



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL460M
Masteroppgave i kroppsøving,
grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Thea Andersen

Veileder: Rune Giske, Gro Næsheim-Bjørkvik

Tittel på masteroppgaven: Relasjoner i kroppsøving. En kvalitativ studie om relasjonskvalitet i lærer-elev-relasjoner på ungdomsskolen

Engelsk tittel: Relationships in physical education. A qualitative study on relationship quality in teacher-student relationships in lower secondary school

Emneord: kroppsøving, lærer-elev-relasjon,
relasjonskvalitet, høykompetente elever,
bevegelsesglede, motivasjon, trivsel

Antall ord: 25558

Antall vedlegg/annet: 5

Stavanger, 31.05.2022
dato/år

Forord

Endelig er dagen her, og etter fem år som student ved grunnskolelærerutdanningen i Universitetet i Stavanger, jeg sitter stolt med en ferdig masteroppgave. Prosessen med å skrive en masteroppgave har vært både utfordrende, interessant, stressende, og tidkrevende. Samtidig må jeg også si det har vært veldig lærerikt. Arbeidet gitt meg kunnskap og erfaringer jeg forhåpentligvis vil ta med meg i videre utøvelse av lærerprofesjonen. Det ser jeg frem til.

Jeg vil benytte anledningen til å takke flere personer som har bidratt i prosessen med denne masteroppgaven. Jeg startet prosessen med Rune Giske som veileder, og takker for stor hjelp og faglig inspirasjon ved oppstart av oppgaven. Hans plutselige sykdom og dødsfall har berørt oss alle. Dette medførte at jeg fikk jeg ny veileder midt i prosessen, Gro Næsheim-Bjørkvik. Takk for videre oppfølging av oppgaven og god veiledning i form av verdifulle tilbakemeldinger, samtaler og oppmuntrende kommentarer. Det har vært til stor hjelp, og settes veldig pris på. Jeg vil også takke mine medstudenter for kjekke, lærerike og minnerike år sammen. Lykke til videre!

Jeg må også takke skolen som tok meg inn, og informantene som sa seg villige til å bli intervjuet. Uten deres åpenhet og tillit til meg, hadde jeg ikke kunnet gjennomføre dette. I tillegg må det rettes en takk til læreren og elevene som jeg fikk øve meg på i pilotintervjuene. Takk for deres tid.

Jørpeland, 2022

Thea Andersen

Sammendrag

Bakgrunn

Kroppsøving er et fag som skal stimulere til livslang bevegelsesglede. For at dette skal være tilfellet, er det nødvendig at elevene trives og har motivasjon i faget. Lærer-elev-relasjoner har stor betydning for elevers trivsel og motivasjon i kroppsøvingsfaget. Samtidig viser kroppsøvingsfaget seg å favorisere enkelte elevgrupper, blant annet høykompetente og idrettsaktive elever.

Formål

Hensikten med masteroppgaven er å få en større forståelse for hvordan elever på ungdomsskolen opplever lærer-elev-relasjoner i kroppsøving, og om elevenes kompetanse og deltakelse har betydning for relasjonen. Studien søker svar på følgende forskningsspørsmål: *«Hvordan opplever høykompetente elever i kroppsøving relasjonen til kroppsøvingslæreren på ungdomstrinnet sammenlignet med resten av elevgruppen?»* I tillegg er det utarbeidet to delproblemstillinger som skal bidra med å utdype forskningsspørsmålet.

Delproblemstillingene er *«Hvordan opplever kroppsøvingslæreren relasjonen til elevene sine i kroppsøving?»* og *«Hvordan opplever elever at relasjonen med kroppsøvingslæreren har betydning for deres trivsel, motivasjon og bevegelsesglede i kroppsøving?»*.

Utvalg

Syv elever i alderen 15-16 år ble rekruttert fra en ungdomsskole i Rogaland ved strategisk utvalg.

Metode

Studien har et kvalitativ design. Den undersøker en bestemt klasse, og det er derfor en casestudie. Det ble anvendt semistrukturerte intervjuer for utvikling av data.

Resultat

Funn i studien viser at elever med høy kompetanse i kroppsøving har noe høyere kvalitet i relasjonen med kroppsøvingslæreren sammenlignet med resten av elevgruppen. De høykompetente elevene er idrettsaktive på fritiden. Studien viser at idrettsdiskursen står sterkt i den aktuelle klassen, og dette høster de høykompetente elevene fordeler ved, både når det gjelder relasjonen med læreren, deres trivsel, motivasjon og bevegelsesglede.

Nøkkelord: kroppsøving, lærer-elev-relasjon, relasjonskvalitet, høykompetente elever, bevegelsesglede, motivasjon, trivsel

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
1.0. Innledning	8
1.1. Studiens formål	10
1.1.1. Forsknings spørsmål og delproblemstillinger	12
2.0. Teori	13
2.1. Relasjonskvalitet	13
2.1.1. Positivt klima	15
2.1.2. Sensitivitet	19
2.1.3. Positiv perspektivtaking	22
3.0. Metode	24
3.1. Studiens metode og design	24
3.2. Utvalg	25
3.3. Intervju	26
3.3.1. Intervjuguide	26
3.3.2. Pilotintervju	27
3.3.3. Gjennomføring av intervju	27
3.4. Analyseprosess	29
3.4.1. Mulige fallgruver ved en tematisk analyse	30
3.5. Studiens kvalitet	30
3.5.1. Gyldighet	30
3.5.2. Pålitelighet	31
3.5.3. Overførbarhet	33
3.6. Etiske overveielser	34
4.0. Resultat og diskusjon	35
4.1. Presentasjon av informantene	36
4.2. Positivt klima	38
4.2.1. Lærerens godhet	38
4.2.2. Mestringsorientert læringsklima	41
4.2.3. Betydningen av lærerens kompetanse	49
4.3. Sensitivitet	50

4.3.1.	Viktigheten av samtaler mellom lærer og elev	50
4.3.2.	Inkludering og sosial tilhørighet	54
4.1.1.	Responderende atferd	55
4.2.	<i>Positiv perspektivtaking</i>	60
4.2.1.	«Banking time».....	60
4.2.2.	Tillit	66
5.0.	Konklusjon	68
5.1.	<i>Veien videre</i>	71
6.0.	Litteraturliste	72
7.0.	Vedlegg	76
	<i>Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD</i>	76
	<i>Vedlegg 2: Spørreundersøkelse</i>	79
	<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i>	80
	<i>Vedlegg 4: Intervjuguide elever</i>	84
	<i>Vedlegg 5: Intervjuguide lærer</i>	88

1.0. Innledning

Barn og unge bruker mye tid i utdanningsløpet fra en starter i første klasse til en er ferdig med grunnskolen (Roland, 2022). Skolen er derfor et viktig sted for barn og unges utvikling, og mye av interaksjonene i skolen skjer mellom lærer og elev. Dette vil videre danne lærer-elev-relasjoner, enten det er bevisst eller ubevisst. En relasjon er et abstrakt fenomen som omfatter relasjonsmedlemmenes tanker om og holdninger til hverandre (Drugli, 2017). Lærer-elev-relasjonen er avgjørende for elevers motivasjon, innsats, trivsel og læring i skolen (Drugli, 2017; Frederici & Skaalvik, 2015; Scales et al., 2020). Det er derfor forståelig at det i tillegg til faglig kompetanse også kreves relasjonskompetanse for å være en dyktig lærer. Å ha god relasjonskompetanse vil si å kunne forstå og samhandle med andre på en god og hensiktsmessig måte, blant annet ved å ivareta den andre partens interesser i samhandlingen. I tillegg handler det om at en kan forstå det som skjer i samhandlingen mellom partene (Røkenes & Hanssen, 2012). Lærere med god relasjonskompetanse utøver en elevstøttende klasseledelse som fremmer elevaktivering og elevmotivasjon. Ved god relasjonskompetanse gir lærere elevene også mulighet for selvbestemmelse, og det tas hensyn til at alle elevene i et klasserom har ulike forutsetninger (Nordenbo et al., 2008). Å ta hensyn til elevenes forutsetninger vil være viktig i et fag som kroppsøving. I dette faget foregår undervisningen i åpne rom og elevene bruker kroppen sin for å delta. Elevenes utvikling, erfaring med aktivitet og organisert idrett, fysiske form og motoriske ferdigheter er av betydning for deres prestasjoner. Dette er synlig for både eleven selv, kroppsøvingslæreren og medelevene. Det kan ha betydning for elevenes mestringstro, selvtillit og motivasjon i faget, og derfor også deres faglige utbytte og bevegelsesglede.

Kroppsøving har lang tradisjon i den norske skole, og er det eneste praktiske faget som elevene møter gjennom hele det 13-årige skoleløpet (Borgen et al., 2017). Kroppsøving er et allmenndannende fag med et formål om å stimulere til livslang bevegelsesglede hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil bidra til en fysisk aktiv livsstil ut fra elevenes egne forutsetninger, som er et viktig bidrag i elevenes allmenndannelse (Sæle & Hallås, 2020). For å kunne stimulere til bevegelsesglede, bør elevene derfor få møte et bredt utvalg aktiviteter. Det er ikke alle elevene som mestrer ballspill og andre typiske idrettsaktiviteter i den grad at det inspirerer dem til å ha en fysisk aktiv livsstil også etter endt skolegang. Derfor er det positivt at naturferdsel, svømming og alternative bevegelsesaktiviteter har fått stor plass i den nye læreplanen (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel er det kroppsøvingslærerens

valg av aktivitet og metode som avgjør om elevene opplever aktivitetene som inspirerende og stimulerende.

I tillegg til å skulle stimulere til livslang bevegelsesglede, er kroppsøving også et læringsfag med tydelige målområder som elevene skal oppnå kompetanse innenfor. For at elevene skal kunne oppnå læring i faget, er det viktig at læreren tilrettelegger undervisningen til elevene. Dette er også lovfestet i Opplæringslova (§ 1-3. 1998), hvor det påpekes at alle elever har rett til tilpasset opplæring ut fra egne forutsetninger. Alle sider ved opplæringen, slik som innhold, metoder, arbeidsmåter og læremidler, skal tilrettelegges med tanke på den enkelte elevs læringsprosess (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Kompetanse i kroppsøving etter 10.klasse, innebærer ifølge læreplanen (LK20) blant annet om utvikling av fysisk-motoriske ferdigheter. Ommundsen (2013) trekker frem den franske filosofen Merleau-Ponty som definerer motoriske ferdigheter som en praktisk form for kunnskap som er avgjørende for elevenes interaksjon med sin omverden og i sin læring. Derfor har fysisk-motorisk ferdighetslæring betydning for elevenes personlighetsutvikling og varige bevegelseslyst (Ommundsen, 2013). Kompetanse om trening, livsstil og helse, og ha evner til å kunne praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd, er også viktig kompetanse i kroppsøving etter 10.klasse. Det blir også vektlagt at elevene kan bruke egne ferdigheter og kunnskaper for å medvirke til fremgang for sine medelever (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne læringen er viktige bidrag i elevenes allmenndannelse, og har en nytteverdi knyttet til fremtidig arbeidsliv.

Etter 2012 kom det endringer i kroppsøvingfaget om at innsats igjen skulle være en del av grunnlaget for vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette uttrykkes også i læreplanen for kroppsøving i Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her påpekes det at innsats innebærer at elevene prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, at de er selvstendige, at de utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Kompetansemålene i faget har formuleringer med verb som *trene på*, *utvikle*, *øve på*, og *utforske*, som også viser vektleggingen av elevenes innsats (Utdanningsdirektoratet, 2020). Innsats i kroppsøving knyttes også til det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap* i LK20. Her står det at det tverrfaglige temaet skal bidra med å «[...] fremje evne til samspel i aktiviteter og refleksjon over kva eiga deltaking og eigen innsats inneber for samspel og læring i faget.» (Utdanningsdirektoratet, 2020). På bakgrunn av dette forstår man at

kompetanse i kroppsøving er mer enn bare å ha gode prestasjoner. På den måten kan elevenes forutsetninger bedre ivaretas. Det er derfor avgjørende at elevene selv har en forståelse for innsatsens betydning i faget. Å forstå viktigheten av innsats både i kroppsøving, andre teoretiske fag og ellers i livet vil også bidra til elevenes allmenndannelse.

For at kroppsøving skal fremme trivsel, bevegelsesglede og bidra til elevenes allmenndannelse, er lærerens forhold til elevene avgjørende. Forskning slår fast at elever som trives i kroppsøving, opplever å bli sett og har et godt forhold til læreren, mens elever som ikke trives i faget, ikke opplever å bli sett og kommer ikke like godt overens med læreren (Lagestad, 2021; Säfvenbom et al., 2015). Ifølge Lagestad (2021) synes det å bli sett å bli bestemt av hvilken grad elevene opplever følgende: å få vist seg frem, får oppmerksomhet og tilbakemeldinger, har en god dialog med læreren og opplever medbestemmelse. Elevers forhold til kroppsøvingslærere er generelt positivt (Birkelund & Midthaugen, 2019; Shain, 2019). Dette stemmer overens med forskning som viser at elever stort sett liker kroppsøvingfaget godt, men samtidig viser forskningen at trivselen avtar med økende alder (Laxdal, 2020; Moen et al., 2018; Moen et al., 2017; Säfvenbom et al., 2015). Ved å undersøke hvordan elever opplever sin relasjon med kroppsøvingslæreren, vil man kunne få innsikt i hvordan man kan gjøre kroppsøving til et motiverende, allmenndannende og læringsfremmende fag.

1.1. Studiens formål

Når elever blir eldre kan det tenkes at deres behov for emosjonell og faglig støtte i skolen avtar på grunn av deres kognitive utvikling. Likevel vil elever i økende alder måtte forholde seg til flere endringer både kroppslig og mentalt. I tillegg får elevene ofte flere medelever og lærere å måtte forholde seg til, som følge av større klasser og flere fag. En konsekvens av dette er at den direkte kontakten mellom lærere og hver enkelt elev blir mindre. I tillegg blir lærestoffet mer krevende, og elevene får etter hvert en mer realistisk vurdering av egne ferdigheter (Frederici & Skaalvik, 2015). Dette kan føre til mer usikre elever. At elevenes opplevelse av lærerstøtte og følelse av tilhørighet synker i takt med alderen er svært urovekkende. Spesielt urovekkende er dette når studier indikerer at behovet for støtte og tilhørighet er like stort, eller kanskje større blant elevene på ungdomstrinnet sammenlignet med barnetrinnet (Frederici & Skaalvik, 2015). På bakgrunn av dette ses verdien av å undersøke ungdomsskoleelever og hvordan denne aldersgruppen opplever relasjonen med

læreren i kroppsøving. Relasjoner er dynamiske og kan derfor oppleves på ulik måte for relasjonsmedlemmene (Jowett, 2007). Denne studien vil derfor også undersøke hvordan læreren opplever relasjonen med elevene sine i kroppsøving, og om dette er gjensidig med elevenes opplevelse.

