læringsverktøy for at elevene skal få et innblikk i hvordan de kan gjennomføre tester av fysisk kapasitet.

## **2.2 Tidligere forskning**

Videre vil det nå bli sett nærmere på den tidligere forskningen jeg har benyttet meg av i denne oppgaven. Det er som sagt tidligere, gjennomført lite forskning i norsk sammenheng som fokuserer på elevers forhold til læreren og betydningen av dette. Det er riktignok noen studier som påpeker at læreren er viktig i ulike sammenhenger, uten å gå ordentlig i dybden på det. Dette på en slik måte at læreren blir sett på som en av flere viktige faktorer for de erfaringene elevene gjør seg i kroppsøvfingsfaget. På den måten er ikke elevers erfaringer av læreren hovedfokuset, men et av flere aktuelle temaer. Dette ser vi blant annet av Flagestad (1996) og Hallum (1984) sine studier. Når jeg i denne studien ønsker å gå mer i dybden av elevers erfaringer om kroppsøvfingslæreren og betydningen av dette, vil jeg ta utgangspunkt i noen studier som har påpekt viktigheten av lærerens rolle, og senere i oppgaven vurdere dette i forhold til de resultatene jeg har kommet frem til. Under følger en kort presentasjon av disse studiene.

### *Trivsel i kroppsøvfingsfaget (Flagestad, 1996).*

Ved bruk av kvantitative datainnsamlingsmetoder ville Lene Flagestad (1996) se nærmere på elevers trivsel i kroppsøvfingsfaget. Dette gjorde hun ved å benytte seg av et spørreskjema elevene besvarte. I dette spørreskjemaet skulle elevene krysse av, ut i fra graden av om ulike påstander om faget og deres trivsel stemte eller ikke. Noen av de faktorene som ble lagt frem som avgjørende for hvordan disse elevene trivdes i

kroppsøvningsfaget var; kroppsøvningslæreren, opplevelsen av egen kropp, timens innhold, opplevelse av mestring, karaktersetting og felles kroppsøvningsundervisning. Flagestad fant også ut at 3/4 av elevene trivdes i kroppsøvningsfaget, og hun viser til at dette er det faget med høyest trivsel i skolen. Utvalget til denne studien bestod av 418 elever i Kristiansand kommune.

Når det gjelder Flagestads studie, ser hun på mange interessante faktorer som også vil kunne være viktige for min undersøkelse av hvordan elever erfarer kroppsøvningslæreren. Hennes resultater, som viste at innholdet i timene, mestringsfølelse og karaktersetting, var avgjørende for hvordan elevene trivdes i faget, handler om samspillet mellom elev, lærer og saksforholdet. Med bakgrunn i dette, vil resultatene i Flagestads studie kunne ha betydning for hvordan elevene i min studie erfarer kroppsøvningslæreren.

#### *Trivsel og mistrivsel i kroppsøvningsundervisningen (Hallum, 1984)*

I sin kvalitative studie hadde Hallum (1984) et ønske om å få elevbeskrivelser av det elevene så på som "gode" og "mindre gode" hendelser i kroppsøvningsundervisningen. Utvalget i denne studien bestod av totalt åtte klasser på videregående skole, hvor det ble samlet inn 493 hendelser. Med dette som utgangspunkt, ville Hallum belyse hva som førte til trivsel og mistrivsel i kroppsøvningsfaget. De "gode" opplevelsene elevene erfarte i denne studien, viste seg å ha sammenheng med aktiviteter som ble oppfattet som morsomme, at de opplevde mestring og variasjon, samt opplevelsen av at de var slitne etter endt undervisning.

De elevbeskrivelsene som ble sett på som "mindre gode", hadde sammenheng med at aktivitetene opplevdes som for vanskelige og gjennom dette noe elevene ikke mestret. Elevenes erfaringer med å ikke mestre, førte til en skuffelse både i forhold til en selv, men også i forhold til medelever og lærer. Dette kan ha sammenheng med at saksforholdet ikke var tilpasset elevgruppen. Med utgangspunkt i dette, ser vi at relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet kan ha påvirket hverandre i studien til Hallum (1984), slik Solvang og Slettebø (2012) presiserer.

I Hallum sin studie ble temaer som variasjon i undervisningen, mestringsfølelse, morsomme aktiviteter og at elevene ble slitne, påpekt som avgjørende for de erfaringene elevene gjorde seg. På den måten ble det arbeidet læreren la ned i planleggingsfasen, og

i hvilken grad undervisning tok høyde for disse temaene, viktige for elevenes erfaringer i faget. Bakgrunnen for at jeg ser på denne studien som interessant, er for å se om temaene som nevnt ovenfor også vil bli sett på som avgjørende for hvordan elevene i min studie erfarer læreren. Der noen av elevene i studien til Hallum så på at øvelsene skulle være morsomme, som avgjørende for deres trivsel, var det andre som ga større uttrykk for betydningen av mestringfølelse. I min studie vil slike ulike erfaringer være aktuelt å se i forhold til ferdighetsnivået elevene innehar. Er det for eksempel slik at elever med lavt ferdighetsnivå vil at saksforholdet skal oppleves som morsomt, mens elever med høyt ferdighetsnivå vil at det skal gi mestringfølelse, eller er det stikk motsatt?

*Kroppsøvlingslæreren som leder: En undersøkelse av kroppsøvlingslærerens og elevers preferanser når det gjelder valg av lederstil i den videregående skole (Solvang, 2009).*

Gjennom sin kvantitative studie ønsket Solvang (2009) å se nærmere på kroppsøvlingslæreren og elevers preferanser når det kommer til valg av lederstil i den videregående skolen. For å få svar på dette benyttet han seg av en spørreundersøkelse der utvalget bestod av 231 elever og åtte idrettslærere. Resultatene som ble lagt frem i denne studien viser store likheter når det gjelder hvilken lederstil elevene setter pris på, og hvilken lederstil lærerne gjennomfører. I følge Solvang tydet dette på at lærerens valg av lederstil var riktig. Bakgrunnen for denne konklusjonen, var at flertallet av elevene og lærerne var enige om valg av lederstil. Det kommer også frem at 71 % av elevene i denne studien er fornøyd med læreren sin. Likevel påpekes det at læreren oftere bør gi elevene positive tilbakemeldinger.

Grunnen til at jeg ser på denne studien som interessant for min oppgave, er med bakgrunn i at en lederstil vil kunne oppleves veldig forskjellig fra elev til elev. Der en elev opplever lærerens lederstil som god og motiverende, vil en annen elev kunne oppleve det på en helt annen måte. Med bakgrunn i dette, mener jeg det vil være interessant gjennom kvalitativ tilnærming å se på hvordan elevene i min studie uansett ferdighetsnivå, erfarer lærerens lederstil.

Av studiene som har blitt presentert i dette kapitlet, ser vi at de i stor grad fokuserer på hvordan elevene erfarer kroppsøvlingsfaget og undervisningen de er en del av. I denne studien, vil den tidligere forskningen bli sett i forhold til de faktorene som involverer elevenes erfaringer av læreren. I min studie vil det ikke kun fokuseres på de erfaringene

elevene har av kroppsøvingslæreren, men jeg vil også forsøke å se nærmere på betydningen av disse erfaringene for elevene. For å få kunnskap om betydningen av slike erfaringer, vil jeg benytte meg av en fenomenologisk livsverdenstankegang. Ved bruk av fenomenologien vil jeg kunne forstå individets erfaringer, den verden disse erfaringene foregår i, samt betydningen disse erfaringene har for individet. Dette vil bli presentert nærmere i oppgavens teoridel.

### **3. Teoretiske perspektiver**

I dette kapittelet vil de teoriene jeg velger å benytte meg av for å belyse denne studiens problemstilling bli presentert. I denne sammenhengen vil jeg benytte meg av George Herbert Mead sin sosialiseringsteori, kaldt symbolsk interaksjonisme. Bakgrunnen for valget av denne teorien, er at den vil være med på å belyse samhandlingen elevene opplever med medelever og læreren. Denne samhandlingen vil kunne være med å påvirke relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet, som forklart innledningsvis. Videre vil jeg benytte meg av fenomenologien som perspektiv for å få en større forståelse for de erfaringene elevene gjør seg om kroppsøvlingslæreren, og hvilken betydning dette har for de ulike individene. Etter at disse teoriene har blitt presentert, vil jeg se nærmere på hva man som lærere må ta utgangspunkt i for å oppnå en god undervisning. I denne sammenhengen vil det bli sett nærmere på den didaktiske relasjonsmodellen. Den didaktiske relasjonsmodellen vil sammen med læreplanen i kroppsøving, være retningslinjer for den undervisningen læreren legger opp til. Når det gjelder i hvilken grad læreren benytter seg av disse retningslinjene, vil dette bli sett i forhold til elevenes opplevelse av det. I tillegg til dette, vil jeg se nærmere på sosiokulturelt læringssyn. I denne sammenhengen vil jeg rette fokus mot Lev Vygotskij og "den proksimale utviklingssonen". Grunnen til at jeg velger å benytte meg av Vygotskijs begrep den proksimale utviklingssonen, er for å kunne se nærmere på samspillet mellom elev og lærer med tanke på elevs utvikling og læring.

#### **3.1 Georg Herbert Mead - symbolsk interaksjonisme**

For å kunne belyse denne studiens problemstilling har jeg valgt å se nærmere på Georg Herbert Mead sin sosialiseringsteori, kalt symbolske interaksjonisme. Den symbolske interaksjonismen var i seg selv med på at Mead sitt tidligere forfatterskap også fikk mer oppmerksomhet på bakgrunn av at han ble sett på som grunnleggeren av denne tolkningstradisjonen (Jonas, 1987 i Thuen og Vaage, 1989). Mead mente at vi som mennesker utvikler vår personlighet, individualitet og identitet gjennom kommunikasjon og symbolutveksling i samhandlingsprosesser med andre. Det var med bakgrunn i dette navnet symbolsk interaksjonisme oppstod (Thuen & Vaage, 1989).

Som nevnt vil denne teorien kunne bidra til en større forståelse for relasjonene og samhandlingen mellom mennesker, samt hvilken betydning denne relasjonen har for den enkelte. I dette tilfellet vil det dreie seg om samhandlingen mellom elev og lærer, samt elevene seg i mellom. I følge Nordahl (2002) vil den relasjonen elevene har til læreren være et grunnlag for og inngår i kommunikasjonen eller den sosiale samhandlingen. En slik relasjon bygger på og utvikles i interaksjoner med andre mennesker. I følge Nordahl (2002) er kjernen i en god relasjon det å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre. I denne sammenhengen vil Georg Herbert Mead sin sosialiseringsteori være viktig. Hvordan denne sosialiseringsteorien kan forstås og være med på å belyse denne studiens problemstilling, vil jeg nå gi en nærmere presentasjon av.

Amerikaneren Georg Herbert Mead ble født 27. Februar 1863 i South Hadley, Massachussets og blir av mange, sett på som en av de største i den sosiologiske tradisjonen. Bakgrunnen for dette var hans teorier om det genuint sosiale aspektet ved individets selvutvikling (Thuen & Vaage, 1989). Etter studieopphold i Leipzig og Berlin dro Mead til et universitet i Michigan der han kom i kontakt med John Dewey, noe som endte med livsvarig vennskap. Da Dewey ble tilbudt en lærerstilling ved Chicago-universitetet i 1905 tok han med seg Mead (ibid). At Mead og Dewey ble gode venner og var mye sammen, vil kunne være en indikasjon på at påvirkningskraften de to i mellom kunne blitt ganske stor. I følge Thuen og Vaage (1989) er det imidlertid vanskelig å se noe direkte påvirkning i deres forfatterskap.

Mead var opptatt av utviklingen av selvet, og mente at denne utviklingen oppstår som et resultat av aktørens interaksjon med sine sosiale omgivelser. Her ser han på viktigheten av sosiale samhandlinger, da spesielt de språklige. Der språklige samhandlinger oppstår, pågår det en kontinuerlig prosess mellom aktørens gester og de andres reaksjoner på disse gestene, samt alle aktørenes samtidige reaksjoner på de andres reaksjoner (ibid). Denne utviklingen av selvet starter med at vi som små barn gradvis, gjennom en kontinuerlig interaksjon med andre, gjør det mulig å skille mellom oss selv og omgivelsene. Etter hvert utvikles det språklige ferdigheter og man lærer seg som barn å begrepsfeste de omgivelsene man omgås med. Når dette stadiet er på plass, lærer man seg også at en selv er en del av disse omgivelsene (Mead, 2005). Mead ser på utviklingen fra barn til voksen som en prosess der vi i økende grad er i stand til å perspektivere oss selv. Det er i denne fasen Mead skildrer skillet mellom det han ser på

som et "jeg" og et "meg". I denne sammenhengen blir "jeg" sett på som det subjektive ved selvet og er ubevisst. Det er jeg'et som står for initiativet, mulighetene og er den handlende delen av selvet (ibid). På den andre siden blir "meg" sett på som vårt eget selvbilde som har blitt formet av det inntrykket andre gir av oss. Meg'et blir på den måten sett på som det objektive ved selvet og er bevisst. Denne fasen innebærer at vi beskriver og vurderer oss selv, men også hvordan andre gjør det (ibid). Det er interaksjon med andre som er selve nøkkelen til utvikling av personlig identitet, slik Mead ser det. Selvbildet vårt, altså det Mead ser på som "meg`et" formes av inntrykkene andre gir av oss via symbolsk interaksjonisme, som for eksempel gjennom muntlig kommunikasjon og gester eller mimikk (Mead, 2005). Dette er også noe elever vil kunne erfare i kroppsøvingsfaget gjennom at andre observerer ens prestasjoner, samt gjennom relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet.

Som en konsekvens av at Mead ikke syntes uttrykket "taking the role of the other" var dekkende for det å sette seg inn i andres situasjon, så han på dette med perspektivtaking og perspektivskifte som mer treffende (Thuen & Vaage, 1989). Disse prosessene illustrerer han gjennom to trinn, lek (play) og spill (game). Leken er den mest spontane av disse. Det er her barn for eksempel inntar rollen som en annen person gjennom at de leker mor, far eller politi, og har en dialog seg i mellom i disse rollene. I denne sammenhengen tar barnet den andres rolle i leken. Dette betyr at barnet setter seg inn i rollene de andre har, og trekker slutninger om hvordan de opplever og erfarer ting i selve leken. Dette fører til at barnet kan se seg selv og sine egne handlinger, med utgangspunkt i den andre (Frønes, 2006).

Ser vi på den andre prosessen som er spill, blir reglene mer tydelige og noe man må følge, samtidig som man ofte forholder seg til flere personer. I følge Mead (2005) er man, når man kan delta i denne sammenhengen mye nærmere en full modning av selvet. Mead mente at man gjennom denne delen, vil kunne mestre strukturerte sosiale situasjoner, noe som igjen vil kunne føre til en bedre selvutvikling (Thuen & Vaage, 1989). Mead beskriver det på denne måten; *"Spillet representerer en overgang i barnet sitt liv fra å ta andre sin rolle i lek, til den mer organiserte delen som er vesentlig for utvikling av selvinnsikten"* (Mead, 1934 i Thuen & Vaage, 1989, s. 152). Dette er noe jeg mener også vil kunne være tilfellet for elevene i denne studien. Elevene i denne studien har gått gjennom fasen fra barneskolen til ungdomsskolen. I denne sammenhengen har de opplevd at det som foregår ute i friminuttene og i



kroppsøvningsfaget, har gått fra å være mer lekpreget, til å bli mer organisert, der det er visse regler elevene må følge. På den måten kan vi si at det Mead ser på som "spillet", vil være en erfaring elevene i denne studien har kjent på, og muligens fortsatt kjenner på.

Et annet eksempel som omhandler hvordan vi må koordinere våre bevegelser og valg i forhold til andre henter Mead fra lagidretten.

Hver av hans (spilleren sin) egne handlinger er bestemt av hans vurdering av handlingene til de andre som deltar i spillet. Det han gjør er kontrollert ved at han er alle andre på laget, i det minste på en slik måte at deres handlinger virker inn på hans egne reaksjoner. Vi får en slik "annen" som er en organisering av handlingene til de som er i den samme prosessen (Mead s.st.:154 i Thuen & Vaage).

Som vi ser av sitatet over, er denne type samhandling noe som står sentralt også i kroppsøvningsfaget. Der elevene gjennomfører aktiviteter hvor de samarbeider med andre, vil deres evne til å tolke medelevers handlinger ha betydning for resultatet. Som det kommer frem av sitatet er "spillerens" egne handlinger bestemt av de vurderingene spilleren gjør seg av de andre sin deltakelse. Hvis man spiller fotball og får ballen i nærheten av mål vil de andre sin posisjon på banen være avgjørende for ens eget valg. Er man alene foran mål vil de fleste velge å skyte, mens det kan være naturlig å sentre ballen til en lagspiller hvis denne personen er bedre plassert. På denne måten vil våre egne handlinger være styrt av de andre sine handlinger i selve spillet. Av sitatet over, ser vi også bruken av begrepet "annen" eller andre. Dette omhandler de andre sine konkrete handlinger i det konkrete spillet som spilleren er med i (Thuen & Vaage, 1989). Det er dette som fører Mead videre til "den generaliserte andre" som representerer "the attitude of the whole community" (Mead, 2005). Den generaliserte andre omhandler på denne måten vurderinger, holdninger og forventninger man som individ møter når man er sammen med andre (Mead, 2005). På denne måten mener Mead (2005) at man kan gå fra den generaliserte andre i konkrete spill og sosiale grupper, til å representere hele samfunnet. Ifølge Mead blir dette sett på som et tegn på at selvet har nådd et viktig modningsstadium.

### **3.1.1 Speilingsteorien**

Mead bruker også begrepet speilingsteori. Dette handler om at vi mennesker er omgitt av et nettverk hvor akkurat de personene vi omgås er med på å sette forventninger til oss

selv. Med utgangspunkt i at vi liker de personene vi omgås med, vil også behovet for å tilfredsstille disse forventningene komme (Mead, 2005). Hvis et individ gjør noe som samsvarer med forventningene, vil dette i følge Mead føre til at en får positive reaksjoner fra omgivelsene. Dette er noe som vil være med på å bekrefte individet selv (ibid). I denne studien vil det også være interessant å se på dette med positive reaksjoner fra omgivelsene, som Mead snakker om. I kroppsøvningsfaget vil elevene erfarer positive og negative reaksjoner fra både medelever og lærer. Dette vil kunne oppstå som en konsekvens av at prestasjonene i kroppsøvningsfaget er synlige ovenfor de andre som er til stede. På den måten vil man i følge Mead, ha et behov for å innfri andres forventninger i faget, så lenge det er personer vi setter pris på.

Slik Mead (2005) ser det, observerer vi ikke oss selv direkte, men det er andres reaksjoner og oppfatninger vi observerer oss selv gjennom og tar til oss. Dette er noe de fleste av oss kan kjenne oss igjen i. Tenk bare på deg selv i en situasjon der du skal møte nye mennesker og hvor viktig det kan være for deg å gjøre et godt førsteinntrykk i denne sammenhengen. Med bakgrunn i at vi ofte setter oss inn i den synsvinkelen andre ser oss fra, kan vi leve oss inn i hvordan andre vurderer oss. Dette blir noe av det som danner grunnlaget for vår objektive selvoppfatning. Det er denne prosessen som blir kaldt for speilingsteorien (Thuen & Vaage, 1989).

Vi kan på mange måter si at vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv. Naturlig nok har vi ikke et behov for å tilfredsstille, eller prøve å sette oss inn i alle andre sine tanker om oss selv i denne speilingsprosessen. I stedet blir det viktig for individet når det involverer personer vi alt har et godt forhold til. For at denne speilingsprosessen skal gi individet mening, er det altså viktig at det er en person som på en eller annen måte betyr noe for individet selv, det Mead kalte for signifikante andre. Det at man ser på en annen person som en signifikant annen, betyr altså at det er noen man setter pris på og som står en nær. Ser vi på våre egne foreldre preger de oss mer enn andre sine foreldre, på samme måten som venner vi står nært vil forme oss sterkere enn andre. Noen er altså mer signifikante enn andre. I følge Nordahl (2002) er læreren, sett fra elevens ståsted et mulig eksempel på en slik person. Mead beskriver også de første signifikante andre man møter som barn, og hvordan disse er med på å danne grunnlaget for ens opplevelse av verden. På den måten mener Mead at de signifikante andre blir til den generaliserte andre som nevnt tidligere (Frønes, 2006).

Som vist så langt, vil den symbolske interaksjonismen være viktig for å forstå den samhandlingen elevene erfarer gjennom samvær med lærer og andre elever i kroppsøvningsfaget. At vi i mange situasjoner er avhengig av å ta andre sitt perspektiv for å oppnå gode resultater, vil være viktig i kroppsøvningsfaget som også ellers i samfunnet. I denne studien vil dette være sentralt når det gjelder samarbeid elevene seg i mellom, og også i forhold til læreren. Når det gjelder speilingsteorien og det å innfri forventninger andre har til oss, er dette noe elevene vil kunne erfare også i kroppsøvningsfaget. Dette gjennom at både lærer og medelever vil kunne ha forventninger til hva man bør prestere i ulike aktiviteter. Om disse forventningene oppleves som tydelige, viktige å innfri og om det har betydning for elevenes forhold til læreren, vil bli diskutert senere i oppgaven.

### **3.2 Symbolsk interaksjonisme og det fenomenologiske vitenskapssyn**

Ved bruk av symbolsk interaksjonisme slik Mead gjorde, baserer man seg på et fenomenologisk vitenskapssyn (Thagaard, 2010). Det som kjennetegner fenomenologien er at den tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og har som formål å oppnå en større forståelse for individets erfaringer (ibid). Dette blir gjort på den måten at interesseområdet er koblet opp mot fenomenomverden slik informanten opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Når vi ser på fenomenologien, er det viktig å forstå fenomener på grunnlag av informantenes perspektiv, samt det å kunne beskrive omverden slik den erfares av dem (ibid). Fokuset er altså rettet mot hvordan individet erfarer, i den verden erfaringene faktisk forekommer, samt hvilken mening disse erfaringene har for individene. På denne måten vil fenomenologien være et viktig hjelpemiddel i denne studien. Nettopp for å belyse elevens erfaringer om kroppsøvningslæreren og hvilken betydning disse erfaringene faktisk har for individene. Videre vil jeg nå gå mer i dybden på fenomenologien for å gi et innblikk i hvordan denne teorien kan forstås og benyttes i denne studien.

Fenomenologi er navnet på en av de mest dominerende filosofiske retningene på det 20. århundre hvor Edmund Husserl regnes som opphavsmannen. Husserl var også mannen som utarbeidet slagordet "tilbake til tingene selv" som indikerte at fenomenologien skulle undersøke fenomener slik de erfares (Bengtsson, 2006). Andre kjente navn som

er sentrale i fenomenologien er Martin Heidegger, Jean - Paul Sartre og Maurice Merleau- Ponty. Når det gjelder fenomenologien sier Merleau-Ponty "*at det er et forsøk på en direkte beskrivelse av vår opplevelse sånn som den er*" (Merleau-Ponty 1999:16 i Thøgersen). Fenomenologien vil altså beskrive den menneskelige erfaringsstrukturen som gjør at fenomener kommer frem for mennesket i en alt erfart verden (Thøgersen, 2010).

Selv om all fenomenologi har som utgangspunkt å se hvordan fenomener viser seg for oss mennesker, finnes det visse forskjeller. Grovt kan disse forskjellene innen fenomenologien deles inn i det vi kaller for den transendentale fenomenologi, den eksistensfilosofiske fenomenologi og den hermeneutiske fenomenologien.

I den transendentale fenomenologien fokuseres det på at de erfaringene vi sitter igjen med har utgangspunkt i en ren eller transendental bevissthet, noe som kalles for beskrivende fenomenologi (Bengtsson, 2006). Innenfor denne delen av fenomenologien benyttet Husserl seg av en transendentalfenomenologisk metode, kaldt epocheen (ibid). Formålet med epocheen var å skille eksistens og innhold på den måten at man setter eksistensen i parentes uten å ta den i bruk (Bengtsson, 2006). Det som var viktig for Husserl var at man skulle se fenomener som erfart av oss mennesker, ikke som fenomener som faktisk eksisterer i verden (ibid). I følge Bengtsson (2006) fikk den transendentale fenomenologien kritikk for at den ikke la opp til å yte rettferdighet til tingene selv, noe som er selve grunnprinsippet i fenomenologien. I stedet for at den tok utgangspunkt i at fenomenene eksisterer i verden, var fokuset rettet mot fenomenene som erfart av mennesket.

Med bakgrunn i dette, ble det utviklet en ny retning innen fenomenologien, kalt eksistensfilosofisk fenomenologi. Bak denne nye retningen, var blant annet Martin Heidegger, Jean- Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty og Simone de Beauvoir som alle ønsket å ta et oppgjør med den transendentale fenomenologien. Ser vi den eksistensfilosofiske retningen opp mot den transendentale, ser vi både likheter og forskjeller. Blant annet så også den eksistensfilosofiske fenomenologien på det å beskrive fenomenene, men forskjellen var at fenomenenes eksistens i verden også ble vektlagt (Bengtsson, 2006). Vi kan på mange måter si at man tok høyde for at fenomenene finnes i verden, og så på hvilken betydning dette hadde for oss mennesker. Den eksistensfilosofiske fenomenologien er med andre ord en fortolkende fenomenologi

på den måten at fenomener erfares på en annen måte når subjektet er klar over at dette fenomenet faktisk eksisterer. Jeg vil for eksempel erfare en giftig slange mer skremmende når jeg er klar over at denne slangen faktisk eksisterer.

Ser vi på den hermeneutiske fenomenologien så tok den utgangspunkt i Martin Heidegger og eksistensfenomenologien. I denne sammenhengen mente man at vi aldri har direkte tilgang til tingene selv ut i fra subjektets eksistens i verden og tiden (van Manen, 1990). I den hermeneutiske fenomenologien mener man i stedet at fenomenene må tolkes gjennom egen livssituasjon. Dette på en slik måte at de erfaringene vi som mennesker sitter igjen med, er forankret i historiske perioder, sosiale omgivelser og gjennom språket (ibid). Man mente altså at vi aldri har direkte tilgang til fenomenene eller tingene selv, ut i fra subjektets eksistens i verden og tiden.

Som forklart tidligere ønsker all fenomenologi å vise til de erfaringene vi som mennesker gjør oss i forhold til ulike fenomener. Det er i denne verden, der disse erfaringene foregår, vi kommer til det som blir kalt for livsverden. Denne livsverden blir da vår erfaringsverden og kan sees på som den opplevelsesverden individet tar for gitt og den verden mennesket gjør seg sine erfaringer i.

I den transendentale fenomenologien kan livsverden undersøkes gjennom epocheen som en ren bevissthetsverden. Med dette menes at det er en verden slik den fremstår for individet, uten at den har blitt gitt noen form for betydning av andre. Samtidig er man også ute etter å forstå den dypere meningen i disse erfaringene (Husserl, 1970; Husserl 1976; Schutz & Luckmann, 1973). I følge Zahavi (2007) er livsverden den verden vi i det daglige tar for gitt, noe som forekommer før den vitenskapelige erfaringsverden, samt noe vi ikke stiller spørsmål ved.

Uavhengig av hvilket fenomenologisk syn man innehar er det individets erfaringer som står sentralt. Dette kalles også for levde erfaringer (Bengtsson, 2006). Når jeg i denne studien skal finne ut mer om hvordan elevene erfarer kroppsøvingslæreren og hvilken betydning læreren har for elevene, vil jeg se nærmere på den fortolkende fenomenologien. Grunnen til at jeg velger å benytte meg av fortolkende fenomenologi, er at dette på en bedre måte enn beskrivende fenomenologi vil kunne si noe om den betydningen disse erfaringene har for hvert enkelt individ. Den beskrivende fenomenologien ville som nevnt tidligere sagt seg fornøyd med å beskrive de erfaringene elevene har gjort seg, uten å gå inn på betydningen av disse. Ved bruk av

fortolkende fenomenologi er jeg klar over at rene beskrivelser ikke er mulig. Jeg er med andre ord ikke av den oppfatningen at informantenes erfaringer av læreren eller andre fenomener i faget vil være rene beskrivelser. De vil i stedet kunne være påvirket av egen livssituasjon, gjennom erfaringer og opplevelser de har tilegnet seg tidligere.

Merleau-Ponty ser på kroppen som en vesentlig faktor for fenomenologien og vår forståelse av livsverden. I følge Merleau-Ponty (2002) er det nettopp kroppen som danner utgangspunktet for hvordan vi erfarer verden. Eksempelvis når et individ forflytter seg rundt i verden, vil det erfare nye ting ut i fra hvor en selv og sin kropp befinner seg. Dette vil kunne være aktuelt også i denne studien ved at de erfaringene elevene gjør seg om læreren kan variere ut i fra hvor de befinner seg. Et eksempel på dette kan være at elevene erfarer læreren på en annen måte når de gjennomfører orientering ute i skogen, enn når man har styrketrening inne i gymsal.

### **3.3 Levd erfaring**

Som nevnt tidligere er det de erfaringene vi gjør oss i vår egen erfaringsverden, livsverden, eller de erfaringene vi gjør oss av forskjellige fenomener eller hendelser det vi kaller for "levd erfaring". Van Manen (1990) kaller dette livsverdenserfaringer. Ser vi nærmere på levde erfaringer, er dette erfaringer som ikke er gitt subjektet av noen andre. Det blir i stedet den erfaringen vi selv har gjort oss av den verden vi er en del av (Arnold, 1979). Med andre ord er det en selv som gir de erfaringene en har gjort seg mening. Med bakgrunn i dette blir den fortolkende fenomenologien, livsverden og de levde erfaringene en viktig del i denne studien.

Når jeg i denne studien vil se nærmere på hvilken betydning kroppsøvlingslæreren har for elever med ulikt ferdighetsnivå er det altså elevenes erfaringer av læreren, i deres livsverden, som står sentralt. Ved bruk av en fenomenologisk livsverdenstankegang hvor man tar utgangspunkt i elevenes levde erfaringer, vil man kunne bidra til at deres erfaringer og meninger blir tydeligere. I følge van Manen (1990) er det dette som er kjernen i fenomenologiske undersøkelser. At man vil gjøre informantenes levde erfaringer om til et skriftlig verk, slik at disse erfaringene kan by på refleksjoner hos andre.

Ifølge van Manen (1990) kan vi dele levde erfaringer inn i fire ulike kategorier som er med på å danne vår livsverden. Disse kategoriene er levd tid, levd rom, levd kropp og levde relasjoner. Alle disse kategoriene vil med stor sannsynlighet være viktige faktorer for oss individer, uansett hvor man befinner seg i en sosial, kulturell eller historisk sammenheng (ibid). Disse kategoriene kan man i følge van Manen (1990) ikke skille fra hverandre når en selv er en del av livsverden, noe som i stedet vil være enklere å gjøre i forskningssammenheng, når man som forsker ikke er en del av den livsverden som undersøkes. Videre vil jeg gi en enkel fremstilling av disse fire kategoriene, for senere i oppgaven å se nærmere på hvilken innvirkning disse har for hvordan elevene erfarer kroppsøvlingslæreren.

### **3.3.1 Levd tid**

Når vi snakker om levd tid omhandler dette individets egen erfaring av tiden. Når vi har det gøy og gjør noe vi liker, erfarer vi ofte at tiden går fort, mens man kan erfare at tiden går saktere når vi ikke har det like gøy (van Manen, 1990). Dette vil ofte også kunne være tilfellet i en kroppsøvingstime. Hvis en elev driver med fotball på fritiden, vil sjansen være stor for at den samme eleven erfarer at tiden går fort når det gjennomføres fotball også i kroppsøvfaget. En mulig årsak til dette kan være at eleven gjør noe han trives med og behersker på en god måte. Dette kan sees i sammenheng med det fenomenologiske begrepet "jeg kan" og det å kjenne seg hjemme i den verden man er en del av. Begrepet "jeg kan" omhandler det å føle seg hjemme når man holder på med noe. Man behersker det man gjennomfører og gjennom dette oppleves det som positivt (Merleau-Ponty, 2002). På samme måten vil elever kunne oppleve at tiden går sakte når de gjør noe de i utgangspunktet ikke behersker eller er motivert til.

