

**Endre Aas Gulbrandsen**

# **Positiv ungdomsutvikling gjennom faget kroppsøving**

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2014



## **Abstract**

**Background and aim:** The development of individuals with competence to thrive in life and the capacity and desire to help others, is stated initially in the Norwegian National Curriculum (Kunnskapsløftet 06 [K06]). However little research has been conducted to see how this goal can be ascertained. The study investigates the potential for Positive Youth Development (PYD) within the context of physical education [PE].

**Methods:** In the study the qualitative methods observation and interview were used. A Norwegian upper secondary school class of PE was followed over a six-week period. After this five of the pupils were invited for a semi-structured interview. Based on this material an issue-centered analysis was conducted, focusing on the development of the five c's of positive youth development: competence, confidence, connection, caring and character.

**Results:** The context of a PE class has certain characteristics with the potential to both enhance and inhibit youth development. Activity, team games and cooperation challenge the pupils' social interactions and expose the pupils' character, competence, peer acceptance and care for others. If teachers (and pupils) establish constructive relations the context may contribute to a cascade of positive development. In an environment where the relations between pupils are unconstructive however, the exposure of social relations and the pupils self becomes problematic and harmful to their development. To further positive youth development it is crucial that pupils learn how their actions effect their own and other pupils' development. Their actions can both enable and inhibit constructive relationships, and may be either adaptive or maladaptive to their development. This study shows that it is possible to make pupils aware of these processes, when teachers make pupils reflect upon them.

## Sammendrag

I læreplanen kunnskapsløftet 06 [K06] er det fastslått at utdanningen skal gi hver elev kompetanse til å ta vare på seg selv og sitt liv, og samtidig gi overskudd og vilje til å være andre til hjelp. Det er ikke spesifisert hvordan en skal nå dette målet, og det eksisterer lite forskning på om faget kroppsøving – og skolen som helhet – når dette målet. Denne studien benytter seg av teorien *Positiv Youth Development* (PYD). PYD konkretiserer styrker i ungdommen. Styrkene kjennetegner ungdommer som bidrar positivt i egen og andres utvikling. Teorien tar utgangspunkt i de filosofiske grunntankene om menneskelig utvikling beskrevet i *Relational Developmental Systems Theories* (RDST). Studiens mål er å undersøke og beskrive potensialet for positiv ungdomsutvikling i faget kroppsøving.

Studien benytter de kvalitative metodene observasjon og intervju. En studiespesialiserende 2.klasse på videregående skole ble observert over en periode på seks uker. Fem av elevene i klassen deltok på dybdeintervjuer. Materialet ble deretter undersøkt gjennom en temasentrert analyse med fokus på utvikling av de positive egenskapene identifisert i teorien *Positiv Youth Development*.

Studien indikerer at konteksten i kroppsøvingstimene setter store krav til samhandling og samarbeid mellom elevene, samtidig som den eksponerer elevenes karakter, kompetanser og sosiale relasjoner. Dette gjør potensialet for å påvirke elevenes utvikling spesielt stort, noe som kan være både positivt og negativt. Resultatene i studien viser også hvordan læreren og elevene gjennom sine handlinger har potensialet til å både fremme og hemme positiv utvikling. Dersom læreren og elevene klarer å etablere konstruktive relasjoner, skapes positive ringvirkninger. På tilsvarende måte svekkes elevenes utvikling dersom relasjonene ikke er konstruktive. Studiens resultater viser også at elever, gjennom å reflektere over innvirkningen til egne handlinger, kan endre holdninger og atferd. Elever med forståelse for denne sammenhengen former aktivt sin egen utvikling, og vil enklere kunne etablere konstruktive relasjoner til andre. Funnene i studien viser at læreren kan bevisstgjøre sine elever, og etablere konstruktive relasjoner til og mellom sine elever. Dette krever at læreren er dyktig relasjonelt, og har elevenes helhetlige utvikling som hovedmål.

# Innholdsfortegnelse

|   |           |
|---|-----------|
| <b>ABSTRACT .....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>SAMMENDRAG .....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>FORORD .....</b>   | <b>7</b>  |
| <b>1. INNLEDNING OG BAKGRUNN FOR PROSJEKTET .....</b>   | <b>8</b>  |
| 1.1 PROBLEMSTILLING .....   | 10        |
| 1.2 AVGRENSNINGER .....   | 11        |
| 1.3 OPPGAVENS VIDERE STRUKTUR .....   | 11        |
| <b>2. TEORETISK BAKGRUNN .....</b>  | <b>12</b> |
| 2.1 RELATIONAL DEVELOPMENTAL SYSTEMS THEORIES – (RDST) .....  | 12        |
| 2.1.1 Historisk bakgrunn for teorien .....  | 12        |
| 2.1.2 Relasjonelle utviklingssystemers teorier .....  | 14        |
| 2.2 POSITIVE YOUTH DEVELOPMENT – POSITIV UNGDOMSUTVIKLING .....   | 16        |
| 2.2.1 Historisk bakgrunn for teorien .....  | 16        |
| 2.2.2 Positiv Ungdomsutvikling .....  | 17        |
| 2.2.3 De seks positive egenskapene .....  | 21        |
| 2.3 VALIDERING AV TEORIEN OM POSITIV UNGDOMSUTVIKLING OG FORSKNING PÅ<br>UNGDOMSUTVIKLING I KROPPSØVING OG IDRETT ..... | 26        |
| 2.3.1 Validering av teorien positiv ungdomsutvikling (4-H studien) .....  | 26        |
| 2.3.2 Vanlig kritikk rettet mot teorien positiv ungdomsutvikling .....  | 27        |
| 2.3.3 Forskning på ungdomsutvikling i kroppsøving og idrett .....   | 28        |
| <b>3. METODE .....</b>  | <b>30</b> |
| 3.1 FORSKNING INNEN RELASJONELLE UTVIKLINGSSYSTEMERS TEORIER .....  | 30        |
| 3.2 KVALITATIV FORSKNING .....  | 31        |
| 3.2.1 Observasjon .....   | 32        |
| 3.2.2 Intervju .....  | 32        |
| 3.3 FREMGANGSMÅTE I ARBEIDET MED OPPGAVEN .....   | 33        |
| 3.3.1 Tematisering .....  | 33        |
| 3.3.2 Planlegging .....   | 33        |
| 3.3.3 Datainnsamling .....  | 34        |
| 3.3.4 Analyse .....   | 37        |
| 3.3.5 Troverdighet og gjennomsiktighet i studien .....  | 38        |
| 3.3.6 Avrapportering .....  | 39        |
| 3.4 ETISKE PROBLEMSTILLINGER .....  | 39        |
| <b>4. RESULTATER .....</b>  | <b>40</b> |
| 4.1 KOMPETANSE .....  | 40        |
| 4.1.1 Sosial kompetanse .....   | 40        |
| 4.1.2 Empatisk kompetanse .....   | 41        |
| 4.1.3 Arbeidslivskompetanse .....   | 42        |
| 4.2 TILLIT TIL EGENVERDI OG TILSTREKKELIGHET .....  | 43        |
| 4.2.1 Trygghet .....  | 44        |
| 4.2.2 God følelse ved gode prestasjoner .....   | 46        |
| 4.2.3 Kommentarer fra andre elever og læreren .....   | 47        |
| 4.3 SOSIALE RELASJONER .....  | 48        |
| 4.3.1 Relasjonen til medelevene .....   | 48        |
| 4.3.2 Relasjonen til kroppsøvingslæreren .....  | 51        |
| 4.4 ”Å BRY SEG” .....   | 52        |
| 4.5 KARAKTER .....  | 54        |
| 4.6 ”Å BIDRA” .....   | 55        |
| <b>5. DISKUSJON .....</b>   | <b>57</b> |
| 5.1 KROPPSØVINGSFAGETS KONTEKST OG INNVIRKNING PÅ POSITIV UNGDOMSUTVIKLING ..   | 57        |

|  |           |
|--|-----------|
| 5.1.1 Samhandling .....  | 58        |
| 5.1.2 Sårbarheten i eksponeringen av selvet og sosiale relasjoner.....               | 59        |
| 5.1.3 Potensialet i konteksten .....   | 62        |
| 5.2 LÆRERENS INNVIRKNING PÅ POSITIV UNGDOMSUTVIKLING.....                            | 62        |
| 5.2.1 Å etablere konstruktive relasjoner mellom elevene i klassen .....              | 63        |
| 5.2.2 Å etablere konstruktive relasjoner til hver enkelt elev .....                  | 64        |
| 5.2.3 Bevisstgjøring av elevene "Læreren som regissør for personlig utvikling" ..... | 64        |
| 5.2.4 Bevissthet for elevmangfold og individuelle forskjeller.....                   | 66        |
| 5.3 ELEVENES INNVIRKNING PÅ MEDELEVERS UTVIKLING .....                               | 66        |
| 5.3.1 Atferd med positiv innvirkning på medelevers utvikling.....                    | 66        |
| 5.3.2 Atferd med negativ innvirkning på medelevers utvikling.....                    | 67        |
| 5.4 ELEVENES INNVIRKNING PÅ EGEN UTVIKLING .....                                     | 68        |
| 5.4.1 Bruk av hensiktsmessige selvreguleringsstrategier .....                        | 69        |
| 5.4.2 Manglende bevissthet for valg av selvreguleringsstrategi .....                 | 70        |
| 5.4.3 Bruk av uhensiktsmessige selvreguleringsstrategier .....                       | 70        |
| 5.4.4 Elevene som produsent av egen utvikling .....                                  | 71        |
| 5.5 FAGET KROPPSØVING – ET ALLMENNDANNENDE PERSPEKTIV .....                          | 71        |
| <b>6. AVSLUTNING .....</b>   | <b>75</b> |
| 6.1 VEIEN VIDERE .....   | 75        |
| <b>REFERANSER .....</b>  | <b>76</b> |
| <b>FIGUROVERSIKT .....</b>   | <b>85</b> |
| <b>VEDLEGG .....</b>   | <b>86</b> |
| VEDLEGG 1: REDEGJØRELSE FOR EGEN BAKGRUNN OG FORFORSTÅELSE .....                     | 87        |
| VEDLEGG 2: GODKJENNING FRA NSD .....   | 90        |
| VEDLEGG 3: BEKREFTELSE OM DELTAGELSE FRA SKOLENS LEDELSE OG KLASSENS LÆRER. ....     | 91        |
| VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVENE .....                                       | 93        |
| VEDLEGG 5: INVITASJON TIL DYBDEINTERVJU .....  | 95        |
| VEDLEGG 6: INTERVJUGUIDE .....   | 96        |

## Forord

Å skrive en masteroppgave om helhetlig utvikling og allmenndanning var en lærerik og krevende prosess. Oppgaven har lært meg mye om utviklingen til ungdom og elever, i tillegg har den fått meg til å reflektere over egen utvikling.

En erkjennelse er at utvikling og endring er en del av alles liv. Vi kan faktisk ikke velge å være uforandret, men vi kan alle velge å gjøre endringer i eget liv. Endringer som påvirker både oss selv og de rundt oss. Prosessen har skapt bevissthet rundt hvor lite som skal til for å påvirke egen eller andres utvikling. Min tillit og selvtillit har variert gjennom året, etter følelsen av å mestre – eller ikke mestre – oppgaven. I de tunge stundene har støtte fra venner, familie eller jentene mine Tuva og Stella betydd spesielt mye!

Det er mange som fortjener, og har, min takknemlighet etter gjennomføringen av dette prosjektet. Først og fremst vil jeg takke klassen som ønsket å være en del av studien. En spesiell takk til elevene som deltok på dybdeintervjuer. Dere fortalte meg hvordan faget kroppøving har påvirket deres utvikling – det er modig. Takk til Erlend og Kjetil Gulbrandsen, som har sett på oppgaven med friske øyne og gitt meg tilbakemeldinger. Takk rettes også til veileder Reidar Säfvenbom, du har vært med gjennom hele prosessen og dine bidrag har vært med å gjøre denne oppgaven bedre.

Jeg håper oppgaven vekker refleksjoner rundt betydningen av ungdomsutvikling, og gjør leseren bevisst innvirkningen hun/han har på eget og andres liv.

*I'm starting with the man in the mirror  
I'm asking him to change his ways  
And no message could have been any clearer  
If you want to make the world a better place  
Take a look at yourself  
And then make a change*

Man in the mirror – Michael Jackson (1988)

Larvik, 20.oktober 2014

Endre Aas Gulbrandsen

# 1. Innledning og bakgrunn for prosjektet

*Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgåver og meistre utfordringar saman med andre. Ho skal gi kvar elev kompetanse til å ta hand om seg sjølv og sitt liv, og samtidig overskott og vilje til å vere andre til hjelp.\**

(Utdanningsdirektoratet, 2011:1)

Sitatet ovenfor er innledningen til den generelle delen av læreplanen kunnskapsløftet 06 [LK06]. Den generelle delen av læreplanen er førende for alle lærere – og elever – ved skoler i grunntutdanningen (grunnskole, videregående skole og voksenopplæring).

Intensjonen om å utdanne unge mennesker med kompetanse til å ta vare på seg selv og vilje til å hjelpe andre, kan dermed sies å stå helt sentralt i læreplanen – og kan betraktes som et av hovedmålene ved utdanningen. På tross av dette finnes det lite eller ingen forskning på om skolen når dette målet. Det er heller ikke helt klart spesifisert i læreplanen hvordan skolen skal nå dette målet, selv om ulike mennesketyper, verdier og enkelte egenskaper er beskrevet i læreplanens generelle del (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Den nevnte målsetningen samsvarer godt med dannelsesbegrepet fra antikkens Hellas. Begrepet dannelse kommer fra det greske ordet ”paideia”, som betyr en planmessig utvikling av ferdigheter, kulturell forståelse og menneskelighet (Briseid, 2008). Et allmenndannende mål i skolen, fra et pedagogisk ståsted, vil være å utdanne individer med den nødvendige kompetansen og forståelsen til å klare seg i samfunnet de er en del av; individer som bidrar til å gjøre samfunnet til et bedre sted for seg selv og sine medmennesker (ibid.). Intensjonen for utdanningen, allmenndanningen, kan dermed sies å være relativt uforandret fra antikkens Hellas og fram til dagens samfunn. Det er også sannsynlig at denne målsetningen vil ha aktualitet i morgendagens samfunn. Selv om det er verdt å påpeke at kompetansene som kreves for å ta vare på seg selv, og hva som er ansett for å være ”god” dannelse, vil variere både over tid og mellom ulike samfunn (ibid.).

Yngvar Ommundsen (2013) hevder at skolens (og politikernes) fokus i for stor grad har vært på elevenes kognitive utvikling. Dette viser seg gjennom et stort fokus på elevenes resultater i nasjonale prøver, og internasjonale prøver som PISA og TIMSS (se også



Solhaug & Solbrekke, 2008; Thun, 2008). Ommundsen argumenterer for at det er viktig å ikke miste fokuset på andre viktige aspekter ved elevenes personlighetsutvikling, slik som allmenndanning og emosjonell, moralsk og kroppslig kompetanse. En slik personlighetsutvikling er også nedfelt i læreplanen. Ommundsen hevder faget kroppsøving er en spesielt god arena for å bygge flere av disse egenskapene.

Teorien positiv ungdomsutvikling (Positive Youth Development) er opptatt av hvordan unge utvikler seg til personer som bidrar positivt både i egen utvikling og til samfunnet for øvrig (Lerner, 2005; Lerner, Easterbrooks, Mistry & Weiner, 2013). Den samsvarer med andre ord godt med dannelsesbegrepet og intensjonene i den generelle delen av læreplanen K06. Lerner (2005) hevder at ungdom i for lang tid har blitt betraktet som problemer som må håndteres i stedet for samfunnsressurser. Dette hevder han er uheldig. Forventninger om problematisk ungdom kan i seg selv føre til at flere ungdommer går gjennom en problematisk ungdomstid – en selvoppfyllende profeti. I tillegg gir det ungdom som oppfører seg bra, den store majoriteten, et ufortjent dårlig rykte (ibid.). I teorien positiv ungdomsutvikling er det derfor benyttet et styrkebasert syn på ungdom som identifiserer fem positive egenskaper. Egenskapene kjennetegner ungdom i *blomstrende utvikling* (på engelsk: thriving) som bidrar både i familien, skolen, lokalsamfunnet og egen utvikling – allmenndannet ungdom.

En nyere studie gjennomført av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA, 2013) viser at også norske ungdommer fortjener å bli sett i et mer positivt lys. Studien viser at norsk ungdom stort sett er fornøyd med sine foreldre, har gode venner, liker skolen og har troen på en god fremtid. Majoriteten av ungdommene benytter ikke alkohol og rusmidler på ungdomstrinnet, og kun et fåtall er involvert i kriminalitet (NOVA, 2013) – de har med andre ord et ufortjent dårlig rykte.

I denne oppgaven undersøkes potensialet for ungdomsutvikling og allmenndanning i faget kroppsøving. For å gjøre dette benyttes teorien om positiv ungdomsutvikling (PYD: Positive Youth Development), som konkretiserer egenskaper som kjennetegner ungdommer i positiv utvikling. Teorien tar utgangspunkt i teorier om relasjonelle utviklingssystemer (RDST: Relational Developmental Systems Theories).

## **1.1 Problemstilling**

Med en interesse for elevenes generelle utvikling, allmenndanning og potensialet for positiv ungdomsutvikling i faget kroppsøving, har jeg formulert følgende problemstilling:

*Hva er potensialet for positiv ungdomsutvikling i faget kroppsøving – i følge teorien om Positive Youth Development?*

For forståelsen av problemstillingen er det viktig at begrepene i denne problemstillingen blir forstått gjennom min teoretiske bakgrunn (RDST og PYD).

Faget kroppsøving er i oppgaven definert som en dynamisk utviklingskontekst. Faget er i forandring og defineres av historien, kulturen, samfunnet, læreren og elevene. Videre vil kroppsøvingstimer erfares ulikt av forskjellige elever, og hver enkelt elev vil trolig ha forskjellige opplevelser av faget over tid. Kroppsøvingslærere praktiserer heller ikke faget likt, og kulturelle forskjeller kan gjøre at faget kroppsøving ikke er det samme i ulike fylker. Likevel deler faget enkelte fellestrekk som læreplan, bevegelse og samhandling mellom elever og læreren.

Relasjonelle utviklingssystemers teorier hevder at utvikling oppstår i relasjonen mellom individ og samfunn, beskrevet som individ  $\leftrightarrow$  kontekst (Lerner & Steinberg, 2009).

Det betyr at ytre forhold påvirker utviklingen til en elev, og at eleven påvirker konteksten. Kroppsøvingsfaget er en kontekstuell innflytelse som påvirker elevenes utvikling, men elevene er selv med å påvirke hva faget kroppsøving er.

Teorien *Positive Youth Development* har identifisert seks styrker ungdom innehar som kjennetegner positiv utvikling: *competence, confidence, character, connection, caring* og *contribution*. En av hypotesene i teorien er at disse styrkene fører til positiv utvikling. Forskningsresultater (se Lerner, 2005) støtter denne hypotesen. I oppgaven er utvikling definert som en erfart forandring i en, eller flere, av disse styrkene.

## **1.2 Avgrensninger**

I oppgaven er elevenes potensiale for utvikling hovedsakelig belyst gjennom psykologiske perspektiver og den dynamiske relasjonen mellom elevene og læreren. Dette gir leseren et innblikk i mulighetene for utvikling og endring som ligger i konteksten og atferden til de ulike individene. Menneskelig utvikling er imidlertid en kompleks prosess som også påvirkes av en rekke andre faktorer, som blant annet sosiologi, biologi, kontekstuelle og historiske innvirkninger. Av hensyn til oppgavens omfang, tid, ressurser og egen kompetanse, er ikke disse fagfeltene viet like stor oppmerksomhet.

## **1.3 Oppgavens videre struktur**

I kapittel 2 blir teoriene relasjonelle utviklingssystemers teorier og positiv ungdomsutvikling presentert. I avslutningen på kapittelet er det gjort en gjennomgang av studier på ungdomsutvikling gjennom kroppsøving og idrett. I kapittel 3 presenteres metodene observasjon og intervju som er benyttet i oppgaven for å beskrive potensialet for ungdomsutvikling. Det blir også gjort rede for fremgangsmåten i arbeidet med oppgaven. I kapittel 4 presenteres studiens resultater i en temasentrert analyse som tar utgangspunkt i ungdommens positive egenskaper. Resultatene diskuteres i kapittel 5 opp mot studiens teoretiske utgangspunkt og tidligere forskning.

## 2. Teoretisk bakgrunn

Kapittelet forklarer innledningsvis teorier om relasjonelle utviklingssystemer (RDST: Relational Developmental Systems Theories) og positiv ungdomsutvikling (PYD: Positive Youth Development). RDST er utgangspunktet til PYD, som i studien er benyttet for å forklare elevenes potensial for utvikling. Avslutningsvis er studier som validerer og kritiserer PYD og forskning på ungdomsutvikling i kroppsøving og idrett presentert.

### 2.1 *Relational Developmental Systems Theories – (RDST)*

Relasjonelle utviklingssystemers teorier tar utgangspunkt i at mennesket utvikler seg som følge av endring i, og dynamikk mellom, eksterne og interne systemer som har relevans for menneskelig utvikling. De søker å forklare helheten i menneskelig utvikling gjennom et integrert, relasjonelt og helhetlig syn på utvikling (Overton, 2013). Utgangspunktet forener tankegods fra sosiologi og psykologi i et felles paradigme (en vitenskapelig tradisjon); en filosofisk plattform egnet som bakgrunn for felles forskning fra tidligere separate fagfelt (ibid.).

#### 2.1.1 Historisk bakgrunn for teorien

På begynnelsen av 1970-tallet begynte forskere å interessere seg for de overordnede filosofiske erkjennelsene som ligger «bak» eller «under» teorier om menneskelig utvikling – også kalt metateorier (Lerner, et al., 2013; Lerner, 1984). Overton, Riegel og Lerner var blant disse forskerne (ibid.). To filosofiske grunnsyn ble identifisert, et *organisk* syn og et *mekanisk* syn (Lerner, 1984). Teorier med et mekanisk syn kan ofte reduseres til enkle stimulus/respons-forbindelser, eller klassisk- og operant betinging (ibid.), altså at enkle årsak/effekt-forhold kan forklare menneskelig atferd. Teorier som tar utgangspunkt i et organisk grunnsyn betrakter derimot menneskers utvikling som basert på arv, og dermed universell og uforanderlig. Et eksempel på dette kan være Piagets teori om kognitiv utvikling, der mennesket beveger seg gjennom ulike utviklingsstadier (ibid.). Begge synene kan betraktes som deterministiske. Et organisk syn hevder utviklingen er bestemt av indre biologiske forhold gjennom arv. Et mekanisk syn hevder på sin side at menneskers utvikling er styrt av miljøet.

Utviklingspsykologer identifiserte de to ulike filosofiske grunntankene som en viktig grunn til uenighet blandt forskere fra ulike fagfelt (Lerner, 1984). Spesielt mellom fagfeltene psykologi og sosiologi har mangelen på en felles filosofisk plattform skapt problemer, og forskning fram til 1950-tallet var preget av isolasjon mellom de to fagfeltene (Säfvenbom, 1998). Forskningsresultater fra det andre fagfeltet ble forkastet siden man ikke støttet den filosofiske grunntanken bak studiene (Lerner, 1984). På grunn av de åpenbare problemene dette skapte, vokste det fram interesse og behov for en felles filosofisk plattform. Overton & Muller (2013) hevder at relasjonelle utviklingssystemers teorier kan forene fagfeltene gjennom et integrert, dynamisk og relasjonelt syn på utviklingsprosessene (Overton, 2013; Lerner & Steinberg, 2009; Lerner, 2005).

### **Et integrert og relasjonelt syn på utvikling:**

*"There would be no one in an environment without heredity, and there would be no place to see the effects of heredity without environment"* (Lerner & Steinberg, 2009:23).

Relasjonelle utviklingssystemers teorier fornekter den dualistiske tankegangen om at arv og miljø fungerer som uavhengige variabler (Lerner, et al., 2013; Lerner & Steinberg, 2009). I stedet blir de to faktorene betraktet som deler av en helhet. Siden de alltid påvirker hverandre i en relasjon kan ingen av dem alene forklare utvikling. Genmaterialet eller arv påvirker alltid utviklingen i en kontekst, og en kontekst har ingen utvikling å påvirke uten arv (Lerner, et al., 2013; Lerner & Steinberg, 2009). Det sentrale spørsmålet i forskning med relasjonelle utviklingssystemers teorier blir derfor *"hvordan påvirker relasjonen mellom arv og miljø menneskelig atferd?"*. Dette spørsmålet tar hensyn til at begge faktorene alltid er med å forme atferd og fokuserer på *relasjonen* mellom arv og miljø.

Overton & Müller (2013) hevder relasjonelle utviklingssystemers teorier kan bygge bro mellom de filosofiske grunntankene i et mekanisk og et organisk syn på utvikling, siden den betrakter de to som deler av en helhet. Dette holistiske, integrerte og relasjonelle synet på utvikling danner grunnlaget for hvordan man også har gått bort fra andre dualistiske tilnærminger i utviklingsfeltet som continuity–discontinuity, og stability–instability (Lerner & Steinberg, 2009:23).

### 2.1.2 Relasjonelle utviklingssystemers teorier

Relasjonelle utviklingssystemers teorier integrerer ulike teorier fra både biologiske, psykologiske og sosiologiske fagfelt. Kjernen i teorien er de dialektiske prosessene mellom individ og kontekst, som i teorien beskrives som individ  $\leftrightarrow$  kontekst relasjoner (Lerner & Steinberg, 2009; Overton, 2013). I dette ligger det at individet og konteksten gjensidig påvirker hverandre – individet har en aktiv rolle både i egen utvikling og i kontekstens utvikling. Teorien plasserer disse interaksjonene i et større system som tar hensyn til påvirkningene fra mange ulike organiseringsnivåer, fra det indre organiske i individet til et globalt nivå. Teorien er også opptatt av tid. Mennesker har ulik genetisk bakgrunn, og formes av tiden og stedet de vokser opp i. De har også ulike sosiale relasjoner som påvirkes deres utvikling. (Lerner & Steinberg, 2009).

Lerner & Steinberg (2009:26) hevder styrken til relasjonelle utviklingssystemers teorier består av fire sammenhengende komponenter av ulike teorier: (1) endring og relativ plastisitet; (2) relasjonisme og integrerte organisasjonsnivåer; (3) historisk tilknytting og tidsforandringer; og (4) mangfold og individuelle forskjeller (ibid.). Selv om disse fire komponentene former relasjonelle utviklingssystemers teorier har de hver for seg en rik tradisjon innen utviklingsforskning (ibid.:26). Under forklares komponentene nærmere.

