

Lærer-elev-relasjonen i kroppsøvningsfaget i den videregående skole

en kvalitativ undersøkelse av yrkesfagelever og
kroppsøvingslærere sine opplevelser av lærer-elev-relasjonen

MASTEROPPGAVE I PEDAGOGIKK

PED 396

Paul Arne Feenstra

Vår 2022



Universitet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Internasjonal og nasjonal forskning på lærer-elev-relasjonen forteller at relasjonen er svært viktig for elevens faglige og sosiale utvikling. Mye av denne forskningen har foregått blant yngre elever. I Norge viser nyere forskning innen kroppsøvfingsfaget i ungdomsskolen at 'omsorg' og 'omsorgsfull undervisning' er spesielt viktig for å bygge gode lærer-elev-relasjoner. Samtidig finner man at kroppsøvfingsfaget ser ut til å favorisere noen elever foran andre. Det kan indikere at kroppsøvfingslærere ikke møter og bygger gode relasjoner til alle elever.

Hensikten med denne undersøkelsen er å identifisere hvordan yrkesfagelever og kroppsøvfingslærere opplever *lærer-elev-relasjonen i kroppsøvfingsfaget i videregående skole*. Studien har en kvalitativ tilnærming, med semi-strukturert intervju som metode. Fokusgruppeintervju er tatt i bruk som intervjuform. Utvalget består av tre elevgrupper og en gruppe med kroppsøvfingslærere. Studiens funn er diskutert opp mot *tilknytningsteori, Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell* og tidligere forskning på lærer-elev-relasjonen.

Elever og kroppsøvfingslærere som deltar i undersøkelsen beskriver lærer-elev-relasjonen i kroppsøvfingsfaget som kompleks og viktig. Deltakerne uttrykker at fagets *årsramme* setter tydelige begrensninger for utviklingen av lærer-elev-relasjonen. Samtidig opplever deltakerne at *fagets egenart*, som et sosialt og aktivt fag, kan være en fordel for utviklingen av gode lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner sammenlignet med mer teoretiske fag. I det daglige møtet mellom kroppsøvfingslærer og elev blir både *emosjonell og instrumentell støtte* beskrevet som sentralt. Beskrivelsene til både elever og lærere viser at emosjonell støtte er viktig i kroppsøvfingsfaget, spesielt for elever med utfordringer. Samtidig viser funnene i undersøkelsen at den instrumentelle støtten i kroppsøving er sentral, fordi den ofte inneholder en emosjonell dimensjon, der læreren gjennom instrumentell støtte samtidig viser at hen bryr seg om elevene. Videre fremstår *trygghet* som en viktig del av både kroppsøvfingsfaget, lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner. Deltakerne uttrykker dette spesielt i forhold til yrkesfagklasser, fordi to yrkesfagklasser ofte settes sammen til en større kroppsøvfingsklasse, og for elever med ulike utfordringer. Det kan indikere at kroppsøvfingslæreren har en viktig rolle i å legge til rette for utvikling av gode elev-elev-relasjoner.

Summary

International and national research on teacher-student-relationships shows that the teacher-student-relationship is very important for students' academic and social development. The research has largely been conducted amongst younger students. Newer research in the field of Physical Education (P.E.) amongst students in lower secondary school in Norway, shows that 'caring' and 'caring teaching' is especially important for establishing positive teacher-student-relationships. At the same time research shows that P.E. seems to favour some students over others. This may indicate that P.E. teachers do not meet and build positive relationships with all students.

The purpose of this study is to identify how students in vocational programmes and P.E. teachers experience the teacher-student-relationship in P.E. in upper secondary school. The study has a qualitative approach. Semi-structured focus group interviews with three different student groups and one group of P.E. teachers have been conducted. This study's findings have been discussed in relation to attachment theory, Bronfenbrenners ecological systems theory and previous research on teacher-student-relationships.

The study's findings show that the teacher-student-relationship in P.E. is described as both complex and important. The participants express that building positive teacher-student-relationships is considerably limited because P.E. is a small-scale subject. At the same time the participants experience P.E. as a social and active subject, which can be an advantage in the development of positive teacher-student-relationships, compared to theoretical subjects. Emotional and instrumental support is considered an important part of the teacher-student-relationship. The participants describe emotional support as vital, especially for students with psychological challenges. At the same time the findings show that instrumental support is central because it often holds an emotional dimension in which teachers can show students that they care for them. Furthermore, feeling secure stands out as a vital part of P.E., teacher-student-relationship, and student-student-relationships. This is especially important for students with psychological challenges and in vocational programmes, because two different classes are often taught together as one bigger group in P.E. This can indicate that the P.E. teacher has an important role in building positive student-student-relationships.

Forord

Denne masteroppgaven kunne ikke blitt gjennomført uten hjelp fra en mengde mennesker som på en eller annen måte er en del av livet mitt:

En takk til arbeidsgiveren min og ledelsen ved Olsvikåsen videregående skole, som hele veien har støttet meg i studiene og tilpasset undervisningen min.

En takk til alle gode kolleger som har heiet på meg.

En takk til Ane og Hedda for korrekturlesning, og Anna for hjelp med min rustne engelsk.

En takk til familien som har vært tålmodige med meg gjennom fire år.

En takk til UDIR som har bidratt med stipend under de to første årene av studiene.

En takk til veilederen min, Gunn Elisabeth Søreide, som har bistått med fantastisk veiledning og hjelp. Din faglige kunnskap har både imponert meg og vært til uvurderlig hjelp, og kanskje aller viktigst har du tatt hensyn til at jeg har forsøkt å holde hodet over vannet gjennom de to siste årene med masteroppgaven.

Og til sist, og ikke minst, en takk til informantene som var imøtekommende og delte sine erfaringer med meg, og som dermed har gitt meg muligheten til å fordype meg i et tema som er viktig for meg.

Bergen, mai 2022

Paul Arne Feenstra

Innholdsliste

| | | |
|---------|--|----|
| 1 | Innledning..... | 1 |
| 1.1 | Tema og aktualitet | 1 |
| 1.2 | Studiens problemstilling | 3 |
| 1.3 | Kort om kroppsøvingfaget | 4 |
| 1.4 | Oppgavens struktur | 5 |
| 2 | Forskning på lærer-elev-relasjonen..... | 6 |
| 2.1 | Relasjonens betydning for elever..... | 6 |
| 2.2 | Mellommenneskelige egenskaper og asymmetriske relasjoner..... | 9 |
| 2.3 | Emosjonell og instrumentell støtte | 10 |
| 2.4 | Oppsummering..... | 12 |
| 3 | Teoretisk rammeverk..... | 13 |
| 3.1 | Tilknytningsteori..... | 13 |
| 3.1.1 | Tilknytningspersoner i tilknytningsteorien..... | 14 |
| 3.1.2 | Indre arbeidsmodeller og tilknytningstyper..... | 14 |
| 3.1.3 | Ungdom og tilknytning..... | 16 |
| 3.1.4 | Sekundære tilknytningspersoner..... | 16 |
| 3.1.5 | Emosjonell regulering | 17 |
| 3.1.6 | Reorganisering av de indre arbeidsmodellene og utvikling av sosial kompetanse..... | 18 |
| 3.1.7 | Lærerens representasjon av relasjonen | 19 |
| 3.2 | Systemteori | 20 |
| 3.2.1 | Systemene i den økologiske utviklingsmodell | 21 |
| 3.2.1.1 | Mikrosystem – Aktiviteter, relasjoner og roller | 21 |
| 3.2.1.2 | Mesosystem..... | 25 |
| 3.2.1.3 | Eksosystem..... | 26 |
| 3.2.1.4 | Makrosystem | 27 |
| 3.2.1.5 | Tidssystemet..... | 28 |
| 4 | Metode..... | 30 |
| 4.1 | Vitenskapelig forankring og kvalitativ metode | 30 |
| 4.1.1 | Fokusgruppeintervju..... | 31 |
| 4.2 | Innsamling av materiale..... | 32 |
| 4.2.1 | Utvalg | 32 |

| | | |
|---------|--|----|
| 4.2.2 | Om rekruttering | 33 |
| 4.2.3 | Intervjuguide..... | 35 |
| 4.2.4 | Gjennomføring av intervju | 37 |
| 4.3 | Analyse av materialet..... | 38 |
| 4.3.1 | Transkribering | 38 |
| 4.3.2 | Analytisk tilnærming og kategorisering | 39 |
| 4.4 | Reliabilitet, validitet og generalisering | 40 |
| 4.5 | Forskningsetiske forhold og refleksjon..... | 42 |
| 4.5.1 | Forskningsetiske valg | 42 |
| 4.5.2 | Forskerrollen..... | 43 |
| 5 | Analyse og funn | 46 |
| 5.1 | Presentasjon av fokusgruppene..... | 46 |
| 5.2 | Lærerens (daglige) møte med eleven..... | 48 |
| 5.2.1 | Empati og omsorg..... | 48 |
| 5.2.2 | Lærerens støtte til elevene | 52 |
| 5.2.2.1 | Emosjonell støtte | 52 |
| 5.2.2.2 | Faglig støtte | 55 |
| 5.2.3 | Lærerens personlige egenskaper..... | 57 |
| 5.2.4 | Ansvar i lærer-elev-relasjonen..... | 59 |
| 5.3 | Tilknytning..... | 61 |
| 5.4 | Trygghet..... | 63 |
| 5.4.1 | Lærerens mellommenneskelige egenskaper | 63 |
| 5.4.2 | Klassemiljø og medelever | 64 |
| 5.4.3 | Læring..... | 65 |
| 5.5 | Rammefaktorer | 66 |
| 5.5.1 | Faget i seg selv | 66 |
| 5.5.2 | Fagets tidsramme, elevantall og antall klasser | 68 |
| 5.5.3 | Yrkesfaglige rammer | 69 |
| 5.5.4 | Vurdering og karakterer..... | 70 |
| 5.5.5 | Fagsamtaler..... | 71 |
| 6 | Diskusjon..... | 73 |
| 6.1 | Emosjonell og instrumentell støtte | 73 |
| 6.1.1 | Emosjonell støtte | 73 |
| 6.1.2 | Instrumentell støtte | 74 |

| | | |
|-------|---|----|
| 6.1.3 | Å støtte elever i kroppsøvfingsfaget i videregående skole | 76 |
| 6.2 | Tilknytning..... | 77 |
| 6.2.1 | Tilknytning, relasjoner og tid | 77 |
| 6.2.2 | Tilknytning, relasjoner og interesse for idrett | 78 |
| 6.2.3 | Tilknytning, relasjoner og klasse miljø | 79 |
| 6.3 | Rammefaktorer | 82 |
| 6.3.1 | Antall elever i kroppsøvfingsklassen | 82 |
| 6.3.2 | Sammensetning av elevgrupper i kroppsøvfingsklassen | 83 |
| 7 | Avslutning | 86 |
| 7.1 | Oppsummering..... | 86 |
| 7.2 | Konklusjon..... | 88 |
| 7.3 | Forslag til videre forskning..... | 88 |
| 7.4 | Avsluttende betraktninger | 89 |
| 8 | Litteratur..... | 90 |
| | Vedlegg 1..... | a |
| | Vedlegg 2..... | c |
| | Vedlegg 3..... | d |
| | Vedlegg 4..... | e |
| | Vedlegg 5..... | j |

1 Innledning

1.1 Tema og aktualitet¹

Denne masteroppgaven vil ta for seg temaet lærer-elev-relasjonen i kroppsøvfingsfaget i videregående skole. Jeg arbeider som lærer i videregående skole, og har møtt og undervist elever i fagene kroppsøving, geografi og historie i 14 år. Mine erfaringer tilsier at det er ulike utfordringer knyttet til å undervise de teoretiske fagene i forhold til kroppsøvfingsfaget. Innen kroppsøving har jeg undervisningserfaring med studiespesialiserende klasser, yrkesfagklasser og ulike tilrettelagte grupper. Det oppleves å være noen ulike utfordringer knyttet til møtet med elever i kroppsøvfingsundervisningen mellom de ulike studieretningene i videregående skole. Like fullt har møtet med elevene alltid vært en viktig drivkraft i arbeidet som lærer. I mine år som lærer har jeg også vært så heldig og hatt mange gode samtaler med kolleger, både lærere, miljøarbeidere, ledelse og andre ansatte, om møtet vi har med elever. Mange av disse samtalene har handlet om hvor viktig vi opplever at relasjonen til elevene er i det daglige arbeidet for oss voksne som jobber i skolen. Det kan virke så enkelt som at vi bare må bli kjent med den enkelte elev, men jeg og mine kolleger erfarer at dette ikke alltid er så lett. Jeg har med andre ord personlige erfaringer som har gjort meg interessert i og motivert for å undersøke lærer-elev-relasjonen i kroppsøvfingsfaget i videregående skole.

I overordnet del av læreplanverket fremheves det at kunnskap om og omsorg for elevene kan ha betydning for elevenes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette støttes av forskning, både internasjonalt og nasjonalt, som peker på at lærer-elev-relasjonen er sentral for elevenes utvikling (Drugli, 2012; Hattie, 2013; Pianta, 1999). Lærer-elev-relasjonen blir altså ansett som viktig i dagens skole. I forskningen poengteres det videre at lærer-elev-relasjonen er asymmetrisk, og det anbefales derfor at lærere fremmer faglighet og omsorgsfull autoritet i møtet med elevene (Mausethagen & Kostøl, 2009). Ulike studier finner nemlig at omsorg er vesentlig for utviklingen av lærer-elev-relasjonen, både i skolen generelt og i kroppsøvfingsfaget (Krane, Ness, Holter-Sorensen, Karlsson & Binder, 2017; Moen et al., 2019). Fra elevundersøkelsen i 2019 ser vi at de

¹ Innledning om tema og problemstilling er delvis hentet fra prosjektbeskrivelsen i faget PED 324.

aller fleste elever i Norge trives sammen med læreren sin (Wendelborg, Dahl, Røe & Buland, 2020). Altså ser det ut til at lærere i Norge i stor grad opparbeider gode relasjoner med elevene sine. Når vi ser nærmere på kroppsøvfingsfaget, viser studien til Birkelund og Midthaugen (2019) at nyutdannede kroppsøvfingslærere opplever å ha et godt og naturlig forhold til sine elever. I en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen, svarer 84,5% av ungdomsskoleelevene at de liker kroppsøving «Veldig godt» eller «Godt» (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). I samme undersøkelse kommer det frem at kroppsøving er blant de to mest populære fagene i grunnskolen (sammen med 'Mat og Helse'). Samlet sett kan dette gi inntrykk av at kroppsøvfingslærere utvikler gode relasjoner med elevene, i tråd med både overordnet del av læreplanverket og forskning.

Likevel diskuteres det om kroppsøvfingsfaget utdanner lærere som kan møte og bidra til elevens utvikling. Evans og Davis, referert i Kårhus (2004), sier nemlig at kroppsøving både inspirerer og fremmedgjør. Westlie og Moen (2020) er tydelig på at kroppsøving favoriserer noen elevgrupper og marginaliserer andre. Det kan se ut som det er noe med kroppsøvfingsfaget som kanskje vanskeliggjør relasjonen mellom læreren og alle elever. I den tidligere nevnte nasjonale kartleggingsstudien av kroppsøvfingsfaget, er det ulikheter når man ser nærmere på elevenes alder og kjønn. Når man ser på andelen jenter som liker kroppsøvfingsfaget, så er den fallende med økende alder. For 10.trinn er andelen jenter som liker faget «Veldig godt» og «Godt» gått ned til ca 70%, i forhold til litt over 90% på 5.trinn (Moen et al., 2018). Hos guttene ser vi en lignende trend, men den er ikke like sterk. I samme undersøkelse kommer det også frem at mange elever ønsker en større bredde i aktivitetsinnholdet enn det de opplever i kroppsøvfingsundervisningen. Selv om elevene både opplever at de får og selv ønsker å ha mye ballspill og grunntrening, så ønsker elevene i tillegg å ha mye mer av andre aktiviteter. Dette gjelder blant annet aktiviteter som friluftsliv, moderne aktiviteter, vinteraktiviteter, lek og dans (Moen et al., 2018). Kroppsøvfingsfaget ser altså ut til å ha hatt et sterkt innslag av idrett. Den sterke dreiningen mot idrettsaktiviteter i kroppsøving, er også knyttet til vurdering i faget. Gode karakter i kroppsøving henger nemlig i stor grad sammen med gode idrettslige ferdigheter, ifølge doktorgradsavhandlingen til Erik Aasland (Aamli, 2019).

Dowling (2011) finner i sin studie at synet på profesjonalisme i kroppsøving har en tendens til å være normativ i sin natur, der profesjonalismen ikke er fundert på en teoretisk

forståelse av rollen den profesjonelle læreren har i en postmoderne skole. Årsaken til dette er at kroppsøvingslæreres profesjonalitet fremstår som individualistisk og rettet mot utøvelse av sport. Dowling peker også på at kroppsøvingslærerstudenter ser ut til å bli rekruttert gjennom sin kompetanse og identitet som idrettsutøvere, og finner i sin studie at kroppsøvingsstudenter i stor grad ser for seg å undervise i sine egne 'favorittaktiviteter' og jobbe innen idrettsfag. Westlie og Moen (2020) poengterer også at idrettsaktive elever i større grad føler tilhørighet til kroppsøving, enn elever som ikke er aktive innen idrett. Det kan altså se ut til at kroppsøvingsfaget har en sterk tilknytning til idrett, og at faget dermed tiltrekker seg de som driver med idrett, mens elever som driver med dans, friluftsliv eller er inaktive, i større grad blir fremmedgjort.

Det fremstår dermed å være en spenning knyttet til møtet mellom kroppsøvingsfaget og dens innhold, kroppsøvingslæreren og eleven. Dette har fått meg til å undre hvordan kroppsøvingslærere, meg selv inkludert, møter elevene i videregående skole. Som kapittel 2 viser, så har det foregått forskning på lærer-elev-relasjonen over noen tiår, og særlig knyttet til yngre elever. Innen kroppsøvingforskning i Norge har det vært noe fokus på lærer-elev-relasjonen de siste årene, men lite forskning er knyttet til videregående skole. Denne studien tar dermed sikte på å undersøke et område som har fått lite oppmerksomhet.

1.2 Studiens problemstilling

Temaet for denne studien er lærer-elev-relasjonen, knyttet til faget kroppsøving i den videregående skole. Ut fra mine erfaringer er det ulike utfordringer knyttet til kroppsøvingsundervisningen med elever fra de ulike studieretningene. Jeg opplever at det er noen flere elever ved yrkesfaglige studieretning som har utfordringer i forhold til kroppsøvingsfaget, enn det er for elever ved studiespesialiserende studieretning. Kanskje er gjennomføringsstatistikken innen videregående skole med på å støtte opp om denne erfarte forskjellen. Statistikken forteller blant annet at 68,3% av elevene innen yrkesfaglig utdanningsprogram fullfører sin videregående opplæring, mot 89,1% av elevene ved studiespesialiserende (Statistisk Sentralbyrå, 2021). Problemstillingen for masterprosjektet er derfor som følger:

«Hva kjennetegner yrkesfagelever og kroppsøvlingslærere i videregående skole sine beskrivelser av relasjonen mellom yrkesfagelever og kroppsøvlingslærere?»

For å identifisere elevenes og kroppsøvlingslærernes opplevelser av lærer-elev-relasjonen, er det gjennomført kvalitative fokusgruppeintervju ved ulike videregående skoler. Ved å intervju både elever og lærere får studien frem en bredde av erfaringer og meninger som kan belyse lærer-elev-relasjonens mange sider.

1.3 Kort om kroppsøvlingsfaget

Kroppsøvlingsfaget er et gjennomgående fag i norsk skole. I videregående skole har kroppsøving en årsramme på 56 timer, for både studiespesialiserende og yrkesfag (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette utgjør en dobbelttime (to skoletimer à 45 min) hver uke, noe som forteller at kroppsøving er et lite fag i forhold til andre fag i videregående skole. Dette utgjør 8,82% undervisningsstilling per kroppsøvlingsklasse. For kroppsøvlingslærere som har en 100% undervisningsstilling i kroppsøving, kan det gi opp mot 10 klasser. For studieforbereende klasser er det vanlig med inntil 30 elever per klasse, mens det innen yrkesfag er vanlig med 15 elever per klasse (Solevåg, Nicolaysen & Falck, 2021). Siden yrkesfagklassene er betydelig mindre enn studieforbereende klasser, er det derfor vanlig at to yrkesfagklasser settes sammen til en større gruppe i kroppsøvlingsstimene. Kroppsøvlingslærere med 100% undervisningsstilling i kroppsøving kan dermed ha ansvaret for opp mot 300 elever i videregående skole.

I løpet av denne undersøkelsen har en ny læreplan delvis blitt innført i norsk skole. Kjerneelementene i ny læreplan for kroppsøving er «Bevegelse og kroppslig læring», «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» og «Uteaktiviteter og naturferdsel». Kroppsøving er dermed et sentralt fag som skal bidra til utvikling for eleven på en mengde områder, og skal stimulere til bevegelsesglede, lære og skape med kroppen, fremme samarbeid og forståelse for hverandre, og utvikle kompetanse om trening og helse (Kunnskapsdepartementet, 2020).

1.4 Oppgavens struktur

Denne innledningen har nå presentert tema og sett nærmere på temaets aktualitet, samt presentert studiens problemstilling. I det neste kapittelet, kapittel 2, vil det redegjøres for internasjonal og nasjonal forskning innen lærer-elev-relasjonen. Her belyses de elementene som relasjonsforskning anser som mest fremtredende for elevens læring og utvikling, spesielt i forhold til eldre elever som denne studien skal se nærmere på. Her vil også denne studiens relevans bli fremhevet ut fra tidligere forskning. Forskningslitteraturen har også vist hvilke teoretiske grunnlag relasjonsforskningen er bygget på. Oppgavens teoretiske rammeverk vil dermed bli presentert i kapittel 3. Her vil to av teoriene som mye av relasjonsforskning bygger på bli gjort rede for. I kapittel 4 vil jeg redegjøre for studiens vitenskapelige forankring og metode, beskrive prosessen med innsamling og analyse av data og valg jeg har gjort i ulike deler av arbeidet, samt få frem etiske refleksjoner. Videre, i kapittel 5, presenteres resultatene av analysene av fokusgruppeintervjuene. Her har jeg presentert kategorier som jeg mener belyser studiens problemstilling på en vid måte. Hovedfunn vil bli diskutert opp mot tidligere forskning og det teoretiske rammeverket for oppgaven i kapittel 6. I oppgavens avsluttende del, kapittel 7, vil det blir presentert en oppsummering, en konklusjon på studiens problemstilling, samt studiens bidrag til forskningsfeltet.

2 Forskning på lærer-elev-relasjonen

Internasjonalt har relasjonen mellom lærer og elev vært forsket på i noen tiår (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011; Sabol & Pianta, 2012). I Norge har lærer-elev-relasjonen derimot vært lite forsket på før 2005 (Mausethagen & Kostøl, 2009), men det har vært økende forskning på temaet de siste 10-15 årene (Drugli, 2011; Federici & Skaalvik, 2014; Havik & Ertesvåg, 2019; Krane, 2017; Studsrød & Bru, 2011). Når det gjelder forskning innen kroppsøvningsfaget i Norge, har lærer-elev-relasjonen kommet noe mer i fokus (Moen et al., 2019; Westlie & Moen, 2020), selv om temaet per i dag ikke er særlig fremtredende i forskning på høyere nivå enn mastergradsnivå.

Internasjonal og nasjonal forskning på lærer-elev-relasjonen har tatt utgangspunkt i ulike teoretiske rammeverk (Allen & Manning, 2007; Bergin & Bergin, 2009; Drugli, 2012; Dykas & Cassidy, 2007; Pianta, 1999; Roorda et al., 2011; Sabol & Pianta, 2012). Felles for disse teoriene er at de ser på emosjonell støtte eller følelsen av tilknytning som viktig (Sabol & Pianta, 2012). Forskningslitteraturen fremhever at mye av forskningen på lærer-elev-relasjonen er gjort ved lavere skoletrinn (Bergin & Bergin, 2009; Bouchard & Smith, 2017; Sabol & Pianta, 2012), og Sabol og Pianta (2012) stiller derfor spørsmål om andre og ulike elementer i lærer-elev-relasjonen kan være relevant for eldre elevers utvikling enn de man har observert på de lavere trinnene. I norsk sammenheng er også mye av forskningen på lærer-elev-relasjonen rettet mot barne- og ungdomsskole (Drugli, 2012; Drugli & Hjemdal, 2013; Federici & Skaalvik, 2014; Havik & Ertesvåg, 2019; Havik & Westergård, 2020), også innen kroppsøvningsfaget (Moen et al., 2019; Westlie & Moen, 2020). Forskningen på lærer-elev-relasjonen i den videregående skole, er mer rettet mot elevers psykiske helse og frafall (Holen, Waaktaar & Sagatun, 2018; Krane, 2017; Tvedt, Bru & Idsoe, 2021).

2.1 Relasjonens betydning for elever

I skolesammenheng vil relasjonen til lærer være en essensiell del av klasseromserfaringen for alle barn, og relasjonen kan slik forstått være en potensiell faktor som har betydning for økt utvikling hos barnet (Pianta, 1999). Forskningslitteraturen viser at lærer-elev-relasjonen er viktig for elevenes faglige utvikling og læring (Drugli, 2010; Hattie, 2013;

Nordenbo, 2008; Sælebakke, 2018), og det poengteres at dette gjelder gjennom hele skoleløpet, også i videregående opplæring (Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). Positive lærer-elev-relasjoner er også viktig for en rekke andre faktorer og kan føre til bedre elevprestasjoner (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2013), styrke elevenes akademiske og intellektuelle utvikling (Bouchard & Smith, 2017; Roorda et al., 2011), gi økt engasjement, deltakelse og motivasjon (Cornelius-White, 2007; Federici & Skaalvik, 2014; Hattie, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013) og føre til økt kritisk tenkning og utvikling av aktive og kritiske samfunnsborgere (Cornelius-White, 2007; Hattie & Yates, 2014). Videre er lærer-elev-relasjonen viktig fordi lærere er viktige rollemodeller og forbilder for barn og unge (Drugli, 2012; Hattie & Yates, 2014), samt viktige bidragsyttere i elevens utvikling av emosjonelle og sosiale ferdigheter (Bouchard & Smith, 2017; Roorda et al., 2011).

Hamre og Pianta (2001) poengterer at barn med atferdsproblemer ser ut til å ha størst fordeler av gode lærer-elev-relasjoner. Man ser at lærer-elev-relasjonen kan være med på å begrense negativ atferd blant elever som har utfordringer med sin deltakelse i skolen (Cornelius-White, 2007), og at læreren har en beskyttende rolle for denne typen elever (Bouchard & Smith, 2017). For barn med lav sosioøkonomisk status og barn som har svake faglige prestasjoner, er relasjonen spesielt viktig (Bergin & Bergin, 2009), da relasjonen til lærer har særlig betydning for disse elevenes læring (Nordenbo, 2008). Sabol og Pianta (2012) understreker at relasjonen til minst en omsorgsfull voksen kanskje er den viktigste enkeltfaktoren som beskytter unge mennesker som har utfordringer i livet. Innen norsk forskning er det funn som indikerer at lærer-elev-relasjonen kan redusere mentale helseproblemer og bidra til fullføring av skolegang for elever i tenårene (Holen et al., 2018; Krane, 2017). Likevel poengterer Holen et al. (2018) at elever med helseproblemer ser ut til å oppleve mindre støtte fra lærerne sine. Det ser altså ut til at gruppen med elever som har størst utbytte av gode lærer-elev-relasjoner, også er den gruppen som har størst vanskeligheter med å knytte seg til og bygge relasjoner med voksenpersoner.

Lærer-elev-relasjonen har altså positive betydning for elever på en rekke områder. Forskningslitteraturen er imidlertid tydelig på at det er relasjonskvaliteten som er sentral for hvilken betydning relasjonen kan ha for elevene. Det er de positive lærer-elev-relasjonene som har god innvirkning på blant annet elevens læring og utvikling (Drugli,

2012), på elevprestasjoner (Cornelius-White, 2007), for elevers psykososiale funksjon (Sabol & Pianta, 2012) og for elever i risikozonen, elever med lav sosioøkonomisk status og lærevansker (Cornelius-White, 2007; Roorda et al., 2011). Med utgangspunkt i en metastudie fremhever Roorda et al. (2011) at negative lærer-elev-relasjoner har større innvirkning på elever med ulike utfordringer enn på normalt fungerende elever. En negativ relasjon til læreren vil legge enda en utfordring til de utfordringene disse barna allerede har. Bouchard og Smith (2017) viser til at konfliktfylte lærer-elev-relasjoner kan bidra til å utvikle barnets negative bilde av skolemiljøet. Dette kan igjen resultere i lavere engasjement og motivasjon, og det kan ha negative implikasjoner for barnets psykososiale utvikling. Slike konfliktfylte relasjoner kan bli et stressmoment for barnet og dermed bidra til at barnet ikke klarer å tilpasse seg skolen.

Samtidig viser forskning at barn med ulike utfordringer vil kunne utvikle positive og ikke-konfliktfylte relasjoner der lærere møter dem med emosjonell sensitivitet og støtte (Cornelius-White, 2007; Drugli, 2012; Hamre & Pianta, 2005; Hattie & Yates, 2014). For at relasjoner skal være positive, vil de i stor grad handle om nærhet (Drugli, 2010; Hattie & Yates, 2014; Roorda et al., 2011). Nærhet blir også ansett som viktig for suksessfulle lærer-elev-relasjoner blant ungdom (Bouchard & Smith, 2017). Positive lærer-elev-relasjoner innebærer altså en sensitiv lærer som er involvert i barnet, der omsorg og støtte er en sentral del av relasjonen (Bouchard & Smith, 2017; Drugli, 2010; Sabol & Pianta, 2012). Innen kroppsøvningsfaget blir gode relasjoner forstått som relasjoner der elevene føler seg inkludert, har like muligheter til å lære og få suksess, og at eleven føler seg ivaretatt i et trygt og sikkert miljø. For å kunne bygge slike gode relasjoner i kroppsøving, er det viktig med omsorgsfull undervisning (Moen et al., 2019).

Relasjonskvaliteten mellom lærer og elev vil vanligvis synke etter hvert som elevene blir eldre (Drugli, 2012). Tidligere forskning har antatt at relasjonen ikke har vært like viktig for ungdom, fordi de blir mer selvstendige etter hvert som de blir eldre (Roorda et al., 2011). Ifølge Drugli (2010) er selvstendighet viktig for eldre barn og gjør at de i større grad ytrer egne meninger. Denne selvstendigheten kan lettere føre til konflikt med læreren, og dermed påvirke relasjonskvaliteten mellom lærer og eldre elever negativt. Relasjonskvaliteten blir også vanskeligere når elevene er i tenårene, fordi hver lærer har mindre tid per elev (Bergin & Bergin, 2009). Likevel er lærer-elev-relasjonen fortsatt viktig for tenåringer når det gjelder utvikling av kompetanse. Relasjonen har også stor

betydning for ungdoms psykiske helse (Drugli, 2010; Pianta et al., 2002). Roorda et al. (2011) konkluderer i sin metaforskning med at positive relasjoner kanskje er viktigere for eldre elever, blant annet fordi de blir møtt med nye faglige utfordringer og fordi møtet med flere faglærere med mindre kontakttid kan gjøre dem mer sensitive til støtten de får.