Der mange elever erfarer at tiden går fort når de gjør noe de behersker, vil elevene samtidig lettere kunne innfri eventuelle forventinger andre har til en i den samme situasjonen. Som en konsekvens av dette, vil det være mulig at elevene erfarer at tiden går fort fordi de også uttrykker seg selv på en ønskelig måte ovenfor andre. På denne måten kan vi se en sammenheng mellom levd tid og Meads speilingsteori. Der elevene erfarer at tiden går fort, vil sjansen for å innfri andre sine forventinger også være større, nettopp fordi man gjør noe man behersker og trives med.

Van Manen (1990) ser også på dette med fortid og nåtid som viktig under levd tid. De erfaringene vi har gjort oss tidligere, vil kunne være med oss i nåtiden eller fremtiden. Hvis en elev for eksempel har dårlige erfaringer med en spesiell aktivitet fra tidligere, vil dette kunne sitte igjen når eleven skal prøve det samme ved en senere anledning. For elevene i denne studien vil også dette kunne være tilfellet. Dette vil kunne forekomme ved at en elev for eksempel har oppfattet et lignende saksforhold som vanskelig tidligere. På den måten vil dette kunne vært med å påvirke relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet i den gitte konteksten (Solvang & Slettebø, 2012). I min studie vil dette kunne føre til at elevene gjør seg opp en mening om hvordan undervisningen vil være, ut i fra tidligere erfaringer.

### **3.3.2 Levd rom**

Med levd rom menes de erfaringene man som individ gjør seg om det rommet man oppholder seg i (Arnold, 1979). Gjennomfører elevene en kroppsøvingstime med volleyball innendørs, blir altså gymsalen det rommet de gjør seg sine erfaringer om. Dette rommet er noe vi erfarer i en praktisk kontekst. Med dette menes hvor stort eller lite rommet erfares når vi gjennomfører det vi skal i rommet (Zahavi, 2007). Dette er ikke nødvendigvis hvor mange meter gymsalen er i lengden, bredden eller høyden, men i stedet hvordan gymsalen erfares når elevene gjennomfører ulike aktiviteter i den. Gymsalen vil for eksempel kunne erfares som mindre når det gjennomføres turning enn når det gjennomføres innebandy. I forhold til begrepet levd rom, er dette både et konkret fysisk rom, men også mer abstrakt. Når elevene for eksempel gjennomfører friluftsliv er ikke hele naturen ”rommet”, bare der hvor elevene er og erfarer noe sammen med noen. For elevene er det relasjonen i kroppsøvingsteksten som konstituerer rommet, altså relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet, enten de befinner seg ute eller inne.

For elevene i min studie vil erfaringene av rom, kunne ha sammenheng med lærerens evne til å organisere undervisningen. Når elevene befinner seg i kroppsøvingshallen, vil for eksempel utstyret læreren benytter, og hvor i hallen ulike øvelser gjennomføres, kunne ha betydning for elevens erfaring av rommet. I hvilken grad læreren legger til rette for at læring skal forekomme i det rommet undervisningen foregår i, vil kunne ha betydning for relasjonen som skapes mellom elev og lærer. Elevene vil også befinne seg i ulike rom i kroppsøvingundervisningen. Det kan være inne i kroppsøvingshallen,



ulike rom ute i naturen eller i en svømmehall, som noen eksempler. I denne sammenhengen vil de tidligere erfaringene elevene har gjort seg om et lignende rom, kunne ha betydning for hvordan de erfarer de ulike rommene i kroppsøvingundervisningen. Elevers erfaring av levd rom vil altså kunne ha sammenheng med hvordan plassen i rommet utnyttes.

### **3.3.3 Levd kropp**

Når det gjelder levd kropp omhandler dette individets erfaring av egen kropp, samt vår erfaring av verden gjennom kroppen (van Manen, 1990). Merleau-Ponty ser på kroppen som et utgangspunkt eller et nullpunkt for at erfaringer skal bli gjort. På denne måten blir kroppen sett på som selve tilgangen til verden. Med dette som utgangspunkt vil en hver forandring av kroppen, kunne føre til en forandring av verden (ibid).

Ved at vi erfarer gjennom egen kropp, vil endringer av kroppen kunne føre til at vi erfarer verden på en annen måte. Eksempler på dette kan være alt fra vektøkning, gipset arm eller at elever kommer i puberteten. Dette er alle faktorer som vil kunne gjøre at vi erfarer verden på en annen måte enn tidligere. I kroppsøvingstimene er kroppen og bruk av kropp en stor del av faget. I en slik sammenheng vil elevene også møte hverandre i en annen setting enn i de andre skolefagene. I kroppsøvingfaget vil elevene komme tettere på hverandre og oppleve kroppskontakt med hverandre. Dette vil for noen elever også kunne erfares som skremmende, ved at elevene vil kunne erfare sin egen kropp forskjellig fra andres.

For elevene i denne studien vil levd kropp være sentralt i forhold til de erfaringene elevene gjør seg om kroppsøvingslæreren. Dette ved at elevene vil kunne oppleve kroppslige utfordringer gjennom saksforholdet og i relasjon til medelever, og gjennom dette bruke kroppen og tidligere erfaringer til å vurdere hvor utfordrende det de gjennomfører egentlig er.

### **3.3.4 Levde relasjoner**

Ser vi på de levde relasjonene, handler dette om de relasjonene vi tar vare på eller skaper i et delt rom (van Manen, 1990). Gjennom den verden vi er en del av, livsverden,

skaper vi et forhold til andre subjekter og kommer i kontakt med disse. I denne verdenen viser andre personer seg frem for en, samtidig som en selv viser seg frem for andre. I følge van Manen (1990) kan man i en slik setting danne seg et inntrykk av hvordan andre erfarer en selv, noe som kan påvirke ens eget selvbylde. Her ser vi mange likheter med det Mead snakker om i speilingsteorien og utviklingen av selvet. I følge Mead blir vårt eget selvbylde, som forklart tidligere formet av inntrykkene andre gir oss via symbolsk interaksjonisme, som for eksempel gjennom muntlig kommunikasjon og gester eller mimikk. I likhet med slik van Manen (1990) så det, vil også dette kunne oppstå gjennom at en viser seg frem for andre, samtidig som andre viser seg frem for en selv.

I følge Zahavi (2007) tar vi utgangspunkt i oss selv når vi skal prøve å sette oss inn i andres handlinger. Et eksempel på dette kan være at man gjennom egne opplevelser kan kjenne seg igjen og forstå gleden andre opplever når de klarer det samme som vi selv klarer. Som et eksempel vil jeg lettere kunne forstå den gleden en annen person opplever ved å klare «hole in one» i golf, hvis jeg selv har opplevd det samme. Samtidig som vi sier at vi kan erfare andre, klarer vi ikke å gjøre det på den samme måten som andre erfarer seg selv. Grunnen til dette er bevisstheten som vi ikke vil ha tilgang til på samme måte som den det gjelder.

I denne studien vil de fire gjennomgåtte begrepene, som levd erfaring deles inn i, være viktige for hvordan elevene erfarer kroppsøvingslæreren. Dette med bakgrunn i at de er med på å danne elevenes livsverden (van, Manen, 1990). På den måten vil elevens erfaringer av levd tid, levd rom, levd kropp og levde relasjoner kunne ha betydning for deres erfaringer og relasjoner til læreren. I kroppsøvingsfaget vil elevene til en hver tid vise seg frem for andre, samtidig som andre viser seg frem for en selv. Med bakgrunn i dette, vil gode relasjoner elevene seg i mellom, og mellom lærer og elev, kunne være med på at det å vise seg frem oppleves som mindre skremmende for elevene.

### ***3.4 Meninger med bevegelse***

Arnold (1979) mener at erfaringene vi gjør oss kan bli meningsfulle gjennom refleksjon. I denne sammenhengen blir meninger sett på som noe som har hendt, eller erfaringer vi

har gjort oss i fortiden (ibid). Slik Arnold (1979) ser det, er det individet selv som gir slike erfaringer mening.

At meninger er noe som har foregått i fortid, betyr ikke at det ikke vil kunne foregå ubevisste refleksjoner underveis i en pågående situasjon (ibid). Elever vil for eksempel kunne gjøre seg refleksjoner underveis i spillsituasjoner i kroppsøvfaget.

Erfaringene vi gjør oss i etterkant av en hendelse, vil på bakgrunn av at den hendte i fortid, ikke kunne være fullstendig på samme måte som en opplevelse som hender oss her og nå (van Manen, 1990). Dette betyr også at denne studien ikke vil kunne gi en fullverdig beskrivelse av elevenes erfaringer, men heller forsøke så godt den kan.

På de neste sidene vil jeg nå presentere to ulike former for mening som individer kan gi sine erfaringer. Disse formene for mening vil være eksistensielle meninger og kontekstuelle meninger.

### **3.4.1 Eksistensielle meninger**

Ser vi på eksistensielle meninger, er dette individets erfaring av noe som erfares som unikt og noe individet får et eierforhold til. Eksistensielle meninger vil på mange måter være erfaringer som skiller seg ut for individet selv.

Gjennom de eksistensielle meningene, vil individet erfare at man uttrykker seg selv gjennom det som gjennomføres. Individet vil altså uttrykke seg selv gjennom det en selv gjør, sin uttrykksform, og ens egen stil. På den måten vil individet skape seg selv og sitt eget image gjennom de valgene en tar, og måten en fremstår på. Som individ vil man gjøre seg erfaringer rundt det å uttrykke seg selv (Arnold, 1979). Disse erfaringene vil igjen være avhengig av andre. I denne sammenhengen ser vi likheter til Meads speilingsteori, der individet er omgitt av et nettverk hvor akkurat de personene vi omgås er med på å sette forventninger til oss selv. Med utgangspunkt i at elevene liker de personene de omgås med, vil også behovet for å tilfredsstille disse forventningene være til stede (Mead, 2005). Hvis et individ gjør noe som samsvarer med forventningene, vil dette i følge Mead føre til at en får positive reaksjoner fra omgivelsene. Hvis et individ ikke oppnår det som er forventet, vil det kunne tenkes at reaksjonene ikke er like positive.

### **3.4.2 Kontekstuelle meninger**

Kontekstuelle meninger omhandler meningen ulike erfaringer har i spesifikke situasjoner. I motsetning til eksistensielle meninger, der eleven gjør seg erfaringer på bakgrunn av måten de uttrykker seg på, vil kontekstuelle meninger være knyttet til spesifikke hendelser eller situasjoner (Arnold, 1979). Et eksempel på dette kan være at elever erfarer bruken av smash i volleyball, eller treningen på dette i kroppsøvfingsfaget, med fokus mot å bruke dette i en kommende kampsituasjon.

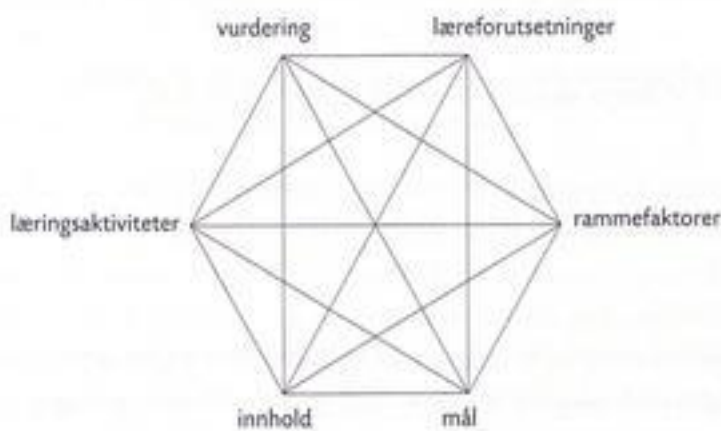
Slik Arnold (1979) ser det, er regler en viktig del av kontekstuelle meninger. Gjennom de reglene som er satt, vil reglene være med på å fremme spesielle holdninger elevene må forholde seg til. Ved at elevene gjør dette, foregår aktivitetene på ønskelig måte og elevene kan gjøre seg erfaringer i forhold til spesifikke situasjoner.

I den kommende delen av oppgaven, vil jeg se nærmere på den konkrete konteksten elevene befinner seg i når de har kroppsøving. Dette vil bli sett i sammenheng med noen av redskapene lærere benytter seg av i planleggingen av undervisningstimer. I denne sammenhengen vil oppgaven se nærmere på læreplanen i kroppsøving og den didaktiske relasjonsmodellen. Den proksimale utviklingssonen vil også ses nærmere på. Dette gjøres for å se på viktigheten av at elever opplever læring og utvikling i kroppsøvfingsfaget. Temaene som vil bli lagt frem i den kommende delen av oppgaven vil kunne ha betydning for hvordan jeg kan forstå elevenes erfaringer i denne studien. Disse temaene vil senere bli sett nærmere på også i resultat og drøftingsdelen.

### **3.5 Lærerens rolle i kroppsøvfingsfaget**

I dagens skole arbeider lærerne ofte i team for å diskutere og dele erfaringer og tanker. I et slikt tilfelle er det vanlig å benytte seg av didaktiske modeller som et ledd i å oppnå gode undervisningstimer. Fordelen med en didaktisk modell når lærere arbeider i team, er at de vil benytte seg av en felles tankegang og kunne få en felles forståelse for de ulike begrepene. Didaktikk omhandler altså undervisningslære (Bratten borg & Engebretsen, 2007). Dette dreier seg om hvordan vi vil at undervisningen skal og bør være, samt beskrive det som faktisk skjer i undervisningen (ibid). På den måten ser vi at didaktikk alltid vil være sentralt for lærere, uavhengig om man arbeider i team eller ikke. En didaktisk modell fungerer som et redskap for læreren og er med på å styre de

valgene lærerne tar med utgangspunkt i læreplanen. Slike didaktiske modeller legger også opp til at læreren skal reflektere rundt hva som blir gjennomført, hvordan det skal gjennomføres og hvorfor det skal gjennomføres. En av de mest kjente didaktiske modellene er utviklet av Bjørndal og Lieberg (1978) og blir kalt den didaktiske relasjonsmodellen. Bakgrunnen for denne modellen, var at lærerne skulle ha et redskap å gå ut i fra når de arbeidet med planlegging, analysering og forbedring av undervisningen.



**Figur 1;** *Den didaktiske relasjonsmodellen*

Som vi ser av figuren over må de ulike faktorene sees i sammenheng med hverandre, dette fordi de påvirker hverandre (Lyngsnes & Rismark, 2007). Hvis det blir gjennomført håndball i en kroppsøvingstime og antallet håndballer (rammefaktorer) læreren har til rådighet er få, vil dette påvirke de øvelsene og innholdet læreren legger opp til. En av faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen vil med andre ord kunne påvirke alle de andre. I denne sammenhengen er det viktig at læreren tar utgangspunkt i de ulike faktorene i en slik modell, for på den måten å kunne legge til rette for en god undervisningsøkt. Tar vi utgangspunkt i eksemplet om at det gjennomføres håndball i en kroppsøvingstime, er dette en aktivitet som læreren mest sannsynlig, i samråd med andre kroppsøvingslærere på skolen, har bestemt at skal gjennomføres. Denne beslutningen blir tatt med utgangspunkt i kompetansemålene som er nedfelt i læreplanen for kroppsøvingfaget. Som vist tidligere, står det i læreplanen i kroppsøving at elevene på ungdomsskolen skal trene på å bruke ulike ferdigheter i utvalgte

lagidretter (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012a). På den måten vil lærere kunne velge å gjennomføre håndball som en lagidrett innenfor dette kompetansemålet.

Videre vil det nå presenteres en kort fremstilling av de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen. Dette gjøres for å tydeliggjøre hvilke forhold læreren må ta hensyn til når det gjelder planlegging av undervisning. Alle disse faktorene, vil bli sett i forhold til hvordan de kan være med på å påvirke relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet.

**Rammefaktorene** er en av faktorene fra den didaktiske relasjonsmodellen som lærere må ta hensyn til i planleggingen av undervisningen. Rammefaktorene vil kunne være med på å bidra til hva som er gjennomførbart og ikke i kroppsøvingsundervisningen (Lyngsnes & Rismark, 2007). Slike rammefaktorer vil kunne være alt fra utstyret en har til rådighet, skolens beliggenhet, antall elever i klassen, til hvor stor eller liten kroppsøvingshallen er. Når det gjelder rammefaktorene elevene møter i kroppsøvfaget, vil dette kunne oppleves som noe som muliggjør eller begrenser mulighetene i faget. Hvis elevene erfarer at de ikke har nok utstyr til å kunne oppnå en variert undervisning, vil dette kunne være forhold elevene relaterer til læreren. På den måten vil rammefaktorene i stor grad være med på å påvirke saksforholdet, noe som videre kan påvirke relasjonen mellom elev og lærer.

**Læreforutsetningene eller elevforutsetningene** handler om at læreren må kjenne til hver enkelt elev og deres forutsetninger (ibid). At læreren har kjennskap til dette, blir blant annet viktig med tanke på å oppnå tilpasset opplæring. Som vi ser av den didaktiske relasjonsmodellen vil de ferdighetene og forutsetningene elevene innehar, være med på å styre undervisningen læreren legger opp til (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Det betyr at innholdet, målene, læringsaktivitetene og måten læreren organiserer undervisningen på, vil ta utgangspunkt i elevgruppen. Dette blir gjort for at elevene jevnlig skal oppleve mestring, samtidig som de har noe å strekke seg mot. Ser vi på den reviderte læreplanen i kroppsøving står det *"det er ikke lenger fastsatt i forskriften at elevens forutsetninger skal vektlegges i grunnskolen. Elevenes individuelle forutsetninger er innarbeidet i kompetansemålene"* (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012e). At elevforutsetningene er innarbeidet i kompetansemålene, gjør at dette også trekkes inn i vurderingssammenheng (ibid). Når det gjelder elevforutsetningene, er elevene avhengig av at læreren legger opp undervisningen med utgangspunkt i dette. Så

lenge læreren gjør dette vil saksforholdet kunne oppleves som mer oppnåelig for elevene (Solvang & Slettebø, 2012).

**Vurdering** omhandler det arbeidet læreren legger ned i en planleggingsfase, med utgangspunkt i hvordan vurdering av elevers læringsprosess skal gjennomføres. Dette er noe læreren planlegger i sammenheng med de andre temaene i den didaktiske relasjonsmodellen. Ser vi på vurderingen som forekommer utenom sluttvurderingen, skal denne bidra til videre læring og faglig progresjon (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012e, s.14). På den måten vil den tilbakemeldingen elevene får fra læreren underveis i læringsprosessen være viktig. I en slik fase, vil læreren ha muligheten til å konkretisere saksforholdet ovenfor elevene. Dette vil kunne forekomme ved at elev og lærer snakker sammen om hvor eleven står rent faglig, og hva som skal til for å oppnå videre utvikling. Å ta en slik samtale vil kunne ha betydning for relasjonen mellom lærer og elev, samtidig som eleven vil kunne oppleve større klarhet i forhold til saksforholdet (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

**Læringsaktiviteter** omhandler de arbeidsmåtene læreren benytter seg av, samt måten elevene arbeider på (Lyngsnes & Rismark, 2007). Lærere som underviser i kroppsøvingfaget vil benytte seg av ulike metoder for å legge til rette for en god undervisning. Eksempler på dette vil være hvilke fremgangsmåter læreren tar i bruk og hvordan undervisningen organiseres på. Med utgangspunkt i dette, vil lærerens bruk av forskjellige metoder og organiseringsmåter kunne ha innvirkning både på saksforholdet og hvordan elevene erfarer læreren.

**Målene** læreren utarbeider for hver undervisningstime, tar utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen. Fra kompetansemålene som er gjeldende for faget, starter arbeidet med å bryte ned målene. Dette foregår ved at lærere utarbeider årsplaner og periodeplaner, før man til slutt utarbeider et konkret mål for hver undervisningsøkt. På den måten blir det lærerens oppgave å hjelpe elevene til å nå de målene som settes. Målene er noe elevene arbeider mot, noe som betyr at det er viktig at elevene også er klar over målene som er satt (ibid). At læreren legger opp til realistiske mål for elevene, blir viktig i denne sammenhengen. Gjennom realistiske mål vil saksforholdet kunne oppleves som oppnåelig for elevene, og på den måten kunne ha betydning for relasjonen mellom elev og lærer (Solvang & Slettebø, 2012).

**Innholdet** er den neste faktoren i den didaktiske relasjonsmodellen. Dette bestemmes ut i fra sentrale læreplaner og kompetansemålene i faget. Ser vi på innholdet lærere legger opp til, vil dette ha stor sammenheng med målene som er satt og fremgangsmåtene læreren benytter seg av (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Samtidig vil lærerens kunnskap og kreativitet komme tydelig til synet for elevene når det gjelder innholdet i timene. Nettopp innholdet i timene, er noe vi ser gjennom tidligere forskning at elever i stor grad har meninger om, noe som også vil kunne være tilfellet for elevene i denne studien. På den måten vil det innholdet læreren legger opp til, kunne ha betydning for de erfaringene elevene gjør seg. Med utgangspunkt i dette vil innholdet kunne ha betydning for den relasjonene elevene opplever både til saksforholdet og læreren (Solvang & Slettebø, 2012).

Som forklart, vil den didaktiske relasjonsmodellen være til hjelp for lærere i arbeidet med å planlegge undervisningen. Samtidig vil ikke en slik modell kunne gi et bilde, som hundre prosent korrekt gjenspeiler praksis, slik Brattenborg og Engebretsen (2007) ser det. Som et eksempel på dette, sies det lite om det arbeidet læreren har når det kommer til organisering. Skal elever for eksempel gjennomføre svømming og skolen ikke har tilgjengelig svømmehall, eller at det gjennomføres kroppsøving utenfor skolens område, er det mye som må planlegges og organiseres. Et av kompetansemålene som skal gjennomføres på ungdomsskolen er at elevene skal forklare og utføre livbergning i vann (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012a). Tar vi utgangspunkt i dette kompetansemålet, er det mye ekstra organisering og planlegging som den didaktiske relasjonsmodellen ikke tar høyde for.

Videre vil det nå bli sett nærmere på hvordan læreren skal hjelpe elevene til å nå de målene som settes. I det kommende kapitlet vil det derfor fokuseres på læreren i veiledningsfasen. Dette gjøres med bakgrunn at saksforholdet vil være avgjørende for den relasjonen elevene har til læreren. I denne sammenhengen vil den veiledningen læreren gir elevene ha betydning for elevenes utvikling og læring.

### **3.6 Elevers syn på læreren**

Hva som kjennetegner en god lærer vil variere fra elev til elev. I følge Steller (sitert av Brattenborg & Engebretsen, 2007) vil et gjennomgående svar på hva som kjennetegner



en god lærer være at læreren er flink til å lære fra seg, at læreren er kunnskapsrik og at læreren besitter gode ferdigheter. Elevene virker altså å vurdere dette ut i fra hva som skjer i lærerens praktiske gjennomføring av undervisningen. I den forbindelse vil lærerens evne til å veilede, motivere og fungere som støtte for elevene, kunne være avgjørende for elevenes læring og hvilke erfaringer de gjør seg om læreren. Med dette som utgangspunkt, vil lærerens praktiske gjennomføring av den didaktiske relasjonsmodellen kunne ha betydning for elevenes erfaringer av læreren.

Når det gjelder lærerens måte å gi elevene veiledning på, vil dette kunne ha betydning for elevenes læringsutbytte, samtidig som det vil kunne gi elevene opplevelsen av å bli sett. På den måten vil lærerens måte å gi veiledning på, kunne gjøre saksforholdet mer oppnåelig og forståelig for elevene (Solvang & Slettebø, 2012). Samtidig vil elevene kunne oppleve at læreren ser den enkelte gjennom veiledningen.

### **3.6.1 Den proksimale utviklingssonen**

Videre vil det bli sett nærmere på Vygotskij og "den proksimale utviklingssonen", også kalt "den nærmeste utviklingssonen" (Dysthe & Igland, 2001). Grunnen til at jeg velger å se nærmere på den proksimale utviklingssonen, er dens fokus på språket og deltakelse i sosiale sammenhenger som viktig for å oppnå læring. Ved å se nærmere på den proksimale utviklingssonen vil jeg kunne si noe om de erfaringene elevene gjør seg om læreren i en veiledningsfase, og hvilken betydning denne samhandlingen har for relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet. På den måten vil det være interessant å se hvordan læreren bidrar til at elevene utvikler seg og tilegner seg ny kunnskap. Videre vil det bli lagt frem en kort fremstilling av Lev Vygotskij, før det vil bli sett nærmere på den proksimale utviklingssonen.

Lev Vygotskij var en russisk teoretiker som i løpet av sitt 48-årige liv (1886-1934) skrev nærmere 300 vitenskapelige arbeider og flere bøker (ibid). Ser vi på Vygotskij sitt arbeid, var sosial samhandling det han så på som selve utgangspunktet for at læring og utvikling skulle oppstå (ibid). Med bakgrunn i dette, blir Vygotskij sitt arbeid sett på som røttene til sosiokulturell læringsteori. Når vi snakker om sosiokulturell læringsteori, tar den utgangspunkt i at både hva og hvordan barnet lærer om verden, bestemmes av den kulturen barnet lever i (ibid). Der Vygotskij ser på viktigheten av språk og

deltakelse i en sosial sammenheng for at læring skal oppstå, ser vi likheter til Mead og utviklingen av selvet. Mead mente som sagt tidligere at denne utviklingen oppstår som et resultat av aktørens interaksjon med sine sosiale omgivelser, spesielt gjennom den språklige samhandlingen. På den måten ser vi at både Mead og Vygotskij ser på viktigheten av sosial samhandling for graden av utvikling og læring.

Ser vi på det de fleste forbinder med Vygotskij, er dette begrepet om den proksimale utviklingssonen (ibid). Den proksimal utviklingssone omhandler avstanden mellom det eleven klarer på egenhånd, det eleven kan klare med veiledning og støtte fra andre, samt det eleven ikke klarer selv med veiledning og støtte (ibid). Dysthe og Igland (2001) ser på den første av disse sonene som elevens oppnådde kompetanse. I denne sonen har eleven alt tilegnet seg kunnskap og ferdigheter fra tidligere, noe som gjør at eleven behersker det han/hun holder på med. Et eksempel på dette kan være at eleven behersker det å ta forlengs rulle i turn. Den andre sonen er der selve utviklingen oppstår. I denne sonen erfarer elevene mestring og utvikling gjennom veiledning fra for eksempel lærer (Dysthe & Igland, 2001). Et eksempel på dette kan være at eleven gjennom veiledning og støtte fra lærer, klarer å gjennomføre baklengs rulle i turn. Den ytterste sonen, er den fremtidige kompetansen. I denne sonen klarer ikke eleven å utføre det som gjennomføres selv med hjelp og veiledning fra andre (ibid). Et eksempel på dette kan være at en elev etter veiledning fra lærer, ikke klarer å slå hjul.

Ser vi på utviklingssonen, vil den utvides etter hvert som elevene tilegner seg ny kunnskap og erfaring. Der en elev ikke klarer å slå hjul etter veiledning fra lærer i en kroppsøvingstime, vil eleven kunne klare det ved en senere anledning. Utviklingssonen vil altså ha stor sammenheng med lærerens evne til å gi god veiledning, se hver enkelt elev, samt bidra til videre utvikling og læring.

Som vi ser ovenfor vil elever i kroppsøvingsfaget kunne erfare tre forskjellige soner. De vil kunne mestre øvelser av seg selv, de vil kunne mestre øvelser etter veiledning og hjelp fra lærer, eller de vil erfare at de ikke mestrer øvelsene selv med hjelp og veiledning. Med utgangspunkt i dette, er det hensiktsmessig at man som elev befinner seg i den midterste sonen, der utviklingen foregår. Ved å være i denne sonen er mulighetene for videre læring størst, samtidig som elevene gjennom utfordrende øvelser som de mestrer etter øving og veiledning, vil kunne ha større forutsetninger for å holde motivasjonen oppe. For at elevene skal befinne seg i den sonen der utvikling og læring

oppstår, vil innholdet og øvelsene læreren legger opp til ha stor betydning. Det vil for eksempel være store muligheter for at en elev med lavt ferdighetsnivå og en elev med høyt ferdighetsnivå, ikke vil befinne seg i den sonen der utvikling foregår ved gjennomføring av en lik øvelse. På den måten vil det å tilpasse undervisningen slik at flest mulig opplever utvikling, være viktig for elevenes læring. Dette vil også kunne være forhold som vil ha innvirkning på relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet. Skal saksforholdet være med på å skape en god relasjon mellom elev og lærer bør elevene jevnlig erfare utvikling på veien mot å nå målet.

### **3.6.2 Emosjonell og instrumentell støtte**

Der Mead ser på samhandling med andre, det å ta andre sitt perspektiv, samt lysten til å innfri andre sine forventninger, viser Federici og Skaalvik (2013) til forskning som ser på viktigheten av sosial støtte og følelse av tilhørighet for elevers motivasjon, uansett kontekst og alder. Når stadig flere elever erfarer at støtten de får fra lærere synker etter hvert som de blir eldre, er dette en faktor som kan sees i forhold til om motivasjonen deres også er dalende (ibid). I følge Eccles og Wingfield (2002) vil elevers opplevelse av at støtten minker i takt med at de blir eldre skyldes endringer hos eleven selv og i omgivelsene. De endringene det fokuseres på hos elevene her, er kroppslige og mentale endringer. Dette kan vi se i sammenheng med fenomenologien og begrepet levd kropp, der en hver forandring av kroppen vil kunne føre til en forandring av hvordan vi erfarer verden. Federici og Skaalvik (2013) viser også til internasjonal forskning som påpeker behovet for mer oppmerksomhet rundt forholdet mellom lærer og elev, noe som så langt har hatt lav prioritet i norsk forskning. Et poeng som er interessant med denne artikkelen er at det vises til mange studier hvor det kommer frem at læreren er den viktigste faktoren for elevens motivasjon og læring (Federici & Skaalvik, 2013).

Federici og Skaalvik (2013) tar også opp dette med emosjonell og instrumentell støtte. Når de omtaler emosjonell støtte omhandler dette i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av læreren. Den instrumentelle støtten handler på sin side om i hvilken grad elevene opplever at de får konkrete råd og praktisk veiledning (ibid). I følge Federici og Skaalvik (2013) vil elever som opplever læreren som emosjonelt støttende lettere kunne oppleve instrumentell støtte. Dette fordi elever vil kunne erfare praktisk hjelp og veiledning som et tegn på at læreren respekterer og

verdsetter dem. Når Federici og Skaalvik (2013) ser på positive lærer - elev relasjoner, trekker de frem klasseromssituasjonen som en setting der denne relasjonen kan dyrkes. Her vil læreren kunne vise elevene omsorg og respekt (emosjonell støtte) i kombinasjon med individuell veiledning (instrumentell støtte). På samme måte som at dette vil kunne være viktig i klasserommet, vil det også være viktig der kroppsøvingsundervisningen gjennomføres.

I studien til Patrick, Ryan og Kaplan (sisert av Federici & Skaalvik, 2013) kommer det frem at elever som opplever stor grad av emosjonell støtte fra læreren oftere tar initiativ, setter seg høyere mål og er mer engasjert i undervisningen. På samme måte kommer det frem at elever som opplever stor grad av instrumentell støtte fra lærer, har høyere trivsel og motivasjon. Som vist tidligere virker den støtten elevene opplever fra læreren å avta med alderen. I en fase der lærestoffet blir mer krevende, samtidig som elever kan oppleve karaktersetning som en direkte bedømming, vil man kanskje tenke at behovet for støtte fra læreren ville vært større enn tidligere. I følge Federici og Skaalvik (2013) vil nettopp dette kunne være tilfellet for mange elever. Hvis elevene i denne studien opplever et behov for mer støtte fra læreren, slik Federici og Skaalvik (2013) mener at vil kunne være tilfellet, vil dette kunne være en indikasjon på at saksforholdet oppleves som vanskelig. I et slikt tilfelle vil elevene befinne seg i den ytterste sonen av den proksimale utviklingssonen og oppleve et behov for veiledning for å utvikle seg videre.