Forskning på kroppsøving antyder at faget favoriserer noen elevgrupper og marginaliserer andre (Gerdin et al., 2019; Lagestad et al., 2019; Laxdal, 2020; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015; Öhman et al., 2014). Forskning viser at høyt aktive elever har høyere trivsel og bedre motivasjon i kroppsøving sammenlignet med resten av elevgruppen. Dette kan være på grunn av at høyt aktive elever får mer oppmerksomhet av læreren i kroppsøving gjennom mer tilpasset innhold i undervisningen, ros, aksept og medbestemmelse (DeVoe, 1991; Erdvik, 2020; Lagestad, 2021; Laxdal, 2020; Moen et al., 2018). Høyt aktive elever i kroppsøving er ofte elever som driver med organisert idrett på fritiden. Dette støttes av nyere forskning som slår fast at idrettsaktive elever på fritiden trives bedre i kroppsøving sammenlignet med jevnaldrende som ikke er idrettsaktive på fritiden (Erdvik, 2020; Laxdal, 2020; Säfvenbom et al., 2015). Det er utfordrende i forhold til den nye læreplanen for kroppsøving som vektlegger mindre idrett og mer alternative bevegelsesaktiviteter, naturferdsel og svømming (Utdanningsdirektoratet, 2020). Noen av årsakene til at elevenes engasjement i organisert idrett på fritiden øker trivselen i kroppsøving, er deres fysiske form og lærerens valg av aktiviteter og metoder i undervisningen (Bjerke et al., 2016). I tillegg tilegner elever seg ferdigheter gjennom fritidsaktiviteter slik som fotball, basketball og håndball, og disse ferdighetene vil være fordelaktige for elevenes deltakelse og utøvelse av kroppsøving (Erdvik, 2020).

Det er også forskjell på elevenes trivsel sett fra et kjønnsperspektiv, der funn viser at gutter trives bedre enn jenter (Andrews & Johansen, 2005; Moen et al., 2018; Moen et al., 2017). Noe forskning viser at den største grunnen for gutters høyere trivsel, er innholdet og metodebruken i undervisningen (Moen et al., 2018). At forskning viser at elevenes kjønn, aktivitetsnivå og kompetanse i kroppsøving har betydning for deres relasjon med kroppsøvingslæreren, er bekymringsfullt. Sett i lys av kroppsøvingens legitimering som et læringsfag (Ommundsen, 2013), er det da særlig bekymringsfullt hvordan forskning viser at lærer-elev-relasjoner har betydning for elevenes læring. Hattie (2009) har gjennomgått 800 metaanalyser om hva som fremmer læring i skolen. Funn i denne analysen viser at gode relasjoner mellom lærer og elev er en av de mest effektive strategiene lærere kan bruke for å

fremme elevers læring. Drugli (2017) viser også til forskning som illustrerer den tydelige sammenhengen gode lærer-elev-relasjoner og elevers læring har i ungdomsskolealder. Man kan dermed stille spørsmål om dette vil føre til at høykompetente elever stadig vil ha økende trivsel, motivasjon og læring i kroppsøving, og at den resterende elevgruppen vil ha økt mistrivsel og lavere læringsutbytte i faget? Laxdal (2020) påpeker nemlig at på grunn av at innholdet i kroppsøvingundervisningen er mer tilpasset høyt aktive og høykompetente elever, vil forskjellen mellom elevgruppene forsterkes. Han presiserer videre at dette kan være en av hovedårsakene til sammenhengen mellom elevers mistrivsel i faget og deres økende alder (Laxdal, 2020). Samtidig viser tall fra Statistisk sentralbyrå (2021) fra 2021 at kun 87 elever (0,1 %) fikk karakteren 1 som standpunktkarakter, og 867 elever (1,5 %) fikk karakteren 2. 4481 elever (7,6%) fikk karakter 3, og 15 706 elever (26,7) fikk karakteren 4. Med høyest prosentandel, var det 26 116 elever (44,4 %) som fikk karakteren 5, mens det var 11 582 elever (19,7 %) som fikk karakter 6 som standpunktkarakter (Statistisk sentralbyrå, 2021). Med bakgrunn i at flest elever fikk høy måloppnåelse, vil studien ta utgangspunkt i høykompetente elever, og hvordan denne gruppen skiller seg fra resten av elevgruppen. Denne forskningen vil kunne bidra med kunnskap om hva som fungerer i relasjonen mellom læreren og elever med høy kompetanse. Dette vil være nyttig med tanke på egen og andres videre profesjonsutøvelse i kroppsøvingfaget. Selv om det er flest elever med høy måloppnåelse, er det likevel viktig å få innblikk i hva resten av elevgruppen opplever, tenker og erfarer om deres relasjon til kroppsøvingslæreren. Dermed kan forskningen gi økt kunnskap om hva som bør gjøres og eventuelt hva som bør unngås for at denne elevgruppen også skal oppleve bevegelsesglede og ha motivasjon i kroppsøvingfaget. På bakgrunn av forskning og erfaring, vil min hypotese være at elever med høy kompetanse og deltakelse i kroppsøving har best relasjon med kroppsøvingslæreren sin sammenlignet med resten av elevgruppen.

1.1.1. Forskningsspørsmål og delproblemstillinger

Forskningslitteraturen om relasjoner mellom lærer og elev, både generelt i skolen og spesielt i kroppsøvingfaget, gir et bilde på at kvantitativ forskning dominerer. Kvalitativ forskning med egne tanker og tykke beskrivelser fra informantene kan være nyttig kunnskap til forskningsfeltet. Med utgangspunkt i dette og hypotesen, er forskningsspørsmålet for studien derfor:

- Hvordan opplever høykompetente elever i kroppsøving relasjonen til kroppsøvingslæreren på ungdomstrinnet sammenlignet med resten av elevgruppen?

For å utdype forskningsspørsmålet og få en dypere forståelse for dette, er det også utarbeidet to delproblemstillinger. De lyder som følger:

- o Hvordan opplever kroppsøvingslæreren relasjonen til elevene sine i kroppsøving?
- o Hvordan opplever elever at relasjonen med kroppsøvingslæreren har betydning for deres trivsel, motivasjon og bevegelsesglede i kroppsøving?

2.0. Teori

Kroppsøving skiller seg fra de fleste andre fag i skolen. Det har et annet type innhold sammenlignet med andre skolefag, det er praktisk, og elevene bruker hele kroppen til å være i bevegelse. Elevene og læreren må derfor forholde seg til hverandre på en annen måte i kroppsøving enn i andre fag. Faget stiller også krav til at elevene har på seg hensiktsmessige og bevegelige klær, samt annet utstyr som for eksempel passende sko. Kravet om å måtte bruke, øve og prestere med hele kroppen, i ofte mer tettsittende klær og klær som viser mer hud, gjør elevene mer synlige i kroppsøving enn i andre teoretiske fag (Standal & Rugseth, 2015). Summen av dette kan gjøre at andre utfordringer angående undervisning, læringsmiljø, elevenes motivasjon og elevenes trivsel dukker opp sammenlignet med andre fag. Elever på ungdomsskolen møter kroppsøvingfaget på ulik måte og med ulike forventinger. Elevers relasjon til kroppsøvingslæreren har betydning for deres oppfatning av kroppsøvingfaget. Denne relasjonen har også betydning for elevenes trivsel som ligger til grunn for elevenes motivasjon og bevegelsesglede (Drugli, 2017; Frederici & Skaalvik, 2015; Lagestad, 2021; Scales et al., 2020; Shain, 2019).

2.1. Relasjonskvalitet

En relasjon er et abstrakt fenomen som omfatter relasjonsmedlemmenes tanker om og holdninger til hverandre. Relasjoner er til stede i skolen hele tiden på grunn av kontakten mellom lærere og elever, uavhengig av om dette er bevisst eller ubevisst (Drugli, 2017). God kvalitet på lærer-elev-relasjoner er avgjørende for at relasjonen skal være betydningsfull og hensiktsmessig for elevenes trivsel, motivasjon og bevegelsesglede. For å se hva som skaper kvalitet i relasjoner er det først viktig å se på «byggeklossene» som relasjonene bygger på, nemlig interaksjoner. Interaksjoner kan beskrives som ulike møtepunkter som oppstår i møtet

mellom læreren og elevene, fra første gang de møtes og fremover i tid (Roland, 2022). Lærere har flere engangsmøtepunkt med elevene i løpet av en dag. Interaksjoner kan ses på som sirkulære, der de som inngår i interaksjonen gjensidig påvirker hverandre. Læreren påvirker eleven(e), som igjen påvirker læreren (Roland, 2022). Disse møtepunktene vil danne et bilde for både pedagogen og for eleven av deres oppfattelse av hverandre og stemningen mellom dem. Dette danner selve lærer-elev-relasjonen. En relasjon er altså et «her-og-nå»-begrep som kan forstås som den generaliserte oppfatningen av hver enkelt interaksjon en har hatt i fortid, og hvilken kvalitet det er i disse interaksjonene. Det danner videre et uttrykk for hva en som lærer har oppnådd så langt. Kvaliteten i relasjonen vil videre legge føringer for den neste interaksjonen. Hva du investerer fra begynnelsen av, vil dermed virke positivt også på lengre sikt (Roland, 2022).

Roland (2022) forklarer videre hvordan en kan skape kvalitet i interaksjoner. Det kan deles inn i tre dimensjoner: 1) positivt klima, 2) sensitivitet og 3) positiv perspektivtaking. Positivt klima handler om å skape en god stemning i samvær med andre. Dette handler om å smile, ta imot elevene på en god måte, ha en positiv kommunikasjon og vise respekt. Positivt klima dreier seg altså ikke primært om læringsklima, men heller klimaet og stemningen i selve lærer-elev-relasjonen. Samtidig inngår læringsklima som en betydningsfull faktor for klimaet som skapes mellom lærer og elev, og det vil derfor også være relevant. Sensitivitet dreier seg om å være til stede, fokusere på elevenes behov og fange opp strømninger som dukker opp blant elevene. Det innebærer altså å være bevisst, ha en responderende atferd og kunne adressere problemer. Positiv perspektivtaking handler om lærerens fokus mot elevenes interesseområder, og det å bry seg om dem (Roland, 2022). Disse dimensjonene vil være studiens teoretiske forankring.

Sophia Jowett (2007) har utviklet modellen 3+1C, som kan måle trenere og idrettsutøveres relasjon til hverandre. Da forholdet mellom kroppsøvingslærer og elev til en viss grad kan sammenlignes med forholdet mellom trener og idrettsutøver, kan 3+1C også være hensiktsmessig for å undersøke kvaliteten i lærer-elev-relasjoner i kroppsøving. På forhånd av studien, er det brukt mye tid på å bli kjent med teorien om 3+1C. Det viser seg at store deler av denne teorien og noen av begrepene Jowett (2007) benytter, korresponderer i stor grad med Rolands dimensjoner for relasjonskvalitet. Jowetts (2007) begreper er derfor oversatt og tatt i bruk i denne studien. I tillegg er det også utarbeidet nye og mer passende begreper som gjør modellen mer praksisnær til kroppsøving. 3+1C tar utgangspunkt i relasjonsmedlemmenes

følelser, tanker og atferd (Jowett, 2007), som viser seg å henge sammen og derfor er avhengig av hverandre. Med 3+1C som inspirasjon, er begrepene som er utarbeidet «nærhet», «samarbeid» og «forpliktelse».

Ifølge Jowett (2007) handler nærhet om følelsesaspektet ved en relasjon. Nærhet knyttes derfor til relasjonsmedlemmenes følelse av tillit, respekt og omsorg til den andre. Samarbeid kjennetegner det atferdsmessige mellom relasjonsmedlemmene (Jowett, 2007). I kroppsøving kan det bety samarbeidet mellom kroppsøvingslæreren og elevene. Læreren kan samarbeide med elevene på flere måter. At læreren instruerer mens eleven følger instruksjonene, og at det vises vennlige holdninger til hverandre er eksempler på hvilke måter samarbeid mellom partene kan illustreres. Det kan også være gjennom å få elevene til å bidra med å sette ut utstyr, pumpe opp baller eller hjelpe til på andre måter (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Forpliktelse handler om relasjonsmedlemmenes tro på relasjonen og deres engasjement og intensjon om å opprettholde relasjonen over tid (Jowett, 2007). Dette kjennetegner det kognitive aspektet i relasjonen. Det er lærerens ansvar at relasjoner med elevene skapes og opprettholdes, og det vil derfor være ekstra viktig at læreren faktisk viser elevene at vedkommende synes relasjonen med dem er viktig. I kroppsøving kan dette tydeliggjøres gjennom å vise nærhet og et ønske om å samarbeide med eleven. Det vil da være avgjørende at nærheten som vises og samarbeidet som skapes, faktisk oppleves av begge partene i relasjonen (Jowett, 2007). Den siste C'en i 3+1C står for samorientering (co-orientation), og gjenspeiler den gjensidige avhengigheten av relasjonsmedlemmenes nærhet, forpliktelse og komplimentaritet (3C) til hverandre (Jowett, 2007). Dette korresponderer i noen grad med det denne studien ser på som «gjensidighet», men grunnet oppgavens omfang og relevans vil ikke +1C utdypes noe mer.

2.1.1. Positivt klima

En lærer vil alltid være det man kaller en betydningsfull signifikant voksen for eleven (Drugli & Nordahl, 2014). Læreren har en definisjonsmakt over eleven på grunn av det asymmetriske maktforholdet mellom dem. Det spiller derfor en rolle hva læreren tenker og mener om elevene, og hvordan vedkommende oppfører seg i møtet med dem (Drugli & Nordahl, 2014). Lagestad (2021) skriver om hvor viktig det er for elever å bli sett av læreren i kroppsøvingfaget. Hvordan lærere tar med seg forventinger og oppfatninger om elevene inn i klasserommet, har betydning for hvor godt læreren lykkes med å se elevene. Lærerens forventinger til elevene vil også påvirke deres atferd og prestasjoner. Elevene vil nemlig

strekke seg etter de forventningene læreren har. Dette kalles Pygmalion-effekten (Lagestad, 2021). Lagestad (2021) ser Pygmalion-effekten i forbindelse med elever som er lite aktive i kroppsøving. Han forklarer at dersom læreren har en forventning eller forståelse av elevene som lite aktive, vil elevene vurderes deretter. Dette vil kunne slå dårlig ut for elever i dårlig fysisk form, som ikke er i stand til å ha like høyt aktivitetsnivå som elever i god fysisk form. Lærere må derfor ha forventninger til at alle elevene kan prestere og delta like aktivt (Lagestad, 2021). I tillegg krever det undervisning som er tilpasset alle elevene uavhengig av deres forutsetninger, slik at alle elevene har mulighet til å delta og oppleve mestring.