2.2 Mellommenneskelige egenskaper og asymmetriske relasjoner

For å kunne utvikle gode relasjoner med elever, kreves det visse ferdigheter hos læreren (Hattie, 2013). Slike ferdigheter blir gjerne beskrevet som relasjonens personlige dimensjon, eller mellommenneskelige egenskaper (Drugli, 2010). Forskningslitteraturen trekker frem ulike egenskaper hos læreren som er viktig i møtet med eleven. Det handler i stor grad om å vise interesse for hele eleven ved å være sensitiv ovenfor elevens signaler, tolke dem på en relevant måte (Bergin & Bergin, 2009) og klare å gi en tilpasset respons (Drugli, 2012). Empati er ansett som en viktig egenskap hos lærere for utvikling av gode relasjoner (Cornelius-White, 2007; Hattie, 2013; Nordenbo, 2008; Spurkeland, 2011) og empati ser ut til å være mer assosiert med elevens kognitive og sosiale utfall enn andre personlige egenskaper hos læreren (Roorda et al., 2011). Empati er blant annet viktig for at lærere skal kunne sette seg inn i elevens situasjon (Drugli, 2012). Hattie (2013) understreker at læreren må kunne se gjennom øynene til elevene for å kunne forstå dem, og dermed bedre legge til rette for at elevene kan bli engasjert, og Spurkeland (2017, s. 46) skriver at man må «komme inn i elevenes verden» når man skal gi støtte til elevene.

Det å kjenne elevene sine godt er også knyttet til omsorg, og blir ansett som en svært viktig egenskap hos kroppsøvingslærere (Westlie & Moen, 2020). Omsorg innebærer at lærere kommuniserer med elevene med en intensjon om å forstå eleven innenfor deres egen referanseramme, og foregår gjennom aktiv lytting, observasjon og aktiv respons (Bouchard & Smith, 2017). Omsorg handler også om å gjøre de «små tingene» (Moen et al., 2019), som for eksempel at læreren er hyggelig og morsom (Drugli, 2010). Hattie og Yates (2014, s. 338) viser til nyere forskning som sier at «smilet er et av de mest effektive verktøyene man kan bruke i mellommenneskelig undervisning». «De små tingene» fremheves som svært viktig for relasjonen mellom lærer og elev, og inkluderer handlinger som kan føre til følelsen av anerkjennelse og omsorg som eleven tar med seg inn i møtet

med lærer og faget (A. K. Bø & Hovdenak, 2011; Krane et al., 2017). I kroppsøvningsfaget blir anerkjennelse forstått som viktig fordi det kan ha en betydning for elevenes selvtillit, fremføring og motivasjon til å delta og lære i faget (Lagestad, Lyngstad, Bjerke & Ropo, 2020).

Anerkjennelse vil også kunne føre til likeverd og respekt i relasjonen mellom lærer og elev, en relasjon som i utgangspunktet er asymmetrisk (Drugli, 2012). I lærer-elev-relasjonen er det den voksne som har ansvar for kvaliteten på relasjonen (Pianta, 1999). Det poengteres at et barn ikke er i stand til å ta ansvaret for kvaliteten i en relasjon med en voksen. Videre har den voksne større akkumulert makt gjennom sin erfaring, samtidig som den profesjonelle relasjonen også gir den voksne større prosessuell makt (Juul & Jensen, 2003). Likevel er det ulike nivå av ansvar for interaksjon i relasjonen, og dette er knyttet til alder og modenhet hos både elev og lærer. I videregående skolealder ser man at støttende lærer-elev-relasjoner er viktige. Slike støttende relasjoner fokuserer mer på læreren som rollemodell og på å fremme elevens autonomi (Pianta et al., 2002). Bronfenbrenner snakker om «balance of power» og at makten i relasjonen gradvis bør forflytte seg i favør av den utviklede personen (Bronfenbrenner, 1979, s. 57). Innen kroppsøving er omsorg og omsorgsfull undervisning knyttet til horisontale relasjoner. Ved bruk av omsorgsfull undervisning tydeliggjøres viktigheten av at læreren har behov for kunnskap og refleksjon for å kunne møte elevene med gjensidig respekt (Moen et al., 2019).

Vi ser med andre ord at lærerens mellommenneskelige egenskaper er viktig for å kunne danne gode relasjoner med elevene. Likevel poengterer Drugli (2012) at empati ikke er tilstrekkelig for å utvikle gode relasjoner, fordi lærerens profesjonelle kunnskap og anvendelse av denne også har betydning for relasjonens kvalitet.

2.3 Emosjonell og instrumentell støtte

Forskningslitteraturen viser at lærere møter elevene med både emosjonell og instrumentell støtte, og at støtten læreren gir har ulike påvirkninger på eleven. Støtte kan forstås som både den støtten læreren faktisk gir, og som elevens opplevelse av læreren som støttende (Federici & Skaalvik, 2013). Ifølge Pianta og Hamre (2009) er det tre

dimensjoner som knyttes til det som foregår mellom lærer og elev, nemlig emosjonell støtte, organisering og støttende instruksjoner. Federici og Skaalvik (2013) bruker begrepet sosial støtte når de skisserer de sosiale prosessene i skolen som best kan bidra til elevenes faglige og sosiale utvikling. Sosial støtte handler videre om både emosjonell og instrumentell støtte. I forskning på sosial støtte i lærer-elev-relasjonen er det i hovedsak fokusert på den emosjonelle støtten når det gjelder betydningen støtte har for elevenes akademiske prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Emosjonell støtte blir karakterisert som empati, vennlighet, oppmuntring, tillit og omsorg, og er ansett som viktig for elevene på flere måter. Emosjonelt støttende lærere er nemlig assosiert med positiv utvikling, positiv motivasjon og større grad av opplevd sosial og emosjonell tilpasning hos elever. Høy emosjonell støtte er også forbundet med mindre negativ atferd og lavere nivå av stress og angst (Drugli, 2010; Federici & Skaalvik, 2014; Studsrød & Bru, 2011). Sabol & Pianta (2012) sier at lærere som bygger emosjonelt og støttende klima i klasserommet i større grad kan utvikle mer positive lærer-elev-relasjoner. Dette blir også støttet av Federici og Skaalvik (2014) som fremhever at opplevelsen av emosjonell støtte er relatert til elevenes følelse av tilhørighet og relasjon. Emosjonell støtte og følelsen av tilknytning er derfor tett knyttet sammen. Det er også en sammenheng mellom emosjonell støtte og elevens engasjement. Når det gjelder elever i den videregående skole ser man at elevenes engasjement synker når de blir eldre, og at emosjonell støtte derfor er særlig viktig i denne alderen (Havik & Westergård, 2020).

I motsetning til emosjonell støtte blir instrumentell støtte karakterisert som støtte som er håndgripelig. For eleven handler instrumentell støtte om opplevelsen av å få tilgang til ressurser og konkrete råd, praktisk hjelp og veiledning i skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Instrumentell støtte handler også om hvordan læreren utfordrer elevene kognitivt, presenterer nytt lærestoff i en bredere og meningsfull kontekst og hvilke strategier lærere bruker for å øke elevens engasjement (Havik & Ertesvåg, 2019). Bruk av instrumentell støtte vil kunne motivere elevene til å mestre, fremfor å bli frustrert, tilbaketrukket eller for involvert i ikke-faglige aktiviteter. Det blir derfor argumentert for at instrumentell støtte handler om mer enn å øke kvaliteten på undervisningen, da denne typen støtte også er en viktig faktor for lærerens arbeid med å etablere positive relasjoner med elevene (Studsrød & Bru, 2011). Bergin og Bergin (2009) fremhever også dette når de peker på at lærere bør bygge relasjoner til elever ved

blant annet å vise at man bryr seg, ha forventninger til elevene og gi faglig støtte. Instrumentell støtte er med andre ord også viktig i lærer-elev-relasjonen. I videregående skole ser man at lærere i stor grad benytter seg av instrumentell støtte (Studsrod & Bru, 2011), samtidig som det er indikasjoner på at det er variasjoner på den instrumentelle støtten som blir gitt i norske klasserom (Havik & Ertesvåg, 2019). Studsrød og Bru (2011) antar at elever i videregående skole former relasjoner med lærerne sine med utgangspunkt i at vanskelighetsgraden av innhold og oppgaver øker. På den måten fremhever Studsrød og Bru (2011) at instrumentell støtte er en sentral del av relasjonen i den videregående skole.

2.4 Oppsummering

Forskningen fremhever at lærer-elev-relasjonen har en positiv effekt på elevers faglige utvikling og læring, men også på en rekke andre faktorer. For at lærer-elev-relasjonen skal ha en positiv effekt, poengteres det at relasjonen må være god. En god relasjon er direkte knyttet til lærerens menneskelige egenskaper, og lærerens bruk av både emosjonell og instrumentell støtte.

Internasjonal forskning på lærer-elev-relasjonen er i stor grad knyttet til yngre elever. Dette gjelder også i Norge. I Norge ser vi at en større andel forskning er gjort på elever i barne- og ungdomsskolen, mens forskningen innen videregående skole er mer rettet mot relasjonens påvirkning på elever med psykiske problemer og frafall. Innen kroppsøving har det de siste årene blitt forsket på lærer-elev-relasjonen, men da innen ungdomsskolen. Det er lite eller ingen forskning på lærer-elev-relasjonen i Norge som er rettet mot kroppsøving i den videregående skole, i hvert fall ikke over mastergradsnivå. Sabol og Pianta (2012) etterspør også mer forskning på lærer-elev-relasjonen ved høyere trinn. Federici og Skaalvik (2013) sier mer konkret om fremtidig forskning på lærer-elev-relasjonen, at det bør fokuseres på å studere læreres oppfatning av emosjonell og instrumentell støtte ved bruk av intervju. Det samme gjelder om elever for å få deres oppfatning av hva som karakteriseres som en støttende lærer. Forskning innen kroppsøving er gjort ved bruk av observasjon og intervju (Gerdin et al., 2020; Linnér et al., 2020; Moen et al., 2019). Dette gjør mitt prosjekt særlig relevant.

3 Teoretisk rammeverk

Innen forskning på lærer-elev-relasjonen blant eldre barn er det brukt ulike teorier for å forstå relasjonens betydning for elever (Sabol & Pianta, 2012). Teoriene som er mest brukt innen relasjonsforskning, også i Norge, er tilknytningsteorien og systemteori (Drugli, 2012; Sabol & Pianta, 2012). Tilknytningsteorien, med sitt utgangspunkt i relasjonen mellom mor og barn, har blitt brukt som et perspektiv for å få bedre forståelse av relasjonen mellom lærer og elev. Det har gitt utgangspunkt for å bygge et rammeverk der man ser at barn utvikler relasjonsmodeller ut fra sine erfaringer med foreldre, og som dermed har påvirkning på hvordan barnet møter andre mennesker, deriblant lærere (Drugli, 2012; Sabol & Pianta, 2012). Gjennom systemteori ønsker man å forstå lærer-elev-relasjonen som del av et større sosialt system, der man spesielt ser hvordan proksimale og distale nivåer i systemet påvirker relasjonen. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell har i stor grad vært benyttet som utgangspunkt for systemteori (Drugli, 2012; Nordahl, Lillejord & Manger, 2013; Pianta, 1999; Sabol & Pianta, 2012). I min masteroppgave vil jeg anvende tilknytningsteorien og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som teoretisk rammeverk for analysen av lærere og elevers opplevelser av lærer-elev-relasjonen i kroppsøvfingsfaget.

3.1 Tilknytningsteori

I denne delen skal jeg presentere tilknytningsteorien og sette den i sammenheng med lærer-elev-relasjonen. Først skal jeg vise hvordan tilknytning blir forstått som en del av det å være menneske og hvordan tilknytningspersoner er en sentral del av barns tilknytningshistorikk. Her vil jeg trekke frem hvordan erfaringene med tilknytning fra barndommen kan påvirke barnets fremtidige møter med andre mennesker. Ettersom denne masterstudien retter seg mot elever i videregående skole, vil jeg se nærmere på ungdom og tilknytning, der sekundære tilknytningspersoner er viktige for å forstå hvorfor læreren kan få en viktig rolle i relasjonen. Deretter trekker jeg inn hvordan emosjonell regulering er en sentral oppgave for sekundære tilknytningspersoner i forhold til ungdoms utvikling. Jeg vil også se nærmere på hvilken påvirkning lærere kan ha på ungdom med utrygg tilknytningshistorikk, og at lærere kan være viktige tilknytningspersoner med utgangspunkt i tilknytningsteorien.

3.1.1 Tilknytningspersoner i tilknytningsteorien

Tilknytningsteorien bygger på psykiateren Jon Bowlbys teori om at barn har en tilknytningsatferd der de søker trøst når fare truer. Målet er å oppnå fysisk nærhet i situasjoner som oppleves som farefulle. Tilknytning er derfor sett på som et biologisk behov som er direkte knyttet til overlevelse. Likevel blir tilknytning presisert som noe mer enn beskyttelse mot ytre fare. Tilknytning blir også forstått som en evolusjonær tilpasning der barnet knytter seg til omsorgspersoner som er psykologisk tilgjengelige, for å få trygghet (Drugli, 2012; L. Smith, 2006). Det blir presisert at tilknytning er et dypt og varig bånd som knytter en person til en annen person over tid og rom (Bergin & Bergin, 2009). Hos barn ser man også at det er vanlig at de har flere tilknytningspersoner, og man ser at barn har et iboende behov for tilknytning til mennesker de er mye sammen med (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

Tilknytningspersonens viktigste rolle i forhold til barnets utvikling, er å være en trygg base som barnet kan utforske verden ut fra. Det sentrale her er at tilknytningen må være av en trygg karakter, blant annet forstått som en emosjonell trygghet (Bergin & Bergin, 2009; Roorda et al., 2011). En trygg tilknytning blir nemlig forstått som et essensielt grunnlag for at barnet i det hele tatt skal få en god utforsking, læring og selvstendighet (L. Smith, 2006; Sroufe, 2005). Barnet utvikler seg altså med utgangspunkt i relasjonen det har med tilknytningspersonen/e. Relasjonserfaringer med nære tilknytningspersoner kan også ha betydning for fremtidige relasjoner og utvikling.

3.1.2 Indre arbeidsmodeller og tilknytningstyper

Allerede i spedbarnsalder antas det at barnet lagrer tilknytningsrelevant sosial informasjon, som de får gjennom relasjonserfaringene med sine tilknytningspersoner (Dykas & Cassidy, 2007). Dette kaller Bowlby for indre arbeidsmodeller, og disse har som funksjon å hjelpe barnet til å forstå og forutsi hva som skjer i fremtiden i tilknytning til en omsorgsperson (L. Smith, 2006). Utviklingen av indre arbeidsmodeller er altså følelser, antagelser, minner, forventninger og erfaringer barnet har kodet og lagret, og som barnet tar med seg inn i møtet med nye mennesker og relasjoner med andre (Bergin & Bergin, 2009; Pianta, 1999). Barn vil derfor danne ulike tilknytninger til sine omsorgspersoner, fordi hvert barn har ulike tilknytningserfaringer. Mer konkret sier

Dykas og Cassidy (2007) at det allerede fra spedbarnsalder utvikles trygge eller utrygge indre arbeidsmodeller for tilknytning. På denne måten fremstår de indre arbeidsmodellene som relevante for å forstå hvordan barnet vil kunne utvikle fremtidige relasjoner, blant annet til medelever og lærere i skolen. Bergin og Bergin (2009) legger vekt på at det er en kobling mellom barnets tilknytning til foreldrene og dets suksess på skolen. Det handler blant annet om at tilknytningen påvirker barnets sosiale kompetanse og hvordan barnet takler utfordringer og selvstendighet.

Bergin og Bergin (2009) viser til at trygg tilknytning utvikles ved at sensitive omsorgspersoner reagerer på barnets signaler og har en nøyaktig tolkning av signalene, forstår barnets perspektiv og responderer i forhold til barnets behov. For eldre barn handler det om å oppmuntre, assistere, instruere eller forsikre barnet i utfordrende oppgaver, og vise interesse for barnets aktiviteter. Videre legger de vekt på at nære omsorgspersoner har en åpen og direkte kommunikasjon, bruker varme og positive uttrykk i møte med barnet og er mindre kontrollerende og bruker lite straff (Bergin & Bergin, 2009).

Barn kan også utvikle utrygghet i sin tilknytning til andre personer. Utrygg tilknytning deles vanligvis inn i tre ulike typer, nemlig *unnavikende*, *ambivalent* og *desorganisert* tilknytning (Bergin & Bergin, 2009). Barn med unnavikende tilknytning har ofte hatt voksne som ikke har vært sensitive til barnets behov, og dermed har barnet lært seg at det er tryggest å klare seg selv. Ambivalent tilknytning oppstår når de voksne er veldig uforutsigbare i møtet med barnet, der barnet aldri vet om de voksne er der for dem eller ikke. Hos tenåringer kommer ambivalensen frem ved at de kan være sint på tilknytningspersonene, samtidig som de forsøker å gjøre dem til lags. Desorganisert tilknytning knyttes til en oppvekst der barnet opplever frykt i forbindelse med tilknytningspersonen, og dette henger ofte sammen med grov omsorgssvikt. Slike barn har en stor risiko for å utvikle depresjon, og de kan få store problemer med å fungere både sosialt og faglig på skolen. Det er altså nær sammenheng mellom barnets tilknytning til sine omsorgspersoner og utviklingen av de indre arbeidsmodeller (Bergin & Bergin, 2009; Drugli, 2012). Siden skolen er et sted der det er potensiale for at barnet må inngå i svært mange relasjoner, både med lærere og medelever, kan tilknytningserfaringene til et barn ha stor betydning for hvordan de vil delta i relasjoner med lærere og medelever. Det

ser altså ut til at de indre arbeidsmodellene har påvirkning på fremtidige relasjoner for eldre barn og ungdom.

3.1.3 Ungdom og tilknytning

Allen og Manning (2007) forstår tilknytning som et livsløpsfenomen, der tilknytningsprosesser fra spedbarn til voksen utvikles og endres kvalitativt. Det betyr at de indre arbeidsmodeller ikke bare er viktige i spedbarnsalder og i barndommen. De indre arbeidsmodellene for tilknytning ser ut til å ha samme funksjon hos ungdom. Likevel er det en forskjell. Mens barn har separate modeller for ulike omsorgspersoner, ser det ut til at ungdom i større grad har en mer felles organisering av sine indre arbeidsmodeller (Dykas & Cassidy, 2007). I forhold til ungdom er det indikasjoner på at det foregår en generalisering av de indre arbeidsmodellene som får betydning for forholdet til andre mennesker (L. Smith, 2006). Relasjonserfaringene barnet har fra sine tilknytningspersoner har derfor betydning for hvordan barnet går inn i relasjoner senere i livet. Det er også noen kvalitative forskjeller i ungdommers tilknytningsbehov i forhold til spedbarn. Ungdom har fortsatt behov for tilknytning, men har ikke lenger det samme behovet for nærhet til sine tilknytningspersoner. De søker gjerne mer mot autonomi og selvstendighet. Selvstendighet er nemlig et resultat av å føle seg trygg, og dermed stole på at tilknytningspersonene er tilgjengelig ved behov (Bergin & Bergin, 2009).

3.1.4 Sekundære tilknytningspersoner

Til forskjell fra yngre barn, kan ungdommer utvikle og selv velge personer som kan hjelpe dem gjennom emosjonelt vanskelige situasjoner. Slike personer kan være foreldre, lærere, nære venner, kjærester eller en terapeut. Slike personer refereres til som «minor attachment figures», og blir referert til som sekundære personer i motsetning til primære tilknytningspersoner som «mor» og «far» (Allen & Manning, 2007). Videre i denne oppgaven vil jeg derfor referere til «minor attachment figures» som «sekundære tilknytningspersoner». Videre har ungdom kapasitet til å gå inn og ut av relasjoner til disse personene og i dette ligger det en større fleksibilitet i relasjoner som ungdom er en del av. Relasjoner til sekundære tilknytningspersoner kan likevel være svært viktig for ungdom og voksne. Det er fordi slike relasjoner kan ha ulike tilknytningsfunksjoner, blant annet for å føle seg trygg og som emosjonell regulering. Selv om primære

tilknytningspersoner anses som sentrale for utvikling, poengteres det derfor at utviklingen av slike sekundære tilknytningspersoner kan være avgjørende for ungdom og voksne (Allen & Manning, 2007). I skolen ser jeg denne egenskapen hos elever som kommer i en vanskelig skole- og/eller livssituasjon, men som selv klarer å knytte seg til sekundære tilknytningspersoner som lærer, rådgiver og/eller psykolog for å få hjelp og støtte for en kortere eller lengre periode.

Når elever klarer å knytte seg til sekundære tilknytningspersoner på en slik positiv måte, ser det ut til å ha sammenheng med de indre arbeidsmodeller som er dannet gjennom ungdommenes relasjoner til sine primære tilknytningspersoner. Ungdommen har utviklet det jeg tidligere har vist til som en trygg tilknytning til sine tilknytningspersoner. Forskning viser at trygg ungdom har en mer positiv oppfatning av tilknytningspersoner og andre personer de har i livene sine, enn utrygg ungdom. Det samme gjelder om ungdommers holdninger til å integreres med og ha vennskap med medelever (Dykas & Cassidy, 2007). Ifølge tilknytningsteorien vil de indre arbeidsmodellene derfor påvirke hvordan ungdom forstår tilknytningsrelevant sosial informasjon, som igjen påvirker hvordan ungdom oppfører seg mot andre (Dykas & Cassidy, 2007). Allen og Manning (2007) poengterer at kapasiteten til å knytte seg til sekundære tilknytningsfigurer kan være avgjørende for ungdom og voksne. Tilknytning til læreren kan vi derfor forstå som potensielt viktig for ungdom i videregående skole.

3.1.5 Emosjonell regulering

Allen og Manning (2007) legger vekt på at tilknytningsbehovet til ungdom handler om å regulere emosjoner i og gjennom sosiale interaksjoner, noe tilknytningspersoner vil kunne hjelpe dem med. Emosjonell regulering blir også sett på som viktig for yngre barn (Brandtzæg et al., 2016), men for ungdom og voksne blir emosjonell regulering forstått som en sentral oppgave, fordi emosjonell atferd er tilknyttet sosial atferd (Allen & Manning, 2007). Brandtzæg et al. (2016) fremhever at den emosjonelle reguleringen er viktig for hvordan mennesker håndterer utfordringer, og handler blant annet om å beholde roen når man blir irritert og å tåle stress. Selv om arv og erfaring er med å bestemme hvordan den enkelte takler stress, så er tilknytning og relasjonserfaring viktige faktorer som påvirker evnen til emosjonell regulering. Barn med en trygg tilknytning vil derfor i større grad enn barn med utrygg tilknytning kunne utvikle seg og lære. Dette handler blant

annet om at utrygge barn i større grad vil oppleve engstelse for ikke å bli likt og akseptert av de rundt seg (Brandtzæg et al., 2016). Om vi ser for oss et menneske i en sosial kontekst, for eksempel en elev i et klasserom, så kan en elev sin evne til emosjonell regulering være viktig for hvordan andre mennesker i samme sosiale kontekst vil reagere på eleven. Om eleven for eksempel har vanskeligheter med å regulere stress fordi hen er i en utfordrende læringssituasjon, kan det føre til at medelever trekker seg unna og gjør det vanskeligere for eleven å både samarbeide om fag og kanskje utvikle vennskap. Brandtzæg et al. (2016) mener at i den profesjonelle relasjonen mellom lærer og elev, vil læreren ha en sentral følelsesmessig reguleringsfunksjon for barnet. Likevel fremstår det, slik vi har sett over, lettere for trygg ungdom å knytte seg til sekundære tilknytningspersoner som for eksempel lærere, enn for utrygg ungdom.

3.1.6 Reorganisering av de indre arbeidsmodellene og utvikling av sosial kompetanse

Forskning viser at relasjonen til lærer er svært viktig for barn med ulike utfordringer, særlig utfordringer som er knyttet til lav sosioøkonomisk status (Bergin & Bergin, 2009; Cornelius-White, 2007; Nordenbo, 2008; Sabol & Pianta, 2012). Samtidig er det også større sjanse for at barn med lav sosioøkonomisk status har en utrygg tilknytning til foreldrene sine (Bergin & Bergin, 2009). Gruppen som vil ha størst utbytte av en god tilknytning til læreren, er altså den gruppen som har vanskeligere for å knytte seg til sekundære tilknytningspersoner. Likevel fremheves det at lærerens rolle som den ansvarlige i relasjonen, kan ha en positiv effekt på barn med ulike utfordringer. Pianta (1999) viser til at læreren kan være en buffer mot risiko og en ressurs for utvikling for alle barn i skolen, også for ungdom. Pianta (1999) fremhever at selv om de indre arbeidsmodellene er relativt stabile modeller, er de åpne system som kan endres gjennom nye erfaringer. Det betyr at en positiv relasjon med en voksen utenfor hjemmet, spesielt lærere, kan hjelpe med å reorganisere relasjonelle modeller og dermed påvirke utviklingen for barn i risikosonene. Samtidig fremheves det at lærerens sensitivitet overfor barnet er sentral for at denne reorganiseringen skal kunne forekomme (Sabol & Pianta, 2012).

For positiv utvikling hos eleven, i et skoleperspektiv, er det spesielt den sosiale kompetansen som fremstår som viktig. Utviklingen av sosiale ferdigheter kan hjelpe barn til å forbedre interaksjonen med medelever (Bouchard & Smith, 2017). Utvikling av sosial kompetanse ser ut til å ha en sammenheng med barnets tilknytning til foreldrene, der trygg eller utrygg tilknytning er modell for hvordan barnet møter andre mennesker (Bergin & Bergin, 2009). Positive relasjoner med sekundære tilknytningspersoner som lærere, kan imidlertid påvirke endring og utvikling av sosiale ferdigheter (Pianta, 1999). Lærer-elev-relasjonen kan dermed virke som et rammeverk for utviklingen av sosial kompetanse. I et tilknytningsperspektiv kan derfor læreren bidra til at barn og unge endrer sine indre arbeidsmodeller, og blant annet videreutvikle sosiale ferdigheter som er ansett som sentralt for et barns suksess i skolen.

3.1.7 Lærerenes representasjon av relasjonen

Tilknytningsteorien tar spesielt utgangspunkt i barnet og dets tilknytningshistorie. Det er også barnet som har fått mest fokus i forskning som bruker tilknytningsteorien som rammeverk, slik jeg har vist til tidligere. I forskningen poengteres det imidlertid også at relasjonen er satt sammen av individene som er involvert (Pianta, 1999; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Dette inkluderer de involverte personenes biologiske karakteristikk som temperament, personlighet, selvoppfatning, utviklingshistorie og egenskaper som kjønn og alder. Læreren tar med andre ord også med seg sine egne indre arbeidsmodeller i møtet med eleven (Drugli, 2012). Lærerenes representasjon av relasjonen har derfor betydning for hvordan læreren faktisk oppfører seg sammen med barnet. Dette er spesielt koblet til hvordan læreren prosesserer negative følelser og erfaringer med barnet. Eventuelle negative følelser i relasjonen kan føre til at lærer-elev-relasjonen mister sin effekt som en utviklingsressurs (Pianta et al., 2003). I møtet med elever som har spesielle behov, mener Drugli (2012) at lærerenes indre arbeidsmodeller ikke alltid vil fungerer godt nok for den enkelte elev. Bergin og Bergin (2009) poengterer at lærere må møte elever på en måte som ikke bekrefter negative relasjonsmodeller i barnets liv. Altså må lærere være bevisst og reflektert i situasjonene med elevene sine, og handle ut fra sine egne erfaringer med positive relasjoner.

3.2 Systemteori

Et menneske er født som en biologisk organisme med sin unike genetiske kode, der biologien er en forutsetning som vil prege det enkelte menneske gjennom livet (Gulbrandsen, 2006a). Utvikling i sin enkle form vil derfor handle om at endringsprosesser kommer innenfra og er knyttet til hvert enkelt menneskes unike sammensetning. Innen psykologiske utviklingsteorier er likevel ikke dette forstått som en god nok årsak-virkning-forklaring på utviklingen av et menneske. Mennesket blir innen psykologiske utviklingsteorier sett på som mye mer komplekst (Reichelt, 2006). Utviklingspsykologien forsøker heller å forklare et menneskes utvikling ved å se på alt det som kan være med å påvirke det, og trekker derfor inn det fysiske, sosiale og kulturelle miljøet som barnet vokser opp i og er en del av for å forstå et menneskes utvikling (Gulbrandsen, 2006a). Miljø blir ansett å ha en like stor påvirkning på et barns utvikling, som det genetiske (Pianta, 1999). Innen utviklingspsykologien snakker man derfor om en transaksjonsmodell. Her ser man individet som et eget lite system som er i gjensidig samspill med omgivelsene og hvor individets utvikling henger sammen med dette samspillet. En vanlig referansemodell for transaksjonsmodellen er Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (Drugli, 2012; Gulbrandsen, 2006a).

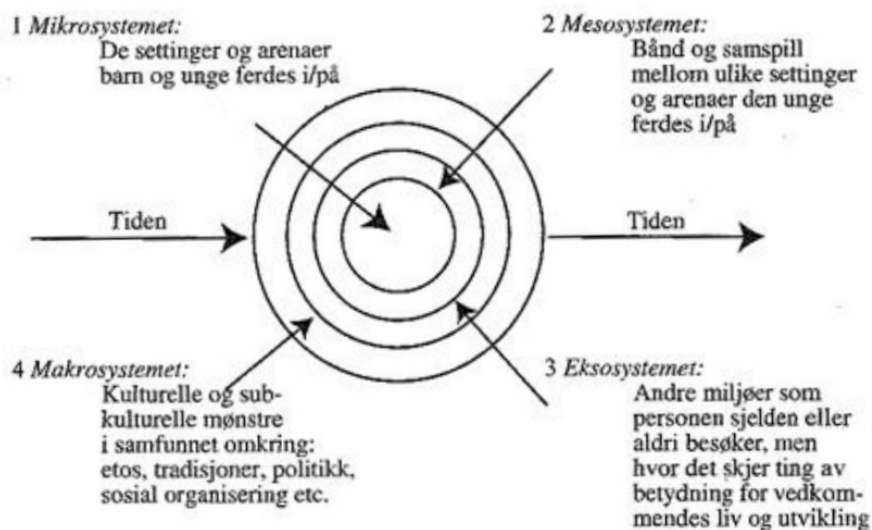
Gjennom den økologiske utviklingsmodellen forklarer Bronfenbrenner menneskets utvikling som direkte knyttet til det økologiske miljøet mennesket er en del av. Her blir mennesket, det økologiske miljøet, og spesielt interaksjonen mellom dem, ansett som sentralt for å forstå det enkelte individs utvikling. Det økologiske miljøet blir forstått som en struktur som omgir individet i flere lag. Bronfenbrenner sammenligner lagene rundt individet med «a russian doll²» (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Altså er noen av lagene i nærheten av individet, mens andre er lengre unna. Pianta (1999) kaller dette for proksimale (nære) og distale (ytre) nivåer. Siden den økologiske utviklingsmodellen er en systemisk modell, innebærer det at alle ledd er gjensidig avhengig av hverandre. Når et ledd beveger seg, vil det få konsekvenser for de andre leddene i systemet (Gulbrandsen, 2006b). Systemet må derfor forstås som å være i konstant bevegelse og endring (I. Bø, 1987), og noe som både kan åpne og stenge for et barns utvikling og læring (Gulbrandsen, 2006a).