At elevene opplever tilhørighet vil også kunne være viktig for motivasjonen. I følge Deci og Ryan (2000) er tilhørighet et grunnleggende behov som må være på plass for at elever skal være motiverte og engasjerte. I følge Federici og Skaalvik (2013) er det å skille tilhørighet fra det som kan oppleves som emosjonell og instrumentell støtte vanskelig. Tilhørighet er noe som ofte kan komme som en konsekvens av at det andre alt er på plass. I følge Federici og Skaalvik (2013) kan vi si at tilhørighet bygger på den følelsen elevene selv kjenner på, den følelsen de sitter inne med når de er sammen med kroppsøvingslæreren. Om elevene i denne studien opplever trygghet og erfarer at de blir akseptert eller ikke, vil dermed kunne være av betydning for deres erfaring av kroppsøvingslæreren.

### **3.7 Elevers erfaringer av at andre ser dem**

Kroppsøvingsfaget er et fag der prestasjonene og ferdighetsnivået elevene besitter, ofte er synlig ovenfor både medelever og lærer. Dette vil kunne være med på å prege elevene i undervisningssammenheng på flere forskjellige måter. En av mulighetene er at elevene blir redde for å "dumme" seg ut eller gjøre feil ovenfor medelever og lærer. I Flagestad (1996) sin undersøkelse blir det å vise seg frem sett nærmere på. I denne undersøkelsen kommer det frem at 35,6 % av elevene sier at de har vært redde for å dumme seg ut i undervisningssammenheng. Dette betyr at over 1/3 av elevene opplevde redsel i kroppsøvingsfaget, et fag som i følge læreplanen i utgangspunktet skal bidra til glede, mestring og inspirasjon (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012b).

Å vise seg frem vil også kunne ha sammenheng med Mead og individets ønske om å innfri forventinger andre har til en selv. Hvis eleven som gjennomfører en øvelse vet at en blir observert av noen en selv ser på som signifikante andre, vil behovet for å innfri forventningene kunne være til stede (Mead, 2005). Har elevene høye forventinger til hverandre i kroppsøvingsfaget, vil dette også kunne bidra til at opplevelsen av å vise seg frem oppleves som ekstra skremmende. Hvis forventningene læreren har til elevene, og elevene har til hverandre, ikke oppleves som så store, vil derimot situasjonen kunne oppleves som mindre skremmende for elevene. Elevenes levde erfaringer om å vise seg frem for andre, vil dermed kunne ha betydning for hvordan de erfarer både faget og kroppsøvingslæreren.

### **3.8 Hvordan oppnå læring?**

Som en konsekvens av at flere studier slår fast viktigheten av gode elev - lærerrelasjoner for å øke elevenes motivasjon og læring, har dette temaet fått mer oppmerksomhet i den skolepolitiske debatten den siste tiden (Federici & Skaalvik, 2013). Med utgangspunkt i at forholdet mellom elev og lærer vil ha betydning for elevers motivasjon og læring, vil dette også kunne være forhold som har betydning for de erfaringene elevene gjør seg om læreren.

Som nevnt innledningsvis i denne studien, foregår læring som en konsekvens av et pedagogisk møte der det skapes en relasjon mellom eleven, læreren og det som skal læres (Solvang & Slettebø, 2012). Denne relasjonen foregår alltid i en gitt kontekst der

eleven, læreren og det som skal læres vil ha en gjensidig påvirkning på hverandre. Elevene vil altså kunne bli påvirket av læringsstoffet, noe som videre vil kunne påvirke læreren, som igjen vil kunne påvirke det som skal læres. I følge Solvang og Slettebø (2012) er det viktig at eleven engasjerer seg i saksforholdet og er åpen for å gjøre nye erfaringer. I en fase hvor læreren gir instruksjoner og veiledning til elevene, tolker elevene disse nye erfaringene opp mot de tankene de alt har om saksforholdet fra tidligere. Det betyr at læringen som foregår er en åpen fortolkningsprosess (Solvang & Slettebø, 2012). På den måten må både læreren og elevene være engasjerte i det som skal læres for at elevene skal oppnå mest mulig læring (ibid). Som lærer kan man aldri planlegge timene ned til minste detalj, og læreren kan for eksempel ikke vite med sikkerhet hvordan elevene vil reagere på det de skal lære. I den forbindelse blir lærerens oppgave å vekke elevenes oppmerksomhet, slik at lysten til å prøve, og til å lære øker. På den måten vil læringsutbytte kunne bedres. Læringsutbytte vil med andre ord være den læringen elevene sitter igjen med den aktuelle timen eller etter endt kurs i volleyball, som et eksempel.

Tidligere i denne studien har det blitt vist til viktigheten av at man som lærer benytter seg av den didaktiske relasjonsmodellen som et redskap i planleggingsprosessen for at elevene skal oppnå læring. Lærerens arbeid ut i fra den didaktiske relasjonsmodellen, vil på den måten ha betydning for den læringen elevene sitter igjen med. I tillegg til dette, har Utdanningsdirektoratet kommet med noen forslag til hvordan lærere kan legge til rette for mer læring blant elevene. For å legge til rette for mest mulig læring påpekes det i forskriften at elevene bør ha en forståelse for hva de skal lære, og hva som er forventet av dem. At elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, råd om hvordan de kan forbedre seg og i hvilken grad elevene er involvert i eget læringsarbeid, er faktorer som blir sett på som viktige (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012c). Videre påpekes det at disse punktene må sees i sammenheng med hverandre (ibid). Gjennom dette og måten de gjennomføres på, vil de kunne ha betydning for å fremme elevens motivasjon og læring.

I denne delen av oppgaven har det blitt sett nærmere på noen av redskapene lærere benytter seg av i planleggingen av undervisningstimer. I denne sammenhengen har det blitt vist til viktigheten av at lærere forholder seg til læreplanen i kroppsøving og den didaktiske relasjonsmodellen. Det har også bli sett nærmere på viktigheten av at elever opplever utvikling og læring gjennom den proksimale utviklingssonen. Bakgrunnen for

at det har blitt sett nærmere disse temaene, er at de vil kunne ha innflytelse på relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet. I hvilken grad elevene erfarer dette i kroppsøvningsfaget, vil bli lagt frem i studiens resultatdel og drøftingsdel.

## 4. Metode

Metode er de midlene man benytter for å belyse en problemstilling. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er den greske betydningen av dette ordet " veien til målet". Metode omhandler altså hvordan man på en best mulig måte kan få svar på den aktuelle problemstillingen. I den kommende delen av oppgaven vil derfor de midlene jeg har benyttet meg av for å belyse min problemstilling bli lagt frem.

### 4.1 Kvalitativ forskning

Ser man på kvalitativ forskning har dette tradisjonelt blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres. Som forsker vil man, gjennom bruk av sensitive metoder, forsøke å fange opp kompleksiteten. Dette er noe kvalitativ forskning i langt større grad har muligheten til enn ved bruk av kvantitative metoder. En viktig målsetting med kvalitative tilnærminger er å opparbeide seg en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2009). Med bakgrunn i dette har fortolkningen stor betydning i kvalitativ forskning.

Når det kommer til valg av metode i denne oppgaven og for å belyse min problemstilling, har jeg valgt å jobbe kvalitativt. Med kvalitativ metode menes en datainnsamlingsmetode som har som formål å få frem fyldige beskrivelser av det som skal undersøkes. I denne oppgaven ønsker jeg å få frem fyldige beskrivelser av elevers erfaringer om kroppsøvingslæreren, og hvilken betydning læreren har for elevenes motivasjon til å drive kroppsøving. Slik informasjon blir best ivaretatt gjennom kvalitativ metodebruk, fremfor kvantitativ metodebruk, som gir mer objektiv kvantifiserbar kunnskap.

Ved kvalitativ metodebruk ønsker jeg altså å få frem nyanserte og fyldige beskrivelser av elevenes erfaringer. For å få tilgang til disse fyldige og nyanserte beskrivelsene, finnes flere muligheter. Man kan gjennomføre observasjon, intervju, analysere tekster og uttrykksformer eller analysere videoopptak (ibid). I denne studien benytter jeg meg av de to metodene Thagaard (2009) ser på som mest brukt innen kvalitativ forskning, intervju og deltagende observasjon. Samtidig gjennomfører jeg også et fokusgruppeintervju, for lettere å kunne velge ut elever til intervju som representerer



ulike ferdighetsnivå. Når det gjelder intervju og deltagende observasjon som datainnsamlingsmetoder, har jeg erfaring med dette fra tidligere, og føler meg trygg på disse formene for datainnsamling. Min erfaring med disse metodene er at de ofte er med på å gi gode og utfyllende svar fra informantene. Kvalitativ metode er også vanlig å benytte seg av på områder en ikke vet så mye om, i situasjoner man ikke kjenner godt nok til, eller et område det er forsket lite på (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2009), noe som er tilfellet for denne studiens problemområde.

## **4.2 Datainnsamlingsmetoder**

I forhold til arbeidet med denne oppgaven, har jeg tenkt grundig igjennom hvilken metode eller metoder som er mest anvendbare i forhold til det jeg faktisk skal studere. Når jeg i denne studien er interessert i elevenes erfaringer av kroppsøvlingslæreren og hva dette betyr, ble fenomenologien sentral. Med bakgrunn i at fenomenologien fokuserer på hvordan man erfarer i den verden erfaringene foregår i, og hvilken mening disse erfaringene gir individet selv, ble fenomenologien viktig for å få en større forståelse av de erfaringene elevene gjør seg (van Manen, 1990). Ved å benytte meg av den fortolkende fenomenologien, vil jeg i større grad enn ved bruk av beskrivende fenomenologi, kunne forstå hvilken betydning disse erfaringene faktisk har for elevene. Beskrivende fenomenologi ville i større grad stoppet etter å ha beskrevet de erfaringene elevene sitter igjen med på dette området, uten å si noe om hva disse erfaringene kan bety for individet. På den måten ser jeg på fortolkende fenomenologi som mer relevant i denne studien.

Når det kommer til valg av metoder som i størst mulig grad skal kunne gi svar på elevens erfaringer om kroppsøvlingslæreren, har jeg valgt å benytte meg av tre metoder. Disse metodene er som forklart tidligere; deltagende observasjon, fokusgruppeintervju og dybdeintervju. Grunnen til at jeg mener disse metodene vil kunne gi meg best mulig svar på min problemstilling, er at disse dekker et bredt spekter av måter å uttrykke seg på. Der deltagende observasjon undersøker samhandling og språkbruk underveis i timene, vil fokusgruppeintervju og dybdeintervjuene gi meg fylldige svar på de erfaringene elevene sitter igjen med og hvilken betydning disse erfaringene har for elevene selv. Samtidig vil disse metodene kunne være med på å skape en trygghet

mellom informantene og meg som forsker. De ulike metodene vil bli presentert nærmere senere i metodekapittelet.

#### **4.2.1 Utvalg**

Denne studiens datainnsamling ble gjennomført i en niende klasse på en ungdomsskole i en av nabokommunene til Oslo. Grunnen til at studien tar utgangspunkt i elever på niende klassetrinn, er at disse elevene har vært gjennom et år med karaktersetning i kroppsøvingsfaget, samtidig som de har rukket å bli kjent med kroppsøvingslæreren sin. Med bakgrunn i at elevene har hatt denne læreren over en lengre periode, vil de ha et variert erfaringsgrunnlag, og derigjennom kunne fortelle om sine erfaringer om kroppsøvingslæreren. Noe som også vil være interessant i forhold til denne elevgruppen, er at undervisningen har gått fra mer lekpreget aktivitet på barneskolen, til at læringsfokuset er større på ungdomsskolen.

Etter at prosjektet var sendt inn og godkjent av NSD (vedlegg 1), startet arbeidet med å kontakte ulike skoler for å undersøke muligheten av å få gjennomføre studien der. Jeg kontaktet ungdomsskoler både i Oslo og i en av nabokommunene. Jeg fikk positiv tilbakemelding fra flere skoler, men grunnen til at valget falt på akkurat den skolen det gjorde, var engasjementet denne skolen viste i forhold til det problemområdet jeg hadde valgt. Etter å ha fått positive tilbakemeldinger fra ledelsen på skolen, ble jeg satt i kontakt med den aktuelle kroppsøvingslæreren. Dette var en mannlig lærer som underviste i kroppsøving og kunst og håndverk. Han var positiv til studien, og så frem til at jeg skulle være sammen med han og hans klasse i kroppsøvingsundervisningen.

I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i kun en klasse på en skole. Grunnen til dette er tidsrammen som er beregnet for å gjennomføre denne oppgaven, hvor blant annet de metodene jeg ser på som mest hensiktsmessige for å få svar på problemstillinger er tidkrevende. For min del var det derfor hensiktsmessig og viktig med et omfang som ikke gikk utover kvaliteten på det arbeidet som skulle gjennomføres. Dette har jeg tatt hensyn til i tidsplanen ved å avsette god tid til forarbeid, gjennomføring av datainnsamling og analysering i etterkant. Det som kjennetegner et fenomenologisk perspektiv er de fylldige og nyanserte beskrivelsene, samt at man vil gjøre informantenes levde erfaring om til skriftlig form. Med dette som

utgangspunkt ble det viktig for meg at antallet informanter skulle dekke helheten av elevmassen samtidig som kvaliteten ble opprettholdt. Gjennom deltagende observasjon hvor jeg kunne observere elevenes likheter og ulikheter, opplever jeg at jeg har funnet dette mangfoldet. Med bakgrunn i dette bestemte jeg meg for å ta utgangspunkt i seks elever til dybdeintervju.

Undersøkelsen ble gjennomført i en ungdomsskoleklasse som bestod av 25 elever. Av disse var det 17 som svarte "ja" på å delta i studien. Dette var etter at muntlig informasjon ble gitt i klasserommet, samt at det var blitt delt ut skriftlig informasjon til elever og foresatte (vedlegg 2 og 3). For at elevene skulle være aktuelle for denne studien, ble det innhentet skriftlig godkjenning fra elever og foresatte. Åtte elever valgte altså ikke å delta i studien, og disse elevene var derfor ikke aktuelle for observasjon, fokusgruppeintervju eller dybdeintervju. Av de elevene som ikke hadde skrevet under, var 5 gutter og 3 jenter. Hva som var grunnen til at guttene var i flertall i denne sammenhengen er vanskelig å konkludere med, men noen av guttene sa de hadde mistet papiret som skulle underskrives. Når det gjelder ferdighetsnivået til de elevene som ikke deltok i studien, vet jeg lite om dette. Bakgrunnen for dette, var at jeg automatisk fokuserte på de elevene som hadde takket "ja" til å delta i studien. Det betyr at jeg også i observasjonsfasen kun fokuserte på de elevene som var aktuelle for studien. Av de elevene som ikke deltok i studien, var dette kun etnisk norske. Bakgrunnen for at det kun var etnisk norske elever som ikke deltok i denne studien, vet jeg lite om. Men det virket som at elevene generelt var positive til studien uavhengig av ferdighetsnivå og etnisk bakgrunn.

Elevene som svarte ja til å delta i undersøkelsen dannet grunnlag for observasjonsfasen, og av disse ble ti av valgt ut til fokusgruppeintervju med formålet om å samle størst mulig elevmangfold. Videre ble seks elever valgt ut til dybdeintervju på samme grunnlag. Jeg var hele tiden åpen for å ta med flere elever til dybdeintervju hvis jeg hadde ment at de utvalgte ikke dekket helheten og var representative for elevmassen. Av de utvalgte informantene til dybdeintervju var tre gutter og tre jenter. Disse elevene vil få en nærmere presentasjon senere i oppgaven.

#### 4.2.2 Gjennomføring av datainnsamling

Før selve datainnsamlingen startet, møtte jeg klassen for å snakke litt om meg selv og undersøkelsen som skulle gjennomføres. Dette ble gjort for at elevene tidlig kunne få stille spørsmål hvis det var noe de lurte på. Fangen (2010) ser på tillit som en viktig del av feltarbeidet. Hvis denne tillitten ikke er på plass vil man i mindre grad oppnå ønsket innpass hos informantene, noe som kan føre til at undersøkelsen blir mer overfladisk. Min erfaring i denne studien, var at tillitten mellom informantene og meg selv var god. Dette baserer jeg på at elevene var ivrige på å kommunisere med meg, både om meg selv og om undersøkelsen. De var også veldig opptatt av å gjøre meg oppmerksom på ting de mente var viktig i forhold til hva læreren foretok seg og sa i ulike situasjoner i kroppsøvingundervisningen.

Selve datainnsamlingen foregikk over en fireukers periode. Elevene skulle i henhold til timeplanen ha to timer kroppsøving hver uke, noe de hadde med ett unntak, da en time gikk bort til et annet fag. De første tre ukene av datainnsamlingen gikk med til deltagende observasjon. I slutten av den tredje uken gjennomførte jeg fokusgruppeintervju før jeg hadde en siste time med deltagende observasjon før dybdeintervjuene. Under deltagende observasjon deltok jeg på lik linje med elevene, og var med i aktiviteter som utholdenhetstest, dans og styrketrening. Jeg trakk meg også tilbake for å observere elevene, og for å ha samtaler sammen underveis i timene. Disse samtalene var uformelle, men omhandlet ofte elevenes erfaringer av spesielle situasjoner eller hendelser som oppstod i kroppsøvingstimene. Grunnen til disse samtalene underveis i timene, var for å få et innblikk i hva elevene tenkte og hvordan de erfarte ulike hendelser som jeg observerte. Dette påpeker også Fangen (2010) viktigheten av, da hun mener det er viktig at man får høre elevenes tolkninger av ulike hendelser eller ting som har dukket opp gjennom observasjon. I følge Fangen (2010) vil man i et slikt tilfelle komme tettere på informantene, og i større grad oppnå personlig kunnskap om dem. Dette var noe jeg også erfarte under mine samtaler med elevene, som igjen også hadde en betydning for valg av elever til fokusgruppeintervju og dybdeintervju. Noe av det disse samtalene bidro til, var at jeg fikk bedre kjennskap til hver enkelt elev og deres holdninger til faget, aktivitetene og læreren.

Hvor lenge man bør gjennomføre deltagende observasjon kan variere. I følge Fangen (2010) er formålet å delta så mye at man har fått god nok forståelse av det som

observeres. For meg var det viktig å bli kjent med mangfoldet av elevgruppen, slik at jeg kunne velge ut informanter til intervju på et godt grunnlag. Når jeg hadde oppnådd dette, avsluttet jeg observasjonsfasen. Deretter gjennomførte jeg fokusgruppeintervju i slutten av min tredje uke med klassen. Min erfaring er at fokusgruppeintervjuet ble gjennomført på et gunstig tidspunkt, da elevene hadde hatt tid til å bli godt kjent med meg gjennom ulike aktiviteter og samtaler vi hadde hatt sammen. Selv hadde jeg også fått en god oversikt over elevene, slik at prosessen med å velge ut informanter til fokusgruppeintervju gikk enklere. I uke 4 gjennomførte jeg så dybdeintervjuene. Dette ble gjort for å oppnå fylldige og nyanserte beskrivelser av de erfaringene og opplevelsene informantene hadde gjort seg. Et slikt dybdeintervju vil være en god løsning i all fenomenologisk forskning der man ønsker å gjøre informantens levde erfaringer om til et skriftlig verk (van Manen, 1990). Disse intervjuene ble gjennomført i et av skolens grupperom, mens de resterende elevene i klassen hadde vanlig undervisning.

### **4.3 Deltagende observasjon**

I følge Fangen (2010) er deltagende observasjon en datainnsamlingsmetode som gir gode muligheter for å undersøke menneskers samhandling og språkbruk. Formålet med deltagende observasjon er å kunne beskrive hva personene sier og gjør i forskjellige situasjoner som forskeren ikke har lagt opp til (ibid). Ved bruk av en slik metode følger man de som observeres over en periode og deltar i deres aktiviteter.

Til observasjonen hadde jeg utarbeidet en observasjonsguide som jeg hadde med meg under timene. Denne inneholdt ulike kategorier (vedlegg 4) hvor jeg noterte feltnotater ut i fra observasjoner, samtaler og hendelser som oppstod. For at elevene skulle unngå å se at slike feltnotater ble nedskrevet, gikk jeg til et rom ved siden av kroppsøvingshallen når jeg skulle skrive ned noe. Under arbeidet med min bacheloroppgave, lærte jeg meg viktigheten av å gjøre notater i et rom hvor elevene ikke fikk det med seg. Under bacheloroppgaven var elevene i stor grad interessert i å finne ut hva jeg skrev, og om hvem jeg skrev, og mistet på den måten noe av fokuset på undervisningen. På bakgrunn av denne erfaringen, mente jeg det ville være hensiktsmessig å skrive ned refleksjonsnotater i et tilliggende rom til der undervisningen foregikk uten elever tilstede.

Når det gjelder definisjonen på, og meningen med deltagende observasjon, definerer Howard Becker (1970, s. 25) det på denne måten *"Innsamling av data ved å delta i det daglige livet til de menneskene du studerer, og se hvilke situasjoner de går inn i, og hvordan de oppfører seg i dem"*. I min studie vil deltagende observasjonen være viktig på samme måte som Becks definisjon, hvor jeg vil se hvilke situasjoner elevene går inn i, samt hvordan de oppfører seg i dem. Videre vil disse observasjonene knyttes opp mot hvilken betydning læreren har hatt og fortsatt har på elevene. Virker læreren motiverende på elevene? Erfarer elevene læreren som en aktivitetsleder eller en som fremmer læring? Og hva ønsker elevene mer av for lettere å kunne trives med det å være fysisk aktiv? Vi kan på mange måter si at jeg som forsker utfører to handlinger på samme tid under dette arbeidet. Jeg involverer meg i samhandling med elevene, samtidig som jeg tar til meg hva informantene foretar seg.

Når Fangen (2010) snakker om hva forskere ser etter ved bruk av deltagende observasjon, nevnes hvilke aktiviteter de selv setter i gang, hvem som er tilstede, hvilke roller og posisjoner informantene har, og hva de sier. Når Fangen (2010) snakker om deltagende observasjon, kommer også begrepet "insider"-perspektiv opp. Med dette mener hun at forskere vil kunne skrive om det feltet som studeres med større innlevelse og kjennskap, hvis man selv er tilstede og deltar i informantenes ulike sammenhenger. Ved bruk av deltagende observasjon vil jeg få mulighet til å studere hvordan informantene beveger seg, hvordan de uttrykker seg og registrere hva de sier og gjør i ulike situasjoner. Dette vil kunne være med på å gi meg en større forståelse for hvorfor elevene erfarer ting som de gjør. Samtidig vil jeg også kunne ta opp igjen situasjoner fra observasjon i intervju sammenheng. Dette vil sammen med intervjuene, kunne gi meg en bedre forståelse av ulike situasjoner, hendelser og erfaringer som informantene sitter inne med.

I tillegg til dataene som ble innhentet gjennom deltagende observasjon og samtaler med elevene underveis i timene, fikk jeg også informasjon og reaksjoner som var nyttige før og etter timene. At jeg var sammen med guttene i garderoben før timene, gjorde at vi fikk snakket om det meste, også ting som ikke omhandlet kroppsøvingfaget. Når vi kom opp i kroppsøvingshallen snakket jeg også med jentene etter hvert som de kom ut fra garderoben. Dette ble gjort for å skape bedre relasjoner med alle elevene.

#### **4.4 Fokusgruppeintervju**

Jeg valgte som nevnt tidligere å benytte meg av fokusgruppeintervju for å sikre meg et mangfold av informanter til dybdeintervjuene. Samtidig ga dette meg mye spennende data der elevene diskuterte ulike temaer og skapte diskusjoner som de virkelig lot seg engasjere i. Bakgrunnen for valget av de elevene jeg tok med til fokusgruppeintervju, var gjennom mine observasjoner, samtaler med elevene, og etter samtaler med læreren der jeg fikk vite hvilke karakterer elevene hadde fått ved forrige semester.

Et fokusgruppeintervju består som regel av seks til ti personer med en ordstyrer som legger til rette for at ulike temaer blir diskutert. Denne typen datainnsamling kjennetegnes av det vi kaller for en ikke-styrende intervjustil, hvor hovedpoenget er å få frem mange forskjellige synspunkter og erfaringer i forhold til de temaene som er fastsatt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne type intervju blir forskerens hovedoppgave å presentere temaene som skal diskuteres og legge til rette for ordveksling. Kvale & Brinkmann (2009) ser på viktigheten av at forskeren legger til rette for en åpen atmosfære der alle informantene skal kunne komme med sine personlige og motstridende meninger som en viktig faktor i et fokusgruppeintervju. Dette var noe også jeg erfarte viktigheten av under gjennomføringen av fokusgruppeintervjuet. Mens noen elever var frempå, i form av at de kommenterte og kom med sine synspunkter med en gang muligheten var der, var det andre som var mer sjenerte og tilbakeholdne. For at alle elevene skulle få komme med sine synspunkter og erfaringer, også de som var mindre snakkesalige, ga jeg disse elevene ordet når et nytt tema skulle diskuteres. På den måten kunne også disse elevene komme med sine meninger, uten å argumenterte i mot hva andre elever hadde sagt tidligere. Min erfaring er at dette fungerte på en god måte, og at elevene i større grad fikk lagt frem sine synspunkter. Det er viktig å presisere at et fokusgruppeintervju ikke har til hensikt at elevene skal komme til enighet eller komme frem til noen løsninger på det som diskuteres. Viktigheten er som nevnt tidligere, å legge frem elevenes synspunkter uansett hva disse synspunktene skulle være.

Etter gjennomført fokusgruppeintervju, er min erfaring at man i stor grad oppnår spontane reaksjoner under denne formen for datainnsamling. Dette begrunner jeg med at mange av elevene ble engasjerte og reagerte spontant på andres synspunkter.

## **4.5 Semistrukturert livsverdensintervju**

Formålet med dybdeintervjuene i denne studien har vært å få frem fyldige beskrivelser av hvordan elever med ulikt ferdighetsnivå erfarer kroppsøvlingslæreren, og hvilken betydning læreren har for disse elevene. For å oppnå dette har det vært viktig å forstå sentrale deler av informantenes livsverden. Hvilken betydning har for eksempel de erfaringene elevene gjorde seg forrige gang de hadde dans i kroppsøvlingsfaget, når de skal ha det neste gang? Og hvilken rolle spilte læreren i en slik sammenheng?

Arbeidet med å velge ut elever til intervju, elever med ulikt ferdighetsnivå, var noe jeg gjorde under observasjoner og uformelle samtaler med elevene. Jeg forhørte meg også med kroppsøvlingslæreren etter at jeg hadde bestemt meg for elever jeg mente representerte ulikt ferdighetsnivå. Dette ble gjort for å finne ut om læreren som hadde jobbet med elevene over en lengre periode, delte mitt inntrykk av elevenes ferdighetsnivå. På bakgrunn av deltagende observasjon, samtaler og fokusgruppeintervju, ble det valgt ut seks elever til livsverdensintervju. Disse besto av tre gutter og tre jenter. Mange vil sikkert spørre seg om dette er et bevisst valg eller ikke, å ta med like mange jenter og gutter. For meg har hovedfokuset vært å få med et mangfold av elever og elevers ferdighetsnivå. På bakgrunn i at det ikke virket å være noe spesielt større mangfold blant ett av kjønnene, valgte jeg tre gutter og tre jenter. Det var med andre ord ikke slik at jeg opplevde at guttene hadde noe større eller mindre variasjon av erfaringer og meninger enn jentene.

I følge Thagaard (2009) er formålet med intervju å komme frem til omfattende og fyldig informasjon om menneskers opplevelser av sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på de temaene forskeren har lagt opp til. Dette er også en fin måte å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser, noe som vil være viktig i denne studien (ibid). Ved bruk av intervju som datainnsamlingsmetode, produseres kunnskapen sosialt. Dette på en slik måte at det foregår en samtale mellom intervjuer og informant. For å få frem kunnskap om elevers erfaringer ser Kvale og Brinkmann (2009) på viktigheten av at intervjueren hverken bruker en helt åpen samtale, eller en lukket spørreskjemasamtale. Det er her bruken av intervjuguide kommer inn. Å utarbeide en intervjuguide som omfatter ulike temaer med forslag til innlagte oppfølgingsspørsmål er et godt verktøy å ha med seg når man skal gjennomføre selve intervjuet.



## **4.6 Resultatenes validitet, reliabilitet og generaliserbarhet**

Begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er viktig å ta utgangspunkt i når man skal vurdere den kunnskapen som blir produsert gjennom forskning. Disse begrepene omhandler hvilken troverdighet, pålitelighet og overførbarhet kunnskapen har (Johannesen et al., 2009). Samtidig ser vi at enkelte kvalitative forskere har ignorert spørsmål som omhandler validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, og ser på dette som et hinder for en kreativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne delen av oppgaven vil disse begrepene bli presentert nærmere, samtidig som det blir vist til hvordan disse begrepene har blitt tatt hensyn til i denne studien.

### **4.6.1 Validitet**

Når det gjelder begrepet validitet, er dette knyttet til tolkning av data og omhandler gyldigheten eller troverdigheten til de tolkningene forskeren har kommet frem til (Johannesen et al., 2009). Validitet dreier seg altså om kartlegging av det fenomenet vi vil utforske, og i hvilken grad det vi har kommet fram til samsvarer med formålet med studien og virkeligheten.

For å styrke validiteten er det enkelte grep man kan gjøre. Johannesen et al. (2009) ser på det å bruke nok tid i feltet som studeres som et viktig punkt. Gjennom å bruke god tid i denne fasen, vil forskeren lettere kunne skille mellom informasjon som er relevant og hva som ikke er det (ibid). I denne studien gjennomførte jeg deltagende observasjon i overkant av tre uker, noe som tilsvarer 6 timer. Min erfaring er at jeg ikke hadde behov for å utvide denne perioden. Dette med bakgrunn i at jeg fikk god kontakt med elevene og opparbeidet et tillitsforhold relativt raskt. At elevene betrodde meg personlige opplevelser, så jeg også på som et resultat av godt tillitsforhold mellom elever og meg selv. Elevene ville også i mange situasjoner gjøre meg oppmerksom på ulike hendelsesforløp, slik at de var sikre på at jeg fikk med meg forhold som de oppfattet som viktige. Dette kunne både være positive og mer negative hendelser. At elevene delte både positive og negative erfaringer både om faget generelt, og i forhold til kroppsøvlingslæreren, mener jeg viser at de ikke er redde for å si hva de mener. For meg er dette en indikasjon på at elevene, med stor sannsynlighet, også vil snakke om sine levde erfaringer så nøyaktig som mulig i fokusgruppeintervju og dybdeintervju.

Thagaard (2009) ser på forskerens evne til å gå kritisk gjennom analyseprosessen som en viktig faktor. I denne sammenhengen ser hun på viktigheten av at forskeren bør spesifisere hvordan han/hun har kommet fram til den forståelsen som studien resulterer i. Dette innebærer å legge frem fremgangsmåtene i prosjektet og relasjonene i felten. I denne sammenhengen ser Thagaard (2009) på viktigheten av at forskeren beskriver hvordan de erfaringene han/hun har tilegnet seg fra prosjektet, og relasjonene til informantene, er med på å legge grunnlaget for de konklusjonene som legges frem. Dette er noe jeg forsøker å gjøre gjennomgående i denne studien.