Lærere, som den ene parten i en lærer-elev-relasjon, vil ha med seg noen egenskaper som er avgjørende for elevens opplevelse av relasjonen med vedkommende. Hvordan læreren har det generelt i livet sitt, vil virke inn på relasjonen til elevene. Stress, depresjoner og andre negative faktorer som kan forekomme i læreres liv, har sammenheng med negative relasjoner mellom lærere og elever. Lærere som opplever mye stress uttrykker ofte negative affekter, for eksempel sinne i klassen (Yoon, 2002). Hvordan læreren snakker og forholder seg til eleven, har betydning for elevens opplevelse av seg selv og sitt verd. For at elevene skal få en positiv selvforståelse og at de skal føle seg verdsatt, trenger de å bli sett og anerkjent av sine sentrale voksenpersoner, som i skolen er lærerne (Drugli, 2017; Lagestad, 2021). Ved utvikling av positive lærer-elev-relasjoner, er altså lærerens godhet og varme spesielt viktig. Dette kan eksempelvis dreie seg om å bruke en rolig og varm stemme, smile og bruk av øyekontakt (Roland, 2022). Dette samsvarer med det å vise nærhet i en relasjon (Jowett, 2007). For å vise nærhet, er det viktig at læreren skaper trygghet og viser at vedkommende liker elevene. I tillegg vil latter og humor være betydningsfullt for opplevelsen av nærhet og varme i en relasjon (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Krane et al., 2016). Forskning viser at elever selv uttaler at gode lærer-elev-relasjoner er representert ved smil, samtaler og at lærerne er hjelpsomme (Krane et al., 2016). En glad og smilende oppførsel blant lærere kan representere deres glede, spenning, lykke og velvære, noe som kan skape positive lærer-elev-relasjoner (Krane et al., 2016). Lærere som kjenner igjen elevene og ser dem som mennesker så vel som elever, er viktig både for å skape et positivt klima, og for å vise nærhet. Forskning viser at slike lærere blir verdsatt (Jowett, 2007; Krane et al., 2016).

Gode relasjoner mellom lærer og elev, vil ha en positiv effekt på lærerens klasseledelse gjennom å ha bedre kontroll på klassen (Postholm, 2013). Klasseledelse handler både om å kunne lede læringsprosesser når aktiviteter er i gang, og om å skape ro for å kunne sette

elevene i arbeid (Postholm, 2013). Når læreren utøver klasseledelse, forholder vedkommende seg til elevgruppen som helhet, mens når det er snakk om lærer-elev-relasjonen handler det om lærerens forhold til hver enkelt elev (Drugli, 2017). Tidligere forskning har blant annet vært opptatt av økologiske tilnærminger til klasseledelse. En slik tilnærming vektlegger det å forstå klasserommet som et komplekst system hvor det skjer mye på en gang (Doyle, 2009). Situasjonene som foregår i kroppsøvingundervisningen har stor kompleksitet, og det vil derfor være viktig at læreren har kunnskap og forståelse for de interaksjonene som skjer i undervisningen (Postholm, 2013). I kroppsøving er det ekstra avgjørende å fange elevenes oppmerksomhet slik at de kan få med seg instruksjoner som blir gitt. Om elevene følger lærerens instruksjoner, sier det noe om samarbeidet i relasjonen mellom dem (Jowett, 2007). I kroppsøving er det en rekke faktorer som kan påvirke elevenes evne til å være oppmerksomme (Grube et al., 2018). Når undervisningen i kroppsøving skjer innendørs, er det ofte i en gymsal eller en idrettshall. Høy akustikk, aktive elever og forstyrrende elementer som eksempelvis baller, rekkerter og annet utstyr, vil kreve ekstra god klasseledelse for å skape ro og kontroll. Noen ganger er også kroppsøvingundervisningen utendørs. Her kan vind, store områder, og det å forflytte en hel klasse fra et sted til et annet, være forstyrrende for noen elever. Det krever derfor kontroll og orden i klassen slik at elevene følger med i undervisningen og på det som skjer. Bruk av signaler slik som rop eller fløyte, musikk som en bruker som start og stopp av aktivitet, og bruk av tegn, er hensiktsmessige måter å få elevens oppmerksomhet på i kroppsøvingundervisningen (Grube et al., 2018).

Lærerens klasseledelse har betydning for læringsmiljøet i klassen. Ifølge Ommundsen (2006) vil læringsmiljø i kroppsøving ha betydning for elevenes trivsel, som igjen er betydningsfull for elevenes motivasjon og læringsutbytte. Dette er fordi elever lærer best når de føler seg trygge og trives (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Læreren skaper en atmosfære, enten bevisst eller ubevisst, gjennom væremåte, struktur og tilrettelegging av aktiviteter (Ommundsen, 2006). Er læreren snill, har humor og godt humør, tilpasser seg elevene og er lett å prate med, kan dette bidra med å skape trivsel og trygghet i kroppsøvingundervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Dette vil også bidra med å skape kvalitet i relasjonen mellom læreren og eleven (Roland, 2022). Kroppsøvingslærerens klasseledelse og læringsmiljøet i klassen, er derfor avgjørende for elevenes læring.

Ommundsen (2006) skiller mellom to typer læringsmiljø i kroppsøving; et mestringsorientert og et prestasjonsorientert læringsklima. Lærere som bidrar med å skape et mestringsorientert

læringsmiljø har fokus på innsats og fremgang fremfor resultater og prestasjoner, som vektlegges i et prestasjonsorientert læringsmiljø. Ved et mestringsorientert fokus blir i tillegg prøving og feiling sett på som noe elevene kan lære. Da har også autonomi stor plass, og alle elevene skal få følelsen av å bli sett (Jakobsen, 2012). Et støttende miljø med høye og realistiske forventninger, samt motiverende oppgaver er positivt forbundet med elevenes prestasjoner i kroppssøving (Ommundsen, 2006; Ulstad et al., 2020; Zhang et al., 2020). Et slikt miljø krever kompetanse- og autonomistøttende lærere, noe Zhang et al. (2020) trekker frem som betydningsfulle læreregenskaper for å kunne utvikle lærer-elev-relasjoner med god kvalitet. Kompetanse- og autonomistøtte vil ha positiv effekt på elevens motivasjon, innsats og dermed deres bevegelsesglede og prestasjoner i faget (Frederici & Skaalvik, 2014; Scales et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Zhang et al., 2020). At elevene (utøvere) opplever læreren (treneren) som faglig støttende, vil være betydningsfullt for samarbeidet mellom dem (Jowett, 2007). Det gjør at læreren kan veilede eleven, som videre er avgjørende for elevens mestring og læring. Når elevene går på ungdomsskolen, vil de møte på flere faglige utfordringer. Forskning viser at det er en tydelig sammenheng mellom utfordring og tilbakemelding, som er to essensielle faktorer for mestring og læring (Lagestad, 2021). Å få tilbakemelding er en viktig del av å få lærerstøtte som igjen er avgjørende for lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2017; Roland, 2022). Jo større utfordringen er, desto større er sannsynligheten for at eleven trenger tilbakemelding, og desto viktigere er det at det finnes en lærer som kan gi elevene disse tilbakemeldingene og sørge for at eleven kan møte utfordringene på riktig måte (Lagestad, 2021).

Skaalvik og Skaalvik (2015) deler støtte inn i emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte betyr at lærerne bryr seg om elevene, viser varme, respekt og skaper trygghet. Om elevene opplever trygghet, vil de få mer mot til å ta imot faglige utfordringer, som er nødvendig for optimal læring og utvikling. Instrumentell støtte er at eleven opplever å få dekkende faglig hjelp og veiledning. Det krever hjelp og støtte i form av gode forklaringer, forslag til fremgangsmåter, hjelpemidler, konstruktive tilbakemeldinger, reflekterende spørsmål, demonstrasjoner og faglig utdypning (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Frederici og Skaalvik (2015) har gjennomført en analyse om lærer-elev-relasjonens betydning for elevenes motivasjon og læring. Funn i analysen viser at den optimale lærer-elev-relasjonen er preget av en kombinasjon av emosjonell og instrumentell støtte. Videre viser forskningen at det er en sammenheng mellom den emosjonelle og den instrumentelle støtten elevene får av læreren (Frederici & Skaalvik, 2014). Forskerne spekulerer i om dette er på grunn av at når lærerne

bryr seg om eleven, bryr de seg også om deres faglige fremgang og læringsutbytte. En alternativ forklaring på sammenhengen mellom emosjonell og instrumentell støtte er at den instrumentelle støtten elevene får fra læreren, kan oppleves som emosjonell støtte. En viktig del av å være kroppsøvingslærer er å hjelpe elevene med å oppnå mestring. Det kan medføre at elevene opplever lærerne som varme, omsorgsfulle og vennlige, som er kjennetegn ved emosjonell støtte (Frederici & Skaalvik, 2014). Å foreta små praktiske justeringer som tilrettelegging i undervisningen, kan også oppfattes som emosjonell støtte for elevene. Det kan være verdifullt for deres følelse av anerkjennelse og følelse av å bli ivaretatt (Krane et al., 2016). Anerkjennelse av læreren vil bidra til tillit, likeverd og respekt i relasjonen mellom lærer og elev, og kan føre til at elevene vil anerkjenne læreren tilbake. Det kan videre gjøre at læreren blir tatt på alvor av eleven, eleven lytter til læreren, og eleven er villig til å samarbeide. En positiv virkning av dette er at lærerens undervisning kan bli tatt mer på alvor, og at elevene derfor lærer mer. Anerkjennelse har på den måten sammenheng med elevenes læring. Ved at elevene tar lærerens undervisning på alvor, vil det også skapes et godt samspill i klassen, der både lærer og elever bidrar aktivt i de faglige prosessene (Drugli, 2017). Ved mangel på anerkjennelse, kan elever lett utvikle en negativ selvoppfatning, og det kan være vanskelig for dem å utvikle selvspekt. Dette kan også påvirke elevenes motivasjon og læring, i tillegg til deres trygghet i lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2017; Drugli & Nordahl, 2014; Jakobsen, 2012).

2.1.2. Sensitivitet

Elever er selv aktive partnere i lærer-elev-relasjoner. Elever har som lærere en egen karakteristikk. Det kan dreie seg om mange faktorer slik som innadventd atferd, utagerende atferd, autoritetskonflikt, prososial atferd og deres sosiale kompetanse (Roland, 2022). Ved slike tilfeller, kreves det sensitivitet av læreren, slik at vedkommende kan ha en hensiktsmessig responderende atferd overfor eleven. Elevenes karakteristikk er avgjørende for om de er mottakelig for lærerens støtte og veiledning, som kan ses i sammenheng med grad av samarbeid i relasjonen. Det vil selvsagt være avgjørende at elevene er mottakelige for lærerens beskjeder, instruksjoner og støtte for at samarbeidet skal være optimalt. Høy grad av samarbeid mellom læreren og eleven vil føre til høyere kvalitet i relasjonen (Jowett, 2007). På den måten illustreres det også hvordan sensitivitet bidrar til at relasjonen bedres (Roland, 2022). Ifølge Jowett (2007) er relasjoner dynamiske og kan forandres over tid. Dette er fordi menneskers erkjennelser, følelser og oppførsel er formet gjennom interaksjon med det andre medlemmet av relasjonen. På den måten vil det at eleven stoler på læreren sin (følelser og

erkjennelse), i større grad respondere lettere på lærerens instruksjoner (oppførsel) (Jowett, 2007).

I kroppsøving vil man stadig møte på elever med ulike utfordringer. Det finnes blant annet elever som kvier seg for å delta i undervisningen, elever som er skadet, og elever som har utfordringer med oppførsel og språkbruk. Slike elevutfordringer og situasjoner må også adresseres, slik at læreren kan fokusere på elevens behov og vise at vedkommende bryr seg. Da er det avgjørende at læreren er sensitiv overfor elevgruppen og omgivelsene (Roland, 2022). I slike tilfeller er det viktig med god kommunikasjon mellom læreren og eleven. Forskning viser at elever selv presenterer samtaler med læreren som et middel til å kunne nevne personlige problemer, konflikter og faglige utfordringer, samt at slike samtaler kan bedre relasjonen mellom dem. (Krane et al., 2016). Ved å ha slike samtaler hvor elevene får mulighet til å presentere sine vansker, vil lærerens responderende atferd være avgjørende. Det vil være viktig at læreren viser at vedkommende bryr seg om det eleven forteller, viser forståelse og hjelper med å finne løsninger. Når læreren har en responderende atferd overfor elever, vises det emosjonell støtte. Slik emosjonell støtte vil stimulere til elevenes trivsel, som vil videre vil skape trygghet (Roland, 2022). I tillegg vil det skape et samarbeid mellom læreren og eleven, og det illustrerer hvordan sensitivitet er betydningsfullt for lærer-elev-relasjoner. Å ta seg tid til å snakke med elever vil derfor være viktig i kroppsøving.

Å oppleve å bli sett, og ha noen som viser forståelse for ens vansker og utfordringer, kan relateres til sosial tilhørighet. Sosial tilhørighet er viktig å erfare, da det er et grunnleggende menneskelig behov (Jakobsen, 2012; Krane et al., 2016). Opplevelsen av sosial tilhørighet vil kanskje være særs viktig i et fag som kroppsøving på ungdomsskolen, som i tillegg har et innhold som ofte krever at elevene samarbeider og jobber sammen. I læreplanen for kroppsøving er det kompetansemål som direkte handler om samarbeid og at elevene skal kunne bruke egne ferdigheter slik at det kan hjelpe til fremgang for medelever (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg står det presisert i kjerneelementet *Deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar* hvordan samarbeid er sentralt for undervisningen. Der står det følgende:

Elevane skal løyse utfordringar og oppgåver i eit læringsfellesskap og kunne reflektere over samspel, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktivitetar er deltaking, medverknad og

samarbeid nødvendig for å fremje læring hos seg sjølv og andre. Det inneber å anerkjenne ulikskap og inkludere alle, uavhengig av føresetnader. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Om elevene blir inkludert i samarbeidet, lagspillet og aktivitetene ellers i undervisningen, vil være svært synlig for eleven selv. Det vil dermed være avgjørende for deres opplevelse av tilhørighet. Dette kan ses i sammenheng med selvbestemmelsesteorien som har kompetanse, autonomi og tilhørighet i fokus (Deci & Ryan, 1985). Tilhørighet handler her om behovet mennesker har til å etablere gjensidig respekt og tillit med andre, og å føle tilknytning til andre mennesker. Dette er ifølge Deci og Ryan (1985) betydningsfullt for elevenes indre motivasjon. Indre motivasjon er sterkt knyttet opp til barn og unges utholdenhet og glede ved læring (Jakobsen, 2012). Lærerens profesjonelle kunnskap og hvordan denne kunnskapen tas i bruk, vil være fundamental for elevens opplevelse av tilhørighet og inkludering.

Elever i grunnskolen vil både drive med og oppleve negative strømninger med jevnaldrende slik som utestenging og «blikking». Kroppsøving kan være en ypperlig arena for elevene til å utøve slik negativ atferd overfor medelever, da undervisningen har en annen struktur og andre overganger sammenlignet med teoretiske fag som foregår i det ordinære klasserommet. Ved at noen elever utøver eksempelvis utestenging og «blikking» overfor andre elever, vil det gi dem belønning i form av opplevelse av tilhørighet. Dette kalles ifølge Roland (2022) proaktiv negativ atferd. I slike situasjoner kreves det sensitivitet fra læreren. Viser læreren bevissthet og sensitivitet overfor elevene, vil dette bidra med å skape kvalitet i interaksjonene mellom dem gjennom å skape trygghet (Roland, 2022). Dette vil videre være positivt for relasjonen deres.