² En Matrosjka dukke, der det inni hver dukke er en mindre lignende dukke.

Innen kroppøvningsforskning påpeker Westlie og Moen (2020) at Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell i liten grad er benyttet som analytisk rammeverk. Selv benytter de seg av modellen i sin forskning, og mener at den kan bidra med et nytt perspektiv i forståelsen av pedagogisk arbeid i kroppøvningsfaget. I denne studien vil modellen hjelpe til i fortolkningen av elevers og læreres opplevelser av lærer-elev-relasjon i kroppøvningsfaget.

3.2.1 Systemene i den økologiske utviklingsmodell

Når Bronfenbrenner viser til ulike lag i modellen, tar han utgangspunkt i en grunnstruktur av systemer som består av mikro-, meso-, ekso- og makrosystem (Gulbrandsen, 2006b). I figur 1, ser vi hvordan de ulike systemene omkranser individet i midten.



Figur 1: Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell (I. Bø, 1995, s. 145).

3.2.1.1 Mikrosystem – Aktiviteter, relasjoner og roller

Bronfenbrenner definerer mikrosystemet som «et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som oppleves av den utviklede personen i en gitt setting med tydelige fysiske og materielle egenskaper» (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Mikrosystemer består av miljøer der mennesker har direkte kontakt (Gulbrandsen, 2006b). Her presiseres det at kontakten med andre er ansikt til ansikt (I. Bø, 1987).

Relasjoner på dette nivået er som regel noen individet har kjent over lengre tid, men det presiseres at det også kan være bekjentskap som er tilgjengelig for kontakt (Westlie & Moen, 2020). På dette nivået er individet til stede og gjør noe, møter noen og påvirkes av andre (I. Bø, 1987). Eksempler på dette nivået kan være familie, venner, klassen, idrettslaget og skolekorps. Ifølge Bronfenbrenner består bestanddelene i mikrosystemet av aktiviteter, mellommenneskelige relasjoner og roller, og at disse bestanddelene er byggesteinene i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979).

Den første bestanddelen «aktivitet», viser til alt det deltakerne *gjør* i mikrosystemet. Dette kan handle om det de gjør sammen, hver for seg, eller når noen observerer andre som gjør en aktivitet. Aktiviteter som oppfattes som meningsfulle av deltakerne i miljøet, kalles for morale aktiviteter (Gulbrandsen, 2006b). I et klasserom kan en slik meningsfull aktivitet, eller handling, være å rekke opp hånda. Handlingen må forstås som noe mer enn en kort, enkeltstående handling. Å rekke opp hånda er meningsfull når den er kjedet sammen med andre handlinger, som å lese i læreboka, se og lytte til en utvalgt videosnutt på youtube, lytte til læreren, samhandle med medelever, etc. Håndopprekning er en av mange meningsfulle og morale aktiviteter i klasserommet eller gymsalen.

«Relasjoner» utgjør den andre bestanddelen eller byggesteinen i mikrosystemet. I tillegg til systemene som vises i figur 1, trekker Bronfenbrenner (1979) også frem relasjonen mellom to mennesker som et eget system, det dyadiske system. En dyade er en relasjon som består av to individer som retter oppmerksomheten mot eller deltar i hverandres aktivitet. Bronfenbrenner anser dyaden som viktig for utvikling ut fra to viktige hensyn. For det første utgjør den i seg selv en kritisk kontekst for utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Mor-barn-dyaden er et typisk eksempel på en relasjon som blir forstått som svært viktig for et barns utvikling (Gulbrandsen, 2006b). Innen skoleforskning er lærer-elev-relasjonen en dyade som vies oppmerksomhet til tilknytning til elevens utvikling og læring (Sabol & Pianta, 2012).

Årsaken til at dyader er viktig for utvikling, er fordi dyader blir ansett å være et sete for proksimale prosesser. Proksimale prosesser er interaksjoner mellom mennesker eller interaksjoner mellom mennesker og objekter og symboler. Objektene og symbolene må være av en slik art at de påkaller personens oppmerksomhet og inviterer til utforskning, manipulering, utdyping og fantasi. For at proksimale prosesser skal ha en

utviklingsmessig betydning, er det en forutsetning at de blir mer komplekse og involverer et bredere spekter av betydningsfulle samspillspartnere. Selv om mor-barn-relasjonen kanskje er den mest tydelige omsorgsdyaden for proksimale prosesser, kan andre dyader som lærer-elev, elev-elev og bestevenner også romme proksimale prosesser (Gulbrandsen, 2006b). Pianta fremhever at reguleringen av relasjonen er spesielt knyttet til omsorgspersonens følelser og ideer om hva som fungerer og ikke fungerer i møtet med barn (Pianta, 1999). Derfor vil lærer-elev-dyadens effekt på elevens utvikling i skolen være nært knyttet opp mot lærerens relasjonelle erfaring, og lærerens sensitivitet og mellommenneskelige kvaliteter. Videre fremhever Pianta at i dyader mellom barn og voksen, er det en asymmetri som påfører den voksne et mye større ansvar for kvaliteten på relasjonen og den påvirkningen det har på barnets utvikling (Pianta, 1999).

Ifølge Bronfenbrenner, danner dyaden grunnlaget for å utvikle større interpersonlige strukturer som triader, tetrader, etc., altså strukturer av tre, fire og flere mennesker. Innslaget av en tredjepart, slik som partner, venner, familie, er svært viktig om dyaden skal ha en positiv effekt på individets utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Gjennom lærer-elev-dyaden legges det til rette for at eleven kan delta i et større nettverk av medelever og lærere. Denne deltakelsen i en gruppe med mange andre mennesker er altså viktig for at lærer-elev-dyaden skal ha en positiv effekt på læring og utvikling hos eleven.

Den tredje og siste bestanddelen i mikrosystemet, «roller», blir definert som «et sett av aktiviteter og relasjoner som er forventet av en person som innehar en spesiell posisjon i et samfunn, og av andre som er i relasjon til den personen» (Bronfenbrenner, 1979, s. 85). I dette ligger det også en gjensidighet mellom hovedpersonens rolle og de andre som forholder seg til denne personens rolle (Gulbrandsen, 2006b). Når barna går inn i klasserommet og har rollen som elev, vil det som regel ligge en forutsetning at den voksne er læreren (assistenter, miljøarbeidere, fagarbeidere, spesialpedagoger eller andre kan selvsagt også være roller en voksen har i skolen). Når barnet har rollen som elev, innebærer det noe annet enn å være et barn hos sine foreldre. Barnet er et barn begge steder, men rollene er ulike. Videre vil det også være forskjeller mellom å være elev på barneskolen og å være elev i den videregående skolen. To ulike barn vil også kunne ha ulike elevroller. Roller kan derfor være påvirket av faktorer, slik som alder, kjønn, etnisitet, etc. (Gulbrandsen, 2006b).

Pianta (1999) hevder at mindre sosiale grupper på mikronivå, som klasserom og skoler, er opptatt av å utvikle individer som på en adekvat måte fyller roller i samfunnet. Altså arbeider lærere for å utvikle barnet i skolen til å fyller rollen som knyttes til det å være elev, som igjen er et steg mot rollen som et fungerende medlem av samfunnet. Slik regulering av individers atferd foregår gjennom bruk av regler og koder som av Pianta (1999) blir referert til som mini-reguleringer. Mini-regulering kan begrense hvordan lærere og elever relaterer seg til hverandre, for eksempel når interaksjonen mellom lærer og elev er styrt av strenge koder for atferd. Likevel kan mini-reguleringer også legge til rette for å møte elevene slik at det gir grobunn for utvikling (Pianta, 1999).

Til sist blir også individet selv forstått som et eget system (Drugli, 2012; Pianta, 1999). Selv om Bronfenbrenners økologiske modell er bygget opp med utgangspunkt i en fokusperson i sentrum, har forståelsen av individet i utvikling endret seg i prosessen med å videreutvikle modellen (Gulbrandsen, 2006b). Pianta (1999) fremmer blant annet at individet kan forstås som et eget system. Denne forståelsen tar utgangspunkt i at barnets atferd knyttes til ulike utviklingsområder, der kognitive, emosjonelle, sosiale og motoriske utviklingsområder er integrert i en organisert og dynamisk prosess. Gjennom å se på individet som et system, ser man ikke isolert på et utviklingsområde, men har fokus på hvordan flere utviklingsområder sammen påvirker et barns atferd. Det poengteres også at konteksten barnet befinner seg i påvirker atferden (Pianta, 1999). Et systemisk perspektiv åpner derfor opp for å forstå barns utvikling både i en større helhet og med utgangspunkt i barnet i seg selv.

Bronfenbrenner tydeliggjør at i mikrosystemet utvikles det dyader og større interpersonelle strukturer, roller og molare aktiviteter innenfor et miljø (Bronfenbrenner, 1979). Modellen viser til det komplekse samspillet individet har med omgivelsene, og hvor omfattende dette samspillet kan være. I forståelsen av et individ, ser vi allerede i mikrosystemet at den økologiske modellen går utenfor individet selv. For å forstå hvordan også andre systemer har betydning for utviklingen til individet, må vi bevege oss videre utover i modellen.

3.2.1.2 Mesosystem

Ifølge Bronfenbrenner vil et mesosystem omfatte «forbindelsene mellom to eller flere miljøer som den utviklede personen aktivt deltar i (slik som, for et barn, forbindelsen mellom hjem, skole, jevnaldrende i nabolaget)» (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Et mesosystem kan dermed forstås å være et system av mikrosystem som dannes når en person, for eksempel en ungdom i videregående skole, beveger seg inn i nye miljø (Bronfenbrenner, 1979). Forbindelsen mellom miljøene kan være personen selv. Når en ungdom trer inn i rollen som elev i et yrkesfaglig program første skoledag i videregående skole, skapes et nytt mesosystem som knytter skoleklassen med hjemmet. Når en person trer inn i et nytt miljø, foregår en overgang mellom miljøer (Gulbrandsen, 2006b), som Bronfenbrenner (1979) kaller en økologisk overgang. En økologisk overgang finner sted hver gang en person bytter roller innenfor et miljø eller ved overgang til et nytt miljø. En overgang der et barn utgjør den eneste forbindelsen mellom mikrosystemer som for eksempel hjem og skole, kalles en *enkel direkteforbindelse*, og er den mest kritiske forbindelsen. Om barnet har følge med en forelder, dannes det en *dobbel direkteforbindelse*, fordi både barnet og forelderen danner en forbindelse mellom hjem og skole. Når det dannes flere forbindelser mellom hjem og skole, fordi mor, far og en eldre søsken også har dannet forbindelser med skolen, blir det dannet *et flerlenket mesosystem* (Bronfenbrenner, 1979). Slike forbindelser ligner det Pianta (1999) kaller for sosiale prosesser, eller interaksjoner. De sosiale prosessene er det som knytter systemene sammen og kan forstås som et organisert mønster av koder som barnet forholder seg til, og er det som knytter systemene sammen.

Mesosystemet og kvaliteten på forbindelsene, eller de sosiale prosessene, kan ha stor påvirkning på barnets utvikling. At ulike mikrosystemer trekker i samme retning, ved at personene i de ulike systemene kjenner og støtter hverandre, deler og fremmer felles verdier og mål, vil ha positive konsekvenser for elevens sosiale og akademiske utvikling (Bouchard & Smith, 2017; I. Bø, 1987). Eksempel på hvordan slike positive og sterke forbindelser kan dannes, er når foreldre møter opp på trening og øving der man kan møte og samtale med foreldre til de andre barna. Svake forbindelser mellom mikrosystem, kan ha negative konsekvenser for vekst og utvikling for barnet (Bouchard & Smith, 2017), fordi dette blant annet gir dårlige muligheter for å samkoordinere oppfølgingen av barnet. I tilfeller hvor barnet er eneste forbindelse mellom mikrosystemene, eller om forbindelsen

er indirekte, for eksempel dersom foreldre ikke aktivt er en kilde til trygghet for barnet i det nye mikrosystemet, blir forbindelsene karakterisert som svake (Bronfenbrenner, 1979). Innenfor moderne barneomsorg vektlegges derfor etablering av forbindelser mellom sentrale mikrosystem for yngre barn særlig (Gulbrandsen, 2006b). Videre kan også de sosiale prosessene, med sine koder og regler, i de ulike mikromiljøene være i konflikt med hverandre. Dette kan for eksempel handle om hvordan man i ulike mikrosystem regulerer negativ atferd. Måten familien velger å disiplinere barnet på, kan stå i motsetning til skolens reglement for disiplinering og dermed i konflikt med skolens og lærerens regulering av negativ atferd (Pianta, 1999). En slik konflikt mellom ulike kodekser viser hvor kompleks lærerens relasjon med den enkelte elev kan være, og hvor viktig det kan være at læreren er bevisst hvordan systemene er med på å påvirke lærer-elev-relasjonen.

3.2.1.3 Eksosystem

Eksosystemet viser til en forbindelse og prosesser mellom to eller flere miljø, der minst ett av miljøene ikke har den utviklede personen som deltaker. Eksosystemet består av en eller flere arenaer der eleven sjelden eller aldri er til stede (I. Bø, 1987), men hvor det foregår betydningsfulle ting med personer som har med den unge å gjøre. Det er altså en forbindelse mellom miljøene som indirekte påvirker prosesser i miljøet som ungdommen er en del av (Gulbrandsen, 2006b). For at eksosystemet skal ha en utviklingsmessig betydning, må begivenheter i dette systemet påvirke prosesser i mikrosystemet som fokuspersonen er en del av. Videre må disse prosessene kunne knyttes til utviklingsendringer hos fokuspersonen (Gulbrandsen, 2006b). Dette kan handle om forhold som er direkte knyttet til skolen, men som er bestemt av skoleeier eller andre offentlige organer der eleven selv ikke deltar (I. Bø, 1987). Et eksempel på dette er skoleeiers økonomiske tildelinger til skolene som får betydning for innkjøp av læringsmateriell som igjen kan få konsekvenser for eleven. Også andre miljøer, som foreldrenes arbeidsplass, kan ha betydning for barnets utvikling. Om arbeidsplassen legger til rette for hjemmekontor, kan far og/eller mor ha mulighet til å skape en tryggere ramme for barnet når det skal til og fra skolen, og gi hjelp med lekser. På den måten kan foreldres arbeidsplass også påvirke prosesser i mikrosystemet som barnet er en del av (Gulbrandsen, 2006b).

Pianta (1999) fremhever at det distale systemet påvirker barns utvikling gjennom makroreguleringer. Makroreguleringer er reguleringer som er bestemt sentralt, men som ikke tar hensyn til hvert enkelt barns behov. Et eksempel på en makroregulering er forskrift til opplæringslova §14A-1 (Forskrift til opplæringa, 2018) som omhandler krav til forholdstallet mellom lærer og elever i grunnskolen. Dette er en makroregulering som har innvirkning på hvor mange elever en lærere maksimalt må ha en relasjon til i en klasse, og hvor mange medelever et barn på en eller annen måte må forholde seg til i klasseromsundervisning. Når alle barn kan forstås som ulike og ha ulike behov, kan makroreguleringer dermed gi fordeler og ulemper for et barns utvikling. Det er også et eksempel på hvordan systemteori kan forklare årsaker til et barns utvikling, fremfor å se kun på barnet selv.

3.2.1.4 Makrosystem

Makrosystemet er det ytterste nivået i systemet, og er det mønster av verdier, ritualer, tradisjoner, ideologier, politikk og sosial organisering som eksisterer i en subkultur eller i en kulturkrets (I. Bø, 1987). Makrosystemet ivaretar det kulturelle aspektet ved den bioøkologiske modellen, og har en stabiliserende rolle ved at det bidrar til å stadfeste og vedlikeholde velkjente sosiale mønstre. Det er derfor viktig å se på makrosystemet ikke som noe som omgir de andre systemene, men som et system som gjennomsyrrer alle de andre systemene og prosessene som foregår der (Gulbrandsen, 2006b). Institusjonene våre, som familie, skole, idrett etc., er preget av det verdisettet som omgir oss, og det påvirker hvordan hver enkelt av oss tolker virkeligheten gjennom makrosystemet vi lever i (I. Bø, 1987).

Læreplanene som danner grunnlaget for opplæringen i skolen, er et eksempel på hvordan elementer i makrosystemet gjennomsyrrer og dermed er en del av de andre systemene. I Norge bygger læreplanene eksplisitt på verdier knyttet til en «kristen og humanistisk arv og tradisjon» og skal blant annet «fremme demokrati og likestilling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2 og 3). De konkrete læreplanene i ulike fag legger blant annet vekt på utviklingen av demokrati og medborgerskap, og i Læreplan for kroppsøving handler demokrati og medborgerskap om «å fremme evnen til samspill i aktiviteter og refleksjon over hva egen deltakelse og egen innsats innebærer for samspill og læring i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 3). Makrosystemet er altså noe som

ligger innbakt i de valg som blir gjort i ekso- og mikrosystem, og vil påvirke selv det å være elev i skolen.

Makrosystemet kan ifølge Bronfenbrenner endres, slik at strukturene i samfunnet får en tydelig endring, noe som igjen produserer forandringer i atferd og utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Et typisk eksempel er innføringen av fedrekvoten i foreldrepermisjonen i 1993. «Pappapermen» var i vesentlig grad et ideologisk begrunnet tiltak som fikk økt fokus på fedres deltakelse i omsorgsarbeid og involvering i barns utvikling, samtidig som ordningen også skulle bidra til generell likestilling mellom kvinner og menn (Gulbrandsen, 2006b). Selve endringsprosessen knyttet til denne permisjonsendringen foregår i eksosystemet, men endringene hadde også betydning for hvordan makrosystemets «blåkopi» endres, fordi norske innbyggers forståelse av mor og far sine roller ble endret. Videre påvirket den nye permisjonsordningen også barnets utvikling på mikronivå, fordi far fikk muligheten til å ta mer del i barnets proksimale prosesser.

3.2.1.5 Tidssystemet

I den økologiske modellen blir også et femte system, tidssystemet, trukket frem i de siste versjonene av modellen (Gulbrandsen, 2006b). Tidssystemet blir ansett for å være sentral for en persons utviklingsprosesser, fordi individet og miljøet rundt blir forstått til å være i kontinuerlig endring over tid. Dette ser vi når en person både påvirker og blir påvirket av miljøet rundt seg, og at utviklingen foregår i en prosess over tid (Drugli, 2012).

Tidssystemet består av en personlig tidslinje, en historisk tidslinje og en generasjonslinje. Den personlige tidslinjen er den utviklede livsløp fra fødsel til død. Slik den økologiske modellen er blitt utdypet tidligere, blir det personlige livsløpet plassert inn i komplekse og interagerende sosiale systemer. Utvikling er knyttet sammen med hendelser og opplevelser i livet til den enkelte, og henger sammen med andre mennesker og samfunnsmessige strukturer som er med på å styre livsløpet. Denne gjensidige prosessen foregår gjennom et menneskes hele livsløp (Gulbrandsen, 2006b).

Videre er den historiske tidslinjen, eller den historiske epoken der et personlig livsløp finner sted, sett på som viktig for å forstå hvordan den historiske konteksten skaper en

ramme for utvikling (Gulbrandsen, 2006b). Om vi går tilbake til eksempelet med «pappapermen», vil sannsynligvis både far og mor kunne ta del i den daglige oppdragelsen og utviklingen til et barn som er født i dag. På samme måte påvirket den historiske tidslinjen mine foreldres oppvekst og utvikling ettersom deres mødre var hjemmeværende og deres fedre var i arbeid seks dager i uken. I skolesammenheng vil tidsepoken også ha betydning for et barns utvikling. Dette ser vi blant annet gjennom de endringer som nye læreplaner til enhver tid innfører, basert på den politiske og samfunnsmessige konteksten, samt skoleforskning. Den historiske epoken barnet blir født inn i, har altså betydning for de prosesser den enkelte blir en del av (Gulbrandsen, 2006b).

Til sist knytter Bronfenbrenner også generasjonslinjen til den enkeltes utvikling. Generasjonslinjen handler om at personen plasseres inn i forhold til forutgående og etterfølgende generasjoner. Denne tidslinjen handler om at personer født innenfor en avgrenset tidsperiode kollektivt har fått formet livsløpene gjennom aktuelle samfunnsmessige forhold (Gulbrandsen, 2006b). Mennesker som er født i første halvdel av 1900-tallet, og har gjennomlevd både økonomisk krise i 30-årene og 2.verdenskrig, kunne for eksempel ha et behov for å alltid ha matreserver liggende hjemme. Opplevelsene de hadde til slike tunge tider har nok vært med på å påvirke en hel generasjon i flere tiår etter. I dag kan vi anta at den globale pandemien gir den oppvoksende generasjon en kollektiv opplevelse og erfaring. Slike kollektive erfaringer er med på å bidra til å forme en generasjons forståelse av verden og seg selv (Gulbrandsen, 2006b).

4 Metode

I dette prosjektet har jeg arbeidet med problemstillingen «Hva kjennetegner yrkesfagelever og kroppsøvingslærere i videregående skole sine beskrivelser av relasjonen mellom yrkesfagelever og kroppsøvingslærer?». For å kunne svare på denne problemstillingen har jeg gjennomført fokusgruppeintervju med en gruppe kroppsøvingslærere og tre ulike elevgrupper om deres opplevelser og beskrivelser knyttet til lærer-elev-relasjonen.

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for de prosesser og valg som er tatt i tilknytning til dette forskningsprosjektet, og ønsker slik å gi et tydelig og transparent bilde av hele forskningsprosessen. Først redegjør jeg for den vitenskapelige forankringen og metoden som dette forskningsprosjektet knytter seg til og tar i bruk. Jeg vil så beskrive prosessen med innsamling av data og de valg jeg har gjort i forhold til utvalg, rekruttering, utarbeidelse av intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene. Deretter skal jeg gjøre rede for valgene jeg har gjort ved transkriberingen og datamaterialets analytiske tilnærming. Kapittelet vil også diskutere studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet i lys av den kvalitative metoden som er brukt i studiet, før jeg skal gå nærmere inn på de forskningsetiske vurderingene jeg har tatt og refleksjoner om forskerrollen³.

4.1 Vitenskapelig forankring og kvalitativ metode

Et hvert forskningsprosjekt må gis en vitenskapelig forankring og teoretisk rammeverk som forteller hvilke ontologiske antakelser og metodologi som kan brukes (Gilje & Grimen, 1993; Hatch, 2002). Dette masterprosjektet plasseres i et konstruktivistisk paradigme, og som har som utgangspunkt at flere sosialt konstruerte virkeligheter finnes samtidig. En slik tilnærming legger vekt på at de meninger deltakerne gir sine egne erfaringer, er det som bør studeres. Ettersom intensjonen er å bringe frem og undersøke informanters erfaringer og meninger, vil undersøkelsen bruke kvalitativ metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å bruke kvalitativt intervju vil informantene selv få mulighet

³ Deler av prosjektbeskrivelsen i faget PED 324 har vært utgangspunkt for noe av teksten i metodekapittelet.

å gi mening til sine erfaringer, og kobles slik til en konstruktivistisk tilnærming (Hatch, 2002).

Forskningsprosjektets konstruktivistiske forankring, gjør hermeneutikken til en relevant metodologi (Hatch, 2002). Denne metodologien er rettet mot forståelse, mening og refleksjon, der det er behov for en fortolkningsprosess for å oppnå helhetsforståelse (Befring, 2007). Fortolkning handler om å finne underliggende mening bak et fenomen, og all fortolkning vil foregå gjennom forskerens forforståelse av virkeligheten. En slik forståelse setter meg som forsker inn som en del av forskningen, fordi min forforståelse som består av komponentene språk og begreper, trosoppfatning og personlige erfaringer vil være en del av fortolkningsprosessen (Gilje & Grimen, 1993). Den hermeneutiske sirkel viser til at metodologien er en systematisk fremgangsmåte der man kontinuerlig beveger seg mellom det vi skal fortolke og den konteksten det skal fortolkes i, for å søke en helhetlig forståelse (Befring, 2007; Gilje & Grimen, 1993). Metodologien kan dermed gi innsikt i menneskelig språk og handlinger, og er en tilnærming som kan gi meg som forsker en bedre forståelse av informantenes erfaringer og meninger om relasjonen mellom kroppøvlingslærer og elev.

Det opereres med ulike intervju typer innen kvalitativ metode, og ved å bruke semistrukturert intervju har jeg hatt muligheten til å ha både struktur og åpenhet i intervjusituasjonen. En semistrukturert intervjuguide har gitt en tematisk struktur for intervjuet, slik at jeg kunne styre retningen for samtalen. Samtidig ga intervjuformen meg en fleksibilitet i intervjusituasjonene til å følge opp informantenes beskrivelser og ga deltakerne mulighet til å utdype sine beskrivelser (Hatch, 2002; Kvale & Brinkmann, 2015). I denne sammenhengen er det essensielt å forstå at forskningsprosjektets konstruktivistiske tilnærming har som utgangspunkt at jeg som forsker og deltakerne i prosjektet sammen deltar i konstruksjonen av kunnskap (Hatch, 2002; Silverman, 2014).

4.1.1 Fokusgruppeintervju

Jeg har valgt å benytte fokusgruppeintervju som kvalitativ intervjuform i forskningsprosjektet. Hensikten med fokusgruppeintervju er å innhente informasjon fra flere informanter på kortere tid enn det individuelle intervju gjør. Med tanke på prosjektets problemstilling og størrelse mener jeg dette har vært en fordel. Videre kan

interaksjonen mellom informanter gi innsikt som ikke ville kommet frem i individuelle intervju (Hatch, 2002; Ringdal, 2018). Aase & Fossåskaret (2014) kaller dette den sosialkonstruktivistiske vending, og dette handler om at den enkeltes svar produseres gjennom dialogen i gruppen. I tillegg vil gruppesituasjonen gi informantene trygghet, blant annet fordi situasjonen omfordeler makt. Tryggheten kan også gi mer ærlige og reflekterte ytringer. Samtidig er det ikke er gitt at alle føler seg trygge i en slik gruppesituasjon, noe som kan føre til ytringer kun fra informanter som våger å snakke (Hatch, 2002). Likevel ser jeg muligheten for å skape trygge rammer for informantene som en fordel ved fokusgruppeintervju, og da spesielt ved intervju av elever.

4.2 Innsamling av materiale

4.2.1 Utvalg

Forskningsprosjektet var planlagt gjennomført med informanter ved videregående skoler i en større bykommune, med utgangspunkt i et formålstjenlig utvalg (Hatch, 2002). Ut fra dette forskningsprosjektets problemstilling er det formålstjenlig å bruke kroppsøvlingslærere med erfaring fra yrkesfaglige klasser og elever fra yrkesfaglige linjer ved videregående skoler. I den aktuelle bykommunen er det mange videregående skoler med yrkesfaglige linjer som i et relativt lite område kan gjøre det mulig å rekruttere aktuelle deltakere. Ved rekruttering av informanter til fokusgruppeintervju anbefaler Hatch (2002) at informantene deler noen lignende erfaringer om tema, og at det er en fordel om de ikke kjenner hverandre slik at de ikke samtaler ut fra hvordan de tror de kjenner hverandre. Ut fra prosjektets problemstilling så jeg det ikke som nødvendig å innsnevre rekrutteringen med tanke på kjønn eller elevens tidligere erfaringer med kroppsøving, selv om det kunne vært interessant. Det ble vurdert å rekruttere kroppsøvlingslærere med relativ lang erfaring med undervisning med yrkesfagklasser, men dette gikk jeg bort fra ettersom rekrutteringen av informanter ble vanskeligere enn antatt.

Rekrutteringen av kroppsøvlingslærere ble også gjort ut fra en pragmatisk utvelgelse (Befring, 2007). Muligheten for å få gjennomført et fokusgruppeintervju med kroppsøvlingslærere ble ansett som mest sannsynlig om jeg fikk rekruttert lærere fra samme skole, i stedet for å rekruttere lærere fra flere skoler og hvor vi måtte funnet et

felles tidspunkt og møtested for gjennomføring av fokusgruppeintervjuet. Hensynet til Hatch sin anbefaling om fordeler av at informanter ikke kjenner hverandre, ble derfor ikke fulgt. Likevel opplevde jeg at intervjuet med lærerne ble fylt med en bred erfarings- og meningsutveksling, noe som kanskje kan tilskrives at lærere har individuelle erfaringer med sine klasser, stort sett arbeider alene og er trygge på seg selv og rollen som kroppsøvingslærer.

For elevene var rekrutteringskriteriene at de gikk i Vg2 yrkesfag, og at hver fokusgruppe var knyttet til hver sin videregående skole. Ved å velge elever fra Vg2 ville fokusgruppeintervjuet bedre få tak i elevenes erfaringer med relasjonen til kroppsøvingslærer på videregående skole, slik at erfaringer fra ungdomskolen ikke ble en del av samtalen. Her ble rekrutteringen også gjort ut fra pragmatisk hensyn, fordi det ville gjøre det enklere å rekruttere og samle en gruppe med elever fra samme skole. Samtidig gav tilknytningen til to ulike videregående skoler mulighet for å få et noe bredere erfaringsgrunnlag.

Ved å rekruttere kroppsøvingslærere og elever har forskningsprosjektet også benyttet seg av et strategisk utvalg, som gjør at forskningsprosjektet har rekruttert personer både med like og ulike erfaringer (Ringdal, 2018). Dette kan føre til at ulike syn blir presentert ved at begge grupperes erfaringer og meninger blir tatt med i forskningsprosjektet.