Johannessen et al. (2009) ser også på bruken av flere metoder som en styrke i forhold til validiteten. Dette er noe denne studien gjør i stor grad, ved bruk av deltagende observasjon, fokusgruppeintervju og dybdeintervju. En av fordelene ved dette er at jeg kan hente inn data på flere ulike måter. Dette er med på å danne grunnlaget for mest mulig nøyaktig informasjon om de erfaringene elevene sitter igjen med. Som nevnt tidligere vil jeg for eksempel kunne ta opp igjen situasjoner fra deltagende observasjon eller fokusgruppeintervju i dybdeintervjuene. Dette kan gjøres for å teste troverdigheten til det elevene har sagt i en annen sammenheng.

Et annet punkt Kvale og Brinkmann (2009) ser på som viktig for validiteten, er forskerens tidligere forskningserfaring på området. For min del, har jeg ingen erfaring med dette utenom bacheloroppgaven hvor jeg skrev om elevers forhold til aktivitetsglede i kroppsøvfingsfaget. Jeg har derimot en del praktisk erfaring fra arbeid med barn og ungdom. Tidligere har jeg jobbet som volleyballtrener for elever på 8-10.trinn i 4 år, samt jobbet som kroppsøvingslærer på ungdomsskoletrinnet de siste to årene. Med bakgrunn i dette, har jeg ukentlig jobbet med elever i denne aldersgruppen de siste årene.

#### **4.6.2 Reliabilitet**

I følge Johannessen et al. (2009) handler reliabilitet om studiens data. Dette bygger på den dataen som brukes, hvordan dette har blitt samlet inn, samt hvordan det bearbeides. I følge Thagaard (2009) kan reliabiliteten knyttes til spørsmålet om i hvilken grad måten forskningen er utført på gir inntrykk av pålitelighet, samt hvor tillitsvekkende det er. Ser vi på begrepet reliabilitet omhandler dette ofte spørsmålet om hvorvidt et resultat kan

reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkman, 2009). Kan for eksempel de svarene jeg får fra en informant være noe helt annet enn det den samme informanten ville gitt til en annen forsker? Dette er en type problemstilling det kan være viktig å ta høyde for når det snakkes om reliabilitet.

I følge Johannessen et al. (2009) er det ting som tyder på at en annen forsker vil kunne komme fram til andre resultater enn en selv. Grunnen til dette er at to forskere vil kunne se forskjellige ting i en observasjonsfase, samt at de svarene informanten gir vil kunne variere ut i fra hvem som foretar intervjuene. Et eksempel på dette er at selve samtalen i en intervjufase vil kunne styre datainnsamlingen. Når det gjennomføres en kvalitativ studie som dette, bruker jeg meg selv som instrument, noe som betyr at en annen forsker vil kunne ha en annen erfaringsbakgrunn. Dette vil kunne bety at fortolkningsprosessen vil kunne variere på bakgrunn av hvem som gjennomfører forskningen.

En annen faktor det er viktig å reflektere over, er at jeg som forsker har vært tilstede under kroppsøvingstimene. Dette kan føre til at jeg kan være med på å påvirke ulike situasjoner som oppstår og at spesielle hendelser kan forekomme som en konsekvens av dette. Dette er noe som muligens ikke ville hendt hvis jeg ikke var tilstede. I den forbindelse kan det være viktig at man som forsker setter seg ned og reflekterer over hvordan informantene reagerer på en selv i denne sammenhengen (Fangen, 2010). I deltagende observasjon vil jeg automatisk, på et eller annet vis, påvirke situasjonene. Mitt fokus under observasjonsfasen ble derfor å forsøke å ha så liten innvirkning på elevene og timen som mulig. Dette gjorde jeg ved å forsøke og ikke ta mer plass enn nødvendig. Jeg var ikke den personen som løp fortest, kastet lengst eller scoret mål, men prøvde i stedet å inngå som en gjennomsnittlig elev. Min erfaring er at dette fungerte på en god måte da elevene aldri ga uttrykk for at de oppfattet lagene som urettferdige når jeg var med, eller at de spilte ballen til meg oftere enn andre.

En annen faktor jeg ser på som interessant er det Fangen (2010) sier om unge deltakere sammen med en ung forsker. Fangen (2010) mener en gruppe unge informanter muligens vil kunne åpne seg mer for en ung forsker. Dette på bakgrunn av at en ung forsker vil kunne oppleves som mindre formell og truende. Min erfaring fra datainnsamlingen, er at det kan være noe i dette, uten å slå det bastant fast. Min erfaring var en åpen elevgruppe, som viste at de var glade for at jeg var sammen med dem. At elevene også tok opp ung alder som ett av flere punkter for hvordan en drømmelærer i

kroppøving burde være, kan også støtte opp under Fangens syn om at informanter eller elever åpner seg mer for andre unge forskere.

Måten forskere stiller spørsmål på i intervjusammenheng, vil i følge Fangen (2010) kunne ha betydning for reliabiliteten. En måte dette kan forekomme på, er at jeg ved å stille ledende spørsmål kan føre elevene til spesielle svar, eller at jeg ved negativ kroppsholdning kan påvirke elevenes uttalelser. På den andre siden kan også ledende spørsmål være med på å styrke reliabiliteten og validiteten. Dette ved at jeg som forsker sjekker informantens reliabilitet og svarenes validitet gjennom bruken av ledende spørsmål (ibid). Dette var noe jeg forsøkte i enkelte sammenhenger under intervjuene. Dette ble gjort på den måten at jeg spurte informantene om det var slik eller slik de erfarte den aktuelle situasjonen etter at de hadde svart på spørsmålet. På den måten kunne jeg avkrefte eller bekrefte om min forståelse av deres erfaringer var riktige.

Jeg har også diskutert datainnsamlingsmetoder, fremgangsmåter og analyseringsprosessen med veileder, noe som har vært med på å gi meg nye ideer og tanker underveis. Det å la fagpersoner få et innblikk i en slik prosess er noe Fangen (2010) ser på som en styrke for reliabiliteten.

#### **4.6.3 Generaliserbarhet**

Generaliserbarhet omhandler i hvor stor grad resultatene i oppgaven har overførbarhet (Fangen, 2010). Når vi ser på resultatene som kommer fram av et intervju og vurderer dette til relativt pålitelig og gyldig, kan man stille spørsmål ved om resultatene i hovedsak er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre informanter andre steder. Ser vi på generaliserbarhet i kvalitativ forskning, finnes det enkelte innvendinger eller utfordringer. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er en vanlig innvending mot bruken av intervju, at det er for få intervjupersoner til at resultatene som foreligger kan generaliseres. Det vil med andre ord kunne være for få intervjupersoner til å slå fast noen absolutt sannhet som en følge av de resultatene som fremkommer. I denne studien ble informantene som deltok i fokusgruppeintervju og dybdeintervjuene valgt ut av meg som forsker. Dette kan være med på at generaliserbarheten blir mindre. Samtidig mener Thagaard (2009) at vi bør stille oss spørsmål ved om det alltid trenger å

være et mål at kvalitative studier skal kunne generaliseres. Det kan i stedet legges frem en forståelse som kun har relevans i den sammenheng der forskningen ble utført.

På bakgrunn av dette, ønsker man å finne ut av om de resultatene man kommer frem til kan overføres til andre liknende situasjoner, eller om resultatene kun er av lokal interesse, altså at de kun kan gjelde den klassen denne studien fokuserte på (Kvale & Brinkmann, 2009). For å få svar på dette mener Johannessen et al. (2009) at det avgjørende er hvorvidt jeg som forsker har evnet å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som også kan være av interesse eller brukes i andre tilsvarende sammenhenger og områder. Kvale & Brinkmann (2009) kaller dette analytisk generalisering. For lettere å kunne avgjøre om denne studien har overføringsverdi til andre klasser eller ikke, vil det være viktig at jeg som forsker legger frem gode beskrivelser av elever og kontekst. På den måten kan du som leser selv være med på å avgjøre om resultatene i denne studien har overføringsverdi eller ikke. På bakgrunn av dette, vil det i resultatdelen bli lagt frem beskrivelse av den aktuelle klassen, samt hver av informantene som deltok i dybdeintervju. Dette blir gjort for å gi et innblikk i hvordan den aktuelle klassen og de aktuelle elevene var.

Min vurdering er at resultatene i denne studien vil kunne ha overføringsverdi til andre ungdomsskoleelever, i andre niendeklasser og/eller andre nære klassetrinn. Fangen (2010) mener at hvis det er felles mønstre mellom elever, vil min tolkning kunne ha overføringsverdi. Hvis det derimot er noe store forskjeller i strukturen av enhetene, vil overføringsverdien minke. På bakgrunn i dette vil denne studien kunne ha overføringsverdi til andre elever i nærliggende aldersgruppe.

#### **4.7 Analyseringsprosessen**

Selve utfordringen ved kvalitativ forskning er arbeidet med å få mest mulig fornuftig ut av en stor mengde ustrukturert data. Med en stor mengde data måtte jeg redusere informasjonsmengden slik at arbeidet ble mer oversiktlig, identifisere mønstre, og lage et rammeverk for å formidle innholdet på en god måte (Johannessen et al., 2009). I følge Johannessen et al. (2009) finnes det ingen klar løsning på hvordan dette bør gjennomføres slik man har ved kvantitativ forskning. I stedet er mulighetene mange.

I denne delen av oppgaven vil jeg legge frem min fremgangsmåte under analysering av innsamlet data, samt hvilke metoder som ble brukt i forbindelse med analyseringen.

#### **4.7.1 Førstegradsfortolkning**

Når man gjennomfører en analyse legger man ofte til noe mer enn det man har hørt eller observert. På den måten kan en sette sine observasjoner inn i et nytt perspektiv (Fangen, 2010). Hvis jeg som forsker derimot bare konstaterer det jeg har sett og hørt, har jeg gjennomført det som kalles en fortolkning av første grad (ibid). Med utgangspunkt i dette legges det frem rene beskrivelser av hva som faktisk foregikk, samtidig som man forsøker å beskrive handlinger eller samtaler mest mulig nøyaktig. I denne studien vil førstegradsfortolkning bli presentert som observasjonsnotater, og som sitater fra fokusgruppeintervjuet og dybdeintervjuene. Disse blir lagt frem i studiens resultatdel og drøftningsdel.

Videre vil det nå bli sett nærmere på hvordan førstegradsfortolkningen ble gjennomført i denne studien.

#### **Observasjonsnotater**

Når man skriver feltnotater, som gjort under denne studiens observasjonsfase, blir hendelser som eksisterer der og da gjort om til en gjengivelse som eksisterer på papir (Fangen, 2010). En av fordelene med dette er at jeg når som helst kan gå tilbake og vurdere de ulike hendelsene ved senere anledninger (ibid).

Underveis og rett i etterkant av timene med deltagende observasjon, gjorde jeg notater i form av korte setninger og stikkord. Etter at selve timen var gjennomført og elevene hadde forlatt området hvor undervisningen foregikk, gjorde jeg disse setningene og stikkordene om til lengre og mer konkrete setninger. Jeg valgte å gjennomføre dette med en gang, slik at situasjonene og hendelsene jeg observerte ble til en konkret situasjon på et tidspunkt hvor jeg fremdeles husket det klart. I tillegg hadde jeg muligheten til å se tilbake på disse hendelsene ved senere anledninger. Disse notatene bestod av kun det som faktisk hendte, eller dirkete det som ble sagt.

Samtidig er det viktig å være klar over, slik Fangen (2010) påpeker det, at det å gjengi muntlig kommunikasjon i skriftlig form, vil kunne føre til at meningen med innholdet forandrer seg noe. Som forsker vil man i en viss grad være preget av sin egen bakgrunn, noe som gjør det vanskelig å se ting på nøyaktig samme måte som informantene selv (ibid). Vi kan med andre ord aldri si at de observasjonene som blir gjennomført vil være helt rene observasjoner. Dette med bakgrunn i at jeg som forsker i en slik situasjon, til en viss grad gjør min tolkning av hendelsene (ibid).

### **Transkripsjon av fokusgruppeintervju og dybdeintervju**

Transkripsjon av fokusgruppeintervju og dybdeintervju innebærer å gjøre muntlige samtaler om til skriftlig tekst på en strukturert måte, slik at de blir godt egnet for analyseringsprosessen. Som nevnt tidligere ble alle intervjuene tatt opp på diktafon. Dette ble gjort for at jeg til en hver tid skulle kunne fokusere på den aktuelle informanten. På denne måten unngikk jeg å gjøre notater underveis, noe Kvale og Brinkmann (2009) ser på som vesentlig for intervjuets dynamikk. Ved bruk av diktafon måtte jeg etter at intervjuene var gjennomført gjøre de muntlige intervjuene om til skriftform. Dette foregikk ved at jeg hørte på lydopptakene og noterte ned eksakt det informantene sa til en hver tid. Etter at dette arbeidet var blitt fullført, ble de ordrette transkripsjonene gjort noe om. Bakgrunnen for dette var å gjøre det muntlige språket mer tilpasset den skriftlige formen. Her ble det ikke gjennomført forandringer av innhold, men kun enkelte forandringer for å sikre at det informantene sa, som ofte var lett forståelig muntlig, også skulle oppfattes like forståelig i skriftlig form.

Transkripsjon av fokusgruppeintervju og dybdeintervju var noe jeg gjennomførte selv. Dette resulterte i at den første delen av analyseringsprosessen startet allerede i denne fasen. Dette ved at jeg tenkte tilbake på gjennomføringen av intervjuene, og på den måten ble enda bedre kjent med informantenes erfaringer. I forhold til anonymisering av elevene og etiske refleksjoner, syntes jeg også det var viktig at dette var en jobb jeg gjennomførte uten hjelp fra andre.

## 4.7.2 Andregradsfortolkning

I følge Greetz (1983) blir førstegradsfortolkningen sett på som første delen av det vi kaller for en tykk beskrivelse eller en andregradsfortolkning. I følge Geertz (1983) er de beskrivelsene som tar utgangspunkt i de relevante kontekstene med formål om å forklare en handling, det vi kaller "tykke beskrivelsene". Det er i studiens resultat og drøftingsdel at andregradsfortolkningen kommer til syne. Dette ved at sitater og observasjoner vil bli drøftet og sett i lys av tidligere gjennomgått teori og tidligere forskning.

## Meningskategorisering

Etter endt transkribering, startet arbeidet med å gå dypere inn i dataene som var innsamlet. Dette for å få en større innsikt i informantenes sitater og hendelser notert under deltagende observasjon. Måtene man kan gjennomføre dette på er mange, men i denne studien har jeg valgt å benytte meg av det Kvale & Brinkmann (2009) kaller for meningskategorisering.

Ser vi nærmere på bruken av meningskategorisering, handler dette om at man utvikler kategorier som gir en mest mulig fullstendig beskrivelse av de opplevelser og handlinger som undersøkes (ibid).

Med utgangspunkt i dette ble notater fra både observasjon, fokusgruppeintervju og dybdeintervju kodet på bakgrunn av de temaene de representerte. For å gi et eksempel på dette ble observasjonsnotater og sitater som omhandlet det å vise seg frem i kroppsøvingfaget markert med lilla farg, mens sitater om læreren som motivator, veileder og støttespiller ble markert med rødt. Det var med andre ord dataen som var med på å utvikle de ulike kategoriene. I startfasen av dette arbeidet var det veldig mange kategorier som ofte var ganske like. Etter å ha jobbet med disse kategoriene i en lengre periode, så jeg sammenhengen mellom kategoriene, noe som gjorde at mange kunne slås sammen. Når dette var gjort startet arbeidet med å velge ut de sitatene og observasjonsnotatene som på en best mulig måte kunne representere de ulike kategoriene. Her tok jeg utgangspunkt i at elevene skulle få komme med sine personlige erfaringer, samtidig som jeg også ville bruke sitater som kunne representere elevmangfoldet.



## **4.8 Etiske refleksjoner**

Når det gjennomføres forskning, er det visse etiske prinsipper og retningslinjer man må forholde seg til. Disse prinsippene, reglene og retningslinjene blir brukt for å vurdere om handlingene er riktige eller gale (Johannessen et al., 2009). Når vi snakker om etikk og etiske retningslinjer, dreier dette seg i hovedsak om forholdet mellom mennesker. Det omhandler hva en kan gjøre, og hva en ikke kan gjøre mot hverandre. De etiske problemstillingene oppstår når forskningen direkte berører mennesker, spesielt i forbindelse med datainnsamlingen (ibid). I den forbindelse er det viktig å gjøre ting i riktig rekkefølge når det gjelder godkjenning, informere om prosjektet og få samtykke fra foresatte.

Videre vil jeg nå gå nærmere inn på de etiske refleksjonene og valgene jeg har tatt, samt i hvilken rekkefølge dette har foregått.

### **4.8.1 NSD**

Hvis en studie inneholder personopplysninger eller at opplysningene som kommer frem helt eller delvis lagres elektronisk, er studien meldepliktig (Johannessen et al., 2009). Da dette var tilfellet i min studie, samtidig som at informantene vil kunne identifiseres indirekte, ble prosjektet meldt inn til NSD før noe annet ble gjennomført. Kvitteringen fra NSD ligger ved som vedlegg (1).

### **4.8.2 Informert samtykke**

Etter at NSD hadde godkjent undersøkelsen, tok jeg kontakt med den aktuelle skolen og møtte klassen. Under dette møtet fortalte jeg om meg selv og hva studien gikk ut på. Alle elevene i klassen fikk både muntlig og skriftlig informasjon om studien og de fikk muligheter til å stille spørsmål i løpet av dette besøket. De fikk også et skriv med mye av den samme informasjonen som var blitt gitt muntlig. Dette skrevet skulle tas med til foresatte. For at elevene skulle være aktuelle for studiens datainnsamling måtte jeg innhente underskrift fra både elev og foresatt. Elevene fikk altså et eget skriv, samt et skriv de skulle ta med til foresatte. I tillegg til informasjon om studiens formål, inneholdt disse skriven også kontaktinformasjon, personvern, rettigheter og

informasjon om muligheten til å trekke seg underveis. Disse skjemaene er lagt ved som vedlegg (2 og 3).

### **4.8.3 Anonymitet**

Når man gjennomfører forskning som inneholder personopplysninger er det et krav om at det formidles i anonymisert form (Johannessen et al., 2009). For å sikre dette har informantene i denne studien fått fiktive navn. For å sikre anonymiteten videre, blir heller ikke navnet på skolen der studien ble gjennomført nevnt.

Mulighetene for indirekte gjenkjenning er imidlertid til stede, noe både elever og foresatte fikk beskjed om i informasjonsskrivene før oppstarten av prosjektet. Dette vil kunne forekomme ved at personer som kjenner informantene veldig godt leser oppgaven.

All data som har blitt samlet inn i denne oppgaven er altså taushetsbelagt, noe som betyr at den informasjonen som har kommet frem ikke har blitt delt med noen. Denne informasjonen vil bli makulert når arbeidet er over.

### **4.8.4 Min rolle som forsker**

Ser vi på min rolle som forsker i denne studien, er også den av etisk interesse. Et eksempel på dette er hvor nøyaktig de funnene jeg presenterer faktisk er. Som nevnt tidligere har språket i enkelte sitater i denne studien blitt gjort noe om i arbeidet med å transkribere lydopptak. Bakgrunnen for dette er at det skal være lett forståelig også i skriftlig form. Innholdet er altså nøyaktig det samme, men formuleringen er i noen tilfeller annerledes.

Som forsker i denne studien er det også muligheter for at jeg som person kan ha en innvirkning på informantene i observasjon, fokusgruppe og intervjusammenheng. Hvordan jeg har forholdt meg til dette er tidligere beskrevet i oppgavens metodedel.

## 5. Resultater og drøfting

I denne delen av studien vil resultatene bli lagt frem, og det vil bli drøftet i forhold til tidligere presentert teori og forskning. Resultatene som legges frem vil bli sett i forhold til studiens problemstilling;

*- Hvilken betydning tilskriver elever med ulikt ferdighetsnivå i kroppsøving sin lærer?*

På bakgrunn av gjennomførte observasjoner, fokusgruppeintervju og dybdeintervju har jeg valgt å dele eleverfaringene inn i ulike kategorier. Dette valgte jeg på bakgrunn av likheter og ulikheter i de eleverfaringene som kom frem. Kategoriene som blir lagt frem, er de kategoriene elevene så på som mest betydningsfulle for deres erfaring av læreren. Under følger en presentasjon av disse kategoriene.

- Valg av innhold i timene
- Læreren som motivator, veileder og støttespiller
- Læringsutbytte
- Det å vise seg frem

*Valg av innhold i timene* omhandler hvilke aktiviteter elevene erfarer at de har mye, hvilke aktiviteter de vil ha mer av, variasjon i undervisningen, samt elevenes erfaring av mestring. Under dette temaet vil det også bli sett nærmere på elevenes forhold til testing, som en del av innholdet i kroppsøvingsfaget.

*Læreren som motivator, veileder og støttespiller* omhandler hvordan elevene erfarer læreren som den voksenpersonen som skal legge til rette for læring. Hva motiverer elevene? Opplever elevene å få støtte og veiledning, og på hvilken måte? Opplever elevene læreren som en aktivitetsleder eller en lærer? Og hva kjennetegner en god lærer, sett fra elevenes ståsted?

*Læringsutbyttet* omhandler den læringen elevene erfarer at de sitter igjen med, og hva som skal til for at de lærer mer. Det vil også bli sett nærmere på hva elevene har lært, og i hvilken grad de er klar over hva de skal lære videre i faget.

*Det å vise seg frem* omhandler hvordan elevene erfarer det faktum at prestasjonene deres i faget er synlig overfor andre. Det vil også bli sett nærmere på hvordan elevene erfarer andre klassekameraters reaksjoner på deres prestasjoner.

Videre følger en presentasjon av den aktuelle klassen og en mer grundig presentasjon av de informantene som ble valgt ut til dybdeintervju.

### **5.1 Presentasjon av klassen**

Klassen som dannet utgangspunktet for datainnsamlingen bestod av 25 elever, der 17 av disse svarte "ja" til å bli med i undersøkelsen. Ut i fra samtaler jeg hadde med de 17 elevene, kom det frem at de aller fleste holdt på med, eller hadde holdt på med organisert idrett på fritiden. De aktivitetene som gikk igjen for mange av elevene var fotball og håndball, mens andre også bedrev aktiviteter som alpint, golf og ridning.

Det som overrasket meg litt med denne klassen, var det sosiale miljøet elevene hadde seg i mellom. Der mange klasser ofte har ulike grupperinger, var dette en klasse som hadde et godt samhold der alle virket å være en del av en felles gjeng. Dette var også noe elevene selv påpekte under fokusgruppeintervjuet og dybdeintervjuene. Elevene påpekte også at de støttet hverandre uavhengig situasjonen de befant seg i, enten i kroppsøvingfaget eller i andre sammenhenger.

### **5.2 Presentasjon av intervjupersonene**

Etter at fokusgruppeintervjuet var gjennomført valgt jeg ut seks elever til et lengre intervju. Disse elevene ble valgt ut for å representere mangfoldet av elevgruppen. Med bakgrunn i dette valgte jeg ut elever som i størst mulig grad kunne dekke helheten av elever i den aktuelle klassen når det gjaldt ferdighetsnivå. På den måten består informantene av både gutter, jenter og elever med ulik etnisk bakgrunn. Videre vil det bli lagt frem en kort presentasjon av informantene som var med til dybdeintervjuene. Disse fremstillingene vil bli gjort på bakgrunn av mine observasjoner, uformelle samtaler, fokusgruppeintervju og dybdeintervju med elevene. De navnene som vil bli brukt på elevene i denne studien er som tidligere nevnt fiktive.

#### Hedda:

Hedda er ei jente som er ganske stille og beskjeden. Hun gjør ikke så mye ut av seg i timene, men gjør det hun får beskjed om å gjøre, og følger med så godt det lar seg gjøre.

Hedda er ei jente som ikke er med i noen organisert idrett på fritiden, men hun er veldig glad i basketball, og håper at hun skal få utøve denne aktiviteten enda mer i skolesammenheng. Det hun liker best med kroppsøvfingsfaget er det sosiale. Det at hun kan tilbringe tid med nære og gode venner samtidig som de kan gjøre noe praktisk sammen.

Hedda er ikke av de som har det høyeste ferdighetsnivået innen kroppsøving i denne klassen, men hun gjør sitt beste, og har lyst til å utvikle seg i de forskjellige emnene i faget.

#### Sindre:

Sindre er en gutt som har golf som sin store lidenskap. Når det kommer til aktiviteter i kroppsøvingstimene, ser han på ballspill som det han liker best. Han er en gutt som ofte holder seg litt i bakgrunnen, og stiller seg langt bak hvis det gjennomføres øvelser som innebærer venting.

Sindre synes i utgangspunktet det å være i aktivitet er gøy, men kroppsøvfingsfaget har blitt til et fag han i dag ikke trives så godt med. Grunnene til dette er mange, men han ser på sitt forhold til læreren som den avgjørende faktoren i denne sammenheng. Han kom i flere opphetede diskusjoner med læreren i denne studiens observasjonsdel, og han ble tatt med ut på gangen for en prat med læreren i en av timene. Det var tydelig at Sindre ikke trivdes med den læreren han hadde, og dette var heller ikke noe han var redd for å formidle.

I likhet med Hedda, er også Sindre en elev som innehar lavt ferdighetsnivå i denne studien.

#### Sara:

Sara er ei jente med mange interesser og ting hun holder på med på fritiden. Samtidig som hun spiller fotball, spiller hun også gitar og synger. Sara er ei jente som er veldig målbevisst i det hun foretar seg, og har alltid tanker og meninger om hvordan ting kan gjøres enda bedre. Hun er ei positiv jente som tar vare på elevene rundt seg, og hun er en stor bidragsyter til det gode klassemiljøet som er i denne klassen.

Sara viser jevnt over gode ferdigheter i kroppsøvfingsfaget, og hun har en innsats og evne til å presse seg selv som smitter over på andre. Hun har også et ønske om at det

skal skje mer i kroppsøvingfaget. Hun ser på oppstarten som den største utfordringen i denne klassen. Hun mener at alt for mye tid går bort til snakking og forklaring, noe som hun mener heller burde vært brukt til fysisk aktivitet.

I denne studien er Sara en av de elevene med middels ferdighetsnivå.

#### Helge:

Helge er en aktiv gutt som prioriterer fotball på fritiden. Tidligere har han vært med i mange forskjellige idretter, noe som gjør at han har god kjennskap til mye av det som blir gjennomført i kroppsøvingfaget. Helge er en gutt som er ganske stille og sjenert, men dette endres fullstendig når han er i en kroppsøvingstime. Her tar han ansvar og kommuniserer tydelig med andre. Han har jevnt over gode ferdigheter i de fleste aktiviteter og det er liten tvil om at fysisk aktivitet er noe han liker godt.

I denne studien er også Helge en av elevene med middels ferdighetsnivå.

#### Martin:

Martin er en gutt som spiller fotball og er aktiv på fritiden. I kroppsøvingfaget er han derimot ikke like aktiv. Han er en elev som gjentatte ganger tilkjenner både muntlig og med kroppsspråk at han kjeder seg i kroppsøvingfaget. Grunnene til dette er at han synes det skjer lite i faget, samtidig som han opplever at de gjør mye av de samme aktivitetene i timene. Martin er en gutt som sier i fra til andre hvis han ikke er fornøyd med det som foregår, og han går gjerne inn i diskusjoner med medelever og kroppsøvingslærer for å få frem sine meninger. Han er en gutt som er veldig allsidig og som kan det meste når han vil, men motivasjonen er sjeldent til stede i timene.

I denne studien er Martin en av elevene med høyt ferdighetsnivå.

#### Anna:

Anna er ei jente som gir det hun har i kroppsøvingfaget. Hun har gode ferdigheter, og er flink til å inkludere og motivere andre elever. På fritiden driver hun med alpint, og hun trener mye for å bli best mulig i denne aktiviteten.

I kroppsøvingfaget ser hun på ballspill som den største utfordringen. Hun opplever selv at hun ikke behersker dette, men gjør likevel maksimalt for å utvikle seg selv slik at ferdighetene bedres også i ballspill. Anna er reflektert, og hun har klare tanker om hva

hun vil at kroppsøvningsfaget og læreren bør bidra med. En av de største styrkene til Anna er at hun hele tiden vil lære og utvikle seg i kroppsøvningsfaget. I denne studien er Anna en av elevene med høyt ferdighetsnivå.

Under legges det frem en tabell som viser hvilke elever som representerer de ulike ferdighetsnivåene. Dette er basert på mine observasjoner, samtaler med kroppsøvningslæreren og gjennom innsikt i hvilke karakterer elevene fikk ved forrige semester. Bakgrunnen for at denne tabellen legges frem er for at leseren lettere vil kunne se hvilke ferdighetsnivå de kommende sitatene representerer.

**Tabell 1** *Oversikt over ferdighetsnivåene.*

Lavt ferdighetsnivå	Hedda Sindre
Middels ferdighetsnivå	Sara Helge
Høyt ferdighetsnivå	Martin Anna

### **5.3 Innhold i timene**

For elevene i denne studien var innholdet i timene et tema som var av betydning for de erfaringene som ble gjort om kroppsøvningslæreren. Med bakgrunn i at læreren velger innhold i timene, basert på kompetansemålene i kroppsøvningsfaget, er dette et tema som vil kunne ha betydning for relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet. I følge Solvang og Slettebø (2012) vil som nevnt tidligere, relasjonen mellom elev og lærer være preget av saksforholdet, altså det elevene skal lære. I følge Nordahl (2002) er det viktig at læreren forstår elevene, kjenner til hvilke interesser elevene har, og at læreren bruker dette aktivt i undervisningen. Dette er, slik Nordahl (2002) ser det, viktig for å oppnå en god relasjon til elevene. Dette var noe elevene i denne studien også ga uttrykk for gjennom deltagende observasjon, fokusgruppeintervju og dybdeintervju.

Innledningsvis i denne delen av oppgaven, vil det bli sett nærmere på spørsmålet om elevene noen gang har gruet seg til en kroppsøvingstime. Svarene som vil bli lagt frem i

tabellen på neste side, er hentet fra dybdeintervjuet. Tabellen er ment for å tydeliggjøre skillet mellom hva elever med ulikt ferdighetsnivå svarte på ett og samme spørsmål.

**Tabell 2** Spørsmål til elevene om de gruet seg til kroppsøvingstimer.

Hedda	Har du noen gang gruet deg til en kroppsøvingstime?	Jeg pleide å like det på barneskolen, men jeg trodde det skulle bli enda mer morsomt på ungdomsskolen, men da ble det bare verre. Så jeg gruer meg egentlig nesten til hver gang nå, men jeg synes det går litt bedre nå da. Forrige gang da jeg glemte gym tøy. Da hadde vi volleyball også løp vi litt rundt også hadde vi litt forskjellig konkurranser og sånt. Det syntes jeg var gøy
Sindre	Har du noen gang gruet deg til en kroppsøvingstime?	Nei. Jeg bare gruer meg på en sånn måte at jeg tenker på hvor kjedelig det her kommer til å bli, men ikke sånn at jeg har gruet meg fordi det kommer til å bli vanskelig liksom.
Sara	Har du noen gang gruet deg til en kroppsøvingstime?	Når vi skal ha tester og sånt, men da er det litt automatisk på en måte. Jeg gruer meg alltid til tester
Helge	Har du noen gang gruet deg til en kroppsøvingstime?	Nei, eller kanskje sånn når vi løper på tid så gruer jeg meg litt i tilfelle jeg gjør noe feil eller noe. Da blir jo karakteren dårligere.
Anna	Har du noen gang gruet deg til en kroppsøvingstime?	Jeg har ikke gruet meg, men det er ting jeg synes er fryktelig mye mer kjedelig, sånn som når vi skal ut i skogen med kompass og kart. Jeg synes ikke det er så gøy og da blir det fort til at jeg synes det er veldig kjedelig da. Men det er ikke sånn at jeg gruet meg til en time fordi jeg synes det er så utrolig ekkelt å gjøre det foran andre eller noe sånt.
Martin	Har du noen gang gruet deg til en kroppsøvingstime?	Nei, ikke gruet meg, men bare ikke gledet meg.