Endring og relativ plastisitet: Lerner & Steinberg (2009) hevder at fokuset i relasjonelle utviklingssystemers teorier må være på mulighetene for endring, siden mennesker er i stand til å endre seg gjennom hele livsløpet. Konteksten vil også endres over tid, og påvirkes delvis av mennesker. Endringer i konteksten vil igjen påvirke utviklingen til mennesker. Det er i dette samspillet mellom individ og kontekst muligheten for endring ligger, men dette potensialet begrenses av personlige egenskaper, erfaringer og kontekstuelle forhold (ibid.). I relasjonelle utviklingssystemers teorier snakker man derfor om en relativ mulighet for endring – relativ plastisitet. Endringer i individet oppstår som følge av endringer i en eller flere relasjonelle forhold. Dersom målet er å optimalisere utviklingen, er det derfor viktig å avdekke forhold i relasjoner som styrker eller svekker individets utvikling.

Relasjonisme og integrerte organisasjonsnivåer: I relasjonelle utviklingssystemers teorier ligger muligheten til endring i interaksjonen mellom ulike organisasjonsnivåer.

Denne interaksjonen tydeliggjøres i teorien ved å benytte retningspiler ( $\leftrightarrow$ ) som viser den dynamiske relasjonen mellom ulike organisasjonsnivåer. De ulike organisasjonsnivåene er basert på Bronfenbrenners bioøkologiske teori om utviklingsprosessen (Lerner & Steinberg, 2009), og strekker seg fra mikro- til makronivå. Richard Lerner's utviklingskontekstuelle teori har beriket Bronfenbrenners teori ved å ha et større fokus på prosesser i individet som biologi, mentale forhold og handlingsfaktorer (ibid.). Det manglende fokuset på individuelle prosesser i den første konkretiseringen av teorien i 1979 er anerkjent av Bronfenbrenner, og han har selv arbeidet med teorien for å inkludere disse prosessene (ibid.:42). De ulike organiseringsnivåene påvirker, og er integrert i, hverandre. Dette kan eksemplifiseres i en skolekontekst der læreplanbeslutninger vil påvirke elevene, deres trivsel og atferd vil påvirke elevers og foresattes holdninger til skolen, som igjen vil påvirke lærernes atferd. Ifølge Lerner & Steinberg (2009) er det denne relasjonen mellom ulike nivåer som burde være fokuset for analyse, i stedet for de ulike komponentene hver for seg.

Historisk tilknytning og tidsforandringer: Samfunnet er i stadig utvikling. Elever som vokser opp i dagens samfunn har derfor andre oppvekstsvilkår enn sine foreldre. Nettbrett, smarttelefoner og et globalisert samfunn påvirker deres kommunikasjon og små og store valg i livet, som verdier, atferd, utdanning, livsstil, fritidsaktiviteter etc.. All forskning må derfor ses i sin historiske kontekst. Siden forandringer over tid er uunngåelig, er det viktig i relasjonelle utviklingssystemers teorier å bruke design som er forandringssensitive, slik som longitudinelle design (Little, Card, Preacher & McConell, 2009) eller kvalitative studier (Burton, Garrett-Peters & Eaton, 2009; Lerner & Benson, 2013:280).

Mangfold og individuelle forskjeller: I en skoleklasse vil det være store individuelle forskjeller mellom elever. Elevene har ulike egenskaper og erfaringer som har påvirket, og påvirker, deres utvikling. De vil derfor også kunne ha helt ulike reaksjoner på forandringer i skolemiljøet og generelt. Mangfoldet er et godt eksempel på hvordan den relative plastisiteten gir mulighet til endring, mylderet av ulikhet er et resultat av kompleksiteten i utviklingen som skjer i samspillet mellom individ og samfunn (Lerner & Steinberg, 2009). At mennesker er ulike, og at vi og kontekstuelle forhold forandrer seg over tid gjør muligheten for å utvikle generelle pedagogiske metoder begrenset.

## **2.2 Positive Youth Development – Positiv ungdomsutvikling**

Teorien positiv ungdomsutvikling tar utgangspunkt i relasjonelle utviklingssystemers teorier og et relasjonelt dynamisk syn på menneskelig utvikling. Innledningsvis presenteres teoriens bakgrunn. Deretter blir teorien positiv ungdomsutvikling med sentrale hypoteser gjennomgått. Avslutningsvis presenteres ungdommens positive egenskaper kompetanse, tillit, sosiale relasjoner, ”å bry seg”, karakter og ”å bidra” i hvert sitt avsnitt.

### **2.2.1 Historisk bakgrunn for teorien**

Studier på ungdom og ungdomsutvikling har fra sin begynnelse betraktet ungdomstiden som en periode kjennetegnet av problemer og problematferd (Lerner, 2005; Lerner, et al., 2006). Dette synet har lenge preget både forskning og allmenn oppfatning. Det ble først utfordret på 1960-tallet da forskere som Bandura, Offer, Duvan & Adelson fant flere eksempler på ungdommer som ikke opponerte eller fulgte dette problematiske mønsteret gjennom ungdomstiden (Lerner, 2005). Selv om det er en dreining i ungdommens sosiale mønster der de bruker mindre tid med sin familie og mer tid med jevnaldrende, har fortsatt foreldrene stor innflytelse på sine barn (ibid.). Det viser seg også at ungdommer flest setter stor pris på sine foreldre. Deres verdier sammenfaller med foreldrenes, og de finner oftest venner som deler disse verdiene (ibid.).

Mangfoldet i menneskelig utvikling taler også mot en generalisering av ungdomstiden til en periode fylt med indre uro og problematferd. Siden hver enkelt ungdom har sitt unike genmateriale, og har blitt formet gjennom sin unike individ↔kontekst relasjon, vil all ungdom erfare ungdomstiden ulikt (Lerner, 2005). De tenker, tolker og reagerer ulikt i situasjoner de blir utsatt for. Forventningene de møter fra familie, venner, omgangskrets og ulike institusjoner er også forskjellige (ibid.). Forskjeller er dermed en helt naturlig del av ungdommers og menneskers liv. Det skyldes hvordan et individ erfarer og takler biologiske, psykologiske og miljømessige forandringer som inntreffer på ulik tid for forskjellige personer (Lerner, 2005:8). Det vi kaller ungdomstiden vil ikke være det samme ulike steder i verden. Dagens ungdomstid er noe annet enn ungdomstiden til tidligere generasjoner. Den vil heller ikke være lik ungdomstiden til kommende generasjoner. Dette utgjør til sammen det mylderet av mangfold som utgjør oppveksten til ungdommer. I utviklingen til ungdom har verken biologi, kognitive



prosesser eller kontekst en overordnet betydning (ibid.). Det betyr at vi kan påvirke ungdommers utvikling gjennom å gjøre endringer i konteksten de er en del av.

Utviklingsforskere hadde på 1990-tallet en økende interesse for å benytte relasjonelle utviklingssystemers teorier og dynamiske prosesser for å forstå plastisiteten – muligheten til forandring som eksisterer for mennesker gjennom livsløpet (Lerner, 2005:2). Flere av forskerne ønsket også å dreie fokuset fra ungdommens problemer og problematferd til ungdommens styrker og positive egenskaper (Lerner, 2005). Det er nettopp utgangspunktet i relasjonelle utviklingssystemers teorier og et styrkebasert syn på ungdom som kjennetegner teorien *positiv ungdomsutvikling* (ibid.). Teorien har hatt en betydelig vekst i antallet publiserte studier (som benytter teorien som utgangspunkt) fra starten på 1990-tallet og frem til i dag. Den engasjerer både forskere, politikere (Cummings, 2003; Gore, 2003) og praktikanter i ungdomsutviklingsfeltet (Lerner, 2005).

## **2.2.2 Positiv Ungdomsutvikling**

Positiv ungdomsutvikling bygger på det integrerte synet til relasjonelle utviklingssystemers teorier på utvikling (Lerner, Lerner & kollegaer 2009). Det er derfor et fokus på plastisitet og mulighet for endring i den dynamiske interaksjonen mellom individ og kontekst. Dette betyr at alle mennesker har en iboende styrke til å forandre egen utvikling og situasjon, siden de selv har en innflytelse på samfunnet de er en del av. Et hovedmål i teorien positiv ungdomsutvikling er å beskrive hvilke faktorer som må være tilstede, både i omgivelsene og hos ungdommen selv, for at ungdom skal utvikle seg til individer som tar ansvar for egen utvikling og eget lokalmiljø (Lerner, 2007; Lerner, 2005).

Som nevnt i forrige delkapittel har ungdomstiden i for lang tid blitt betraktet som problemfylt (Lerner, 2005, 2007). Dette synet har ført til at ungdommer oppfyller forventningene i samfunnet gjennom problematferd, og til at ungdommer som bidrar positivt ikke anerkjennes (ibid.). PYD ønsker derfor å flytte fokuset fra ungdommers negative egenskaper til deres positive, slik at de kan bli bevisst styrkene de faktisk har. Oppgaven for lærere, foreldre, trenere og andre voksne personer av betydning for elever og ungdom er å tilrettelegge forhold i miljøet slik at unge selv kan benytte sine positive

egenskaper (Lerner, Lerner & Benson, 2011; Lerner, 2007). Et slik konstruktivt forhold mellom ungdom  $\leftarrow \rightarrow$  kontekst vil lede ungdommen inn på en positiv utviklingsbane (Lerner, et al., 2011), og ungdommen vil igjen påvirke konteksten de er en del av positivt.

I følge Lerner (2005:27) kan teorien positiv ungdomsutvikling deles inn i to hovedhypoteser med tilhørende underhypoteser.

### **Hypotese 1:**

*En konstruktiv relasjon mellom ungdom (individet) og deres oppvekstmiljø (kontekst) fremmer positiv ungdomsutvikling (Lerner, 2005:27).*

Hypotesen tar utgangspunkt i at en optimal individ  $\leftarrow \rightarrow$  kontekst relasjon vil ha positive innvirkninger for både individet og konteksten. Endringer i den ene faktoren vil derfor påvirke den andre. Kontekstuelle innvirkninger har både negative og positive innvirkninger på individet, endringer som over tid vil være med å forme utviklingen og livsløpet. I konstruktive relasjoner bidrar både ungdom og de som er en del av miljøet rundt ungdommen positivt i hverandres utvikling. Når ungdommen er en del av slike gjensidig positivt forsterkende relasjoner, innehar de det teorien omtaler som en optimal utviklingsbane, eller blomstrende utvikling (Lerner, 2005).

Det er knyttet to underhypoteser til denne hypotesen:

### **Hypotese 1a:**

*For at miljøet skal forme en konstruktiv relasjon med individet må utviklingsressursene i nærmiljøet samordnes. (Lerner, 2005:27).*

Utviklingsressurser er ressursene i konteksten og individet selv med en positiv innflytelse på deres utvikling (Lerner, 2005, Lerner, et al., 2011). Ressursene i konteksten består av enkeltpersoner, institusjoner og organisasjoner. Av disse hevder Lerner (2007) at enkeltpersoner alltid er de viktigste. Skolen og lærere er nevnt blant disse utviklingsressursene (Lerner, 2005, Lerner, et al., 2011). Ungdommen har også indre ressurser, som blant annet: selvreguleringsstrategier, læringsmotivasjon, interesse for lesing og et positivt forhold til skolen (ibid.). For at ungdommen skal ha en

blomstrende utvikling er det viktig at de ulike ressursene samordnes. Det vil si at skolen, hjemmet, nærmiljøet og ungdommen selv samarbeider.

### **Hypotese 1b:**

*Lokalsamfunnets ungdomsutviklingsprogrammer er en viktig utviklingsressurs (Lerner, 2005:29).*

Ungdomsutviklingsprogrammer er aktiviteter som organiseres for barn og unge utenom skoletiden. Det kan være fritidsklubber, speideren, idrettslag, mentorordninger, ungdomsleirer eller andre programmer som har som mål å utvikle ungdommens positive egenskaper. Forskere og praktikanter innen ungdomsutviklingsfeltet deler interessen for hvordan slike programmer kan fremme positiv ungdomsutvikling (Lerner, 2005:29).

### **Hypotese 2:**

*Positiv ungdomsutvikling kjennetegnes av fem positive egenskaper, kjent på engelsk som "The Five Cs" (Lerner, 2005:30).*

Basert på erfaringer fra praktikere i ungdomsutviklingsfeltet og en litteraturgjennomgang av studier på ungdomsutvikling ble fem egenskaper identifisert (Lerner, 2005:31). De fem positive egenskapene var; *Competence, Confidence, Connection, Character, og Caring*. Egenskapene blir brukt av forskere og praktiserende innen ungdomsutviklingsfeltet for å beskrive ungdom i det teorien omtaler som blomstrende utvikling – på engelsk *thriving* – (ibid.).

### **Hypotese 2a:**

*Contribution (bidrag) er den sjette positive egenskapen (Lerner, 2005:32).*

Ungdom som innehar de fem førstnevnte positive egenskapene vil over tid ta ansvar og bidra i nærmiljøet (contribution). Når samspillet mellom individ og miljø er gjensidig og positivt forsterkende og ungdommen *bidrar* aktivt til egen og andres utvikling er de i en *optimal utviklingsbane* (life trajectory) og *blomstrende utvikling*. Det betyr at individet både tar ansvar for sitt eget liv og hjelper andre (Lerner, 2005).

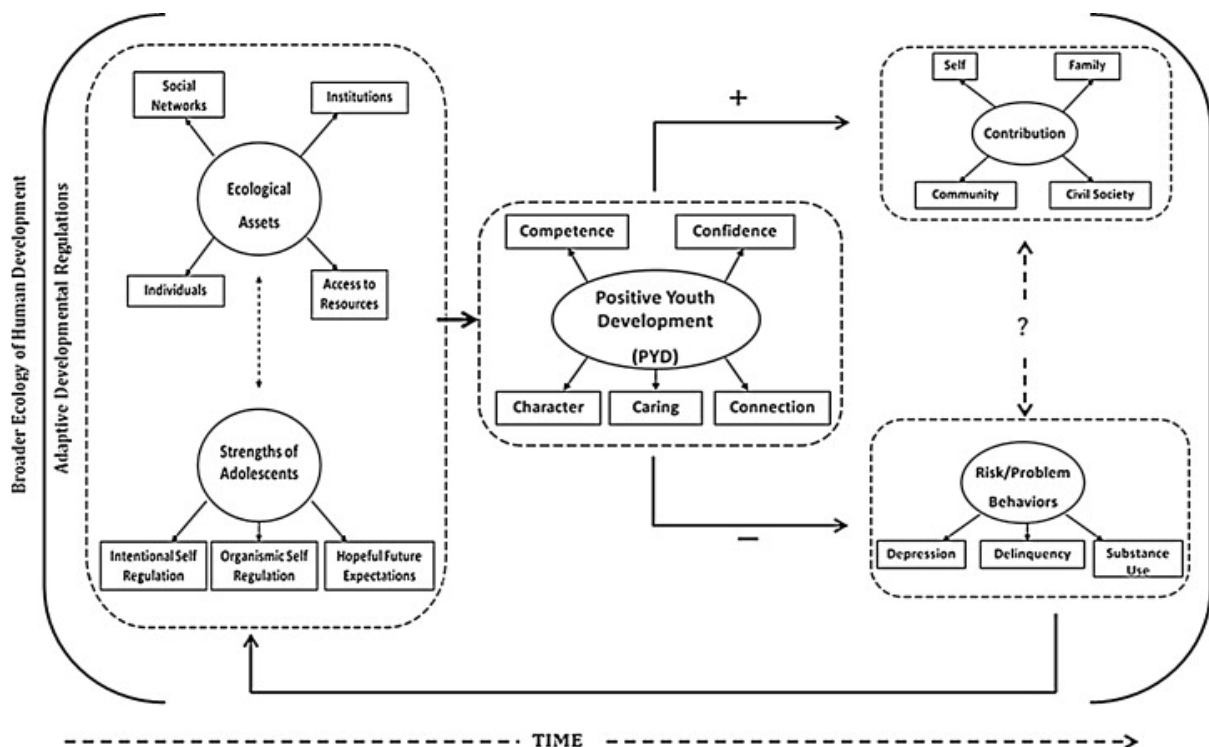
## Hypotese 2b:

*Positiv ungdomsutvikling fører til mindre problem- og risikoatferd (Lerner, 2005:34).*

Høy besittelse av de positive egenskapene vil resultere i mindre problem- og risikoatferd. Den beste måten å bekjempe uønsket problem- og risiko atferd, som aggresjon, depresjon, alkoholbruk og narkotikamisbruk, er i følge Pittman, Irby & Ferber (2001) og Lerner (2007) å flytte fokuset fra disse negative egenskapene over til ungdommens positive egenskaper.

## En modell for positiv ungdomsutvikling:

De ulike hypotesene kan forstås gjennom en modell (se fig.1). Den viser sammenhengen mellom individuelle styrker, kontekstuelle utviklingsressurser, de fem positive ungdomsegenskapene og forholdet til negativ og positiv atferd. Modellen fanger også hvordan tid og kontekst er med å påvirke utviklingen.



(Modell hentet fra Lerner, Lerner & Benson, 2011:7)

### 2.2.3 De seks positive egenskapene

I teorien er det beskrevet hvordan en konstruktiv individ $\leftrightarrow$ kontekst relasjon utvikler de fem positive egenskapene competence, confidence, connection, character og caring. I følge teorien positiv ungdomsutvikling har et hvert ungt menneske disse kvalitetene i seg. Disse må imidlertid identifiseres hvis de skal styrkes og bidra til å utvikle et nysgjerrig, selv-utviklende og blomstrende individ. Egenskapene presenteres nærmere i teksten under.

#### **Competence – kompetanse**

Kompetanse er i følge Lerner (2007:47) hva vi kan, og en kompetent person har tilstrekkelig evner til å ha effektive interaksjoner med andre mennesker og institusjoner. Egenskapen kompetanse er relatert til tillit. Ungdommer med stor tillit til egen tilstrekkelighet vil lettere kunne benytte sine kompetanser, og kompetanse vil igjen bygge tillit (Lerner, 2007). All ungdom vil besitte ulik kompetanse, og vil både ha områder med stor og liten kompetanse (Lerner, 2005). Ungdom utvikler ferdigheter eller kompetanser i en kontekst de selv påvirker, denne relasjonen blir beskrevet som individ $\leftrightarrow$ kontekst i relasjonelle utviklingssystemers teorier (ibid.).

Lerner (2007) hevder kompetanse er grunnmuren de andre positive egenskapene bygger på, og at kilden til kompetanse er indre motivasjon. Begrepet indre motivasjon er i teorien positiv ungdomsutvikling en syntese av teoriene *self-determination*, *flow*, *effectance motivation*, *mastery orientations* og *theories of interest* (Lerner, et al., 2011:92). Indre motivasjon er en tilstand der man finner aktiviteten man holder på med engasjerende i seg selv. Indre motivasjon er knyttet til en rekke positive effekter for læring og utvikling som; varig motivasjon for og dypere forståelse av aktiviteten, bedre resonneringsevne, benyttelse av læringsstrategier, bedre skoleprestasjoner og læring (Lerner, et al., 2011).

Kompetanse er i teorien positiv ungdomsutvikling delt inn i fem hovedområder, akademisk-, kognitiv-, sosial-, emosjonell- og arbeidslivskompetanse. Disse fem hovedområdene forklares nærmere under.

**Akademisk kompetanse:** En snever definisjon av akademisk kompetanse er evnen eleven har til å få gode karakterer på prøver, innleveringer og standpunktvurderinger. I

teorien positiv ungdomsutvikling handler akademisk kompetanse også om å være en god bidragsyter i skolen gjennom aktiv deltagelse i verv og på arrangementer. Det handler også om å kjenne skolen og hvordan den fungerer, slik at en kan bruke potensialet i institusjonen (Lerner, 2007:48).

**Kognitiv kompetanse:** Lerner (2007) hevder kognitiv kompetanse er den intellektuelle kompetansen som trengs for å lykkes akademisk. Den inkluderer evnen til å argumentere for sine standpunkter og artikulere sine meninger, samt å tilegne seg kunnskap om interessante temaer (ibid.:49). Kognitiv kompetanse kan vise seg gjennom interesser, lesing, kreativitet og problemløsning (ibid.).

**Sosial kompetanse:** Sosial kompetanse er evnen til å mestre sosiale situasjoner (Lerner, 2007:50). Det er evnen til å kunne forholde seg til forskjellige personer og institusjoner, møte nye personer, håndtere dårlige relasjoner og å kjenne normene for akseptert atferd i ulike sosiale settinger. Lerner (2007) trekker frem idrettslag som et eksempel på en kontekst der ungdommer kan lære sosiale egenskaper som samarbeid og sosialt aksepterte måter å takle nederlag og seier på. Skole, familie, arbeid og andre aktiviteter utenom skoletid er andre arenaer der ungdommen utvikler sosial kompetanse.

**Emosjonell kompetanse:** Emosjonell kompetanse er i følge Lerner (2007) evnen til å identifisere, kontrollere og regulere sine egne følelser. Emosjonell kompetanse er også å forstå hva andre personer føler og ta hensyn til dette (ibid.). Eksempler på emosjonell kompetanse er å kunne vente på tur, vise takknemmelighet, komme overens med andre, og å takle nederlag og suksess (ibid.:51). En emosjonelt kompetent ungdom kan bruke disse ferdighetene i egen utvikling og til å styrke relasjonen til andre personer og grupper.

**Arbeidslivskompetanse:** Ungdommer som klarer å arbeide ved siden av skolen skaffer seg erfaringer fra arbeidslivet. De lærer å forholde seg til ledere, medarbeidere, kunder og muligens etter hvert underordnede. Gjennom arbeidet kan de også tilegne seg andre ferdigheter som å ta initiativ, ansvar, tålmodighet og det å følge instruksjoner (ibid.).

## **Confidence – Tillit**

*“One cannot afford to be a realist”* – Albert Bandura (Lerner, 2007:76)

Tillit handler om hva en føler eller tror en kan klare, mens kompetanse er den ferdigheten en faktisk innehar. De to egenskapene påvirker som sagt hverandre (Lerner, 2007). Lerner, Lerner & kollegaer (2009) definerer egenskapen tillit gjennom en generell tillit til egenverdi og egen tilstrekkelighet (*self-efficacy*). Begrepet *self-efficacy* er hentet fra arbeidet til Albert Bandura innen *self-efficacy theory*, det er troen på at en kan nå ønskede mål gjennom sine handlinger (Horn, 2008; Bandura, 1977).

Ungdommens tillit til egen tilstrekkelighet vil variere i ulike situasjoner og på ulike områder. En ungdom med stor tro på egen tilstrekkelighet innen et område kan være usikker på et annet (ibid.).

Begrepet tillit omfatter også tillit til egenverdi. Individets følelse av egenverdi er et resultat av hvordan individet opplever seg selv – eller selvet, som det ofte omtales som i teorien. I sitt arbeid på konstruksjon av selvet har Susan Harter (1999) identifisert 13 områder ungdom (17-20 år) baserer sin egenverdi på. Av de 13 velger jeg å trekke frem åtte som kan påvirkes i kroppssøvingstimene på skolen: akademisk kompetanse, kroppslig kompetanse, utseende, aksept fra jevnaldrende, positiv tro på egenverdi, nære vennskap, moralske evner og humoristisk evne (Bowers, Li, Kiely, Brittian, Lerner & Lerner, 2010; Harter, 1999). Basert på ungdommenes tillit til egen tilstrekkelighet på de ulike områdene bygger de en mer generell tillit til egen tilstrekkelighet og egenverdi (ibid.). Dette systemet er, i det minste delvis, hierarkisk (Harter, 1999; Horn, 2008).

Hvilke verdier man har som person påvirker betydningen de ulike områdene har for den overordnede følelsen av egenverdi og tillit til egen tilstrekkelighet (Lerner, 2007; Harter, 1999). Det er også en vanlig strategi for selvet å tillegge områder der man gjør det godt større verdi, og områder der man gjør det dårlig mindre verdi (Harter, 1999; Horn, 2008). Dette er ofte en ubevisst prosess. Ungdommer utvikler tillit til egenverdi og tilstrekkelighet gjennom sine erfaringer. Dette er en komplisert prosess der både indre forhold; som tanker, følelser og modning, og ytre forhold; som påvirkninger fra venner, familie, og konteksten der de vokser opp virker inn (De Bord, 2001).

For å bygge ungdommens tillit til egenverdi hevder Lerner (2007) det er viktig å finne områder ungdommene verdsetter og har tro på egen tilstrekkelighet. Gjennom gode erfaringer på et område kan ungdommen bygge en generelt god tillit til seg selv og etter hvert til andre (ibid.).

Lerner siterer Bronfenbrenner på at det er viktig for alle unge å ha minst en voksen person som bryr seg betingelsesløst. I følge Lerner (2007) er også støtte fra nærmiljøet viktig for å forme en positiv identitet og tro på egenverdi.

### **Connections – sosiale relasjoner**

*“A candle loses nothing by lighting another candle”* – Erin Majors (Lerner, 2007:106)

I livet er mennesker alltid en del av sosiale relasjoner, til familie, venner, skole, lokalsamfunn, verdenssamfunn og andre mennesker. Vi utvikles i relasjon til våre omgivelser, og våre omgivelser utvikles i relasjon til oss. Tankegangen om at vi er en del av dynamiske relasjoner er en helt sentral del av forskning innen relasjonelle utviklingssystemers teorier (Lerner, 2005). Relasjonene vi har til andre mennesker eller kontekster kan beskrives som individ $\leftrightarrow$ individ eller individ $\leftrightarrow$ kontekst relasjoner (ibid.).

Relasjoner til andre personer er en viktig del av utviklingen til ungdommen (Lerner, 2007). Gode relasjoner til familie, venner, lærere, skolen og lokalsamfunnet kjennetegnes av at ungdommen bidrar positivt i denne relasjonen, og at de igjen har en positiv innvirkning på ungdommens utvikling. Å kunne etablere gode og håndtere dårlige relasjoner er en ferdighet ungdommen kan dra nytte av både i familien, vennskap, parforhold, på skolen, i jobb og i lokalmiljøet. En god relasjon til skolen er kjennetegnet av at elevene føler tilhørighet til skolen, og at medelevene og lærerne *bryr seg* (Lerner, 2010). For ungdommens positive utvikling hevder Lerner (2007) at det ikke er antallet, men kvaliteten på relasjonene som har størst betydning.