4.2.2 Om rekruttering

Arbeidet med datainnsamling ble satt i gang etter at forskningsprosjektet ble registrert i UiB sitt system for Risiko og Etterlevelse (RETTE). Før aktuelle skoler ble kontaktet, ble det utarbeidet et informasjonsskriv som kort redegjorde for prosjektets tema og problemstilling, hvilke informanter prosjektet ønsket å rekruttere og om ivaretagelse av den enkelte skoles og deltakers personvern, anonymitet og konfidensialitet (se Vedlegg 1). Siden jeg ønsket å rekruttere lærere og elever, måtte jeg sende forespørsel til aktuelle skoler for å få tillatelse fra rektor for gjennomføring av prosjektet ved deres skole. Informasjonsskriv ble sendt med e-post til rektorer, assisterende rektorer og avdelingsledere for kroppsøvingsfag ved 13 videregående skoler med yrkesfaglige linjer. Skolen jeg arbeider ved, var ikke med blant skolene som ble kontaktet. Dette har jeg også kommentert i underkapittelet om etiske vurderinger. Skolens kontaktinformasjon for å

sende e-post ble hentet fra skolenes hjemmesider. To av skolene svarte positivt på deltakelse. Den ene av de to skolene kunne ikke delta før våren 2021, noe som var litt sent med tanke på min gjennomføringsplan. De resterende skolene meldte fra om at de ikke kunne delta i prosjektet på grunn av en travel arbeidshverdag eller at coronasituasjonen gjorde gjennomføring vanskelig. Noen skoler svarte ikke på henvendelsen. Påminnesmailer ble sendt, men det viste seg vanskelig å rekruttere deltakere fra de videregående skolene i bykommunen. Derfor valgte jeg å ta kontakt med to videregående skoler med yrkesfaglige linjer i noen nabokommuner. Ved en av skolene arbeider en tidligere kollega av meg og ved den andre arbeider en tidligere studiekamerat. Ved å bruke bekjente, fikk jeg portåpnere ved skolene. En portåpner er en person ved skolen som gjennom bekjentskap til meg som forsker kan anbefale meg for å få tillatelse til å gjennomføre prosjektet (Ringdal, 2018). Dette viste seg å være en god inngangsport til å rekruttere deltakere til prosjektet.

Det var tre skoler som responderte positivt til å delta, og skolene selv hjalp med å rekruttere informanter som hadde lyst til å delta i prosjektet. Avdelingsleder ved den ene skolen, og døråpnerne ved de to andre skolene, videreformidlet informasjonen om forskningsprosjektet til relevante personer og spurte dem om å delta. Elever og lærere som var interessert i å delta tok kontakt med avdelingsleder eller døråpner. Etter at informantene hadde meldt seg, avtalte avdelingsleder/døråpner med meg om tidspunkt for gjennomføring av fokusgruppeintervju.

Tre fokusgruppeintervju ble gjennomført, fordelt på to elevgrupper og en gruppe med kroppsøvingslærere. Intervjuene ble gjennomført på tre ulike skoler. På en skole ble det gjennomført et fokusgruppeintervju med fire kroppsøvingslærere, og på de to andre skolene ble det gjennomført fokusgruppeintervju med fem elever fra Vg2 yrkesfag i hver gruppe. Elevene i begge gruppene var elever ved Helse- og oppvekstfag, noe som gav en relativt homogen gruppe i forhold til alle yrkesfaglige linjer norsk skole tilbyr.

I tillegg ble det gjennomført en samtale med et påfølgende fokusgruppeintervju med en tredje elevgruppe. Elevgruppen bestod av tre elever, og var fra en av mine egne kroppsøvingsklasser. Jeg valgte å ta disse elevene med som informanter etter en undervisningsøkt med «walk'n talk», der elevene i denne klassen skulle diskutere spørsmål og påstander om kroppsøvingsfaget. I løpet av undervisningsøkten opplevde jeg

at disse tre elevene og jeg fikk en god og ærlig samtale der elevene fikk snakket om sine erfaringer og opplevelser med kroppsøvingsfaget. Det ble også gjennomført fokusgruppeintervju med de tre elevene etter at veileder hadde godkjent at jeg kunne bruke samtalen som materiale, og etter å ha informert elevene om prosjektet og fått deres samtykke. At disse tre elevene på tidspunktet for samtalen hadde et anstrengt forhold til deltakelse i kroppsøving, mener jeg har gitt en større bredde i materialet til dette masterstudiet. Samlet sett gir intervjuene med lærergruppen og de tre studentgruppene tilgang til et bredt erfaringsgrunnlag.

4.2.3 Intervjuguide

Ved bruk av et semistrukturert intervju, utvikles en intervjuguide. Intervjuguiden bidrar til holde struktur på intervjuet slik at samtalen holdes innenfor problemstillingens tema, samtidig som det gis fleksibilitet til at informantens ytringer kan bli fulgt opp (Hatch, 2002). Ved bruk av intervjuguide kunne jeg holde en tematisk og teoretisk tråd i intervjuene, samtidig som informantene kunne bruke sine egne ord og det dermed ble åpnet opp for å dele erfaringer og meninger som intervjuguiden ikke tok høyde for. Ettersom jeg skulle intervjuer både kroppsøvingslærere og elever, ble det utarbeidet to ulike intervjuguider. Hensikten med dette var å formulere spørsmål som var mer rettet mot den enkelte informantgruppe og deres erfaringsgrunnlag. Temaene var ellers like for begge intervjuguidene.

Intervjuguiden for elevene ble testet i et pilotintervju i forkant av de planlagte intervjuene, og var ment å gi meg som forsker erfaringer med både spørsmålene fra intervjuguiden og intervjusituasjonen (Magnusson & Marecek, 2015). Pilotintervjuet ble gjennomført med tre elever på skolen jeg arbeider, etter at forespørsel var sendt via e-post og klarert med rektor før pilotintervjuet ble gjennomført. Av hensyn til personvern ble pilotintervjuet gjennomført uten opptaker, hvor notater ble gjort underveis og refleksjoner notert umiddelbart etter gjennomført intervju. Erfaringer fra pilotintervjuet var at noen tema og spørsmål lettere førte til meningsutvekslinger, mens andre spørsmål ble for teoretiske og komplisert for elevene. Elevene forstod ikke hva jeg spurte etter, og prøvde å svare på det de trodde jeg spurte etter. Erfaringen med pilotintervjuet fikk meg til å endre spørsmålsformuleringene mine. I denne endringen tok jeg utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2015) sin inndeling av spørsmål i teoretiske forskningsspørsmål og

dynamiske intervju spørsmål, hvor de dynamiske spørsmålene fremstod som spesielt viktige for å få til et intervju med aktive deltakere. Etter første gruppeintervju ble det også utarbeidet noen spørsmål med inspirasjon fra ulike relasjonsteorier. Dette ble den endelige intervjuguiden (Se Vedlegg 4).

Intervjuguiden ble brukt til å planlegge starten på intervjuene. Her var det søkelys på å starte med enkle og konkrete spørsmål for å komme rolig i gang med intervjuet, og for å samle inn enkel informasjon om informantenes erfaring med kroppsøvingsfaget med utgangspunkt i rollen som henholdsvis elev eller kroppsøvingslærer. Under første intervjuet ble det også brukt litt tid på å rigge til. Dette resulterte i en improvisert diskusjonsrunde om bruken av begrepene *gym* og *kroppsøving*, og om når elevene trodde at begrepet *kroppsøving* offisielt ble brukt i norsk skole. Jeg opplevde denne diskusjonen som en god måte å bryte isen på, det bidro til å ufarliggjøre situasjonen og fikk informantene til å begynne å tenke høyt og snakke sammen om kroppsøvingsfaget. Det resulterte i at jeg i de to neste intervjuene brukte samme tema for å få på plass trygge rammer for meningsutveksling.

Med utgangspunkt i intervjuguidens temaer ble det også utarbeidet påstandark som kunne bli brukt i intervjusituasjonene (Vedlegg 5). Påstandene var laget for henholdsvis elever og kroppsøvingslærere og var ment som igangsetter av mer spesifikke diskusjoner i gruppene. Hensikten var at påstandene skulle kunne bidra til nyansering av erfaringer og meninger knyttet til de forhåndsbestemte temaene. Videre var det tenkt at påstandene kunne brukes i intervjuene om samtalen skulle vise seg å stoppe opp.

Ettersom gruppeintervju kan føre til at noen informanter dominerer intervjuet og man bare får data fra de som snakker (Hatch, 2002), hadde jeg også planlagt en mer demokratisk fremlegging av erfaringer og meninger underveis. En slik demokratisk fremgangsmåte innebar at jeg kunne stoppe opp intervjuet og la informantene ytre seg en og en om konkrete påstander og spørsmål som jeg la frem. Fremgangsmåte ble gjennomført helt i starten av intervjuet, med forklaring om at jeg ønsket å høre alle sine stemmer, og for å gi informantene erfaring som både lytter og meningsytrer med en slik fremgangsmåte. Jeg opplevde at denne fremgangsmåten bidro til å oppmuntre de mer anonyme stemmene underveis i intervjuet.

4.2.4 Gjennomføring av intervju

Det er mange ting som kan påvirke intervjuet og hvilken kunnskap og forståelse som blir skapt (Aase & Fossåskaret, 2014). For gjennomføring av gruppeintervjuene var det mer praktisk å gjennomføre dem på skolen til den enkelte informantgruppe. Slik bidro også intervjustedet til å skape trygghet for deltakerne, ettersom de kunne være i kjente omgivelser. Samtidig måtte intervjuene gjennomføres i henhold til smittevernregler. Informantene og jeg som forsker hadde en større fysisk avstand mellom oss enn det som ellers ville vært naturlig. Samtidig fremstod ikke denne avstanden som noen demper på intervjusituasjonen, og kan nok delvis knyttes til at vi alle har måtte forholde oss til lignende smittevernregler de siste årene. Til å dokumentere intervjuene, ble det gjort opptak med mobiltelefon som lå på et bord midt mellom oss. Den relativt store avstanden mellom oss påvirket ikke lyd kvaliteten.

Intervjuene bestod av samtaler hvor informantene fikk bevege samtalen der de førte den. Denne fremgangsmåten gav informantene styring på samtalen, og de kunne komme med ytringer så naturlig som mulig (Hatch, 2002). Likevel var jeg som moderator aktivt til stede i intervjuene, og gjennom aktiv lytting forsøkte jeg å oppmuntre informantene til å utforske temaene og erfaringene sine underveis (Magnusson & Marecek, 2015; Ringdal, 2018). Som moderator merket jeg at hvert intervju var annerledes fordi gruppene hadde en ulik dynamikk. Utfordringen bestod i å balansere rollen som lytter og deltaker uten å ta for mye plass. Selv om forskerens innblanding i meningsproduksjonen ikke blir ansett som et problem det i et dialogisk perspektiv (Aase & Fossåskaret, 2014), var jeg spesielt etter siste intervju usikker på hvordan jeg hadde klart å balansere det å aktivt lytte og være en del av samtalen. Likevel merket jeg i gruppeintervjuene at min rolle var viktig for å holde samtalen og flyten i gang, og som moderator var jeg bevisst på å føre samtalen inn mot tema igjen om vi beveget oss for langt vekk. Her merket jeg at bruk av den demokratiske fremgangsmåten bidro til å samle både samtalen og informantene til tema. Likevel førte informantene samtalen naturlig innom flere av temaene jeg hadde planlagt, både med og uten bruk av intervjuguide og oppfølgingsspørsmål.

4.3 Analyse av materialet

4.3.1 Transkribering

Transkribering er en transformering og strukturering av intervjusamtalen som gjør intervjuet bedre egnet til analyse. Transkriberingen blir ansett som en begynnende analysering. Når man skal transkribere må man ta valg om intervjuet skal transkriberes ordrett eller om det skal omformes til en mer formell, skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden jeg skulle gjøre en analyse av meningsinnhold, valgte jeg å ikke transkribere ordrett. Jeg har også valgt å transkribere på bokmål for å gjøre teksten enklere å lese. Det gjør også at dialekten til informantene ikke kan brukes for å identifisere dem. Tenkepauser, lyder som indikerer aktiv lytting, markering av at ytringer skjer samtidig, latter og kommentarer om ting som skjer underveis i intervjuet er valgt å bli tatt med, selv om dette strengt tatt ikke er nødvendig ved meningsanalyse. Jeg har likevel inkludert dette da det sosiale samspillet i fokusgruppeintervju kan ha betydning for kunnskapen som dannes. Ved å få med bekreftelser, latter og små kommentarer, får transkripsjonene frem hvordan deltakerne bidrar i samtalen. Dermed blir det synlig hvordan deltakerne bidrar til kunnskapsdannelsen gjennom aktiv lytting, hjelper til med å få andre i gruppen til å nyansere sine erfaringer og meninger, og tar tak i det andre har sagt og samsnakker. Utdraget under viser en typisk situasjon hvor transkripsjonen får frem samspillet som forekommer i fokusgruppeintervjuet. Her ser vi at transkripsjonen får frem den aktive lyttingen hos elev 2, 3 og 4, samtidig som elev 5 tar tak i og utdyper noe elev 3 begynner å snakke om:

E3: Jeg synes ikke det er gøy med fotball på skolen, fordi at [...]

E5: Det gjelder egentlig alle ballspill. Det spørres om de er gode de andre du spiller med... [ler]

E3: Ja

E4: Ja

E2: Sant det

E5: ...for at det skal være gøy.

(Tegnforklaring: [...] indikerer en liten pause, og ... indikerer at ytringen ikke er ferdig og fortsetter lenger nede).

I transkripsjonene er informantene i hvert av intervjuene gitt en kode med tall og bokstaver. Elevene fikk koden E, og lærerne fikk kode L. Videre fikk deltakerne et tallnummer ut fra hvor de satt fra venstre til høyre i forhold til meg, slik at den lengst til venstre var E1 eller L1, mens den lengst til høyre fikk det høyeste tallet. En slik organisering gjorde det lettere å «se» hvem som snakket under transkriberingen. Stemmene kunne være noe vanskelig å høre forskjell på i starten av intervjuene, men det tok ikke lang tid før jeg kunne skjelne de ulike deltakerne fra hverandre. Hvert intervju ble også gitt et eget tallnummer, eksempel Intervju 1, for å skille elevkodene fra hverandre. Transkripsjonene ble så gått gjennom på ny, for å se om jeg hadde misforstått noe eller utelatt noe. De transkriberte intervjuene dannet til sammen 103 sider med tekst. I fremlegging av funnene, vil jeg ta i bruk bokstav- og tallkodene fra transkriberingen, og henvise til intervjunummer. Utsagn vil bli lagt frem så helhetlig som mulig, for å gjøre dem lettere å lese.

4.3.2 Analytisk tilnærming og kategorisering

Tilnærmingen jeg har hatt for å analysere datamaterialet er den induktive metode, og jeg har fulgt anbefalingene til Kvale og Brinkmann (2015) som sier at kategorier kan utvikles på forhånd eller underveis i forskningsprosessen. Tidligere nevnte intervjuguide som tar utgangspunkt i tema fra teori, er en måte jeg allerede før analysen hadde startet utvikling av kategorier som kunne være relevant for analysearbeidet. Samtidig lå også informantens uttalelser fra intervjuene til grunn for utviklingen av kategorier underveis i analysen.

Gjennom arbeidet med intervjuguiden hadde jeg i møte med informantene noen tema utviklet på forhånd, og jeg opplevde at jeg allerede under intervjuene begynte å analysere det informantene snakket om. Dette foregikk gjennom å gjenta utsagn og få bekreftelser på om jeg hadde forstått det informantene kom med av erfaringer og meninger. Innimellom bar mine gjentakelser preg av en litt mer teoretisk utforming enn det informantene i utgangspunktet kom med, og kan vise til at jeg allerede i intervjusituasjonen begynte å analysere data med kategorier utarbeidet i forkant slik Kvale & Brinkmann og Hatch viser til. Dette kan knyttes til min forforståelse, som for eksempel er teoretisk kunnskap jeg hadde opparbeidet fra før. Umiddelbart etter intervjuene satte jeg også av tid til å skrive ned inntrykk og refleksjoner, etter anbefaling

fra Hatch (2002). Dette fikk frem refleksjoner om det som hadde skjedd i intervjuet, både rett etter intervjuet og i løpet av den påfølgende dagen og kvelden.

Selve analyseprosessen foregikk ved å lese gjennom de transkriberte tekstdataene og markere utsagn til de ulike hovedkategoriene jeg hadde brukt i intervjuguiden. Markeringene foregikk ved å bruke ulike farger knyttet til de enkelte hovedkategoriene, og en hovedkategori ble behandlet om gangen. Flere av utsagnene kunne plasseres i to eller flere hovedkategorier. Deretter analyserte jeg hver hovedkategori, og utarbeidet underkategorier knyttet til disse. Etter hvert i analysearbeidet ble nye mønstre synlige, og dermed ble det utarbeidet flere underkategorier gjennom analyseprosessen. Dette viser hvordan arbeidet med kategorisering foregår innen den hermeneutiske metode. Når kategoriseringen var gjennomført, ble det utarbeidet en oppsummering knyttet til hver underkategori. Oppsummeringen ligger tett opp mot meningsfortetting, altså en forkortelse av meningsinnholdet i intervjupersonenes uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.4 Reliabilitet, validitet og generalisering

Innen kvalitativ forskning er reliabilitet, eller resultatenes pålitelighet, knyttet til å gjøre forskningsprosessen transparent, hvor man gjør rede for hvordan man har kommet frem til tolkningene i lys av begreper og teori man har benyttet (Fangen, 2010; Silverman, 2014). En slik fremgangsmåte innebærer at man beskriver forskningsprosessen underveis. Gjennom denne masteroppgaven har jeg lagt frem prosjektets teoretiske og metodiske posisjonering, mine refleksjoner og forskningsresultater underveis slik at de kan vurderes for sin konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015; Ringdal, 2018).

En studies validitet er knyttet til om studien har undersøkt det den var ment å undersøke, og i samfunnsvitenskapen vil dette handle om en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Valg av metode for denne studien er begrunnet tidligere i kapittelet. Likevel vil det ved bruk av intervju som metode være viktig å være bevisst graden av gyldigheten av de data som blir produsert, og at valideringen av dette knyttet til hele forskningsprosessen. Validiteten i denne studien har blitt sikret gjennom hele oppgaven.

Intervjuguidens validitet kan styrkes ved å ha konkrete spørsmål. På den måten kan man sikre at begge parter i intervjuet snakker om samme fenomen (Aase & Fossåskaret, 2014). Etter mine erfaringer med pilotintervjuet og gjennom endringer og formulering av mer dynamiske spørsmål har jeg prøvd å få en intervjusituasjon som fremmer dette. I selve intervjusituasjonen opplevde jeg det som utfordrende å vurdere om deltakerne ytret sine egne meninger, eller om de lot seg påvirke av en eller flere andre deltakere sine ytringer. I det første intervjuet spesielt, merket jeg meg at en deltaker var dominerende i første delen av intervjuet og at denne deltakeren ytret et tydelig og sterkt synspunkt. Jeg opplevde at de andre informantene tok den dominerende deltakeren sitt synspunkt med seg i ytringene sine, og at dette synspunktet ikke ble nyansert av de andre deltakerne før en god stund ute i intervjuet. Her var det vanskelig å vite i hvilken grad deltakernes meninger i første del av intervjuet var deres egne, noe som også er en vanlig kritikk til forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015; Aase & Fossåskaret, 2014). I intervjuene styrte jeg også samtalene slik at alle ble oppfordret til å si noe, og presenterte påstander jeg hadde formulert på forhånd, som alle deltakerne skulle si sin mening om etter tur. Samtidig foregikk det en dialog i intervjuene hvor jeg brukte oppklarings spørsmål som bidro til å nyansere de meninger som kom frem. Dermed kunne kunnskapen som ble produsert i intervjuet likevel få en høy grad av troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når det gjelder overførbarhet av kunnskap som kommer frem i kvalitative intervju, så handler det ikke om at «intervjuresultater kan generaliseres globalt, men om den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon kan overføres til andre relevante situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290). Det vil derfor ikke være dette forskningsprosjektets hensikt at resultatene skal kunne generaliseres til alle situasjoner, men at den analytiske generaliseringen i dette studiet gjør at funnene kan brukes som en rettleiding for andre lignende situasjoner og personer. Det må poengteres at den analytiske generaliseringen av dette prosjektet vil være avhengig av kvaliteten på beskrivelsene av intervjuprosessen og intervjuproduktet gjort i denne forskningsrapporten (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.5 Forskningsetiske forhold og refleksjon

Kvalitativ forskning vil gjennom hele forskningsforløpet være preget av etiske problemstillinger (Kvale & Brinkmann, 2015). Etiske retningslinjer kan derfor være et viktig verktøy for forskeren (Silverman, 2014). Hatch (2002) poengterer likevel at det etiske arbeidet vil være dynamisk gjennom hele forskningsforløpet, og at dette ikke kan gjøres om til absolutte regler som gjelder hvert eneste forskningsprosjekt. Kvaliteten på de etiske avgjørelsene i dette prosjektet vil derfor hvile på mine valg, eller min praktiske klokskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom arbeidet med denne studien startet det forskningsetiske arbeidet med bevisstgjøring gjennom prosjektskissen, og har fulgt undersøkelsen gjennom hele forløpet gjennom møtet med informantene, innsamling, bearbeiding og presentasjon av data og funn. I det neste vil jeg derfor presentere de forskningsetiske valgene jeg har gjort. Videre vil jeg også trekke frem noen refleksjoner knyttet til forskerrollen.

4.5.1 Forskningsetiske valg

Dette forskningsprosjektet er registrert og godkjent gjennom UiB RETTE. RETTE er en del av UiB sitt eget system for ivaretagelse av personvern og forskningsetikk. Skolene fikk tilsendt informasjonsskriv for å kunne avgjøre om de ville delta og alle informanter fikk utdelt samtykkeskjema (se Vedlegg 3) og fått skriftlig og muntlig informasjonen om forskningsprosjektet (se Vedlegg 2) og hvilke implikasjoner det kan være ved å delta før de samtykket. Informantene fikk også informasjon om at de hadde mulighet til å trekke seg fra seg fra prosjektet, når som helst i prosjektets forløp (Hatch, 2002; Kvale & Brinkmann, 2015). Alle informantene har gitt informert samtykke til å delta (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle informanter var over 15 år, og kunne dermed gi personlig samtykke til å delta i prosjektet (NSD, 2021). For elevene spesielt, men også ovenfor kroppsøvlingslærerne, har det vært viktig for meg å presentere prosjektets formål i et språk som er forståelig.

For å ivareta konfidensialiteten har lydopptak, transkripsjoner og notater vært lagret trygt i passordbeskyttet mappe i sky. Videre har informantene blitt informert om at lydopptak blir slettet når forskningsprosjektet er ferdigstilt (Kvale & Brinkmann, 2015). I små sosiale systemer vil bruk av pseudonym og omskrivning av sitater kunne gi ufullstendig

anonymitet (Aase & Fossåskaret, 2014), og sammen med bakgrunnsinformasjon om informantene i forskningsrapporten kan de også indirekte bli identifiserbare (Fangen, 2010). Hatch (2002, s. 67) poengterer at elever kan være spesielt sårbare på grunn av deres alder og «their positioning as a kind of captive audience in the school». Jeg har tatt hensyn til dette gjennom bruk av koder. Videre har anekdoter og skildringer som kan føre til identifisering av skoler og personer blitt utelatt eller omskrevet.

Ved bruk av fokusgruppeintervju som metode er det også et usikkerhetsmoment knyttet utlevering av sensitiv informasjon, fordi deltakerne gjennom diskusjonen vil få tilgang til informasjon som andre deltakere gir i intervjusituasjonen. Deltakerne er ikke forpliktet til konfidensialitet på samme måte som meg som forsker. Det ble derfor informert om at sensitiv informasjon kunne komme frem, noe som kan ha ført til at den enkelte deltaker har tenkt seg om og vurdert hva slags informasjon de vil dele i gruppen (M. W. Smith, 1995). Deltakerne ble også anmodet om å forholde seg til informasjonen som kom frem gjennom gruppeintervjuet med taushetsplikt, på lik linje med meg som forsker (NEM, 2010).

På slutten av fokusgruppeintervjuene ble det gjennomført en debrifing som hadde som intensjon å gi en følelse av å avslutte intervjuet før vi gikk til hvert vårt (M. W. Smith, 1995). I intervjuene med både elever og lærere gav jeg beskjed om at jeg slo av båndopptaker, slik at det ble tydelig at intervjusituasjonen var avsluttet. Samtidig var dette en overgang til å kunne snakke om intervjusituasjonen, og hvordan de syntes det hadde gått. En avslutning på et intervju er viktig for å at deltakerne kan gå tilbake til «dagliglivets lokale statuser» etter endt intervju (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 203). Dette vil også være viktig for meg som forsker og kroppsøvlingslærer, fordi jeg som fagperson kan møte informantene fra kroppsøvlingslærerintervjuet igjen i fremtiden siden vi arbeider innen samme fylke.

4.5.2 Forskerrollen

Samfunnsforskere skal fortolke og forstå andre menneskers fortolkninger og forståelser av seg selv. Forskeren selv møter verden med sin forforståelse og denne forforståelsen ligger til grunn for å kunne fortolke og forstå meningsfulle fenomener. Innen en hermeneutisk tilnærming til forskning medfører dette at jeg som forsker i dette

forskningsprosjektet hele tiden veksler mellom forståelse og forforståelse (Gilje & Grimen, 1993). I mitt forskningsprosjekt er dette noe jeg har måttet være bevisst, da jeg selv er kroppsøvingslærer. Jeg har måtte reflektere over relasjonen mellom min rolle som forsker og rollen som kroppsøvingslærer i den videregående skole. Som kroppsøvingslærer bærer jeg med meg min forforståelse og en erfaringsmessig nærhet til det jeg ønsker å studere inn i forskningsprosjektet. Dette har vært både en fordel og en ulempe i forhold til de slutninger jeg trekker frem i denne forskningsrapporten.

Forskerens rolle og uavhengighet kan påvirkes både ovenfra (f.eks. et prosjekts sponsorer) og nedenfra (f.eks. informantene i prosjektet), og noen resultater kan bli lagt mer vekt på enn andre ut fra forskerens tilknytning (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt tilfelle hadde jeg allerede før jeg startet forskningsprosjektet mange erfaringer og tanker om relasjonen mellom kroppsøvingslærer og elev. Underveis i forskningsprosjektet har det derfor vært viktig for meg å ha en teoretisk tilnærming til temaet og en profesjonell distanse til de meninger og ytringer som kommer frem i intervjuene. Jeg har vært nøye med å ikke etterspørre ytringer (i intervjuene) eller å analysere frem funn som kun bekrefter mine egne meninger og erfaringer. Underveis i prosjektet har jeg også diskutert intervjuguide, materialet, analysen og resultatene med veileder. På den måten har jeg hele tiden jobbet for å unngå partisk subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Samtidig har nærheten til forskningsfeltet gitt meg fordeler i samtalene med elever og lærere. Noen av informantenes ytringer og meninger har jeg kunne følge opp ved bruk av spontane oppfølgingsspørsmål fordi jeg har hatt kjennskap til det som er blitt sagt. Jeg tror dette har fått frem ytringer og meninger som ellers ville vært skjult.

I dette forskningsarbeidet har jeg vært meg bevisst denne dobbeltrollen som forsker og kroppsøvingslærer, og gjennom å være transparent i alle deler av forskningsprosessen har jeg vist til hvilke valg jeg har tatt og at de er tatt på et bredt grunnlag. Derfor kan min erfaring som kroppsøvingslærer bidra til å gi et mangfoldig fortolkningsperspektiv, noe som er intervjuforskningens styrke (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg valgte i første omgang å ikke gjennomføre elevintervju ved den skolen hvor jeg selv underviser. Først og fremst fordi dette kunne føre til at informasjon ble holdt tilbake av frykt for at informasjon kunne få negative konsekvenser for elevene. I tillegg ville jeg

unngå at jeg gjennom intervjuene fikk informasjon om meg selv eller kollegaer som kunne gjøre det vanskelig å gå tilbake til en vanlig arbeidshverdag. Likevel valgte jeg å gjennomføre pilotintervju, og etter hvert en elevgruppe, ved egen skole, men ikke uten å ha tenkt gjennom mulige etiske implikasjoner først. Det første jeg gjorde var å søke formell tillatelse fra rektor. I forkant av pilotintervjuet hadde jeg også informert og snakket med min kollega som er kroppsøvlingslærer ved skolen om muligheten til å gjennomføre pilotprosjektet. Det var viktig for meg at læreren til elevene som deltok i pilotintervjuet også godkjente gjennomføringen, ettersom jeg ønsket å intervjuer dens elever. Ved bruk av egne elever kan maktforholdet mellom meg og elevene fra mine klasser få dem til å føle at de må si ja til å delta. Jeg ønsket å intervjuer elevene om erfaringer fra ungdomskolen, slik at de ikke skulle gi informasjon om kroppsøvlingslæreren de hadde da intervjuet ble gjennomført. Det ble valgt å ikke bruke opptaker ved pilotintervjuet, for å ivareta personvern best mulig. De etiske utfordringene knyttet til pilotintervjuet anså jeg som så sterke at det ikke var aktuelt å gjennomføre fokusgruppeintervju med hensikt å samle inn data til forskningsprosjektet.

Det ble etter hvert valgt å gjennomføre et fokusgruppeintervju med egne elever. Dette valget er forklart i underkapittelet «Om rekruttering». Ved gjennomføring av samtale og fokusgruppeintervju med egne elever til denne undersøkelsen, var det svært viktig for meg at informantene forstod at det var frivillig å delta. Elevene valgte selv å dele sine erfaringer med meg under «walk'n talk», og ble informert om at deltakelse i prosjektet og et fokusgruppeintervju var frivillig. Videre oppfordret jeg dem å snakke om sine opplevelser fra ungdomsskolen, og unngikk dermed at elevene måtte ta opp eventuelle utfordringer de hadde med meg som deres kroppsøvlingslærer. Jeg følte at samtale og intervju foregikk åpent og fritt fra elevenes side, under både «walk'n talk» og under intervjuet. Båndopptaker ble ikke brukt med tanke på personvern. Det ble derfor notert med penn og papir.

5 Analyse og funn

Dette kapitlet vil først gi en presentasjon av de ulike fokusgruppene. Deretter vil kapitlet presentere resultatene av analysen. Analysen er strukturert i kategorier, og hver hovedkategori er delt inn i underkategorier. Selv om kategoriene bidrar til å strukturere funnene og gi oversikt, er det viktig å understreke at mange av informantenes meninger og ytringer kan høre hjemme i flere kategorier. Flere av kategoriene har derfor elementer som overlapper. Sitater fra informantene blir trukket inn for å få frem at det er informantenes meninger og ytringer som ligger til grunn for disse funnene. Resultatene fra analysene av intervjuene med elevene og kroppsøvingslærerne vil bli presentert samlet under hver kategori, slik at de lettere kan sees i sammenheng.