Elevene kan også erfare tilhørighet og inkludering på andre måter, hvor lærerens profesjonelle kunnskap og praktisering vil være avgjørende. For eksempel kan læreren bruke konkurranser til å fokusere på riktige elementer slik som fair play, respekt, aksept og inkludering (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Relasjonene mellom læreren og elevene er avgjørende for lærerens kjennskap til klassen som en samlet gruppe. Lærerens kjennskap til hver enkelt elev og hvordan klassen fungerer, må eksempelvis brukes til å lage hensiktsmessige lag og grupper som kan fremme et godt samarbeid som gjør at alle elevene i klassen føler seg inkludert.

Lærere vil matche bedre med noen elever enn andre. Elevene vil ha med seg holdninger og måter å være på i møtet med læreren. Her spiller eksempelvis elevens temperament inn.

Elever med positivt og enkelt temperament har kontroll på følelsene sine, er sosiale og fleksible, og gir stort sett et positivt førsteinntrykk. Slike elever oppleves gjerne av læreren som enkle å omgås med (Drugli, 2017). Disse elevene vil det naturligvis være enklere å etablere gode relasjoner til. I andre ende av skalaen, finnes også de elevene som lærere i utgangspunktet ikke går like godt overens med. Det vil da være lærerens ansvar å arbeide for å etablere en god relasjon. Det innebærer at læreren er bevisst på hvilke følelser og reaksjoner som vekkes overfor enkeltelever, og at læreren tar ansvar for å aktivt ta initiativ dersom relasjonen ikke oppleves som god (Drugli, 2017). Forskning viser at jenter har bedre relasjoner til lærerne sine sammenlignet med gutter, og at dette må ses i et kjønnssoialiseringsspektiv (Ewing & Taylor, 2009). Jenters samhandling med andre mennesker er i stor grad preget av det å dele, mens gutter er mer handlingsorienterte (Drugli, 2017). Drugli (2017) viser også til Ewing og Taylors (2009) studie, og legger til at gutter har et høyere aktivitetsnivå som lettere kan føre til konflikter med lærere. Dette er på grunn av at elevenes atferd vil kunne oppleves som forstyrrende.

2.1.3. Positiv perspektivtaking

Det å kunne ta andres perspektiv på en positiv måte er overlappende med empati, altså det å vise at en bryr seg om andre mennesker og kan uttrykke medfølelse for andre (Roland, 2022). Omsorgsfulle lærere blir ifølge tidligere forskning beskrevet som lærere som liker å tilbringe tid med elevene og som tar seg tid til å snakke med dem (Krane et al., 2016). At læreren viser interesse overfor elevene, bidrar med å skape kvalitet i interaksjonene som ligger til grunn for relasjonen. Dette kan også ses i sammenheng med grad av forpliktelse i relasjonen (Jowett, 2007). Å vise interesse, illustrerer et ønske om å opprettholde relasjonen, og at en har en tro på relasjonen fremover i tid. At relasjonsmedlemmene erfarer et slikt engasjement fra den andre parten, vil naturligvis påvirke relasjonens kvalitet på en positiv måte (Jowett, 2007). Å vise interesse kan eksempelvis gjøres gjennom å snakke med elevene, stille spørsmål om fritiden deres og registrere hva de faktisk forteller. Dette kan knyttes til begrepet «banking time». Hovedtanken bak dette er ifølge Roland (2022) at læreren får til kvalitetstid med elevene. Det vil være avgjørende å utvikle en god atmosfære for at relasjonen skal kunne utvikles på en positiv måte. Innholdet i kvalitetstiden bør derfor være aktiviteter som er lystbetont (Roland, 2022). Det vil derfor være viktig at læreren er fleksibel og lytter til elevenes forslag, ønsker og ideer. På den måten gir læreren elevene mulighet for medvirkning som er positivt for å skape en god atmosfære (Roland, 2016, 2022). Elevmedvirkning vil bidra med å stimulere til elevenes autonomi og ansvarlighet. Autonomi er også et menneskelig

behov, og handler om å kunne bli involvert i beslutninger som angår en selv. Sett i lys av selvbestemmelsesteorien er dette viktig for elevenes indre motivasjon, og dermed deres trivsel og læring (Deci & Ryan, 1985). I tillegg presiserer kjerneelementet *Deltaking og samspel i bevegelsesaktivitetar* at medvirkning er nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). I Kunnskapsløftets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) presiseres det også hvordan elevmedvirkning er fundamentalt både for skolens utdanningsoppdrag og dannelsesoppdrag. Der står det følgende:

Elevmedverknad må prege praksisen i skolen. Elevane skal både medverke og ta medansvar i læringsfellesskapen som dei skaper saman med lærarane kvar dag. Elevar tenkjer, erfarer og lærer i samspel med andre gjennom læringsprosessar, kommunikasjon og samarbeid. Skolen skal lære elevane å utvise dømmekraft når dei ytrar seg om andre, og sørge for at dei lærer å samhandle på forsvarleg vis i ulike samanhengar. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Positive erfaringer med medvirkning i undervisningen, kan ha overføringsverdi til lignende situasjoner og arenaer i samfunnet. På den måten bidrar elevmedvirkning positivt i elevens dannelsesprosess (Engebretsen, 2017). Elevmedvirkning handler om mer enn bare å velge hvilken aktivitet som skal gjennomføres de siste 20 minuttene av kroppsøvningsundervisningen. Brattenborg og Engebretsen (2013) forklarer at det å inkludere elevene i planlegging av årsplanene for kroppsøving, vil bidra positivt for elevenes motivasjon. Elevene har ulike behov og ønsker, og de kan derfor også bidra med forslag til nye aktiviteter. Ved å bli inkludert i planleggingen på denne måten, vil elevene få mulighet til å utvikle en forståelse for hvorfor planene blir som de blir. Det kan også bidra med at elevene utvikler aksept og toleranse for at undervisningen er allsidig og variert (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Å oppleve medvirkning på denne måten kan også øke kvaliteten i lærer-elev-relasjonen, gjennom at elevene føler de blir sett (Lagestad, 2021). Da samarbeid står sentralt i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020), kan det brukes som et eksempel for å vise hvordan elevmedvirkning kan illustreres. Elevene kan da få spørsmål om hvordan klassen kan jobbe med samarbeid, og hvilke aktiviteter som er hensiktsmessige for å lære dette. I tillegg kan læreren la elevene bidra i utarbeidelsen av regler for de ulike aktivitetene, med målet om samarbeid som utgangspunkt. Elevmedvirkning korresponderer både med Jowetts (2007) ideer om nærhet og samarbeid, gjennom at læreren viser respekt for elevenes ønsker, og at det samarbeides om å planlegge undervisningen de skal gjennomføre

sammen. Da det å vise nærhet og samarbeid i relasjoner ligger til grunn for grad av forpliktelse i relasjonene, er dette også relevant (Jowett, 2007).

Tillit kan også knyttes til dimensjonen om positiv perspektivtaking, da det handler om å se den andre relasjonspartens perspektiv i den grad at en våger å stole på vedkommende. Tillit blir trukket frem som betydningsfullt for å utvikle lærer-elev-relasjoner med høy kvalitet (Lee, 2007; Mosley et al., 2021; Roland, 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det å be elever hjelpe og instruere sine medelever, bidrar med å skape tillit (Mosley et al., 2021). Læreren har en utmerket mulighet i kroppsøving til å skape tillit, da et målområde i LK20 er at elevene skal bruke egne ferdigheter til å gjøre andre gode (Utdanningsdirektoratet, 2020). Flere aktiviteter, lagspill og øvelser kan brukes til å be elevene veilede sine medelever. På den måten kan både elevene som veileder og elevene som blir veiledet oppleve mestring. Gjennom å oppleve mestring kan elevene oppnå selvtillit og et trygt selvilde. Dette er viktige faktorer for motivasjon og læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Jakobsen, 2012) Tillitsforholdet mellom lærer og elev har derfor stor betydning for elevenes faglige motivasjon og dermed også deres bevegelsesglede og prestasjoner. Tillit kan fungere som en motiverende ressurs når elever står overfor vanskeligheter i skolen. Dette er fordi tillitsforholdet kan være til hjelp for elever til å utvikle positive psykososiale og emosjonelle oppfatninger av seg selv (Lee, 2007).

3.0. Metode

3.1. Studiens metode og design

Formålet med denne studien er å undersøke elevers og deres kroppsøvingslærers opplevelse av relasjonen mellom dem i kroppsøvingsfaget. For å belyse studiens forskningsspørsmål og delproblemstillinger, har jeg valgt en fenomenologisk tilnærming i form av kvalitativ metode. Fenomenologiske studier har som intensjon å kunne forstå alt som kan bli erfart i bevisstheten av menneskers livsverden. En slik tilnærming vektlegger ulike forståelser og fortolkninger av et fenomen (Postholm & Jacobsen, 2018). Kvalitativ forskning gir bredere innsikt og forståelse av samfunnet vi lever i, og hvordan mennesker, grupper og institusjoner handler og samhandler (Dalland, 2020). Hovedmålet med kvalitativ forskning er «å forstå den andre». Beskrivelse, mening og forståelse er derfor sentralt ved slik forskning (Postholm & Jacobsen, 2018).

Da denne studien undersøker et fenomen ut fra en unik kontekst, er studien en casestudie. I casestudier kan oppmerksomheten rettes mot ett individ, flere individ, en gruppe, et fullstendig program, en aktivitet, en organisasjon eller et partnerskap (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien er konteksten én klasse på 10.trinn, og klassen brukes til å undersøke hvordan relasjoner mellom lærer og elev kan oppleves, utvikles og opprettholdes.

3.2. Utvalg

Utvalgsundersøkelser tar utgangspunkt i at det finnes et stort antall enheter som man burde ha undersøkt for å få en fullstendig oversikt. Samtidig har man ikke tid eller ressurser til å undersøke alle (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien er det gjort et strategisk utvalg. Ved strategisk utvalg består utvalget av informanter man antar har de beste forutsetningene for å belyse problemstillingen (Sæle & Hallås, 2020). I den utvalgte klassen til studien var det 15 elever i tillegg til kroppsøvingslæreren som leverte inn samtykke til å delta. Dette utgjør populasjonen av utvalget. Hele populasjonen utenom læreren gjennomførte en spørreundersøkelse (vedlegg 2), som kartla elevenes egen opplevde kompetanse i kroppsøvingsfaget. Denne spørreundersøkelsen baserer seg på «The Perceived Competence Scale» (PCS), som blant annet er benyttet ved selvbestemmelsesteorien hvor kompetanse anses å være ett av tre grunnleggende psykologiske behov (Williams & Deci, 1996; Williams et al., 1998). Spørreundersøkelsen ble gjennomført for å unngå at læreren plukket ut hensiktsmessige elever til utvalget, og at det heller ble gjort et representativt utvalg ut fra hvordan elevene vurderte seg selv. På den måten hadde ikke læreren, som kjenner elevene godt, noe form for påvirkning på studien. Spørreundersøkelsen la grunnlaget for det strategiske utvalget til datautviklingen. Undersøkelsen har fem spørsmål, hvor elevene krysset av for det svaralternativet som passet best for dem. Skalaen går fra 1 til 7, der 1 er *Helt uenig* og 7 er *Helt enig*. Elevene ble også spurt om å oppgi den siste terminkarakteren de hadde fått i kroppsøvingsfaget. De fleste elevene gjorde dette, men noen elever unngikk å oppgi karakter.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) ligger vanlige intervjuundersøkelser ofte på rundt 15 +/- 10 intervjuer. Dalland (2020) uttrykker at én, to eller tre informanter kan gi mye stoff til en oppgave. Det lave anbefalte antallet ved kvalitative intervju skyldes en kombinasjon av hvor mye tid og ressurser som er tilgjengelig for undersøkelsen, og loven om fallende utbytte. Denne loven handler om at et økt antall respondenter vil, utover et visst punkt, tilføre stadig mindre ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2019). Fra nyere intervjuundersøkelser får man

derfor inntrykk av at et mindre antall informanter er tilstrekkelig før metningspunktet nås. Da får man også bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2019). I tillegg søker kvalitative intervju om å gå i dybden, og antallet informanter kan derfor ikke være for stort (Dalland, 2020). For å dekke de ulike elevgruppene som ønsket, ble det derfor valgt ut syv elever til studien. Fire av elevene oppga høy opplevd kompetanse i kroppøvningsfaget i spørreundersøkelsen. Av disse elevene var to jenter og to gutter. Det ble også valgt ut tre elever som oppga middels opplevd kompetanse i faget. Av disse var det én gutt og to jenter. Den siste terminkarakteren ble brukt som et supplement for å sikre at elevene tilhørte kategorien av kompetanse de selv påsto. I tillegg til elevene, er deres kroppøvningslærer en del av utvalget. Kroppøvningslæreren er også elevenes kontaktlærer. Utvalget begrunnes ved at informantene representerer egenskaper som er essensielle for å undersøke og belyse problemstillingen (Sæle & Hallås, 2020).

3.3. Intervju

3.3.1. Intervjuguide

Det er utarbeidet to intervjuguides på forhånd av gjennomføring av intervjuene. Den ene intervjuguiden (vedlegg 4) var til elevintervjuene, og den andre intervjuguiden (vedlegg 5) var til intervjuet av læreren. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2019), med temaer og forslag til noen spørsmål klart på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018). Å utarbeide en intervjuguide gjør at en forbereder seg mentalt og faglig til å møte informantene (Dalland, 2020). Intervjuguiden skal være til hjelp til å huske temaene som skal tas opp. Jo åpnere intervjusituasjonen er, desto større er sjansen for å få spontane, levende og uventede svar. Jo mer strukturert intervjusituasjonen er, desto lettere er det å ferdigstrukturere og analysere intervjuet senere (Dalland, 2020).

I denne studien er intervjuguidene i stor grad basert på Rolands (2022) dimensjoner om relasjonskvalitet, altså 1) positivt klima, 2) sensitivitet og 3) positiv perspektivtaking. Dette var derfor temaene i intervjuguiden, og forslagene til spørsmål og oppfølgingsspørsmål tar utgangspunkt i disse. Intervjuguidene er utarbeidet slik at de vil bidra med å belyse forskningsspørsmålet på best mulig måte.

3.3.2. Pilotintervju

Å gjennomføre intervju kan være krevende (Postholm & Jacobsen, 2018). Det ble derfor gjennomført pilotintervjuer før intervjuene til selve studien ble gjennomført. Hensikten med pilotintervjuene var å få erfare å være forskeren i en intervjusituasjon, samt å prøve ut den første utarbeidede intervjuguiden. Det gav en indikasjon på om spørsmålene i intervjuet bidro med å belyse forskningsspørsmålet og delproblemstillingene. Pilotintervjuet ble gjennomført med én kroppsøvingslærer og to av lærerens elever. Kroppsøvingslæreren som ble intervjuet i pilotintervjuet er også elevenes kontaktlærer, og situasjonen ble derfor tilnærmet lik den faktiske datainnsamlings situasjonen. Både læreren og elevene ble opplyste om studiens formål på forhånd.