### **Caring – “å bry seg”**

*“The true measure of a man is how he treats someone who can do him absolutely no good”* – Ann Landers (Lerner, 2007:163)



Egenskapen ”å bry seg” er Lerner's eget bidrag til det positive begrepssettet på ungdommens styrker, og den var ikke en av de opprinnelige egenskapene (Lerner, 2007:164). Egenskapen ”å bry seg” kjennetegnes av to begreper som ofte forveksles, empati og sympati. Empati er evnen til å forstå hva andre føler og å sette seg inn i deres situasjon. Sympati er å føle med andre personers situasjon og å dele deres følelser. Følelsene kan opptre sammen, eller hver for seg. Det er dermed mulig å ha empati og forstå andre personers følelser, uten at man nødvendigvis har sympati med deres situasjon eller ønsker å gjøre noe. På tilsvarende vis er det mulig å ha sympati for andre uten å forstå deres følelser (ibid.).

Lerner (2007) hevder at en person som bryr seg ikke nøyer seg med seg selv, de bryr seg også om at andre har det bra (ibid.). Egenskapen å bry seg vises i handlinger mer enn ord. Gjennom å bry seg tar ungdom en aktiv rolle i individ↔kontekst relasjonen og påvirker andre personer og konteksten på en positiv måte, noe som igjen virker positivt inn på deres egen utvikling.

### **Character – karakter**

*“Our character is what we do when we think no one is looking”* – H. Jackson Brown  
(Lerner, 2007:138)

Karakter er vårt moralske syn – hva vi betrakter som rett og galt. Det er våre tanker og følelser, men også våre handlinger. Lerner (2007) hevder karakter er lett å gjenkjenne, men vanskelig å definere. Det vil aldri være en ”sann” definisjon av moral, siden moralske handlinger defineres av mennesker som lever i et gitt samfunn, til en bestemt tid. Ulike samfunn og historiske epoker har sine egne definisjoner av moral og karakter. Begrepene er formet av sin kontekst og tolkes av hvert enkelt individ. Over tid kan også enkeltindividers betraktning av en moralsk handling endres, gjennom erfaringer og interaksjoner med andre mennesker (ibid.).

Lerner (2007) fremhever selv følgende egenskaper når han skal beskrive en person med karakter: De har et klart syn på hva som er rett og galt, gjør det de betrakter som rett, har integritet og andre stoler på at de gjør det som er rett.

## **Contribution – “å bidra”**

*“We make a living by what we get, we make a life by what we give”* – Sir Winston Churchill (Lerner, 2007:182)

Lerner (2007) definerer ”å bidra” som ønsket og kapasiteten til å bidra til egen utvikling og til å bidra positivt i utviklingen til andre personer og institusjoner. Egenskapen tydeliggjør innflytelsen hvert enkelt individ har på andre personer, organisasjoner, institusjoner og relasjoner gjennom den dynamiske relasjonen individ $\leftrightarrow$ kontekst. Lerner (2007) hevder at det er denne egenskapen som betyr mest for ham personlig. Samfunnet er avhengig av bidrag fra enkeltmennesker i relasjonen individ $\leftrightarrow$ kontekst, både i et mikro- og makroperspektiv. Bidrag fra enkeltpersoner er også en forutsetning for at institusjoner, organisasjoner og individer kan være utviklingsressurser som bidrar til ungdommens positive utvikling. Teorien synliggjør også den aktive rollen hvert individ har i sin egen utvikling; vi kan påvirke personene og verden rundt oss, men vi kan fremfor alt påvirke vår egen utvikling gjennom handlinger og tanker. Alle har et ansvar for egen utvikling (ibid.).

Egenskapen bidrag er i teorien positiv ungdomsutvikling et produkt av de fem positive egenskapene kompetanse, tillit, sosiale relasjoner, karakter og ”å bry seg” (Lerner, 2005, 2007; Lerner, et al., 2011). Lerner (2007) hevder at vi gjennom å utvikle de positive egenskapene utvikler ungdommer som ønsker å bidra i lokal- og globalsamfunnet, siden de erfarer at det gir dem så mye tilbake. Disse ungdommene kommer til å gjøre verden til et bedre sted (ibid.:196).

## **2.3 Validering av teorien om positiv ungdomsutvikling og forskning på ungdomsutvikling i kroppsøving og idrett**

### **2.3.1 Validering av teorien positiv ungdomsutvikling (4-H studien)**

Forskerne bak teorien så behovet for et styrkebasert syn på ungdomsutvikling (Lerner, et al., 2006). De samlet inn kunnskap fra tidligere forskning og praktikere innen ungdomsutviklingsfeltet for å identifisere ungdommens positive egenskaper (ibid.). Basert på denne kunnskapen utarbeidet forskerne teorien positiv ungdomsutvikling (Lerner, 2005; Lerner, et al., 2009; Lerner, et al., 2013). Lerner, Lerner & kollegaer (2009) har arbeidet for å validere teorien gjennom den longitudinelle 4-H studien, som ble igangsatt i skoleåret 2002-2003. Studien har fulgt ungdom fra 10-18 års alder. I det

første utvalget var 1719 elever og 1137 foresatte inkludert, et variert utvalgt med tanke på geografisk spredning, sosioøkonomisk bakgrunn, etnisiteter, urban og landlig beliggenhet og i forhold til deltagelse i ungdomsutviklingsprogrammer (Lerner, et al., 2013; Lerner, Lerner, Phelps, & kollegaer, 2008). Ett spørreskjema for ungdommene og ett for foresatte har blitt besvart årlig. For å bevare statistisk styrke har nye jevnaldrende deltagere blitt rekruttert hvert år underveis i studien. Over studiens åtte år har rundt 7000 ungdommer og 3500 foresatte deltatt i studien (Lerner, et al., 2013).

Resultater fra 4-H studien gir støtte til teorien positiv ungdomsutvikling (Lerner, 2005; Lerner, et al., 2013). Ungdommens fem positive egenskaper kompetanse, tillit, ”å bry seg”, sosiale relasjoner og karakter er positivt korrelert med egenskapen ”å bidra”, og negativt korrelert med problem- og risikoatferd (Lerner, 2005; Lerner, et al., 2013; Lerner, Eye, Lerner, Lewin-Bizan & Bowers, 2010). Studien viser også at en konstruktiv relasjon mellom indre og ytre utviklingsressurser er forbundet med positiv ungdomsutvikling (Lerner, et al., 2009; Lerner, et al., 2008).

### **2.3.2 Vanlig kritikk rettet mot teorien positiv ungdomsutvikling**

Selv om 4-H studien og oppfølgende studier hovedsakelig støtter teorien finnes det forskning som peker på problemer med teorien. En vanlig kritikk rettet mot teorien er en samlet varians mellom ulike positive egenskaper eller antallet utviklingsressurser. Samlet varians mellom egenskapene ”å bry seg” og karakter, og tillit og kompetanse blir poengtert av Lerner (2005) selv. Denne problematikken er også tatt opp av Jones, Dunn, Holt, Sullivan, & Bloom (2013), som forsøkte å validere ungdommens positive egenskaper (C-ene) i idrett. Konklusjonen i denne studien var at egenskapene i teorien overlappet hverandre i for stor grad. Deres anbefaling var derfor å benytte de tre egenskapene moralsk atferd, tillit til egenverdi og tilstrekkelighet samt kompetanse (ibid.). Det er også gjort funn som tyder på at ungdom i blomstrende utvikling kan bedrive risikoatferd, noe som viser at besittelse av en konstruktiv utvikling ikke nødvendigvis utelukker risikoatferd (Hamilton, 2014; Lerner, et al., 2010). Det er heller ikke avklart om en kan skille ungdommens positive egenskaper fra ungdommens indre utviklingsressurser, og enkelte av egenskapene virker å overlappe hverandre (Lerner, 2005). Hamilton (2014) hevder også i sin kommentar på 4-H studien at studien i enkelte tilfeller forespeiler en kausal sammenheng i tilfeller der andre faktorer og variabler kan ha en innvirkning.

### **2.3.3 Forskning på ungdomsutvikling i kroppsøving og idrett**

Kroppsøving og idrett har helt siden antikken, og muligens tidligere, blitt tillagt evnen til å utvikle en rekke kognitive-, sosiale-, affektive- og fysiske egenskaper (Bailey & Kirk, 2009; Bailey, et al., 2009). Flere av egenskapene det er hevdet at kroppsøving og idrett utvikler tilsvarer egenskapene identifisert i positiv ungdomsutvikling, som: ulike former for sosial-, empatisk- og arbeidslivskompetanser, evne til å bry seg, karakter, sosiale relasjoner samt tillit til egenverdi og tilstrekkelighet. Under følger en kort gjennomgang av hva tidligere studier har vist om potensialet for ungdomsutvikling i kroppsøving og idrett.

Flere studier viser at kroppsøving og idrett er korrelert med, og har et potensiale for å utvikle, empatisk kompetanse som inkluderingsevne (Bailey & Kirk, 2009; Bailey, et al., 2009; Harvey, Kirk & O'Donovan, 2014), sosial kompetanse som samarbeidsevne (ibid.) og arbeidslivskompetanse som lederevne og ansvarlighet (Bailey & Kirk, 2009; Bailey, et al., 2009; Gould & Voelker, 2012). Studiene poengterer at utviklingen av disse kompetansene ikke er gitt, men krever tilrettelegging av dyktige lærere og trenere (ibid.).

Det finnes relativt robuste resultater som viser en sammenheng mellom deltagelse i aktivitet og en bedre tillit til egenverdi og tilstrekkelighet (Bailey & Kirk, 2009; Bailey, et al., 2009; Horn, 2008). Det er imidlertid verdt å merke seg at enkelte studier viser at kroppsøving også kan virke ødeleggende på elevers tillit til egenverdi og tilstrekkelighet (Johansen & Andrews, 2005; Fisette, 2011). Tilliten til egenverdi og tilstrekkelighet er ofte basert på følelse av kompetanse og opplevelse av sosial aksept (Horn, 2008; De bord, 2001).

Egenskapene ”å bry seg” og karakter overlapper hverandre (Lerner, 2005), de er derfor her omtalt samlet som moralsk atferd etter anbefalingen fra Jones, Dunn, Holt, Sullivan, & Bloom (2013). Det er gjort en rekke studier på moralsk atferd som ærlighet og prososial atferd, flere av dem er gjort med den sosial-kognitive teorien *Achievement goal theory* som utgangspunkt. De fleste studiene viser at moralsk atferd kan påvirkes både positivt og negativt i kroppsøving og idrett (Harvey, et al., 2014; Gould & Voelker, 2012; Kavussanu & Roberts, 2001; Ommundsen, Roberts, Lemyre, &

Treasure, 2003; Roberts, 2003; Abrahamsen, 2002; Miller, 2004). Klasser og idrettslag som fokuserer på innsats og fremgang er korrelert med prososial atferd som ærlighet, respekt, ”fair play” og mindre aggresjon og antisosial atferd (ibid.) – et oppgaveorientert klima. Fokus på konkurranse og prestasjon er derimot korrelert med mer aggresjon, juks og antisosial atferd (ibid.) – et prestasjonsorientert klima. En studie på positiv ungdomsutvikling gjennom kroppsøving og idrett, gjennomført i en amerikansk by i et område med lav sosioøkonomisk status, viste at kroppsøving og idrett har et potensiale for å utvikle empati og gode sosiale relasjoner (Holt, Sehn, Spence, Newton & Ball, 2012). Denne positive utviklingen var imidlertid avhengig av kvalifiserte og dyktige lærere som stilte krav til deltagerne, etablerte tydelige regler og hadde et tydelig mål om å fremme positiv utvikling. Aktivitet uten en dyktig fagperson var i enkelte tilfeller ødeleggende på sosiale relasjoner (ibid.).

Studier av positiv ungdomsutvikling og idrett viser positive effekter som økt trivsel, mindre depresjon, og større sannsynlighet for en god jobb i fremtiden (Zarett, Fay, Li, Carrano, Phelps, & Lerner, 2009; Zarrett, Peltz, Fay, Li, Lerner & Lerner, 2007; Holt, 2008). De positive effektene avhenger av at deltagelsen har en varighet på over ett år (ibid.), men dersom ungdom deltar i for mange organiserte aktiviteter har de en større risiko for å utvikle depresjon (Zarett, et al., 2009).

Samlet indikerer studiene at kroppsøving og idrett er en god arena for å utvikle ungdommens positive egenskaper, men dette avhenger av at faget eller aktiviteten *tilrettelegges* for positiv ungdomsutvikling.

### 3. Metode

Ordet metode kommer fra det greske *methodos*, og betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Tranøy, u.å). Dette kapittelet viser veien jeg har fulgt i min oppgave for å nå målet om en økt forståelse for elevers utvikling gjennom faget kroppsøving.

Studien har sitt utgangspunkt i relasjonelle utviklingssystemers teorier. Det blir derfor innledningsvis redegjort for metodiske føringer denne bakgrunnen gir. Deretter presenteres kort den kvalitative metodens egenart, og metodene observasjoner og intervju som er benyttet i studien. Videre gjøres det rede for egen prosess, og valg som er tatt underveis i prosjektet. Avslutningsvis blir enkelte etiske betraktninger diskutert.

#### **3.1 Forskning innen relasjonelle utviklingssystemers teorier**

Forskning innen relasjonelle utviklingssystemers teorier har et helhetlig og integrert syn på menneskelig utvikling og burde derfor benytte kunnskap innen biologiske, psykologiske, sosiologiske og andre kunnskapsfagfelt (Lerner, 2005; Lerner & Steinberg, 2009). På grunn av kompleksiteten i menneskelig utvikling kan ingen av fagfeltene alene forklare menneskelig utvikling på en tilfredsstillende måte (ibid.). Forskning som skal ta hensyn til at mennesker er forskjellige og forandrer seg over tid, må derfor være mangfolds- og forandringssensitiv. Til dette er kvalitative metoder godt egnet (ibid.).

Lerner & Steinberg (2009:54) hevder at fem "*hvilke-spørsmål*" er nøkkelen til en mangfolds- og forandringssensitiv tilnærming for å beskrive positiv menneskelig utvikling.

- (1) Hvilke ferdigheter/egenskaper?
- (2) Til hvilke individer?
- (3) I forbindelse med hvilke kontekstuelle/økologiske forhold?
- (4) Til hvilken tid i livsløpet, generasjonen familien og tid (historisk plassering)?
- (5) Kan bli integrert for å fremme hvilke forhold av positiv utvikling?

For å besvare spørsmålene på en god måte kreves kunnskap fra flere fagfelt, og en triangulering av ideelt sett både kvalitative og kvantitative metoder (Lerner & Steinberg, 2009:55; Lerner, 2005). Kvalitative forskningsmetoder har styrket sin

anerkjennelse de siste årene som et verktøy for å forstå menneskelig utvikling (ibid.). Burton, Garrett-Peters & Eaton (2009) hevder at kvalitative metoder burde være en sentral del av alle studier som søker forståelse for konteksten som former ungdomsutvikling. De grunngir dette med at metodene observasjon og intervju er spesielt godt egnet for å forstå ungdommens tanker og atferd når de utvikles fra unge til voksne personer. En slik meningssøkende tilnærming kan brukes til å identifisere kontekstuelle faktorer som styrker eller svekker ungdommen i sin utvikling (ibid.). I delkapittel 5.5 vil jeg komme tilbake til spørsmålene presentert i dette avsnittet, og diskutere hvordan faget kroppssøving kan bidra til positiv ungdomsutvikling og allmenndanning.

### **3.2 Kvalitativ forskning**

Kvalitativ forskning kjennetegnes av at en innhenter mye informasjon om få enheter, og søker forståelse for fenomener som studeres i konteksten de selv er en del av (Thagaard, 2010; Jessor, Colby & Shweder, 1996). Metoden er oftest preget av nærhet mellom forsker og informant, noe som er nyttig når en skal skaffe seg innsikt og forståelse for fenomenet som forskes på. Denne nærheten byr imidlertid også på enkelte etiske problemstillinger (Thagaard, 2010). Metoden skiller seg dermed fra kvantitativ forskning som har større avstand til informantene og baserer seg på mindre informasjon om flere deltagere (Thagaard, 2010; Jessor, Colby & Shweder, 1996). Kvalitative studier er også fleksible, og tillater forskeren å gjøre endringer underveis i prosjektet (Hassmén & Hassmén, 2008; Thagaard, 2010).

Thagaard (2010) hevder at den kvalitative metoden fortsatt er i en utviklingsfase og at det derfor er viktig å gå grundig gjennom hvordan man innhenter og tolker informasjon. Dette gir også andre forskere mulighet til å diskutere studiens gyldighet, og utforme egne studier basert på fremgangsmåten. Dette er gjort i delkapittel 3.3 - "Framgangsmåte i arbeidet med oppgaven", som gjennomgår prosessen før, under og etter datainnsamling. Under presenteres metodene observasjon og intervju. De egner seg godt for å undersøke og beskrive kompliserte prosesser, og kan benyttes for å si noe om elevenes utvikling over tid (Fangen, 2010).

### **3.2.1 Observasjon**

Observasjon er en metode som egner seg spesielt godt til å studere relasjoner mellom mennesker (Thagaard, 2010:65), og hvordan de forholder seg til hverandre i sitt naturlige miljø. Metoden tillater observatøren å gjøre egne tolkninger av situasjoner som oppstår i kroppsøvingstimene (Fangen, 2010). Det gir handlingsdata, men handlingsdata vil også være farget av øyet som ser. Observasjoner er ikke objektive, en tolkning blir gjort ut i fra våre tidligere erfaringer. Det betyr at observatøren vil være farget av egne forventninger og fordommer. Derfor kan observasjoner aldri betraktes som helt objektive, eller fakta (ibid.). Dette samsvarer med Martin Heideggers begrep, forforståelse. Forforståelse er i følge Martin Heidegger (i Fangen, 2010) et grunnleggende mønster i menneskelig tilværelse. All forståelse bygger på en forforståelse. Nye erfaringer tolkes gjennom vår forforståelse, og forforståelsen blir tilpasset og forandret gjennom erfaringer vi gjør (ibid.). Fangen (2010) hevder derfor at forskere alltid bør skrive ned sin forforståelse og bakgrunn før et feltarbeid. Jeg vil derfor kort gjøre rede for mine forforståelser i feltet og egen bakgrunn:

Jeg har vokst opp på 1990-tallet i en middels stor norsk by på Østlandet. Foreldrene mine er fra middelklassen og er begge i arbeid. Oppveksten min har vært preget av aktivitet og bevegelse, og jeg har selv alltid likt å være i bevegelse. Jeg er utdannet faglærer i kroppsøving og idrettssag ved Norges idrettshøgskole, og har arbeidet som lærer i kroppsøving ved videregående skole i ett år. En utfyllende redegjørelse over egen forforståelse og bakgrunn finnes vedlagt (se vedlegg 1).

### **3.2.2 Intervju**

Intervjuer ga mulighet til å høre elevenes egne erfaringer fra faget kroppsøving og deres tolkninger av observerte situasjoner i kroppsøvingstimene (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2010). Intervjuet er en interaksjon mellom intervjuer og intervjusubjekt, der begge er deltagere i en kunnskapsproduksjon (Kvale & Brinkmann, 2009; Skjervheim, 1957). Intervjuer stiller spørsmål som intervjusubjekt besvarer. Spørsmålet styrer samtalen, og derfor er aldri maktforholdet mellom forsker og intervjusubjekt likeverdig (Kvale & Brinkmann, 2009; Rapley, 2001). Rapley (2001) argumenterer for at spørsmålene og konteksten burde inkluderes når sitater presenteres, siden de viser hva intervjusubjektet har svart på. Et svar tatt ut av kontekst kan gi et helt feil bilde av budskapets opprinnelige mening. Spørsmålene forskeren stiller, og interaksjonen med



intervjusubjektet, vil også være farget av forskerens bakgrunn og forforståelse for feltet, og vil derfor aldri kunne betraktes som objektiv kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009; Skjervheim, 1957).

### **3.3 Fremgangsmåte i arbeidet med oppgaven**

I arbeidet med oppgaven har jeg fulgt fremgangsmåten for forskningsprosesser beskrevet av Hassmén & Hassmén (2008) som går gjennom følgende stadier: *tematisering, planlegging, datainnsamling, analyse, reliabilitet og validitet og avrapportering.*

#### **3.3.1 Tematisering**

Studien *Positiv ungdomsutvikling gjennom faget kroppsøving* begynte våren 2013. I samråd med veileder Reidar Säfvenbom ble det besluttet å undersøke elevers utvikling i kroppsøvingstimen ved bruk av de fem positive egenskapene identifisert i teorien positiv ungdomsutvikling. Tidligere forskning på feltet ble kartlagt gjennom søkemotorene Google scholar, ERIC, BIBSYS Ask, Idunn og Oria med søkeord som; PE, Positive youth development, sport, kroppsøving, danning, og ungdomsutvikling. Søket viste at det er gjort få kvalitative studier som har undersøkt positiv ungdomsutvikling og allmenndanning i faget kroppsøving. Jeg har derfor valgt å gjennomføre en utforskende og beskrivende studie på temaet ungdomsutvikling i kroppsøving. En tentativ problemstilling ble formulert: *”Hvordan påvirker faget kroppsøving elevenes totale utvikling – sett i lys av teorien positiv ungdomsutvikling?”*. Denne problemstillingen har endret seg noe gjennom studien, for å belyse interessante data som kom frem under datainnsamlingen.

#### **3.3.2 Planlegging**

En prosjektplan ble utarbeidet i mai 2013, og studien ble søkt inn og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste [NSD] (se vedlegg 2). For å besvare studiens problemstilling, falt valget på en kombinasjon av de kvalitative metodene intervju og observasjon. Det ble gjennomført pilotobservasjon og pilotintervju. Feltnotater og transkripsjoner ble gjennomgått i samråd med veileder. Enkelte spørsmål ble forkastet eller reformulert, og fokuset for observasjonene og intervjuene ble spisset i forkant av datainnsamlingen.

### **3.3.3 Datainnsamling**

Datainnsamlingsperioden varte fra etter skolens høstferie 2013 til starten av nyåret 2014. Observasjonene ble gjort i perioden fra høstferien til juleferien. I denne perioden fulgte jeg alle elevenes timer i kroppsøving. Intervjuene ble gjennomført i januar 2014. Informantene i studien ble kontaktet i henhold til NSDs retningslinjer, og all personidentifiserende data er anonymisert. Først ble klassens lærer og ledelsen ved skolen kontaktet via e-post, hvor det ble det gjorde rede for studiens mål, valgfri deltagelse og mulighet til å trekke seg (se vedlegg 3). Både lærer og skolens ledelse stilte seg positive til gjennomføringen av prosjektet.

Med positivt svar fra klassens lærer og skolens ledelse ble elevene i observasjonsklassen kontaktet. Elevene ble informert muntlig om studiens mål, og deres valgfrihet og rettigheter som informanter. Etter dette fikk elevene utdelt et informasjonsskriv om studien (se vedlegg 4). Alle elevene ønsket å delta i studien.

#### **Uvalg:**

I studien er det gjort to typer utvalg, et bekvemmelighetsutvalg av observasjonsklasse og et håndplukket utvalg av elevene som ble invitert med på oppfølgende dybdeintervju etter observasjonsperioden (Hassmén & Hassmén, 2008).

Av hensyn til reisevei var det ønskelig at skolen var plassert på Østlandet. Klassen kan derfor betraktes som et bekvemmelighetsutvalg (ibid.), men med følgende utvalgskriterier:

1. Det var ønsket at elevene deltok i studiespesialiserende utdanningsvalg, da disse klassene vanligvis har en jevn fordeling mellom jenter og gutter.
2. Det var ønsket at elevene gikk andre året på videregående skole, slik at de har hatt tid til å bygge relasjoner med sin nye klasse. Eldre elever forventes også å være mer reflekterte. Begge forholdene ble sett på som fordeler i forbindelse med intervjuene.

Klassen som ble observert var en studiespesialiserende klasse ved andre året på videregående skole, med en ganske jevn fordeling mellom jenter og gutter. Skolen var plassert på Østlandet i en middels stor norsk by.

Elevene som ble invitert til et oppfølgende dybdeintervju kan betraktes som et håndplukket utvalg (ibid.). Elever som var involvert i interessante situasjoner i observasjonsperioden, med potensiale for å styrke eller svekke elevenes utvikling av positive egenskaper, ble valgt ut. Variasjon var også ønsket, derfor ble elever som virket å ha spesielt positive eller negative erfaringer fra faget og elever med ulikt kjønn utvalgt. To jenter og tre gutter ble intervjuet:

**Frank:** Frank viste seg som en meget aktiv og engasjert elev i kroppsøvingstimene. Han var først inne i timene, kommuniserte aktivt med sine medelever, spurte læreren om de kunne ha andre aktiviteter og hjalp sine medelever når han kunne.

**Erna:** Erna veiledet og støttet sine medelever i lagspill. Hun var ikke redd for å ta initiativ i timene og ønsket å delta med guttene i ballspill.

**Lasse:** Lasse fremstod som klassens sosiale midtpunkt. Han tok godt vare på sine medelever, inkluderte de i spill og pratet med alle. Det virket også som at han trivdes godt i timene, og han var aktiv og ivrig.

**Knut:** Knut stod i enkelte aktiviteter litt på hælene, og virket ikke alltid å være helt med. Det hendte også flere ganger at Knut kom med kommentarer til sine involveringer, både når det gikk dårlig og bra.

**Karianne:** Karianne ønsket i den ene timen klassen hadde ballspill å ikke delta i spillet, og prøvde ved enhver mulighet å bytte seg selv ut. I timen der klassen hadde dans og bevegelse var hun derimot en av de mest ivrige.

### **Observasjoner i gymsalen**

Under observasjonene i gymsalen vekslet jeg mellom å være det Fangen (2010) kaller en ikke-deltagende og en delvis deltagende observatør. Under felles aktiviteter var jeg en ikke-deltagende observatør, noe Fangen (2010) hevder kan fungere godt i formelle situasjoner som klasseromsundervisning. Dette utsideperspektivet gjorde det mulig å studere relasjonen mellom deltagerne og ulike situasjoner i kroppsøvingstimene. Under disse aktivitetene var elevene oftest travelt opptatt i det sosiale samspillet med

hverandre og timens aktiviteter, og min tilstedeværelse virket å ha liten betydning. I timene der elevene hadde egentrening føltes det mer naturlig å være en delvis deltagende observatør, siden elevene var i mindre grupper. Elevene fordelte seg da på styrketreningsrommet, gymsalen, spinningsalen og et rom med ulike apparater som romaskin og 3D-mølle. I disse timene vekslet jeg mellom de ulike arenaene, og deltok enkelte ganger i samtalen. På den måten fikk jeg høre elevenes erfaringer av timene, og jeg ble bedre kjent med elevene.