5.1 Presentasjon av fokusgruppene

For å gi leseren et inntrykk av hvem som deltok i intervjuene og hvordan intervjuene foregikk, vil jeg presentere de ulike fokusgruppene. Her vil jeg kort presentere hvordan jeg oppfattet dem i forhold til både kroppsøvingsfaget og intervjusituasjonen. Når jeg presenterer materiale underveis i kapitlet, viser jeg til disse gruppene. Når jeg bruker sitater i teksten vil elever og lærere bli presentert som Elev 1, Elev 2, Lærer 1, Lærer 2, etc. På den måten vil sitatene ikke være knyttet deltakernes til kjønn, noe som vil bidra til å anonymisere deltakerne.

Elevgruppe 1 bestod av fem deltakere, hvorav to jenter og tre gutter. De var alle elever innen Helse- og Oppvekstfag i Vg2. Deltakerne gav inntrykk av å like kroppsøving, og alle hadde tidligere og/eller nåværende erfaring med idrett og aktivitet. I intervjusituasjonen ble det fort en ledig og fin stemning, og deltakerne virket trygge på hverandre og meg gjennom hele intervjuet. I starten var det et par av deltakerne som var noe mer dominerende enn de andre. Likevel var de andre elevene aktivt lyttende underveis, og de ble mer aktive da jeg la til rette for at alle stemmer kunne bli hørt ved en demokratisk fremgangsmåte. Samtidig ble de som dominerte i starten mer lyttende underveis. Elevene gav inntrykk av å være relativt enige gjennom intervjuet, samtidig som de både bidro og nyanserte hverandres ytringer.

Elevggruppe 2 bestod av fem deltakere, hvorav tre jenter og to gutter. De var alle elever innen Helse- og Oppvekstfag i Vg2. Gjennom intervjuet gav deltakerne inntrykk av å like kroppsøving, og alle hadde tidligere og/eller nåværende erfaring med idrett og aktivitet. Deltakerne fremstod som trygge på hverandre, og samtalen løp svært fritt der de fleste tok ordet gjennom hele intervjuet. En deltaker var relativt stille, men var likevel aktivt lyttende gjennom hele intervjuet og kom med relevante betraktninger underveis. Gruppen snakket om mange av temaene i intervjuguiden av seg selv, og gruppen fremstod som reflekterte gjennom ytring, aktiv lytting, respondering og til tider gode nyanseringer av andres ytringer.

Elevggruppe 3 bestod av tre elever fra en av klassene jeg selv underviser. Elevene i denne gruppen hadde hatt og hadde på tidspunktet for samtalen et anstrengt forhold til kroppsøving. Denne gruppen elever hører innunder betegnelsen *elever med utfordringer* som jeg viser til i løpet av analysen. Betegnelsen *elever med utfordringer* handler om ulike psykososiale og/eller fysiske utfordringer med deltakelse i kroppsøvingsundervisningen. Under både «walk'n talk»-samtalen og intervjuet fremstod elevgruppen ærlig og åpne om sine erfaringer, og intervjuet førte til en nyansering og utdyping av «walk'n talk»-samtalen. I både «walk'n talk»-samtalen og fokusgruppeintervjuet snakket elevene om sine erfaringer fra ungdomsskolen.

Lærergruppen bestod av fire deltakere, hvorav en mann og tre kvinner. Alle hadde erfaring med undervisning for yrkesfagklasser. Lærerne hadde fra to til over 20 års erfaring som kroppsøvingslærer. Alderen strakte seg fra slutten av 20-årene til midten av 50-årene. I intervjuet kom det tydelig frem at jeg møtte noen svært engasjerte kroppsøvingslærere, der samtale og diskusjon gikk helt av seg selv. Lærerne var ofte enige, og supplerte hverandre underveis med sine erfaringer og eksempler. Likevel var de tydelige på når de var uenige, og jeg opplevde at det bidro til å gi et mer helhetlig bilde av temaene vi diskuterte. Samtidig var det en felles forståelse for at det var greit å være uenige, og alle lærerne fremmet en inkluderende væremåte og anerkjennelse for hverandre. Dette kom tydelig frem gjennom aktiv lytting og at de gav hverandre god tid til å snakke ut. Intervjuet bar også preg av mye humor og latter, noe jeg tolket som en indikasjon på at det var stor takhøyde for hva man kunne si i gruppen.

5.2 Lærerens (daglige) møte med eleven

For både elevene og kroppsøvlingslærerne fremstår selve møtet og den daglige kontakten mellom lærer og elev som svært sentralt. Opplevelsene av det daglige møtet handler i stor grad om hvordan læreren møter eleven med sine mellommenneskelige egenskaper, om roller og ansvarsfordeling i relasjonen, og lærerens bruk av støtte i undervisningen. Alle informantene virker bevisst på at dette er et møte mellom *rollene* 'lærere' og 'elev'. Samtidig uttrykker de at dette også er et møte mellom *mennesker*, noe dette utdraget fra Elevgruppe 1 tydelig får frem:

Elev 1: «Og hun damen da, hun var mer sånn at hvis du, hvis du gikk ut av gymtimen da, hvis du ikke fikk til noe, så følte jeg hun var mer at hun gikk på oss, snakket med deg, ville snakke med deg, og prøvde å skjønne da hvordan, ville forklare deg [...] hun var, ville oss mye bedre [...] Han andre var engasjert, men han var bare faglig engasjert. Han var ikke engasjert i oss, i hvordan vi følte det».

Elev 3: «Hun andre så mer deg? [...] eller som et menneske på en måte?»

Elev 1: «Ja».

5.2.1 Empati og omsorg

Elevene gir tydelig uttrykk for at lærerens evne til empati er sentralt i lærerens møte med elevene. Den egenskapen som elevene peker tydeligst på, er kroppsøvlingslærerens evne til å vise forståelse og de utdyper dette med blant annet å si at læreren bør kunne «*klare å se alle*» (Elev 3, Elevgruppe 2). Det fremstår som svært viktig for elevene at læreren klarer å tilrettelegge undervisningen slik at alle i klassen kan delta, og elevene presiserer i intervjuene at dette gjelder uansett ferdigheter og forutsetninger. Videre handler dette om at læreren viser forståelse for sykdom og skader. Elevene forteller at dette er noe som varierer mellom kroppsøvlingslærere. I intervjuene presiserer elevene at når noen har en skade, må kroppsøvlingslæreren kjenne eleven og forstå at skaden kan påvirke deltakelsen i timen. Ved skader ønsker ikke elevene at læreren skal tenke at «*hun [eleven] gidder ikke*» (Elev 3, Elevgruppe 1). Flere av elevene gir uttrykk for at de har opplevd det som at kroppsøvlingslærere tolker elevens sykdom og skade som en unnskyldning eleven bruker for å ikke delta i undervisningen. Med utgangspunkt i denne type opplevelser virker det som om det kan være en belastning for elevene å gå til kroppsøvlingslæreren for å fortelle

om sykdom eller skade, spesielt når sykdom og skade ikke er så synlig. Elev 3 fra Elevgruppe 2 sier følgende om det å snakke med kroppsøvingslæreren ved sykdom eller skade:

«Føler ikke alltid at de tror på deg, hvis du kommer og faktisk sier at du er dårlig eller et eller annet».

Elevene i Elevgruppe 3 nyanserer lærerens evne til forståelse med å fortelle at de opplever at kroppsøvingslæreren bare legger merke til når de selv, som en motsetning til de flinke elevene, ikke kan være med i kroppsøvingstimene. Elevene gir uttrykk for at det negative inntrykket disse elevene opplever at kroppsøvingslæreren allerede har av dem, forsterkes når de ikke kan delta i kroppsøvingstimene. På den måten trekker de frem hvor viktig det er at kroppsøvingslæreren viser empati, og at de har et behov for at læreren klarer å se ting fra deres perspektiv.

Viktigheten av at kroppsøvingslæreren forstår og klarer å se ting fra elevenes ståsted, er noen som også kommer frem i de andre elevintervjuene. I sammenheng med et spørsmål om hva elevene tenker om at kroppsøvingslæreren presser elevene litt i utfordrende aktiviteter i Elevgruppe 2, kommer det tydelig frem hvor viktig det er å forstå elevens perspektiv (s.34):

Elev 4: «Altså, egentlig, ja, fordi at, eller ikke at man burde gjort det mer, men jeg vil si at de har mer forståelse da, at de vet at du egentlig klarer det.»

Elev 2: «Og så vet de hvor grensen går.»

Elev 4: «Ja»

Elev 5: «Vet ikke om de [elevene] ikke er så god [i kroppsøving], det er ikke sikkert de er så trygg på at hvis læreren presser deg.»

Elev 4: «Nei.»

Elev 2: «Men lærere merker jo når det er stopp, gjør de ikke det?»

Elev 5: «Ikke hele tiden.»

Elev 4: «Hvis ikke så er ikke de en god lærer.»

Å se undervisningen fra elevens perspektiv fremstår derfor som en svært viktig egenskap hos kroppsøvingslærere, spesielt når det gjelder elever som har ulike utfordringer knyttet til kroppsøving.

Når kroppsøvingslærerne snakker om det daglige møtet med elevene, blir empati nevnt som en naturlig del av lærerjobben. Når lærergruppen snakker om møtet med elevene er de derfor tydelig på at de møter hele eleven. For å gjøre det, må de se og lytte til elevene slik at de forstår dem. Selv om lærerne snakker om å møte alle elevene med empati, så kommer det frem i samtalen at dette er noe de opplever som spesielt viktig overfor elever med ulike utfordringer. I slike tilfeller ser kroppsøvingslærerne at det er et behov for å ta seg tid til å lytte og snakke med elevene, for slik å vite hvordan elevene har det. Lærer 2 uttrykker det på denne måten:

«Men av og til ser jeg at det er noen som har store utfordringer og som allerede etter at jeg hadde den innledningen med klassen her, så var det fire, fem stykker som vil snakke med meg [...] Da vet jeg litt hva jeg skal. Når jeg vet grunnen til deres oppførsel [...] så er det lettere å få en relasjon til dem».

Omsorg blir trukket frem på ulike måter i samtalen. Det er tydelig at elevene legger merke til om en kroppsøvingslærer vil elevene godt og bryr seg om dem. Dette merker elevene gjennom konkrete handlinger, gjennom kroppsøvingslærerens engasjement og når han viser at han ønsker å være med elevene. Elevgruppe 1 fortalte følgende om noen kroppsøvingsstudenter som hadde hatt praksis på skolen:

Elev 1: «Vi får inntrykk av at studentene vil være der».

Elev 5: «De er veldig engasjert».

Studentenes engasjement ser ut til å fortelle elevene at de ønsker å være med elevene og dermed bryr seg om dem. Som en motsetning til dette forteller elevene om kroppsøvingslærere som viser større interesse til egen undervisning og egne ferdigheter, og som ser ut til å bry seg mer om elever som er litt flinkere i faget. Elev 4 fra Elevgruppe 1 uttrykker det slik:

[...] Den [kroppsøvingslæreren] jeg hadde i fjor, den tenkte bare på seg selv og hva hun kunne få vise oss, ikke hva vi kunne vise henne».

Når elevene forteller om slike opplevelser fremhever de også hvordan omsorg og det at lærerne bryr seg om elevene er viktig for dem.

I intervjuene kommer det frem at omsorg også er viktig for kroppsøvingslærerne, og det handler i stor grad om å vise den enkelte elev at de faktisk bryr seg om dem. Som med empati, oppleves dette spesielt viktig ovenfor elever med utfordringer i kroppsøving. Lærer 2 sier det på denne måten:

«[...] men det er noen [elever] der som må jobbes med for å få de inn i [gym]salen. Jeg velger å ofre litt tid på det, for å få igjen for det utover året. Få det inn og vise at jeg faktisk bryr meg om dem, selv om de gjerne ikke har lyst til å ha faget, eller har hatt dårlige opplevelser før.»

Her fremheves omsorg som sentralt for å få noen elever til å i det hele tatt delta i kroppsøving. På den måten ser vi at omsorg, og empati, er sentralt for å få elevene til å delta i kroppsøvingsfaget slik at de kan få karakter, og dermed også vitnemål ved endt skolegang.

Når kroppsøvingslærere snakker om omsorg, omfatter dette også å bry seg om elevenes læring og utvikling og å vise omsorg på en måte som gjør at eleven kan utvikle troen på seg selv. I den forbindelse understreker lærerne også at omsorg kan uttrykkes på ulike måter og at noen ganger er det å presse elevene en måte å vise omsorg på:

Lærer 4: «Omsorg, det er jo hva en legger i det».

Lærer 1: «Omsorg kan være å pushe litt. Du kan ha høyere forventninger til deg selv, eller du kan klare mer, og da kan vi vise omsorg uten at enn alltid er nødt til å være så forsiktig, tenker jeg. At du ser hva elevene kan få til. [...]. Noen tåler jo det, og trenger det. Og noen må øve seg på å tåle det [...]. Man skal ikke bare være snill og grei. At en kan se, det er jo omsorg det tenker jeg, å se at der kan du».

Lærer 3: «Se deres eget beste».

Selv om kroppsøvingslærerne anser omsorg som en viktig del av møtet med elevene, ser de også utfordringer med fokuset på relasjoner, forståelse og omsorg i dagens skole. Lærer 3 tar dette spesifikt opp, og reflekterer over lærer-elev-relasjonen i dagens skole:

[...] vi har jo en utenlandsk kollega [...]. Hun sier, vi [i Norge] er jo på fornavn med elevene [...] og de forteller jo sitt indre sjelsliv [...] Vi tok ikke med oss privatlivet inn [i dialog med lærere] [...]. Av og til kan jeg oppleve at elevene tar litt mye inn, at det tar litt mye av faget [...] At det av og til blir litt mye føleri og smerteterskelen har vel gått ned noen hakk i forhold til, ja, det er jo litt samfunnsutviklingen og jeg kjenner bare at hvor skal dette ende om de ikke tåler en liten smerte».

Her sammenlignes dagens lærer-elev-relasjoner med hvordan kroppsøvingslærerne husker at relasjonen mellom lærere og elever var før, og hvordan en utenlandsk kollega opplever at arbeidet med elever i norsk skole er forskjellig fra enkelte andre land. Det kan se ut til at det her ligger en liten frustrasjon knyttet til opplevelsen av at norske elever kanskje har fått et større behov for, og kanskje også en forventning til, at læreren skal vise empati og omsorg ovenfor elevens liv utenfor gymsalen og klasserommet.

5.2.2 Lærernes støtte til elevene

Når lærerne og elevene i intervjuene snakker om lærernes empati og omsorg for eleven, snakker både elever og lærere også om hvordan læreren kan støtte eleven. Det er ofte vanskelig å skille hva slags støtte lærerne og elevene snakker om i intervjuene. Innen tidligere forskning er støtte presentert som to ulike former for støtte, henholdsvis emosjonell og instrumentell støtte. I det følgende vil jeg presentere disse kategoriene hver for seg.

5.2.2.1 Emosjonell støtte

I samtalene forteller elevene at de ønsker at kroppsøvingslæreren skal se den enkelte. Når de blir sett av kroppsøvingslæreren betyr det at de føler seg ivaretatt. Situasjoner der det fremstår som viktig å bli ivaretatt, er når elevene kommer til kroppsøvingstimer med skade eller sykdom og trenger tilrettelegging i faget. Elevene fra elevgruppe 1 og 2 fremstår som relativt trygge i kroppsøvingfaget, men legger likevel vekt på at dette er

situasjoner hvor elevene har behov for å bli møtt med empati og omsorg fra læreren. Det virker som om det er viktig å få emosjonell støtte fra kroppsøvingslæreren i situasjoner der elevene er mer sårbare. Elevgruppe 1 snakker om det på denne måten:

Elev 3: «Jeg synes de lærerne vi har hatt har vært forståelsesfulle. Sånn under corona for eksempel, hvis du ikke klarte å levere en oppgave til, så forstod de det, eller hvis du ikke ville gå den turen de hadde satt opp, så hadde de forståelse for det, eller en skade så kunne du gå inn på treningsrommet og være der i stedet for».
[...]

Elev 1: «De har lagt til rette for deg, hvis du ikke kan være med i gymtimen»

Lærerne understreker også hvor viktig det er for dem at de ser den enkelte elev, men legger mer vekt på at det handler om å gi personlige og oppmuntrende tilbakemeldinger knyttet til undervisningen og aktiviteten. Det poengteres at tilbakemeldinger bør være rettet mot den enkelte eleven, og ikke kun bestå av generelle fraser som «Så bra». Lærerne gir uttrykk for at en væremåte der de gir personlige tilbakemeldinger viser at de ser og bryr seg om den enkelte eleven, og at denne støtten er en form for omsorg. Selv om lærerne opplever at de aller fleste elevene ønsker å bli sett, gjelder ikke dette absolutt alle elever, fordi noen av elevene ser ut til å ville «forsvinne i mengden». Likevel opplever lærerne at de aller fleste ønsker å bli sett. Lærer 3 diskuterer dette nærmere:

Lærer 3: «Jeg tror det elevene liker veldig godt, er at du ser de, [...], at de blir sett. Det er jo av og til at du ser at, jeg har mange år bare hatt 15 elever, men nå har jeg all slags grupper her, men da er det kanskje noen få ganger jeg opplever at noen har lyst til å være i større grupper fordi de ikke ville bli sett. Det er noen få ganger. Men stort sett har de lyst til å bli sett. Så det er jo noe der».

Eleven snakker om hvor viktig det er at kroppsøvingslæreren ser alle elever, og trekker spesielt frem hvordan de opplever det gjennom øynene til elever med ulike utfordringer. Det at læreren blir kjent med elevene, og dermed kan møte dem med forståelse og anerkjennelse, fremstår som ekstra viktig ovenfor elever med store utfordringer. I tilfeller der elever ikke deltar i undervisningen, fremhever Elev 5 fra Elevgruppe 1 hvor viktig det er at kroppsøvingslæreren møter elever med utfordringer:

Elev 5: «Men det er jo der igjen at, da må jo gymlæreren bli mer personlig med eleven for at han skal åpne seg [...]. Det er jo ikke sånn at en elev hadde åpnet seg for en person man snakker nesten aldri med. Men om han faktisk kjenner den andre og man er personlig med hverandre, så blir det mye lettere for eleven å åpne seg».

I Elevgruppe 3 snakket elevene om at de har en følelse av at kroppsøvingslæreren legger mer merke til og har en bedre relasjon med elever som er flinke i kroppsøving. «*Flinke elever er også ofte mer utadvendte*», sier den ene eleven, og utdyper at dette nok gjør at kroppsøvingslæreren ser de flinke elevene og ikke legger så godt merke til dem som ikke er flinke eller utadvendte. I disse samtalene kommer det frem et tydelig ønske om å bli anerkjent og møtt med forståelse av læreren.

Selv om lærerne er opptatt av å se den enkelte elev, så fremstår det som om de tenker at emosjonell støtte er viktigere ovenfor elever som har personlige utfordringer og/eller dårlige erfaringer med kroppsøving. Mer konkret nevner lærerne elever med angstproblematikk, dårlige erfaringer i kroppsøvingsfaget og med kroppsøvingslærere, samt elever som har hatt lite kroppsøving på ungdomsskolen. Lærerne snakker om å møte hele klassen i starten av skoleåret med utgangspunkt i elevgruppen som har behov for emosjonell støtte, for på den måten å unngå at disse elevene enda en gang blir dyttet ut av faget.

Lærer 2: [...] men det er noen der som må jobbes med for å få de inn i salen. Jeg velger å ofre litt tid på det, for å få igjen for det utover året. Få det inn og vise at jeg faktisk bryr meg om dem, selv om de gjerne ikke har lyst til å ha faget, eller har hatt dårlige opplevelser før. Det kan være mange ting, det er mange som har tøff ballast å ta med seg, sånn at der er mange i første klasse som har ganske tjukke mapper med seg, elevmapper, så det er noe med det».

Videre opplever lærerne at denne elevgruppen har behov for å bli sett og vist omsorg, før de kan bli mottakelig for faglig støtte.

Lærer 3: «Men om jeg bare hadde begynt faglig, med hun jeg ser for meg nå, og bare snakket fagspråk, så tror jeg hun bare hadde gitt fingeren og gått».

Her kommer lærerne også inn på at støtten til elever er noe de opplever som mer helhetlig enn å være delt opp i ren emosjonell og ren faglig støtte. «Jeg synes de henger så i sammen jeg», sier Lærer 3 når jeg spør om man kan få en god relasjon med elever om man bare gir faglige tilbakemeldinger. Lærer 3 utdyper videre hvordan emosjonell og faglig støtte er vanskelig å skille fra hverandre:

«Når du har fått en omsorg, så går det ofte på faglige ting, så jeg synes det er vanskelig å splitte de helt».

5.2.2.2 Faglig støtte

Elevene uttrykker tydelig at det er positivt når kroppsøvingslæreren er faglig involvert i dem og ser den enkelte elev. Elevene snakker om en støtte som er faglig og personlig rettet. For elevene innebærer dette blant annet at læreren bør komme med små positive kommentarer. Slike kommentarer fremstår som viktige for dem. Likevel legger de fort merke til når denne formen for tilbakemeldinger dominerer fremfor mer faglige konkrete tilbakemeldinger. Det ser ut til at elevene knytter gode faglige tilbakemeldinger til dyktige kroppsøvingslærere, og at elevene ønsker tilbakemeldinger som er konkret i forhold til temaet de arbeider med i kroppsøvingstimene. I samtalen med Elevgruppe 1 spør jeg om en utdyping av dette med kroppsøvingslærerens tilbakemeldinger:

Intervjuer/Jeg: «[...] sånn at det er noe mer enn at «Ja, det var bra», men at de på en måte også kan fortelle...

Elev 2: «Utdype...»

Intervjuer: «...Utdype, ja, okey».

Elev 5: «Fortelle hva som var bra. Ikke bare «Du har jobbet bra». Hva er det jeg har gjort bra? Hva er det jeg kan fortsette med? Men det blir bare sånn småkommentarer hele tiden. Og det er nyttesløst».

Også lærerne understreker hvor viktig det er å gi konkrete tilbakemeldinger som er både faglige og personlige. I samtalen trekker de fram at man kan vise at man ser eleven gjennom å gi små og positive kommentarer, og at dette er et viktig fundament i kommunikasjonen med elevene. Samtidig ser lærerne viktigheten av å gi faglige tilbakemeldinger som er konkrete i forhold til det de arbeider med, og som er rettet mot

den enkelte eleven. Lærerne gir uttrykk for at de på denne måten bidrar med faglig støtte til den enkelte eleven. Lærer 2 sier det slik:

Lærer 2: «Men det er fort å bare si «bra». Men jeg prøver å bite meg i tunga, og si at det er mye bedre å si hva som er bra. La oss si at vi tar et fingerslag, «Ja, det var et bra slag, nå var du mye flinkere til å komme under ballen». Eller at du kommenterer mer enn at det bare er bra hele tiden. For de og så blir det litt mer personlig når du, «hva var det jeg gjorde som var bra?», og da lærer du de og litt mer».

Gjennom den faglige støtten de får, legger elevene merke til kroppsøvingslærerens kunnskaper. For elevene er det viktig at kroppsøvingslæreren har faglige kunnskaper og at denne kunnskapen brukes i møtet med elevene. Ifølge elevene kan lærere imidlertid også bruke kunnskapen de har på en måte som kan oppleves negativt. Elevene reagerer negativt når læreren bruker kunnskapen til å fortelle dem «absolutte sannheter», gjerne i kombinasjon med en monologisk fremgangsmåte. Elevgruppe 2 sier dette når jeg kommer med et oppfølgingsspørsmål om lærerens væremåte gjør at de får lyst til å lære:

Elev 4: «Nei, altså, det spørs litt, for det at hun sier jo sånn, «Det er viktig å spise sunt og få nok søvn», og alt det der. Men det er jo ikke at jeg bestemmer meg for at nå skal jeg endre...»

Elev 2: «Det er jo ikke sånn tale som gjør at du, nå...»

Elev 5: «Tror ikke det er så mange som bryr seg».

Elev 4: «Nei».

Elevene reagerer også negativt når lærer synes å representere et kunnskapssyn som i liten grad er fundert på dialog og ikke bidrar til at elevene aktivt deltar i læringen. Dette handler om elevens opplevelse av å bli «kastet ut» i aktiviteter uten opplæring og at læreren så påpeker det elevene gjør feil. Elevgruppe 2 sier dette om hvordan de opplever det når læreren kun trekker frem det elevene gjør feil, og ikke tar elevene med inn i læreprosessen:

Elev 2: «Når vi hadde volleyball, så prøvde jo hun [medelev] så godt hun kunne, og vi prøvde å fortelle og liksom, og til slutt kommer læreren bort og bare, «Det der er feil»... [...] så blir du litt sånn... jeg hadde i hvert fall blitt litt sånn».

Elev 4: «Du føler deg litt sånn ukomfortabel».

[...]

Elev 2: «Alle ser på deg, og det blir litt sånn, ja...»

Lærerne synes derimot å representere et kunnskapssyn hvor elevene er aktive deltakere i læringssituasjonene. Kroppsøvingslærerne snakker mye om hvordan de tar i bruk ulike former for samarbeid innenfor temaene de jobber med. Praksisen kroppsøvingslærerne beskriver fremstår dermed som nært knyttet til en sosiokulturell forståelse av kunnskap. Ved å tilrettelegge for samarbeid, opplever lærerne at de i større grad også legger til rette for trygghet i læringssituasjoner. Lærer 2 sier det på denne måten:

«Ja, samarbeid er jo et viktig mål her, og ut fra læreplanen. Det innebærer også at man respekterer hverandre, vi er jo forskjellige. Sånn er det jo å jobbe med kolleger og, sant. Noen snakker du mer med enn andre, men man må jo respektere hverandre. Man må jo kunne være sammen uansett. Av og til er det vanskelig å få til [...], men dette er jo og en del av kroppsøvingfaget det og, det å kunne samarbeide».

5.2.3 Lærerens personlige egenskaper

For elevene er lærerens personlige egenskaper viktig, og i samtalene trekker de frem at de merker om læreren har en positiv innstilling, har humor og er hyggelig. Elev 5 i Elevgruppe 1 sa det slik:

«Altså, de gymlærerne jeg og Elev 3 hadde i fjor da, jeg synes de var mer tullete og sånn. De, på en måte, gikk med en positiv innstilling til selve timen på en måte. Mens nå, så synes jeg at det bare er å komme inn, ta et opprop og så er det bare rett i gang med det seriøse.»

At humor er viktig for elevene i kroppsøving er noe Elev 2 i Elevgruppe 2 er tydelig på:

«Nei, hadde hun brukt humor, så hadde det nok vært litt kjekkere å ha gym».

Samtidig sier elevene at det også vurderes som positivt at læreren kan være streng og tydelig. Elevene uttrykker at det ikke trenger å være noen motsetning mellom det å være streng og det å være hyggelig. Disse egenskapene fremstår som komplementære slik elevene uttrykker seg. Elevgruppe 2 diskuterte dette:

Elev 2: «Altså, jeg føler at de [kroppsøvingslærer] må være streng, men det må kunne gå an å tulle med de og liksom.»

Elev 4: «Det må være en god blanding.»

Elevene tar opp det å huske navn som en viktig egenskap hos kroppsøvingslæreren. Når læreren ikke husker navn, gir det elevene en følelse av at kroppsøvingslæreren hverken har oversikt og kontroll over vurderingen av den enkelte, eller i det hele tatt kjenner elevene. Elevgruppe 2 snakker om hvordan en lærer ser ut til å ikke ha kontroll på hvem som er hvem av elevene i klassen:

Elev 5: «Hun ene jeg snakket om i sted, hun hadde fått beskjed av gymlæreren i gymtimen at hun var flink i volleyball, men så kom hun [kroppsøvingslæreren] og snakker med hun [eleven] etterpå liksom sånn: «Du må forbedre deg» [...] Jeg vet ikke om de har helt kontroll på hvem som er hvem, av og til».

Elev 4: «Nei, jeg tror egentlig ikke det».

Viktigheten av at læreren er tydelig og har kontroll, er noe Elevgruppe 3 også snakker om. For dem handler det om hvordan kroppsøvingslæreren tar tak i ulike situasjoner som foregår i kroppsøvingsstimene. De trekker frem opplevelser der medelever har kommet med nedlatende kommentarer mot dem eller andre i klassen, uten at de opplever at kroppsøvingslæreren tar tak i dette. Elevene trekker frem hvor viktig det er for dem at kroppsøvingslæreren er til stede og får med seg det som skjer i timen. Dette gjelder både faglig og sosialt, at hen kan gripe inn i situasjoner som oppleves som uakseptable.

Også lærerne trekker frem humor som svært viktig i møte med elevene. Lærerne gir uttrykk for en bevissthet knyttet til det å bygge relasjoner med elevene gjennom å skape

god stemning, hvor latteren ligger løst og det er lov å le av læreren. Kroppsøvlingslærerne er tydelig på at det er viktig å ikke ta seg selv høytidelig i møtet med elevene.

Lærer 3: «Det liker elevene veldig godt... at du viser at du ikke kan».

Lærer 1: «At du ikke får det til.»

Lærer 3: «Eller at du legger deg flat, det er nesten magisk hvis du ikke er så selvhøytidelig... det liker de».

[...]

Lærer 3: «De skjønner at «ho tar seg ikke selv alvorlig». Det er noe som skjer da [...] Så det må en bare bruke for alt det er verdt».

Samtidig er det viktig for lærerne at elevene kan stole på dem. For lærerne er det derfor viktig å by på seg selv, både gjennom handling slik Lærer 3 snakker om i eksempelet over, og gjennom hvordan man presenterer seg overfor elevene sine. Derfor er dette noe lærerne vektlegger i møtet med elevene helt fra starten av skoleåret. Lærer 2 forklarer hvordan det å fortelle sin egen historie er en måte å by på seg selv, med hensikt å bygge relasjoner slik at elevene kan stole på kroppsøvlingslæreren.

Lærer 2: [...] Og jeg er slik at jeg bruker første time jeg har med dem, så prater jeg med dem hele tiden, i klasserom.

Intervjuer: «Hva gjør du da, i klasserommet?»

Lærer 2: [...] Jeg presenterer meg selv, og forteller litt om min bakgrunn og forteller litt om mitt liv i rimelighetens grenser. Litt med hensikt for... [...] for å skape en god relasjon, at de føler at de kan stole på meg.

5.2.4 Ansvar i lærer-elev-relasjonen

I samtalene med elevene er det tydelig på at det er læreren som skaper rammene for relasjonen mellom lærer og elev. Elevene snakker om hvor avhengige de er av en lærer som er åpen og imøtekommende, og som tar initiativ til å snakke med elevene. Derfor er det viktig for dem at læreren er forutsigbar og en de kan stole på. Slike kvaliteter er spesielt viktig når elevene snakker om hvordan læreren møter dem ved skader og sykdom, og i forhold til vurdering i faget. Dette er nemlig situasjoner der elevene føler seg sårbare, og de opplever at læreren bestemmer utfallet for eleven. Denne skjevheten i

maktforholdet mellom lærer og elev, kommer også frem når elevene snakker om lærere de føler umyndiggjør dem ved å ikke inkludere dem i faglige samtaler og i undervisning. Elevene beskriver situasjoner hvor de føler at avstanden mellom lærere og elev blir tydeliggjort når læreren ikke møter elevene med dialog. Når jeg spør elevene i Elevgruppe 1 om hvem som har mest ansvar i relasjonen, sier Elev 5 dette om lærerens ansvar:

«Det spør, men læreren har en jobb med å være åpen og skape eller være åpen for de relasjonene. Spesielt når man kommer inn på Vg1, et nytt år, en helt ny skole, da er det veldig viktig at læreren er åpen for å skape gode relasjoner, for da har man kanskje ikke så mange [venner i klassen]».