Underveis i pilotintervjuet ble det notert ned viktige svar fra deltakeren, samt bemerkelser som ble gjort angående spørsmål og intervjuguiden som ble benyttet. Intervjuguiden ble derfor revidert etter pilotintervjuene. I pilotintervjuene ble det erfart og gitt tilbakemelding på at noen av spørsmålene var både gjentakende og vanskelige å forstå. Noen av spørsmålene ble derfor konkretisert og utdypet noe mer. Gjentakende spørsmål ble fjernet, og noen spørsmål ble slått sammen. Jeg erfarte også at det kunne være utfordrende som intervjuer å komme med spontane og passende oppfølgingsspørsmål for å få deltakeren til å utdype temaene slik jeg ønsket. I den reviderte intervjuguiden ble det derfor skrevet ned forslag til oppfølgingsspørsmål som en trygghet om det skulle bli nødvendig. Videre erfarte jeg også at noen av spørsmålene burde siktes mer mot forskningsspørsmålet og delproblemstillingene for å belyse disse i større grad. Jeg tok også med meg noen av svarene fra pilotintervjuet til å lage nye spørsmål som jeg fikk erfaring av at kunne gi gode og nyttige svar. Spørsmålene stilles nå som «ja/nei-spørsmål» for å unngå at spørsmålene blir ledende, og det blir heller stilt oppfølgingsspørsmål som får informantene til å utdype.

3.3.3. Gjennomføring av intervju

Det ble gjennomført semistrukturerte intervjuer med syv elever i 10.klasse og deres kroppsøvingslærer som også er deres kontaktlærer. Semistrukturerte intervju ligger nær opp til en hverdagslig samtale, men har som et profesjonelt intervju et formål (Kvale & Brinkmann, 2019). Intervjusamtaler bidrar til at vi kan utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018). Kunnskap om informantens perspektiv skapes i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt. I et slikt intervju er det en kontinuerlig analyse, som også bidrar til at forskeren vil stille

oppfølgingsspørsmål til det som blir sagt for virkelig å begripe handlinger og tanker som bringes frem i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018). Thagaard (2018) problematiserer derfor begrepet *innsamling av data* ved kvalitative forskningsintervju. Dette forklarer hun ved at vi ikke kan se på data som noe som er utenfor vår forståelse av den virkeligheten vi studerer. Ved at det utvikles data på grunnlag av de kontaktene som etableres ute i felten, benytter Thagaard (2018) derfor begrepet *utvikling av data*.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) bør intervju introduseres med en liten brifing blant annet om hva intervjuet skal dreie seg om, hva informantens oppgave er, hva lydopptakeren skal brukes til og formålet med intervjuet. Dette ble derfor gjort i starten av hvert intervju. Det ble også spurt om informanten hadde noen spørsmål før vi satte i gang. Den innledende brifingen bør følges opp med en debriefing etter intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette ble også utført ved at jeg spurte informantene om de hadde noe mer de ville si før intervjuet ble avsluttet. Intervjuet ble også avrundet med en liten oppsummering for å forsikre meg om at jeg hadde forstått informantens tanker og erfaringer riktig, og at de følte det de hadde fått sagt det de ønsket.

Intervjuguiden var til god hjelp underveis i intervjuene. Intervjuene ble gjennomført som en samtale der dataene ble utviklet sammen med informanten. Likevel passet jeg på at informantene pratet mest. Dette presiserte jeg et ønske om i starten av intervjuene også. I noen av intervjuene fløt samtalen bedre enn andre. I intervjuene hvor samtalen gikk av seg selv, var intervjuguiden nyttig slik at fokuset ble rettet mot forskningsspørsmålet og delproblemstillingene. Samtidig var også intervjuguiden hensiktsmessig når samtalen ikke fløt like godt. Da ble intervjuguiden benyttet til å stille nye spørsmål eller oppfølgingsspørsmål som var avgjørende for å få elevene til å utdype temaet enda mer. På den måten ble relevant og aktuell data utviklet i alle intervjuene.

På grunn av samfunnets situasjon med Covid-19, ble fem intervju gjennomført digitalt og tre intervju ble gjennomført ved at jeg besøkte informantene på skolen deres. På skolen ble intervjuene gjennomført på et grupperom uten noen form for forstyrrelser og avbrytelser underveis. De digitale intervjuene ble også godt utført. Det var ingen forstyrrelser, lyden var utmerket og tilkoblingen var god. Det digitale utstyret påvirket derfor ikke kvaliteten på intervjuet på noen som helst måte.

Ved gjennomføringen av intervjuene ble Nettskjema benyttet som opptaker. Dette er en løsning som Universitetet i Stavanger tilbyr for innsamling av data gjennom lydopptak eller spørreundersøkelser. Ved å bruke Nettskjema lagres lydopptakene på en sikker og kryptert måte automatisk når en stopper opptaket. På den måten ivaretas informantenes sikkerhet og personvern. Dette ble informantene informert om før gjennomføringen av intervjuene.

3.4. Analyseprosess

Etter gjennomførte intervjuer ble datamaterialet transkribert i analyseprogrammet NVivo 12 (Release 1.6.1). Dette ble gjort umiddelbart etter intervjuene, noe Dalen (2011) mener er avgjørende for å få en så god gjengivelse av informantenes uttalelser som mulig. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2019).

Etter transkripsjonen ble datamaterialet analysert. En analyse av forskningsintervju skal hjelpe å finne ut hva intervjuet forteller (Dalland, 2020). Datamaterialet ble analysert ved bruk av Braun og Clarkes (2006) seks steg for tematisk analyse. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i et datasett (Braun & Clarke, 2006). Når en benytter tematisk analyse, søker en på tvers av datamaterialet for å finne gjentatte mønstre av betydning. Tematisk analyse er en vidt brukt kvalitativ analytisk metode innenfor psykologi, og en av fordelene med en slik analysemetode er dens fleksibilitet (Braun & Clarke, 2006).

Transkribering inngår som en del av første trinn i en tematisk analyse. Dette trinnet handler om å bli kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Datamaterialet ble derfor lest gjennom flere ganger for å finne mønstre og meninger. I andre trinn ble det skrevet ned bemerkelser og tanker fra datamaterialet. Videre ble de utarbeidet koder, hvor ideer og mønstre ble plassert i relevante og passende koder. Flere utsagn ble plassert i ulike koder. I tredje trinn ble koblingen mellom koder og tema undersøkt, for så å utarbeide overordnede tema (Braun & Clarke, 2006). De ulike kodene ble samlet under temaene. I fjerde fase ble temaene gjennomgått med et kritisk blikk. I denne fasen er det viktig å få et godt bilde på helheten av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Femte fase gikk ut på å definere og gi passende navn til temaene, slik at de fanget essensen på en god måte. Ved slutten av dette trinnet skal en kunne gi en god og klar skildring av de ulike temaene. Det ble passet på at temaene var klart adskilt fra hverandre (Braun & Clarke, 2006). Trinn seks av tematisk

analyse er å se resultatene opp mot teori og tidligere forskning, for så å diskutere dette i selve studien (Braun & Clarke, 2006). Det brukes da hensiktsmessige sitater til å illustrere tema og undertema på en god måte.

3.4.1. Mulige fallgruver ved en tematisk analyse

Braun og Clarke (2006) presenterer mulige fallgruver ved en tematisk analyse. Disse ble forsøkt unngått underveis i analysen. Ingen av datainnsamlingsspørsmålene fra intervjuguiden ble derfor brukt som tema. På den måten ble det passet på at datamaterialet faktisk ble analysert. Da temaene ble gjennomgått kritisk og flere ganger, ble det avverget at temaene ikke overlappet hverandre i for stor grad, eller at temaene ikke hadde noe særlig sammenheng med hverandre. Alle temaene bør likevel ha en viss sammenheng rundt en sentral idé (Braun & Clarke, 2006). Videre ble det passet på at det ble gitt tilstrekkelig med eksempler fra datamaterialet. Dette ble gjort for å tydelig demonstrere temaene. Til slutt ble en oppmerksomhet rettet mot at tolkningene av dataene er i samsvar med det teoretiske rammeverket (Braun & Clarke, 2006).

3.5. Studiens kvalitet

Å rette et kritisk blikk mot studiens helhetlige kvalitet, er en sentral del av et forskningsprosjekt (Thagaard, 2018). Forskningens kvalitet kan ikke utelukkende ses i lys av resultatet forskeren kommer frem til, det må også ses ut fra hvordan kunnskapen er produsert (Postholm & Jacobsen, 2018). Det må derfor reflekteres over to forhold: 1) hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, og 2) hvordan forskeren gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket det endelige resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018). Ved å arbeide med studiens kvalitet må en også se nærmere på hvorvidt studien er til å stole på, om den måler det den er ment til å måle, og om funnene i studien er generaliserbare. For å argumentere for den vitenskapelige kvaliteten bruker Thagaard (2018) begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet. Begrepene validitet og reliabilitet er vanligvis tilknyttet kvantitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2019). Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) kan derfor også begrepene gyldighet og pålitelighet benyttes.

3.5.1. Gyldighet

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) og Sæle og Hallås (2020) knytter begrepet gyldighet (validitet) seg til hvorvidt metoden som er anvendt i studien, egner seg til å undersøke det den

er ment å undersøke. I denne studien er målet å forstå hvordan elever og deres kroppsøvingslærer selv opplever relasjonen mellom dem i kroppsøving. Ifølge Thagaard (2018) handler gyldighet om resultatene representerer den virkeligheten som er studert. Da informantenes erfaringer, opplevelser, tanker og meninger er sentrale for formålet med studien, styrkes studiens gyldighet ved at det er benyttet semistrukturerte intervju. Dette vil få frem en dypere forståelse for informantens virkelighet. Intervjuguiden med forhåndsstruktur bidrar også med å sikre at studiens forskningsspørsmål og delproblemstillinger blir belyst på best mulig måte.

At elevenes kroppsøvingslærer også er deres kontaktlærer, kan svekke studiens gyldighet. Dette er på grunn av noen av elevenes vanskeligheter med å skille erfaringer og opplevelser primært fra kroppsøvingsundervisningen, og erfaringer og opplevelser fra annen undervisning og samvær med læreren deres. Dette opplevde jeg var tilfellet underveis i intervjuene, men påpekte derfor at jeg ønsket at de skulle tenke på spesielle situasjoner eller hendelser i kroppsøvingsfaget som de selv hadde opplevd eller erfart. Dermed ble svarene mer rettet mot kroppsøvingsfaget og det ble utviklet hensiktsmessig datamateriale. Samtidig vil det være en relativt vanlig situasjon at elever har sin egen kontaktlærer som kroppsøvingslærer. Konteksten i studien kan derfor overføres og være tilfellet i andre, lignende situasjoner.

3.5.2. Pålitelighet

Studiers pålitelighet handler om hvorvidt man kan stole på det man undersøker (Sæle & Hallås, 2020). Det vil derfor være viktig at målinger som gjøres underveis utføres korrekt, og at eventuelle feilmarginer angis (Dalland, 2020). Thagaard (2018) uttrykker at ved å være konkret og spesifikk i rapportering av fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data og reflektere over hvordan relasjonen til prosjektets deltakere kan influere på informasjonen forskeren får, styrkes studiens pålitelighet. Ifølge Dalland (2020) styrkes også studiens pålitelighet ved at forskeren besvarer spørsmål angående oppgavens hensikt, hvorfor studiens tema er undersøkt, datainnsamlingen og eventuelle feilkilder som kan ha påvirket resultatet. Flere av disse spørsmålene er utdypet tidligere i studien, og noen vil gjøres rede for i dette kapitlet.

Ved kvalitative forskningsintervju er intervjueren selv forskningsinstrumentet. En utfordring ved dette er at det er en viss relasjon mellom forskeren og forskningsdeltakeren, og i alle slike relasjoner vil mennesker tilpasse sin atferd (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskerens kjønn,

alder, bekledding, stemme og lignende kan påvirke informantens svar. Jeg har selv vært praksisstudent ved skolen informantene tilhører, og har derfor en viss relasjon til elevene fra før. Dette kan svekke studiens pålitelighet i noen grad, i form av at elevene vil tilfredsstille meg, og derfor tilpasser svarene sine og svarer det de tror jeg vil høre. Dette er ifølge Postholm og Jacobsen (2018) en fare ved intervjusituasjoner. Dermed kan jeg som intervjuer ha påvirket resultatet, noe som har betydning for studiens pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018). Med kunnskap om dette ble det derfor uttrykket før intervjuene at informantene måtte være ærlige, og at alle svar var gode og nyttige. Det ble også presisert at jeg var ute etter deres tanker, meninger og opplevelser, og at det derfor var viktig at elevene pratet ut fra seg selv og ikke hva de trodde jeg ønsket å høre. En positiv side ved å ha delvis kjennskap til informantene fra før, er at jeg kan få en tydeligere oppfatning av om elevene er ærlige, eller om de sier det jeg ønsker å høre. Opplevelsen ved intervjuene var at elevene var ærlige, genuine og at de svarte instinktivt. I tillegg kan den tidligere relasjonen ha skapt en trygg ramme for elevene, og at deres kjennskap til meg gjorde at de dermed slappet av og våget å si hva de mener, opplever og erfarer i kroppsøvningsundervisningen. Dette kan støttes av Kvale og Brinkmann (2019) som påpeker at for få til et godt intervju, hvor informantene prater fritt og åpent om ulike temaer, er man avhengig av en god relasjon. Jeg var også bevisst på å rose elevenes svar for å skape trygghet for dem.

I tillegg til tidligere kjennskap til elevene, kan også ledende spørsmål påvirke informantene til å svare det vedkommende vil høre (Kvale & Brinkmann, 2019). Spørsmålene ble derfor oftest stilt som «ja-nei-spørsmål», og ble utdypet med oppfølgingsspørsmål som blant annet «hvorfor det?» og «på hvilken måte?». Dette opplevdes som gunstig da intervjuene stort sett fløt veldig godt, og de fleste informantene pratet fritt og utfyllende av seg selv store deler av samtalene.

Andre mulige feilkilder ved intervju finnes i selve kommunikasjonsprosessen (Dalland, 2020). Er spørsmålene oppfattet riktig av informantene? Er svarene som informantene gir forstått riktig av forskeren? At det i denne studien er benyttet lydopptak, kan styrke studiens pålitelighet. Lydopptaket var av god kvalitet, og det var dermed ikke behov for å notere ned alt som ble sagt. Jeg kunne derfor fokusere på å utvikle data sammen med informanten ved å høre på hva vedkommende hadde å si, for så stille hensiktsmessige oppfølgingsspørsmål. Jeg kunne også utelukke usikkerheten rundt om jeg hadde fått notert alt informantene uttrykket, og om jeg i etterkant forsto mine egne forkortelser og notater. For å forsikre meg om at jeg forsto

elevenes uttalelser og hva de faktisk ønsket å uttrykke, var det likevel flere ganger jeg stilte spørsmål som gjentok det viktigste fra svarene deres, og spurte om jeg hadde forstått dem riktig. For eksempel kunne jeg spørre «Har jeg forstått det riktig at du opplever at kroppsøvingslæreren liker deg?» Dette gjorde at elevene fikk mulighet til å bekrefte at det var det de mente, og eventuelt korrigere svarene om det var nødvendig. Dette var også nyttig med tanke på analysen av dataene i etterkant av intervjuene.