Som vi ser av tabellen, var det forskjeller i elevenes svar. Hedda fortalte at hun gruer seg til nesten hver eneste time, men at det akkurat nå er litt bedre. Det kan virke som at Hedda automatisk gruer seg helt frem til hun får vite hvilken aktivitet de skal bedrive. Heddas erfaringer gjennom kroppen, levd kropp, går ut på at hun erfarer saksforholdet som utfordrende. Dette var tilfellet ved flere anledninger. Hedda erfarte den verden hun var en del av, kroppsøvingstimene, som utfordrende gjennom at hun ikke mestret de kroppslige ferdighetene. For Hedda kan hennes erfaring av å grue seg sees som eksistensielle meninger. Bakgrunnen for dette kan være at hun ved lavt ferdighetsnivå



uttrykker seg selv på en lite ønskelig måte. Mestring, eller opplevelsen av å mestre noe, er også faktorer som Flagestad (1996) og Hallum (1984) viser til i sine studier som viktige for elevenes trivsel i faget. Ved ikke å mestre de kroppslige utfordringene Hedda står ovenfor, blir hennes erfaringer gjennom levd kropp preget av at hun ikke behersker den verden hun er en del av. Hedda er en av de elevene som ikke er med i noe organisert idrett på fritiden, noe som kan støtte Hallums funn om at elever som ikke er med i organisert idrett erfarer kroppøvingstimene som fysisk harde.

Under observasjon og samtaler med Sindre, kommer det frem at relasjonen mellom han selv og læreren er av betydning for hans trivsel i kroppøvingsfaget. Sindre gir uttrykk for at innholdet i timene er kjedelig, og baserer dette i stor grad på relasjonen han har til læreren. van Manen (1990) forklarer som nevnt tidligere levde relasjoner som de relasjonene vi tar vare på eller skaper i et delt rom. Relasjonen Sindre har skapt med sin kroppøvingslærer i kroppøvingssammenheng, er altså en relasjon uten mye verdi for Sindre. Som vi kan se av Sindres sitat i tabellen, viser dette en gutt som ikke gruer seg fordi saksforholdet erfarer som utfordrende og vanskelig. I stedet gruer han seg fordi saksforholdet erfarer som kjedelig. For Sindre sin del er altså saksforholdet med på å prege han selv, og hans relasjon til læreren. Dette blir også påpekt av Solvang og Slettebø (2012) som ser på påvirkningen i relasjonen mellom elev, lærer og saksforhold i den gitte konteksten.

Både Sara og Helge, elevene med middels ferdighetsnivå, oppgav samme svar på spørsmålet om de gruer seg til kroppøvingstimene. Begge oppgav tester som elementer i undervisningen de gruer seg til. Hva som er grunnen til dette sa elevene ingen ting om, men en kan tenke seg at en mulig årsak kan være at elevene ved denne testen har muligheten til å forbedre karakteren sin og gjennom dette opplever et ekstra press.

Når det gjelder elevene med høyt ferdighetsnivå, gir ingen av disse uttrykk for at de har gruet seg til kroppøvingstimene, men at de i stedet erfarer undervisningen som kjedelig og gjennom dette ikke gleder seg. Dermed har begge elevene med høyt ferdighetsnivå, i tillegg til Sindre, en elev med lavt ferdighetsnivå, oppgitt at de erfarer undervisningen som kjedelig. Bakgrunnen for hvorfor elevene erfarer undervisningen som de gjør, vil nå bli sett nærmere på.

### 5.3.1 Manglende utfordringer

At læreren klarer å velge ut aktiviteter og øvelser som er med på å gi elevene motivasjon, utfordringer, og mestringsfølelse, er noe som er viktig for mange av elevene i denne studien. Denne mestringsfølelsen beskriver Brattenborg & Engebretsen (2007) som opplevelsen av å få til noe. Sett med fenomenologiske øyne, handler dette om erfaringene knyttet til levd kropp, og begrepet jeg kan. Det å mestre noe erfares gjennom kroppen, at man behersker kroppslige bevegelser. Ved å mestre de øvelsene man blir utfordret i, føler man seg også hjemme i den verden man er en del av (Merleau-Ponty, 2002).

Ifølge Nordahl (2002) bør en undervisningssituasjon ta utgangspunkt i den kunnskapen elevene alt besitter. Dette betyr at saksforholdet må ta utgangspunkt i elevenes alt tilegnede ferdigheter og bygge videre på det. Ved at læreren gjør dette, vil saksforholdet kunne skape et engasjement hos elevene, samtidig som det vil kunne påvirke relasjonen mellom elev og lærer. I hvilken grad elevene i denne studien erfarte at læreren bidro til dette, ble derfor interessant å se nærmere på. Dette engasjementet, eller gleden elevene opplever ved å være i fysisk aktivitet, er også noe som kommer frem med formålet med kroppsøvfaget. Der blir følgende sagt; "*kroppsøving skal medverke til at elevene opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre*" (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012b, s. 2). Gjennom denne studien var det dessverre sjeldent jeg la merke til at elevene opplevde noen spesiell form for mestringsglede. Dette ved at det sjeldent ble vist glede når de behersket ulike øvelser eller scoret mål. Under følger et sitat fra dybdeintervjuet med Sara, hvor nettopp hennes erfaring av fraværende mestringsfølelse blir vist til.

Intervjuer: *Kan du fortelle om en hendelse der du virkelig opplevde meistring i kroppsøvfaget? Er det en situasjon som sitter igjen veldig godt? Der du plutselig fikk til noe du har trent litt på for eksempel?*

Sara: *Nei ikke egentlig.*

Intervjuer: *Ikke det?*

Sara: *Nei ikke ennå.*

I dette sitatet kommer det frem at Sara ikke har erfart noen spesiell mestringsfølelse i kroppsøvingfaget. Saras erfaring av levd kropp omhandler altså at hun ikke mestrer den verden hun er en del av, i dette tilfellet kroppsøvingstimene. Hadde Sara erfart begrepet jeg kan, følelsen av å få til noe, hadde hun også kunne føle seg hjemme i kroppsøvingstimene. Ved å erfare at hun ikke får til, at kroppen ikke mestrer ulike øvelser, opplever ikke Sara å bli flettet sammen med den verden hun er en del av.

I tillegg til Saras erfaring av ikke å mestre, finnes det i denne studien flest eksempler på elever som opplever at de behersker store deler av kroppsøvingundervisningen, og som attpåtil har et ønske om større utfordringer. Hos flere av elevene gikk det nemlig igjen at de syntes øvelsene i faget var for enkle. I denne sammenhengen ønsker jeg å trekke inn Meads speilingsteori. Speilingsteorien omhandler som vist tidligere, at vi mennesker er omgitt av et nettverk hvor akkurat de personene vi omgås er med på å sette forventninger til oss selv. Med utgangspunkt i at vi liker de personene vi omgås med, vil også behovet for å tilfredsstille disse forventningene komme (Mead, 2005). Da elevene erfarer øvelsene som enkle, vil det ikke være noe problem for flertallet å innfri de forventningene læreren har til en. I og med at elevene ønsker mer utfordrende øvelser, kan man undres over om det er slik at elevene erfarer at de med alt for enkle øvelser ikke har muligheten til å vise for resten av klassen hva de kan, at de ikke får vist frem sitt potensiale, og dermed ikke innfri medelevenes forventninger. Anna er en av disse elevene. Annas erfaring av levd kropp går ut på at hun erfarer øvelsene som gjennomføres i kroppsøvingstimene som for enkelt, og at hun ikke har nok utfordringer i faget. Under følger et sitat hvor Anna trekker frem nettopp dette.

*Anna: Det er egentlig ikke noe jeg føler at jeg absolutt ikke klarer. Det er litt vanskelig å forklare siden med basket så har vi ikke spilt kamp, vi har bare sprettet en ball og alle klarer jo det. Det er som i håndball og mange andre ballspporter, bare at man fører en ball med foten. Så jeg føler ikke at det er noe jeg ikke har klart på en måte.*

Samtidig som flere av elevene ønsker å utfordres av læreren i større grad, endres dette når læreren gjennomfører utholdenhetstest med klassen. Hvordan testen ble gjennomført og elevers erfaringer av dette, vil bli beskrevet nærmere senere i oppgaven. Poenget er uansett at testen førte til en opplevelse av mestring for de elevene som kom først i mål, men ikke for de resterende elevene. På den måten kan det virke som at det å bli gitt utfordringer bør ses i sammenheng med hvilken kontekst det foregår i, og på hvilken

måte utfordringene gis. Det å bli utfordret gjennom en test der prestasjonene blir tydelige ovenfor andre, er ikke den type utfordring disse elevene ønsker.

### **Manglende utfordringer - den proksimale utviklingssonen og den didaktiske relasjonsmodellen**

Elevene i denne studien, erfarer de aller fleste av øvelsene som gjennomføres i kroppsøvingsfaget er for enkle. Dette virker også å være av betydning for elevenes relasjon til læreren. Konsekvensen av lite utfordrende øvelser, sett fra elevenes ståsted, er at de sjeldent tilegner seg ny kunnskap og videre utvikling. Det skal sies at selv om elevene mener de blir utfordret i liten grad, oppgir de også at de erfarer mestring. Av de seks informantene, var det kun Sara som svarte at hun ikke hadde erfart mestringsglede i faget. De andre elevene har erfart mestring, men på en slik måte at øvelsene har vært så enkle at det er noe alle har klart. At elevene erfarer øvelsene som enkle, og dermed ikke får vist frem hele potensialet, kan være interessant å se i forhold til Vygotskij sitt begrep, den proksimale utviklingssonen. Som nevnt tidligere omhandler den proksimal utviklingssonen avstanden mellom det eleven klarer på egenhånd, det eleven kan klare med veiledning og støtte fra andre, samt det eleven ikke klarer selv med veiledning og støtte (Dysthe & Igland, 2001). De elevene som erfarer øvelsene som enkle, og dermed behersker øvelsene uten hjelp og veiledning, vil i den proksimale utviklingssonen befinne seg i den første av de tre sonene. At elevene befinner seg i denne sonen, kommer ikke som en konsekvens av at alle har et høyt ferdighetsnivå, men på bakgrunn av at øvelsene generelt byr på lite utfordringer. Ved litt vanskeligere øvelser, øvelser hvor elevene må ha hjelp og veiledning fra lærer for å mestre det de blir stilt ovenfor, vil mulighetene for å erfare mestringsglede være større. Det er ved mestring av øvelser etter hjelp og veiledning, Vygotskij mener at vi befinner oss i selve utviklingssonen (ibid). Da denne studien har vist til stor andel elever som erfarer øvelsene i kroppsøvingstimene som lite utfordrende, tyder dette på at den ytterste sonen i den proksimale utviklingssonen, sonen hvor elevene ikke behersker det de skal gjennomføre selv med veiledning fra andre, i liten grad blir inntatt. Elevene i denne studien erfarer nærmest å ikke bli beveget ut i denne sonen. Samtidig er det akkurat dette elevene selv savner.

Elevene i denne studien gir flere ganger uttrykk for at deres forutsetninger ikke blir tatt hensyn til, og at øvelsene i kroppsøvingstimene dermed ikke er tilpasset deres ferdighetsnivå. Dette ser vi er et av temaene læreren må ta hensyn til ut i fra den didaktiske relasjonsmodellen. Det å ta utgangspunkt i læringsforutsetningene eller elevforutsetningene, er som vi ser av den didaktiske relasjonsmodellen, helt avgjørende for at læringsaktivitetene, innholdet og målene skal engasjere elevene (Lyngsnes & Rismark, 2007). Elevene i denne studien savner å møte utfordringer og oppleve noen faser av kroppsøvingfaget som utfordrende og vanskelig, for på den måten å lære mere og utvikle seg. Dette fører til at læringsaktivitetene og innholdet ikke treffer elevene i ønsket grad. Her ser vi hvordan elevenes erfaring av et av temaene i den didaktiske relasjonsmodellen vil kunne være med å påvirke deres opplevelse av de andre temaene. Et eksempel på øvelser som ikke tar utgangspunkt i elevgruppen ser vi da Martin trekker frem dans som en aktivitet han i utgangspunktet ikke behersker spesielt bra. Med utgangspunkt i dette, ble spørsmålet under stilt.

*Intervjuer: Er det en spesiell situasjon fra dansingen du husker hvor du opplevde at du ikke fikk til det dere holdt på med?*

*Martin: Nei, det er ikke det, fordi vi har så simpel dans på en måte. Vi går aldri videre fra det å sprette ballen i basket eller løpe med ballen i hånden og sånt. Så jeg føler at vi generelt får få utfordringer i gym da.*

I dette sitatet gir Martin uttrykk for at han ønsker større fysiske utfordringer i kroppsøvingfaget, gjennom ulik vanskelighetsgrad og variasjon. Martins erfaring av levd kropp, omhandler altså at han erfarer den verden han er en del av som lite utfordrende. Når øvelsene blir for enkle, erfares ikke undervisningen som utfordrende nok, og med bakgrunn i dette erfarer mange av elevene innholdet som kjedelig. Dette påvirker også informantenes erfaringer av læreren, og relasjonen mellom dem. Viktigheten av at læreren tar hensyn til elevenes forutsetninger og legger opp til en undervisning som tar utgangspunkt i elevenes ferdighetsnivå, påpekes også av Nordahl (2002) for nettopp å oppnå gode relasjoner mellom elev og lærer.

I følge Bakker, de Koning, van Ingen Schenau og de Groot (sitert av Federici & Skaalvik, 2013) er individets egen oppfatning av kompetansen en sitter inne med, den viktigste motivasjonsfaktoren. Med utgangspunkt i dette, vil elevenes erfaringer av et høyere ferdighetsnivå enn det undervisningen legger opp til, og som en konsekvens av

dette ingen spesiell glede over å mestre undervisningen, kunne ha betydning for motivasjonen til elevene.

Elevene i denne studien oppgir altså lite variasjon og progresjon som betydningsfullt for deres erfaring av kroppsøvingstimene og læreren. Dette gjelder både elever med høyt og lavt ferdighetsnivå. Under ser vi et eksempel på at Sindre, en elev med lavt ferdighetsnivå, også påpeker viktigheten av en variert undervisning.

Intervjuer: *Hva er det viktigste som en god kroppsøvlingslærer bør gjøre sånn du ser det?*

Sindre: *Han bør ha litt peiling på hva han gjør, han bør variere litt, og ikke ha de samme aktivitetene og øvelsene hele tiden.*

Ser vi elevenes ønske om en variert undervisning som tar utgangspunkt i deres alt tilegnede kunnskap i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen, er det mye som tyder på at læreren ikke har klart å legge til rette for mål, innhold og læringsaktiviteter som tar utgangspunkt i elevgruppen han jobber med.

Bakgrunnen for at elevene erfarer lite utfordringer i faget kan være mange. I følge Nordahl (2002) vil det nemlig være store sjanser for at elever og klasser som blir sett på som utfordrende, i større grad enn andre klasser, blir gitt lite utfordringer. Dette som en konsekvens av at læreren velger arbeidsmåter der han opplever at han har kontroll på elevene. Om læreren i denne studien ser på klassen som utfordrende, vet jeg lite om. Hvis det er tilfellet, vil dette i så fall kunne være svaret på hvorfor læreren legger opp til en undervisning med lite fysiske utfordringer, slik Nordahl (2002) ser det.

### **5.3.2 Testing i kroppsøvingfaget**

I denne studien kom det frem at testing var et viktig tema for elevene, og at dette påvirket hvordan de så på læreren. Som forklart innledningsvis i denne oppgaven, er ikke testresultater anbefalt som grunnlag for å sette karakter. I den veiledende oversikten Utdanningsdirektoratet har utarbeidet for kroppsøvlingslærere, står det *"Rundskriv 08-2012 frå Utdanningsdirektoratet presiserer at omfattande bruk av resultat frå testar som grunnlag for å setje karakter i kroppsøving kan stride mot det målrelaterte vurderingsprinsippet i forskrift til opplæringslova § 3-3"*

(Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012c, s.16). Med utgangspunkt i dette, vil elevenes erfaringer om testing i kroppsøvingsfaget, og hva disse testresultatene ble brukt til, være interessant å se i forhold til relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet. Videre vil det legges frem et observasjonsnotat for å belyse dette.

*I den første observasjonstimen jeg gjennomførte, som også var den første kroppsøvingstimen etter høstferien, fikk elevene beskjed om at de skulle gjennomføre det de på denne skolen kalte "Afrikarunden". Da læreren fortalte at de skulle gjennomføre denne testen var det et unisont "nei" fra elevene. Dette var en tydelig indikasjon på at flertallet av elevene ikke gledet seg til dette. Samtidig skal det sies at et lite mindretall av elevene også var positive, noe som senere skulle vise seg å være de samme som kom først til mål. Afrikarunden var en runde på 3 km der elevene skulle få testet sin utholdenhet. Dette foregikk ved at læreren sto ved målområdet, noe som også var stedet hvor elevene startet. Elevene som ikke deltok i denne testen, fikk i oppgave å ta tiden på de andre elevene. Noe som var interessant med denne testen var at læreren hadde en oversikt over hvilke tider som tilsvarte hvilke karakterer. Dette var tider og informasjon elevene også hadde god kjennskap til. (Observasjonsnotat 14.okt 2013)*

Da elevene i denne studien fikk beskjed om at de skulle gjennomføre utholdenhetstesten (Afrikarunden) i den første timen etter høstferien, kom elevenes tidligere erfaringer til uttrykk gjennom et unisont "nei". Elevene hadde gjennomført denne testen flere ganger tidligere, og deres tidligere erfaringer med denne testen var ikke spesielt god. Der de fleste elevene hadde mindre gode erfaringer med en slik type test, var det også noen som var mer positive. Dette var de elevene som løp fortest og som kom først i mål. Dette kan ha sammenheng med det fenomenologiske begrepet "jeg kan", hvor man føler seg hjemme i den verden man er en del av ved å beherske utfordringene man står ovenfor. Elevene som gjorde det bra på denne testen, viste seg også å være de elevene som jevnt over behersket aktivitetene som ble gjennomført mens jeg var tilstede på en god måte. For disse elevene, som presterte bra uansett aktivitet, kan deres holdning til testen sees i sammenheng med habituelle bevegelser (Merleau-Ponty, 2002). Med dette menes ferdigheter som er nedfelt i ens egen livsverden (ibid). Dette betyr at elevene ved å beherske ulike ferdigheter eller øvelser, også føler seg hjemme i den verden de er en del av, i dette tilfellet kroppsøvingstimene.

For å få tydeligere klarhet i elevenes egne erfaringer av testing i kroppsøvingfaget, ble det under dybdeintervjuene spurt om hvilket forhold elevene hadde til testing. Under følger Saras svar på spørsmålet.

*Sara: Jeg synes det er greit, men jeg synes ikke vi bare burde ha testing i for eksempel løping. Vi har liksom hatt Afrika også har vi hatt løp i fire minutter som tester. Der noen for eksempel ikke er veldig gode i turning, er det andre som ikke er flinke i løping. Vi blir altså bare testet i løping.. Det synes jeg er veldig dumt.*

Som vi ser av sitatet med Sara, kommer det frem at hun i utgangspunktet synes testing er greit nok, men at hun stiller seg undrende til hvorfor dette kun blir gjennomført i løping. Skal det gjennomføres testing i løping, mener hun det også gjennomføres i andre aktiviteter. På den måten vil elevene bli vurdert på samme måte uansett aktivitet.

At elevene i denne studien erfarer at det kun gjennomføres tester i form av løping, virker å ha betydning for elevenes erfaring av kroppsøvingslæreren og undervisningen de er en del av. Dette på en slik måte at elevene synes det er rart at det kun er dette de skal testes i. Når det gjelder de mindre gode erfaringene elevene gjør seg om testing i kroppsøvingfaget, virker dette å være størst for de svakere elevene. Men studien viser også til elever både med middels og høyt ferdighetsnivå som deler dette synet. Martin, en av elevene med høyt ferdighetsnivå, er en annen som deler synet som at det bør gjennomføres tester i flere aktiviteter hvis det først skal gjennomføres. Under ser vi et eksempel på dette, da han ble spurt om hva han synes om testing i kroppsøvingfaget.

*Martin: Jeg synes det er helt greit. Men når det er slik at det legger grunnlaget for karakteren din, så synes jeg vi kan ha test i fotball også på en måte.*

På det samme spørsmålet som ble stilt Sara og Martin, viser Hedda at hun ikke liker rene tester i kroppsøvingfaget. Hedda er ei jente som ikke liker å være spesielt synlig ovenfor andre, og hun liker å holde seg litt i bakgrunnen. Med utgangspunkt i dette, erfarer Hedda testsituasjoner som skremmende.

*Hedda: Det synes jeg er litt... Da blir jeg litt nervøs egentlig. Jeg skulle bare ønske at det ikke hadde skjedd liksom. At han heller kunne gitt oss karakter på alt det andre, så ja, da blir jeg egentlig litt nervøs.*



Av sitatene med Sara, Martin og Hedda, kan vi tydelig se forskjellen i hvordan en elev med lavt, høyt og middels ferdighetsnivå erfarte testing i kroppsøvingfaget. Mens Hedda, en elev med lavt ferdighetsnivå ble nervøs og gruet seg til testen, var Sara og Martin mer positive. Samtidig påpekte både Sara og Martin at testing bør gjennomføres i mer enn bare løping, hvis det først skal gjennomføres. Grunnen til at elevene hadde ulik oppfatning av testing, kan vi muligens finne svar på ved Merleau-Pontys begrep "jeg kan", og habituelle bevegelser. Her vil de elevene som erfarer at de mestrer testen oppleve at ferdighetene er habituelle, altså at ferdigheten er nedfelt i egen livsverden. Dette gjør at elevene ved å beherske utholdenhetstesten, i større grad enn elever som ikke mestrer den samme testen, føler seg hjemme i kroppsøvingstimen.

Av de gjennomgåtte sitatene som omhandler testing i kroppsøvingfaget, ser vi at flere av elevene påpeker at det kun gjennomføres testing i løping. I denne sammenhengen har elevene et ønske om at det også bør gjennomføres i andre aktiviteter. Dette med bakgrunn i at elevene synes det er urettferdig hvis det kun er de med god utholdenhet skal få vist frem sitt fulle potensial i testsituasjon. Dette er noe som virker å ha betydning for relasjonen elevene med middels og høyt ferdighetsnivå har med læreren. For eleven med lavt ferdighetsnivå er testing i seg selv, altså det innholdet læreren legger opp til, nok til å prege relasjonen mellom elev og lærer.

Ved at jeg observerte elevene i gjennomføring av utholdenhetstesten, så jeg at innsatsen og innstillingen til de fleste elevene var veldig god. Med utgangspunkt i dette ville jeg finne ut mer om hvorfor elevene viste til bedre innstilling i en testsituasjon enn i andre aktiviteter i kroppsøvingfaget. Under følger hva tre elever med ulik ferdighetsnivå svarte på spørsmål om hva som motiverende de til å yte sitt beste i en slik test.

*Hedda: Hvis vi for eksempel får vite karakteren til de forskjellige tidene, ja egentlig det.*

*Sara: Karakteren. Det er derfor jeg løper, for å få en best mulig karakter. Men også få litt mer oppmuntring fordi jeg synes det er veldig mye rundt de prøvene da. At vi får veldig mye press fordi vi tar den testen mange ganger. Først skal vi gå gjennom Afrika, så skal vi jogge gjennom Afrika, men ikke på tid, og så er det sånn tre ganger hvor vi løper på tid. Da er det sånn " ja dette er siste gangen dere kan løpe Afrika og sånt". Da blir det veldig mye press rundt det.*

*Martin: Det er litt karakteren fordi den er viktig. Og så er det også det at jeg synes det er greit å løpe og vinne i klassen egentlig. Det var det som motiverte meg da jeg løp. Jeg tror ikke jeg løp alt jeg kunne i den første timen du var med, men gymtimen før det løp jeg alt jeg kunne. Da var målet mitt å løpe raskest i klassen.*

Av sitatene over, ser vi at karakteren fungerer som en motivasjonsfaktor for alle disse elevene. Det er altså ikke noe skille ut i fra de ulike ferdighetsnivåene når det gjelder hva som motiverer elevene. Som vi ser av sitatet med Martin ser han positivt på å bli observert av andre i testsituasjon. Dette med bakgrunn i at han har god utholdenhet og vil vise sine styrker ovenfor medelevene. På den måten kan Martins levde relasjon, eller hans erfaring av å bli observert forstås å gi eksistensiell mening. Med utgangspunkt i dette vil Martin uttrykke og skape seg selv ovenfor de som observerer han (Arnold, 1979).

### **Variasjon og mestring**

Elevene i denne studien har under observasjon, fokusgruppeintervju og dybdeintervju gitt uttrykk for at deres erfaring av læreren og kroppsøvfingsfaget avhenger av timens innhold. Dette i form av at de ønsker utfordrende og varierte øvelser i faget. Dette var forhold elevene så på som viktige for deres relasjon til læreren og saksforholdet. I intervjusammenheng var variasjon i undervisningen, et av de temaene som ble oftest nevnt. I hvilken grad læreren varierte i form av aktiviteter og øvelser, var noe elevene så på som viktig for deres motivasjon. I den grad læreren ikke klarte å legge til rette for varierte aktiviteter og øvelser, bidro dette til at motivasjonen dalte blant elevene. Dette var noe også jeg fikk inntrykk av gjennom mine observasjoner. Under følger et eksempel på dette, hvor elevene ga uttrykk for skuffelse når de fikk vite at de skulle gjennomføre en aktivitet de mente de hadde hatt mye av i kroppsøvfingsundervisningen.

*Da elevene kom inn til kroppsøvingstimen fikk de beskjed om at de skulle gjennomføre en time med sirkeltrening (styrketrening). Elevene virket ikke spesielt positive og ytret disse reaksjonene til læreren. Under oppvarmingen varmet jeg opp ved siden av Sindre. Han forklarte at de hadde mye styrketrening og at han gjerne skulle hatt noe annet denne gangen. Etter oppvarmingen kom læreren bort for å snakke litt med Sindre. Sindre lurte på hvorfor de skulle ha styrketrening igjen. På dette svarte læreren at*

*styrke er veldig viktig uansett hvilken aktivitet man bedriver. Læreren fortalte at Sindre som golfspiller også var helt avhengig av styrke, og at dette var bra trening for han. På dette svarte Sindre at de ikke trengte å ha det hver gang og gikk videre. (Feltnotat om Sindre og læreren, 16. okt).*

Hedda er også blant elevene som støtter Sindres tanker om lite variasjon i undervisningen. Under ser vi hvordan Hedda trakk inn lite variasjon, på et åpent spørsmål om kroppsøvingfaget.

Intervjuer: *Kan du nevne tre ting som du ikke setter så stor pris på med faget?*

Hedda: *Det at vi gjør det samme om og om igjen, at læreren bruker veldig lang tid til å snakke om en ting også forklarer han ting veldig avansert. Også ja, vi gjør bare det samme hele tiden, det er aldri noe nytt, også får vi aldri lov til å være med å velge noe.*

At både Sindre og Hedda trekker frem lærerens mangel til å variere undervisningen som noe de ikke setter pris på, sier noe om viktigheten av variasjon for elevene. Elevene erfarer verden på samme måten gang etter gang, og dette påvirker deres syn på læreren og faget. I hvilken grad elevene har kommunisert ønsket om variasjon til læreren, vet jeg lite om. Med god språklig samhandling mellom elever og lærer, mener Mead (2005) at mulighetene for utvikling vil være større. I og med at jeg ikke har observert noen god form for dialog og åpenhet mellom lærer og elever i denne studien, kan denne språklige samhandlingen, eller mangelen på samhandlingen være med på å påvirke elevenes erfaringer av læreren og faget.

At elevene erfarer den verden de er en del av, kroppsøvingstimene som lite varierte og kjedelige, virker også å påvirke elevenes relasjon til læreren. I Følge (Nordahl, 2002) vil den samhandlingen som foregår mellom elev og lærer, ha sammenheng med undervisningen læreren legger opp til, og elevenes handlinger i rommet undervisningen foregår i. I en slik sosial interaksjon mellom elev og lærer, der relasjonen de to i mellom er viktig, foregår det i følge Nordahl (2002) både et samspill og et motspill. For at dette samspillet skal være av en positiv art, blir en god relasjon mellom elev og lærer viktig. I denne sammenhengen ser Nordahl (2002) på viktigheten av at læreren forstår elevene, kjenner til de interessene elevene har, og at læreren bruker disse interessene i undervisningen. Da Hedda i sitatet over, forklarer at elevene aldri får lov til å være med

på å velge hva som skal gjennomføres i undervisningen, er det lite som tyder på at læreren i denne studien tar hensyn til elevenes interesser.

Da Nordahl (2002) ser på viktigheten av at lærere i enkelte sammenhenger tar utgangspunkt i elevenes interesser og bruker disse i undervisningen, ville jeg finne ut mer om hva elevene ønsket mer av i kroppsøvingstimene. Det som var felles for de seks informantene i dybdeintervjuet, var at de savnet ballspill, og mer tid til rene spillsituasjoner. At elevene sjeldent fikk spille kamper, var også noe jeg observerte. I følge elevenes kroppsøvingslærer var meningen de skulle komme til spillsituasjoner, men knapt med tid gjorde at dette uteble. Grunnen til dette, sett med mine øyne, var at læreren brukte lang tid på oppstarten av selve timen. Dette skildres ved observasjonsnotatet under.

*Den første utfordringen læreren måtte ta tak i når han kom inn i kroppsøvingshallen var å rydde inn baller som elevene hadde benyttet seg av før læreren var på plass i kroppsøvingshallen. Etter at dette var gjort, startet arbeidet med å samle elevene og få de til å være stille. Dette var en prosess som tok lang tid. Etter at elevene hadde kommet til ro, ble det gjennomført opprop, før læreren begynte å snakke om hva timen skulle inneholde. Videre tok læreren seg god tid til å svare på alt av ting elevene ville snakke om og eventuelle spørsmål som elevene måtte ha. Dette resulterte i at mye av timen hadde gått før de hadde kommet i gang med oppvarmingen. Med bakgrunn i dette og at læreren hadde øvelser og stafetter som skulle gjennomføres, kom elevene sjeldent til spillsituasjoner. (Observasjonsnotat 15.okt 2013)*

Under følger et sitat av Martin, hvor han underbygger ønsket om mer tid til spillsituasjoner.

*Intervjuer: Hvis du nå skulle bestemt hva dere skulle gjøre i en kroppsøvingstime hva ville du valgt da?*

*Martin: Jeg ville hatt litt mer ballspill. Også ville jeg hatt mye mer spill sekvenser. Jeg ville satt opp litt mer morsomme øvelser som kan gi bedre ferdigheter da.*

I fokusgruppeintervjuet var også mangel på å spille kamper noe elevene tok opp. Å spille kamper virket å være noe elevene gledet seg til, noe som gjorde at skuffelsen ble enda større når spillsituasjonen uteble. Under følger en diskusjon fra fokusgruppeintervjuet der elevene tok opp spillsituasjon som viktig.

Intervjuer: *Så det betyr at dere blir litt skuffet når dere ikke kommer til spill?*

Alle *Ja.*

Martin: *Og det skjer hver gang vi begynner på et tema. Da har vi en øvelse hvor vi skal sprette ballen i ring i tre gymtimer også er vi ferdige. Vi får ikke spilt noe, vi får ikke skutt en gang.*

Sindre: *Hvis det er sånn at gymlæreren sier at vi skal ha ballspill, da blir mange veldig glad. Men så finner vi ut at vi bare skal stå og gjøre noe tull.*

Martin: *De andre klassene de har masse kamper.*

Sara: *Men vi har forskjellige lærere da, så det er tydeligvis veldig stor forskjell på lærere og hva de lærer.*

At elevene erfarer at andre klasser, som har en annen lærer, oftere får lov til å spille kamper, er noe som bidrar til at elevene i denne studien blir skuffet og frustrert over sin egen lærer. Bakgrunnen for at elevene savner spillsituasjon, virker å ha sammenheng med at de vil vise hva de mestrer.