Feltnotater ble gjort underveis i kroppøvingstimene eller kort tid etter. Situasjoner som jeg oppfattet som interessante, spesielt i forhold til elevenes utvikling, ble notert ned. Fangen (2010) hevder det er spesielt viktig å lage direkte og detaljerte feltnotater når en observerer ikke-verbal atferd, da dette har en avgjørende betydning for senere analyse. Jeg har derfor etter beste evne forsøkt å inkludere kroppsspråk, gester, ansiktsuttrykk og hvordan elevene handlet i mine feltnotater.

### **Elevintervjuer**

Etter observasjonsperioden ble fem elever invitert til et oppfølgende dybdeintervju. Invitasjonen ble sendt per e-post, der elevene igjen ble informert i henhold til NSDs krav (se vedlegg 5). Samtlige elever ønsket å møte til intervju. Intervjuene ble gjennomført i skoletiden, etter avtale med klassens norsk- og kroppøvlingslærer. Intervjuene ble gjennomført over en periode på to uker, og ingen intervjuer ble holdt samme dag. Diktafon ble benyttet. Til intervjuene ble det reservert et egnet grupperom eller møterom for halvannen time. Dette sikret at intervjuet ikke ble påvirket av tidspress eller andre forstyrrelser. I forkant av hvert intervju satt jeg frem druer og vann til elevene for å skape en mer avslappet atmosfære. Alle intervjuene ble gjennomført etter samme mønster: en innledning med informasjon, intervju og avslutning. De fulgte i hovedsak utarbeidet intervjuguide (se vedlegg 6).

Innledningsvis, før intervjuet formelt ble igangsatt, gjentok jeg informasjonen elevene tidligere hadde mottatt i informasjonsskrivet og e-posten. Det ble presisert at intervjuet ville handle om deres egne erfaringer fra faget kroppøving og hvordan erfaringene har påvirket deres utvikling. Det ble gjort klart at alle erfaringer var viktige, og at erfaringer fra barne- og ungdomsskolen kunne inkluderes.

En åpen og fri dialog om elevenes utvikling ble tilstrebet under intervjuene. Erfaringer som ble oppfattet som interessante for studien ble fulgt opp med tilleggsspørsmål. Avslutningsvis ble elevene spurt om de hadde noe mer de ønsket å si om faget kroppsøving og utvikling. Elevene ble også forespurt om de kunne kontaktes på et senere tidspunkt i forbindelse med oppgaven, noe samtlige samtykket til.

Intervjuene ble transkribert fortløpende etter gjennomførelse. I overgangen fra tale til tekst forsvinner dynamikken i intervjusituasjonen, personenes kroppsspråk og gester, og *hvordan* de snakker (Kvale & Brinkmann, 2009). I transkripsjonene er følelsesuttrykk og pauser inkludert. I masteroppgaven er det gjort mindre endringer for å sikre flyt og forståelse i enkelte sitater.

### **3.3.4 Analyse**

Analysen er i kvalitativ forskning en prosess fra datainnsamling til ferdig produkt. Allerede under observasjonene og intervjuene gjøres tolkninger og analyser av hva som er interessante temaer og situasjoner for studien. I overgangen fra observasjon og intervju til henholdsvis feltnotater og transkribert tekst må det også gjøres tolkninger og analyser av materialet (Thagaard, 2010).

I studien er det gjort en temasentrert analyse, basert på elevenes positive egenskaper (ibid.). Analyser strukturert på denne måten er anerkjent som en god metode for å belyse en positiv og blomstrende ungdomsutvikling (Alberts, Christiansen, Chase Naudeau, Phelps & Lerner, 2006). Metoden ble benyttet for å kunne gå i dybden på temaet *utvikling* og *ungdomsutvikling* i kroppsøvingsfaget (ibid.). For å skaffe en oversikt over materialet i feltnotatene og transkripsjonene, ble det benyttet beskrivende matriser, hvor det ble utført en meningsfortetning av intervjumaterialet. De positive egenskapene kompetanse, tillit, sosiale relasjoner, ”å bry seg”, karakter og ”å bidra” var sentrale i materialet. Egenskapene ble benyttet i tolkende matriser for å skaffe en oversikt over elevenes erfaringer *med* og utvikling *av* de ulike egenskapene i kroppsøvingstimer. Hver egenskap fikk en egen matrise der elevenes erfaringer og hvordan egenskapen ble påvirket i timen var inkludert.

### **3.3.5 Troverdighet og gjennomsiktighet i studien**

Thagaard (2010) hevder at en kvalitativ studies reliabilitet og validitet burde diskuteres gjennom begrepene troverdighet og gjennomsiktighet. Troverdighet og gjennomsiktighet i en kvalitativ studie, oppnås gjennom en grundig redegjørelse for fremgangsmåtene i prosjektet, og gjennom at forskeren reflekterer over hvordan konteksten og relasjonen til deltagerne kan ha påvirket resultatene. I dette kapittelet har jeg redegjort for egen bakgrunn, forforståelse og forskningsprosessen fra tematisering til ferdig produkt. Dette gjør studien mer gjennomsiktig og dermed enklere å kopiere og kritisere for andre forskere.

Forskere i kvalitative studier har en aktiv rolle i kunnskapsproduksjonen, både under datainnsamling og i fortolkning av materialet (ibid.). Som kroppsøvlingslærer har jeg et ønske og en tro på at skolen og faget kan bidra i elevenes utvikling. Flere av forforståelsene jeg hadde om feltet, samsvarte med funnene i studien. I hvilken grad denne forforståelsen har påvirket resultatene i studien, kan jeg ikke fastslå med sikkerhet. Imidlertid bidrar åpenhet rundt egne tolkninger, forforståelse og egen bakgrunn samt støtte fra tidligere forskning til gjennomsiktighet og troverdighet.

Studien benytter data både fra observasjoner og intervjuer. Kombinasjonen av de to metodene er godt egnet til å validere egne tolkninger (Fangen, 2010; Hassmén & Hassmén, 2008). I intervjuene delte elevene sine egne tolkninger og erfaringer av situasjoner jeg hadde observert. Der elevenes tolkninger samsvarte med min egen er troverligheten styrket. I situasjoner der elevenes tolkninger skilte seg fra min egen, er det gjort en vurdering av hvorfor tolkningene er ulike. I følge Fangen (2010) er det en ”antropologisk barnesykdom” å ha større tiltro til intervjudata enn observasjonsdata.

Dekontekstualisering av observasjons- og intervjumaterialet er et vanlig problem i temasentrerte analyser (Thagaard, 2010). I studien er det tilstrebet å kontekstualisere sitater og situasjoner, men jeg kan ikke utelukke at deler av meningen har gått tapt når delene er flyttet fra helheten. For studiens gjennomsiktighet hadde det vært ønskelig at feltnotatene og transkriberte intervjuer var vedlagt, men av hensyn til deltagerens anonymitet blir dette materialet slettet når studien avsluttes, desember 2014.

### **3.3.6 Avrapportering**

Avrapporteringen er sluttproduktet, i dette tilfellet masteroppgaven ”*Positiv ungdomsutvikling gjennom faget kroppsøving*”. Hassmén & Hassmén (2008) hevder at forskningsprosessen er syklisk, at studier gir nye spørsmål som kan undersøkes i en ny forskningsprosess. Dette blir gjort i delkapittel 6.1 – ”Veien videre”.

### **3.4 Etiske problemstillinger**

Etiske problemstillinger er i kvalitative studier ofte relatert til den nære relasjonen mellom forsker og informant under observasjoner og intervjuer (Thagaard, 2010). Siden studien har behandlet personopplysninger, ble den søkt inn for NSD. Studien ble godkjent, og har fulgt NSDs retningslinjer for informert samtykke, anonymisering og oppbevaring av data. I arbeidet med oppgaven ble det etablert en koblingsnøkkel for å bevare deltagerens anonymitet. Koblingsnøgkelen, feltnotater og transkriberte intervjuer blir slettet ved avslutningen av studien, desember 2014.

Under datainnsamlingen kom jeg tett på informantene. Observasjonene var åpne, elevene visste at jeg var tilstede og hvorfor jeg var tilstede (Thagaard, 2010). Det ble observert enkelte mindre brudd på spilleregler og i enkelte situasjoner manglende deltagelse i timene. Disse situasjonene ble ikke vurdert som spesielt belastende for de involverte elevene. I intervjusituasjonen var det en avveining hvor nærgående og personlige spørsmålene skulle være (Thagaard, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Enkelte av elevene hadde erfaringer fra kroppsøving som svekket deres utvikling. Dette var interessante erfaringer for studien. Elevene virket interesserte i å dele også disse erfaringene. I disse situasjonene var jeg spesielt oppmerksom på hvor komfortable elevene var. Oppgaven stiller seg ikke kritisk til deltagerne, men fokuserer på muligheter for utvikling i faget kroppsøving, og vil derfor trolig ikke være av belastning for deltagerne (Thagaard, 2010). Det er tilstrebet å presentere en troverdig og ærlig fremstilling av deltagerens erfaringer med faget kroppsøving. Hensyn til etiske problemstillinger har vært en del av utformingen av oppgaven, og jeg håper og tror at elevene i studien har opplevd deltagelse i studien som positivt.

## 4. Resultater

I dette kapitlet blir situasjoner med potensialet for å utvikle elevenes positive egenskaper, og elevenes egne erfaringer rundt innvirkning faget kroppsøving har hatt på deres utvikling, presentert. Resultatene er presentert gjennom egenskapene kompetanse, tillit, sosiale relasjoner, ”å bry seg”, karakter og ”å bidra”. Jeg opplevde – som Jones, Dunn, Holt, Sullivan & Bloom (2013) – at flere av egenskapene var delvis overlappende.

### 4.1 Kompetanse

Elevene hevdet i intervjuene at faget kroppsøving har mulighet til å påvirke en rekke ulike kompetanser. Alle elevene mente at faget kroppsøving utvikler empatiske og sosiale kompetanser, som samarbeidsevne og evne til å inkludere medelevene. Dette var også i de fleste tilfeller det første de trakk frem, og elevene mente selv dette er kompetanser de kommer til å ha bruk for gjennom livet. Frank, Lasse og Knut opplevde også at de har utviklet arbeidslivskompetanse, som evnen til å ta initiativ og ansvar, i kroppsøvingstimene. Følgende kompetanseområder blir derfor presentert nærmere:

- Sosial kompetanse
- Empatisk kompetanse
- Arbeidslivskompetanse

#### 4.1.1 Sosial kompetanse

Karianne trekker frem samarbeid som en typisk kompetanseform som berøres i kroppsøvingsfaget. Karianne tror hun har utviklet samarbeidsevner gjennom lagspill og samarbeidsøvelser fordi elevene *må* samarbeide for å oppnå noe som lag. Erna poengterer også at elevene *må* samarbeide i kroppsøving når ballen er i spill, og at det kan være lettere å sluntre unna samarbeid i andre fag, selv i gruppearbeid. Muligens opplever Erna og Karianne i større grad at man *må* samarbeide i kroppsøving enn andre fag fordi innsats og samarbeidsevner er mer synlig i gymsalen, både for elevene selv, medelever og læreren. Som observatør var det enkelt å se hvor involverte elevene var i spillet, og hvor godt de samarbeidet. Dersom det er like lett for elevene å se hverandres innsats og grad av samarbeid i kroppsøvingstimen, vil det være lett for dem å avsløre om noen i klassen ikke samarbeider eller gjør sitt beste. Fra min posisjon som



observatør var det lett å se at lagspill og samarbeidsøvelser stiller store krav til elevenes evne til å samhandle. De må forholde seg til hverandre, både gjennom bevegelse og verbal kommunikasjon. Aktivitetene i gymsalen tilrettela også for en direkte form for kommunikasjon der elevene ga tilbakemeldinger og motiverte hverandre. Under aktiviteter i gymsalen kunne jeg ofte høre utrop som *"Kjempebra!"*, *"Den neste tar du!"* og *"Dekk den spilleren!"*. Det var også et påfallende fravær av negative kommentarer, det ble ikke observert en eneste negativ eller sårende kommentar under observasjonsperioden. Flere av elevene fremhevet også klassen sin som spesielt hyggelig.

Enkelte elever benyttet andre elever for å lære seg nye ferdigheter i kroppsøving. I en av egentreningstimene ble Lasse rettledet i teknikk og treningsmetoder av medeleven Arnold, som har drevet med styrketrening. Lasse sier også at han selv er glad for å hjelpe medelever i aktiviteter der han har stor tillit til egen tilstrekkelighet. Et eksempel på dette så jeg i en basketballtime der han lærte Karianne regler i spillet.

Det Karianne mener hun har lært om samarbeid er at det er viktig at alle deltar i spillet, både at alle blir inkludert, men også at hver enkelt elev velger å delta aktivt. Dette er et viktig poeng som alle elevene var innom i intervjuet: Aktiviteter er mer givende og motiverende når alle deltar. Flere av dem opplever også at de kan påvirke andre elever gjennom innsats og engasjement. De opplever med andre ord både innflytelsen og innflytelsesevnen i relasjonen elev  $\leftrightarrow$  medelev. De andre elevene nevnte ikke samarbeidsevne når de ble spurt om kompetansene faget kroppsøving har vært med å utvikle hos dem. Det kan indikere at de ikke har reflektert over dette aspektet ved faget. Dog på den andre siden: De beskrev andre egenskaper som kan relateres til samarbeid, som inkluderingsevne, evne til å bry seg og evne til å bygge sosiale relasjoner.

#### **4.1.2 Empatisk kompetanse**

Frank og Lasse trakk frem evnen til å inkludere andre, en empatisk og sosial kompetanse. Frank fremhevet evnen til å inkludere andre og uttalte: *"Jeg tror det (faget kroppsøving) har gjort meg litt bedre som person"*. Han forklarer dette med at han har blitt flinkere til å inkludere medelevene i spillet, og til å ta hensyn til at ikke alle driver med den samme idretten. Da han har blitt flinkere til å inkludere medelever i spillet og til å gi dem oppmuntrende kommentarer har Frank også sett at medelevene har det

morsommere i spillet, noe som gir ham en god følelse. Det kan virke som at Frank bygger tillit til egen tilstrekkelighet gjennom å inkludere medelever. For Frank var det viktig å lære å kontrollere sitt konkurranseinstinkt, som i følge han selv er ganske stort. Tidligere forsøkte Frank å vinne ”alene” og han var egosentrisk i spillet. Frank ønsker fortsatt å vinne, men synes det er viktigere å inkludere og oppmuntre medelevene på en god måte. Denne innstillingen samsvarer også godt med holdningen til de andre elevene som ble intervjuet. Frank hevder kroppsøvlingslæreren fra ungdomsskolen var med på å påvirke hans evne til å inkludere medelevene. Det var ham som fortalte Frank at han burde bli flinkere til å inkludere og gjøre de andre bedre, i tillegg til å være dyktig selv.

Situasjonen viser utviklingspotensialet enkle kommentarer og samtaler med elevene kan ha. Frank har tatt til seg kroppsøvlingslæreren kommentarer. Både Erna og Lasse poengterte i intervjuet at Frank er flink til å inkludere sine medelever, en atferd alle elevene sier skaper trygghet og styrker den sosiale relasjonen mellom dem. Endringen i atferd har også styrket andre positive egenskaper som; tillit til egen tilstrekkelighet, ”å bry seg” og karakter hos Frank. For å inkludere sine medelever mer må også Frank påta seg mer ansvar – en arbeidslivskompetanse.

#### **4.1.3 Arbeidslivskompetanse**

*Erna deler inn lagene. ”Vi kan ha rosa og lilla her, og så kan blå, svart og hvit være der borte.” Hun forteller også hva de andre på gruppa skal gjøre: ”Du skal stå i midten og legge opp,” sier hun til en av de andre jentene på gruppa.*

Det virket som elevenes mulighet til å ta ansvar og initiativ lå i situasjonene som oppstod under samhandling med medelevene i kroppsøvingstimene. Evnen til å ta ansvar og initiativ tilsvarer det Lerner (2007) har beskrevet som arbeidslivskompetanse. Både Frank, Lasse og Knut hevder faget kroppsøving kan utvikle evnen til å ta ansvar og initiativ. Jeg observerte flere situasjoner som den beskrevet over, der elever viste initiativ og tok ansvar i klassen. Under lagspill, samarbeidsøvelser og aktiviteter har elevene muligheten til å bruke disse egenskapene. De kan, som Frank og Lasse fremhever, gripe muligheter til å påvirke taktikk i lagspill, påvirke valg av aktiviteter, oppmuntre sine medelever samt påvirke deres atferd ved å ta initiativ og ansvar selv.

Ikke alle elevene er bevisst muligheten de har til å utvikle arbeidslivskompetanse i kroppsøvingstimene. Erna, som i situasjonen beskrevet over dirigerte inndelingen av lag og medspillere, husket først ikke denne situasjonen da den ble presentert for henne under intervjuet. Hun synes selv at hun alltid har hatt denne egenskapen, og er ikke sikker på at den har blitt utviklet i kroppsøvingstimene. På spørsmålet om hvorfor hun tok ansvar og delte inn gruppa og ga medelevene ulike arbeidsoppgaver sier Erna: *"Jeg bare gjorde det. Det var jo ingen andre som gjorde det og læreren hadde noe annet å gjøre."* Mulighetene til å ta initiativ og ansvar i situasjoner som oppstår er noe også de andre elevene trekker frem. Det kan være i inndelingen av lag, taktikk på laget, enkle instruksjoner i spill eller forklaringer til medelever som ikke har forstått hva de skal gjøre. Frank forteller at han gjennom å ta initiativ, i stedet for å vente på at ting skal tilpasse seg ham, har større mulighet til å påvirke omgivelsene.

Elevene har ulike erfaringer av å bli tildelt ansvaret i kroppsøvingstimer. Knut synes erfaringen lærte ham mye om hva som kreves for å lede en klasse eller gruppe. Karianne synes derimot det var en ubehagelig opplevelse, spesielt siden hun følte hun ikke hadde tilstrekkelig kunnskap innen aktiviteten. Hun sier at flere av venninnene hennes har hatt tilsvarende opplevelser av en tildelt lederrolle. Grunnen til dette kan være at deres kompetanse som leder, og i den aktuelle aktiviteten, blir meget synlig i en slik situasjon. Dette viser at en tildelt lederrolle i kroppsøving både kan styrke og svekke elevenes tillit til egen tilstrekkelighet, avhengig av deres kompetanse på området og tolkning av situasjonen.

#### **4.2 Tillit til egenverdi og tilstrekkelighet**

I samtale med elevene ble det klart at deres tillit til egenverdi og tilstrekkelighet i høy grad berøres i kroppsøvingstimene. Kroppsøvingstimene påvirker flere av områdene som er identifisert som viktig for ungdoms følelse av egenverdi (Susan Harter, 1999), spesielt områdene aksept fra andre, utseende og kroppslig kompetanse. De to førstnevnte er spesielt viktig for ungdommers følelse av egenverdi (Harter, 1999; De Bord, 2001). Det var også tydelig at elevenes tillit til egen tilstrekkelighet varierte over tid, i ulike situasjoner og aktiviteter. Relasjonen til, og kommunikasjonen med, medelevene var spesielt viktig for elevenes tillit til egenverdi og tilstrekkelighet. Alle elevene hevder at gode relasjoner til medelevene gir trygghet. Flere av områdene virker

også å være mer synlig og enklere å påvirke i kroppsøvingstimene – på godt og vondt. Med bakgrunn i dette presenteres følgende temaer nærmere:

- Trygghet
- God følelse ved gode prestasjoner
- Kommentarer fra andre elever og læreren

#### 4.2.1 Trygghet

Trygghet, eller «det å føle seg trygg», var noe flere av elevene var opptatt av. De var spesielt opptatt av trygghet i relasjonen til medelevene og læreren. Ordet ble også benyttet for å forklare egen selvtillit og i forbindelse med ulike aktiviteter. Felles for elevenes opplevelser av trygghet og selvtillit var at den kunne variere over tid gjennom relasjonen individ $\leftrightarrow$ kontekst.

*E: Hvor mye tror du medelevene har å si for selvtilliten din?*

*Erna: Jeg tror de har veldig mye å si, faktisk. For hvis man er trygg på medelevene sine så er det enklere å vise seg frem, for eksempel i noe man er god i, eller prøve så godt man kan i noe man ikke er så god i.*

Trygghet i relasjonen elev $\leftrightarrow$ medelev(er) ble fremhevet som den viktigste faktoren for følelsen av tillit til egenverdi og selvtillit av alle elevene jeg intervjuet. Flere av elevene trakk frem, som Erna, at det gir ekstra motivasjon og gjør det enklere å vise seg frem samt prøve aktiviteter der man føler seg utrygg. Elevene trekker frem flere momenter som har betydning for deres tillit, som støttende kommentarer, at man blir inkludert og at medelevene *bryr seg*. Atferden elevene beskriver samsvarer godt med området aksept fra jevnaldrende, beskrevet av Susan Harter (1999). Det var enkelt å se situasjoner der elevene inkluderte medelever, kom med positive kommentarer og viste at de bryr seg. Det ble observert flere tilfeller der elevene inkluderte sine medelever i spillet og viste at de bryr seg gjennom kommentarer og handlinger. Det virket som det var enkelt for elevene både å vise aksept for medelever, og oppleve aksept fra medelever, i kroppsøvingstimene, noe de bekreftet i intervjuene. Elevene fremhever selv at dette gir trygghet i relasjonen til medelever, og det styrker deres tillit til egenverdi og tilstrekkelighet. Erna hevder trygghet i relasjonen til medelevene og tillit til egen

tilstrekkelighet gjør det enklere å vise karakter, og å si ifra hvis noen behandler andre dårlig.

Elevene påpeker at læreren også påvirker deres følelse av trygghet og tillit til egen tilstrekkelighet, men i mindre grad enn på barne- og ungdomskolen. Det er spesielt gjennom å etablere gode relasjoner mellom elevene, og trygge rammer i kroppsøvingstimen, at læreren kan bidra til å bygge elevenes tillit. Lasse og Knut opplever at timene i kroppsøving kan gjøre dem – og i denne klassen faktisk *gjør* dem – tryggere på medelevene. Lasse har merket stor forskjell på sin selvtilit på videregående skole sammenlignet med ungdomsskolen, og grunnen til dette tror han er byttet av klasse og lærer. På ungdomsskolen følte Lasse seg ”*shaky*”. Læreren tillot i følge Lasse et røffere spill, noe Lasse mener førte til et større fokus på konkurranse. Det gjorde Lasse mer bevisst på hvem han ønsket og hvem han ikke ønsket å komme på lag med. Røft spill og frekke kommentarer fra enkelte elever var med å gjøre Lasse mindre trygg i timene. I intervjuet fremhever Lasse at han synes det er viktig at læreren slår ned på røft spill, og er en leder som skaper trygge rammer i klassen. Nå stortrives Lasse i kroppsøvingstimene, han går i en klasse han liker og han tror medelevene liker ham.

I kroppsøvingstimene virker elevenes trygghet å være spesielt påvirkelig – og sårbar. I intervjuet trekker Karianne frem at hun følte seg ukomfortabel i kroppsøvingstimene da hun startet i ny klasse på videregående skole. Det tok tid å bygge tillit og trygghet til medelevene i klassen. Karianne ble i begynnelsen overrasket av alle de positive kommentarene fra medelevene, men hun synes det er hyggelig. Hun hevder det styrker hennes relasjon til medelevene og gir henne trygghet og tillit. Erna trekker også frem en følelse av synlighet, som i kroppsøvingstimene gjør henne mer bevisst på eget utseende og egen kropp. Hun sier: ”*Det er ikke mange som liker at folk ser når man blir svett, spesielt jenter, en kan føle seg litt stygg.*”. I dette tilfellet poengterer Erna at hun tror dette har styrket forholdet til medelevene; at de har sett en annen side av hverandre. Elevene vil oppleve og takle synlighet på forskjellige måter. I flere situasjoner i en volleyballtime kommenterte Knut egne involveringer, både gode og dårlige, gjennom en litt morsom og tørr kommentar. ”*Alle gode ting er en,*” sier Knut når serveren etter en poenggivende serve går rett i nettet. Han sier selv i intervjuet at morsomme kommentarer kan være med å skape en avslappet og hyggelig stemning mellom elevene.

Det er trolig også tilfellet, men jeg oppfattet også humoren som en strategi Knut benyttet for å takle synligheten og sårbarheten i gymsalen.

Elevene tillegger faget kroppsøving ulik betydning. Erna, som innledningsvis i intervjuet sier at hun synes kroppsøving er kjedelig, tillegger faget liten verdi. Hun sukker når hun blir spurt om hva faget kroppsøving gjør med hennes selvtillit. Hun forklarer dette med at hun er trygg på seg selv, har stor selvtillit og at faget kroppsøving dermed ikke har så mye å si. Tryggheten og selvtilliten kan Erna ha opparbeidet seg gjennom å oppleve tilstrekkelighet på andre områder hun verdsetter. Ved å tillegge kroppsøving mindre verdi begrenser Erna mulighetene faget har til å påvirke hennes tillit og følelse av egenverdi. For Frank som sier at kroppsøving er favorittfaget hans, vil derimot faget ha store muligheter til å påvirke hans følelse av egenverdi. Han opplever at faget gjør ham tryggere på seg selv. Frank bruker kroppsøvingstimene til å bli bedre kjent med sine medelever, og synes han får vise mer av seg selv i disse timene. De andre elevene tilla også faget kroppsøving ulik betydning.

Alle elevene jeg intervjuet opplever at de er litt tryggere i aktiviteter de er godt kjent med. Karianne tror et aktivitetsutvalg preget av ballspill kan ha svekket hennes tillit til egen tilstrekkelighet, i det minste i faget kroppsøving. Lerner (2007) fremhever at det er en tett sammenheng mellom ferdighet og opplevelsen ungdom har av tillit til egen tilstrekkelighet.

#### **4.2.2 God følelse ved gode prestasjoner**

God følelse ved gode prestasjoner er noe elevene trakk fram som viktig for tillit. I intervjuene med elevene kom det frem flere ulike definisjoner på gode prestasjoner. Det kunne være mestringsfølelsen av å få til noe, godt samspill med medelevene eller å klare å jobbe med noe man ikke liker.