Forskningen representerer et utsnitt av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018). Det vil derfor være viktig å problematisere hvem en ikke har fått tak i for studiens pålitelighet. Et grunnleggende kjennetegn ved all forskning i vårt samfunn er at ingen kan tvinges til å delta og studien må basere seg på frivillig deltakelse (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien var det kun 15 av 27 elever i klassen som ønsket å delta. Dermed kan det diskuteres om noen informanter med viktig, relevant og interessant kunnskap var blant gruppen som ikke ønsket å delta. Likevel kan det argumenteres for at det faktiske utvalget i studien representerer essensielle egenskaper for å undersøke og belyse forskningsspørsmålet og delproblemstillingene (Sæle & Hallås, 2020).

3.5.3. Overførbarhet

Et spørsmål som stadig blir stilt ved kvalitative studier, er hvorvidt funnene er overførbare (Kvale & Brinkmann, 2019). En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene er overførbare (Kvale & Brinkmann, 2019). I denne studien vil antall informanter gjøre studien lite overførbare. Grunnen til at studien bare tar for seg én klasse, er på grunn av tiden jeg hadde til rådighet, i tillegg til begrensninger knyttet til samfunnssituasjonen (Covid-19). Selv om resultatene ikke er overførbare, har jeg likevel gjort et dypdykk i denne ene klassen for å se hvordan klassen jobber med relasjoner, hva som fungerer og eventuelt ikke fungerer, og hvordan elever *kan* oppleve relasjonen til sin kroppsøvingslærer i 10.klasse. Da studien er en casestudie, skriver jeg om situasjonen som er her og nå. Jeg får likevel en forståelse for betydningen av lærer-elev-relasjoner, hva som kreves for å skape kvalitet i slike relasjoner og hvorfor dette kan være viktig for elevers trivsel og bevegelsesglede.

3.6. Etiske overveielser

Intervjuforskning er fylt med moralske og etiske spørsmål som oppstår gjennom hele prosessen (Kvale & Brinkmann, 2019). De etiske problemstillingene preger hele forløpet, da en må ta hensyn til mulige etiske problemer fra begynnelsen av prosjektet til den endelige rapporten foreligger (Kvale & Brinkmann, 2019). I forkant av prosjektets oppstartsfasen ble det derfor brukt tid på å få et overblikk over noen av de etiske retningslinjene som må følges.

Utgangspunktet for forskningsetikken i Norge i dag er tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på: informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018). For å beskytte informantene og for å sørge for at de tre grunnleggende kravene ble etterfulgt, søkte jeg derfor først til NSD (Norsk senter for forskningsdata AS). Dette skal gjøres ved alle forsknings- og studentprosjekter som innebærer behandling av personopplysninger (Postholm & Jacobsen, 2018). NSD vurderte at behandlingen i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (vedlegg 1).

Deltakerne i studien skal informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen (Kvale & Brinkmann, 2019). Det ble derfor utarbeidet et informert samtykkeskriv (vedlegg 3) som både rektor ved skolen og den aktuelle klassen fikk tildelt. I tillegg til å informere om studiens formål og hovedtrekkene i forskningsdesignen, ble det også sikret at forskningsdeltakerne deltok frivillig og at de forsto at de kunne trekke seg når som helst. Det ble også gitt informasjon om hva det ville innebære for dem å delta, og hvordan deres privatliv skulle overholdes. Derfor ble det påpekt at all data ble anonymisert ved bruk av andre navn og ingen beskrivelser som kan gjøre dem gjenkjennelige. Dette ble det også informert om muntlig da jeg selv besøkte skolen og den aktuelle klassen. Informantene fikk da mulighet til å stille spørsmål om det var noen uklarheter.

For denne studien er det elever i alderen 15-16 år som er relevante informanter. Jeg måtte derfor ta hensyn til at elevene i denne alderen regnes som mindreårige. Ifølge NSD (Norsk senter for forskningsdata, u.å.) skal barn under 16 år ha samtykke av foresatte, mens barn som er fylte 16 år kan samtykke selv. Et stort flertall av elevene i klassen var under 16 år, og måtte derfor ha samtykke av foresatte. Dette førte til at flere elever både glemte samtykkeskjemaet hjemme og noen uttrykte at de hadde glemt å vise det til foresatte som de trengte underskrift av. Det kan ha påvirket antall elever som i utgangspunktet viste seg villige til å delta.

4.0. Resultat og diskusjon

I denne delen av studien vil resultatene fra intervjuene bli presentert og drøftet. Ved analysen av dataene ble kodene *aktivitetsvalg, bry seg, emosjonell støtte, gjensidighet, godt humør, læringsklima, humor, innsats, instrumentell støtte, medbestemmelse, mestring, motivasjon, respekt, samtale, snillhet, stole på hverandre, trygghet* og *vise interesse* utarbeidet. Disse kodene ble fordelt under hensiktsmessige tema. Da kodene som ble utarbeidet korresponderer i stor grad med Roland (2022) og hans dimensjoner om relasjonskvalitet, vil jeg strukturere diskusjonen ut fra positivt klima, sensitivitet og positiv perspektivtaking. Her vil jeg se lærer- og elevutsagnene i lys av teorien, for å belyse forskningsspørsmålet og delproblemstillingene for studien. Forskningsspørsmålet og delproblemstillingene for studien er:

- Hvordan opplever høykompetente elever i kroppsøving relasjonen til kroppsøvingslæreren på ungdomstrinnet sammenlignet med resten av elevgruppen?
 - o Hvordan opplever kroppsøvingslæreren relasjonen til elevene sine i kroppsøving?
 - o Hvordan opplever elever at relasjonen med kroppsøvingslæreren har betydning for deres trivsel, motivasjon og bevegelsesglede i kroppsøving?

Det var flere av temaene som var vanskelige å plassere, fordi de passet i flere dimensjoner. Dette gjaldt særlig for «bry seg», «vise forståelse» og «vise interesse». Det å bry seg, vise forståelse og vise interesse handler på mange måter om det samme. Samtidig er det mange måter en kan gjøre dette på, og det kan derfor også skilles på en tydelig måte. Det er dermed utarbeidet tre ulike koder om dette. Sett i lys av teorien og forskningsspørsmålene i denne studien, handler «bry seg» og «vise forståelse» om det Roland (2022) forklarer som å være sensitiv. Det knyttes til det å være bevisst på elevenes behov og ha en responderende atferd overfor dem slik at læreren kan bidra med å finne løsninger (Roland, 2022). Det var derfor mest naturlig at kodene «bry seg» og «vise forståelse» ble plassert under «sensitivitet». «Vise interesse» handler om at læreren er åpen og mottakelig overfor det elevene forteller, og på den måten viser interesse for deres liv og fritid. I tillegg ses det å vise interesse i denne studien på å vise overfor elevene at deres ønsker og ideer blir tatt i betraktning. Med utgangspunkt i Roland (2022) har jeg dermed falt på følgende fordeling av tema og koder:

Tema	Positivt klima	Sensitivitet	Positiv perspektivtaking
Koder	Aktivitetsvalg Godt humør Læringsklima Humor Innsats Mestring Motivasjon Respekt Snillhet Trygghet Instrumentell støtte	Bry seg Vise forståelse Samtale Gjensidighet Emosjonell støtte	Stole på hverandre Medbestemmelse Vise interesse

Diskusjonen vil struktureres med underoverskrifter som omfatter flere av kodene, for å skape en bedre oversikt. Positivt klima deles inn i «Lærerens godhet», «Mestringsorientert læringsklima» og «Betydningen av lærerens kompetanse». Sensitivitet deles inn i «Viktigheten av samtaler mellom lærer og elev», «Inkludering og sosial tilhørighet», og «Responderende atferd». Positiv perspektivtaking deles inn i underoverskriftene «Banking time» og «Tillit».

4.1. Presentasjon av informantene

Ingrid: Ingrid er en jente som uttrykker at hun liker kroppsøving veldig godt. Hun har god innsats og motivasjon i faget. Ingrid er aktiv på fritiden, der hun både trener på eget initiativ og driver med håndball. Hun fortalte at hun derfor er vandt til å ha høy puls og slite seg ut. Hun har høy måloppnåelse i kroppsøving.

Sara: Sara presenterte seg selv som en jente som alltid har godt humør. Likevel fortalte hun at hun kanskje kan bli litt overivrig i kroppsøving noen ganger, og at hun har et veldig konkurranse- og vinnerinstinkt. Sara er aktiv på fritiden, hvor hun spiller håndball. Hun trives stort sett i gym, da hun opplever å mestre det meste. Likevel påpekte hun at hun kan synes gym er kjedelig når de har aktiviteter hun ikke liker. Sara har høy måloppnåelse i faget.

Kristian: Kristian fortalte at han trives veldig godt i gym og at det er et ekstremt kjekt fag. Han er aktiv på fritiden, og driver med håndball. Han har derfor slitt en del med kneskade. Kristian uttrykte at han har god innsats og motivasjon i kroppsøving. Han har også høy måloppnåelse.

Anna: Anna uttrykte at kroppsøving ikke er favorittfaget på skolen. Hvilke aktiviteter de har i undervisningen har betydning for trivselen i faget. Anna fortalte at hun ikke har så mye motivasjon i kroppsøving, og at hun er litt lei. Hun har derfor litt varierende innsats i undervisningen. Anna er ikke aktiv på fritiden og fortalte at hun ikke liker å være i aktivitet, men trives best hjemme. Hun har middels måloppnåelse i faget.

Oskar: Oskar forklarte at han liker kroppsøving og trives veldig. Han er aktiv på fritiden, hvor han driver med hockey og trener fem ganger i uken. Oskar er svært positiv til faget, har god innsats og god motivasjon. Oskar har høy måloppnåelse i kroppsøving.

Simon: Simon uttrykte at han liker kroppsøving, at han har god innsats og god motivasjon. Han driver ikke med idrett på fritiden, men har tidligere vært aktiv med både innebandy, basket og fotball. Simon fortalte hvordan han opplever å mestre det meste i kroppsøving, men har utfordringer med språkbruk i faget. Han har middels måloppnåelse i kroppsøving.

Henriette: Henriette uttrykte at hun ikke opplever seg selv som den beste i kroppsøving, men trives likevel. Hun synes det er kjekt å kunne være sammen med klassen når de har gym. Henriette er ikke aktiv på fritiden. Hun har god innsats i kroppsøving, står på og gjør så godt hun kan. Hun har middels måloppnåelse i faget.

Lars: Lars er elevenes kroppsøvingslærer. Han er også deres kontaktlærer, noe han har vært fra 8.klasse og frem til nå. Lars har jobbet som lærer i 27 år. Han fortalte at han liker å være aktiv selv. Lars trives veldig med å undervise i kroppsøving, noe han har gjort så lenge han har jobbet som lærer.

4.2. Positivt klima

4.2.1. Lærerens godhet

Forskning viser at kroppsøvingslærerens nærhet og godhet har betydning for lærer-elevrelasjoner i kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Krane et al., 2016; Roland, 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette viser seg også å være viktig for informantene i denne studien. På spørsmål om elevene liker kroppsøvingslæreren sin, svarte 100 % at de liker Lars og at dette har betydning for om de trives i kroppsøving. Disse funnene styrker forskning som slår fast at elever som trives i kroppsøving har et godt forhold til læreren (Säfvenbom et al., 2015), og at elevers forhold til kroppsøvingslærere generelt er positivt (Birkelund & Midthaugen, 2019; Shain, 2019). Lars forklarte også at han liker alle elevene, at de er forskjellige men fine på hvert sitt vis. Lars opplever at elevene er klar over at han liker dem. Dette begrunnet han med å forklare at han viser det tydelig til dem:

«Jeg pleier jo egentlig å være ganske direkte og si at "jeg liker dere" eller "jeg digger dere" eller at "i dag hadde vi en fantastisk time sammen"». (Lars)

At Lars uttrykte hvordan han liker alle elevene, kan vitne om at elevenes aktivitetsnivå og kompetanse i kroppsøving ikke har betydning for dette. Det presiserte han også selv i intervjuet.

Ved oppfølgingsspørsmål om hvorfor elevene liker Lars, trakk tre av elevene frem at det blant annet har med at han er snill. Dette gjelder både elever med høy og middels kompetanse.

«Jeg vil ikke være drittsekk mot han fordi han er snill mot oss. Sånn at da er det på en måte, da vil vi gi det tilbake på en måte til han. Hvis han er snill med oss så er vi det tilbake». (Kristian)

«Han er liksom grei og viser at han bryr seg i gymmen liksom, og er ikke sånn sykt streng som jeg vet de fleste lærere er. Hvis jeg er sliten eller trenger vannpause for eksempel, så får jeg lov til å gå og gjøre det og sånn». (Henriette)

«Jeg prøver å gjøre det bedre både for karakteren og fordi at han er snill med meg så er jeg snill tilbake. Jeg setter pris på han som en lærer. Jeg har vært veldig fornøyd med ham de tre årene vi har hatt ham». (Simon)

Godt humør og humor ble også trukket frem som viktige faktorer for at elevene liker kroppsovingslæreren sin og trives i kroppsoving. Kristian og Ingrid uttalte blant annet dette:

«Jeg synes han er den beste gymlæreren jeg har hatt sånn i det hele tatt. Han støtter alle, og han er hyggelig. Det er ikke sånn, han er ikke streng, han er bare, han lager vitser og sånn midt i timen. Hvis han ser noe morsomt så sier han det. Det gjør det mye bedre, sånn det er mer avslappende gymtime på en måte. Du må ikke anstrenge deg og passe alt du gjør hele tiden». (Kristian)

«Han er på en måte veldig med i timene da, han står ikke eller sitter ikke bare der. Han går rundt og ser på alle og snakker til alle liksom. Han er med på at det blir veldig morsomt da. Det er latter, og det er litt sånn løye på en måte. Det har veldig stor betydning. Det er litt kjipt hvis han hadde vært sur og ikke vært med på litt tull, for da blir det litt sånn, du blir kanskje på en måte litt redd, og litt sånn "oi, kan jeg si det?", "kan jeg gjøre det?" og tenkt "hvordan vil han reagere da?"». (Ingrid)

100 % av elevene uttrykte at respekt, som er en måte å vise nærhet på (Jowett, 2007; Roland, 2022), er viktig for deres relasjon med læreren, deres trivsel og motivasjon i kroppsoving. Dette funnet stemmer overens med tidligere forskning om lærer-elev-relasjoner som fremhever at respekt er avgjørende for nettopp dette (Lee, 2007; Mosley et al., 2021; Roland, 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Oskar og Kristian fortalte at respekt er med å skape trygghet for dem i kroppsoving. Henriette og Ingrid var tydelige på at mye av respekten skapes er på grunn av det asymmetriske forholdet mellom dem og læreren deres (Drugli & Nordahl, 2014). Det viser utsagnene under:

«Han er jo en lærer, så jeg må jo nesten gjøre det. Jeg kan ikke bare drite i hva han sier på en måte». (Henriette)