I spillsituasjon mener elevene at de kan få vist frem potensialet sitt, og at dette vil kunne bidra til mestringsfølelse. Denne opplevelsen av å vise frem sine ferdigheter kan forstås som levde relasjoner. Dette dreier seg som forklart i studiens teoridel om individenes opplevelse av at egen kropp blir observert av andre. Elevenes erfaringer knyttet til det å vise seg frem kan også forstås som eksistensielle meninger. Ved at de får vist frem seg selv og sitt potensial, uttrykker de seg selv og skaper seg selv ovenfor medelever og lærer. At elevene ønsker å vise hva de mestrer, kan også sees i sammenheng med om dette er øvelser de i utgangspunktet behersker eller ikke. Deltar elevene i øvelser de behersker, i øvelser som er habituelle, vil de ved å føle seg hjemme i den verden de er en del av, kroppsøvingfaget, også erfare levde relasjoner på en positiv måte. Ved å mestre spillsituasjoner, vil elevene også være positive til å vise seg frem i nettopp slike situasjoner.

Som vist tidligere er Hedda ei jente som gruer seg til kroppsøvingundervisningen. Dette ved at hun gjennom levd kropp erfarte verden, kroppsøvingstimene, og saksforholdet som utfordrende. Hun har ikke gitt direkte uttrykk for at spillsituasjoner er noe hun gruer seg til, men ved å anta dette på bakgrunn av observasjoner av Heddas ferdighetsnivå, kan man anta at hun ved ikke å behersker øvelsene hun stilles ovenfor, vil erfare de levde relasjonene på en mindre positiv måte. Ved ikke å mestre øvelsene,

blir ønsket om å vise seg frem i slike øvelser mindre. Å legge til rette for øvelser som skal være med på å gi elevene mestringfølelse vil derfor være en viktig del av en lærers arbeid gjennom den didaktiske relasjonsmodellen. Å legge til rette for mestring og øvelser som skal gi elevene mestringfølelse, var også noe både Hallum (1984) og Flagestad (1996) kom frem til i sine studier som en viktig faktor for elevers trivsel i kroppsøvingfaget. Bakgrunnen for dette, er behovet elevene vil ha for å erfare at de behersker det som gjennomføres for de skal være motiverte til videre innsats.

### **5.3.3 Oppsummering**

Som vi ser av resultatene som har blitt lagt frem, har det kommet frem at innholdet i timene er av stor betydning for hvordan elevene erfarer kroppsøvingslæreren og faget. Av temaene elevene trakk frem, er graden av variasjon og utfordrende øvelser viktige.

Vi kan også se en sammenheng mellom elevenes ferdighetsnivå og erfaringer knyttet til det å grue seg til timene. Hos elevene i denne studiens dybdeintervjuer, avtar det å grue seg i takt med ferdighetsnivået. Der elever med lavt ferdighetsnivå kan grue seg i større grad, er dette kun tilfellet i testsituasjon for de med middels ferdighetsnivå, mens elevene med høyt ferdighetsnivå uttrykker at de sjeldent eller aldri gruer seg.

I tillegg kommer det frem i denne delen av oppgaven at elevene ser på manglende utfordringer som avgjørende for deres relasjon til læreren. Store deler av elevene erfarer at de mestrer øvelsene de blir stilt ovenfor og at de ikke møter utfordringer tilpasset deres nivå.

## **5.4 Læreren som motivator, veileder og støttespiller**

For å få en større forståelse for hvordan elevene i denne studien erfarer kroppsøvingslæreren, vil det i denne delen av oppgaven bli sett nærmere på tre temaer som omhandler hvordan læreren er ovenfor elevene. Disse temaene er:

- Hvordan elevene ser på læreren som en motivator
- Hvordan erfarer elevene veiledning
- I hvilken grad erfarer elevene støtte fra læreren

Læreren som motivator, veileder og støttespiller, omhandler at læreren må se hver enkelt elev og gi veiledning, støtte og motivasjon ut i fra sine observasjoner. Dette blir viktig for at elevene skal erfare læring og utvikling. I følge Nordahl (2002) vil det også være viktig at læreren ser hver enkelt elev for å skape positive relasjoner mellom seg og elevene. Som eksempler på dette påpeker Nordahl (2002) at læreren bør få øyekontakt med elevene, gi de oppmuntrende kommentarer, og ikke minst veilede elevene i situasjoner som er viktige for deres læring. At læreren stiller elevene spørsmål og gir inntrykk av at han følger med og er interessert i elevene, vil i følge Nordahl (2002) gjøre relasjonen bedre. Læreren må se elevene som subjekter, ikke som objekter som kun skal fylles med ny kunnskap (Nordahl, 2002). Med dette mener Nordahl at man som lærer bør ta seg tid til å snakke med elevene om ting de interesserer seg for. Å kunne spørre elevene om hvordan det gikk i håndballkampen de spilte og å vise at man bryr seg, er viktig i denne sammenhengen. Med bakgrunn i dette, vil man i følge Nordahl (2002) kunne skape gode relasjoner til elevene, noe som også vil kunne gjøre at elevene får et mer lystbetont forhold til saksforholdet.

#### **5.4.1 Læreren som motivator**

At læreren har betydning for hvordan elevene erfarer faget, er noe som har kommet tydelig frem gjennom observasjonsnotater og sitater fra intervju så langt i denne studien. Når det gjelder hva elevene mener kjennetegner en god kroppsøvlingslærer, har de flere kriterier. At læreren har utdanning innen faget han underviser i, er noe Martin trekker frem som viktig for en god kroppsøvlingslærer. Martin er riktignok usikker på om dette er tilfelle for denne klassens kroppsøvlingslærer. På spørsmål om hva Martin ikke setter pris på med kroppsøvlingsfaget, trekker han frem den læreren han har i dag, og generelt ufaglærte lærere i kroppsøvlingsfaget.

Intervjuer: *Kan du nevne tre ting som du ikke setter pris på med faget sånn det er i dag?*

Martin: *At vi generelt ikke har bra nok lærer i gym. Gym blir et fag der de bare putter inn lærere som ikke har så mange andre fag. Det er mye dårlige lærere i gym. Det er selvfølgelig noen bra lærere også, men det er mye dårlig. Spesielt er det mye gammelt, det blir på en måte veldig store forskjeller på oss og gymlæreren vår. Da blir det veldig annerledes fra hvordan gym og aktiviteter er i dag.*

Som vi ser av sitatet over, har Martin gjort seg erfaringer om at kroppsøvlingslæreren ikke nødvendigvis er utdannet i faget. Han ser også på alderen til læreren som avgjørende for hvordan han erfarer faget og læreren. Med dette mener Martin at alderen til læreren kan være med på å hindre en kreativ undervisning, der nye aktiviteter som er populære blant barn og ungdom i dag, ikke blir gjennomført. Som vist tidligere, påpeker også Nordahl (2002) viktigheten av at læreren bruker elevenes interesser i undervisningssammenheng. At læreren benytter seg av elevenes interesser, vil kunne bedre relasjonen mellom elev og lærer. I Martin sitt tilfelle, kan mangelen på dette være av betydning for hans relasjon til læreren.

Martins samvær med læreren, kan vi forsøke å se gjennom levde relasjoner. Martin kommer altså i kontakt med et annet subjekt, læreren, og skaper et forhold til denne personen i en felles verden, kroppsøvlingsfaget. Dette samværet, eller denne levde relasjonen, har også en sosial mening for eleven ved at elevene får en følelse av hvordan andre erfarer en selv som person ved å vise seg frem (van Manen, 1990). Da Martin erfarer at læreren ikke forstår han selv og de andre elevene i klassen, bidrar dette til at Martin opplever læreren og faget på en mindre god måte.

I denne studien ga elevene også uttrykk for viktigheten av at læreren måtte kunne det han underviser i. Under fokusgruppeintervju, var dette noe elevene diskuterte seg i mellom og ble veldig engasjerte i.

*Anna: Jeg føler egentlig bare at han ikke har nok kunnskap til å lære oss noe. De som spiller fotball er kanskje vant med å tøy ut mye og sånt, eller de som går på turn. Men han vet ikke hva som er viktig med å tøy. Styrke også, det er liksom 20 situps så er vi ferdige med styrke.*

*Helge: Alt vi gjør er veldig unødvendig, for eksempel så får vi ta ti jentepushups på knærne, da blir vi ikke noe slitne, og da får vi ikke noe ut av det.*

*Sindre: Jeg får automatisk en litt dårlig innstilling når jeg går til en time fordi jeg vet at det kommer til å bli en møkkatime igjen.*

*Sara: På starten så er det sånn at jeg tenker at vi kanskje skal gjøre noe gøy. Så starter han å snakke om at vi skal ha øvelser og da vet vi at det er de samme øvelsene som vi har gjort i hele tiden. Det er så lite variasjon.*



Manglende kunnskap hos læreren, var et tema som virkelig engasjerte elevene under fokusgruppeintervjuet, og de var raske med å komme med sine meninger, slik det fremgår av sitatene over. At elevene erfarer at de i enkelte situasjoner har mer kunnskap enn læreren, samtidig som de erfarer øvelsene som blir gjennomført som unødvendig og lite utfordrende, bidrar til å skape en relasjon til læreren som ikke er spesielt god. Ser vi dette i forhold til den proksimale utviklingssonen, ser vi nok et eksempel på at elevene har et ønske om å befinne seg i de to ytterste sonene. Vi ser at Helge, ut i fra sitt ferdighetsnivå, erfarer styrketreningen som unødvendig. Bakgrunnen for dette er at han ikke blir sliten og at han ikke får noe ut av timene, slik han selv erfarer det. Helges erfaring av styrketreningen gjennom begrepet levd kropp, dreier seg som om at han ikke blir sliten og ser på dette som dårlig trening. Helges erfaring av styrketrening vil som en kontekstuell mening forstås vet at han ikke ser hvilket utbytte han får av styrketreningen i kroppsøvningsfaget, når denne treningen består av for få utfordringer. Med utgangspunkt i dette, vil Helge at undervisningen i større grad skal bevege han ut i sonen der han erfarer utvikling og læring gjennom veiledning fra læreren (Dysthe & Iglund, 2012).

For å få en bedre innsikt i hva elevene i denne studien mener er avgjørende for om man er en god kroppsøvningslærer, ble elevene bedt om å nevne noe de mente var viktig ved en god kroppsøvningslærer. Dette er hva Sara svarte under dybdeintervjuet:

*Sara: Å få alle interesserte. Sånn hvis han ser at det er noen som ikke er spesielt glad i den idretten, at han da finner en måte å få personen til å like det på. Sånn som i turning for meg da. Jeg er ikke spesielt flink i turning og jeg synes ikke det er så veldig gøy når jeg ikke klarer det. Men tidligere hadde vi en annen lærer og hun fikk meg til å lære nye ting, og da syntes jeg det var veldig gøy fordi da klarte jeg det.*

*Intervjuer: Hvis du tenker på den læreren du har nå, gjør han noen av de tingene i forhold til det å få deg mer interessert, motivere deg og sånne type ting?*

*Sara: Nei, jeg føler kanskje at han konsentrerer seg om noen enkelte, ikke hele gruppen. Så det er også litt sånn at hvis en ikke klarer det, så må alle fortsette å gjøre det samme. Det gjør bare hele faget kjedelig fordi det kan skje med noe jeg synes er ekstremt enkelt, som noen andre kan slite med, og det er helt naturlig. Men da må jeg holde på med den øvelsen helet til alle andre også har klart det..*

Som vi ser av sitatet over, mener Sara at læreren bør skape en interesse hos elevene for det de skal gjennomføre. For Sara er det i den forbindelse viktig at læreren klarer å motivere elevene. I følge Nordahl (2002) vil det at læreren motiverer og gir elevene anerkjennelse være et grunnleggende behov elevene har. Nordahl (2002) ser på viktigheten av at elevene opplever ros, oppmuntring og positive tilbakemeldinger. I denne sammenhengen er det ikke nok at læreren bare har dette som intensjon, men eleven selv må erfare det. Det er tross alt i elevenes livsverden at erfaringene blir gitt mening av eleven selv. Dette betyr at det for eleven ikke har en verdi at læreren har en intensjon om å gi positive tilbakemeldinger hvis dette ikke er noe eleven erfarer i sin livsverden. Samtidig som det kommer frem at Sara sjelden erfarer at læreren motiverer henne ved øvelser eller aktiviteter hun synes er vanskelig, skal det sies at elevene ofte erfarer ros gjennom oppmuntrende kommentarer fra læreren. Dette ved at læreren i flere anledninger gir oppmuntring gjennom kommentarer som "stå på" og "bra jobbet".

At læreren klarer å motivere elevene, virker å ha betydning for den relasjonen som skapes mellom eleven, læreren og saksforholdet. Hvordan læreren bør motivere elevene varierer fra elev til elev. Der noen elever ser på kommunikasjon og oppmuntrende kommentarer som viktig for deres motivasjon, er det andre som ser på øvelsene læreren legger opp til som avgjørende for motivasjonen. Dette på den måten at øvelsene læreren legger opp til vil være med på å gjøre saksforholdet mer interessant for elevene. Martin, en elev med jevnt over gode ferdigheter i kroppsøvingfaget, ender ofte opp med å ikke gjøre sitt beste. Bakgrunnen for dette er i følge han selv manglende motivasjon. Gjennom observasjoner og samtaler med Martin, har dette kommet tydelig frem, og han har ved flere anledninger signalisert at han ikke har motivasjon for faget med den læreren han har i dag. Av sitatet fra dybdeintervjuet under, skildrer han dette.

Intervjuer: *Motiverer læreren din deg ofte?*

Martin: *Nei. Og hvis han gjør det så er det veldig dårlig på en måte.*

Intervjuer: *Har du aldri opplevd at læreren din har klart å motivere deg til det du skal jobbe med da?*

Martin: *Ikke den gymlæreren vi har nå.*

Intervjuer: *Men den tidligere gymlæreren da, hva var det han eller hun gjorde for å motivere deg?*

Martin: *Hun satt opp øvelser som var litt morsomme da, som man fikk lyst til å prøve, også var hun hyggelig og flink. Hun kunne mye om faget da.*

Som vi ser av sitatet over, er Martin tydelig på at øvelsene som ble gjennomført med den forrige læreren var morsomme, og at dette var noe som motiverte han. Ønsket om morsomme øvelser i faget var også noe de resterende elevene i denne studien vektla som viktig med tanke på deres motivasjon. At øvelsene som gjennomføres i faget skal erfares som morsomme, er noe alle elevene i denne studien er enige om.

Martins ønske om morsomme øvelser, kan vi se i forhold til begrepet levd tid. Lev tid omhandler som sagt tidligere, vår egen erfaring av tiden (van Manen, 1990). Der Martin tidligere opplevde øvelser som morsomme, ville han også erfare at tiden gikk fort. Dette fordi han gjorde noe han trivdes med. At Martin gjør noe han liker, vil i seg selv kunne være med på å øke motivasjonen. Ser vi hvordan Martin erfarer kroppsøvingstimene og øvelsene som blir gjennomført i faget i dag, er det mye som tyder på at han erfarer at tiden går sakte. Dette med bakgrunn i at han erfarer øvelsene som kjedelige. Med et fenomenologisk syn kan vi si at elevene i denne studien erfarer at tiden går raskt når øvelsene i timene oppleves som morsomme, og at tiden går sakte når øvelsene ikke er like morsomme. I følge van Manen (1990) er fortid og nåtid noe som vil prege Martins opplevelse av levd tid, eller i dette tilfellet kroppsøvingstimen. Dette på en slik måte at erfaringene han har gjort seg tidligere, vil kunne være med på å prege de erfaringene han gjør seg i nåtid eller fremtid. For Martin sin del vil dette kunne si at han på bakgrunn av tidligere positive erfaringer av læreren og faget, erfaringer som sørget for at han opplevde at kroppsøvingstimen var morsom og at timen gikk raskt, vil kunne ta dette med seg inn i sin vurdering av en ny lærer og nye timer. Man kan si han sammenlikner tidligere timer og lærere med den verden han nå er en del av.

#### **5.4.2 Læreren som veileder og støttespiller**

I denne delen av studien vil elevenes erfaring av læreren som veileder og støttespiller, samt hvilken betydning dette har for relasjonen mellom elev, lærer og saksforhold bli sett nærmere på.

Å skille mellom hva elever erfarer som støtte og hva elevene erfarer som veiledning, kan være vanskelig. For mange elever vil for eksempel det å erfare støtte gjennom

kommentarer, oppleves som en form for veiledning. Gjennom observasjon og dybdeintervju kom det fram at Anna var opptatt av egen læring og utvikling. For at hun skulle erfare denne utviklingen ser hun på veiledning som viktig. Under følger Annas svar på spørsmålet om hun får noen reaksjoner fra elever eller lærer hvis hun hadde vanskeligheter med å få til en øvelse i kroppsøvfingsfaget.

*Anna: Ikke fra elever, men læreren var sånn " ja, bra, bare gå videre". Det var liksom sånn at han syntes det var bra selv om jeg ikke kommer noe langt opp, og det er bare.. Ja, man merker selv at man ikke er fornøyd med det, men så sier han fortsatt at det er bra. Hvis det hadde vært andre da, sånn som han eleven jeg snakket om tidligere. Hvis han hadde gjort det og ikke klart det, så ville han sagt sånn " ja kom igjen da, du må jobbe litt mer" fordi han ikke liker han liksom. Jeg føler at det er litt mer sånn at det går på hvem han liker og ikke liker. Det synes jeg egentlig er veldig irriterende og dumt fordi hvis jeg ikke klarer det, så har jeg lyst til å lære hvordan man egentlig skal prøve å gjøre det. Men det er ikke så lett når han kommer bort og sier "bra", også sier jeg at jeg ikke klarte det og lurte på om han kan vise meg hvordan jeg gjør det. Da sier han bare at det var kjempe fint og at jeg klarte det, men så gjør jeg egentlig ikke det, og da er det litt dumt.*

Som Anna forklarer i sitatet over, erfarer hun mangel på veiledning når det er noe hun sliter med i faget. I stedet får hun en kommentar som "bra" fra læreren, når hun erfarer at hun ikke får til øvelsen. I dette eksempelet ser vi hvordan Anna påpeker sammenhengen mellom dårlig veiledning og lite læring. Som en konsekvens av at Anna ikke får den veiledningen hun ønsker, blir relasjonen til læreren dårligere, samtidig som hun erfarer at hun ikke behersker saksforholdet. Som en konsekvens av at Anna erfarte veiledningen som fraværende, mener hun dette førte til at læringen stagnerte. I følge Solvang og Slettebø (2013) vil lærere og elever kunne oppfatte saksforholdet forskjellig. I eksemplet med Anna og læreren vil dette kunne bety at eleven erfarte at hun ikke behersket saksforholdet, mens læreren mente at hun gjorde det. I denne sammenhengen vil Anna erfare at hun befinner seg i den ytterste sonen i den proksimale utviklingssonen. Dette er riktignok sonen der eleven ikke erfarer utvikling og læring, selv med hjelp eller veiledning fra andre (Dysthe & Igland, 2001). Som vi ser av eksemplet med Anna, får hun ikke noe veiledning, dette med bakgrunn i at læreren og eleven har forskjellig oppfatning av hvilken sone eleven befinner seg i. Eleven og læreren erfarer i dette tilfellet sin livsverden på forskjellige måter. Der læreren erfarer at

Anna befinner seg i den innerste sonen, der eleven behersker det som gjennomføres uten hjelp fra andre, erfarer eleven selv at hun befinner seg i den ytterste sonen, men at veiledningen uteblir. På den måten ser vi en forskjell mellom hvordan eleven og læreren vurderer hvor eleven står i forhold til saksforholdet.

At elevene i denne studien savner veiledning, er noe som går igjen hos flere, også elever med ulikt ferdighetsnivå. Etter at Sindre i intervju sammenheng hadde fortalt at han sliter med å gjennomføre styrkeøvelsen "planken", ble han spurt om han noen gang hadde fått veiledning på dette. Under følger Sindres svar på dette.

*Sindre: Ikke fra lærer eller medelever. Jeg husker den ene gangen hvor vi hadde planken også slapp jeg etter hvert fordi jeg fikk vondt. Da sa han til meg at jeg bare måtte fortsette, men han ga meg ingen instruksjoner på hvordan jeg kunne utføre det bedre.*

Ser vi på hvordan elevene erfarer læreren som støttespiller, kommer det frem at dette hovedsakelig påvirkes av hvordan kommunikasjon mellom lærer og elev foregår. Denne kommunikasjonen viste seg at i stor grad foregikk gjennom oppmuntrende kommentarer som "kom igjen" og "bra jobbet". Flere av elevene ser på denne formen for kommunikasjon som noe som i liten grad bidrar til videre læring. Dette kan muligens forklares ved at læreren sjelden kommuniserer eller gir fylldige tilbakemeldinger og veiledninger til hver enkelt elev.

Som vist til i studiens teoridel, ser Mead på sosiale samhandlinger som viktig, da spesielt de språklige (Thuen & Vaage, 1989). I følge Mead (2005), foregår det en kontinuerlig prosess mellom aktørens gester og andres reaksjoner på disse gestene der språklige samhandlinger oppstår. I denne studien ser vi mange eksempler på hvordan dette kan foregå. Et eksempel kan vi se da Anna ble bedt om å reflektere rundt veiledning, og om hun fikk noen reaksjoner fra elever eller lærer hvis hun sliter med å få til en øvelse. Da Anna erfarer at hun sliter med en øvelse og den språklige tilbakemeldingen fra læreren er "*ja bra, bare gå videre*", oppstår det et problem for denne eleven. Hun sier videre at hun konfronterer læreren med dette, men ender opp med en tilbakemelding om at hun klarte øvelsen og gjorde det veldig bra. Dette er en indikasjon på at lærerens tilbakemelding ikke er god nok, slik eleven erfarer det. Hva så med aktørens egne gester og de andres gester på denne situasjonen? Hvordan de andre elevene reagerte på denne situasjonen ble det ikke gitt noe svar på. Anna selv reagerte i denne situasjonen med å bli lei seg, og syntes det var dumt at læreren ikke kunne gi

henne en tilbakemelding som kunne føre til bedre utførelse av øvelsen. Denne situasjonen, sett som en levd relasjon, vil bety at Annas relasjon til læreren ikke blir så bra som den kanskje burde ha vært for at Anna skulle erfare utvikling. Med levde relasjoner menes den kontakten vi skaper med andre subjekter i den verden vi er en del av, i dette tilfelle kroppsøvfingsfaget. I denne verden kan følelsen av hvordan andre erfarer meg, i dette tilfellet Annas følelse av hvordan kroppsøvfingslæreren erfarer henne, påvirke hennes selvbilde og image. Vi kan si at Annas erfaring av dette er av eksistensiell art, ved at hun i denne situasjonen erfarer at hun både uttrykker og skaper seg selv gjennom hva hun gjør og foretar seg. Ved at Anna erfarer at kroppsøvfingslæreren ikke forstår hennes situasjon, har dette ført til en oppgitthet ovenfor læreren, noe som virker å gå utover hennes motivasjon og det som skal læres.

Med bakgrunn i at Mead (2005) og Nordahl (2002) mener at relasjoner skapes og utvikles i interaksjon med andre mennesker, samt at kjernen i en god relasjon omhandler samhandling og kommunikasjon, ser vi at mangelen på dette kan være en av årsakene til at relasjonen mellom Anna og læreren ikke er den beste.

### **Emosjonell og instrumentell støtte**

Samtidig som elevene uttrykker et ønske om mer veiledning, kommer det frem at elevene opplever en del støtte i kroppsøvfingsfaget. En av elevene som opplever dette er Sara. Av den støtten elevene opplever kommer noe fra lærer, men den største andelen av støtte opplever elevene at kommer fra medelever. Dette var også noe jeg erfarte gjennom mine observasjoner. Under min observasjonsperiode så jeg kun læreren gi konkrete tilbakemeldinger på hva en elev kunne gjøre bedre ved en anledning. Under følger et eksempel på hvordan Sara ser på støtten hun mottar fra lærer og medelever under kroppsøvfingstimen.

*Intervjuer: Det å oppleve støtte fra andre kan være en viktig faktor også i kroppsøvfingsfaget. Har du opplevd at medelever eller lærer har vært med på å støtte deg i ulike situasjoner?*

*Sara: Ja, læreren har jo det, det er jo greit nok. Men spesielt elevene er veldig hyggelige og hvis jeg ikke klarer noe, så er det ikke sånn at de ler av meg og sånt. Det er litt mer sånn "ok, hun klarte det ikke".*

Intervjuer: *Hvilken type støtte er det du opplever da? Er det bare at de sier noe til deg, eller kan de komme bort for å ta på deg og vise deg hvordan du skal gjøre ting?*

Sara: *Det kommer jo litt an på hvor alvorlig det er da på en måte. Hvis jeg liksom ikke klarte å hoppe over bukken så er det litt sånn "du klarer det neste gang, det går fint". Hvis jeg har slitt med det veldig lenge så kommer de liksom "nei du må hoppe litt høyere eller du må starte hoppet tidligere" liksom.*

Som vi ser av sitatet med Sara, erfarer hun at den støtten hun får fra medelever og lærer, i stor grad foregår gjennom kommentarer. Dette virker å være tilfelle både i form av oppmuntrende kommentarer og konkrete tips hun kan bruke for å gjøre ting annerledes. At støtten som regel foregår gjennom kommentarer, er et syn som deles av alle informantene i denne studien. I den grad elevene opplever å bli veiledet gjennom øvingsbilder kommer dette etter initiativ fra elevene selv. Den formen for støtte elevene erfarer å få, foregår altså i stor grad gjennom korte kommentarer, det Federici og Skaalvik (2013) ser på som emosjonell støtte. Emosjonell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av læreren (ibid). I denne studien kan det virke som at læreren i størst grad gir elevene emosjonell støtte gjennom oppmuntrende kommentarer som "kom igjen" og "bra jobbet". I eksemplet med Sara, ser vi også hvordan andre aktører enn læreren, i dette tilfellet medelevene, støtter henne. Et eksempel på dette var at noen av elevene ga Sara praktiske råd for hvordan hun burde gjennomføre hopp over bukk. Forstått som levde relasjoner med eksistensiell mening, vil dette bety at de tilbakemeldingene vi får fra medelever som positive kommentarer og tips, vil kunne være med på å påvirke vårt eget selvbilde. Grunnene til at elevene inntar denne rollen som veiledere kan være mange. Sett med ett fenomenologisk syn, og gjennom levde relasjoner, vil vi i den felles verden vi er en del av erfare de andre subjektene, og sette oss inn i, og forstå disse. Gjennom sin egen livsverden og gjennom sine egne levde erfaringer kan elevene ha erfart ting på samme måte som Sara, nemlig at tilbakemeldingene og instruksjonene fra lærer ikke har vært tilstrekkelig, og dermed forstått behovet for å hjelpe.

Som vi ser av studiens teoridel, skiller Federici & Skaalvik (2013) mellom emosjonell og instrumentell støtte. Når de omtaler emosjonell støtte, handler dette om i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av læreren. Den instrumentelle støtten handler på sin side om i hvilken grad elevene opplever at de

får konkrete råd og praktisk veiledning. Elevene i denne studien erfarer at læreren deres kan gi en viss grad av emosjonell støtte, gjennom korte og enkle kommentarer, mens de gir uttrykk for at det er medelevene og ikke læreren som står for den instrumentelle støtten. Med bakgrunn i dette, kan jeg i denne studien hverken bekrefte eller avkrefte det Patrik, Ryan og Kaplan (sitert av Federici & Skaalvik, 2013) mente om elever som erfarte stor grad av emosjonell støtte. De mente at elever som erfarte stor grad av emosjonell støtte fra lærer oftere tok initiativ, var mer engasjert og satte seg høyere mål. Bakgrunnen for at jeg ikke kan se elevene i min studie i forhold til dette, er at elevene ikke erfarer stor grad av emosjonell støtte fra læreren. Når det gjelder elever som opplever stor grad av instrumentell støtte fra lærer, kom det frem at disse hadde høyere trivsel og motivasjon (ibid). I og med at elevene i denne studien ikke erfarer å få instrumentell støtte fra læreren er det vanskelig å bekrefte om dette stemmer for denne studiens elever. Det som derimot er interessant er at elevene i min studie er lite engasjerte når timen er i gang, de har liten motivasjon og de trives ikke spesielt godt. Med bakgrunn i at elevene ikke erfarer instrumentell støtte fra lærer, kan en tenke seg at nettopp mangelen på dette kan være årsaken til at elevene erfarer kroppsøvingfaget på den måten de gjør.

I denne studien ville jeg finne ut mer om hvordan elevene erfarte læreren som støttespiller og hvilken betydning dette hadde for elevenes erfaring av læreren. Av datainnsamlingen kom det frem at alle elever uansett ferdighetsnivå oppfattet å få støtte som viktig, både fra lærer og medelever. Det er mye som tyder på at mangel på støtte fra læreren har betydning for det helhetsinntrykket elevene sitter igjen med av han. Ser vi dette i forhold til Federici & Skaalvik (2013), som viser til forskning der sosial støtte og følelse av tilhørighet er viktig for elevers motivasjon uansett kontekst og alder, ser vi en sammenheng. Her vises det også til at læreren er den viktigste faktoren for elevenes motivasjon og læring. Dette er noe jeg mener stemmer godt overens med det elevene i denne studien også erfarer. Bakgrunnen for dette, er de tidligere presenterte sitatene, der elevene i åpne spørsmål, trekker inn læreren som avgjørende for deres motivasjon og læring. I følge Eccles og Wingfield (2002) vil elever oppleve at den støtten de får fra læreren minker i takt med at blir eldre. Dette ble det ikke gitt noe klart svar på fra elevene selv, men mye kan tyde på at det er tilfellet siden de gjerne skulle opplevd mer støtte. At noen elever nevnte en tidligere lærer som mer støttende enn den læreren de har i dag, kan være en indikasjon på at de har erfart mer støtte tidligere.



### **5.4.3 Oppsummering**

I denne delen av studien har det kommet frem at elevene, uansett ferdighetsnivå, opplever et behov for mer veiledning, motivasjon og støtte fra læreren. Av resultatene som har blitt lagt frem så er det også tydelig at elevene ikke er fornøyde med kroppsøvingslæreren sin. Dette står i stor kontrast til Solvangs (2009) studie, som kom frem til at 71 % av elevene var fornøyde med den læreren de hadde. I Solvang (2009) sin studie, påpekes det at hvis den lederstilen som blir utført er i tråd med det situasjonen krever og det elevene ønsker, vil prestasjonene kunne bedres, samt at elevene opplever glede gjennom det sosiale. Når elevene i min studie ikke erfarer læreren på en slik måte, vil en konsekvens av dette kunne være at gleden og innsatsviljen ikke er like stor. At læreren i større grad bør være inkluderende, veilede elevene, samt vise til kunnskap og kreativitet i det han underviser, virker å være viktig for at relasjonen mellom elev, lærer og saksforholdet skal bedres i denne klassen.