I intervjuet med kroppsøvlingslærerne kommer det klart frem at de opplever at de har ansvaret for relasjonen med elevene. De snakker om at elevene er avhengig av en lærer som legger til rette for en god relasjon. I intervjuet understreker kroppsøvlingslærerne at det er viktig å være en tydelig lærer og en elevene kan stole på allerede fra skolestart, og trekker frem verdien dette har for relasjonen med elevene i resten av skoleåret. Ved å bruke humor og ha lave skuldre, ønsker kroppsøvlingslærerne å legge til rette for å utvikle en relasjon med elevene. Det virker som lærerne også ser dette som en inngangsport til at elevene skal kunne stole på dem. Lærer 4 uttrykker det slik om hvordan hun tenker at elevene skal se på henne som lærer:

«Ja, de blir kjent med deg, for «Hun er ikke så farlig å komme å si noe til», «Hun tåler det» eller «Hun tåler en spøk», eller tåler at det er en fleip og lære litt».

Selv om elevene fremstiller læreren som ansvarlig for relasjonen, snakker de om hvor viktig det er at eleven selv er delaktig i relasjonen med læreren. Ettersom de går på videregående skole, ser de på seg selv som mer selvstendige enn på ungdomsskolen. De er rett og slett blitt eldre, og dermed føler at de har mer ansvar for relasjonen til læreren enn tidligere i skoleløpet. Møtet med kroppsøvlingslæreren fremstår derfor ikke som et passivt møte for elevene. De ønsker å bli tatt med i dialog og føler selv at de har et ansvar for at det kan bli en dialog med læreren. Samtidig understreker de at elever er ulike, og at to elever kan ha ulike behov og trenger ulik tid på å bli trygg på andre elever og på læreren. Elev 4 fra Elevgruppe 1 uttrykker elevens ansvar i relasjonen slik:

«Jeg synes at det er begge sitt ansvar. Læreren har et ansvar med å ta vare på elevene, mens likevel har vi som elever et ansvar og, med å si ifra hvis det er noe galt».

Ved å informere om hvilke forventninger elevene kan ha til læreren og læreren til elevene, legger kroppsøvlingslærerne vekt på å skape et møtepunkt der elevene kan få et ansvar for relasjonen. For lærerne er det viktig at elevene har medbestemmelse og en aktiv rolle i relasjonen. Samtidig opplever lærerne at elevene er ulike i hva og hvor mye de forteller, og at noen trenger lengre tid enn andre for å bli trygg på læreren. Lærerne gir derfor elevene muligheten til å selv velge hvor tett relasjon de vil ha med kroppsøvlingslæreren. Lærerne trekker også frem at samarbeid med kontaktlærer er viktig, fordi noen elever får bedre relasjon med kontaktlæreren og kommuniserer med kroppsøvlingslærer gjennom kontaktlæreren. Lærer 4 sier det på denne måten:

«[...] eller så har man dem [elever] som «Guri, jeg vil ikke si til henne [kroppsøvlingslæreren] at jeg sliter med migrene, og kroppsøving er en av de tingene som løser det ut, da er det bedre at jeg sier det til kontaktlæreren og så kan de si det». Jeg tenker det er litt elevene som kan være med på å bestemme hva slags kontakt de vil ha med oss, og hvor mye vi skal fortelle til de, eller de skal fortelle til oss om seg selv, eller om det skal gå via andre».

5.3 Tilknytning

Elevene er opptatt av at kroppsøvlingslæreren skal bli kjent med dem, og på den måten bygge en relasjon til dem. For eleven innebærer dette at læreren har en personlig tilnærming til dem, der læreren viser at hen lytter og forstår elevene. Videre handler det om at læreren har tid til å se og snakke med dem. I intervjuene gir elevene inntrykk av at de ønsker å ha en relasjon og tilknytning til kroppsøvlingslæreren. Dette inntrykket forsterkes når elevene forteller om negative opplevelser med kroppsøvlingslærere. Elevene er veldig tydelig på at atferd hvor læreren virker fjern og uinteressert i elevene, påvirker relasjonen negativt og gjør at de ikke føler de har noen relasjon til læreren. Elevgruppe 2 trekker frem hvordan de reagerer negativt på en lærer som virker uinteressert:

Elev 2: «Men jeg vet ikke om, hørte han så veldig mye på oss da?»

Elev 4: «Jeg synes han virket litt fjern. [...]. Han bare sånn, «Ja», «Jada», «Jada».

Elev 2: «Mm, ja, det stemmer egentlig».

Elevene forteller at de heller ikke får så godt forhold til kroppsøvingslæreren når læreren virker mest opptatt av at fag og undervisning blir gjennomført.

I intervjuene diskuterer elevene hvordan elever er forskjellige, og at det dermed vil være ulike ting som avgjør i hvilken grad og hvor lang tid den enkelte elev trenger for å få en relasjon og tilknytning til kroppsøvingslæreren. Elev 3 fra Elevgruppe 1 sier dette om ulikheten mellom elever:

«Også er det jo, mange har ulike personligheter, så det tar jo ulikt til, altså meg og Elev 4, det kan være at jeg krever mye mindre fra en person for å føle meg trygg enn det Elev 4 for eksempel krever».

Elevene diskuterer også hvordan de tror at elevers tidligere erfaring kan være med å påvirke relasjonen de får til kroppsøvingslæreren. Elevene trekker idrettserfaring og gode ferdigheter i faget frem som noe de mener kan gjøre det lettere å få en tilknytning til kroppsøvingslæreren. Elevgruppe 2 diskuterer hvordan de opplever at dette er for flinke elever og de som ikke er så flinke i faget:

Elev 2: «Jeg tror mest de som ikke er så gode i gym kanskje, synes hun er verre».

Elev 5: «Men de som er litt bedre, synes vel hun er litt [bedre]».

[...]

Elev 2: «I stedet for å hjelpe de [mindre flinke elevene], så blir litt sånn som, forholder seg mer til de som gjør det hun sier...[...], mens de andre bare blir skubbet litt på sidelinjen».

Kroppsøvingslærerne gir uttrykk for at de mener at mennesker har et behov for å bli sett, og at de derfor ønsker å legge til rette for at elevene blir sett og hørt. For kroppsøvingslærerne er det viktig å se og høre elevene gjennom faglige aktiviteter og gjennom planlagte og ikke-planlagte fagsamtaler. Slik det tidligere er vist til, så opplever

kroppsøvlingslærerne at noen elever har et stort ønske og behov for å ha en relasjon og tilknytning til kroppsøvlingslæreren. Videre fremhever kroppsøvlingslærerne hvor viktig det er at læreren bruker seg selv i møtet med elevene for å aktivt skape en relasjon med elevene og dermed legge til rette for at elevene skal få en tilknytning til dem som kroppsøvlingslærere.

5.4 Trygghet

Trygghet er et tema som går igjen i intervjuene, både med elevene og lærerne. Slik det blir uttrykt, fremstår trygghet som svært viktig i kroppsøvlingsfaget. Trygghet kan sees i sammenheng med flere av kategoriene som er beskrevet tidligere i kapitlet. I det følgende vil jeg ta for meg hvordan trygghet kommer frem i samtalene.

5.4.1 Lærerenes mellommenneskelige egenskaper

For elevene fremstår kroppsøvlingslæreren som en viktig person som skaper trygghet i faget. Elevene snakker om en kroppsøvlingslærer som er opptatt av at elevene har det bra, og ser dem som mennesker. For elevene handler det om å bli møtt med åpenhet og at læreren viser forståelse og kjennskap til den enkelte i læringssituasjoner og ved tilrettelegging. Gjennom relasjonen med kroppsøvlingslæreren opplever elevene på denne måten trygghet i kroppsøvlingsstimene. Videre snakker elevene om hvordan en kroppsøvlingslærer som er engasjert i faget og elevene, kan være med på å heve nivået og selvtilliten til den enkelte eleven. Det er tydelig at kroppsøvlingslæreren bidrar til trygghet gjennom faget i seg selv. Etter en periode med praksisstudenter i kroppsøvlingsundervisningen, sier Elev 2 fra Elevgruppe 2 dette om hvordan en lærers engasjement for faget og elevene kan bidra til trygghet for elevene:

«[...] altså det er utrolig viktig, fordi det kan bygge selvtillit og, ja dette kan du faktisk. De studentene har vært til stor hjelp med å vise og være med i spill, og med å være engasjert da».

For kroppsøvlingslærerne er det viktig at de får vist at de bryr seg om elevene, fordi det er på den måten eleven kan bli trygg på læreren. Læreren opplever at dette er spesielt viktig

for elever med utfordringer. Samtidig ser lærerne at tidsrammen i faget kan være en utfordring når de skal bygge trygge relasjoner med elevene.

5.4.2 Klassemiljø og medelever

Elevene snakker om hvor viktig klassemiljøet er i kroppsøving. De forteller om kroppsøving som et fag hvor man deltar med hele seg, der de opplever at man er veldig synlig for andre. De opplever også at man i kroppsøving er mer avhengig av å jobbe og samarbeide med andre i klassen, enn i andre fag. Når kroppsøvingsklassen i tillegg er satt sammen av to ulike yrkesfagklasser, fremstår trygghet og et godt klassemiljø som særdeles viktig for elevene. Elev 2 fra Elevgruppe 1 opplever det slik:

«[...] når jeg gikk Vg1, så ble vi puttet sammen med en annen klasse, en annen linje. Det gjør at man må bli tryggere på de du samarbeider med, og bli bedre kjent med de. Det å skape trygghet mellom elever og lærere i forhold til hvordan vi gjør det best mulig».

Trygghet fremstår også som en svært viktig del av kroppsøvingsfaget for kroppsøvingslærerne. Slik jeg tidligere har vist til, så opplever kroppsøvingslærerne at sammensetningen av to yrkesfagklasser kan skape veldig heterogene kroppsøvingsklasser. Dette er en faktor som kan påvirke elevenes opplevelse av trygghet i kroppsøving. Kroppsøvingslærerne snakker også om å ha et øvelsesutvalg som minimerer synligheten til den enkelte og dermed bidrar til trygghet i et fag der den enkelte er veldig synlig for andre. Videre trekker lærerne frem situasjoner, som for eksempel skolestart, hvor enkeltelever og grupper av elever generelt kan føle seg utrygge i kroppsøvingstimene. For å skape trygghet for elevene helt i fra starten av skoleåret, forteller lærerne at de bruker kjente øvelser som elevene er trygge på og øvelser som kan bidra til å gjøre elevene trygge på hverandre. Lærer 3 snakker her om trygghetsøvelser, og hvor viktig det er at kroppsøvingslæreren er bevisst rollen sin når klassemiljøet er utfordrende:

Lærer 3: «[...] men det jeg tenker er at man må ha tungen rett i munnen og hanke dem inn, og prøve å bruke trygghetsøvelser. [...]. At du styrer det, jeg følte at jeg måtte være ganske styrende og vite hva jeg skulle gjøre».

For elevene i Elevgruppe 3 kommer det tydelig frem at trygghet er svært viktig i kroppsøvingstimene. Det disse elevene trekker spesielt frem, er hvor viktig medelever er for følelsen av trygghet. De understreker at det er mye lettere å delta i gruppearbeid, som de opplever er en stor del av kroppsøvingsfaget, når man er trygg på medelever. Videre forteller gruppe 3-elevene at dersom man er nervøs for å delta, så hjelper det at noen man er trygg på begynner med aktiviteten. Særlig blir venner fremhevet som viktig, fordi venner fører til trygghet i kroppsøvingstimene, som igjen er utgangspunktet for å kunne ha det gøy i faget. En av elevene i denne gruppen forteller at hen ikke hadde noen venner i klassen på ungdomsskolen, noe som igjen gjorde det svært vanskelig for eleven å ha kroppsøving. Elev X sier at «å være alene er en utfordring», for selv om ingen andre egentlig bryr seg om det, så kjenner man på følelsen av å være alene og at man ikke har noen som kan hjelpe. Elev Y understreker at «bare det å henge med noen, er en motivasjon». Det kommer også frem i intervjuet at trygghet bidrar til at kroppsøvingsfaget kan bli en pause i livet der man kan glemme vonde tanker.

Selv om medelever er viktig for trygghet, nyanserer Elevgruppe 3 dette i den videre diskusjonen i intervjuet. En av elevene forteller at hen skulle ønske at hen hadde fortsatt med idrett, da dette kunne gitt muligheten til å få venner som hen kunne vært sammen med i kroppsøvingstimene. Som en respons til dette forteller imidlertid en annen elev i Elevgruppe 3 at hen hadde opplevd at ingen ønsket å være med hen i idrettslaget, og at dette fulgte eleven videre når hen traff de samme personene på skolen. Dette førte til at denne eleven følte seg ekskludert av de samme jevnaldrende både i idrettslaget og i kroppsøvingstimene.

5.4.3 Læring

Elevene snakker også om å ha faglig trygghet. Læreren er den som bidrar til denne tryggheten, og de sier hen kan gjøre spill gøyere, heve nivået og øke selvtilliten til den enkelte. Organiseringen av læringsaktiviteten kan skape trygge rammer, og elevene forteller at de ser at læring kan føre til høyere grad av deltakelse for alle elever. Elevene påpeker videre at fravær av læring kan føre til usikkerhet hos noen elever, fordi eleven ikke er gjort kjent med alle aspekter ved aktiviteten som ferdigheter, regler og samspill. Når jeg spør om elevene i elevgruppe 2 følte at læreren gjorde noe for at alle skulle være trygge, er dette opplevelsen de har:

Elev 4: «Nei»

Elev 3: «Egentlig ikke. [...] Det var egentlig sånn som vi har sagt, at du får ikke så mye opplæring i det du skal gjøre...»

Elev 4: «Nei»

Elev 3: «...så hvis vi hadde fotball og det var noen som ikke kunne fotball så godt, så ble de fortsatt bare slengt ut i det liksom, også spilte vi fotball.»

For elevene i elevgruppe 3 er det den generelle tryggheten som er utgangspunktet for læring. En av elevene sier direkte at «trygghet bidrar til læring». Elevene i gruppe 3 gir uttrykk for at de trenger å oppleve trygghet, før de i det hele tatt er i stand til å fokusere på læring i kroppsøvfingsfaget.

5.5 Rammefaktorer

I intervjuene snakker både elever og kroppsøvfingslærere om ulike rammefaktorer som ser ut til å ha innvirkning på lærer-elev-relasjonen. Noen av disse rammefaktorene er mer generelle for kroppsøvfingsfag, mens andre er mer spesifikke for yrkesfaglige klasser i kroppsøving.

5.5.1 Faget i seg selv

Kroppsøvfingsfaget i seg selv er noe som fremstår som en sentral del av møtet mellom kroppsøvfingslærer og elev. Elevene i Elevgruppe 1 og 2 sier at de i utgangspunktet liker kroppsøving og at de i stor grad opplever positive sider ved faget. Noen av elevene forteller at de positive sidene ved faget handler om at fagets kroppslige og aktive egenart oppmuntrer elever til å gi mer av seg selv. For disse elevene er møte med kroppsøvfingsfaget knyttet til noe positivt, og kan derfor være et godt utgangspunkt for elevens møte med kroppsøvfingslæreren. Elev 5 fra Elevgruppe 2 sier det så enkelt når de får spørsmål om hvordan de synes det har vært å ha kroppsøving på videregående skole:

«Jeg synes det er veldig gøy. Fordi jeg liker å være aktiv, og spille fotball til vanlig. Jeg synes det er gøy.»

Videre opplever elevene at faget stiller andre krav til samarbeid enn teoretiske fag, noe som også gir dem muligheten til å bli bedre kjent med medelever. Elev 3 fra Elevgruppe 1 kobler samarbeid og fagets egenart slik:

«Fordi at man må samarbeide mye mer og sånt. Og man bruker ikke, sånn i timen [teorifag] så bruker man bare hjernen, men her bruker man hele deg [...]. Og i en vanlig time kan du kanskje skjule deg litt mer. [...] Mens i gymtimen så er du veldig avhengig av å samarbeide fordi at mange aktiviteter er samarbeid. Du kan ikke spille kanonball alene...».

Kroppsøvlingslærerne trekker også frem fagets egenart som viktig. Lærerne mener det er en sammenheng mellom fagets kroppslige dimensjon og det relasjonelle. Ved å gjøre fysisk aktivitet sammen i kroppsøvlingsstimene, opplever kroppsøvlingslærerne at faget bidrar positivt både i relasjonen mellom lærer og elever, og mellom elever. Lærer 3 trekker frem sine egne erfaringer som idrettselev og kroppsøvlingslærer, for å få frem hvor viktig det kroppslige og fysiske kan være for det relasjonelle:

«Du så bare i dag på oss, gamle og unge, det er mye som kommer ut av ei økt sammen fysisk [det refereres til planleggingsdagen de har hatt i gymsalen sammen, tidligere på intervjudagen]. Og det er også sånn når jeg gikk på idrett [...] vi hadde alltid så mye kjekt fordi vi gikk alltid på turer [...] vi laget oss jo opplevelser, vi hadde jo så mye å snakke om etter på. Det er mye å bygge på, vil jeg si».

Det er med andre ord et sosialt aspekt ved faget som bidrar til at man kan bli godt kjent.

Selv om elevene fra Elevgruppe 1 og 2 har mange positive opplevelser med kroppsøving, blir det kroppslige også diskutert som en utfordring. I sammenheng med noen type aktiviteter, forteller elevene om opplevelser av å bli beglodd av kroppsøvlingslæreren. I dette tilfellet var det snakk om hvordan noen jenter opplevde det i forhold til en mannlig kroppsøvlingslærer. Det var tydelig at dette påvirket noen elevers deltakelse i faget og forholdet de hadde til kroppsøvlingslæreren. Elev 3 fra Elevgruppe 2 tok det opp slik:

«For hadde vi styrketrening og vi tok knebøy liksom, så var det litt sånn at hvis han gikk bak oss og stod og glodde på liksom, så følte de [noen av jentene i klassen] seg kanskje litt ukomfortabel».

Elevgruppe 3 hadde en bredere diskusjon av fagets egenart og trakk inn fagets sosiale aspekt. Her kommer det frem at disse elevene opplever å være veldig synlig i kroppsøvingstimene, og de snakket om utfordringer med å være synlig for alle de andre elevene i klassen. Det kommer frem at dette er noe som påvirker dem i stor grad, og som gjør at de har utfordringer med å delta i kroppsøvingstimene. Videre peker elevene i gruppe 3 på at gruppearbeid er en stor del av kroppsøvingsfaget og at faget har andre krav til vurdering enn teorifag, der elever i stor grad gjennomfører individuelle skriftlige prøver. Fordi elevene opplever det som vanskeligere å etterleve det faget krever av den fysiske og sosiale deltakelsen, fremstår det også som vanskeligere for disse elevene å få en relasjon til kroppsøvingslæreren.

5.5.2 Fagets tidsramme, elevantall og antall klasser

Elevene opplever i stor grad at de har liten tid med kroppsøvingslæreren per uke, og gir uttrykk for at dette kan by på noen utfordringer. En av utfordringene handler om hvor godt kroppsøvingslæreren kan bli kjent med hver elev når hun har store og/eller mange klasser. Elevgruppe 2 er tydelig på hvordan timeantall påvirker relasjonen:

Elev 5: «Nei, vi har ikke så god relasjon til gymlæreren egentlig».

[...]

Elev 5: «Vi snakker nesten ikke til gymlæreren».

Elev 2: «Det er sikkert kun fordi de kun har de to timene».

En annen utfordring handler om opplevelsen av at kroppsøvingslæreren ikke alltid er imøtekommende når enkeltelever har behov for tilrettelegging, fordi læreren prioriterer å fokusere på og bruke tid på hele klassen. Disse utfordringene opplever elevene at henger sammen med antall elever og klasser læreren har kroppsøvingsundervisning med. Selv om elevene har forståelse for at kroppsøvingslærere har ansvar for mange elever og klasser, så påvirker det dem når de opplever at kroppsøvingslæreren ikke alltid kan være

imøtekommende eller ikke husker navnet på alle. Elevene blir for eksempel usikker på om læreren har kontroll på hvem som er hvem, når det skal settes karakterer.

Kroppsøvingslærerne opplever også at det er utfordringer knyttet til å ha mange klasser, og dermed mange elever og liten tid med hver klasse. Kroppsøvingslærerne opplever at dette gjør det krevende å bli kjent med alle elevene, og å legge til rette for at alle elevene skal få bli kjent med og trygg på dem som lærere. Lærerne trekker det frem som positivt dersom de kan undervise en klasse i flere fag, ved siden av kroppsøving, fordi dette gir dem muligheten til å bli bedre kjent med elevene:

Lærer 4: [...] jeg har noen ganger vært så heldig at jeg har fått samme klasse i samfunnsfag og kroppsøving. Da blir man kjent med de, bedre kjent med de, for du lærer navnet fortere [...] Det og spiller inn, så sånne tekniske ting fra ledelsen sin side om hvordan man kan lette...»

Dette er også noe elevene trekker frem som noe som kan styrke relasjonen til kroppsøvingslærere.

Elev 2: «Hvis [kroppsøvings]læreren hadde hatt oss i flere fag...så hadde de hatt mer relasjon til oss».

5.5.3 Yrkesfaglige rammer

På mange videregående skoler er det vanlig at to ulike yrkesfagklasser settes sammen til en stor klasse i kroppsøving. Kroppsøvingslærerne forteller at det til tider kan være store utfordringer ved at to ulike yrkesfagklasser settes sammen til en kroppsøvingsklasse. Hvor store og hvilke utfordringer som oppstår, er avhengig av hvilke yrkesfagklasser som settes sammen, og utfordringene kommer tydeligst frem når tradisjonelle jentefag settes sammen med tradisjonelle guttefag. Lærer 3 forteller om en erfaring som deles av flere av lærerne:

Lærer 3: «Jeg hadde et år frisør sammen med elektro, det var en veldig spesiell kombinasjon [...] Jentene stod i et hjørne og var livredde, og guttene var som apekatter som skulle vise alt testosteron».

Lærerne opplever at praksisen med å sette sammen to yrkesfagklasser kan føre til heterogene kroppsøvingsklasser, der klassene rett og slett ikke passer sammen. Forskjellene i elevenes nivå og erfaring kan ifølge lærerne til tider være ødeleggende for noen yrkesfagklasser og elever. Klassesammensetningen i kroppsøving for yrkesfag kan derfor gi store utfordringer i forhold til tilrettelegging og tilpasning.

Også elevene trekker frem at kroppsøvingsklassens sammensetning kan være med på å påvirke hvordan kroppsøvingsklassen blir, noe som igjen kan få betydning for kvaliteten på innholdet i timene. Samtidig snakker elevene om at kroppsøving er et fag som kan være bra for klasse miljøet når to klasser settes sammen til en stor klasse, fordi samarbeid og å være i fysisk aktivitet sammen gjør at de blir bedre kjent. Her er noen av elevene tydelig på at de i kroppsøvingstimen blir bedre kjent med elever fra den andre klassen i kroppsøvingstimen, enn når de har samfunnsfag sammen med dem. Elevgruppe 2 sier dette når jeg spør om de blir bedre kjent i kroppsøvingstimen enn andre fag:

Elev 4: «Hvis ikke hadde vi ikke blitt så godt kjent med elektroklassen».

[...]

Elev 3: «Vi har jo samfunnsfag med de og, men da sitter vi jo bare der».

Elev 2: «Vi blir ikke kjent med de i samfunnsfagen».

5.5.4 Vurdering og karakterer

Mange av elevene er tydelig på at karakter i faget er viktig, og dermed fremstår vurdering som en viktig faktor i elevenes relasjon til kroppsøvingslærer. Elev 5 i Elevgruppe 1 trekker for eksempel inn karakterer som en begrunnelse for at det er viktigere at læreren ser elevene faglig enn som personen de er:

«Jeg, personlig, synes faglig, fordi de skal jo sette en karakter for deg som du skal ha med deg videre».

Elevene trekker frem ulike utfordringer knyttet til vurdering. De opplever det som negativt dersom de har liten og uklar kommunikasjon om vurdering med kroppsøvingslæreren. I forlengelse av dette forteller eleven at de ønsker å ha konkret kommunikasjon med læreren om vurdering. Når elevene i Elevgruppe 2 snakker om

vurdering og bruk av ferdighetstester, kommer det tydelig frem at det er uklart for dem hva som vurderes og hvor mye vurderingen betyr i kroppsøvingstimene.

Kroppsøvingslærerne på sin side opplever at elever innen yrkesfag i større grad enn tidligere fokuserer på karakterer. Lærerne forteller om elever som er mer fokusert på karakter enn å ha det kjekt i aktivitet sammen med andre. I en samtale om vurdering forteller kroppsøvingslærerne hvordan vurdering er noe som kan påvirke relasjonen:

Lærer 3: «Så kommer man kanskje i en påbygg [klasse], «Hva skal til for at skal få 6 eller 5?», eller «Jeg er en 5'er kandidat!»».

Lærer 2: «De begynner på 5».

Lærer 3: «Så forteller de hva de hadde før, sånn at du er klar over det».

Lærer 2: «Det er liksom utgangspunktet».

På denne måten kan vurderingsfokus til noen elever fremstå som en stressfaktor som påvirker møtet mellom elev og kroppsøvingslærer.

5.5.5 Fagsamtaler

Fagsamtaler er det bare kroppsøvingslærerne som tar opp i intervjuene. Når lærerne snakker om fagsamtaler er det de planlagte fagsamtalene de er pålagt å gjennomføre, og ikke mer spontane samtaler om fag som foregår i vanlig undervisning, de fokuserer på. Derfor er det kanskje ikke så rart at det bare er lærerne som tar det opp. Lærer 4 sier følgende:

«Jeg tenker at man må passe på å fylle opp de formelle kravene fra arbeidsgiver, sånn at vi ikke får klage på oss [...]. Om du har en klasse bare i kroppsøving, så skal du ha en fagsamtale. Om du ikke har klart å gjennomføre den i løpet av terminen, så kan eleven klage på det».

Fagsamtaler blir på den ene siden sett på som en viktig setting hvor kroppsøvingslærerne kan bli kjent med elevene, der de kan lytte og vise at de bryr seg om elevene. Disse samtalene kan gi grunnlag for dialog med elevene. På den andre siden sier lærerne at det

er utfordrende å få tid til fagsamtaler som kroppsøvingslærer. Ettersom kroppsøving er begrenset til to skoletimer i uken er det liten tid til å gjennomføre gode samtaler.

Lærer 2: «Det er et viktig poeng du sier, når skal man ha tid til det der [fagsamtaler]? Si at du har 30 stykk [elever], og en dobbelt time i uken. Vil du klare å få gjort det, du klarer ikke det på et minutt og to, det jo litt tid».

Lærer 3: «Mm, det går kjempe mye [tid]».

Lærer 2: «Og så skal resten av klassen surre på, så det er som du sier, det kan gå over stakk og stein».

Som Lærer 2 påpeker i sitatet over, er en annen utfordring med fagsamtalene at disse også påvirker resten av klassen, fordi klassen vil være i aktivitet uten oppfølging når læreren er opptatt med fagsamtaler.

6 Diskusjon

I dette kapitlet skal jeg diskutere enkelte av funnene mine opp mot tidligere forskning innen lærer-elev-relasjonen og det teoretiske rammeverket for oppgaven. Jeg har valgt å diskutere de kategoriene jeg mener fremtrer som mest interessante i forhold til oppgavens problemstilling, og som bidrar til å diskutere problemstillingen i et bredere perspektiv. På den måten vil jeg få frem kompleksiteten som ligger i lærer-elev-relasjonen i kroppsøvingsfaget i den videregående skole. I diskusjonen vil jeg ta for meg emosjonell og instrumentell støtte, tilknytning og rammefaktorer. Noen av funnene vil bli trukket inn i flere deler av diskusjonen, og er slik med på å vise hvor kompleks relasjonen kan være.

6.1 Emosjonell og instrumentell støtte

Analysen viser at både lærere og elever opplever at støtte er en viktig del av møtet mellom lærer og elev, og er dermed også en viktig del av lærer-elev-relasjonen. I intervjuene snakker både lærerne og elevene om ulike former for støtte. Det er særlig det Federici og Skaalvik (2013) kaller emosjonell og instrumentell støtte som blir trukket frem av informantene. I det følgende vil jeg bruke mine egne resultater og tidligere forskning til å diskutere hvordan emosjonell og instrumentell støtte kan forstås og hvilken støtte som kan fremstå som viktigst i relasjonen mellom kroppsøvingslærere og elever i videregående skole.

6.1.1 Emosjonell støtte

Det kommer klart frem i intervjuene at den emosjonelle støtten oppleves som viktig i relasjonen mellom kroppsøvingslærer og elev. Blant funnene mine ser vi at elevene ønsker en kroppsøvingslærer som ser den enkelte, og at elevene ønsker å føle seg ivaretatt av læreren. Dette er et syn som i stor grad deles av kroppsøvingslærerne. Disse funnene samsvarer i stor grad med hvordan emosjonell støtte blir forstått i teorien. Emosjonell støtte handler blant annet om følelsen av å være verdsatt og akseptert av læreren (Federici & Skaalvik, 2013), og er nært knyttet opp mot empati og omsorg, som også blir ansett som viktig for lærer-elev-relasjonen (Bouchard & Smith, 2017; Drugli, 2012).

Samtidig poengteres det at emosjonell støtte (Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2013) og empati (Drugli, 2012) ikke er tilstrekkelig for å utvikle gode relasjoner i undervisningssammenheng eller for å fremme læring og mestring. Federici og Skaalvik (2013) utdyper at det er gjennom instrumentell støtte at elever får faglige utfordringer og at læreren kan få vist at hen har troen på elevens utvikling og læring. Likevel viser Elevgruppe 3 sine fortellinger at trygghet er helt sentralt for dem i kroppsøvingundervisningen. De poengterer at trygghet må ligge til grunn for at de i det hele tatt skal kunne lære i kroppsøvingfaget. Det kan altså se ut som at elever med ulike utfordringer har et behov for at den emosjonelle støtten er «på plass» i relasjonen med kroppsøvingslæreren, før det er hensiktsmessig med instrumentell støtte. Denne elevgruppen synes å ha et spesielt behov for å bli anerkjent og møtt med forståelse av kroppsøvingslæreren. Dette er behov de to andre elevgruppene og kroppsøvingslærerne også fremhever som særskilt viktig for elever med ulike utfordringer. Dette blir i stor grad støttet av tidligere forskning, som påpeker at blant annet elever med psykiske problemer har et større behov for emosjonell omsorg (Krane et al., 2017), enn elever som ikke har denne typen utfordringer.