Godt samspill med medelevene var noe alle elevene trakk frem at de verdsatte. Det som kjennetegnet et godt samspill med medelevene var at alle elevene på laget var engasjerte og at alle elevene ble inkludert. De gangene elevene lykkes med samspillet synes de det er spesielt givende å være i aktivitet. Flere av elevene trekker også frem at de gjennom lagspill har lært å samarbeide, inkludere og stole på andre – noe som ble nærmere omtalt under egenskapen kompetanse. Knut sier også at det bygger tillit, og den sosiale

relasjonen til medelevene, når samarbeidet mellom dem går bra for han tror ikke at medelevene bytter personlighet når de er i kroppsøvingstimen.

Elevene setter seg også ulike mål i kroppsøvingstimene som kan påvirke deres muligheter for å oppleve mestring og tillit til egen tilstrekkelighet. *"Å klare å jobbe med noe man ikke liker kan være en viktig ferdighet"* sier Lasse. Han synes det er en egen prestasjon å gjøre sitt beste i alle aktiviteter og å presse seg selv til å prøve ting han ikke er så god til. Å klare dette gir Lasse en god følelse. Dette viser hvordan elevene kan påvirke sin egen følelse av mestring gjennom målene de setter seg. Målet Lasse har satt seg vil være oppnåelig i alle aktiviteter, også aktiviteter der han ikke er dyktig, noe som gir ham gode muligheter til å oppleve mestring.

Andre elever velger seg andre strategier og mål. For Karianne er det et mål å ikke delta aktivt i basketball. Hun sier selv at det er fordi hun synes det er kjedelig, og fordi medelevene har drevet mye mer med ballspill enn henne. Hun prøver derfor å sette seg på benken. I andre aktiviteter kan hun være mer motivert. Karianne trekker frem timen i dans, som hun synes var veldig morsom og engasjerende. Ved å variere sin innsats og ved å tillegge ulike aktiviteter forskjellig verdi, påvirker Karianne muligheten de har til å påvirke hennes tillit.

Mestringsfølelsen har stor betydning for selvtilliten til Erna:

*Erna: Jeg er ikke så veldig god i dansing, men plutselig så fikk jeg til noen trinn og fikk gjort det i takt og sånn. Da får man litt mestringsfølelse, og da får man mer lyst.*

Dette sitatet viser godt både hvordan mestring kan påvirke selvtillit og motivasjon, men også hvordan følelsen av tillit varierer over tid og i ulike situasjoner. Erna får plutselig til noen trinn, og det forandrer raskt hennes motivasjon og selvtillit. Sitatet viser også hvordan selvtilliten varierer etter hvilken aktivitet som praktiseres i kroppsøvingstimen, noe også de andre elevene opplever.

#### **4.2.3 Kommentarer fra andre elever og læreren**

*Spillet fortsetter. Ballen blir slått hardt over nettet til laget til Erna og en av jentene klarer ikke å ta i mot serveren. "Den neste tar du.", sier Erna da. Og den neste tar hun. "Bra!", roper Erna.*

Erna har sett at hun kan få medelever til å smile når hun gir positive kommentarer, og hun tror dette har bidratt til å styrke hennes relasjon til medelevene. Elevene hadde alle gode erfaringer med støttende kommentarer. Elevene påpeker at medelever og læreren viser at de bryr seg gjennom slike kommentarer, noe alle elevene hevder styrker sosiale relasjoner. En slik aksept fra medelevene og læreren var også det de fremhevet som viktigst for deres tillit til egenverdi og tilstrekkelighet. Kommentarer kan imidlertid også ha motsatt effekt. Elevene jeg intervjuet hadde ikke – med unntak av Lasse og Karianne – opplevd dette, men alle kunne tenke seg til hvordan de ville oppleve det. Mindre trygghet og ønske om å prøve på nye ting, svekket selvtillit og tillit til egenverdi samt en negativ innvirkning på relasjonen til medelever eller lærer.

### **4.3 Sosiale relasjoner**

Flere av elevene hevder i intervjuet at kroppsøvingstimene er en bedre eller enklere arena enn andre fagtimer for å bygge sosiale relasjoner til medelevene. Elevene var selv meget opptatt av relasjonen til medelevene og læreren og hvordan denne påvirkes i kroppsøvingstimene. Dersom medelever og lærere bryr seg, hevdet alle elevene at dette styrker relasjonen og var oppbyggende for deres tillit til egen tilstrekkelighet. Positive og støttende kommentarer er en måte medelever og læreren kan vise at de bryr seg på, dette er nærmere omtalt under egenskapen tillit. Elevene hadde også andre eksempler på atferd som kunne styrke eller svekke relasjonen til medelever og læreren. Under egenskapen sosiale relasjoner blir følgende temaer presentert:

- Relasjonen til medelevene
- Relasjonen til læreren

#### **4.3.1 Relasjonen til medelevene**

Relasjonen til medelevene kan påvirkes både positivt og negativt i kroppsøvingstimene, men i følge elevene selv som regel positivt. Alle elevene hevder at relasjonen til medelevene har en stor betydning for deres følelse av egenverdi og tillit til egen tilstrekkelighet. Elevene synes også at faget kroppsøving er en enklere arena å bygge sosiale relasjoner.



*E: Hvor viktig er opplevelsen av at medelevene bryr seg om deg?*

*Knut: Jeg tror det er veldig viktig for samholdet, men også for hvordan du føler deg i timen.*

Samtlige elever var klare på at relasjonen til medelevene påvirker deres tillit til egenverdi og tilstrekkelighet. Elevene knytter også dette opp mot egenskapen ”å bryr seg”. Når medelevene viser at de bryr seg, utvikles relasjonen mellom elevene, og deres følelse av egenverdi og tillit til egen tilstrekkelighet styrkes. En måte elevene kan vise at de bryr seg om medelever på, er gjennom positiv kommunikasjon – se 4.2. Elevene kan også vise at de bryr seg gjennom handlinger i kroppsøvingstimene, som å klappe hverandre på ryggen eller inkludere medelever i spillet. Flere av elevene opplever at det er enklere å vise at man bryr seg om medelevene i kroppsøvingstimene. Lasse utdyper dette ved å si at det ikke er like lett å klappe noen på ryggen, gi dem en klem eller rope ”*Det var bra!*” i andre timer – dette blir omtalt nærmere under egenskapen ”å bryr seg”.

Et viktig poeng elevene også tar opp er at relasjonen til medelevene også kan påvirkes negativt i kroppsøvingstimene, dersom medelevene ikke bryr seg. Elevene sier dette på tilsvarende måte vil svekke relasjonen til medelevene og reduserer deres tillit til egenverdi og tilstrekkelighet.

Alle elevene synes det er enklere å bygge sosiale relasjoner i kroppsøvingstimene enn i andre fagtimer, og flere av dem opplever at det er lettere å vise frem sin personlighet. De forklarer dette ved at det er enklere å vise at en bryr seg, og å prate med sine medelever i kroppsøvingstimene. Flere av elevene synes også at de har blitt bedre kjent med sine medelever gjennom aktiviteter, lagspill og samarbeidsøvelser.

Erna tror at man blir bedre kjent med sine medelever gjennom aktivitetene og nærkontakten i kroppsøvingstimene uten at man merker det. Det å gjøre noe sammen, og se nye sider av sine klassekamerater, kan gjøre det lettere å prate sammen senere. Karianne sier også at hun har fått et bedre forhold til de andre elevene i klassen gjennom lek og samarbeidsøvelser. Frank, Knut og Lasse opplever også at de har mulighet til å styrke samholdet til medelevene gjennom aktiviteter og samarbeidsøvelser i kroppsøvingstimene.

Elevene hadde flere muligheter til å prate sammen. De pratet om faglige problemstillinger som taktikk og styrketrening, men også om fritidsinteresser og hendelser utenom skoletid. Det kunne være under oppvarmingen, uttøyning eller pauser mellom serier i styrketreningen. Elevene bekrefter dette, og sier disse samtalene har hjulpet dem til å bli bedre kjent med medelever. Samtalene er ofte en naturlig del av aktiviteten, som eksempelet under viser:

*Etter at læreren Heidi er ferdig med å gi sine beskjeder starter elevene oppvarmingen. Jentene reiser seg opp og begynner å jogge, guttene henger seg på. Elevene jogger rolig rundt i gymsalen og summingen fra samtaler mellom elevene fyller hallen.*

Hovedsakelig opplever elevene at de styrker relasjonen til sine medelever i kroppsøvingstimen, men de tar også opp enkelte handlinger som kan påvirke relasjonen til medelever negativt, som ego-spill og dårlig innsats. Flere av elevene opplever at ego-spill reduserer følelsen av trygghet og tilliten til egen tilstrekkelighet. Lasse sier også at det gjør kroppsøving mindre morsomt, og at ego-spill er en egenskap han ikke verdsetter.

Erna forstår ikke hvorfor noen medelever ikke gjør sitt beste i kroppsøvingstimen ”*Alle driter seg jo ut en gang uansett*”, sier hun. Medelever som ikke gjør sitt beste er også en kilde til frustrasjon for Frank, Lasse og Knut. Karianne som noen ganger melder seg litt ut av aktiviteter hun ikke liker, sier at hun har fått kommentarer fra medelevene når hun ikke viser noen interesse eller innsats. Hun sier at hun forstår dette når de andre er veldig opptatt av aktiviteten mens hun ikke er det. Jeg merket meg følgende situasjon under observasjonsperioden:

*Karianne går til innbytterbenken og sier til de som sitter der ”Det er det jeg helst ville”. Hun prøver også å bytte seg ut hver gang hun har en mulighet, men når hun er på banen gjør hun en god innsats i forsvar.*

I intervjuet sier Karianne at grunnen til at hun ikke ønsket å være med er at hun ikke er glad i ballsport, som hun opplever at det blir veldig mye av i perioder. Grunnen til dette tror hun er at hun aldri har drevet med eller mestret ballspill. Hun føler seg litt utrygg i disse aktivitetene, og har altså mindre tillit til egen tilstrekkelighet. I andre aktiviteter

sier Karianne at hun har større motivasjon, innsats og tillit til egen tilstrekkelighet. Kariannes uttalelser og observasjon av henne viser at valg av aktiviteter og organisering i kroppsøvingstimene er en krevende øvelse: En klasse er sammensatt av mange individer med forskjellige preferanser. Aktiviteter som flertallet av elevene i en klasse liker, kan ha en direkte negativ innvirkning på noen av elevenes motivasjon, og dermed en indirekte innvirkning på deres opplevelse av kompetanse og tillit til egen tilstrekkelighet. Videre får dette betydning for hvordan elevene forholder seg til sine medelever i kroppsøvingstimene, og hvordan de blir oppfattet av medelevene.

#### **4.3.2 Relasjonen til kroppsøvingslæreren**

I samtalene med elevene kom det frem at relasjonen elev  $\leftrightarrow$  lærer kan påvirkes av flere forhold, og at den har stor betydning for elevenes trivsel, læringsutbytte og tillit til egen tilstrekkelighet. I intervjuet spurte jeg elevene om de hadde hatt en lærer som har betydd mye for deres utvikling. Alle elevene, unntatt Knut, svarte ja. Frank hadde hatt denne læreren i kroppsøving – den samme læreren som fikk ham til å inkludere medelever i spillet. Elevene trakk frem flere egenskaper som var viktige for at de skulle ha en god relasjon til læreren, som at læreren viser interesse for eleven, bryr seg, er flink faglig, er en tydelig leder og er rettferdig. Frank var opptatt av at relasjonen mellom elever og læreren formes over tid; klassen tilpasser seg læreren og læreren tilpasser seg klassen.

At læreren bryr seg og viser interesse for hver enkelt elev, både gjennom tilbakemeldinger og handlinger, er noe flere elever nevner. Lasse sier at tilbakemeldinger er meget viktig for hans relasjon til læreren, og at de bidrar til å bygge kompetanse i ulike idretter og tillit til egen tilstrekkelighet. Han sier også at relasjonen til læreren blir dårlig dersom læreren viser for mye interesse for enkelte elever, og på den måten forskjellsbehandler elevene. Lasse opplevde dette på ungdomsskolen. Dette hadde en negativ innvirkning på hans relasjon til læreren og opplevelsen av kroppsøvingstimene.

For elevene var det viktig at læreren er en tydelig leder i klasserommet, har klare regler og er rettferdig. Elevene jeg intervjuet fremhevet dette på ulike måter. For Knut og Lasse er det viktig at læreren dømmer rettferdig når elevene konkurrerer, og at læreren slår raskt ned på røft spill og negative kommentarer. Erna trekker frem at det er viktig at det er konsekvenser for elever som ikke har med gymtøy.

Alle elevene synes relasjonen de har til læreren Heidi er god. Elevene trekker frem hvorfor: Godt planlagt undervisning, gode tilbakemeldinger, stor fagkunnskap, klare konsekvenser for elever som ikke deltar i undervisningen og at hun bryr seg.

Under intervjuet med Erna fikk jeg selv erfare potensialet for endring som eksisterer i relasjonen mellom individ $\leftrightarrow$ individ. Erna sa i innledningen av intervjuet at hun synes kroppsøving er kjipt. Hun trener mye på fritiden og opplever at timene i kroppsøving er unødvendige. Når jeg avsluttet intervjuet spurte jeg om Erna hadde noe mer hun ville si om kroppsøving og hennes egen utvikling:

*Erna: Ehm, jeg kan kanskje si noe om hele dette intervjuet (E: det kan du godt gjøre). For jeg følte at jeg fikk satt ting litt i perspektiv, og at jeg kanskje ikke synes gym er så kjedelig som jeg trodde (E: jeg smiler, lett leende). Når jeg tenker over det synes jeg jo ikke det er kjipt å spille lagspill for eksempel, jeg synes ikke det er kjedelig. Jeg har bare gått rundt og tenkt på gym som kjedelig og så har jeg gjort meg opp en mening om det, men det er jo egentlig ikke så ille (E: jeg håper jo ikke det da..). Ja, men det er ikke det. Jeg har fått reflektert litt over ting og satt ting litt i perspektiv. Det var fint, synes jeg.*

Gjennom en samtale har Erna endret sin innstilling til, og tanker om, faget kroppsøving. Dette viser potensialet for endring og utvikling som eksisterer i dynamiske relasjoner mellom individ og kontekst.

#### **4.4 "Å bry seg"**

Alle elevene synes det er veldig viktig å oppleve at medelevene *bryr seg*, både for relasjonen til medelevene og for deres *tillit til egen tilstrekkelighet*. Elevene ønsker også å vise at de bryr seg om medelever, og de hevder kroppsøvingstimene er en god arena for gjøre dette gjennom handlinger og kommentarer. Kommentarer fra medelever og lærere er nærmere beskrevet under tillit, og vil derfor ha en mindre plass her. Å vise at man bryr seg og handle etter empati og sympati er også, etter min oppfatning, en del av elevenes karakter. Dermed vil de to egenskapene være delvis overlappende.

I gymsalen så jeg flere situasjoner der elevene viste at de bryr seg om sine medelever både gjennom handlinger og kommentarer. Det kunne være så enkelt som å smile, si ”Bra jobba!” eller ”Den neste tar du!”. Elever som gratulerte hverandre med gjennomført løpetest eller ga hverandre en klem. Elevene i klassen virket å være flinke til å vise at de bryr seg, noe flere av elevene også bekreftet i intervjuet. Situasjonen under er et eksempel på hvordan medelever inkluderer og viser at de bryr seg om Karianne.

*Lasse bytter Karianne inn på det ene laget og setter seg på sidelinjen hos jentene. De sier at han fikk det til bra. Lasse sier at han synes det er moro – i en tone som viser at han ikke er så opptatt av prestasjonen. En av jentene sier ”det er jo det viktigste”.*

*Karianne løper ivrig for å få tak i ballen de gangene hun er førsteforsvarer, men hun er også litt ballredd i bevegelsen noen ganger når hun får pasninger fra medelevene. Når Nemi skal bytte inn på banen fra benken og spør om noen kan bytte med henne rekker Karianne raskt opp armen, men William er alt på vei ut for å bytte med Nemi.*

*Karianne løper og småhopper noen skritt mens hun holder basketballen. Lasse stopper henne smilende og sier at hun må sprette ballen i basketball. Karianne smiler og ler litt. Lasse sier at det ikke telles og elevene fortsetter bare spillet. Karianne sentrer til en av sine medelever. Noen av de inaktive jentene heier på Karianne, hun snur seg, smiler og vinker mot dem.*

I intervjuet bekrefter Karianne at hun synes det er hyggelig at medelevene ønsker å ha henne med i spillet, og hun hevder at det er med å styrke hennes relasjon til medelevene. Jeg synes også Lasse løser situasjonen på en empatisk måte, som avdramatiserer det å gjøre feil. Han forteller kort hvordan det skal gjøres og gir ingen unødvendig kritikk.

Alle elevene ønsker å vise at de bryr seg om sine medelever, og det virker som de har gode muligheter til dette i kroppsøvingstimen. I intervjuet blir Lasse spurt om han synes kroppsøving er en bedre arena å bruke disse ferdighetene på enn andre fag. Lasse svarer at det er en like god arena som andre fagtimer, men at det er på den arenaen det er lettest. Det er lettere å være inkluderende, oppmuntrende og vise at man bryr seg i kroppsøvingstimen. De andre elevene deler Lasses oppfatning. Elevene kunne imidlertid også tenke seg at det har en negativ innvirkning på motivasjon, trivsel, tillit til egen tilstrekkelighet og relasjonen til medelevene dersom de ikke viser at de bryr seg. Ingen av elevene hadde slike erfaringer selv.

Generelt virket det for meg som om elevene i klassen ønsket at alle skulle ha det bra i kroppsøvingstimene. Alle elevene jeg intervjuet fremhevet også dette som det viktigste. Elevene var selv meget opptatt av egenskapen ”å bry seg”, spesielt viktig for dem var det å oppleve at medelevene viser at de bryr seg. Dette hevdet alle elevene at hadde stor betydning for deres trivsel, motivasjon, selvtillit og tillit til egenverdi og tilstrekkelighet.

#### **4.5 Karakter**

Elevenes karakter var godt synlig i kroppsøvingstimene, spesielt gjennom hvordan elevene behandlet hverandre. De viste sin karakter gjennom samhandling, samtaler, kommentarer og handlinger i timene (blant annet gjennom ”å bry seg”, som beskrevet ovenfor). Det kan også virke som at elevenes karakter eksponeres i gymsalen, der det, i følge elevene, er enklere å bygge relasjoner til medelever og vise at en bryr seg. Lasse og Knut påpeker også at konkurranser og spill bidrar til å utfordre elevenes karakter i timene.

*Lasse: Jeg har lært hvordan mine venner av og til er når de blir slitne (mhm). Det får ikke jeg opplevd så mye ellers. Kanskje sånn fysisk slitne, sånn ”lei av å gjøre dette, skal vi gjøre noe annet?”. Hvordan de takler for eksempel det å tape eller vinne. Det har lært meg hvem av mine venner som er gode tapere og hvem som er dårlige tapere.*

Lasse har sett en annen side av sine venner i kroppsøvingstimene og trekker frem hvordan medelever takler seier, nederlag og fysisk utmattelse. Han ser på dette som sider av deres personlighet og karakter. Knut mener også at kroppsøvingstimene utfordrer elevenes karakter på en annen måte enn andre fag, siden man konkurrerer med medelevene. Konkurransen med medelever og ønsket om å vinne kan friste elevene til å jukse. Det ble kun observert to tilfeller der enkeltelever forsøkte å skaffe seg et bedre resultat ved å jukse i spillet, mens elevene viste god karakter i en rekke tilfeller. Både god og dårlig karakter eksponeres i gymsalen, noe som gir medelevene og læreren mulighet til å gi tilbakemeldinger på atferden. Elevene reagerte på en situasjon der Frank kastet innebandykølla for å forhindre et mål i mot. I en annen situasjon tok læreren ut en elev som vendte før vendingspunktet på beep-testen. Det er også mulighet for å rose positiv karakter – siden dette også eksponeres. Hvis læreren ikke tar tak i juks fører det til frustrasjon og irritasjon hos medelevene, sier Knut. Lasse fremhever i intervjuet at læreren også er med å påvirke hva som blir betraktet som akseptabel atferd.

På ungdomsskolen tillot læreren røffere spill og favoriserte elever som var dyktige. Dette påvirker relasjonen mellom elevene negativt og førte til at en ble mer opptatt av hvem en kommer på lag med, hevder Lasse.

I gymsalen viser elevene også sin karakter gjennom hvordan de behandler sine medelever, at de inkluderer andre i spillet, viser at de bryr seg og ikke hoverer. Lasse synes nettopp behandlingen av medelever sier mye om en person, og han sier at han har lært mye om sine medelever i kroppsøvingstimene. Elevene synes – som tidligere nevnt – at det er enklere å vise at de bryr seg i kroppsøvingstimene gjennom kommentarer og handlinger. Sårende og negative handlinger og kommentarer vil trolig også være godt synlige i kroppsøvingstimene. Elevene viser sin karakter i gymsalen, og medelevene og lærerens respons kan korrigere eller forsterke atferden. Dette kan være årsaken til at elevene ønsker seg lærere som har klare regler og er tydelige ledere i klasserommet.

#### **4.6 "Å bidra"**

Under observasjonen av klassen var det tydelig at hver enkelt elev påvirker sine medelever, læreren og hva som skjer i timene. De påvirker også egen utvikling gjennom innstilling, innsats og hvordan de på påvirker konteksten de er en del av. Alle elevene jeg intervjuet opplevde at de har stor innflytelse over egen utvikling, uten at det nødvendigvis betydde at de alltid gjorde valget som i størst grad bidro til positiv utvikling. I intervjuene kom det også frem at alle elevene så at deres atferd kunne ha en innvirkning på medelevene. Flere elever opplevde også innflytelse på læreren og innholdet i timene.

*Frank: Eh, ja det er jo litt det at i stedet for å klage på medelever, og unngå å spille pasninger fordi man har lyst til å vinne kampen. For jeg har et ganske sterkt konkurranseinstinkt, og har lyst til å vinne. Så har jeg lært det at jeg heller bør prøve å spille til alle sammen, og få med alle sammen på laget. For det gjør at alle sammen har det mer morsomt (mhm). Og det har jeg sett også at personer, som kanskje ikke er så ivrig selv i gymmen. Men hvis du prøver å involvere dem så virker det som at de også synes at det er mer morsomt. Og da, jeg blir jo litt, man får en sånn god selvfølelse når man gjør det*

Det er ikke bare Frank som synes at han kan påvirke de andre elevene gjennom sine handlinger, det gjør også alle de andre elevene. Men det er kanskje dette sitatet som viser størst forståelse for betydningen av bidrag. Frank ser at det kan bedre både

medelevenes motivasjon og trivsel når han inkluderer dem i spillet. Han opplever også at å bidra gir ham selv en god følelse. Gjennom å være positive, arbeide hardt selv og oppmuntre sine medlever opplever elevene at de kan motivere medelever til å være mer aktive i timen. Lasse og Knut synes også det er viktig å få medelevene til å le og ha det morsomt i timene.

De fleste elevene sier i intervjuet at de har mulighet til å påvirke både læreren og innholdet i kroppsøvingstimene. Et eksempel på dette var under oppvarmingen i en av timene, da Frank spurte læreren om de kunne ha sjirokko (dansk stikkball). Læreren Heidi spør om dette er ønsket til elevene og innfrir ønsket. Elevene sier at det er motiverende når læreren lytter til elevinnspill i sin planlegging og gjennomføring av kroppsøvingstimene. Knut, Erna og Lasse synes også at de har en mulighet til å være med å påvirke lærerens humør i kroppsøvingstimene. Knut sier at læreren blir mer engasjert hvis elevene er innstilt på å lære og arbeider godt. Han forstår også at det kan være vanskelig for læreren å være motivert når elevene ikke er det.

Elevene bidrar også til egen utvikling i kroppsøvingstimene gjennom målene de setter seg og egen atferd. Som tidligere nevnt liker ikke Karianne ballspill, noe som påvirker Kariannes handlinger. I den ene timen ønsker hun ikke å delta i spillet. Hun går ikke veldig inn for å bli god, som hun selv sier. Hvis Karianne hadde gått inn for å bli god, kunne hun økt sin kompetanse, og kanskje på den måten styrket motivasjonen og tillit til egen tilstrekkelighet i ballspill. Knut og Lasse sier aktiviteter blir morsommere når man bidrar og lever seg inn i spillet. Lasse, som i den ene timen går inn og sier "*Æsj, det er fotball i dag.*", og i intervjuet oppgir at han er dårlig i fotball, takler dette på en annen måte enn Karianne. Han ønsker å bli bedre, tar til seg råd fra andre, og synes det er morsomt så fort han lever seg inn i aktiviteten. På denne måten kan Lasse oppleve å mestre nye ferdigheter i fotball.

Alle elevene oppgir at medelevene har mulighet til å påvirke deres tillit til egen tilstrekkelighet. Når medelever viser at de bryr seg (god karakter) oppgir elevene også at det har en positiv innvirkning på relasjonene dem i mellom. Intervjuene gir meg derfor all grunn til å tro at elevens bidrag har en stor innvirkning på andre elever i kroppsøvingstimene. Jeg klarte ikke å observere alle innvirkningene elev ↔ elev relasjonene har i observasjonsperioden, men jeg kunne se at elevene påvirket hverandre.



## 5. Diskusjon

Samlet indikerer resultatene på et stort potensiale for å påvirke utvikling av kompetanse, tillit, sosiale relasjoner, evne til å bry seg og karakter. Dette potensialet ligger dels i fagets egenart, men viktigst virker relasjonene mellom elev  $\leftrightarrow$  elev og lærer  $\leftrightarrow$  elev å være. Kvaliteten på de dynamiske relasjonene ser ut til å avgjøre om de styrker eller svekker elevene i deres ungdomsutvikling. Faget kroppsøving utgjør en kontekst som er en del av skolen, men skiller seg likevel fra andre fag. Særegne trekk ved konteksten i kroppsøvingstimene, som samhandling og eksponeringen av selvet og sosiale relasjoner, påvirker potensialet for ungdomsutvikling. I kapittel 5.1 blir derfor fagets kontekstuelle innvirkning gjort rede for. I kroppsøvingstimene viser det seg, ifølge elevenes egne utsagn, at de individuelle aktørene har en stor innvirkning på både positiv og negativ ungdomsutvikling. Læreren kan også påvirke elevenes utvikling, både i positiv og negativ retning. I kapittel 5.2 blir derfor lærerens muligheter for å sikre positiv ungdomsutvikling diskutert. Kapittel 5.3 og 5.4 tar for seg henholdsvis elevenes innvirkning på medelevers og egen utvikling. Avslutningsvis i kapittel 5.5 diskuteres faget kroppsøving i et allmenndannende perspektiv.