### **5.5 Læringsutbyttet**

Denne studien har vist til at innholdet i timene, samt lærerens rolle som motivator, veileder og støttespiller er viktig for hvordan elevene erfarer kroppsøvingslæreren. Som vist tidligere har elevenes erfaring av læreren også betydning for hvordan de erfarer den verden de er en del av, altså kroppsøvingsfaget. På den måten ser vi at relasjonen som skapes mellom elev og lærer, har sammenheng med hvordan elevene erfarer undervisningen læreren legger opp til. Tidligere har temaer som variasjon, morsomme øvelser og det å møte utfordringer blitt sett på som viktige elementer for elevenes erfaringer av læreren. Med utgangspunkt i at elevene sier at de ikke har en god relasjon til læreren, og at manglene i undervisningen er mange, vil det kunne tenkes at læringen elevene sitter igjen med ikke er spesielt stor. Som vist tidligere, har elevene påpekt behovet for mer veiledning, slik at de kan utvikle seg videre. I denne delen av studien vil det bli sett nærmere på den læringen elevene sitter inne med, og hva de selv mener er avgjørende for at de skal lære mer i kroppsøvingsfaget.

I følge Vygotskij er det viktig at læreren tar utgangspunkt i den kunnskap og erfaring elevene alt sitter inne med for at de skal oppnå videre utvikling og læring. I denne sammenhengen er den proksimale utviklingssonen viktig. Her ser Vygotskij på

viktigheten av at elevene befinner seg i en sone der de erfarer utvikling og læring gjennom møtet med utfordringer. I denne sonen får elevene veiledning fra andre, og gjennom dette tilegner de seg ny kunnskap (Dysthe & Igland, 2001). I likhet med Vygotskijs sosiokulturelle læringssyn, der veiledning påpekes som viktig for å oppnå videre utvikling og læring, mener også Nordahl (2002) at læreren må ta utgangspunkt i det elevene alt kan for å oppnå videre læring. Dette beskriver han på følgende måte;

Undervisningen i skolen skal åpne for de muligheter og det potensialet som finnes i enhver elev. Den bør bygge på de erfaringer og kunnskaper som eleven sitter inne med, og gjennomføres på en slik måte at den stimulerer til engasjement, deltakelse og aktivitet. Når elevene møter lærer som formidler en slik undervisning, vil læring oftest skje (Nordahl, 2002, s. 19).

For å oppnå dette, ser ikke Nordahl (2002) på ulike teknikker og arbeidsmåter som det viktigste, men i stedet hvordan læreren presenterer lærestoffet, slik at det blir relevant for elevene. Som vi ser av både den proksimale utviklingssonen, og Nordahls tankegang, er det viktig at læreren tar utgangspunkt i læreforutsetningene eller elevforutsetningene. Elevforutsetningene er også et av temaene i den didaktiske relasjonsmodellen. På den måten ser vi at det å ta utgangspunkt i den erfaring og kunnskap elevene alt sitter inne med, også blir sett på som viktig i planleggingsfasen til læreren.

### **5.5.1 Hva vet elevene at de skal lære i kroppsøvningsfaget?**

For å få mer kunnskap om elevenes erfaring av læring og hva kroppsøvningsfaget har bidratt med av læring, syntes jeg det var interessant å spørre elevene om hva de var klar over at de skulle lære i kroppsøvningsfaget. I det veiledende dokumentet til læreplanen i kroppsøving, kommer det frem at elevene bør ha en forståelse for hva de skal lære og hva som er forventet av dem i faget (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012c). Videre legges det frem en tabell for å tydeliggjøre hva elevene svarte på spørsmålet om de var klar over hva de skulle lære i kroppsøvningsfaget. Disse svarene er hentet fra dybdeintervjuene.

**Tabell 3** Spørsmål til elevene mht innsikt omkring hva de vet at de skal lære i kroppsøvingfaget.

Hedda	Kroppsøvingfaget er et læringsfag på lik linje med norsk, naturfag sånne type fag. Har dere snakket noe om hva dere skal lære i kroppsøvingfaget?	At det er viktig å være i aktivitet, egentlig ikke så veldig mye mer. At man må kunne kart og kompass da.
Sindre	Kroppsøvingfaget er et læringsfag på lik linje med norsk, naturfag sånne type fag. Har dere snakket noe om hva dere skal lære i kroppsøvingfaget?	Nei. Det eneste vi har fått forklart er at vi skal ha bedre styrke og utholdenhet. Det er det som er viktig i følge gymlæreren.
Sara	Kroppsøvingfaget er et læringsfag på lik linje med norsk, naturfag sånne type fag. Har dere snakket noe om hva dere skal lære i kroppsøvingfaget?	Ikke så veldig, eller jo han sier jo at det står i læreplanen så dette må vi lære.
Helge	Kroppsøvingfaget er et læringsfag på lik linje med norsk, naturfag sånne type fag. Har dere snakket noe om hva dere skal lære i kroppsøvingfaget?	Nei, men han har sagt at vi skal lære oss pardans og at vi skal lære oss litt bedre å spille basketball for å øve til en basketballkonkurransen vi skal ha.
Anna	Kroppsøvingfaget er et læringsfag på lik linje med norsk, naturfag sånne type fag. Har dere snakket noe om hva dere skal lære i kroppsøvingfaget?	Vi vet jo hva vi skal igjennom og de forskjellige aktivitetene, men vi vet ikke hva vi skal i turn, hva vi skal i 10.klasse, eller hva vi skal ha lært i løpet av de tre årene. Vi har ikke fått noe som helst kriterier på det. Sånn med karakteren også så får vi ikke vite hvorfor vi har fått en 5`er eller en 4`er. Det er bare "ja der har du en firer på grunn av god innsats" det er liksom.. Det er ikke sånn " ja, Anna du må kanskje øve litt mer på fotballen, men du er veldig flink til å spille basket" for eksempel. Det er ikke sånn. Eller at han trekker oss litt ned på det fordi vi er litt urolige i timene og sånt. Han gir oss ikke noe helt konkret svar da på hvorfor vi får den karakteren vi gjør.
Martin	Kroppsøvingfaget er et læringsfag på lik linje med norsk, naturfag sånne type fag. Har dere snakket noe om hva dere skal lære i kroppsøvingfaget?	Nei ikke så mye. Ikke noe om hva målet er og sånt. Eller det er et mål, det er at vi skal bli gode til å tøye.

Som vi ser av denne tabellen, vet elevene lite om hva de skal lære og hvilke mål som er satt i kroppsøvingstimen. Noen elever nevner at de skal bli gode til å tøy, eller bedre til å spille basket, men det er lite konkret. Den uvitenheten når det gjelder mål, dreier seg både om målene i læreplanen, samt de målene læreren har utarbeidet for hver enkelt undervisningstime. Dette er ikke i tråd med det som påpekes i forskriften, der det står at elevene bør ha en forståelse for hva de skal lære og hva som er forventet av dem (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2012c). Anna poengterer også at elevene ikke har fått noen kriterier som gir dem klarhet i hva de må kunne for å oppnå ulik grad av måloppnåelse. I følge Solvang og Slettebø (2012) er det viktig at saksforholdet erfares konkret og tydelig for å oppnå en god relasjon mellom elev og lærer. Mangel på denne tydeligheten vil på den måten kunne ha innvirkning på relasjonen elevene i denne studien har til læreren.

Med utgangspunkt i at elevene var usikre på hva de skulle lære i kroppsøvingsfaget, syntes jeg det var interessant å få mer kunnskap om hva elevene har erfart at kroppsøvingsfaget har bidratt med av læring. På spørsmål om elevene kunne trekke frem noe av det kroppsøvingsfaget har bidratt med av læring, er dette hva tre av elevene med ulikt ferdighetsnivå svarte under dybdeintervjuene;

*Sindre: Jeg har lært sånn halvveis hvordan man skal ta sånn, hvis noen ligger livløs på gulvet så husker jeg litt, men ikke så mye. Så husker jeg at vi i gymtimen hadde at en skulle være livløs på gulvet også skulle vi gjenopplive han. Det er liksom det vi har i gymmen.*

*Sara: Jeg vil si orientering. Det har jeg blitt bedre til. Jeg vil ikke si at jeg liksom behersker det, men jeg har blitt bedre enn det jeg var før. Og også sånn generelt de fleste idrettene. Jeg kan mer nå av ting jeg aldri har holdt på med før.*

*Anna: Altså, jeg føler at jeg har blitt flinkere til å føre en ball og sprette den hvis det er det han har prøvd å få oss til å bli bedre på. Vi har jo hatt basket og spilt kamper fra 4.klasse så vi bør vel kunne føre en ball. Jeg føler vel egentlig ikke at det har vært noe spesielt jeg har lært som jeg ikke kunne fra før av.*

Som vi ser av sitatene over, er det en del forskjeller i elevenes erfaringer når det gjelder læringsutbytte i kroppsøvingsfaget. Av disse sitatene, viser det seg at eleven med høyest ferdighetsnivå trolig er den som har erfart minst læring. Anna sin erfaring av lite læring

i kroppsøvningsfaget, virker å ha sammenheng med at hun setter krav til hva læreren skal kunne. Når læreren ikke besitter den kunnskapen hun forventer, kan det virke som at dette i større grad går utover læringsutbyttet til eleven som alt har et høyt ferdighetsnivå. I et slikt tilfelle, hvor Anna erfarer at hun ikke har lært noe nytt i faget befinner hun seg i den innerste sonen av den proksimale utviklingssonen. Hun erfarer altså at hun mestrer mye av innholdet uten hjelp og veiledning fra andre (Dysthe & Igland, 2012). For Anna virker det som at hun ikke oppnår videre læring og utvikling, nettopp fordi læreren ikke legger opp til øvelser som beveger henne ut av denne sonen. Samtidig ser vi at Anna, ved tidligere presentert sitat, kan erfare at hun ikke behersker en øvelse, men at veiledningen i dette tilfellet uteble med bakgrunn i at læreren mente hun klarte det fint. Da Anna erfarer at læreren ikke har den kunnskapen som trengs, vil dette også kunne gå utover relasjonen mellom henne og læreren. Dette på den måten at vi i følge Zahavi (2007) forsøker å forstå andre subjekters handlinger og valg med utgangspunkt i oss selv, vår egen bevissthet, fremmederfaring og empati. Hvis Anna mener at læreren ikke har nok kunnskap til å bringe henne videre, og med utgangspunkt i seg selv mener at undervisningen burde vært lagt opp på en annen måte, vil dette påvirke hennes erfaring av læreren.

### **5.5.2 Hva ser elevene på som viktig for videre læring?**

Alle elevene i denne studien ga uttrykk for klare oppfatninger om hvordan deres læringsutbytte kunne økes. Under fokusgruppeintervju og dybdeintervju ga elevene uttrykk for at de så på dette som et viktig tema, noe de begrunnet med at de ikke lærer spesielt mye med dagens lærer. Mangel på læring hos elevene, virket å ha sammenheng med at flere elever erfarte undervisningen som kjedelig og at det generelt var lite variasjon i undervisningen. Dette var et syn som var felles for flere av elevene, uansett ferdighetsnivå.

Et eksempel på en elev som ser på variasjon i forhold til læringsutbytte er Sara. Under ser vi hvordan Sara trekker frem variasjon på spørsmål om hva som skal til for at hun skal lære mer i faget.

*Intervjuer: For at du skulle lært enda mer i kroppsøvningsfaget, hva tror du hadde vært viktig for akkurat deg i den sammenheng?*

*Sara: At vi varierer mer, at vi har ting som interesserer meg sånn at jeg synes det kan være morsomt, og at jeg liksom gleder meg litt til gymtimen.*

For Sara er det å glede seg til en kroppsøvingstime viktig. At hun kan gå til en time og tro at innholdet vil være morsomt, er noe hun mener vil bidra til mer læring. Ut i fra dette og tidligere presenterte sitater, virker et morsomt innhold å innebære at læreren spiller på elevenes interesser, varierer undervisningen, samt at elevene møter utfordringer. Av sitatet over, påpeker Sara viktigheten av å legge til rette en for undervisning som tar utgangspunkt i elevenes interesser. Ved at læreren gjør dette, vil hennes erfaring av levd tid kunne være annerledes enn den er i dag. Når elevene har det gøy og gjør noe de liker, erfarer de ofte at tiden går fort, mens de kan erfare at tiden går saktere når de ikke har det like gøy (van Manen, 1990). Med utgangspunkt i dette, vil Sara når hun trives i kroppsøvingsfaget, gjerne med aktiviteter hun liker, også erfare at tiden går fort. Dermed ser vi et eksempel på at de aktivitetene læreren legger opp til, preger Saras erfaring av tiden, og i følge henne selv, graden av læring. At Sara, som vi ser av sitatet over, har et ønske om at det skal gjennomføres aktiviteter hun interesserer seg for, vil kunne innebære at hun fra før har gode ferdigheter i aktiviteten. Med utgangspunkt i at elevene alt vil kunne ha gode ferdigheter en slik aktivitet, vil hun kunne erfare at det som gjennomføres i kroppsøvingundervisningen er øvelser hun alt behersker. Med bakgrunn i dette, kan man stille spørsmål ved om det i Sara sitt tilfelle er læring som er hovedfokuset, eller om det i større grad handler om at hun vil gjøre noe hun erfarer som morsomt.

For Anna er det tydelig at kroppsøvingslæreren spiller en vesentlig rolle for elevens læringsutbytte i kroppsøvingsfaget. Med utgangspunkt i dette, har hun forventinger til at læreren skal legge til rette for en undervisning som bidrar til læring og utvikling. Videre legges det frem et sitat hvor Anna underbygger dette.

*Intervjuer: Hvis du skulle prøve å si noe om det forholdet du har til kroppsøvingslæreren din i dag. Hva ville du sagt da?*

*Anna: Altså jeg har ikke noe i mot gymlæreren eller hvordan han er som person i forhold til oss, men jeg har noe i mot hvordan han lærer oss i timene. Han er en fin person og vi har han i kunst og håndverk også, han er veldig sånn flink, men han klarer ikke akkurat å lære oss omtrent noe i gymtimene og da blir det litt unødvendig å ha det faget da.*

Et slikt tilfelle som vist over, finnes det flere av i denne studien, hvor elevene erfarer mangel på læring som igjen påvirker deres relasjon til læreren. Bakgrunnen for dette er at elevene ikke erfarer en meningsfull undervisning som er tilpasset deres ferdighetsnivå. Anna påpeker at hun ikke har noe i mot læreren rent personlig, men at det i stedet er mangel på læring som har vært avgjørende for relasjonen de to i mellom. På den måten ser vi at saksforholdet, og i hvilken grad saksforholdet erfares for meningsfullt, har hatt betydning for relasjonen mellom Anna og læreren, samt graden av læring.

Med utgangspunkt i at elevene erfarer lite læring i kroppsøvningsfaget, kan dette ses i forhold til den didaktiske relasjonsmodellen. Som forklart tidligere vil en didaktisk modell fungere som et redskap for læreren, og være med på å styre de valgene lærerne tar ut i fra kompetansemålene som er nedfelt i læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2007). I denne studien ser vi ved flere anledninger eksempler på at de ulike temaene i den didaktiske relasjonsmodellen påvirker hverandre. At elevene trekker frem lærerens mangel på å ta utgangspunkt i elevforutsetningene og tilpasse undervisningen etter elevgruppen, vil på den måten være en mulig årsak til at elevene i denne studien erfarer innholdet og læringsaktivitetene som kjedelige.

### **5.5.3 Oppsummering**

Det virker å være en bred enighet mellom elevene, uansett ferdighetsnivå, når det gjelder deres læringsutbyttet i kroppsøvningsfaget. Denne enigheten kan oppsummeres med at elevene erfarer at de sitter igjen med lite læring i faget. I følge Nordahl (2002) er kjernen i en god relasjon det å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre. I denne studien har den dårlige kommunikasjonen mellom elev og lærer blitt påpekt ved flere anledninger. Med utgangspunkt i at elevene i denne studien ikke erfarer en god relasjon med læreren, vil dette kunne være en avgjørende faktor for at læringsutbytte ikke er spesielt stort.

## **5.6 Det å vise seg frem**

Denne delen av studien vil se nærmere på elevers erfaringer knyttet til det å vise seg frem for andre i kroppsøvningsfaget. I kroppsøvningsfaget er elevers prestasjoner ofte mer synlige enn i andre fag. I den forbindelse er det interessant å se nærmere på hvordan elevene erfarer synligheten av andres og ens egen prestasjon i faget, og hvilken betydning dette har. Hvordan elevene erfarer denne synligheten i kroppsøvningsfaget, vil bli sett i forhold til både lærer og medelever.

Å vise seg frem, kan for noen elever være en skremmende del av kroppsøvningsfaget, mens det også kan ses som en mulighet til å vise andre hva man behersker. Uavhengig av hvordan elevene erfarer det at andre kan observere deres prestasjoner, kan dette sees som erfaringer knyttet til levde relasjoner. Levde relasjoner vil i denne sammenheng dreie seg om individets opplevelse av at egen kropp er observert av andre (van Manen, 1990).

Elevenes erfaring av å bli observert av andre vil også bli sett i sammenheng med Meads speilingsteori i denne delen av oppgaven. Slik Mead (2005) ser det, vil ikke elevene observere seg selv direkte, men gjennom andres reaksjoner og oppfatninger av en selv. Med utgangspunkt i at vi setter oss inn i andres syn på oss, kan vi leve oss inn i andres vurdering av oss.

### **5.6.1 Det å vise seg frem i testsituasjon**

Ser vi på de to elevene, som i denne studien representerer elevene med lavt ferdighetsnivå, vil muligheten for at disse elevene erfarer det som skremmende at andre kan se deres prestasjoner i kroppsøvningsfaget kunne være stor. Dette med bakgrunn i at ferdighetsnivået ikke er like bra som hos mange av de andre elevene. Ser vi nærmere på utholdenhetstesten (Afrikarunden) som elevene gjennomførte, er dette en form for testing der prestasjonene blir veldig synlig. Etter hvert som elevene kom i mål, spurte de læreren om hvilken tid de løp på, og hvilken karakter dette tilsvarte. Etter at elevene hadde spurt om dette, ventet de på de resterende elevene som fortsatt løp, for så å spørre om hvilke karakter de løp til. Konsekvensen av dette, var at de elevene som løp fortest var veldig opptatt av tidene til de som løp saktere, mens de som løp saktest ikke var like villige til å fortelle om sin tid og karakter.



I det følgende observasjonsnotatet vises det til Heddass reaksjon før og etter gjennomføringen av denne testen.

*Under oppvarmingen som elvene styrte selv, virket Hedda både nervøs og konsentrert. Der andre elver ofte varmet opp sammen med andre, holdt Hedda seg alene og virket veldig alvorlig. Der andre elever kunne smile og le under oppvarmingen, var dette aldri tilfelle for Hedda. Når elevene startet løpet, stilte hun seg bakerst og holdt denne posisjonen til hun kom i mål. Til forskjell fra andre elever spurte ikke Hedda noen om hvilken tid de løp på. Da hun fikk spørsmål fra andre om hvilken tid hun fikk svarte hun " jeg vet ikke" og gikk videre for å slappe av. (Feltnotat om Hedda, 9. okt).*

Av observasjonsnotatet over, ser vi at Hedda ikke trives spesielt godt ved gjennomføring av en slik test. Hedda har gjennom tidligere erfaringer av levd kropp, forstått at hun ikke mestrer utholdenhetstrening like bra som andre elever, og tar konsekvensen av dette ved å legge seg bakerst i feltet. Merleau-Ponty (2002) viser til begrepet jeg kan ved at man ved å mestre de øvelsene og utfordringene man blir stilt ovenfor, også føler seg hjemme i den verden man er en del av, noe som for Heddass del ikke vil være tilfellet i denne testsituasjonen. Etter å ha observert gjennomføringen av utholdenhetstesten bestemte jeg meg for å ta opp igjen dette i intervju sammenheng. På spørsmål om hva Hedda synes om en slik test svarte hun;

*Hedda: Det synes jeg er litt... Da blir jeg litt nervøs egentlig og da skulle jeg bare ønske at det ikke hadde skjedd liksom. At han heller kunne gitt oss karakter på alt det andre, så ja da blir jeg egentlig litt nervøs.*

Tar vi utgangspunkt i de elevene som ikke liker å vise seg frem for andre i kroppsøvningsfaget, vil synligheten av ens egne prestasjoner, kunne oppleves som skremmende. En av elevene som har erfart dette var Hedda. I et slikt tilfelle må den eksistensielle meningen Hedda opplever som følge av levde relasjoner, sees i sammenheng med hennes opplevelse av å få til en aktivitet (Arnold, 1979). I aktiviteter Hedda erfarer at hun ikke mestrer det hun skal gjennomføre, blir hun ofte stille, og sier selv at hun blir nervøs før gjennomføringen av aktiviteten. Dette kan tyde på at hun erfarer at hun uttrykker seg selv på en lite ønskelig måte ovenfor medelever og lærer (ibid). At Hedda erfarer nervøsitet i forhold til å vise seg frem for andre, er hun ikke alene om. I Flagestad (1996) sin undersøkelse ble nettopp det å vise seg frem for andre sett nærmere på. I denne studien ble det riktignok kun sett på det å vise seg frem for

andre medelever. Her kom det frem at 1/3 av elevene var redde for å mislykkes i kroppsøvningsfaget. I følge Ommundsen (2009) vil lærerens evne til å legge til rette for et godt klassemiljø der alle kan føle seg trygge, være viktig i et slikt tilfelle. I denne sammenhengen kan man stille spørsmål ved om læreren bør stå og notere tider og karakterer etter hvert som elevene kommer i mål ved en utholdenhetstest, som er tilfellet i min studie. Er dette noe som bidrar til et trygt og godt klassemiljø?

Som vist så langt, oppleves en utholdenhetstest som nervepirrende for en elev med et lavt ferdighetsnivå. Om det vil være store forskjeller fra Heddass erfaringer, til hvordan en elev med middels ferdighetsnivå opplever at andre ser prestasjonene, vil være interessant å se nærmere på. Under reflekterer Helge litt rundt akkurat dette.

*Intervjuer: Hvis vi ser på matematikkfaget for eksempel, så er ikke de prestasjonene du leverer her så tydelig ovenfor de andre elevene. Det er ofte noe som blir mellom deg og lærer, mens det i kroppsøvningsfaget kanskje er lettere å se prestasjonene som for eksempel på en slik afrikatest. Hva tenker du om det?*

*Helge: Ja, det synes jeg kanskje. Eller det varierer litt egentlig.*

*Intervjuer: Hvordan da?*

*Helge: Altså det er jo veldig morsomt å komme først i afrikatesten, for man vil jo gjøre det beste vi kan, men i matte da så får ikke de andre se karakteren. Vi vil jo også her gjøre det beste vi kan, men det er ikke så farlig hvis det bare er en prøve som ikke går så bra.*

Av dette sitatet kommer det frem at Helge ser på testing i kroppsøvningsfaget som en test han har ekstra lyst til å prestere bra i, nettopp fordi dette er en test hvor andre får se hans prestasjoner. For Helge, som synes det er greit å bli observert av andre, spesielt i aktiviteter hvor han presterer godt, kan erfaringer knyttet til levde relasjoner sees på som erfaringer som gir eksistensiell mening. Dette på en slik måte at når han gjør noe han behersker i kroppsøvningsfaget, vil han uttrykke og skape seg selv ovenfor medelevene og læreren som observerer han på en positiv måte (Arnold, 1979). I følge Mead (2005) blir vårt eget selvbilde preget av de inntrykkene andre individer gir oss i form av kommunikasjon, gester og mimikk, på bakgrunn av deres syn på oss. Dette kan være en årsak til at Helge synes det er greit å bli observert av andre spesielt når han

presterer godt. Dette på den måten at det vil være gode muligheter for at andre elever får et positivt inntrykk av Helge som en følge av hans prestasjoner.

For Martin, som er av elevene med høyt ferdighetsnivået er inngangen til en slik type test en annen enn det som er tilfellet for Hedda og Helge. Til forskjell fra de vanlige kroppsøvingstimene, der Martin ofte er lite motivert og misliker læreren, klarer han å yte sitt maksimale i en slik test. I denne testen var Martin av de elevene som kom først til mål og var mest fornøyd med egen prestasjon. I påfølgende sitatet ser vi hva Martin svarte på spørsmålet om hva han synes om at prestasjonene i kroppsøvingfaget er mer synlig enn i andre fag.

*Martin: Det er greit. Men kanskje ikke for de som ikke er så gode i gym da, det må være litt kjipt for de. For de som er under gjennomsnittet i gym da, så blir det veldig tydelig. Det må kanskje være litt flaut liksom.*

Som vi ser av sitatet over, synes Martin at en slik test er helt greit. Det han også er klar over, er hvordan dette kan oppleves for de som ikke presterer like bra. I denne sammenheng kan vi si at Martin med sine erfaringer knyttet til levde relasjoner, klarer å sette seg inn andre elevers situasjon, ved å ta utgangspunkt i seg selv, sin egen bevissthet, fremmederfaring og empati. Han klarer på den måten å sette seg inn i hvordan han tror at dette kan oppleves for de elevene det gjelder. Basert på spørsmålet som ble stilt Hedda, Helge og Martin, ser vi at graden elevene gruer seg til tester i kroppsøvingfaget, avhenger av ferdighetsnivå. Kort oppsummert ser vi at de som har lavest ferdighetsnivå gruer seg mest, noe som minker for eleven med middels ferdighetsnivå, før eleven med høyt ferdighetsnivå synes det er helt greit.

### **5.6.2 Speilingsteori og signifikante andre**

I følge Mead (2005) vil elevene, i en speilingsprosess, ha et behov for å tilfredsstille, eller prøve å sette seg inn i deres andres tanker om en selv når det involverer personer man har et godt forhold til. Mead kalte slike personer for signifikante andre. At man ser på en annen person som signifikant, betyr altså at det er noen man setter pris på og som står en nær. I følge Nordahl (2002) vil læreren kunne bli sett på som signifikant for elevene. I denne studien virket imidlertid ikke dette å være tilfellet. Elevene ville vise seg frem for læreren med bakgrunn i at de ville ha en god karakter. På den måten var det

karakteren som motiverte elevene til å vise seg frem for læreren, ikke et godt forhold eller at de liker personen, slik Mead mente var avgjørende. I denne studien har det ved flere anledninger blitt vist til at relasjonen mellom elev og lærer ikke er spesielt god. Mye tyder derfor på at elevene ikke ser på læreren som signifikant.

Det vi derimot ser, er at elevene i større grad hadde lyst til å vise seg frem og innfri de forventningene som gode venner hadde til dem i faget. For elevene i denne studien er det altså medelevene som blir sett på som signifikante andre. Dette fordi det var disse personene elevene likte og satt pris på, og gjennom dette ville innfri forventningene til.

Som en konsekvens av at prestasjonene er tydelige i kroppsøvfingsfaget, vil elevene også kunne ha forventninger til hverandre i ulike aktiviteter. Hvis en elev driver med volleyball på fritiden, vil andre elever kunne ha forventninger til denne eleven når volleyball gjennomføres på skolen. I det kommende sitatet svarer Anna på spørsmålet om det er viktig for henne å innfri de forventningene andre eventuelt har til henne i kroppsøvfingsfaget.

*Anna: Da tror jeg mer at jeg har forventninger til de som spiller håndball eller driver med sporter da. Sånn som slalåm, der ville de sikkert hatt litt forventninger til meg, men det er vel ikke i gymfaget jeg står på slalåm akkurat. Men det blir sikkert sånn hvis jeg er på hyttetur med noen jenter og står på slalåm. Da har de sikkert litt forventninger til hvordan jeg står.*

*Intervjuer: Ja, ikke sant. Men hvis du hadde opplevd at andre hadde hatt forventninger til deg, tror du det hadde vært viktig for deg å innfri forventningene da?*

*Anna: Jeg tror det. Jeg tror det er viktig å vise at man er flink til noe og at man mestrer det man øver mye på og driver med. Det blir kanskje litt sånn også, jeg synes egentlig det er litt dumt fordi sånn som hvis det er en som spiller fotball her, så vet man at personen driver veldig mye med fotball, jobber mye, men at de kanskje ikke helt klarer å få det til. Så er det veldig dumt at man skal se så mye på den personen og liksom "oi, driver ikke han mye med fotball. Er ikke han som spiller fotball flinkere liksom"? Da blir det litt synd for den personen fordi... ja.*

Noe som er interessant med dette temaet, er at flere av elevene uansett ferdighetsnivå, synes det er viktig å innfri forventningene gode venner har til en selv. Slike elever, blir med andre ord sett på som signifikante andre. Elevenes erfaringer knyttet til relasjoner

med andre, levde relasjoner, kan forstås å ha eksistensiell mening for elevene. For Annas del ved at hun ved å beherske ulike aktiviteter, som slalåm, skaper seg selv på en positiv måte ovenfor medelevene. Å innfri forventningene som læreren har til elevene, er ikke noe som blir nevnt av elevene i denne sammenhengen. Bakgrunnen for dette kan være at læreren ikke blir sett på som signifikant som nevnt tidligere, samt at øvelsene læreren legger opp til erfarer som enkle. Med utgangspunkt i at elevene erfarer øvelsene som enkle, vil de også kunne tenke at det læreren forventer av en, er ferdigheter en alt behersker.

### **5.6.3 Oppsummering**

For elevene i denne studien har det kommet frem at de ikke ser på læreren som en signifikant annen, slik Nordahl (2001) mener vil kunne være tilfellet. I stedet er gode venner personer elevene ser på signifikante andre. Bakgrunnen for dette er at elevene selv må erfare en god relasjon til den det gjelder for at personen skal bli sett på som signifikant annen. Som vist i denne delen av studien er det store forskjeller i hvordan elever med ulikt ferdighetsnivå erfarer det å vise seg frem i kroppsøvingfaget. Av alle kategoriene som har blitt lagt frem i denne studien, er det denne som inneholder størst forskjeller. Der elever med lavt ferdighetsnivå ofte gruer seg til kroppsøvingstimer med bakgrunn i at prestasjonene blir synlige ovenfor lærer og medelever, er dette noe som avtar med høyere ferdighetsnivå. I denne sammenhengen erfarer elevene den verden de er en del av forskjellig ut i fra ferdighetsnivået og deres erfaringer av levd kropp. Elevene med høyt ferdighetsnivå, de som erfarer at de mestrer øvelsene, erfarer at de er hjemme i situasjonen. Med dette som utgangspunkt, gjennom gode prestasjoner, viser disse elevene seg frem for medelever og lærer på en god måte. Elevene med lavere ferdighetsnivå, som ikke erfarer "jeg kan", og på den måten ikke føler seg hjemme i situasjonen, erfarer synligheten av deres prestasjoner som mer skremmende, noe igjen som fører til at de gruer seg til kroppsøvingstimene.

Det å vise seg frem for læreren har for elevene i denne studien ingen verdi med bakgrunn i at læreren skal kunne være en signifikant annen. Da elevene ikke ser på læreren som signifikant, noe de heller ser på medelevene som, ønsker de først og fremst å vise seg frem for læreren med bakgrunn i at de vil ha en god karakter.

Den symbolske interaksjonismen kan si noe om betydningen relasjoner kan ha. I denne sammenhengen sees det på hvordan en persons vesen og væremåte eller handlinger er med på å påvirke andre mennesker (Thuen & Vaage 1989). Den gjensidige samhandlingen er sentral i denne sammenhengen. I denne studien ser vi hvordan lærerens væremåte og handlinger har vært med på å prege elevene, samt hvordan dette har gått utover samhandlingen mellom elev, lærer og det som skal læres. At elevene i denne studien ikke erfarer en spesielt god relasjon til læreren, kan ha ført til at læreren ikke ble sett på som signifikant annen for elevene.

## 6. Oppsummering og konklusjon

I denne studien har fokuset vært rettet mot elever i 9. klasse i en av nabokommunene til Oslo, med formål om å få innsikt i elevers erfaringer knyttet til kroppsøvlingslæreren.