I intervjuene fremstår den emosjonelle støtten som en svært viktig komponent i relasjonen mellom kroppsøvingslærer og elev, og spesielt for elever med utfordringer. Forskning innen kroppsøving fremhever at gode relasjoner i kroppsøvingfaget blant annet handler om at eleven føler seg ivaretatt i et trygt og sikkert miljø (Moen et al., 2019). Slike gode relasjoner kobler Moen et al. (2019) opp mot omsorgsfull undervisning. Sammen med tidligere forskning, kan altså mine analyser peke i retning av at den emosjonelle støtten kan være svært viktig i etableringen av lærer-elev-relasjonen i kroppsøvingfaget. For elever med utfordringer fremstår det som spesielt viktig at den emosjonelle støtten er på plass før instrumentell støtte og læring i faget kan komme i fokus.

6.1.2 Instrumentell støtte

Selv om den emosjonelle støtten kan anses som svært viktig for etableringen av relasjonen mellom lærer og elev, viser mine analyser at både elever og kroppsøvingslærere opplever den instrumentelle støtten som en stor og viktig del av støtten elevene får i kroppsøvingfaget. Studsrød og Bruk (2011) understreker også at den instrumentelle støtten, som blant annet handler om å undervise godt, er en viktig faktor i å etablere en

positiv relasjon med elevene i den videregående skole. De anser derfor ikke emosjonell støtte alene som å være tilstrekkelig i etableringen av gode lærer-elev-relasjoner for eldre elever. Slik elever og lærere uttrykker det, fremstår instrumentell støtte som konkrete faglige tilbakemeldinger til den enkelte elev. Dette er i tråd med Federici og Skaalvik (2013, 2014) som sier at den instrumentelle støtten blant annet handler om konkrete råd og praktisk hjelp som læreren kan bistå elevene med. Videre viser mine analyser at elevene ønsker at de faglige tilbakemeldingene skal hjelpe dem i å forstå hva de kan gjøre videre i læringsprosessen. Slik elevene beskriver det, ligger det en motiverende faktor knyttet til en slik form for støtte, fordi en konkret faglig tilbakemelding er noe eleven kan bruke for å utvikle seg i faget. Det kan altså se ut til at instrumentell støtte også handler om å bidra til å øke engasjement for læring, og harmonerer med Havik og Ertesvåg (2019) sin forståelse av instrumentell støtte som blant annet handler om ulike strategier lærere bruker for å øke elevenes engasjement. Også kroppsøvingslærerne er opptatt av at tilbakemeldingene de gir elevene skal være rettet mot det faglige. De uttrykker at den faglige støtten skal kunne bidra til videre læring i aktiviteten elevene holder på med. Dette er i tråd med Studsrød og Bru (2011) som mener at instrumentell støtte vil bidra til økt fokus på læring og mestring.

I intervjuene med både elevene og kroppsøvingslærerne kommer det frem at den instrumentelle støtten også handler om små og positive kommentarer som læreren møter elevene med. Kommentarene er rettet mot det elevene gjør i faget, og lærerne bruker dem for å vise at de ser den enkelte elev. Dette er i tråd med tidligere forskning som fremhever at de 'små tingene' er viktige i relasjonen mellom lærer og elev, fordi disse 'små tingene' er et signal om anerkjennelse og omsorg i hverdagen for elevene (A. K. Bø & Hovdenak, 2011; Krane et al., 2017). Når kroppsøvingslærere støtter elevene faglig gjennom små kommentarer, kan det derfor bidra til å gi eleven følelse av anerkjennelse og omsorg. På denne måten fungerer små kommentarer som noe mer enn ren instrumentell støtte. Dette kommer også tydelig frem i intervjuene som viser at både elever og lærere fremhever hvor viktig det er at de faglige tilbakemeldingene skal være personlig rettet. Faglige tilbakemeldinger som er personlig rettet mot den enkelte elev, ser ut til å gi den enkelte elev en opplevelse av anerkjennelse og viser at læreren bryr seg om elevene. Slik elever og kroppsøvingslærere beskriver det, fremstår faglige, personlige tilbakemeldinger som emosjonelt støttende pakket inn i en instrumentell støtte. Federici og Skaalvik (2014) understreker også at emosjonell og instrumentell støtte korrelerer veldig sterkt, og viser

til to ulike forklaringer på denne korrelasjonen. I den ene forklaringen trekker de frem at lærere som bryr seg om den enkelte elev, både bryr seg om elevens velbefinnende og om elevens progresjon i fag. Denne forklaringen vektlegger den enkelte lærers karakteristikk og personlige egenskaper. Den andre forklaringen handler om at lærere som gir adekvat instrumentell støtte, også oppleves som emosjonelt støttende for eleven. Gjennom å gi hjelp til å forstå og veiledning som kan føre til faglig utvikling, vil eleven kunne få en følelse av at læreren er varm, vennlig og emosjonelt støttende. Det er vanskelig, og kanskje umulig, å 'plassere' resultatene av min undersøkelse innen en av disse forklaringene, ettersom dette ikke er noe denne oppgaven har arbeidet mot. Likevel er det nærliggende å tolke resultatene som at faglige, personlige tilbakemeldinger oppleves om emosjonelt støttende for eleven, slik elevene uttrykker det. Samtidig fremstår det også fra kroppsøvingslærernes side som at de genuint bryr seg om både hvordan elevene har det og for elevenes utvikling i faget.

6.1.3 Å støtte elever i kroppsøvingsfaget i videregående skole

Når vi ser på støtte opp mot alder, antar både Studsrød og Bru (2011) og Federici og Skaalvik (2013) at den instrumentelle støtten blir viktigere når elevene blir eldre, og kommer i ungdomsalder. Det henger ikke bare sammen med elevenes alder og utvikling, men også med at skoleoppgaver blir vanskeligere og at elevene er i en tid i livet der de skal ta viktige utdanningsvalg (A. K. Bø & Hovdenak, 2011; Studsrød & Bru, 2011). Bø og Hovdenak (2011) viser til at den instrumentelle støtten utgjør kjernen i relasjonen mellom lærer og elev, spesielt når det gjelder eldre elever. I en diskusjon om hva som er viktig for elever i den videregående skolen, kan det altså se ut til at den instrumentelle støtten kan være spesielt viktig for dem. Likevel viser resultatene av mine analyser at emosjonell støtte, empati og omsorg også er en del av det faglige møtet mellom lærer og elev i den videregående skole. I mine analyser av intervjuene med elever og lærere i den videregående skole kommer det frem at det blir gitt emosjonell støtte gjennom den instrumentelle støtten. Selv om elever i videregående skole kanskje er mer fokusert på det faglige fordi de er opptatt av å ta viktige utdanningsvalg (A. K. Bø & Hovdenak, 2011), påpeker også Pianta et al., (2002) at relasjonen mellom elev og lærer er viktig for ungdom, blant annet fordi denne relasjonen kan bistå dem gjennom emosjonell og sosial støtte. Det ser derfor ut til at både emosjonell og instrumentell støtte er viktig for elever i

videregående skole i kroppsøvningsfaget, og at disse to formene for støtte er tett sammenvevde i det daglige møtet mellom lærer og elev.

6.2 Tilknytning

Tidligere i denne oppgaven har det blitt pekt på at tilknytningsteori er brukt som rammeverk innen relasjonsforskning for å forstå lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2012; Roorda et al., 2011; Sabol & Pianta, 2012). Slik det i teorikapittelet er vist til, sier tilknytningsteorien at ungdom kan etablere relasjoner til sekundære tilknytningspersoner. Slike sekundære tilknytningspersoner er ofte voksenpersoner som kan ha en viktig rolle i ungdommers liv. Det er derfor nærliggende å tro at lærere i videregående skole kan være slike sekundære tilknytningspersoner.

6.2.1 Tilknytning, relasjoner og tid

I analysen kommer det frem at elevene ønsker en lærer som har tid til å lytte og som snakker med og forstår elevene. Elevene gir dermed inntrykk av at de ønsker å ha en relasjon og tilknytning til kroppsøvningslæreren. Kroppsøvningslæreren er derfor en person som kan være en viktig sekundær tilknytningsperson for elevene. Innen relasjonsforskningen blir det likevel diskutert om lærer-elev-relasjonen kan forstås som en tilknytningsrelasjon. Det poengteres nemlig at tid er essensielt for utviklingen av relasjonen mellom elev og lærer, og at det kan ta lang tid for to personer å lære hverandre å kjenne (Brandtzæg et al., 2016; Pianta, 1999). I tråd med dette viser resultatene av mine analyser at elevene opplever de har lite tid sammen med kroppsøvningslæreren. Det virker som det å ha lite tid sammen har innvirkning på elevenes opplevelser av hvor god relasjonen til kroppsøvningslæreren blir. Elev 5 i Elevgruppe 2 sa det også helt konkret i intervjuet: «Nei, vi har ikke så god relasjon til gymlæreren egentlig». Dette ble fulgt opp av Elev 2 som sa: «Det er sikkert kun fordi de kun har de to timene [kroppsøving med klassen]». Elevene knytter altså kvaliteten på relasjonen med kroppsøvningslæreren til den begrensede tiden de har sammen. Kroppsøvningslærerne har lignende opplevelser, og forteller at antall elever de har ansvaret for og lite tid med hver elevgruppe gjør det krevende for dem å bli kjent med alle elevene. Denne begrensende tiden sammen ser

dermed ut til å vanskeliggjøre utviklingen av gode tilknytningsrelasjoner mellom kroppsøvingslærer og elev i den videregående skole.

Bergin og Bergin (2009) poengterer at ikke alle positive relasjoner er tilknytningsrelasjoner. Altså trenger ikke alle lærer-elev-relasjoner per definisjon nødvendigvis være tilknytningsrelasjoner. Dette er spesielt knyttet til skolesystemet for eldre elever, for eksempel videregående skole, hvor det er mye vanskeligere å danne dype tilknytningsrelasjoner på grunn av måten skolen er organisert (Bouchard & Smith, 2017). I norske videregående skoler møter noen av lærerne, og da spesielt kroppsøvingslærere, elevene så lite som to-tre timer i uken. Yrkesfag for Vg2 har for eksempel to skoletimer i kroppsøving og tre skoletimer i samfunnskunnskap i uken (Udir, 2021). Samtidig betyr ikke dette at lærer-elev-relasjonen er mindre viktig for eldre elever. Både lærere og elever høyere opp i skolesystemet, som ungdomsskole og videregående skole, anser lærer-elev-relasjonen som viktig (Bergin & Bergin, 2009), noe resultatene av mine analyser også tydelig viser. I den sammenheng fremhever Bergin og Bergin (2009) at *tilknytningslike* relasjoner, som lærer-elev-relasjoner ofte kan være, er viktig for ungdommer. Gode tilknytningslike relasjoner med lærere reduserer nemlig sannsynligheten for negativ atferd, og er viktig for faglig motivasjon og læring blant ungdom. (2009)

Resultatene av mine analyser viser at både elever og lærer trekker frem fordelen det er at læreren har kroppsøvingsklassen i flere fag, slik at lærer og elever møtes flere timer og/eller ganger i uken. På den måten er det lettere for dem å bli kjent med hverandre. Det ser ut til at både elevene og kroppsøvingslærerne antyder at det er vanskeligere å få etablert gode lærer-elev-relasjoner i kroppsøvingfaget fordi faget har en knapp tidsramme. Fagets tidsramme ser med andre ord ut til å være en viktig del av relasjonen mellom kroppsøvingslærer og elev. Dette poenget vil bli ytterligere utdypet i kapittel 6.3.

6.2.2 Tilknytning, relasjoner og interesse for idrett

Et annet interessant poeng, er at elevene i intervjuene diskuterer andre faktorer de opplever at kan være med på å påvirke relasjonen med kroppsøvingslæreren. I intervjuene kommer det frem at elevene opplever at det er lettere for elever med idrettserfaring og/eller som er flinke i kroppsøvingfaget å få en god relasjon med kroppsøvingslæreren. Dette handler blant annet om at elever som ikke er flinke, ikke opplever at de blir møtt av

kroppsøvingslæreren på samme anerkjennende måten som flinke elever. Dette kommer spesielt frem hos Elevgruppe 3, som sier at de opplever at kroppsøvingslærere på ungdomsskolen ikke møtte dem med empati og omsorg fordi de ikke var flinke og aktive i kroppsøvingstimene.

Forskning på kroppsøving, både internasjonalt og nasjonalt, viser at kroppsøving i skolen i stor grad har favorisert noen elevgrupper og marginaliserer andre og at faget dermed lager både «venner» og «fiender» (Kårhus, 2004; Westlie & Moen, 2020). Westlie og Moen (2020) viser til at idrettsaktive elever i større grad føler tilhørighet til faget enn de elevene som ikke driver med idrett. Dowling (2011) har undersøkt hvordan kroppsøvingslærerstudenter uttrykker seg om hvordan de ser for seg deres fremtid som lærere, og finner at mange av de fremtidige kroppsøvingslærerne ser for seg å arbeide innen idrettsfag på videregående skole, og i større grad ønsker å arbeide med elever som er motiverte for idrett. Det er ikke usannsynlig at resultatene av mine analyser speiler at noen kroppsøvingslærere har en ubevisst draging mot elever som driver med idrett og/eller er kroppslig flinke.

I kapittel 6.1 ble det poengtert at emosjonell støtte er spesielt viktig for elever med ulike utfordringer. Dette, kombinert med fagets knappe tidsramme og at elever som er aktive/flinke i idrett i større grad enn andre elever føler tilhørighet til kroppsøvingfaget, gjør det spesielt viktig at kroppsøvingslærere har en bevissthet rundt det å arbeide for å utvikle positive relasjoner med alle elever.

6.2.3 Tilknytning, relasjoner og klassemiljø

Vi ser altså at sekundære tilknytningspersoner er viktig for elever i den videregående skole. Allen og Manning (2007) poengterer at utviklingen av sekundære tilknytningspersoner kan være avgjørende for ungdom. Det er fordi slike tilknytningspersoner kan bistå med emosjonell regulering og bidra til at den enkelte føler seg trygg. Allen og Manning (2007) peker på at slike tilknytningspersoner ofte kan være voksenpersoner. På den måten er det nok lett å se hvordan ulike voksenpersoner i skolen som lærere, rådgivere, helsesykepleiere og miljøarbeider kan fremstå som relevante tilknytningspersoner for elevene. Samtidig er det ikke sikkert at kroppsøvingslæreren opplever som en sekundær tilknytningsperson for alle elever. Den videre diskusjonen

viser at lærere og de relasjonene lærere kan bidra til å etablere, likevel kan være svært viktig for elevene.

Allen og Manning (2007) fremhever at sekundære tilknytningspersoner også kan være venner og kjæreste, og at selv yngre ungdom har kapasitet til å gå inn i tilknytningslignende relasjoner med jevnaldrende for en bestemt tidsperiode. Selv om det særlig er i intervjuene med Elevgruppe 3 at jevnaldrende står frem som særlig viktige tilknytningspersoner for elever i videregående skole, kom det frem i intervjuene at alle elevgruppene opplevde at trygghet og et godt klassemiljø er viktig i kroppsøvingstimene. Dette kan indikerer at en viktig oppgave for kroppsøvingslærere er å tilrettelegge for å bygge gode elev-elev-relasjoner i kroppsøvingsklassen, for på den måten å bidra til et trygt og sikkert miljø, slik Moen et al. (2019) hevder er svært viktig i kroppsøvingfaget. Lærerne trekker også frem denne oppgaven i intervjuene, og resultatene viser at lærerne er opptatt av å skape gode klassemiljø og legge til rette for å bygge elev-elev-relasjoner. De fremhever at det er spesielt viktig å gjøre elevene trygge på hverandre helt fra skolestart om høsten, men er tydelig på at dette også er viktig gjennom hele skoleåret. Innen yrkesfag mener lærerne denne oppgaven er spesielt viktig, fordi det er vanlig at to ulike yrkesfagklasser blir satt sammen til en kroppsøvingssklasse. Dette kan ifølge kroppsøvingssklassene bli klasser som er svært heterogene, og fremhever derfor hvor viktig det er å ha et øvelsesutvalg som kan bidra til trygghet for den enkelte i klassen.

Havik og Ertesvåg (2019) viser også til at relasjoner med jevnaldrende har en økende påvirkning i tidlig tenårene, og kan nok styrke antagelsen om hvor viktig tilrettelegging for bedre elev-elev-relasjoner kan være i videregående skole. Innen kroppsøving spesielt mener man at bruk av omsorgsfull undervisning vil være viktig for å bygge gode relasjoner, også å bygge gode elev-elev-relasjoner (Moen et al., 2019). Når det gjelder å bygge elev-elev-relasjoner fremhever Havik og Ertesvåg (2019) at læreren er sentral og at instrumentell støtte er viktig, fordi denne faglige støtten kan engasjere og legge til rette for interaksjoner i klasserommet. I tillegg vil lærerens støtte også ha en betydning for kvaliteten på elev-elev-relasjoner, fordi denne støtten er knyttet til hvordan læreren kommuniserer med elevene. Læreren blir dermed en sosial agent, eller et forbilde, for hvordan elevene kan kommunisere på en måte som verdsetter den enkelte elev i klassen (Havik & Ertesvåg, 2019). I kroppsøving, som av intervjuene fremstår som et fag der elevene er mer synlig enn i andre fag og hvor faget oppleves som et sosialt fag der

samarbeid er en viktig del av faget, har kroppsøvingslæreren en god mulighet, og kanskje et særskilt ansvar, for å skape et inkluderende og sosialt læringsmiljø, for på den måten å legge til rette for gode relasjoner mellom elever, og mellom lærer og elev.

Resultatene mine viser at elevene er bevisst på hvor sentralt venner kan være for dem i kroppsøvingsfaget. Det er særlig Elevgruppe 3 som tar dette opp. Denne gruppen fremhever hvor viktig trygghet er for dem i kroppsøvingstimene, og at en viktig faktor som er særlig betydningsfull for trygghet, er at de føler seg trygg på medelever og at de har venner i klassen. Ved å ha venner i klassen, er det nemlig enklere å delta i aktiviteter de selv er nervøs for å være med på. Å ha venner er også motiverende fordi de har noen «å henge» sammen med og gjør at de ikke føler seg alene. Det å ikke ha venner i klassen, gjør at de i større grad vegrer seg for å delta. Elevgruppe 3 presiserer videre at trygghet må på plass før de er i stand til å kunne fokusere på læring i kroppsøving, og fremhever slik hvor sentralt venner kan være i kroppsøvingsfaget.

I den sammenheng gav en av elevene i Elevgruppe 3 uttrykk for at hen angret på at hen hadde sluttet så tidlig med å drive idrett ved siden av skolen. Argumentet var at hen gjennom deltakelse i idrett kunne bygget vennskap som kunne kommet hen til gode på skolen og i kroppsøvingstimene. Dette argumentet kan vi forstå ved hjelp av Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell og gjennom elevenes deltakelse i ulike mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979). Relasjoner, eller dyader, er ansett å være en viktig byggestein i mikrosystemene en person deltar i. Det er fordi dyader er viktig for utvikling hos den enkelte, der utviklingen er spesielt knyttet til interaksjon mellom mennesker. I skolesammenheng har dyaden også en annen viktig funksjon. Utviklingsmodellen fremhever nemlig at dyader danner grunnlaget for å utvikle større interpersonlige strukturer som triader, tetramer etc, som er strukturer som består av relasjoner mellom tre, fire og flere mennesker (Gulbrandsen, 2006b). Det er nettopp disse mekanismene eleven peker på når hen fremhever at å delta i et idrettslag kunne bidratt til å bygge relasjoner med andre jevnaldrende og at hen dermed kunne hatt venner i klassen slik at hen kunne følt seg tryggere i kroppsøvingstimene.

Samtidig er ikke gode relasjoner nødvendigvis en naturlig følge av å delta i ulike mikrosystem med jevnaldrende. En annen elev i Elevgruppe 3 hadde andre erfaringer med å delta i et idrettslag. Eleven fortalte om dårlige opplevelser og dårlige relasjoner med

medspillerne i idrettslaget. Siden eleven gikk i klasse med flere av disse medspillerne, ble de dårlige relasjonene fra idrettslaget også en del av skolen og kroppsøvingstimene. Altså ble deltakelsen og relasjonene i ett mikrosystem ikke en fordel for eleven i andre mikrosystem, men ble heller en forsterking av de dårlige erfaringene hen hadde fra idrettslaget. Dette viser hvor komplekse elev-elev-relasjoner kan være, og hvor vanskelig det kan være for en kroppsøvingslærer å få oversikten over faktorene som har innvirkning på disse relasjonene. Samtidig understreker disse elevfortellingene igjen hvor viktig det er at kroppsøvingslæreren arbeider for å bygge gode elev-elev-relasjoner, og at kroppsøvingslæreren i det arbeidet må være en tydelig klasseleder og en god sosial agent for elevene.

6.3 Rammefaktorer

Analysen av intervjuene viser at elever og kroppsøvingslærere opplever at rammefaktorer har en tydelig innvirkning på lærer-elev-relasjonen. Rammefaktorene er en del av møtet mellom lærer og elev, men står utenfor både elevenes og lærernes kontroll. Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell kan brukes til å se nærmere på rammefaktorenes betydning for lærer-elev-relasjonen, og kan bidra til å beskrive kontekstuelle faktorer som påvirker lærer-elev-relasjonen. Bruken av den økologiske utviklingsmodellen i den følgende diskusjonen er inspirert av Westlie og Moen (2020) sin forståelse og bruk av modellen i sin forskning i kroppsøvingsfaget.

6.3.1 Antall elever i kroppsøvingklassen

I intervjuene kommer det tydelig frem at antall elever som kroppsøvingslærere har ansvaret for, er en rammefaktor som påvirker relasjonen mellom lærer og elev. Både elever og lærere opplever dette. Antall elever som kroppsøvingslærere har ansvaret for, må sees i sammenheng med fag- og timefordelingen. Det er fordi antallet elever en faglærer har, er direkte forbundet med fagets størrelse. Fag- og timefordelingen er knyttet til læreplanen og sier noe om årsrammen til det enkelte fag. Årsrammen for kroppsøving i videregående skole er 56 timer (Udir, 2021). I praksis vil det si en dobbelttime i uken (90 minutter) per klasse, noe som tilsvarer 8,82% undervisningsstilling. En kroppsøvingslærer som har en 100% undervisningsstilling som kroppsøvingslærer i

videregående skole, vil dermed ha ansvaret for opp mot 10 klasser og 300 elever. Antall elever den enkelte læreren har ansvaret for er også knyttet til hva opplæringsloven sier om hvor mange elever som kan være knyttet til en klasse eller basisgruppe. Loven oppgir ikke et maksimalt antall elever i en klasse eller basisgruppe, men størrelsen på elevgruppen skal ifølge opplæringsloven § 8-2 «vareta deira [elevenes] behov for sosialt tilhør» (Opplæringslova, 1998). I praksis ser det likevel ut til at klassestørrelser i en del videregående skoler fortsatt tar utgangspunkt i tidligere bestemmelser (som ble fjernet i 2003) om maks 30 elever i det som tidligere het allmenne fag (studiespesialiserende) og 15 elever i yrkesfagklasser (Solevåg et al., 2021).

Fagets tidsramme og antall elever per kroppsøvingslærer er forhold verken elever eller lærere kan endre eller bestemme over. I Bronfenbrenners modell vil disse rammebetingelsene befinne seg i eksosystemet (Gulbrandsen, 2006b). For at eksosystemet skal ha en utviklingsmessig betydning for de involverte personene, må eksosystemet ha påvirkning på prosesser i mikrosystemet. I denne sammenheng handler det om at bestemmelser som foregår hos Kunnskapsdepartementet og hos skoleeier har betydning for enkeltelever og -lærer i skoler og i klasser. Pianta (1999) kaller dette for makroreguleringer, og dette er sentralgitte reguleringer som ikke tar hensyn til hvert enkelt barns behov. Resultatene av mine analyser viser til at reguleringer av bestemmelser om fag- og timefordeling i eksosystemet i stor grad er med på å påvirke relasjonen mellom elev og kroppsøvingslærer i videregående skole, fordi denne makroreguleringen fører til at lærere har lite tid til rådighet for å bygge gode relasjoner med alle elever i kroppsøvingsfaget. Det betyr ikke at elever og lærere ikke opplever at det finnes gode relasjoner i kroppsøving i videregående skolen, men fag- og timefordelingen ser ut til å gjør relasjonsbygging mer utfordrende. Dette er spesielt utfordrende for elever som har et større behov for en god relasjon med kroppsøvingslæreren, fordi denne type makroreguleringer ikke tar hensyn til den enkelte elev. Som vi skal se i neste avsnitt, ser makroreguleringer heller ikke ut til å ta hensyn til de utfordringer som er knyttet til kroppsøving for yrkesfagklasser.

6.3.2 Sammensetning av elevgrupper i kroppsøvingsklassen

Analysen av intervjuene viser at klasser i yrkesfag har utfordringer knyttet til kroppsøving som ikke studieforbereidende klasser har. Som tidligere påpekt, er klassestørrelsen innen

yrkesfag vanligvis betydelig mindre enn for klasser innen studieforbereidende. Praksisen hos skolene der intervjuene ble gjennomført er derfor at to yrkesfagklasser med 15 elever i hver klasse som regel blir satt sammen til en stor kroppsøvingsklasse med opp mot 30 elever.

I intervjuet med kroppsøvlingslærerne ble denne praksisen løftet frem som noe som kunne gi store utfordringer i kroppsøvlingsstimene. Lærerne mente utfordringene var avhengig av hvilke yrkesfagklasser som ble satt sammen til en kroppsøvlingsklasse, og trakk særlig frem negative opplevelser fra de gangene tradisjonelle «jentefag» ble satt sammen med tradisjonelle «guttefag». Når slike klasser ble satt sammen kunne det føre til svært heterogene kroppsøvlingsklasser, med store variasjoner i erfaringer, faglig nivå og personligheter. Lærerne poengterer at dette ikke nødvendigvis fører til utfordringer, men at utfordringene er spesielt knyttet til når svært ulike yrkesfagklasser blir satt sammen. I intervjuene med elevene kom det også frem at sammensetningen av kroppsøvlingsklassene kunne få betydning for kvaliteten på undervisningen, fordi elevene i klassene var ulike.

Ifølge avdelingsleder ved en av skolene som deltok i studien er logistikk og ressurser hovedårsak til at klasser fra svært ulike utdanningsløp blir satt sammen til en kroppsøvlingsklasse. Når to klasser settes sammen til en stor klasse, kan det ved hjelp av Bronfenbrenners modell forstås som at to mikrosystem blir satt sammen til et nytt mikrosystem. I et mikrosystem utvikles det dyader og større interpersonelle strukturer og roller, der det foregår et komplekst samspill mellom et individ og omgivelsene (Bronfenbrenner, 1979). Når to yrkesfagklasser settes sammen til en klasse, blir dermed allerede etablerte relasjoner og roller i to ulike mikrosystem overført til en større gruppe. Ut fra mine analyser ser det ut til at dette kan føre til utfordringer i kroppsøvlingsundervisningen, fordi elevene i ett mikrosystem må forholde seg til en annen gruppe og de relasjoner og roller som er del av denne gruppens mikrosystem.

Samtidig viser resultatene av mine analyser tendenser som kanskje setter kroppsøvlingsfaget i en særstilling i denne sammenhengen. Det kommer nemlig frem at kroppsøvlingsfaget i seg selv kan ha en preventiv rolle i forhold til utfordringer denne rammefaktoren gir. I intervjuene snakker elevene varmt om hvordan de blir bedre kjent med elevene fra den andre yrkesfagklassen når de har kroppsøvlings. Faktisk ser det ut til

at det er mye enklere for elevene å bli kjent med elevene i den andre yrkesfagklassen gjennom å være i aktivitet sammen i kroppsøvingstimene, enn når de har undervisning sammen i samfunnskunnskap. Også lærerne snakker om at kroppsøvingsfaget er et fysisk og sosialt fag der man deler opplevelser, og som dermed bidrar med å knytte bånd og bygge relasjoner mellom elever, og mellom elever og lærer.

Samlet sett viser dette altså at classesammensetningen i kroppsøving for yrkesfag kan by på problemer når det skal bygges klasse miljø og dermed bygge relasjoner. Samtidig kan kroppsøvingsfaget i seg selv bidra til å bygge relasjoner. Dermed kan det igjen se ut til at kroppsøvingslæreren står i en særstilling når det gjelder å arbeide med relasjoner, både mellom elever og mellom lærer og elever.

7 Avslutning

I denne masteroppgaven har jeg tatt for meg lærer-elev-relasjonen i kroppsøvingsfaget, og utgangspunkt for studien har vært denne problemstillingen: *«Hva kjennetegner yrkesfagelever og kroppsøvingslærere i videregående skole sine beskrivelser av relasjonen mellom yrkesfagelever og kroppsøvingslærere?»*

Gjennom fokusgruppeintervju, med henholdsvis tre elevgrupper og en lærergruppe, har studien belyst yrkesfagelever og kroppsøvingslærere sine erfaringer rundt lærer-elev-relasjonen i kroppsøving i videregående skole. Tilknytningsteori og Bronfenbrenners økologiske modell er brukt som analytisk rammeverk, i tillegg til tidligere forskning er brukt, for å diskutere funnene. I det følgende vil jeg først oppsummere hovedfunnene fra studien, før jeg legger frem studiens mulige bidrag til forskning på lærer-elev-relasjonen i kroppsøvingsfaget og kommer med forslag til fremtidig forskning. Til sist vil jeg komme med noen avsluttende betraktninger.

7.1 Oppsummering

Et hovedfunn i studien er at det er mange elementer som ser ut til å ha innvirkning på lærer-elev-relasjonen i kroppsøvingsfaget. Elementene som blir trukket frem som relevant for lærer-elev-relasjonen, er lærerens emosjonelle og instrumentell støtte, lærerens empati og omsorg, lærerens personlige egenskaper, ansvarsfordeling i relasjonen, trygghet, tilknytning, og rammefaktorer som fagets årssamme, særskilte yrkesfaglige rammer og faget i seg selv. Beskrivelsene til elevene og lærerne forteller dermed hvor kompleks lærer-elev-relasjonen i kroppsøvingsfaget kan være.