### ***5.1 Kroppsøvingsfagets kontekst og innvirkning på positiv ungdomsutvikling***

Samtlige elever som ble intervjuet poengterte at kroppsøving skiller seg fra andre fag på skolen. I kroppsøvingstimene er elevene i bevegelse og samhandling med hverandre, og de er synlige for hverandre på en annen måte enn i andre fag. Kroppsøvingsfaget representerer en arena der den enkelte elev blir mer eksponert for sine medelever, og hvor elevens personlighet og kompetanse blir mer synlig.

Selveksponeringen og de ulike samhandlingene er nært forbundet med hverandre, men jeg har likevel valgt å behandle dem under hver sin overskrift her. Samhandling diskuteres først, deretter synlighet og sårbarhet. Til slutt oppsummeres potensialet i den kontekstuelle innvirkningen til faget kroppsøving.

### 5.1.1 Samhandling

Den tydeligste samhandlingen i kroppsøvingsfaget er den sosiale og relasjonelle interaksjonen mellom elevene. Elevene forholder seg til hverandre innenfor konteksten kroppsøving og den enda større konteksten utdanning. Dette er tilfellet i alle kontekster, men det ser ut til at kroppsøvingstimene gjennom aktivitet, lagarbeid og samarbeidsøvelser i større grad utfordrer elevenes samhandling og de ressursene de har å spille med i denne samhandlingen.

Elevene forteller at det på grunn av denne samhandlingen er flere ting som er enklere i kroppsøving enn i andre fag. De fremhever at det er enklere:

- *å vise at man bryr seg*, fordi man kan vise støtte gjennom samtaler, tilrop og handlinger.
- *å bygge sosiale relasjoner*, fordi man i større grad må forholde seg direkte til hverandre, fysisk og sosialt, både som lagkamerater og som konkurrenter. Elevene fremhever at dette gjør dem bedre kjent med hverandre. Man er i bevegelse og aktivitet sammen, og det kan i seg selv oppfattes som positivt og være med å bygge og forsterke relasjoner. De har også flere muligheter til å prate fritt med sine medelever.
- *å bygge enkelte kompetanser*, særlig sosiale- og empatiske kompetanser, gjennom samarbeid i lagspill og andre aktiviteter. I tillegg fremhever flere av elevene at de utvikler evne til å ta initiativ og vise ansvar (det som i litteraturen kalles arbeidslivskompetanser) både i lagspill og gjennom andre enkeltsituasjoner som oppstår i kroppsøvingstimene.
- *å påvirke tillit til egen tilstrekkelighet*, fordi elevene i stor grad bygger denne tilliten på sin opplevelse av kompetanse og aksept fra jevnaldrende.

Kanskje det er summen av disse faktorene som gjør at flere av elevene opplever at det er enklere å vise sin personlighet og ”å være seg selv” i kroppsøvingstimene.

Idrett og kroppsøving har over lengre tid påberopt seg evnen til å utvikle sosiale egenskaper, selvfølelse, toleranse, respekt og god karakter (Bailey & Kirk, 2009). Imidlertid har jeg ikke funnet litteratur som påpeker at potensialet for utvikling av sosiale- og affektive egenskaper hos deltagerne ligger i et større krav til samhandling og

sosial interaksjon mellom deltagerne. Uansett er poenget helt sentralt i denne oppgaven. Kravet til samhandling og sosial interaksjon gir et stort potensiale for å utvikle positive egenskaper, og kan bidra til en positiv ungdomsutvikling for elevene.

Selv om tidligere studier ikke fremhever betydningen av samhandling og sosial interaksjon mellom deltagerne, er det flere studier som har dokumentert en korrelasjon mellom deltagelse i idrett og kroppsøving og utvikling av sosiale relasjoner, sosiale-, og empatiske kompetanser, lederevner og tillit til egen tilstrekkelighet. Dette gir støtte til elevenes opplevelser og erfaringer. Det finnes relativt robuste bevis for at det eksisterer en sammenheng mellom kroppsøving og en rekke positive egenskaper som inkluderingsevne, tillit til egen tilstrekkelighet, fair play, lederevne, moral, ærlighet, samarbeid og respekt (Harvey, et al., 2014; Bailey & Kirk, 2009; Gould & Voelker, 2012). Flere av studiene påpeker at korrelasjonen er avhengig av faktorer som en dyktig trener eller lærer, og en bevissthet rundt utviklingen av egenskapene (ibid.). Dette samsvarer også med erfaringer elevene har fra faget kroppsøving; et bytte av lærer og klasse hadde stor innvirkning på Lasses sosiale relasjoner og tillit til egenverdi og tilstrekkelighet. Dette gir også mening ut i fra et relasjonelt utviklingsperspektiv, konteksten defineres gjennom sine deltagere (Lerner, 2005, 2007). Elevene og lærerne er med å definere konteksten, og dermed faget kroppsøving. Læreren og elevene i hver enkelt klasse kan benytte potensialet i konteksten for å fremme positiv ungdomsutvikling.

Synligheten kan være en styrke når elever viser karakter og at de bryr seg, men dersom relasjonene ikke er gode, kan den eksponere sårbare relasjoner. Dette siste poenget finner jeg også igjen i min empiri, blant annet gjennom elevenes indirekte og direkte henvisninger til sårbarheten de opplever i kroppsøvingstimene.

### **5.1.2 Sårbarheten i eksponeringen av selvet og sosiale relasjoner**

En annen side ved kroppsøvingsfaget som virker å være nært beslektet med samhandling, er eksponeringen av elevens selv og sosiale relasjoner. Alle elementene i samhandling som er beskrevet over, innebærer at elevene er synlige for hverandre på en annen måte, eller i større grad, enn i andre skolefag. Elevene forteller at de i kroppsøvingstimene blir ekstra synlige for hverandre:

- *Kompetanse/ferdigheter*: I gymsalen, der alle elevene kan se og høre hverandre, er det nærmest umulig å unngå å vise egen kompetanse – eller mangel på kompetanse. Kravet til samhandling og interaksjon gjør både sosiale, empatiske og handlingskompetanser mer synlige enn på andre arenaer.
- *Karakter*: Elevenes karakter eller personlighet synliggjøres i interaksjon og samhandling med medelever. Fristelsen til å jukse kan også være større i prestasjons- og konkurransesituasjoner.
- *Sosiale relasjoner*: I samhandling, kommunikasjon og gjennom å bry seg eksponerer elevene sine sosiale relasjoner (eller mangel på slike) både for seg selv og medelever.
- *Fysisk form og utseende*: I kroppøvingstimene avsløres elevenes fysiske form. Elevene har også på seg treningstøy, som i større grad vil vise om de besitter en trent kropp. Elevene må også skifte sammen både før og etter timen.

Noen av disse måtene å være synlig på fremhever enkelte elever som positive, mens andre omtaler de som negative, noe som vil være naturlig siden elevene har ulike erfaringsbakgrunner og ulike kompetanser. Å vise mangel på fotballkompetanse kan for noen være uproblematisk, mens det for andre erfares som vanskelig. Dette indikerer at kompetanse i kroppøving er mer sammensatt enn hva vi gjerne velger å tro.

Fysiologiske, emosjonelle og sosial-kognitive prosesser vil både påvirke, og bli påvirket av, elevenes handlinger (Lerner & Steinberg, 2009). Utvikling er dermed sammensatt og mangfoldig, også innenfor en elevgruppe. Til sammen danner betraktningene fra elevene et tydelig bilde av at den ekstra synligheten i kroppøvingstimene kan være et tveegget sverd.

Synligheten blir en avkledning som gjør enkeltelevne veldig sårbare. Synlighet kan føles positiv og utviklende dersom man blir møtt på en god måte av medelevene og læreren. Tilsvarende kan den føles sår og vond dersom man opplever å bli møtt på en negativ måte av medelevene eller læreren. Säfvenbom (2000) omtaler dette som liten eller høy grad av relasjonell «goodness of fit».

Implisitt i det elevene forteller, at det er enklere å kommunisere og bygge sosiale relasjoner, ligger det også en annen synlighet: Mangel på positive tilbakemeldinger og

sosiale initiativer fra medelever blir også veldig synlig. I møte med andres sårbarhet ligger det også et potensial for utvikling av elevenes karakter og evne til å bry seg – som når Lasse inkluderer og veileder Karianne i basketballtimen.

Flere studier fremhever nettopp frykten for å bli sett, eller dumme seg ut foran andre i gymsalen, som en viktig grunn for at elever ikke liker faget og opplever lav tillit til egen tilstrekkelighet (Johansen & Andrews, 2005; Fisette, 2011). Elevenes opplevelse av at faget kroppsøving både kan styrke og svekke deres tillit til egen tilstrekkelighet samsvarer godt med funn i eksisterende litteratur. Aksept fra jevnaldrende er et sentralt område elevene bygger sin tillit til egenverdi på (Horn, 2008; De Bord, 2001; Scales & Leffert, 2004). I gymsalen vil denne aksepten, eller mangelen på den, være meget synlig for elevene. Utseende og kropp er også meget viktig for ungdommens følelse av egenverdi (Harter, 1999). I dagens samfunnet er det stort fokus på å være trent og å ha en veltrent kropp, et fokus som virker å øke (Tinning, 2008). For elever, og kanskje spesielt jenter, vil det derfor kunne oppleves problematisk å eksponere sin kropp og fysiske form foran medelever (Johansen & Andrews, 2005; Fisette, 2011). En påvirkning av elevenes tillit til egenverdi kan ha dramatiske konsekvenser. Følelse av egenverdi er knyttet til en rekke positive effekter som: glede, vitalitet, ledelsesferdigheter, motstand mot stress og psykologisk tilpasningsdyktighet (Horn, 2008). Lav følelse av egenverdi er derimot forbundet med en følelse av hjelpeløshet og utilstrekkelighet, samt depresjon, angst og selvmord (ibid.:50).

Heldigvis – med tanke på fagets potensial for å påvirke sosiale relasjoner, følelse av aksept og tillit til egen tilstrekkelighet – viser funn andre forskere har gjort at elever flest opplever faget kroppsøving som positivt (Wendelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalvik, 2012). Elevundersøkelsen viser at kroppsøving er det faget elevene liker best (ibid.). Men det er viktig å nyansere dette bildet. En nyere studie av Säfvenbom, Haugen & Bulie (2014) viser at 12% av elevene på ungdomsskolen ikke liker kroppsøving, et tall som er økende fra ungdomsskolen til videregående skole, der 14% av elevene oppgir at de ikke liker faget. Videre oppgir 32% av elevene at de liker kroppsøving, men ønsker at faget ble gjennomført annerledes (Säfvenbom, et al., 2014). Det kan virke som om elever som er aktive i organisert idrett har et større utbytte av faget, og at kroppsøving muligens i for stor grad har inkorporert idrettens verdier (ibid.). Studier viser også at enkelte elever hater kroppsøving (Johansen & Andrews, 2005;

Fisette, 2011; Johannessen, 2013), i denne gruppen er jenter overrepresentert. Skal faget kroppsøving bidra til positiv ungdomsutvikling for alle elever, er det derfor meget viktig å lære mer om faktorer som påvirker positiv ungdomsutvikling. Denne kunnskapen kan hjelpe lærere til å ta hensyn til mangfoldet i elevgruppen og menneskelig utvikling (Lerner & Steinberg, 2009).

### **5.1.3 Potensialet i konteksten**

Elevenes refleksjoner og mine observasjoner rundt samhandling og synlighet forteller samlet om et stort potensial, og først og fremst et positivt potensial, for å utvikle egenskapene; *å bry seg, sosiale relasjoner, tillit til egenverdi og egen tilstrekkelighet, karakter og sosial-, empatisk- og arbeidslivskompetanser*. Dersom læreren og elevene klarer å benytte disse kontekstuelle særegenhetene i kroppsøvingstimene, kan faget være en viktig utviklingsressurs for positiv ungdomsutvikling. Det finnes imidlertid også et potensial for negativ påvirkning tilstede i kroppsøvingstimene – baksiden av medaljen. En sårbarhet og eksponering av selvet og sosiale relasjoner. Dette kan virke ødeleggende på elever som føler at de ikke stiller like sterkt som sine jevnaldrende innenfor en eller flere av dimensjonene som blir gjort synlige for omverdenen i kroppsøvingstimene. Det er relasjonene mellom individene som vil være styrende for om elevene styrkes eller knebles i sin utvikling. Læreren har et stort ansvar for å benytte potensialet både i fagets kontekstuelle særegenheter og i de dynamiske relasjonene mellom elev ↔ elev og lærer ↔ elev for å bidra til positiv ungdomsutvikling.

### **5.2 Lærerens innvirkning på positiv ungdomsutvikling**

Dette delkapittelet vil se nærmere på hvordan læreren kan bidra til positiv ungdomsutvikling gjennom å skape konstruktive relasjoner til og mellom sine elever, samt ved å gjøre elevene bevisste innvirkningen de har på egen og andres utvikling. Flere lærere fremmer trolig allerede en positiv ungdomsutvikling uten å være bevisst disse prosessene. Men det er først når positiv ungdomsutvikling blir et uttalt mål for undervisningen, at man kan arbeide systematisk for å optimalisere utviklingen til hver enkelt elev.

### **5.2.1 Å etablere konstruktive relasjoner mellom elevene i klassen**

Mye av potensialet for å utvikle elevenes positive egenskaper ligger som nevnt i samhandlingen og samarbeidet mellom elever. Det blir også poengtert at dette kan gjøre elevene mer sårbare enn på andre arenaer. En viktig oppgave for læreren blir derfor å etablere et læringsmiljø med trygge rammer og konstruktive relasjoner mellom elevene. Her har læreren også et formelt ansvar som er fastslått både i læreplanen K06 og opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2011; Opplæringsloven, § 9a, 1998). Elevene i studien er tydelige på at det er noen betingelser som må på plass for at læreren skal bli en person de lytter til og respekterer. Læreren skal være en tydelig leder, rettferdig, framstå som faglig sterk og bry seg om elevenes utvikling og velferd. Dette er egenskapene elevene selv trekker frem når de blir bedt om å beskrive en god lærer med positiv innvirkning på deres utvikling.

Egenskapene elevene framholder som viktige samsvarer godt med et oppgaveorientert- (Ommundsen & Lemyre, 2007; Roberts, Treasure & Conroy, 2007) og autonomistyrte klima (Standage & Ryan, in press), beskrevet i henholdsvis *Achievement goal theory* [AGT] og *Self-determination theory* [SDT]. Disse er begge forbundet med en rekke positive effekter (Lerner, et al., 2013), som blant annet økt trivsel, mer moralsk atferd, mindre juks og aggressiv atferd (Kavussanu & Roberts, 2001; Ommundsen, et al., 2003; Roberts, 2003; Abrahamsen, 2002; Miller, 2004).

Lerner, Lerner & Benson (2011) hevder det sosiale miljøet er avgjørende for elevenes indre motivasjon. Begrepet er i PYD en sammensetning av ulike teorier, blant annet AGT og SDT. Et godt læringsmiljø, og indre motivasjon, er forbundet med en rekke positive effekter som: mer bruk av læringsstrategier, bedre fokus, mer læring og motivasjon (Lerner, et al., 2011). Miljøet vil også ha en stor innvirkning på elevenes tillit til egenverdi og tilstrekkelighet (ibid.). Videre vil et godt læringsmiljø gi gode forutsetninger for konstruktive relasjoner mellom elevene i klassen, effekten av dette vil bli nærmere presentert i 5.3. Lerner, Lerner & Benson (2011) anbefaler lærere og andre praktikere innen ungdomsutviklingsfeltet å inkludere ungdom for å etablere regler for akseptert atferd i gruppen. Dette gir elevene medbestemmelse. Relasjoner er, som flere elever påpekte i intervjuene, mest givende når begge parter opplever å ha en innvirkning (Lerner, 2005).

### **5.2.2 Å etablere konstruktive relasjoner til hver enkelt elev**

Å etablere et godt læringsmiljø gjennom å være faglig sterk, rettferdig og en tydelig leder, er et godt utgangspunkt for konstruktive relasjoner til hver enkelt elev. I tillegg er det viktig for elevene at læreren er oppriktig opptatt av dem og viser at hun/han bryr seg gjennom tilbakemeldinger og handlinger. Elevene hevder dette er med på å bygge tillit til egenverdi og tilstrekkelighet. En genuin interesse for elevene begrenser seg ikke til deres skoleprestasjoner, det kan like gjerne være elevenes interesse for musikk eller dataspill. Å identifisere slike interesser kan være en inngang for å bygge andre positive egenskaper hos ungdommer, i følge Lerner (2007). Konstruktive relasjoner til voksne personer med over ett års varighet er også identifisert som en viktig utviklingsressurs (ibid.). Det kan med rette stilles spørsmål om hvor gode vilkår den videregående skoles kroppsøvingslærere med over tre hundre elever har for å bygge gode personlige relasjoner til alle sine elever. Noen videre diskusjon om betydningen av høy lærertetthet blir det ikke her, men det er verdt å nevne at forholdet er forbundet med positiv ungdomsutvikling (Theokas & Lerner 2006).

### **5.2.3 Bevisstgjøring av elevene "Læreren som regissør for personlig utvikling"**

Elevene har gjennom sine handlinger en sentral rolle både i egen og medelevers utvikling (Brandtstädter, 2006; Lerner & Steinberg, 2009). Dette er sentrale tematikker som berøres i delkapittel 5.3 og 5.4. Enkelte av elevene i studien hadde et bevisst forhold til denne sammenhengen, mens andre igjen viste manglende forståelse for innvirkningen til egne handlinger og selvreguleringsstrategier.

Intervjuet med Erna viser at elever gjennom samtale og refleksjon kan endre tanker og holdninger. Dersom læreren får elevene til å reflektere over og forstå innvirkningen egne handlinger har på læringsmiljøet, medelever og deres egen utvikling kan dette være et viktig bidrag til positiv ungdomsutvikling. Dette kan hjelpe elevene til å etablere hensiktsmessige selvreguleringsstrategier og konstruktive relasjoner til sine medelever. Begge forholdene er identifisert som viktige forutsetninger for positiv ungdomsutvikling (Lerner & Steinberg, 2009; Lerner, 2005; Brandtstädter, 2006).

Læreren må ha som mål å utvikle positive egenskaper, og benytte situasjoner og samtaler med elevene for å gjøre dem mer reflekterte. Læreren burde forsøke å



bevisstgjøre sine elever alt ved skolestart. Læreren kan da etablere klasseregler i fellesskap med elevene og få dem til å reflektere over hvordan deres handlinger påvirker klassemiljøet samt egen og andres utvikling. Elevene som ble intervjuet oppgir selv at de ønsker å være en del av konstruktive relasjoner og å vise at de bryr seg om medelever. Dersom dette faktisk er tilfellet for de fleste elever, kan det hende at flere får en "a-ha" opplevelse og faktisk klarer å etablere konstruktive relasjoner og hensiktsmessige selvreguleringsstrategier. Elever som etablerer konstruktive relasjoner skaper positive ringvirkninger for egen og medelevers utvikling.

Et godt eksempel på dette er hvordan læreren til Frank har identifisert hans kompetanse i kroppsøving. Han forklarte Frank at han var dyktig i kroppsøving, men at han også burde bidra til å gjøre de andre gode og involvere dem mer i spillet. Å være inkluderende kan ses på som en empatisk kompetanse, men det har også bidratt til å utvikle andre positive egenskaper hos Frank. Det er en rolle der man må ta initiativ og lederansvar. Arbeidslivskompetanser som Frank hevder han har tilegnet seg i kroppsøving. "Forvandlingen" i måten Frank inkluderer sine medelever, er initiert av læreren i samtale med Frank. Dette bekrefter Frank selv. Han har lyttet og deretter forsøkt å få til en endring i tråd med lærerens råd. Frank har dermed styrket de positive egenskapene sosiale relasjoner, sosial kompetanse og "å bry seg", gjennom en god relasjon til læreren og i neste omgang med de andre elevene i klassen. Det viser plastisitet og mulighet for forandring av positive egenskaper over tid i relasjonen mellom individ  $\leftrightarrow$  kontekst, et viktig prinsipp i relasjonelle utviklingssystemers teorier og teorien positiv ungdomsutvikling (Lerner & Steinberg, 2009). Lærerens samtale med Frank skapte positive ringvirkninger, men ikke bare for Frank. Alle elevene hevder at det er motiverende å bli inkludert i spillet og at det påvirker deres tillit til egen tilstrekkelighet. Ved å inkludere andre har Frank også styrket sin relasjon til medelevene, og dermed utviklet sosial kompetanse. Han viser at han bryr seg og at han har god karakter. Å involvere medelever i spillet har blitt en verdi for Frank. Han bygger tillit til egenverdi gjennom å involvere andre. Det gir ham en god følelse å se at han kan bidra til å gjøre medelever glade.

En konstruktiv lærer  $\leftrightarrow$  elev relasjon som bidrar til blomstrende utvikling for Frank og hans medelever. Å identifisere slike muligheter for å skape slike positive ringvirkninger er et sentralt poeng i positiv ungdomsutvikling (Lewin-Bizan, Bowers & Lerner, 2010).

#### **5.2.4 Bevissthet for elevmangfold og individuelle forskjeller**

I elevgrupper vil det være store forskjeller mellom individene, elevene er derfor utrygge og sårbare i ulike aktiviteter og situasjoner. Dette er et resultat av mangfoldet og individuelle forskjeller som er en del av menneskelig utvikling (Lerner & Steinberg, 2009). Kroppsøvlingslærere må være bevisste på at elevene vil reagere ulikt, både på undervisningen, aktivitetene samt tilbakemeldinger og arbeidsoppgaver som gis. Et godt eksempel kan være å bli tildelt ansvaret for klassen. Knut oppgir at det har bygget lederkompetanse, mens Karianne derimot opplever at det har svekket hennes tillit til egen tilstrekkelighet. En dyktig lærer må kjenne sine elever og ta hensyn til individuelle forskjeller for å sikre en positiv ungdomsutvikling for alle sine elever. Elevenes utvikling vil også påvirkes på andre arenaer enn skolen, og av mindre synlige systemer som emosjoner, kognisjon og biologi (ibid.). Dersom helhetlig ungdomsutvikling er målet må lærere også være oppmerksomme på innvirkningen fra disse systemene.

### **5.3 Elevenes innvirkning på medelevers utvikling**

Elevene og relasjonene mellom elevene vil – som påpekt i 5.2 – påvirkes av læreren i klassen, men læreren utgjør kun en av flere innflytelser på elevenes handlinger. Atferden til hver enkelt elev er resultatet av et rikt mangfold interaksjoner mellom ulike organisasjonsnivåer (Lerner & Steinberg, 2009). Gjennom sine handlinger vil elevene igjen påvirke relasjonen de har til sine medelever og konteksten de er en del av (Brandtstädter, 2006). Studiens resultater viser at elevene kan bidra eller begrense mulighetene medelever har for en blomstrende utvikling. Det antydes også at innvirkningen av disse relasjonene vil være gjensidig forsterkende. Positiv og negativ atferd vil ha ringvirkninger. Elevene i studien viser varierende bevissthet rundt innflytelsen de har på medelevers utvikling. Dette til tross for at alle oppgir at de ønsker å være en del av konstruktive relasjoner, og vise at de bryr seg om sine medelever.

#### **5.3.1 Atferd med positiv innvirkning på medelevers utvikling**

Atferd som støttende kommentarer og handlinger samt å være inkluderende blir av alle elevene i studien forbundet med en rekke positive innvirkninger. De oppgir at dette styrker relasjonen de har til sine medelever, bygger tillit til egen tilstrekkelighet og egenverdi og styrker deres motivasjon og innsats. Atferden bidrar til positive

ringvirkninger og konstruktive relasjoner mellom elevene, to forhold som er avgjørende for positiv ungdomsutvikling (Lewin-Bizan, et al., 2010; Lerner & Steinberg, 2009). Store deler av potensialet for positiv ungdomsutvikling ligger dermed i konstruktive relasjoner mellom elevene. Hver enkelt elev kan være en viktig utviklingsressurs for sine medelever.

Dette samsvarer godt med tidligere forskning, som viser at aksept fra jevnaldrende har stor betydning for at elevene skal ha et positivt syn på egen identitet (De bord, 2001). Aksept bygger også selvfølelse, og bidrar til en rekke positive effekter som glede, vitalitet, ledelsesferdigheter, motstand mot stress og psykologisk tilpasningsdyktighet (Horn, 2008). Scales og Leffert (2004) fant også ut at det er viktig for elevenes positive ungdomsutvikling å oppleve at medelevene bryr seg.

Alle elevene påpeker at relasjonen til medelever og opplevelsen av at medelever bryr seg, er den viktigste faktoren for deres selvtillit og tillit til egen tilstrekkelighet. Det er imidlertid ikke like tydelig hvorvidt de har innsett at de støttende kommentarene de selv ønsker seg, også er de kommentarene medelevene ønsker å motta fra dem selv. Enkelte av elevene virket reflekterte og bevisste denne sammenhengen, mens andre ikke hadde reflektert over dette.

I intervjuene viste spesielt Lasse og Frank en god forståelse for hvordan de kan styrke både medelevenes og egen utvikling gjennom å etablere konstruktive relasjoner. De bygget gode relasjoner gjennom å inkludere sine medelever, gi positive kommentarer, gi- og etterspørre hjelp og ved å ha en positiv innstilling til alle aktiviteter – de viser at de har forstått dynamikken. Lasse og Frank er eksempler på elever som er i blomstrende utvikling, de opplever at de har utbytte av faget, og at deres bidrag i timene er viktig. Slike elever vil være viktige utviklingsressurser i en klasse, og er svært viktige i lærerens arbeid med å videreutvikle og forsterke de positive trendene i gruppa. Frank og Lasse vil gjennom sin forståelse av konstruktive relasjoner bidra til det Lewin-Bizan, Bowers & Lerner (2010) har omtalt som positive ringvirkninger i kroppsøvingssklassen.

### **5.3.2 Atferd med negativ innvirkning på medelevers utvikling**

Elevenes handlinger kan også skape negative ringvirkninger. Elevene i studien påpeker at atferd som ego-spill, hoverende atferd, manglende innsats og negative kommentarer

kan svekke relasjonen til medelever. Slik atferd blir også fremhevet som ødeleggende for tilliten til egen tilstrekkelighet og egenverdi, motivasjon og interesse. Dette demonstrerer at medelevenes manglende evne til å bry seg er en viktig faktor, som hemmer positiv ungdomsutvikling.