«Det ligger vel i det at han er jo læreren min. Så det er jo på en måte ... Han skal jo gi meg karakterer som er viktig, og det er jo på en måte alltid sånn det har vært, at du på en måte har respekt og gjør det læreren din ber deg om». (Ingrid)

Jowett (2007) forklarer hvordan det er viktig at relasjonsmedlemmene faktisk opplever det den andre parten viser. Dette kan ses i sammenheng med graden av forpliktelse i relasjonen. Det er derfor avgjørende at elevene faktisk opplever respekten som de uttrykker er viktig for dem. Dersom Lars viser elevene respekt, men elevene ikke opplever denne respekten, vil dette kunne slå negativt ut for både relasjonen mellom dem, elevens trivsel og motivasjon i kroppsoving. Dette er tilfellet for Anna, som har middels måloppnåelse i faget. Hun forteller at hun vet hvordan Lars respekterer alle, men at hun føler ikke han viser det til henne. Respekt er grunnleggende for et positivt klima og for kvaliteten på interaksjonene mellom relasjonsmedlemmene (Lee, 2007; Mosley et al., 2021; Roland, 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2015). At Anna ikke opplever å bli respektert vil derfor kunne tenkes å ha en negativ påvirkning på relasjonen mellom henne og Lars. Resultatene viser likevel ingen antydning til at Lars selv ikke respekterer Anna. Det kan derfor tolkes som at Lars opplever relasjonen med Anna bedre enn hvordan Anna opplever den med Lars. Anna uttalte:

«Jeg vet han respekterer absolutt alle, men jeg føler bare at han ikke får til å vise det, hvis du forstår. At han på en måte, jeg vet ikke ... Når det kommer til meg, jeg vet at han prøver å respektere, altså jeg vet at han respekterer meg, men jeg ... Han viser det ikke på en måte, som er veldig vanskelig. (Anna)

At elevene ser på Lars som snill, at han bruker humor, har godt humør, og at 6 av 7 elever opplever at han respekterer dem, kan tolkes som at elevene selv erfarer at Lars ser dem som mennesker og ikke bare som elever. Dette kan ses i sammenheng med Krane et al. (2016) som forklarer at slike læreregenskaper blir verdsatt. Resultatene i studien viser ingen stor differanse mellom høykompetente elever og resten av elevgruppen, ei heller noe forskjell på kjønn angående elevenes opplevelse av Lars som varm og snill. På den måten kan det forstås som at elevene uavhengig av deres forutsetninger verdsetter Lars i høy grad som kroppsovlingslærer og at det er høy grad av nærhet i relasjonene. En slik verdsettelse vil være positivt for lærer-elev-relasjonen, og dette bidrar med å styrke bilde på at elevene har god relasjon med Lars.

4.2.2. Mestringsorientert læringsklima

Elevenes utsagn er med på å illustrere at nærhet fra læreren bidrar med å skape et trygt og positivt klima i kroppsøvningsundervisningen. I lys av forskningsspørsmålet og delproblemstillingene, kan disse funnene ses i sammenheng med forskning som peker på at et trygt og positivt klima har betydning for lærer-elev-relasjoner (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Roland, 2022). Et positivt klima vil være betydningsfullt for elevenes læring, noe som kan støttes av Brattenborg og Engebretsen (2013). De påpeker at elevene lærer best når de er trygge og trives. Lars er som kroppsøvingslærer opptatt av å skape trygghet for elevene i kroppsøving. Han forklarte hvordan han blant annet er tidlig ute i idrettshallen hvor undervisningen foregår, slik at de elevene som ønsker kan komme tidlig.

«I kroppsøvningsfaget så er du på den nye plassen, du er kanskje ute, du er tidlig nede i hallen, noen elever kommer ned, synes det er trygt og godt, rydder utstyr, er igjen etterpå ... De som kommer først, er jo ofte fordi de liker faget eller liker meg. Det kan være ulike årsaker. De kan være utrygge og, at de vil ned å se på utstyret som vi setter opp, eller si ifra om at de har mensen eller vondt i en fot eller hva som helst, altså det kan være forskjellige ting». (Lars)

Lars uttrykte her at noen elever kan oppleves som utrygge og setter pris på at de kan komme tidlig ned til kroppsøvningsundervisningen. Dette vitner om hvordan det er avgjørende at Lars selv er bevisst på og opptatt av å skape trygghet for elevene. Når elevene opplever trygghet, vil de få mer mot til å ta imot faglige utfordringer og de våger å ta mer risiko (Skaalvik & Skaalvik, 2015). At elevene opplever trygghet, kan også styrkes gjennom Oskars utsagn om hvordan han våger å utfordre seg selv:

«Altså det er jo kanskje en god utfordring og. Altså du liker det (dans) ikke så godt, men du får utfordret deg selv, og det er jo viktig det». (Oskar)

At Lars har skapt et trygt læringsmiljø hvor elevene våger å ta risiko og utfordre seg selv, viser hvordan Lars på dette området har en som praksis som er nært knyttet til den nye læreplanen (LK20). Under *Fagrelevans og sentrale verdier* står det nemlig at «Faget skal òg utfordre motet deira til å tøyje egne grenser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette uttrykte Oskar, som også forstår også viktigheten av det å utfordre seg selv. Det kan føre til flere mestringsopplevelser. Å oppleve mestring vil øke elevenes motivasjon og trivsel som har

betydning for deres bevegelsesglede (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Jakobsen, 2012). Et mestringsorientert læringsklima i kroppsøving blir beskrevet som det mest ideelle for elevenes motivasjon, trivsel og læring (Jakobsen, 2012; Ommundsen, 2006). Både Kristian, Oskar og Ingrid uttrykte at de ikke er redde for å gjøre feil i kroppsøvingsundervisningen, noe som er fundamentalt for et mestringsorientert læringsklima (Jakobsen, 2012).

«Jeg føler meg ikke dum når jeg stiller spørsmålet, for hvis jeg kan stille spørsmål om alt egentlig, så er jeg ikke redd for å spørre om visse ting. Det er på en måte sånn ... Det er greit å ha et godt forhold og ikke være redd for læreren sin når du skal ha gym». (Kristian)

«Læreren har nok skapt et miljø som, hva skal man si, et trygt miljø da som gjør at om noen gjør feil så er det ingen som ler, i alle fall ikke i vår klasse, der er det veldig bra». (Oskar)

«Det er liksom ikke flaut å gjøre noe i gymmen, kanskje før så var det litt sånn "åh, nei jeg tørr ikke springe hvis vi har stafett", men nå er det sånn at det går helt fint, jeg vet at Lars dømmer ikke om jeg springer raskt eller tregt, så lenge han ser at jeg har det smilet så går det på en måte fint». (Ingrid)

Det er interessant at alle de tre uttalelsene over, kommer fra idrettsaktive elever med høy måloppnåelse. Erdvik (2020) og Säfvenbom et al. (2015) presiserer at elever som driver med organisert idrett på fritiden høster mesteparten av fordelene i kroppsøvingfaget. Dette forklarte også Ingrid selv:

«Jeg er jo på en måte vandt med å ha høy puls, gjerne gjøre litt styrke og da er det litt enklere å gjøre ting i gymmen og». (Ingrid)

Ser man dette i sammenheng med utvalget i studien, kan utvalget også styrke forskningen om de idrettsaktives fordeler i kroppsøving. Elevpresentasjonene av utvalget viser hvordan de elevene som driver med idrett på fritiden, er de elevene som har høy kompetanse i kroppsøving.

I tillegg til fordeler knyttet til fysiske ferdigheter, kan funn i denne studien tyde på at idrettsaktive og høykompetente elever også har kognitive fordeler i faget. Gjennom intervjuene kommer det frem at de idrettsaktive og høykompetente elevene har utviklet en sterk forståelse for at læringsklimaet er mestringsorientert og at de er klar over betydningen læringsklimaet har for deres trivsel, læring og bevegelsesglede. De er tydelige på hvordan er slikt positivt læringsmiljø som de opplever, kan bidra med at de for eksempel ikke er redde for å gjøre feil, og hvor viktig det er for dem i kroppsøvningsundervisningen. En naturlig tanke i forlengelsen av dette, er at en slik forståelse for læringsklimaet vil også ha positiv betydning for elevens relasjon til Lars, gjennom å oppleve ham som trygg og støttende for dem. Lars sine uttalelser kan også styrke funnet om at det er forskjell på hvilken grad de ulike elevgruppene viser forståelse for kroppsøvningsfaget. Han uttrykte at Anna og Henriette, som er 2 av 3 elever med middels måloppnåelse, ikke helt har samme forståelse for hva kroppsøvningsfaget krever, sammenlignet med elevene med høy måloppnåelse.

«De (Anna og Henriette) klarer ikke helt å forstå at det kreves litt ekstra for å komme opp på høy måloppnåelse, og de vil nok sammenligne seg med andre og vil tenke at vi gjør ikke noe annerledes vi. De er elever som kanskje er vanskelige å forklare at "ja, men når andre gjør sånn og sånn, så står dere og flirer og prater litt, eller står igjen litt, eller er mest opptatt av å løpe sammen". Og selv om humøret og innsatsen er der så vil de på en måte ligge litt bak, fordi at de ikke går helt "all in" i faget». (Lars)

Lars fortalte her at Anna og Henriette er elever som det er vanskelige å forklare ulike situasjoner til. Det kan tolkes som at relasjonen mellom disse elevene og Lars er noe svakere sammenlignet med relasjonen mellom Lars og elevene med høy måloppnåelse. Denne tolkningen baserer seg på viktigheten av samarbeid i relasjonen, som viser hvor avgjørende det er at elevene er mottakelige for lærerens støtte, beskjeder og instruksjoner for at samarbeidet skal fungere optimalt (Jowett, 2007). Dette styrker Rolands (2022) forskning som påpeker hvordan elever selv er aktive i lærer-elev-relasjonen med egen karakteristikk. Selv om Henriette sa lite om hvordan hun selv synes det er å prate med Lars, hadde Anna en uttalelse som styrker tolkningen av hennes relasjon med Lars som noe svakere sammenlignet med de høykompetente elevene:

«Jeg vet ikke, jeg føler at når det kommer til gym, jeg og Lars snakker ikke sammen, vi snakker ikke mye sammen liksom. Det kan være at det liksom skjer noe så går jeg bort

til han, men når det kommer til en vanlig samtale, eller hvis jeg trenger hjelp til noe så spør jeg ikke han, jeg spør sikker de andre elevene i klassen.» (Anna)

Å være klar over at du kan gjøre feil og at dette ses på som en del av læringsprosessen i faget, ha forståelse for innsatsens betydning og vite at fremgang er mer verdifullt enn prestasjoner, vil komme godt med for elevenes motivasjon og bevegelsesglede (Ommundsen, 2006). Funnet i denne studien kan styrke dette, og det kan illustreres gjennom Anna. Intervjuet med henne viser at hun faktisk har mindre forståelse enn de høykompetente elevene for innsatsens betydning og viktigheten av å kunne gjøre feil i kroppsøving. Utsagnet under viser hvordan hun dermed har mistet motivasjonen i faget og gleden ved å være i aktivitet:

«Altså, jeg prøver så godt jeg kan, men jeg tror jeg ikke tar det så seriøst lenger. Det er liksom ikke noe gøy lenger. Jeg ikke bryr meg lenger. Det er liksom det.» (Anna)

Til tross for dette, er det bare Anna som uttrykker misnøye og at hun ikke synes kroppsøving er gøy. Det vil si at det bare er 1 av 7 elever som uttrykker noe grad av mistriivsel og mangel på bevegelsesglede i faget. Da utvalget i studien består av fire jenter og tre gutter, vil det si at av de seks elevene som trives i kroppsøving, er det 50 % jenter og 50 % gutter. Dette strider imot forskning som antyder at gutter har høyere trivsel i faget sammenlignet med jenter (Moen et al., 2018; Moen et al., 2017). Likevel må det presiseres at utvalget i studien gjør resultatene lite overførbare. Samtidig viser studien hvordan Lars gjør mye bra som gjør at både jenter og gutter trives, og at kjønn ikke er av betydning for deres trivsel.

Anna uttrykte at hun er lei kroppsøving og at det ikke er gøy lenger. Det kan tolkes som at hun har trivdes før, og at det har skjedd noe med trivselen og motivasjonen når hun har blitt eldre. Dette kan støtte forskning som viser at elevers trivsel i kroppsøving avtar med økende alder (Laxdal, 2020; Moen et al., 2018; Moen et al., 2017; Säfvenbom et al., 2015). Da forskning viser at innholdet i kroppsøvingundervisningen er mer tilpasset høyt aktive og høykompetente elever, og at dette vil forsterke forskjellen mellom de ulike elevgruppene i kroppsøving (Laxdal, 2020), kan det være faktorer som har påvirket Annas trivsel og motivasjon i faget. Lars fortalte selv om hvordan han var klar over at idrett har mindre plass i LK20, og at læreplanen gir mange muligheter til kroppsøvingundervisningen. Likevel forklarte han at han synes det er litt uheldig at idrettsaspektet drukner litt i andre ting. Dette, sammen med flere av elevutsagnene, kan gi en forståelse for at mye av undervisningen til

Lars er tilpasset høykompetente og idrettsaktive elever. Eksempelvis er volleyball trukket frem som en idrett undervisningen er mye preget av. Dette vil naturligvis påvirke relasjonen Lars har med de ulike elevgruppene og elevenes forståelse for hans tilrettelegging for dem. Forskning viser hvordan tilrettelegging i undervisningen kan oppfattes som emosjonell støtte for elevene (Krane et al., 2016). Det kan videre være verdifullt for deres følelse av anerkjennelse og følelse av å bli ivaretatt (Krane et al., 2016). Elevene som driver med idrett på fritiden, viste en glede ved å ha volleyball, basketball og andre idretter i undervisningen. Et interessant funn er at det kun vises bevegelsesglede ved idrettsaktiviteter i kroppsøvningsundervisningen. Dette kan være på grunn av at både elevene og læreren i liten grad nevner noen form for andre aktiviteter. Samtidig behøver ikke dette funnet å være negativt, da bevegelsesglede ved idrettsaktiviteter kan bidra til en fysisk aktiv livsstil for elevene som trives med denne type aktivitetsform. I forlengelsen av dette er det likevel naturlig å stille seg spørrende til bevegelsesgleden til de andre elevene? Kroppsøvningsfaget skal etter LK20 introdusere elevene for et bredt utvalg aktiviteter, slik at alle elevene kan finne en aktivitetsform de trives med og som kan bidra med å skape en fysisk aktiv livsstil ut fra deres forutsetninger. Henriette sa ingenting om aktivitetene i undervisningen og gleden ved å være i aktivitet. Anna derimot, som ikke er idrettsaktiv, forklarte hvordan dette påvirker motivasjonen hennes negativt.