I sammenheng med dette funnet er det derfor relevant å trekke frem et annet viktig funn i studien. Slik deltakerne beskriver det, fremstår nemlig kroppsøvingsfagets årssamme som en sentral faktor for lærer-elev-relasjonen. Årssammen ser ut til å ha innvirkning på relasjonskvaliteten. Når kroppsøvingslærere kun får være med klassene sine i to skoletimer, en gang i uken, eller sagt på en annen måte, når elevene kun får treffe kroppsøvingslæreren i to skoletimer, en gang i uken, ser det ut til å ha en innvirkning på relasjonen. Ved bruk av det analytiske rammeverket for denne studien, blir årssammen

også satt i et teoretisk perspektiv. Her kommer det tydelig frem hvordan deltakerne opplever at eksosystemet i Bronfenbrenners økologiske modell har en stor innvirkning på lærer-elev-relasjonen. De valg som er gjort i eksosystemet påvirker nemlig møtet mellom kroppsøvingslæreren og elevene, og ser ut til å vanskeliggjøre utviklingen av det tilknytningsteorien kaller for tilknytningslike relasjoner. Som vi har sett i diskusjonen, så kan tilknytningslike relasjoner ha en viktig funksjon for elevenes læring og utvikling. Funnene i studien viser at dette kan være spesielt viktig for elever med utfordringer, men også andre elever ser ut til å oppleve at de ikke får tid til å utvikle en god relasjon til kroppsøvingslæreren. Det er derfor interessant at lærer-elev-relasjonen i kroppsøving blir beskrevet så komplekst av lærere og elever, samtidig som deltakerne opplever at årsrammen setter tydelige begrensninger for denne komplekse relasjonen.

Et tredje sentralt funn i denne studien, er hvor viktig trygghet fremstår i kroppsøvingsfaget. Deltakerne beskriver trygghet som spesielt viktig når yrkesfagklasser settes sammen til større kroppsøvingsklasser. Gjennom Bronfenbrenners økologiske modell kan dette forstås som at to mikrosystem settes sammen til et større mikrosystem. I en slik situasjon viser funnene mine at trygghet handler om å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev, men kanskje viktigere er det å legge til rette for å bygge relasjoner mellom elever som kommer fra to ulike mikrosystem. Funnene mine viser videre at trygghet er spesielt viktig for elever med utfordringer. Venner står frem som særdeles viktig for at denne elevgruppen skal oppleve trygghet i kroppsøvingsfaget. Gjennom tilknytningsteorien ser vi hvor viktig venner kan være som sekundære tilknytningspersoner i kroppsøvingsfaget. Dette gir indikasjoner på hvilken sentral rolle kroppsøvingslæreren har for å legge til rette for gode elev-elev-relasjoner.

Deltakerne i intervjuene beskriver lærerens støtte som viktig i det daglige møtet mellom kroppsøvingslærer og elev. Analysen min viser at både emosjonell og instrumentell støtte er viktig. Det interessante med deltakernes skildringer om støtte, er at den fremstår som en helhetlig støtte som består av både instrumentell og emosjonell støtte. Elevene i studien ser ut til å ville ha instrumentell støtte, men på en slik måte at læreren samtidig viser at hen anerkjenner og bryr seg om den enkelte eleven. Samtidig viser funnene mine at emosjonell støtte ser ut til å være ekstra viktig i møtet med elever med utfordringer. Elever med utfordringer ser ut til å være en elevgruppe som har særskilt behov for trygghet, både

til lærer og medelever, der emosjonell støtte bør ligge til grunn før instrumentell støtte og læring kan komme i fokus.

7.2 Konklusjon

Denne studien har sett på et område ved lærer-elev-relasjonen som ikke har blitt forsket på i stor grad tidligere. Tidligere forskning og teori har likevel vært et nødvendig og viktig grunnlag for denne studien, og dermed åpnet opp for at denne studien har kunne gi et mer helhetlig blikk på lærer-elev-relasjonen i kroppsøvfingsfaget i videregående skole. På den måten har studien fått vist hvor kompleks, og viktig, lærer-elev-relasjonen i kroppsøvfingsfaget kan være. Videre har studien fått frem at elev-elev-relasjoner i kroppsøving er viktig for trygghet i faget. Samtidig er faget i seg selv er et sosialt fag som kanskje står i en særstilling i skolen for å bygge nettopp trygge og gode relasjoner mellom elever. Kanskje dette indikerer hvor viktig kroppsøvfingslæreren og kroppsøvfingsfaget kan være i arbeidet med å bygge gode klassemiljø og skolemiljø? Samtidig viser studien at årsrammen til kroppsøvfingsfaget setter begrensninger for mulighetene til å danne gode lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner. Gjennom endringer i fagplanen for kroppsøvfingsfaget i den siste utdanningsreformen, LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020) er det kommet endringer i kroppsøvfingsfaget som jeg tolker til å gjøre faget bedre rustet til å skape både trygghet og bedre relasjoner enn tidligere. Eksempler på slike endringer er at kompetanse i kroppsøving er tydeligere rettet mot å samarbeide og gjøre andre gode i aktivitet og samspill, og at ferdigheter innen idrett er betydelig nedtonet. Samtidig er det ingen endringer i årsrammen, noe som gjør at kroppsøvfingslærere i videregående skole (og ved lavere trinn) fortsatt bare kan bygge relasjoner med elevene i klasser med opp mot 30 elever gjennom to skoletimer, en gang i uken.

7.3 Forslag til videre forskning

Denne studiens helhetlige blikk på lærer-elev-relasjonen i kroppsøvfingsfaget i videregående skole, mener jeg gjør studien relevant for videre forskning. Under vil jeg skissere noen av kategoriene jeg anser som interessante å følge opp gjennom videre forskning.

I denne studien har jeg blant annet sett nærmere på lærerens støtte til elevene. Analysen min viser at elever med utfordringer har et spesielt behov for emosjonell støtte, og at denne formen for støtte er en viktig del av relasjonen mellom lærer og elev. Samtidig viser analysen at elevene også snakker om hvordan emosjonell støtte og omsorg er en viktig del av lærerens instrumentelle støtte. Det er også indikasjoner på at trygghet i kroppsøvfingsfaget er knyttet opp mot læring, slik at instrumentell støtte også kan være viktig for følelsen av trygghet i kroppsøvfingsundervisningen. Slik fremstår instrumentell støtte som særlig viktig i kroppsøvfingsfaget i den videregående skole. Innen tidligere relasjonsforskning har det vært mye fokus på emosjonell støtte og omsorg (Skaalvik & Skaalvik, 2013), også innen kroppsøvfingsfaget (Moen et al., 2019). Det kan derfor være spennende og relevant å se nærmere på den instrumentelle støtten sin betydning i kroppsøvfingsfaget i videregående skole.

Fagets kroppslige dimensjon er i analysen blir trukket frem på ulike måter, både positive og negative. Kroppen er også en del av ungdommers hverdagsliv, både gjennom egen bruk av kropp og påvirkning via sosiale medier. Jeg mener det vil være interessant å se nærmere på hvilke implikasjoner kroppsøvfingsfagets kroppslige dimensjon har for relasjonen mellom lærer og elev, og mellom elev og elev, i videregående skole i dag.

7.4 Avsluttende betraktninger

Arbeidet med denne studien har jeg opplevd som svært relevant for meg som kroppsøvfingslærer i videregående skole, og arbeidet har gitt et mer helhetlig bilde av lærer-elev-relasjonen i kroppsøvfingsfaget. Her har tidligere forskning og teori vært en viktig grunnmur for å kunne forstå lærer-elev-relasjonen på et dypere plan. I den sammenheng opplever jeg blant annet at bruken av Bronfenbrenners økologiske modell er et godt verktøy for å forstå hva som kan ha innvirkning på eleven. Jeg støtter meg derfor til Westli og Moen (Westlie & Moen, 2020) sin påstand om at Bronfenbrenners økologiske modell er relevant for norske kroppsøvfingslærere, studenter og lærerutdannere for å reflektere over egen og andres arbeid. Jeg opplever at systemteorien kan være en hjelp til å systematisere og forstå det som foregår rundt eleven, og på den måten bistå kroppsøvfingslæreren, og andre som arbeider med elevene, i å få bedre kunnskap om elevene.

8 Litteratur

- Allen, J. P. & Manning, N. (2007). From safety to affect regulation: Attachment from the vantage point of adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2007(117), 23-39. <https://doi.org/10.1002/cd.192>
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. utg.). Oslo: Samlaget.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational psychology review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Birkelund, I. & Midthaugen, P. (2019). Ny som kroppslæringslærer - hvordan oppleves det første året i yrket? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis [elektronisk ressurs]*, 13(1), 25-43. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1835>
- Bouchard, K. L. & Smith, J. D. (2017). Teacher-Student Relationship Quality and Children's Bullying Experiences With Peers: Reflecting on the Mesosystem. *The Educational forum (West Lafayette, Ind.)*, 81(1), 108-125. <https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1243182>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte; om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), 69-85.
- Bø, I. (1987). *Ungdom i systemperspektiv: nordiske forskningsbidrag*. Bergen: Sigma.
- Bø, I. (1995). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (2. utg. utg.). Oslo: TANO.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>
- Dowling, F. (2011). 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, education and society*, 16(2), 201-222. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.540425>

- Drugli, M. B. (2010). Læreren og eleven. I S. Lillejord (Red.), *Livet i skolen 2. Lærerprofesjonalitet*. (s. 137-171). Bergen: Fagbokforl.
- Drugli, M. B. (2011). Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen i norsk grunnskole. *Spesialpedagogikk*, 4, 26-33.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, M. B. & Hjemdal, O. (2013). Factor Structure of the Student-Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis. *Scandinavian journal of educational research*, 57(5), 457-466. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656697>
- Dykas, M. J. & Cassidy, J. (2007). Attachment and the processing of social information in adolescence. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2007(117), 41-56. <https://doi.org/10.1002/cd.193>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. A. (2013). Lærer-elev-relasjonen. Betydning for elevens motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, 58-63.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. A. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses *International Education Studies*, 7, 21-36. <https://doi.org/doi:10.5539/ies.v7n1p21>
- Forskrift til opplæringa. (2018). *Krav om forholdstal mellom lærarar og elevar i grunnskolen*. Forskrift til opplæringslova. Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§14a-1>
- Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Mordal Moen, K., Westlie, K., ... Philpot, R. (2020). Social Justice Pedagogies in School Health and Physical Education-Building Relationships, Teaching for Social Cohesion and Addressing Social Inequities. *Int J Environ Res Public Health*, 17(18), 1. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186904>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* ([3. prøveutg.]. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L. M. (2006a). Barn, oppvekst og utvikling. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling* (s. 13-49). Oslo: Universitetsforl.

- Gulbrandsen, L. M. (2006b). Urie Bronfenbrenner: en økologisk utviklingsmodell. I(s. 50-71). Oslo: Universitetsforl.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Dev*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Dev*, 76(5), 949-967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2014). *Synlig læring : hvordan vi lærer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Havik, T. & Ertesvåg, S. K. (2019). Trajectories of students' perceived instructional support. *Social psychology of education*, 22(2), 357-381. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9474-6>
- Havik, T. & Westergård, E. (2020). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian journal of educational research*, 64(4), 488-507. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Holen, S., Waaktaar, T. & Sagatun, Å. (2018). A Chance Lost in the Prevention of School Dropout? Teacher-Student Relationships Mediate the Effect of Mental Health Problems on Noncompletion of Upper-Secondary School. *Scandinavian journal of educational research*, 62(5), 737-753. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306801>
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevs psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksplorerende studie om samarbeid og den store betydningen av de små ting (Doktorgradavhandling)*. Universitetet i Bergen, Bergen.

- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B. & Binder, P.-E. (2017). 'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness can promote positive teacher-student relationships in upper secondary school. *International journal of adolescence and youth*, 22(4), 377-389. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1202843>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/Udir/PrintPageAsPdfService.ashx?pdfid=150459>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kårhus, S. (2004). Lærerutdannere, skolefaget kroppsøving og profesjonsfaglig selvforståelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift (trykt utg.)*. 88(2004)nr. 1, s. 37-50.
- Lagestad, P., Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Ropo, E. (2020). High School students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers. *Sport, education and society*, 25(2), 173-184. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1567485>
- Linnér, S., Larsson, L., Gerdin, G., Philpot, R., Schenker, K., Westlie, K., ... Smith, W. (2020). The enactment of social justice in HPE practice: how context(s) comes to matter. *Sport, education and society*, 1. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1853092>
- Magnusson, E. & Marecek, J. (2015). *Doing Interview-based Qualitative Research: A Learner's Guide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mausethagen, S. & Kostøl, A. K. (2009). Lærer-elev relasjonen og lærerens undervisningspraksis. I T. Nordahl & S. Dobson (Red.), *Skolen og elevens forutsetninger - om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. (s. 75-92). Vallset: Oplandske bokforl.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Moen, K. M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Philpot, R., ... Larsson, L. (2019). Caring teaching and the complexity of building good relationships as

- pedagogies for social justice in health and physical education. *Sport, education and society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1683535>
- NEM. (2010). Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag - Veiledning for forskningsetiske og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag. Hentet 30.5 2021 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/4-Rekruttering-av-deltakere--samtykkeproblematikk-/>
- Nordahl, T., Lillejord, S. & Manger, T. (2013). Undervisning og læring i sosiale systemer. I S. Lillejord (Red.), *Livet i skolen 2: Lærerprofesjonalitet* (2. utg., s. 261-291). Bergen: Fagbokforl.
- Nordenbo, S. E. (2008). *En Clearinghouse-undersøgelse: Om regelledelseskompetence og relationskompetence*. Frederikshavn: Dafolo.
- NSD. (2021). Norsk senter for forskningsdata: Barnehage og skole. Hentet fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplærings (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association. <https://doi.org/https://content.apa.org/doi/10.1037/10314-000>
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships Between Teachers and Children. I W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (Red.), *Handbook of Psychology, Educational Psychology* (bd. 7, s. 199-234). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2009(121), 33-46. <https://doi.org/10.1002/yd.295>
- Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2002(93), 91-107. <https://doi.org/10.1002/yd.23320029307>

- Reichelt, S. (2006). Systemteoretisk forståelse av familier med barn. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Barn, oppvekst og utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. (s. 292-320). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81, 493-529.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attach Hum Dev*, 14(3), 213-231.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Smith, L. (2006). Bowlbys teori om barnets bånd og empiriske studier av tilknytning. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Barn, oppvekst og utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. (s. 139-171). Oslo: Universitetsforl.
- Smith, M. W. (1995). Ethics in Focus Groups: A Few Concerns. *Qualitative health research*, 5(4), 478-486. <https://doi.org/10.1177/104973239500500408>
- Solevåg, P. K., Nicolaysen, H. C. & Falck, U. (2021, 8. April). Det må innføres normtall for gruppestørrelser i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fullforingsreformen-videregaende-opplaering/det-ma-innfores-normtall-for-gruppestorrelser-i-videregaende-opplaering/280463>
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attach Hum Dev*, 7(4), 349-367.
<https://doi.org/10.1080/14616730500365928>

- Statistisk Sentralbyrå. (2021). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Studsrød, I. & Bru, E. (2011). Upper secondary school students' perceptions of teacher socialization practices and reports of school adjustment. *School psychology international*, 33(3), 308-324. <https://doi.org/10.1177/0143034311412841>
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen: et relasjonelt perspektiv*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tvedt, M. S., Bru, E. & Idsoe, T. (2021). Perceived Teacher Support and Intentions to Quit Upper Secondary School: Direct, and Indirect Associations via Emotional Engagement and Boredom. *Scandinavian journal of educational research*, 65(1), 101-122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401>
- Udir. (2021). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2021*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2021/vedlegg-1/3vgo/>
- Wendelborg, C., Dahl, T., Røe, M. & Buland, T. H. (2020). Elevundersøkelsen 2019: Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser. I: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Westlie, K. & Moen, K. M. (2020). Kroppsøvlingslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 19-33. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1530>
- Aamli, K. (2019). En sekser i kroppsøving krever at du er god i idrett. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/-en-sekser-i-kroppsoving-krever-at-du-er-god-i-idrett/>
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Vedlegg 1

Til videregående skole

September 2020

V/rektor/ass.rektor/avd.leder Kroppsøving

Forespørsel om å gjennomføre forskningsarbeid til masterstudie i pedagogikk

“Lærer-elev-relasjonen i kroppsøving i den videregående skole”

Ved siden av min jobb som lærer ved Olsvikåsen vgs, er jeg en masterstudent i pedagogikk ved UiB. Denne høsten starter jeg min masteroppgave, som har tema “lærer-elev-relasjonen i den videregående skole”. Målet med prosjektet mitt er å finne ut hvordan både elever og kroppsøvingslærere opplever relasjonen mellom elever og kroppsøvingslærere. Temaet er valgt ut fra en profesjonell interesse som kroppsøvingslærer gjennom 12 år, og ut fra forskning som indikere at kroppsøvingsfaget både «inspirere og fremmedgjør». Jeg håper at undersøkelsen kan få frem noen sentrale faktorer knyttet til relasjonen mellom kroppsøvingslærere og elever i den videregående skolen, som kan være nyttig for arbeidet med elever i kroppsøvingsfaget.

Jeg ønsker svært gjerne å komme til skolen deres og informere elever og kroppsøvingslærere om prosjektet for å rekruttere deltakere til fokusgruppeintervju. Etter at det er informert om prosjektet kan elever og lærere som er interessert ta direkte kontakt med meg. Jeg ønsker å rekruttere en gruppe med elever og en gruppe med lærere. Hver fokusgruppe vil bestå av 4 – 5 personer. I utgangspunktet ønsker jeg ikke å intervjuere elever og lærere fra samme skolen, av hensyn til de som deltar.

- Elever: jeg ønsker primært å informere om prosjektet og evt rekruttere yrkesfagelever som går på Vg2, da disse elvene har erfaring med kroppsøvingsfaget på videregående skole.
- Lærere: jeg ønsker primært å informere om prosjektet og evt rekruttere kroppsøvingslærere med erfaring fra kroppsøvingsundervisning med yrkesfagklasser.

Det er ønskelig å gjennomføre intervjuene ved skolen deres, slik at deltakerne befinner seg i et kjent miljø. Intervjuene vil selvsagt gjennomføres innenfor smittevernreglementet og gjøres i samråd med deres skole. Det innebærer blant annet at gruppen med elever må være fra samme kohort.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og deltakerne kan trekke seg når som helst fra prosjektet uten å grunnegi årsaken. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert slik at ingen deltakere *eller skoler* skal kunne bli identifisert. Opplysningene oppbevares sikkert og slettes etter at masteroppgaven er ferdigstilt våren 2022. Undersøkelsen er registrert i RETTE, som er en del av UiB sitt eget system for ivaretagelse av personvern og forskningsetikk.

Om det er noe dere lurer på, kan jeg nås på telefon 992 442 69 eller via e-post pfe078@uib.no. Det er også mulig å kontakte min veileder Gunn Elisabeth Søreide via e-post Gunn.Soreide@uib.no.

Vennlig hilsen
Paul Arne Feenstra

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt – «Lærer-elev-relasjonen i kroppsøvingsfaget i den videregående skole»

Beskrivelse og formål

Jeg er en student ved Universitetet i Bergen, hvor jeg holder med en master i pedagogikk. Temaet for mitt masterprosjekt er relasjonen mellom kroppsøvingslærere og elever. Forskning viser at relasjonen mellom lærere og elever er direkte knyttet til elevenes læring og utvikling. Jeg er derfor nysgjerrig på hvordan elever og kroppsøvingslærere selv erfarer og beskriver relasjonen mellom elever og kroppsøvingslærere i den videregående skole.

Hvem kan delta?

For å få frem erfaringene fra elever og lærere vil jeg intervjuer noen grupper med elever i VG 2 yrkesfag og noen grupper med kroppsøvingslærere på videregående. Jeg vil intervjuer gruppene hver for seg. Intervjuene vil vare i inntil 90 min og gjennomføres på skolen dere tilhører. Selve intervjuet vil bli ledet av meg, men det er dere i gruppen som diskuterer gjennom å dele erfaringer og synspunkter. Det er nemlig erfaringene dere har og snakker om som er utgangspunkt for dette prosjektet. Jeg vil ta lydopptak og notere underveis i intervjuet.

Anonymitet

Alle personopplysninger om deg og alt du forteller i intervjuet vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og veilederen min på UiB som har tilgang til lydopptakene av intervjuet. Alle som deltar i intervjuene, vil bli anonymisert. Det vil ikke derfor ikke være mulig å identifisere deg eller skolen din i selve masteroppgaven. Videre vil lydopptak bli slettet når prosjektet avsluttes våren 2022.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du kan også trekke deg fra prosjektet når som helst, uten å måtte oppgi grunn. Alle opplysninger om deg vil bli da bli slettet. Du vil også ha anledning til å trekke tilbake informasjon du gir under fokusgruppeintervjuet.

Dersom du ønsker å delta, eller har spørsmål, kan du ta kontakt med meg på e-post: paul.arne.feenstra@vlfk.no

Du kan også ta kontakt med min veileder: Gunn Elisabeth Særeide på e-post: gunn.soreide@uib.no

Vennlig hilsen
Paul Arne Feenstra

Vedlegg 3

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og jeg ønsker å delta

Sted og dato

Vedlegg 4

Elever

Introduksjon til fokusgruppeintervjuet

- Om prosjektet, om personvern, anonymt, og om frivillighet, kan gå når de ønsker.
- Ønsker å høre positive og negative erfaringer – jeg er ikke ute etter noe spesielt.
- Alle svar er gode svar!
- Om bruk av påstander underveis – til diskusjon, ikke enten eller svar

Introduksjonsspørsmål

- Om gym og kroppsøving - når tror dere man offisielt sluttet å bruke begrepet kroppsøving? (Løse opp stemningen før vi begynner intervjuet)
- Hvordan synes du det var å ha gym på Vg1? (IKKE ungdomskolen)
 - Hva likte du best/minst?

Relasjonelle kvaliteter/mellommenneskelig stil

- Hvordan var gymlæreren som person, sammen med dere? (hyggelig, streng, tullete...)
 - Hva synes du om denne væremåten?
- Vil du si at gymlæreren var mest
 - Trener
 - Lærer
 - Snill onkel?
 - Streng Tante Sofie?
- Hva synes du var positivt/bra med gymlæreren du hadde?
- Hva synes du var negativt/dumt med gymlæreren du hadde?

- Relasjonelle kvaliteter og tilknytning
 - Påstand: "Alle i klassen var trygg på kroppsøvlingslæreren vi hadde i fjor"
 - Var læreren slik at du ble trygg på han/henne?
 - Hva tror du andre i klassen (de som liker gym/ikke liker gym) syntes om denne væremåten?

- Relasjonelle kvaliteter og læring
 - Førte lærerens væremåte til at du fikk lyst til å lære? (Altså, ikke om å være i aktivitet)
 - Gjorde denne væremåten at du fikk lyst til å lære/ikke lyst til å lære i faget?

- Synes du læreren var streng? Og synes du det er viktig at læreren er streng?
 - Kanskje kan det få elevene til å diskutere i hvilken grad de synes “strenghet” er viktig, og om de lander på en mellomting .

Emosjonell støtte

- Påstand: “Det er viktigere for meg at kroppsøvlingslæreren forstår meg personlig enn at han/hun hjelper meg med faglige utfordringer”
 - Påstanden handler ikke om at faglig hjelp ikke er viktig, bare at det er mindre viktig i fht å bli forstått personlig.
- Påstand: “Omsorg og forståelse for meg som elev er det viktigste for at jeg skal få en god relasjon til læreren”
- Påstand: “Omsorg og forståelse er det viktigste om jeg skal kunne lære i kroppøsving”.
- Hvordan synes du gymlæreren din forstod deg og dine utfordringer i gymmen?
 - Viste gymlæreren forståelse for hvordan du hadde det?
 - Skader, sykdom, generell usikkerhet i gymtimene, etc
 - Hvordan viste/viste ikke gymlæreren dette - hva sa/gjorde han?
 - Synes du gymlæreren tok hensyn til deg i timene?
 - Hva vil det si at gymlæreren tar hensyn til deg og dine utfordringer?
 - Kan du komme med eksempler på hvordan gymlæreren tok hensyn til deg?
 - Kan du komme med eksempler på hvordan gymlæreren tok hensyn til andre i klassen?
- Viser gymlæreren din at han forstår deg, om han presser deg til aktiviteter i timene?
 - Kan du utdype?
- Synes du læreren tar seg tid til å lytte og forstå deg og klassen når han snakker med dere i kroppsøving?
- Er det viktigere at læreren tar seg tid til å bli kjent med hver enkelt av dere, eller at læreren blir kjent med klassen?

Faglig støtte

- Er det viktig at du lærer i kroppsøving?
- I hvilke aktiviteter fikk dere karakterer? (spørsmålet kan også si noe om lærerens faglig fokus)

- Hvordan organiserte læreren timene for at dere skulle lære i disse aktivitetene?
 - Hvordan hjalp gymlæreren dere når det arbeidet med disse aktivitetene?
- Er det viktig for deg at gymlæreren hjelper deg med å lære?
- Synes du læreren ble bedre kjent med deg når dere hadde fokus på læring?
 - Synes du læreren ble bedre kjent med deg når han hjalp dere med læring?
- Kan du beskrive en gymlærer som gjør at du lærer best mulig?

Inkludering/sosial helse/psykisk helse

- Påstand: Vi fikk stort sett lov til å velge selv hvem vi skulle samarbeide med.
 - Samarbeidet du ofte sammen med den du stod ved siden av?
 - Få frem diskusjon om organisering av grupper.
 - Fikk læreren dere til å arbeide sammen med noen i klassen dere vanligvis ikke var mye sammen med?
- Indirekte spørsmål om inkludering
 - Hvordan delte læreren dere inn i grupper/lag?
- Ble dere bedre kjent med hverandre, dere elever i klassen, i gymtimene?
 - Snakket kroppsøvingslæreren om klassemiljø?
- Føles det som læreren behandler alle elevene sine likt, eller tror dere han behandler/kommuniserer ulikt med ulike elever og klasser?

Lærere

Introduksjon til fokusgruppeintervjuet

- Om prosjektet, om personvern, anonymt, og om frivillighet, kan gå når de ønsker.
- Ønsker å høre positive og negative erfaringer – jeg er ikke ute etter noe spesielt.
- Alle svar er gode svar!
- Om bruk av påstander underveis – til diskusjon, ikke enten eller svar

Introduksjonsspørsmål

- Om gym og kroppsøving - når tror dere man offisielt sluttet å bruke begrepet kroppsøving? (Løse opp stemningen før vi begynner intervjuet)

- Hvor lenge har dere arbeidet som kroppsøvlingslærere og undervist ved yrkesfag?
- Hvordan liker du jobben din som kroppsøvlingslærer?
- Er gym et fag de fleste yrkesfagelever liker?
 - Hvordan ser du at de liker/ikke liker gym?
 - Hvordan pleier du å møte elever?
 - Møter du alle elever likt?

Relasjonelle kvaliteter/mellommenneskelig stil

- Hvordan pleier dere/du å møte elevene? (hyggelig, streng, tullete...)
 - Hva synes du om denne væremåten? Og er det en bevisst væremåte?
 - Hva er grunnen til at du møter elevene på denne måten?
- Hva synes du er bra med denne måten å møte elevene på, i fht relasjonen?
- Hva synes du er dårlig med denne måten å møte elevene på, i fht relasjonen?
- Jobber du mest med relasjonen til en hel klasse, eller mot den enkelte elev?
- I hvilken grad vil du si at eleven/elevgruppen er utgangspunkt for hvordan du bygger relasjoner i en yrkesfagklasse?
- Krav og grenser tar utgangspunkt i elevens (og elevgruppens) modenhet
 - Hva er viktigst av å sette grenser og vise omsorg?
- Påstand: Når jeg bygger relasjoner, er det den enkelte elev og elevgruppe som er utgangspunktet for hvordan jeg går frem.
- Påstand: "Det viktigste i lærer-elev-relasjonen i kroppsøving er at læreren setter tydelige grenser og slår ned på uønsket atferd."
- Relasjonelle kvaliteter og læring
 - Hvordan tror du at en kroppsøvlingslærer væremåte påvirker elevenes lyst til å lære?
 - Er det viktig at du påvirker elevenes læring, eller er det noe elevene skal ha lyst til på egen hånd, uavhengig av deg/lærer?
- Relasjonelle kvaliteter og tilknytning
 - Hvordan tror du elever oppfatter deg som kroppsøvlingslærer?
 - Tror du elever med idrettsbakgrunn lettere får en god relasjon med deg, enn elever uten idrettserfaring?

Emosjonell støtte

- Påstand: "Omsorg og forståelse for den enkelte elev er det viktigste utgangspunktet for utviklingen av en god lærer-elev-relasjon i kroppsøving."
- Påstand: "Omsorg er den mest sentrale faktoren for at elevene skal lære i kroppsøving".

Faglig støtte

- Hvordan vil du si at du fokuserer på læringsaktivitet vs aktiviteten for aktivitetens skyld?
- PÅSTAND: "I kroppsøving er faglig støtte viktigere enn emosjonell støtte"
 - Intervjupåstand: "I kroppsøving er faglige samtaler/instruksjon/veiledning viktigere enn sosial/personlige samtaler"

Inkludering/sosial helse/psykisk helse

- Hvordan foregår inndeling av grupper i kroppsøvingstimene?
 - Skjer inndeling oftest på en enkel måte - pararbeid med den de allerede står ved siden av?
 - Kan de velge grupper selv? F.eks ved dans? Idrett? Turn?
- Påstand: "Jeg mener at kroppsøvingsfaget er det viktigste faget for å utvikle gode klassemiljø og arbeide med inkludering"
- Påstand: "Kroppsøving er et fag som i første omgang skal fokusere på aktivitet og fysisk helse"

Avsluttende refleksjonsspørsmål

- På hvilke måter jobber du med lærer-elev-relasjonen, og er det noe du arbeider jevnlig med?
- Hva tenker dere om lærer-elev-relasjonen i kroppsøving?
 - Hvordan opplever du lærer-elev-relasjonen i kroppsøving?
 - Hvor viktig mener du relasjonen er for elevens læring?
 - Har du noen eksempler som kan forklare det?

Vedlegg 5

Lærere

1. “Når jeg bygger relasjoner, er det den enkelte elev og elevgruppe som er utgangspunktet for hvordan jeg går frem.”
2. “Det viktigste i lærer-elev-relasjonen i kroppsøving er at læreren setter tydelige grenser og slår ned på uønsket atferd.”
3. “Omsorg og forståelse for den enkelte elev er det viktigste utgangspunktet for utviklingen av en god lærer-elev-relasjon i kroppsøving.”
4. “Omsorg er den mest sentrale faktoren for at elevene skal lære i kroppsøving”

Elever

1. “Jeg tror alle i klassen var trygg på kroppsøvlingslæreren vi hadde i fjor”
2. “Det er viktig for meg at kroppsøvlingslæreren behandler alle i klassen helt likt”
3. “Det er viktigere for meg at kroppsøvlingslæreren forstår meg personlig enn at han/hun hjelper meg med faglige utfordringer”
4. “Vi fikk stort sett lov til å velge selv hvem vi skulle samarbeide med”