Ved å få kunnskap om de erfaringene elevene gjør seg om kroppsøvlingslæreren, vil man lettere kunne legge til rette for en undervisning som tar utgangspunkt i elevgruppen man jobber med. Med bakgrunn i dette, ble følgende problemstilling belyst i oppgaven:

*- Hvilken betydning tilskriver elever med ulikt ferdighetsnivå i kroppsøving sin lærer?*

For å belyse denne problemstillingen ble det sett nærmere på George Herbert Mead sin sosialiseringsteori, kaldt symbolsk interaksjonisme. Bakgrunnen for valget av denne teorien, var at den skulle belyse samhandlingen elevene erfarte med medelever og læreren. I denne sammenhengen ble speilingsteorien den mest sentrale. Ved bruk av speilingsteorien har jeg fått belyst de forventingene elevene erfarer i møtet med kroppsøvlingsfaget. Ved bruk av denne teorien, har jeg også kommet frem til at elevene ser på medelever som signifikante andre, i større grad enn læreren. For elevene i denne studien var det altså viktigere å innfri forventingene gode venner hadde til en, heller enn det var å innfri forventingene læreren hadde. Dette fordi elevene erfarte gode relasjoner til medelever, i større grad enn til læreren. Gjennom den symbolske interaksjonismen har jeg også fått belyst viktigheten av språklig samhandling for elevers utvikling og læring.

Bakgrunnen for bruken av fortolkende fenomenologi i oppgaven, var for å få en større forståelse av de erfaringene elevene gjorde seg om kroppsøvlingslæreren, samt hvilken betydning disse hadde for de ulike individene. Ved å se elevenes erfaringer gjennom begrepene levd tid, levd rom, levd kropp og levde relasjoner, har jeg fått belyst hva som er med på å prege de erfaringene elevene gjør seg, samt betydningen disse erfaringene har for elevene. Gjennom eksistensielle meninger, kontekstuelle meninger og grunnleggende meninger, har jeg også fått belyst den meningen elevene tillegger sine erfaringer.

Den didaktiske relasjonsmodellen, samt Vygotskijs proksimale utviklingszone, ble brukt for å se på faktorer læreren bør ta høyde for ved planlegging av undervisning. I denne studien ble det vist til eksempler der elever erfarte at læreren sviktet i et av temaene i den didaktiske relasjonsmodellen, og hvordan dette påvirket de andre temaene. Dette ser

vi blant annet ved at elevene erfarer at læreren ikke tar utgangspunkt i elevforutsetningene, noe elevene erfarer at går utover innholdet og læringsaktivitetene. Ved bruk av den proksimale utviklingssonen, ble viktigheten av samspillet mellom elev og lærer med tanke på elevers utvikling og læring belyst. Gjennom den proksimale utviklingssonen ble det også vist til at elev og lærer kan oppfatte saksforholdet forskjellig, noe som gjør at de har forskjellig oppfatning av hvilken sone eleven befinner seg i.

Når det gjelder nytten av valgt metode i denne studien, opplever jeg denne som veldig god. Ved bruk av deltagende observasjon skapte jeg gode relasjoner til elevene, jeg kom tett på elevene, og dannet meg et inntrykk av hvordan de erfarte kroppsøvlingslæreren og faget. Ved bruk av deltagende observasjon ble jeg ikke bare godt kjent med elevene, men det var også nyttig med tanke på å velge ut informanter til fokusgruppeintervju og dybdeintervju. Deltagende observasjon gjorde også at jeg kunne ta opp hendelser i intervjusammenheng som jeg tidligere hadde observert. Fokusgruppeintervju erfarte jeg også som veldig nyttig. Under denne formen for intervju kom det frem mye spennende data, samtidig som elevene virket veldig avslappet. Fokusgruppeintervjuet, sammen med deltagende observasjon, dannet grunnlaget for utvelgelse av informanter til dybdeintervju. Med bakgrunn i at elevene hadde blitt kjent med meg gjennom deltagende observasjon, og blitt vant til å snakke om kroppsøvlingslæreren i fokusgruppeintervju, erfarte jeg at dybdeintervjuene ga denne studien mye nyttig informasjon.

Av resultatene som har blitt lagt frem ser vi at læreren har stor betydning for elevene uavhengig av hvilket ferdighetsnivå de innehar. Lærerens væremåte og måten læreren legger opp og gjennomfører undervisningen på, virker å ha en direkte innvirkning på de erfaringene elevene gjør seg om kroppsøvlingsfaget. I denne studien har vi sett på det elevene erfarer som en dårlig relasjon mellom seg selv og læreren, og hvordan dette har vært med på å prege elevenes relasjon til saksforholdet.

*Innhold i timene:* Innholdet i timene var en av i alt fem kategorier elevene så på som avgjørende for deres erfaring av kroppsøvlingslæreren. Innholdet læreren la opp til, viste seg å ha betydning for elevers trivsel, motivasjon og læring i faget. Under dette temaet ble det vist til at elevene erfarte få utfordringer, lite variasjon og mangel på progresjon



og læring. At elevene erfarte mangel på dette, hadde en direkte innvirkning på deres erfaring og relasjon til kroppsøvingslæreren.

*Læreren som motivator, veileder og støttespiller:* Under dette temaet ble det sett nærmere på hvordan elevene erfarte læreren som motivator, veileder og støttespiller. Elevene i denne studien trakk frem viktigheten av at læreren motiverte de og at læreren ved å legge til rette for en undervisning bestående av morsomme og varierte øvelser og innhold, kunne være med på å bedre deres opplevelse av faget. I tillegg trakk elevene frem erfaringen av å mestre utfordrende øvelser som sentralt for deres motivasjon. Når det gjelder i hvilken grad elevene erfarte støtte og veiledning fra læreren, virket dette å forekomme i liten grad. At læreren ikke ga elevene den støtten og veiledningen de hadde behov for, bidro til at deres erfaring og relasjon til kroppsøvingslæreren ble dårligere. Dette var et syn som var felles for alle informantene, uansett ferdighetsnivå.

*Læringsutbyttet:* Elevene i denne studien viser til at de erfarer lite læring og utvikling i kroppsøvingsfaget. Dette viser seg å ha sammenheng med undervisningen læreren legger opp til. Dette gjennom et kjedelig innhold, lite variasjon og en undervisning som ikke er tilpasset elevgruppen, slik de selv erfarer det. Det viser seg også at elevene er usikre på hva de skal lære i faget, og hvilke mål som er satt for undervisningen. Der elevene med høyt ferdighetsnivå er usikre på om kroppsøvingsfaget har bidratt med ny kunnskap og utvikling av ferdigheter, har noen av elevene med lavere ferdighetsnivå i større grad erfart læring. Samtidig påpeker også elever med lavt og middels ferdighetsnivå behovet for mer læring og utvikling. Mangel på utvikling rent ferdighetsmessig virker altså å være av betydning for hvordan elevene i denne studien erfarer kroppsøvingslæreren.

*Det å vise seg frem:* Der noen av elevene erfarte det å vise seg frem for læreren og medelever som en god ting, var det andre som i større grad gruet seg til dette. Dette virket å ha sammenheng med ferdighetsnivået til elevene. Elevene med lavt ferdighetsnivå så på dette som mer skremmende enn elever med høyere ferdighetsnivå. Det viser seg også at det er viktigere å innfri de forventningene medelever og venner har til en i kroppsøvingsfaget, heller enn å innfri eventuelle forventninger læreren har. For elevene i denne studien virket dette å ha sammenheng med relasjonen de hadde med de som observerte en. Der elevene hadde gode relasjoner til medelever var lysten til å innfri forventninger til stede, mens med læreren, hvor relasjonen ikke var like god, var

ikke dette like viktig. På den måten var det kun en god karakter som gjorde det viktig for elevene å vise seg frem for læreren.

Resultatene som har blitt lagt frem i denne studien, inneholder en del individuelle forskjeller i hvordan elevene erfarer kroppsøvlingslæreren. Samtidig som vi ser en del forskjeller, er likhetene mellom de ulike ferdighetsnivåene mange. Elevene i denne studien deler en felles forståelse for hva de savner hos kroppsøvlingslæreren de har i dag. Av de ulike kategoriene som har blitt presentert i denne studien, ser vi hvordan elevenes erfaring av en kategori er med på å påvirke deres erfaringer av de andre kategoriene. Et eksempel på dette er at den veiledningen elevene erfarer fra læreren, har betydning for hvordan de erfarer innholdet.

Ved de ulike kategoriene som har blitt presentert i denne studien, har det blitt gitt ett innblikk i hva som er avgjørende for et utvalg elevers erfaringer av kroppsøvlingslæreren, og hvilken betydning læreren har for elevenes opplevelse av kroppsøvlingsfaget. Med dette, har jeg kanskje bidratt til en større klarhet i hva elever ser på som viktig for en god kroppsøvlingslærer. Ved å ta hensyn til elevenes erfaringer, vil vi kanskje kunne bidra til at elevene i større grad opplever inspirasjon, glede og mestring, slik det fremgår av formålet med kroppsøvlingsfaget.

Etter gjennomføringen av denne studien, har jeg også gjort meg en del tanker om hva det kunne ha vært interessant å forske videre på. En av mine tanker rundt dette, er at jeg synes det kunne ha vært interessant å undersøke denne studiens reliabilitet til, i et mest mulig likt miljø. På den måten kunne man også fått mer kunnskap om studiens generaliserbarhet. Bakgrunnen for disse tankene er at jeg ville likt å se om det er store forskjeller fra min studie til andre tilsvarende studier. Gjennom datainnsamlingen vil jeg som forsker kunne hatt innvirkning på dataene som ble produsert. Elevene i denne studien har ofte kommet til meg med innspill til hvordan kroppsøvlingslæreren kan gjøre undervisningen bedre, og på den måten kan elevene ha sett på meg som en person de har hatt muligheten til å "klage" til, uten at det får konsekvenser. Samtidig sitter jeg igjen med et inntrykk av både gjennom observasjoner, samtaler og intervjuer med elevene, av at de erfaringene som har kommet frem i denne studien er oppriktige beskrivelser av elevenes erfaringer.

## Tabelloversikt

**Tabell 4** *Ulike ferdighetsnivåer blant elevene i min observasjonsgruppe.*

**Tabell 5** *Spørsmål til elevene i observasjonsgruppen mht om de gruppe seg til kroppsøvingstimer.*

**Tabell 6** *Spørsmål til elevene i observasjonsgruppen mht innsikt omkring egen læring i kroppsøvingsfaget.*

## Figuroversikt

**Figur 2;** *Den didaktiske relasjonsmodellen*

## Litteraturliste

- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in Movement, Sport an Physical Education*. London: Heinemann.
- Becker, H. (1970). *Sociological Work - method and Substance*. Chicago: Alan Lane The Penguin Press.
- Bengtsson, J. (2006). En livsverdenstilnærming for helsevitenskapelig forskning. I: J. Bengtsson (Red.), *Å forske i sykdoms - og pleieerfaringer. Livsverdensfenomenologiske bidrag*. (s. 13-58). Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehug.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London. King's College London.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidatikk* (2. utgave) Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry* (s.227–268).
- Dysthe, O., & Igland, M. A. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I: F. Dysthe, O (Red.), *Dialog, samspel og læring*. (s 73-90). Gyldendal Akademisk.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). *Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology*. University of Michigan.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Federici, A., & Skaalvik, E.M. (2013). *Lærer-elev-relasjonen, betydning for elevenes motivasjon og læring*. Hentet 21. oktober 2013 fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_1\\_2013/B\\_S\\_1-13\\_web\\_Federici\\_Skaalvik.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/B_S_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf)
- Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvingsfaget: En undersøkelse av trivselen i kroppsøvingsfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune*. Hovedfagsoppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige* (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Hallum, H. (1984). *Trivsel og mistrivsel I kroppsøvingsundervisningen: En empirisk belysning av hendelser i kroppsøvingsundervisningen som elever i videregående skole opplever er knyttet til trivsel og mistrivsel*. Hovedfagsoppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Husserl, E (1970). *The idea of phenomenology*. The Hauge: Martinus Nijhoff.

- Husserl (1976). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Husserliana VI. Haag: Martinus Nijhoff.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utgave). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave). Oslo: Gyldendal Norske Forlag.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal akademisk.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk forlag
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception* (oversatt av C. Smith). London: Routledge.
- Morris, D. (2008). Body. I: R. Diprose & J. Reynolds (Eds.), *Merleau-Ponty: Key concepts* (s. 111-121). Stocksfield: Acumen Publishing.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2009). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett: I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-65). Oslo: Universitetsforlag.
- Schutz, A. & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world*. Evanston: Northwestern University Press.
- Solvang, G. (2009). *Kroppsøvlingslæreren som leder: En undersøkelse av kroppsøvlingslæreren og elevens preferanser når det gjelder valg av lederstil i den videregående skolen*. Materoppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Solvang, P. K. & Slettebø, Å. (Red). (2012). *Rehabilitering. Individuelle prosesser, fagutvikling og samordning av tjenester*. Gyldendal akademisk.
- Svenaesus, F. (2000). *The hermeneutics of medicine and the phenomenology of health: Steps towards a philosophy of medical practice*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget. (Originalutgave utgitt i 1998).
- Thuen, H. & Vaage, S. (Red). (1989). *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thompson, E. (2007). *Mind in life: Biology, phenomenology, and sciences of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thøgersen, U. (2010). *Krop og fænomenologi - en introduksjon til Merleau-Pontys filosofi*. Systime academic.
- Utdanningsdirektoratet (2012a). *Læreplan i kroppsøving - kompetansemål*. Hentet 10. februar 2014 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Kompetansemal/?arst=98844765&kmsn=583858936>

Utdanningsdirektoratet (2012b). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 10. februar 2014 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal/>

Utdanningsdirektoratet (2012c). *Veiledning til læreplan i kroppsøving*. Hentet 10. februar 2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/3-Praktiske-eksempler/?read=1>

Utdanningsdirektoratet (2012d). *Endringer i faget kroppsøving*. Hentet 13. februar 2014 fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/4-Forskrift-til-opplaringsloven/42-Underveis--og-sluttvurdering-i-kroppsoving/Forholdet-mellom-underveis--og-sluttvurdering/>

Utdanningsdirektoratet (2012e). *Grunnlag for vurdering i faget*. Hentet 13. februar 2014 fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/4-Forskrift-til-opplaringsloven/41-Grunnlaget-for-vurdering-i-faget/Merknad-til-andre-ledd--forutsetninger-og-innsats/>

van Manen, M (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Ontario: State University of New York Press.

Zahavi, D. (2007). *Fænomenologi*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

# Vedlegg 1 - Personopplysninger

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: 02.07.2013

Vår ref:34876 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.06.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

34876	<i>Elevers erfaringer av kroppsøvingslæreren</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jorunn Spord Borgen</i>
Student	<i>Martin Langerud Sannes</i>

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

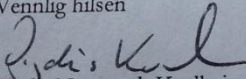
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

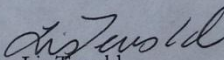
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år 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, 20.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Martin Langerud Sannes, Fiolvegen 8, 2409 ELVERUM





Formålet med denne studien er å få en større forståelse for hvordan ungdomsskole-elever erfarer kroppsøvlingslæreren og hvordan dette påvirker deres motivasjon i faget.

Det gis skriftlig og muntlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke både fra foresatte og elever. Personvernombudet finner informasjonsskrivet godt utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 20.12.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

## **Vedlegg 2 - Forespørsel om å delta i observasjon, og intervju i forbindelse med en masteroppgave – informasjonsskriv for foresatte**

Jeg er en student ved Norges Idrettshøyskole som tar en master i idrettsvitenskap og er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er hvordan ungdomsskoleelever med ulikt ferdighetsnivå erfarer kroppsøvingslæreren. Jeg vil altså undersøke hvordan elevene selv erfarer læreren. Hva kan læreren gjøre for å i større grad motivere elevene? Hvordan erfarer elevene vurderingen i faget? Erfarer elevene at det er et godt samarbeid mellom lærer og elev?

For å finne ut av dette, vil jeg fra starten av Oktober til starten av November gjennomføre et forskningsprosjekt på hos dere.

I denne sammenhengen vil jeg foreta deltakende observasjon i klassen i ca. 4 kroppsøvingstimer, hvor jeg vil delta aktivt i timen, samtidig som jeg har mulighet til å trekke meg til side for å reflektere over samtaler jeg vil ha med elevene under og etter timen.

I tillegg til uformelle samtaler under og etter kroppsøvingstimene, vil jeg gjennomføre et fokusgruppeintervju før jeg til slutt har behov for å gjennomføre muntlige intervjuer med ca seks elever. Spørsmålene vil omhandle hvilke aktiviteter som motiverer elevene, hvor ofte disse blir gjennomført, når opplever elevene mestring, om det er nok variasjon i undervisningen, samhandlingen mellom lærer og elev, samt læreren som motivator og veileder. Det vil også bli stilt spørsmål som bygger på hvordan elevene opplever karaktersetningen. Jeg vil bruke båndopptaker mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta ca 30 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og eleven har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom eleven trekker seg vil alle innsamlede data om vedkommende bli anonymisert, og ikke brukt i oppgaven. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, både når det gjelder observasjon, uformelle samtaler og intervju, men vil bli brukt i oppgaven. Dersom oppgaven leses av personer som deltar i undersøkelsen, eller som kjenner gruppen godt, kan det være en mulighet for indirekte gjenkjenning. Skolens navn vil ikke navngis i oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av mai 2014.

Dersom du/dere ikke har noe imot at deres ungdom deltar i undersøkelsen bestående av deltagende observasjon, fokusgruppeintervju og intervju, er det fint om dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til lærer.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på [REDACTED], eller sende en e-post til [REDACTED]. Du kan også kontakte min veileder Jorunn Spord Borgen

på telefonnummer [redacted] eller ved mail: [redacted].

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen Martin Langerud Sannes

-----  
-----

Samtykkeerklæring:

Jeg/vi har mottatt informasjon om studien av ungdomskoleelevers opplevelse av kroppsøvlingslæreren, og samtykker i at min/vår ungdom deltar i undersøkelsen, bestående av observasjon, fokusgruppeintervju og intervju.

Signatur foresatt.....

Telefonnummer.....

Navn på elev.....

## **Vedlegg 3 - Forespørsel om å delta i observasjon og intervju i forbindelse med en masteroppgave – informasjonsskriv for elever**

Jeg er en student ved Norges Idrettshøyskole som tar en master i idrettsvitenskap og er nå i gang med den avsluttende masteroppgaven. Jeg er nå inne i mitt siste skoleår før jeg kan begynne å jobbe som kroppsøvingslærer. Nå holder jeg på med en avsluttende masteroppgave, hvor temaet for oppgaven er hvordan ungdomsskoleelever opplever kroppsøvingslæreren. Her er jeg veldig interessert i å finne ut hvordan dere som elever opplever kroppsøvingslæreren og hvilken betydning dette har for deres motivasjon i faget.

For å finne ut av dette, vil jeg fra starten av oktober til starten av november gjennomføre et forskningsprosjekt på deres skole, og i deres klasse.

Her vil jeg være med dere i noen kroppsøvingstimer for å gjennomføre en observasjon, hvor jeg vil delta aktivt i timen og ha kroppsøving sammen med dere.

I tillegg til samtaler vi vil ha under og etter kroppsøvingstimene vil jeg også gjennomføre et fokusgruppeintervju. Her deles dere inn i ulike grupper og vi snakker sammen om aktuelle temaer i forhold til kroppsøvingfaget og læreren. Videre vil jeg gjennomføre muntlige intervjuer med seks elever. Her vil jeg høre litt om hva dere mener om kroppsøvingslæreren, hva dere liker og hva dere gjerne skulle hatt litt mere av. Jeg vil ta opp intervjusamtalene på båndopptaker, og intervjuet vil ta ca 30 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er helt frivillig å være med og dere har mulighet til å trekke dere når som helst underveis, uten at dere må ha en grunn for dette. Dersom du trekker deg vil alle data jeg har samlet inn om deg bli anonymisert, og disse vil ikke bli brukt i oppgaven. Ingen andre enn meg selv vil ha mulighet til å høre på båndopptakene som vi får under intervjuet, og jeg kan heller ikke fortelle noen om hvem jeg har intervjuet eller snakket med, eller hva som er blitt sagt. Dette gjelder både under selve intervjuet, og hva som blir sagt og gjort under observasjonen i kroppsøvingstimene. Dersom oppgaven leses av personer som deltar i undersøkelsen, eller som kjenner gruppen godt, kan det være en mulighet for indirekte gjenkjennelse. Skolens navn vil ikke nevnes i oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av mai 2014.

Dersom du ikke har noe imot å delta i undersøkelsen bestående av observasjon og intervju, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer den til lærer.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på [REDACTED], eller sende en e-post til [REDACTED]. Du kan også kontakte min veileder Jorunn Spord Borgen på telefonnummer [REDACTED] eller ved mail: [REDACTED]

Med vennlig hilsen Martin Langerud Sannes

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av ungdomskoleelevers opplevelse av kroppsøvingslæreren, og samtykker i å delta i undersøkelsen, bestående av observasjon, fokusgruppeintervju og intervju.

Signatur elev ..... Telefonnummer  
.....

## Vedlegg 4 - Observasjonsnotater

Kategorier	Hvem	Hva/Hvordan
<b>Glede</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Smil/positive ansiktsuttrykk</li> <li>▪ Latter</li> <li>▪ Positive kommentarer/utrop</li> <li>▪ Engasjement</li> <li>▪ Involvert</li> </ul>		
<b>Skuffelse/ liker ikke det jeg holder på med</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Negative kommentarer/utrop</li> <li>▪ Lite engasjement</li> <li>▪ Trekker seg tilbake</li> <li>▪ Innesluttet</li> </ul>		

Kategorier	Hvem	Hva/Hvordan
<b>Positive reaksjoner på det læreren gjør/legger opp til</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Positive ytringer over aktivitet/øvelser</li> <li>▪ Konsentrert når beskjeder gis</li> <li>▪ Kommuniserer med læreren</li> <li>▪ Tar i mot veiledning/kommentarer fra lærer</li> <li>▪ Ber om hjelp når noe er vanskelig</li> </ul>		
<b>Negative reaksjoner på det læreren gjør/legger opp til</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lite positiv til aktiviteten/øvelsen</li> <li>▪ Ukonsentrert og fokuserer på andre ting enn det man skal</li> <li>▪ Lite kommunikasjon med læreren</li> <li>▪ Trekker seg tilbake under veiledning</li> </ul>		

Kategorier	Hvem	Hva/Hvordan
<b>Mestring</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gleden ved å få til ting</li> <li>▪ Lysten til å prøve</li> <li>▪ Prøver på vanskelige ting</li> </ul>		
<b>Mislykking</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Negativitet ved ikke å få til ting</li> <li>▪ Lite lysten på å prøve</li> <li>▪ Trekker seg tilbake</li> <li>▪ Prøver på enkle ting</li> </ul>		

## Vedlegg 5 - Intervjuguide

Team	Forsknings-spørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgings-spørsmål
Innledning		Kan du fortelle litt om deg selv?	
Bakrunn og erfaringer	Hvilke erfaringer/forhold har elevene til fysisk aktivitet og friluftsliv?	<p>Kan du fortelle litt om hva du liker å gjøre på fritiden?</p> <p>Hva synes du for eksempel om fotball, håndball, langrenn, ridning?</p> <p>Hva synes du om det å være ute på tur?</p>	<p>Data, tv, lese, fotball og lignende. Er det noe spesielt med disse tingene siden du liker å drive med akkurat dette?</p> <p>Liker du å holde på med noe slikt?</p> <p>Har du noen gang overnattet ute i telt? Gått i fjellet/fisket?</p> <p>Hva syntes du om denne/disse turene?</p>
Kroppsøvingslæreren	Hvilken betydning har kroppsøvingslæreren på elevene?	<p>Hva synes du om kroppsøvfaget?</p> <p>Kan du nevne tre ting du liker godt med kroppsøvfaget?</p> <p>Kan du nevne tre ting som du ikke setter så stor pris på faget?</p> <p>Hva er det viktigste en god kroppsøvingslærer bør gjøre?</p>	<p>På hvilken måte ?</p> <p>Kan du fortelle om en hendelse der du opplevde noe du syntes var veldig bra i faget?</p> <p>Kan du fortelle om en hendelse som ikke var bra i faget?</p> <p>De tingene du nevner her, kan du si noe om hvorfor de er viktige?</p> <p>Hva er bra med dette?</p> <p>Hvis du tenker på den</p>



			<p>læreren du har nå, gjør han/hun noen av disse tingene? Hvor mye/ofte?</p> <p>Hva er ikke bra med dette? Hvis du tenker på den læreren du har nå, gjør han/hun noen av disse tingene? Hvor mye/ofte? I hvilke situasjoner?</p> <p>Hva er grunnen til at du ikke vil drive med dette? Har dere hatt noe av dette i faget?</p> <p>Hva tenker du når dere får beskjed om at dere skal drive med akkurat dette?</p> <p>Hva er grunnen til at du ville valgt dette? Har dere hatt dette før?</p> <p>Den aktiviteten du valgte var en aktivitet der du spiller på lag og må samarbeide med andre for å prestere/ en aktivitet der du jobber alene og fokuserer kun på din egen prestasjon. Liker du sånne typer aktiviteter best?</p> <p>Hva er det du liker med sånne typer aktiviteter?</p> <p>Er samarbeid noe du foretrekker/helst gjør/ er det å jobbe individuelt det du foretrekker/ helst gjør? Er det noen spesielle du liker å samarbeide med i faget?</p> <p>Det at du ikke fikk til</p>
		<p>Kan du nevne noe du mener kroppsøvlingslæreren din ikke bør gjøre?</p> <p>Når du kommer til en kroppsøvingstime, er det noe du håper spesielt at dere ikke skal gjøre?</p> <p>Hvis du selv skulle bestemt hva dere skulle gjøre i en kroppsøvingstime, hva ville du gjort da?</p> <p>Hva tenker du om å samarbeide med andre elever i kroppsøvlingsfaget?</p> <p>Kan du fortelle om en</p>	

		<p>hendelse hvor du følte at du ikke mestret det dere skulle gjøre i en KRØ-time?</p> <p>Kan du fortelle om en hendelse der du virkelig opplevde at du fikk til noe i faget?</p> <p>Hvis du skulle velge noe du synes dere har hatt lite av som du gjerne ville hatt mer av i faget, hva hadde det vært?</p> <p>Innledningsvis snakket vi om det å være ute på tur, sove i telt, gå i fjellet osv. Har dere gjort noe slikt med skolen?</p> <p>Er dere elever med i å velge ut aktiviteter i KRØ som dere skal gjennom i løpet av et år?</p> <p>I kroppsøvfingsfaget kommer man kanskje litt tettere på læreren sin enn i mer teoretiske fag, hva tenker du</p>	<p>akkurat dette, hva gjorde det med deg? Fikk du noen reaksjoner fra medelever/lærer på dette?</p> <p>Hvis du opplever at du ikke får til det dere skal gjøre i en time, er det noen som ser det da og kommer bort for å veilede deg slik at du har større mulighet til å klare det?</p> <p>Hvem hjelper deg? Hva synes du om dette?</p> <p>Hvilken følelse satt du igjen med da?</p> <p>Det at du fikk til akkurat dette veldig godt, hva tror du var grunnen til det?</p> <p>Hva er grunnen til at du ville valgt akkurat dette?</p> <p>Hva synes du om at dere har hatt lite/ikke noe av denne aktiviteten?</p> <p>Hva synes du om at dere har/ikke har fått testet ut dette?</p> <p>Hva synes du om dette? På hvilken måte?</p> <p>På hvilken måte? Kan du si noe mer om hva som skjer da?</p>
--	--	---	---

		<p>om dette?</p> <p>Det å oppleve støtte fra andre kan være viktig også i kroppsøvfingsfaget. Har du følt at andre medelever/ lærer har støttet deg på noen måte i faget (oppmuntret, verdsatt, akseptert, respektert vs råd og praktisk veiledning)?</p> <p>Kroppsøvfingsfaget er et læringsfag på lik linje med norsk, naturfag osv.. Har dere snakket om hva dere kan/skal lære i KRØ?</p> <p>I den første observasjonstimen jeg hadde med dere gjennomførte dere "afrikarunden". Kan du si noe om hva som motiverer deg til å gjøre så godt du overhode kan i denne testen?</p>	<p>Kan du prøve å si noe om ditt forhold til kroppsøvfingslæreren din?</p> <p>Det at dere har et godt forhold/mindre godt forhold, har det noen betydning for deg (prestasjoner, trivsel, tørre å prøve)?</p> <p>Kan du fortelle en historie der dette skjedde?</p> <p>På hvilken måte har du opplevd denne støtten? gjennom aktiviteter, veiledning, kommentarer?</p> <p>Hvis du skulle nevne noe du har lært i faget, hva vil du trekke frem da?</p> <p>Er det noe du skulle ønske du kunne lært i KRØ? Har du noen tanker om hvordan du kunne lært dette?</p> <p>For at du skulle lært enda mer i kroppsøvfingsfaget, hva tror du ville vært viktig da?</p> <p>Hva synes du om en slik test? Hva er bra/ikke bra med dette?</p> <p>Kan du fortelle en historie der du opplevde at du manglet motivasjon? Motiverer læreren din</p>
--	--	---	---

		<p>Har du noen gang gruet deg til en kroppsøvingstime?</p> <p>Hvis vi ser på matematikkfaget for eksempel, så er ikke de prestasjonene du leverer her så tydelige ovenfor medelever. Det er noe som ofte blir mellom deg og læreren. Hvordan synes du dette er i kroppsøvingfaget? Blir prestasjonene mer synlige for alle som er der?</p> <p>Har du fått noen positive reaksjoner på dine prestasjoner i faget fra medelever/ lærer?</p>	<p>deg ofte? Hva gjør læreren din når du blir motivert til å gjøre det han vil du skal gjøre?</p> <p>Hva skulle dere ha i denne timen?</p> <p>Hva tror du var grunnen til at du gruet deg til akkurat denne timen?</p> <p>Hva tenker du om dette? Hvis du gjør en feil eller sliter med noe i faget/ gjør en feilpassing, ikke klarer å slå hjul osv.. Får du noen reaksjoner fra medelever/lærer da?</p> <p>Hva synes du om dette? Er det viktig for deg å innfri andres forventninger (medelever/lærer)?</p> <p>Hva var det du gjorde da du lyktes? Hva synes du om den positive responsen du fikk?</p> <p>Hva tenker du om dette?</p>
	Hvordan opplever elevene karaktersettingen?	<p>Når det gjelder karaktersetting i kroppsøvingfaget, hva synes du om dette?</p> <p>Når du vet at du får karakter i faget, har det noen betydning for hvordan du presterer? (Blir du motivert til å yte mer? Redd for å gjøre feil? "dumme" deg ut?</p>	<p>Hva gjør at du liker/ikke liker dette?</p> <p>På hvilken måte? Ville det hatt noen betydning for deg hvis du ikke hadde fått karakter i faget? På hvilken måte? Hvordan tror du at du</p>

		<p>hadde gjort det i faget hvis dere ikke fikk karakter?</p> <p>Vet du når du blir vurdert i faget? (gjennom tester, stafetter, hele tiden?)</p> <p>Synes du selv at du får riktig karakter i kroppsøving?</p> <p>Hva synes du om den informasjonen du får i forhold til den karakteren du har fått/ligger an til?</p>	<p>Kan du si noe om ditt forhold til tester i kroppsøvingsfaget? (cooper, 3000m..) Er dette noe dere har hatt noe av?</p> <p>Kan du si noe om hvor viktig den karakteren du får i kroppsøving er for deg?</p> <p>Synes du den standpunkt karakteren du fikk da du sluttet i 8.klasse var rettferdig? Kan du utdype?</p>
Annet		<p>Hvis du skulle beskrive drømmelæreren din i kroppsøving, hvordan ville denne personen vært?</p> <p>Fra en til ti, hvor godt liker du deg i kroppsøvingsfaget?</p> <p>Fra en til ti, hvor fornøyd er du med kroppsøvingslæreren din?</p> <p>Er det noe annet du har lyst å legge til eller komme med rundt det vi har snakket om?</p> <p>Da har ikke jeg flere spørsmål. Har du noe mer du vil spørre om før vi avslutter?</p>	