Fravær av støttende atferd vil også være en handling, og ha en innvirkning på medelevers utvikling. Det kan tolkes som manglende aksept fra jevnaldrende og påvirke medelevers følelse av egenverdi og tillit til egen tilstrekkelighet negativt (De Bord, 2001; Horn, 2008). Under overskriften «Atferd med positiv innvirkning på medelevers utvikling» har jeg allerede trukket frem at alle elevene jeg intervjuet var opptatt av at medelevene bryr seg. Det de også sier, uten direkte å sette ord på det negative, er at det vil være nedbrytende for deres egenverdi og tillit til egen tilstrekkelighet dersom medelevene *ikke* bryr seg. De sier med andre ord at det ikke trengs negativ atferd eller negative kommentarer for en negativ innvirkning – kun et fravær av de positive handlingene og kommentarene.

#### **5.4 Elevenes innvirkning på egen utvikling**

Tidligere delkapitler i diskusjonen har i hovedsak fokusert på hvordan elevene påvirkes av relasjoner i sine omgivelser. Elevene er imidlertid selv sentrale aktører i egen utvikling (Lerner, et al, 2010; Lerner & Steinberg, 2009). De er med på å forme konteksten de er en del av, og de påvirker relasjonen til medelevene og læreren. Elevene gjør bevisste og ubevisste valg som påvirker deres utvikling. Elevenes rolle i konstruktive elevrelasjoner er så nært beslektet med kapittel 5.3, at jeg kun ønsker å poengtere at det er eleven selv som gjennom egen atferd påvirker relasjonen til medelever og læreren, og dermed egen mulighet for utvikling. Kapittelet undersøker effekten av elevenes selvreguleringsstrategier og hvilken betydning disse har for deres utvikling.

Selvregulering er en prosess der en setter seg mål, og deretter overvåker prosessen for å nå dette målet gjennom å tilpasse egen atferd, motivasjon og følelser (Ommundsen & Lemyre, 2007). En elev kan både benytte seg av hensiktsmessige og uhensiktsmessige selvreguleringsstrategier. Eksempler på hensiktsmessige selvreguleringsstrategier er planlegging, måltilpasning, strategier for å huske og velge ut sentrale elementer av det en har lært, tilpasning av innsats og å søke hjelp. Elever som benytter seg av disse

strategiene vil lære raskere, ha en bedre forståelse for det de lærer og huske det lenger (ibid.). Ommundsen & Lemyre (2007) argumenterer for at hensiktsmessige selvreguleringsstrategier kan og bør læres, og at elevene derfor bør bevisstgjøres den innvirkningen de har på egen utvikling.

Eksempler på uhensiktsmessige selvreguleringsstrategier er det som i teorien omtales som self-handicapping eller selvbeskyttelsesstrategier (ibid.). Elevene har et mål om å beskytte eget selvbilde og selvfølelse, noe som kan gjøres på ulike måter. Det kan være å tillegge feltet mindre verdi, å late som man ikke bryr seg om feltet eller gjennom skjuleteknikker (metoder for å skjule manglende kompetanse). Resultatet er at eleven ikke tilegner seg nye kompetanser, og dermed stagnerer i sin utvikling. Det er også en fare for at uhensiktsmessige selvreguleringsstrategier blir en vane elevene tar med seg til andre utviklingsarenaer. I denne studien er det avdekket eksempler på begge former for selvreguleringsstrategier.

#### **5.4.1 Bruk av hensiktsmessige selvreguleringsstrategier**

Lasse benytter seg bevisst av flere hensiktsmessige selvreguleringsstrategier, som innsats, endring av mål og å søke hjelp. Han betrakter å yte innsats, holde ut og vise seg frem i aktiviteter der man ikke er god, som viktige egenskaper. Han søker hjelp fra medelever med stor kompetanse på enkeltområder, som Arnold i styrkeløft og Frank i fotball. Dette er en bevisst strategi for å utvikle kompetanse. Å benytte seg av hensiktsmessige selvreguleringsstrategier er en nyttig ferdighet i seg selv, men det bidrar også til at Lasse beskytter eget selvbilde, enklere tilegner seg nye kompetanser og lettere oppnår mestring. Han bidrar også positivt til relasjonen han har til Arnold og Frank gjennom å anerkjenne deres kompetanse.

Intensjonell bruk av selvreguleringsstrategier, som beskrevet i dette tilfellet, tilsvarer det som omtales som selection, optimization og compensation [SOC abilities] i teorien positiv ungdomsutvikling (Lerner, et al, 2010; Gestsdóttir & Lerner, 2007). Intensjonell bruk av selvreguleringsstrategier er kanskje den mest effektive måten ungdom kan påvirke sin egen utvikling (Gestsdóttir & Lerner, 2007; Gestsdóttir & Lerner, 2007). Bruk av hensiktsmessige selvreguleringsstrategier (SOC abilities) er i seg selv en viktig egenskap som kan benyttes på andre arenaer i livet (Mueller, et al., 2011; Hollande, 2012).

#### **5.4.2 Manglende bevissthet for valg av selvreguleringsstrategi**

Enkelte elever, som Erna, benytter ikke selvreguleringsstrategier bevisst for å nå sine mål. Erna hevdet i intervjuet at hun ønsket å bedre sin utholdenhet, som var målet i egentreningen, men når læreren ikke observerte treningen reduserte hun og flere av medelevene sin innsats – noe som er i direkte konflikt med målet hun satt seg.

Gestsdóttir & Lerner (2007) etterlyser arenaer der ungdom kan utvikle hensiktsmessige selvreguleringsstrategier. Dersom læreren klarer å bevisstgjøre slike elever på betydningen av selvreguleringsstrategier, kan kroppsøving være en slik arena.

#### **5.4.3 Bruk av uhensiktsmessige selvreguleringsstrategier**

Kariannes strategi i basketballtimen er et klassisk eksempel på bruk av uhensiktsmessige selvreguleringsstrategier. Hun velger selv å sitte på sidelinjen, og gir uttrykk for at hun ikke har en interesse av aktiviteten til sine medelever. Ved å tillegge området mindre verdi, vil en dårlig prestasjon ha mindre innflytelse på Kariannes følelse av egenverdi og selvfølelse. I det hun plasserer seg selv på sidelinjen, unngår hun også å vise frem sine ferdigheter i spillet. Karianne beskytter egen selvfølelse, men det er en lite konstruktiv selvreguleringsstrategi som hemmer hennes egenutvikling, læring og utvikling av kompetanse. Strategien kan også være et irritasjonsmoment for medelever som deltar aktivt i undervisningen, og dermed påvirke relasjonen Karianne har til medelevene negativt.

En studie gjennomført av Hagen, Aune & Lyngstad (2014) undersøkte elevers erfaringer og begrunnelser for bruk av skjuleteknikker i kroppsøving. Deres studie avdekket at elever hovedsakelig benytter skjuleteknikker i aktiviteter de betrakter som vanskelige, krevende eller kjedelige. Å betegne en aktivitet som kjedelig kan både være en selvbeskyttende strategi og en reell oppfatning (Horn, 2008). I intervjuet hevdet Karianne at hun syntes ballspill var kjedelig og utgjorde en for stor del av undervisningen. Da hun forklarte hvorfor hun ikke likte ballspill, kom det imidlertid frem at hun ikke opplevde *”å få det til”* og at *”alle andre har holdt på mye med aktiviteten”*. Å betrakte ballspill som kjedelig kan dermed være en selvbeskyttelsesstrategi benyttet på et felt der flere medelever har kompetanse fra organisert idrett.

Studien har identifisert kontekstuelle innflytelser som gjør elevene mer sårbare i gymsalen enn i andre fagtimer. Elevenes kompetanse, aksept fra jevnaldrende og sosiale relasjoner er meget synlig i gymsalen for medelever og læreren (konferer kapittel 5.1). Selv om selvbeskyttelsesstrategier også blir benyttet i andre fag (Imsen, 2008), virker det som om nettopp synlighet og sårbarhet kan gjøre strategiene mer utbredt i kroppsøving enn i andre fag.

#### **5.4.4 Elevene som produsent av egen utvikling**

Elevenes valg av selvreguleringsstrategier danner grunnlaget for fremtidige handlinger, og er et resultat av deres tidligere erfaringer (Brandtstädter, 2006; Brandtstädter & Lerner, 1999). Selvreguleringsstrategier kan være et resultat av år med negative – eller positive – erfaringer fra kroppsøving eller andre utviklingskontekster. Erfaringene formes gjennom den dynamiske relasjonen mellom individ og kontekst, og er preget av mangfold, individuelle forskjeller og innflytelser fra ulike organisasjonsnivåer (Lerner & Steinberg, 2009). Gjennom sine intensjoner og handlinger er individet både en produsent og et produkt av sin egen utvikling – et sentralt poeng i *action theory* (Brandtstädter, 2006; Brandtstädter & Lerner, 1999). Å velge en hensiktsmessig strategi og handling i møtet med en mangfoldig verden er, i følge Brandtstädter (2006), en grunnleggende utfordring i menneskelig utvikling. Dersom elevene klarer å utvikle hensiktsmessige selvreguleringsstrategier vil det gjøre dem i stand til å forme sin egen utvikling (Brandtstädter, 2006; Brandtstädter & Lerner, 1999; Lerner, et al, 2010; Gestsdóttir & Lerner, 2007).

#### **5.5 Faget kroppsøving – et allmenndannende perspektiv**

Diskusjonens foregående underkapitler tar utgangspunkt i studiens resultater, og de viser hvordan faget kroppsøving både kan styrke og svekke elevene i deres utvikling. De besvarer dermed utviklingsspørsmålene til Lerner, Lewin-Bizan & Warren (2009): *hvilke* positive egenskaper, hos *hvilke* individer, kan i forbindelse med *hvilke* kontekstuelle forhold, til *hvilken* tid, benyttes for å fremme *hvilke* forhold av positiv utvikling? Dette delkapittelet vil oppsummere potensialet for positiv ungdomsutvikling i faget kroppsøving, og diskutere hvordan faget kan bidra til elevenes allmenndanning.

Faget kroppsøving er en utviklingskontekst som stiller store krav til samarbeid og samhandling samtidig som det eksponerer elevenes selv (konferer 5.1). En dyktig lærer (eller elev) kan benytte kontekstens særegenheter for å bidra til å utvikle de positive egenskapene; kompetanse, tillit, sosiale relasjoner, ”å bry seg” og karakter hos elevene i norsk skole. På tilsvarende måte kan konteksten svekke elevene i deres utvikling. Eksponeringen av elevenes selv og deres sosiale relasjoner gjør elevene ekstra sårbare i gymsalen. Å fremme konstruktive relasjoner blir derfor helt avgjørende for å sikre positiv ungdomsutvikling (Lerner, Lewin-Bizan & Warren, 2009) – og allmenndanning.

Elevene – i det minste alle jeg intervjuet – ønsker selv å være en del av konstruktive relasjoner, de ønsker å vise at de bryr seg. Alle elevene uttrykker at det påvirker deres tillit og relasjon til medelevene positivt når andre elever viser at de bryr seg og inkluderer dem i spillet. På tilsvarende vis synes elevene manglende aksept fra medelever svekker deres tillit og relasjon. Elever i konstruktive relasjoner bidrar både til egen og medelevers utvikling. Dette skaper positive ringvirkninger, som er et sentralt poeng i positiv ungdomsutvikling (Lewin-Bizan, et al., 2010).

Flere av elevene er derimot ikke bevisst innvirkningen de har på relasjonen til medelevene, eller hvordan de skaper konstruktive relasjoner. Dersom kroppsøvlingslæreren klarer å bevisstgjøre alle elevene innvirkningen de har, både på egen og medelevers utvikling, kan hun/han hjelpe elevene å etablere konstruktive relasjoner.

Læreren kan også fremme positiv ungdomsutvikling gjennom å utvikle hensiktsmessige selvreguleringsstrategier hos elevene. For å klare dette må læreren identifisere elevenes strategier og bevisstgjøre elevene på innvirkningen strategien har på deres utvikling. For enkelte elever kan det være å anerkjenne deres kompetanse og bevisstgjøre dem hvordan de kan benytte disse strategiene også på andre områder. I andre tilfeller vil det være å forklare hvordan deres valg av strategi hindrer dem i å nå målene de har satt seg. Å bygge hensiktsmessige selvreguleringsstrategier, eller ”SOC abilities”, er en av de mest effektive måtene å fremme positiv ungdomsutvikling (Mueller, et al., 2011; Gestsdóttir & Lerner, 2007).



Faget kroppsøving kan som Ommundsen (2008, 2013) antyder være en viktig del av elevenes allmenndanning, men dette forutsetter at læreren er flink til å bygge konstruktive relasjoner til og mellom elevene og til å bevisstgjøre elevene hvordan de kan bidra i egen og andres utvikling. Dette forutsetter også at læreren har tilstrekkelig tid sammen med elevene sine til å etablere gode relasjoner.

Mangfoldet i elevgruppen vil være en utfordring for lærere, som skal lede alle elevene gjennom samme læreplan. Aktiviteter og råd som fremmer utviklingen til en elev kan svekke utviklingen til en annen. En mulig løsning på dette kunne være å gjøre undervisningen i kroppsøving mer individuelt tilpasset den enkelte elevs utviklingsbehov, men dette ville igjen svekke styrkene i kroppsøvingssammenheng som er kravet til samhandling og samarbeid.

Elevenes utvikling og allmenndanning vil også påvirkes av andre forhold, da faget kroppsøving kun er en del av deres helhetlige utvikling. Säfvenbom (2010:160) uttrykker dette på en god måte i boken *Aktive liv*:

*Skolen (og kroppsøvingssammenheng) er en institusjon som ikke kan gjøre så mye annet enn å legge forholdene til rette, og på den måten ivareta dannelsesprosessen til den enkelte unges beste – og for samfunnets beste. Et slikt syn på kroppsøvingssammenheng tvinger oss til å erkjenne at faget bare utgjør en liten del av den totale prosessen den enkelte unge er i, at kroppsøvingssammenheng erfarer av den unge i lys av all annen utvikling han eller hun utsettes for, og at erfaringene elevene tar med seg fra hver enkelt kroppsøvingstime mest sannsynlig er mer viktig enn vi tror med hensyn til den enkelte elevs evne til å leve det gode liv.*

Erfaringer fra faget kroppsøving kan ha stor betydning for elevenes utvikling, men de påvirkes også på mange andre arenaer. Deres utvikling er et resultat av et rikt mangfold relasjoner fra et indre biologisk nivå til et globalt makronivå (Lerner & Steinberg, 2009). Ideelt sett burde derfor ressurser rundt elevene, og elevenes indre ressurser, samordnes for å fremme positiv ungdomsutvikling (Lerner, 2005). Lærere som har en bevissthet for dette vil tilstrebe et godt samarbeid med eleven, og til ressurser rundt eleven som, deres foreldre, andre lærere, ungdomsutviklingsprogrammer og lokalsamfunnet.

Innledningsvis i oppgaven presenterte jeg intensjonen for utdanningen beskrevet i læreplanen K06 generell del. Der ble det fastslått at utdanningen skal utvikle individer med kompetanse til å ta vare på seg selv og vilje til å være andre til hjelp – allmenndannede mennesker. Dette utgangspunktet har som tidligere nevnt tilsynelatende blitt glemt i jaget etter oppnåelse av kompetansemål og resultater i internasjonale tester som PISA og PIRLS (Ommundsen, 2013; Solhaug & Solbrekke, 2008; Thun, 2008). Skal faget kroppsøving – og skolen som helhet – bidra til positiv ungdomsutvikling, må ungdomsutvikling og allmenndanning igjen bli det styrende målet for utdanningen – både for elever og kommende lærere.

*”The aim (of education) must be the training of independently acting and thinking individuals who, however, see in the service to their community their highest life problem”*

Albert Einstein (1952, s.60)

## 6. Avslutning

Delkapittel 5.5 samler trådene fra diskusjonen og ser studiens funn opp mot oppgavens innledning og problemstilling – den oppsummerer studien. I dette kapittelet blir mulige nye problemstillinger for oppfølgende studier kort presentert.

### 6.1 *Veien videre*

Studien viser at faget kroppsøving har et stort potensial for å påvirke elevenes utvikling både positivt og negativt. Det antydes videre at lærere kan fremme elevenes utvikling gjennom å etablere et godt læringsmiljø og bevisstgjøre dem innvirkningen de har på egen og andres utvikling, og dermed bidra til PYD.

Med tanke på potensialet læreren har for å påvirke elevers utvikling, vil en studie som undersøker lærerutdanningen være interessant. I hvilken grad er ungdommens generelle utvikling og allmenndanning presentert som et overordnet mål, og lærer kommende lærere hvordan de skal nå dette målet? Et annet spørsmål er om studentene blir bevisstgjort betydningen av konstruktive relasjoner? I dette arbeidet ville tankene til de som utdanner nye lærere vært mest interessant, men det kunne også være spennende å undersøke studentenes bevissthet.

Et annet mulig område for nye studier er koordineringen av utviklingsressurser som skole, hjem, fritidstilbud og lokalsamfunn. Dette er både en intensjon i læreplanen K06 og fremhevet som en konstruktiv måte å fremme positiv ungdomsutvikling i PYD. Intervensjonsstudier som undersøker effekten av å koordinere ulike utviklingsressurser ville være av interesse. Det samme vil nye studier som undersøker om utviklingsressurser rundt ungdommen allerede har et bevisst forhold til, og samarbeider om, deres positive utvikling.

## Referanser

- Abrahamsen, F. E. (2002). *Moral Functioning in Youth Soccer: The effect of Gender, Motivational Climate and Moral Atmosphere*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole: Oslo
- Alberts, A. E., Christiansen, E. D., Chase, P., Naudeau, S., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2006). Qualitative and quantitative assessments of thriving and contribution in early adolescence: Findings from the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Youth Development*, 1(2), 22–34. Hentet 29.september 2013 fra: [http://data.memberclicks.com/site/nae4a/JYD\\_060102final.pdf](http://data.memberclicks.com/site/nae4a/JYD_060102final.pdf).
- Bailey, R. & Kirk, D. (2009). *The Routledge Physical Education Reader*. New York: Routledge
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, A., Sandford, R. & the BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sports: an academic review. *Research Papers in Education* 24 (1), s.1-27
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84, s. 191-215
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, V. & Lerner, R. M. (2010). The Five Cs Model of Positive Youth Development: A Longitudinal Analysis of Confirmatory Factor Structure and Measurement Invariance. *Journal of Youth and Adolescence* 39 (7) s. 720-735
- Brandtstädter, J. (2006). Action perspectives on human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6.utg., s.516-568) Hoboken, NJ: Wiley
- Brandtstädter, J. & Lerner, R. M. (Eds.). (1999). *Action and self-development: Theory and research through the life-span*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Briseid, G. L. (2008). Danning i det postmoderne. *Norsk pedagogisk tidsskrift*: nr.4

- Burton, L. M., Garrett-Peters, R., & Eaton, S. C. (2009). "More than good quotations": How ethnography informs knowledge on adolescent development and contest. I R. M. Lerner & L. Steinbergs (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Vol. 1 Individual bases of adolescent development* (3.utg, s. 15-54). Hoboken, NJ: Wiley
- Cummings, E. (2003). Forord i D. Wertlieb, F. Jacobs, & R. M. Lerner (Eds.), Promoting positive youth and family development: Community systems, citizenship, and civil society: Vol. 3. *Handbook of applied developmental science: Promoting positive child, adolescent, and family development through research, policies, and programs* (s. IX-XI). Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Bord, K. (2001). *Self-Esteem in Children*. North Carolina: North Carolina cooperative extension service. Hentet 14.oktober 2013 fra: [http://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/pdfs/fcsw\\_506.pdf](http://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/pdfs/fcsw_506.pdf)
- Einstein, A. (1952). *Ideas And Opinions*. New York: Crown Publishers
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. 2.utg. Bergen: Fagbokforlaget
- Fisette, J. L. (2011). Exploring How Girls Navigate their Embodied Identities in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 16 (2), s. 179-196.
- Gestsdóttir, S., & Lerner, R. M. (2007). Intentional self-regulation and positive youth development in early adolescence: Findings from the 4-h study of positive youth development. *Developmental Psychology*, 43(2), s.508-521. DOI:10.1037/0012-1649.43.2.508
- Gore, A. (2003). Forord i R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (s. XI-XII). Norwell, MA: Kluwer.
- Gould, D. & Voelker, D. K. (2012). Youth Development: Enhancing Youth Leadership through Sport and Physical Education. *Journal of physical education, recreation and dance*, 83, nr.8 s. 38-42
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppøving. *FoU i praksis*, 8 (1), s.61-78

- Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. New York: The Guildford Press
- Harvey, S., Kirk, D. & O'Donovan. (2014). Sport Education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19 (1) s. 41-62. **DOI:**10.1080/13573322.2011.624594
- Hassmén, N. & Hassmen, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm: SISU Idrottsböcker
- Holland, M. J. G. (2012). *The Role and Development of Life Skills in Young Sports Participants*. Doktorgradsavhandling ved University of Birmingham. Hentet 3.april 2014 fra: [http://etheses.bham.ac.uk/3449/1/Holland\\_12\\_PhD.pdf](http://etheses.bham.ac.uk/3449/1/Holland_12_PhD.pdf)
- Holt, N. L. (2008). *Positive Youth Development Through Sport*. New York: Routledge
- Holt, N. L., Sehn, Z. L., Spence, J. C., Newton, A. S. & Ball, G. D. C. (2012). Physical education and sport programs at an inner city school: exploring possibilities for positive youth development. I *Physical Education and Sport Pedagogy*, Volume 17, Issue 1, s.97-113. **DOI:**10.1080/17408989.2010.548062
- Horn, T.S. (2008). *Advances in sport psychology. 3rd edition*. Ohio: Human Kinetics.
- Imsen, G. (2008). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Jackson, M. (1988). Man in the mirror. På *Bad* [CD]. Epic
- Jessor, R., Colby, A., & Shweder, R. A. (Eds). (1996). *Ethnography and human development*. Chicago: University of Chicago Press
- Johannessen, S. M. (2013). «Jeg gruer meg til gymtimene hver eneste uke» En kvalitativ studie av jenter på 10. klassetrinn som ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimene. Masteroppgave ved NTNU
- Johansen, V. & Andrews, T. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr.4 s.302-313. Hentet 8.mars fra: [http://www.idunn.no/ts/npt/2005/04/gym\\_er\\_det\\_faget\\_jeghatermest](http://www.idunn.no/ts/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest)

Jones, M. I., Dunn, J. G. H., Holt, N. L., Sullivan, P. J. & Bloom, G. A. University of Gloucestershire. (2013). Exploring the '5Cs' of Positive Youth Development in Sport. *Journal of Sport Behavior*, 34, no. 3. Hentet 11.november 2013 fra: <http://www.sirc.ca/newsletters/mid-jan13/documents/Free/youth%20development.pdf>

Kavussanu, M. & Roberts, G. C. (2001). Moral Functioning in Sport: An Achievement Goal Perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 23, 37-54.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2.utg. Oslo: Gyldendal

Lerner, R. M. (1986). *Concepts and theories of human development*. 2.utg. USA: Newbery Award Records

Lerner, R. M. (2005). *Promoting Positive Youth Development: Theoretical and Empirical Bases (white paper)*

Lerner, R. M. (2007). *The good teen: Rescuing adolescence from the myths of the storm and stress years*. New York: Stonesong Press

Lerner, R. M. (2010). *Scoring Protocol: Measure of PYD (4-H Study of PYD): Grades 8 to 12 (Waves 4 to 8) PYD.3*. Hentet 18. mars 2014 fra: <http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/4HpydResources/PYDscoringProtocolGrades8to12.pdf>

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Naudeau, S., Gestsdottir, S., Ma, L., Jelicic, H., Alberts, A., Smith, L., Simpson, I., Christiansen, E., Warren, D. & Von Eye, A. (2006). Towards a New Vision and Vocabulary about Adolescence: Theoretical, Empirical, and Applied bases of a "Positive Youth Development" Perspective. In Baltes, L., & Tamis-LeMonda, C. S. (Eds.). (2006). *Child Psychology: A handbook of contemporary issues*. New York: Psychology press/Taylor & Francis

Lerner R. M., Lerner, J. V., Phelps, E., & Colleagues. (2008). *The 4-H Study of Positive Youth Development: Report of the findings from the first four waves of data collection: 2002-2006*. Massachusetts: Institute for Applied Research in Youth Development at Tufts University, Medford, Tufts University office of publications Hentet 24 Oktober 2013 fra: <http://ase.tufts.edu/iaryd/documents/4HStudyAnnualReport2008.pdf>

Lerner, R. M., Lerner, J. V. & Colleagues. (2009). *The Positive Development of Youth: Report Of The Findings from the First Seven Years of the 4-H Study of Positive Youth Development*. Tufts University

Lerner, R. M. & Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development. I: R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology. Vol. 1: Individual bases of adolescent development*. (s. 3-15). N.J.: John Wiley & Sons.

Lerner, R. M., Lewin-Bizan, S. & Warren, A. E. A. (2009). Concepts and theories of human development. I: R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology. Vol. 1: Individual bases of adolescent development*. N.J.: John Wiley & Sons.

Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P. & Lerner, R. M. (2010). One good thing leads to another: Cascades of positive youth development among American adolescents. *Development and Psychopathology* nr.22 s. 759-770 **DOI:** 10.1017/S0954579410000441

Lerner, R. M., Eye, V. A., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., & Bowers, E. P. (2010). Special Issue Introduction: The Meaning and Measurement of Thriving: A View of the Issues. *Journal of Youth and Adolescence*. Springer. Hentet 25.oktober 2013 fra: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10964-010-9531-8/fulltext.html>

Lerner, R.M., Lerner, J.V. & Benson, J.B. (2011). *Advances in: Child Development and Behavior, Positive Youth Development*. San Diego: Elsavier Inc

Lerner, R. M. & Benson, J. B. (2013). *Advances in Child Development and Behavior: Embodiment and Epigenesis: Theoretical and Methodological Issues in Understanding the Role of Biology within the Relational Developmental System*. USA: Elsavier

Lerner, R. M., Easterbrooks, M. A., Mistry, J. & Weiner, I. B. (2013). *Handbook of Psychology. Vol. 6: Developmental Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons

Little, T. D., Card, N. A., Preacher, K. J. & McConell, E. (2009). Modeling longitudinal data from research on adolescence. I R. M. Lerner & L. Steinbergs (Eds), *Handbook of adolescent psychology: Vol.1 Individual bases of adolescent development* (3.utg, s. 15-54). Hoboken, NJ: Wiley



- Miller, B. W. (2004). Cheating in competitive youth football: The effect of coach-created motivational climate on sport morality. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole: Oslo
- Muller, K. M., Phelps, E., Bowers, E. P., Agans, J. P., Brown Urban, J. & Lerner, R. M. (2011). Youth development program participation and intentional self-regulation skills: Contextual and individual bases of pathways to positive youth development. *Journal of Adolescence* vol.34, nr. 6, s.1115-1125.
- NOVA. (2013). *Ungdata: Nasjonale resultater 2010- 2012*. NOVA Rapport 10/13. Oslo, NOVA
- Ommundsen , Y. & Lemyre, P.-N. (2007). Self-regulation and strategic learning: The role of motivational beliefs and the learning environment in physical education. In: Liukkonen, J., et al. (Eds), *Psychology for physical educators – 2<sup>nd</sup> Edition – Student in Focus*. Champaign, Illinois: Human Kinetics. (s. 141-173).
- Ommundsen, Y. (2008). Hvorfor har vi et kroppsøvfingsfag? *Bedre Skole: (2)*, 78-82
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift: (2)* 2/2013: s.155-166
- Ommundsen, Y. Roberts, G C., Lemyre, P. N. & Treasure, D. (2003). Perceived motivational climate in male youth soccer: relations to social-morale functioning, sportpersonship and team-norm perceptions. *Psychology of Sport & Exercise*, 4, 397-413.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: Trådt i kraft den 27.november 1998. Hentet 6.september 2014 fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overton, F. W. (2013). A New Paradigm for Developmental Science: Relationism and Relational-Developmental Systems. *Applied Developmental Science* 17 (2) DOI:10.1080/10888691.2013.778717

- Overton, F. W. & Müller, U. (2013). Metatheories, Theories, and Concepts in the Study of Development. I R. M. Lerner, M. A. Eastbrooks, J. Mistry & I. Weiner (Eds). *Handbook of Psychology. Vol. 6: Developmental Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons
- Pittman, K., Irby, M., & Ferber, T. (2001). Unfinished business: Further reflections on a decade of promoting youth development. In P. L. Benson & K. J. Pittman (Eds.), *Trends in youth development: Visions, realities and challenges* (s. 4-50). Norwell, MA: Kluwer.
- Rapley, T.J. (2001) 'The Art(fulness) of Open-ended Interviewing: Some Considerations on Analysing Interviews', *Qualitative Research* 1(3): 303–23.
- Roberts, G. C. (2003). Cheating in football: Why we do it: and what can you do about it? *Insight*, 2003, 7, 33-36.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Conroy, D. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. In G. Tenenbaum & R. Ecklund (Eds). *Handbook of research in sport psychology*, (s.3-30), New York: Wiley
- Scales, P. C., & Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development* Minneapolis, MN: Search institute.
- Skjervheim, H. (1957). *Deltakar og tilskodar*. Institutt for sosiologi. Universitetet i Oslo
- Solhaug, T. & Solbrekke, T. D. (2008). Kritiske blikk på skolens opplæring til demokrati. *Norsk pedagogisk tidsskrift*: nr.4 2008
- Standage, M. & Ryan, R. (in press). Self-determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. Chapter to appear in G. Roberts & D. Treasure (Eds), *Advances in motivation in sport and exercise* (Vol.3). Champaign, IL: Human Kinetics
- Stephen, F. Hamilton. (2014). Invited Commentary On the 4-H Study of Positive Youth Development. *Journal of Youth and Adolescence*. New York: Springer. **DOI:** 10.1007/s10964-014-0121-z. Hentet 20.mars 2014 fra: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10964-014-0121-z/fulltext.html>

Säfvenbom, R. (1998). *Four thousand hours a year: Leisure time and its developmental potential for adolescents at youth protection institutions*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole

Säfvenbom, R. (2000). The “Goodness of Fit” in Norwegian Youth Sports. In Brackenridge, C. (ed). *Just Leisure: Equity, Social Exclusion and Identity*. Eastbourne, GB: LSA Publication No. 72. ISBN 0 906337 83 6. (119 - 130)

Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I: Gurholt, K. P. & Steinsholt, K. (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 155-173). Trondheim: Tapir forlag

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE: Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI: 10.80/17408989.2014.892063

Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse*. 3.utg. Bergen: Fagbokforlaget

Theokas, C. & Lerner, R. M. (2006). Observed ecological assets in families, and neighborhoods: Conceptualization, measurement, and relations with positive and negative developmental outcomes. *Applied developmental science*, 10(2), s.61-74.

Thun, H. (2008). «Almeendannelse» – fra gjennomslag til gjenreisning. Lars Løvlie 70 år. *Norsk pedagogisk tidsskrift*: nr.4

Tinning, R. (2008). *Pedagogy and Human Movement: Theory, practice, research*. New York: Routledge

Tranøy, K. E. (u.å). Metode. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 12.februar 2014 fra: <http://snl.no/metode>

Utdanningsdirektoratet. (2011). Læreplanens generelle del [LK06]. *Kunnskapsløftet*. Hentet 12.september 2013 fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

- Wendelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. M. (2012). *Elevundersøkelsen 2012: Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. Rapport 2012 Mangfold og inkludering. NTNU Samfunnsforskning.
- Zarett, N., Fay, K., Li, Y., Carrano, Y., Phelps, E., & Lerner, R. M. (2009). *More Than Child's Play: Variable- and Pattern-Centered Approaches for Examining Effects of Sports Participation on Youth Development*. Publisert I Developmental Psychology, vol 45 nr2 (368-382).
- Zarrett, N., Peltz, J., Fay, K., Li, Y., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Sports and Youth Development Programs: Theoretical and Practical Implication of Early Adolescent Participation in Multiple Instances of Structured Out-of-School (OST) Activity. *Journal of Youth development*, 2 (1)

## Figuroversikt

**Figur. 1:** *Positive Youth Development. Fritt tegnet etter Lerner, Lerner & Benson, (2011, s.7).*

## Vedlegg

Vedlegg:

1. Redegjørelse for egen bakgrunn og forforståelse
2. Godkjenning fra NSD
3. Bekreftelse om deltagelse fra skolens ledelse og klassens lærer
4. Informasjonsskriv til elevene
5. Invitasjon til dybdeintervju
6. Intervjuguide

## ***Vedlegg 1: Redegjørelse for egen bakgrunn og forforståelse***

### **Forskerens bakgrunn og forforståelser:**

Her redegjøres det for min egen bakgrunn og mine forforståelser. De er med å danne mine erfaringer, og har derfor vært med å påvirke mine observasjoner, handlinger og tolkninger.

### **Forskerens bakgrunn:**

Jeg kommer fra et middelklassehjem, foreldrene mine har høyere utdanning og er begge i arbeid. Jeg har to brødre. Under oppveksten benyttet vi store deler av fritiden utendørs. Fysisk aktivitet har stått sentralt, og organisert idrett har jeg bedrevet siden jeg var åtte år. Fotball er den eneste idretten jeg har drevet med organisert. På grunnskolen synes jeg det var moro med aktivitet og kroppsøving, men det sosiale miljøet i klassen var ikke spesielt godt – dette gjaldt spesielt på ungdomsskolen. Det var et sterkt konkurransemiljø i klassen, noe jeg tror kan ha vært tøft for enkelte elever. Det var også en gruppe elever som mobbet andre i klassen. Jeg var selv ikke sterkt plaget, men opplevde miljøet som ubehagelig og tror det kan ha vært en vanskelig arena for flere av mine medelever. På videregående skole byttet jeg klasse, og opplevde da et mer positivt klassemiljø. Dette påvirket min selvtillit positivt. Jeg har etter dette fullført bachelorstudiet ved Norges idrettshøgskole. Jeg trives godt i de fleste aktiviteter, men har aldri vært en god svømmer. Jeg trives ikke i vannet, og har gruet meg til samtlige timer i svømming både i grunnskolen og på idrettshøgskolen. Kanskje er dette en verdifull erfaring i møtet med elevene.

### **Forforståelse og oversikt over feltet (Fangen, 2010:42)**

Forforståelse er ifølge Martin Heidegger (i Fangen, 2010) et grunnleggende mønster ved menneskelig tilværelse. All forståelse viser tilbake til en forforståelse som vi ikke kan frigjøre oss fra. Veksling mellom forforståelse og forståelse er det Heidegger kaller den hermeneutiske sirkel. En baserer egne tolkninger på tidligere erfaringer, en forforståelse. Denne forforståelsen vil igjen justeres gjennom erfaringer vi gjør oss, den kan altså påvirkes og forandres. Siden en alltid går inn i et felt med forforståelser, er det fornuftig å skrive dem ned. På den måten kan en selv, og andre forskere, vurdere innvirkningen de har hatt på oppgaven.

### **Mine forforståelser om feltet:**

I følge Fangen (2010) burde en som forsker nedtegne sine forhåndsantagelser om hva en tror en kommer til å finne, før prosjektet starter. Jeg har derfor gjennomført en praktisk øvelse for forforståelse foreslått av Fangen (2010:49):

*”Hvilke følelsesmessige investeringer og barrierer kan jeg ha i å velge deltagende observasjon som metode?”* (Fangen, 2010:49)

Jeg ønsker at elevene skal ha det godt i timen. Jeg ønsker at faget kroppsøving skal være en god arena for alle elevene til å utvikle seg. Jeg tror og ønsker også at kroppsøving skal være en god arena for å utvikle sosiale ferdigheter. Jeg tror også (basert på litteratur jeg har lest) at de fleste har godt av fysisk aktivitet.

*”Hvilke tanker og følelser har jeg ovenfor meg selv som deltagende observatør?”*  
(Fangen, 2010:50)

Jeg er voksen person, og elevene er klar over at jeg observerer dem som forsker. Jeg tror derfor at min tilstedeværelse kan påvirke elevene. Dette gjelder spesielt i situasjoner der elevene er i mindre grupper, da de i større grad vil bli sett. Jeg tror at jeg i disse tilfellene kan prate med elevene slik at det virker mer naturlig at jeg er tilstede, men de vil trolig forholde seg annerledes til meg enn klassekamerater.

*”Hvilke tanker og følelser har jeg ovenfor det emnet som studiet mitt skal handle om?”*  
(Fangen, 2010:50)

Etter min mening er faget kroppsøving en god arena for utvikling, hvor det er mange sosiale interaksjoner og godt samarbeid. Det er også muligheter til å knytte bånd gjennom aktivitet (en nyttig egenskap i seg selv). Det er også gode muligheter til å lære seg nye egenskaper, og på den måten mestre noe nytt. Følelsen av mestring kan minskes for elever som alltid måler seg mot andre. Jeg tror alle har en mulighet for utvikling, men den er kanskje mindre for enkelte elever. Dersom elever ikke får mulighet til å vise sine sterke sider, kan dette hindre deres utvikling. Elever med lav selvtillit i forbindelse med fysisk aktivitet og sosiale interaksjoner kan også ha mindre, eller negativ, utvikling gjennom faget.



I forkant av datainnsamlingen har jeg lest mye om *Positiv Youth Development*, og jeg har en veileder som forsker innen ungdomsutviklingsfeltet. Teorien slår fast at alle unge har styrker og mulighet til utvikling.

*”Hva er mine forhåndsantagelser om det feltet jeg skal inn i?”* (Fangen, 2010:50)

Som faglærer i kroppsøving og idrettsfag med tolv uker i praksis og et halvt år som praktiserende lærer, har jeg gjort mine egne erfaringer og har forventninger (eller fordommer) til hva jeg møter i skolen. Skoler ser ofte ikke på kroppsøving som et like viktig fag som de teoretiske fagene. Dette er en holdning som dessverre eksisterer i flere skoler. Kroppsøving er et fag de fleste elevene liker, men som noen elever misliker sterkt. Kroppsøving er også en god arena for å utvikle sosiale ferdigheter og utvikling (hvis det tilrettelegges for det). Dette punktet er også basert på litteratur jeg har lest. Faget gir elevene nyttig kunnskap om hvordan de burde trene, og et innblikk i ulike aktiviteter de kan benytte seg av.

*”Hva er mine forhåndsantagelser om den slags mennesker jeg kommer til å møte?”*  
(Fangen, 2010:51)

Elever med god utvikling gjennom faget; trives. Disse elevene har en bra relasjon til læreren, og har en god relasjon og positive interaksjoner med medelever i faget. Disse elevene opplever det som positivt å være i aktivitet, og tar initiativ for å gjøre timen bedre.

Elever med lite konstruktiv utvikling gjennom faget; er mer tilbaketrukkede og passive. De har få positive interaksjoner og relasjoner til andre elever i kroppsøvingstimen. De kommuniserer i mindre grad med læreren, og føler i mindre grad at de mestrer aktivitetene som gjennomføres i timen.

Læreren i kroppsøving; gjør så godt hun/han kan, og forsøker å inkludere og involvere samtlige elever. Læreren prøver å ha en god relasjon til alle elevene, og forsøker å ha et variert undervisningsopplegg med ulike aktiviteter. Her kan flertallet i klassen i enkelte tilfeller dominere valget av aktivitet. Læreren er påvirket av egne erfaringer, hva de kan og hva de er komfortable med. Kroppsøvingslærere har også oftest mange elever å forholde seg til.

## Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Reidar Säfvenbom  
Seksjon for kroppøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole  
Postboks 4042, Ullevål stadion  
0806 OSLO

Vår dato: 02.07.2013

Vår ref: 34822 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.06.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

|                             |   |
|-----------------------------|---|
| 34822                       | <i>Kroppøving og ungdomsutvikling</i>                           |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i>     | <i>Reidar Säfvenbom</i>   |
| <i>Student</i>              | <i>Endre Gulbrandsen</i>  |

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

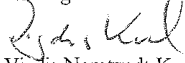
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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, 21.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Endre Gulbrandsen, Rabekkgata 30, 1526 MOSS

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. [kyrresvarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrresvarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. [nsdtrnaa@svt.uib.no](mailto:nsdtrnaa@svt.uib.no)

### **Vedlegg 3: Bekreftelse om deltagelse fra skolens ledelse og klassens lærer**

#### **Bekreftelse fra skolens ledelse:**

**Fra:** Kari Nordmann (rektor)

**Sendt:** 25. oktober 2013 14:34

**Til:** Endre Aas Gulbrandsen

**Kopi:** (Navn på annen ansatt)

**Emne:** SV: Gjennomføring av masteroppgave ved (navnet til skolen)

Hei!

Jeg synes dette høres positivt ut og ville ønske å få tilsendt resultat av studien når den er ferdig!

Dersom det er slik som du sier at de forespurte kroppsøvingslærerne har sagt ja, har jeg ingen innvendinger mot at du utfører studien ved (navnet til skolen).

Det er og betryggende at NSD ikke har noen anmerkninger til studien.

Lykke til med det spennende arbeidet!

Vennlig hilsen

Kari Nordmann (rektor)

**Fra:** Endre Aas Gulbrandsen

**Sendt:** 25. oktober 2013 13:01

**Til:** Kari Nordmann (rektor)

**Emne:** Gjennomføring av masteroppgave ved (navnet til skolen)

Hei Kari Nordmann (Rektor)!

Dette er en forespørsel om jeg kan gjennomføre studien ”Kroppsøving og positiv ungdomsutvikling” ved deres skole. Studien har som hensikt å lære mer om hvordan ungdommer utvikles gjennom kroppsøvingsfaget. Kunnskap om utviklingsprosessene kan brukes til å gjøre endringer som gir flere elever positive utviklingsmuligheter.

For å lære hvordan elevene utvikles gjennom kroppsøvingsfaget ønsker jeg å observere en klasse i kroppsøving over halvannen måned. Etter observasjonene ønsker jeg å intervju de seks elevene som virker å ha mest- og minst konstruktiv utvikling i kroppsøvingstimen. Jeg har allerede vært i kontakt med to av skolens kroppsøvingslærere. Disse har bekreftet at jeg kan få tilgang til deres timer og elever.

Deltagelsen i studien er selvfølgelig frivillig, og alle som deltar har muligheten til å trekke seg uten å oppgi noen grunn. Dette informeres om ved prosjektstart. Studien er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste [NSD]. NSD hadde ingen anmerkninger til studien.

I arbeidet med tekst blir alt av data (skole, elever og øvrige enkeltpersoner) Anonymisert.

Min veileder på Norges idrettshøgskole er Reidar Säfvenbom. Han kan kontaktes hvis du har eventuelle spørsmål ([reidar.sefvenbom@nih.no](mailto:reidar.sefvenbom@nih.no))

Håper på positiv svar!

Mvh Endre Gulbrandsen

**Bekreftelse fra klassens lærer:**

**Fra:** "Heidi" (kroppsøvingslæreren)

**Sendt:** 19. september 2013 11:04

**Til:** Endre Aas Gulbrandsen

**Emne:** SV: Deltagelse i prosjektet ungdomsutvikling og kroppsøving

Hei!

Den er grei!

"Heidi" (kroppsøvingslæreren)

**Fra:** Endre Aas Gulbrandsen

**Sendt:** 19. september 2013 09:35

**Til:** (kroppsøvingslæreren)

**Emne:** Deltagelse i prosjektet ungdomsutvikling og kroppsøving

Hei "Heidi" (kroppsøvingslæreren)!

Dette er en forespørsel om du ønsker å være med i prosjektet mitt "ungdomsutvikling gjennom kroppsøving". Målet mitt for oppgaven er å fremskaffe mer informasjon om hvordan kroppsøvingsfaget (timene i kroppsøving) kan være med å forme elevenes helhetlige utvikling. Det betyr at jeg ikke bare skal se på hvordan faget utvikler faglig kompetanse, men også hvordan det utvikler andre egenskaper som selvtillit, sosiale relasjoner, karakter, empati, kompetanse (mer enn kroppslig) og evne til å bidra og ta ansvar.

For å besvare problemstillingen ønsker jeg å observere en 2.klasse (studiespesialiserende) i kroppsøving over 4-5 uker, etter observasjonene ønsker jeg å intervju seks elever for å lære mer om deres opplevelse av utvikling gjennom faget kroppsøving.

For å få gjennomføre prosjektet må jeg gjøre en kort presentasjon av det for elevene og få deres skriftlige samtykke til at jeg kan observere dem i kroppsøvingstimen. Dette må jeg gjøre før datainnsamlingen kan begynne.

Deltagelse i prosjektet er frivillig så du kan når som helst uten å oppgi noen spesiell grunn si at du ikke lenger ønsker å være med på prosjektet.

Håper du har tid å lyst til å være med!

Mvh Endre

## **Vedlegg 4: Informasjonsskriv til elevene**

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

#### **”Kroppsøving og ungdomsutvikling”**

Hei kjære ungdom og elev i kroppsøving!

Du inviteres herved til å delta i studiet *kroppsøving og ungdomsutvikling*. Dette er en studie som skal undersøke hvordan kroppsøvingsfaget påvirker ungdomsutviklingen. Hvordan opplever du som elev undervisningen i kroppsøving? Får du vise frem dine sterke sider? Er faget med på å utvikle deg som person? Dette er viktige spørsmål lærere trenger mer kunnskap om for å gjennomføre undervisningen på en god måte. Ved å delta i studiet kan du som elev være med å forme morgendagens undervisning i kroppsøving.

For å lære mer om hvordan elever utvikles gjennom kroppsøvingstimene ønsker jeg å observere og beskrive hvordan enkeltelever forholder seg til andre personer og situasjoner i kroppsøvingundervisningen. Informasjonen blir lagret på min data frem til prosjektet avsluttes. Hvis du synes dette høres bra ut og ønsker å delta i studien skriver du under på samtykkeerklæringen. Deltagelsen er ikke bindende, så du kan til enhver tid melde fra til meg at du ikke lenger ønsker å være en del av studiet. Planen er å starte observasjoner om en uke og følge undervisningen i halvannen måned.

Etter observasjonsperioden ønsker jeg å intervju noen elever i klassen. Du velger selv om du vil takke ja til å delta på intervju, og du kan når som helst trekke deg fra intervjuet uten å oppgi noen grunn for dette. Jeg kommer til å gjøre lydopptak av intervjuet, men filene slettes når intervjuet er skrevet.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det er ingen lærere, foreldre, eller offentlige myndigheter som får tilgang til intervjuutskrifter eller observasjonslogger. Under utskrivning av datamaterialet vil du som deltager ikke kunne gjenkjennes i teksten. Når studiet avsluttes (21.06.2014) blir alt materialet i studiet anonymisert. Det betyr at all informasjon som kan knyttes til deg som person slettes.

Det er frivillig å delta i studiet, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Har du spørsmål til studiet, ta kontakt med masterstudent Endre Aas Gulbrandsen tlf: 91 85 15 81 eller veileder Reidar Safvenbom tlf: 93 03 95 06

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

Med vennlig hilsen  
Endre Gulbrandsen (masterstudent)  
Reidar Safvenbom (veileder)

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----

-----

(Elevsignatur, dato)

## **Vedlegg 5: Invitasjon til dybdeintervju**

Elevene som ble innkalt til dybdeintervju ble forespurt om de ønsket å delta på dette via e-post. De hadde alt mottatt og underskrevet informasjonsskrivet til studien. I e-posten fikk de en formell invitasjon til intervju, og ble igjen informert i samsvar med anbefalingene fra NSD. Alle elevene ønsket å delta.

**Fra:** Endre Aas Gulbrandsen

**Sendt:** Den 2. jan. 2014 kl. 11:04

**Til:** Elever invitert til dybdeintervju ("Erna", "Lasse", "Knut", "Frank" og "Karianne")

**Emne:** Deltagelse i prosjektet ungdomsutvikling og kroppsøving

Hei NN!

I forbindelse med min masteroppgave kroppsøving og ungdomsutvikling som dere har vært med på ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med noen elever for å få høre mer om deres erfaringer av kroppsøvfingsfaget.

Det er helt frivillig å takke ja til å være med på intervjuet. Du kan også avbryte intervjuet underveis, hvis du ønsker det. Jeg kommer til å ha med en diktafon (båndopptager) slik at jeg kan skrive ned og huske det som har blitt sagt. Lydfilene sletter jeg når har skrevet ned intervjuet. Varigheten på intervjuet kan bli på alt fra tjue minutter til over en time, det er vanskelig å vite på forhånd.

Planen er å gjennomføre intervjuene over de to neste ukene (uke 2 og 3) i kroppsøvfings- og norsktimene. Jeg har gjort en avtale med "Kari" (kontaktlærer) og "Heidi" (kroppsøvfingslærer), så dere får ikke fravær for å delta. Hvis det passer bedre kan intervjuet også gjennomføres etter skoletid.

Jeg håper selvfølgelig at du kan tenke deg å være med på et intervju, det vil være med å gjøre oppgaven jeg leverer bedre!

Mvh

Endre Aas Gulbrandsen

## Vedlegg 6: Intervjuguide

| Forskningsspørsmål  | Intervju spørsmål  |
|---|--|
| Hvordan påvirker faget kroppsøving elevens generelle utvikling?   | Hva vil du si at faget kroppsøving gjør med deg som person?<br><br>Hva føler du når du går inn i en kroppsøvingstime?  |
| <b>Sosiale forbindelser:</b><br><br>Hva gjør timene i faget kroppsøving med de sosiale relasjonene eleven har til medelever og læreren?<br><br>Hvilken betydning har de sosiale relasjonene for egenskaper som tillit, kompetanse/ferdigheter og det å bry seg? | Vil du si at forholdet ditt til medelevene blir styrket eller svekket gjennom kroppsøvingstimene?<br><br>I timene jeg observere la jeg merke til at flere elver i klassen var flinke til å inkludere andre og komme med støttende kommentarer, hva gjør dette med forholdet ditt til de elevene?<br><br>Opplever du at du blir bedre kjent med andre elever gjennom kroppsøvingstimene?<br>(hva gjør at du blir bedre/mindre kjent med medelever?)<br><br>Har du hatt en lærer som har betydd mye for din utvikling?<br><br>Hvordan er relasjonen med læreren i kroppsøving?<br>(hvordan påvirker denne relasjonen, selvtillit, relasjonen til medelever, utvikling av kompetanse)<br><br>Relasjonen til aktiviteter:<br>Hvilken aktivitet er det du liker best/minst<br>(hva gjør aktiviteten bra eller dårlig) |
| <b>Kompetanse:</b><br><br>Hvilke kompetanser utvikler eleven gjennom kroppsøvingsfaget?<br><br>Hvordan påvirker læreren og medelever kompetansene eleven utvikler gjennom faget?  | Hvilke ferdigheter opplever du at kroppsøvingstimene har vært med å utvikle hos deg?<br>(sosiale ferdigheter, kroppslige og kunnskapsmessige, lederferdigheter)<br><br>Tror du at du kan bruke noen av de ferdighetene du har lært i kroppsøvingsfaget i en fremtidig jobb?<br><br>Hvordan påvirkes det du lærer deg av dine medelever?<br><br>Hvordan påvirkes kompetansen du tilegner deg av læreren i kroppsøving?  |
| <b>Tillit:</b><br><br>Hvordan opplever eleven at faget kroppsøving har påvirket tillit?<br><br>Hvilken betydning opplever eleven at medelever, læreren og aktivitetene har for tilliten han/hun opplever?   | Vil du si at timene i kroppsøving påvirker din selvtillit positivt eller negativt?<br><br>Hvilken betydning har:<br>(læreren, medelevene, aktivitetene, eget ferdighetsnivå)   |
| <b>Det å bry seg og karakter:</b>   | Hvilken betydning har det for deg at andre bryr seg om deg i kroppsøvingstimene?   |



|  |  |
|--|--|
| <p>Hvordan påvirker opplevelsen av at andre bryr seg eleven?</p> <p>Hvilken betydning har denne opplevelsen for elevens tillit og utvikling av sosiale relasjoner?</p> | <p>(for selvtillit og sosiale relasjoner)</p> <p>Gjør timene i kroppsøving deg flinkere til å bry deg om andre?</p> <p>Vil du si at timene i kroppsøving gir deg mer eller mindre trygghet som person?</p> |
| <p><b>Bidrag:</b></p> <p>Utvikler timene i kroppsøving elevenes ferdighet i det å bidra til egen og andres utvikling?</p>  | <p>Opplever du at du har mulighet til å påvirke hva som skjer i kroppsøvingstimen (medelever, læreren, aktiviteter)</p> <p>Hvilken betydning opplever du at du har for egen utvikling?</p>                 |
| <p><b>Mulighet for ledelse:</b></p> <p>Utvikler timene i faget kroppsøving elevens ledelsesferdigheter?</p>  | <p>Opplever du at du har mulighet til å ta ansvar og lede medelever i klassen i kroppsøvingstimene?</p>  |
| <p>Hvordan opplevde elevene egentreningsperioden?</p>  | <p>I tiden jeg var å observerte hadde dere en del egentrening, hvordan opplevde du dette?</p> <p>*Evt andre observasjoner om ting som har skjedd i timer.</p>  |