«Han er veldig sånn kan ta tre uker med basketball, tre uker med volleyball og sånn».
(Sara)

«Som sagt så har jeg lært veldig mye, spesielt innenfor volleyball da». (Ingrid)

«Av og til er det sånn at vi har de samme tingene om og om og om og om igjen. Jeg husker vi hadde volleyball sånn 10 ganger, og det ble så irriterende. Jeg stakk inn i garderoben, siden det ble så kjedelig. Det var ikke noe gøy lenger». (Anna)

«Han har kjekke ting som klassen faktisk liker. En del ballsport og sånne ting».
(Simon)

«Generelt så gjør vi bare kjekke ting i gymmen. Så det er egentlig det beste faget».
(Kristian)

«Det er jo han som bestemmer, men hvis vi sier vi vil ha volleyball eller vi vil ha fotball så er han veldig åpen for ting da». (Ingrid)

At Anna til tider kan oppleve mistriivsel i kroppsøvningsfaget, kan påvirke hennes forhold med Lars. Hun forklarte blant annet at «hun blir irritert» når de har den samme aktiviteten eller idretten flere ganger. Det kan være på sin plass å stille spørsmålstegn til årsplanen og undervisningen i den aktuelle klassen når det kommer frem at de hadde volleyball 10 ganger på rad. I løpet av et skolehalvår er det ikke plass til noe særlig annet innhold. Hva med alle de andre kompetanseområdene i læreplanen? I intervjuene nevnes det blant annet ingenting om naturferdsel eller svømming, som også er store kompetanseområder i LK20. På bakgrunn av dette kan det tolkes som at undervisningen stort sett er aktivitetsstyrt i forhold til idrettsaktiviteter og ikke læreplanstyrt. Intervjudataene kan også vitne om at idrettsdiskursen og helsediskursen preger undervisningen til Lars, noe som kan føre til at læringsdiskursen og dannelsoppdraget forsvinner i mye av fokuset på idrett og det å «ha det gøy».

Selv om alle elevene uttrykte at de liker Lars og stort sett trives med han som kroppsøvningslærer, var det flere enn Anna som fortalte at hvilke aktiviteter de har i kroppsøvningsundervisningen og hvordan dette gjennomføres, kan påvirke deres tanker om og følelser for læreren. Simon og Sara forklarte dette:

«Jeg liker ikke Lars når han får oss til å løpe. Det er ikke gøy». (Simon)

«Jeg liker Lars, men ikke alltid. Det har jo mye å si hva han vil at vi skal gjøre. Og hvilke kriterier han har på ting. Jeg blir småirritert på han ... Men det er fordi jeg tenker sånn hvis vi skal ha noe jeg ikke er så glad i, sånn for eksempel hvis vi skal ha kanonball og det er guttene mot jentene, så blir det sånn "igjen?" (oppgitt tone), fordi at jeg vet jo at vi taper». (Sara)

Det Sara fortalte, vitner om at konkurranseinstinktet hun har påvirker trivselen hennes i de ulike aktivitetene, og at det på den måten vil påvirke hennes syn på og forhold til Lars. Igjen kan funn i studien støtte Roland (2022) som forklarer hvordan elever har sin egen karakteristikk som kan påvirke deres relasjon med læreren. Sara forklarte at hun noen ganger viser overfor Lars at hun er misfornøyd med ham og det de skal gjøre. Det gjør hun ved å

fortelle det direkte til ham. At Sara kan gjøre det overfor Lars, kan illustrere at deres relasjon er ganske god.

Det kommer frem at Lars har stor betydning for det mestringsorienterte læringsklimaet som flere av elevene viste at de opplever. Det kan støttes av tidligere forskning som uttrykker at læreren har betydning for læringsmiljøet i kroppsøvningsundervisningen (Laxdal, 2020; Ommundsen, 2006). Dette er særlig fremtredende for de høykompetente elevene. Elevene opplever at Lars har fokus på at de prøver og at de gjør sitt beste, og at dette har betydning for deres måloppnåelse. Viktigheten av at Lars har fokus på dette og gjør elevene klar over det, kan ses i lys av læreplanen for kroppsøving (LK20). Her er innsatsens betydning tydelig både gjennom kompetansemål, kjerneelement og tverrfaglige tema (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg kan det knyttes til Pygmalion-effekten, som viser viktigheten av at læreren har forventninger til elevene i kroppsøving (Lagestad, 2021). Å ha realistiske forventninger er viktig for et mestringsorientert læringsmiljø, og det er positivt forbundet med elevenes prestasjoner (Ommundsen, 2006; Ulstad et al., 2020; Zhang et al., 2020). Dette er derfor med å styrke forståelsen for at læringsklima i kroppsøvningsundervisningen er mestringsorientert. Lærerens forventninger til elevene ligger til grunn for vedkommendes vurdering av dem. Har Lars en forventning til elevene om at de prøver, har god innsats og gjør sitt beste, vil elevene strekke seg etter dette (Lagestad, 2021). Gjennom elevutsagnene kan det tolkes som at når elevene opplever at Lars har tydelige forventninger til dem, ser de hvordan han ønsker at de skal oppleve mestring og ha fremgang i faget. Dette kan ses i sammenheng med forskning som viser at gjennom å oppleve mestring, kan elevene oppnå selvtilitt og et trygt selvilde. Dette er viktige faktorer for motivasjon og læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Jakobsen, 2012) Dette vil naturligvis være viktig for elevens bevegelsesglede og trivsel i kroppsøvningsfaget. Videre kan det bidra med at elevene verdsetter Lars i høyere grad, som igjen vil ha positiv betydning for relasjonen mellom dem. At lærerens forventninger kan bidra til økt trivsel i kroppsøving, er tilfellet for Ingrid. Hun fortalte om sin egen trivsel i faget, og at Lars har stor betydning for dette blant annet på grunn av hans tydelige forventninger til dem:

«Han er jo veldig flink til å si hva han forventer av oss, og at vi på en måte forstår litt også hva vi må gjøre». (Ingrid)

Videre fortalte Ingrid, Oskar og Kristian hvordan Lars sine forventinger har betydning for deres innsats og motivasjon i faget. Dette styrker forskningen om Pygmalion-effekten (Lagestad, 2021).

«Så har vi på en måte fokus på det at du trenger ikke være best i alt, men så lenge du viser at du prøver, og at du vil, og ... Så kan på en måte det dra deg opp. Altså, det er jo ting jeg ikke er like god på, men så lenge jeg viser innsats så går det jo fint på en måte, så gir jo det et lite pluss da». (Ingrid)

«Og det er viktig å ikke bare gjemme deg vekk på en måte, ikke bli med. Så jeg gjennomfører det selv om det er litt sånn, ja ...». (Oskar)

«Det har veldig stor betydning for hva jeg gidder å gjøre i gymtimen». (Kristian)

Lars var selv tydelig på at han har forventinger til elevene om at innsats har stor betydning for deres vurdering i kroppsøving:

«Det er jo og noe som jeg løfter frem, at hvis vi øver og trener på aktiviteter, så er det en kompetanse i seg selv å gidde å holde på mer enn én gang. Og at etter tre baggerslag så begynner du ikke med knytteneve eller albu, men prøver og prøver. Og at det faktisk er en kompetanse i seg selv. Det er det noen som synes er greit å høre, for de er vertfall interessert i å trene på. Eh, selv om de ikke alltid får det så godt til». (Lars)

Anna fortalte at hun setter pris på at Lars er ærlig og hvordan han gjennom å være ærlig forteller hva han forventer av henne. Det kan virke som det påvirker motivasjonen hennes. Likevel er det tydelig at det er karakteren som er den ytre drivkraften for Anna og at det på den måten kanskje ikke påvirker trivselen og bevegelsesgleden hennes i like stor grad som først tenkt. Samtidig kom det frem at hun setter pris på at Lars hjelper henne til å få en bedre karakter. Dette kan ses i sammenheng med grad av samarbeid i relasjonen (Jowett, 2007). Det kan derfor tolkes som at Anna forstår hvordan Lars ønsker å hjelpe henne slik at hun kan forbedre seg. Det illustrerer at relasjonen mellom dem har noe form for kvalitet, og at den ikke er helt fraværende.

«Han er veldig ærlig på en måte, som jeg synes er bra. Da vet jeg at hvis Lars sier til meg "hvis du gjør dette så får du ikke en bra karakter" eller noe sånn, så kommer jeg til å slutte å gjøre det han sier, fordi han er ærlig med meg, og han hjelper meg med å få en god karakter». (Anna)

Lars forklarte selv hva han tidligere har fokusert på, og hva han fortsatt fokuserer på for å skape og opprettholde et trygt og godt klassemiljø for elevene i kroppsøving. Utsagnet under viser hvordan han da også setter en form for forventninger til elevene om at de som klasse skal få til noe bra sammen, og at de ikke skal kjeft eller lage dårlig stemning og utrygghet.

«Ja, altså jeg tenker jo alltid når jeg starter med en ny klasse ... Når jeg startet med denne klassen, så er vel noe av det første jeg sa til dem at vi skal bli et godt lag, eller at vi skal bli ... Så det blir jo som et håndballag, fotballag, at nå skal vi få til noe sammen, og vi skal være sammen i 3 år, og vi skal på en måte jobbe frem mot det og det og det, og på veien så skal vi sånn og sånn og sånn. Og det er jo en enkel forklaring, men det er jo en forklaring som de kjøper og som absolutt alle forstår, at hvis vi trekker i samme retning så blir det jo et bedre resultat. Og de forstår at hvis vi skal kjeft på hverandre under en eller annen form for gymtime, så vil det ikke bli kjekt, og det vil bare bli utrygghet». (Lars)

4.2.3. Betydningen av lærerens kompetanse

Forskning viser hvordan kompetansestøttende lærere vil være positivt for lærer-elev-relasjoner, og at det vil ha en positiv effekt på elevens motivasjon, innsats og dermed deres bevegelsesglede og prestasjoner i faget (Frederici & Skaalvik, 2014; Scales et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Zhang et al., 2020). Funn i denne studien viser at 57 % av elevene er klar på hvordan lærerens kompetanse har betydning for deres motivasjon og trivsel i kroppsøving. Alle elevene i utvalget kommenterte at Lars har god kompetanse i kroppsøving og er en flink kroppsøvingslærer. Kompetansen til Lars er avgjørende for hvilken instrumentell støtte og veiledning han kan gi til elevene. Veiledning skaper interaksjoner mellom Lars og elevene. For å gi veiledning er det nødvendig med positiv kommunikasjon mellom partene. Et positivt klima i disse interaksjonene, ligger til grunn for videre positive møtepunkter (Roland, 2022). Det kan dermed forstås som at Lars sin kompetanse på den måten indirekte har betydning for relasjonen mellom ham og elevene.

«Ja, Lars er veldig dyktig i det han gjør. Det motiverer fordi at det blir kjekkere å ha noen som kan det på en måte. Hvis de bare sånn "ja, bare gjør dette her", så ser de på oss og vurderer oss, det er ikke kjekt. Men han er med å viser, sånn så når vi har volleyball så er han med og viser skikkelig hvordan vi skal gjøre det, og han er aktiv, han går rundt, han står ikke bare og ser sånn stort på det, han går bort til hver eneste enkelt av oss og i grupper for å se akkurat hva vi gjør for å hjelpe når han ser at noen gjør noe på en litt feil måte». (Kristian)

«At han er flink vil nok gjøre at jeg lærer mer. At jeg får mer kompetanse i faget da, og det er jo kjekt». (Oskar)

«Hadde Lars vært dårlig i det han gjør, hadde ikke jeg vært like interessert i å lære, og da hadde jeg ikke brydd meg like mye om å gjøre de rette tingene. Liksom teknikk og sånn». (Sara)

«Det har veldig stor betydning at han kommer bort og hjelper meg, for hvis du gjør noe feil og tror det er riktig, så kommer du ikke til å bli bedre. Så det er veldig gøy å ha noen som liksom viser deg i riktig retning». (Simon)

Utsagnene viser at Lars sin kompetanse har betydning for motivasjonen til 100 % av guttene, sammenlignet med 25 % av jentene. I tillegg viser resultatene at det er 75 % av de høykompetente elevene som fortalte hvordan Lars sin kompetanse har betydning for deres motivasjon og bevegelsesglede, sammenlignet med 33 % av elevene med middels kompetanse. Det er derfor noen forskjeller i de ulike elevgruppene angående dette. Det kan antyde at det er noe ulik kvalitet i lærer-elev-relasjonene i studien. Samtidig er det viktig å se relasjoner som det sammensatte fenomenet som det er, og faktoren om lærerens kompetanse kan derfor ikke avgjøre hele kvaliteten på relasjonen.

4.3. Sensitivitet

4.3.1. Viktigheten av samtaler mellom lærer og elev

Krane et al. (2016) forklarer hvordan elever ser på samtaler med læreren som et middel til å kunne nevne personlige problemer, konflikter og faglige utfordringer. Funn i denne studien kan styrke forskningen til Krane et al. (2016). Både Oskar og Ingrid belyste hvordan samtaler

er viktig for dem til å nevne saker de sliter med, og hvordan dette er betydningsfullt for deres relasjon med Lars.

«Samarbeid mellom meg og Lars er viktig for relasjonen vår. Altså samarbeid, snakking ... Det blir litt sånn ... Er det noe du sliter med, sant, det blir på en måte samarbeid. Du får på en måte snakket mye mer om ting». (Oskar)

«Han er veldig flink til å snakke med oss og liksom, du kan alltid sende melding eller ringe eller, på en måte sånn ... Jeg har jo hatt ting som har skjedd og sånn, så jeg har alltid snakket med han og har fått veldig bra forhold med ham. Jeg har jo snakket med ham i helgene også, på telefonen liksom, så ... Jeg tror det at han har vært veldig åpen om sånn "her er nummeret mitt", "ring hvis det er noe", har hjulpet veldig mye, så jeg personlig har aldri vært usikker på om Lars har likt meg eller ikke». (Ingrid)

Lars uttrykte også at elevsamtaler og utviklingssamtaler har kommet godt med for veiledningen av enkelte elever slik som Simon.

«Simon er jo en elev som jeg har brukt mye tid på, som ar vært på 4'er fordi det har vært sløvt og slakt og dødt rett og slett. Og verken han eller foresatte har egentlig forstått det, men vi har nå brukt elevsamtaler og utviklingssamtaler til å forklare. Kanskje jeg har blitt mer kjent med han også, og at vår relasjon har bedret seg i løpet av tre år og at han tørr å være mer seg selv, eller by på litt mer i timene. Jeg synes vertfall det har vært en positiv utvikling». (Lars)

Det Lars gjør her, er å bruke samtaler til å finne løsninger på Simons utfordringer i faget. Simon trakk selv frem at han er klar over egne utfordringer i kroppsøving, og hvordan Lars gjør ham bevisst på dette. Det samme gjorde Sara og Kristian. Utsagnene under viser hvordan:

«Jeg er litt dårlig på språkbruk. Når vi spiller noe jeg liker så blir jeg veldig sånn interessert og liksom med i det, så det kan komme litt feil ting. Det blir ikke Lars glad for, men jeg jobber med det. Han forteller meg innimellom at jeg må passe språkbruken, og at dette er noe jeg må jobbe med. Og jeg vet jo at jeg må det». (Simon)

«Jeg kan bli litt vel ivrig noen gang, sånn at, jeg vet ikke, det ... Det er litt vanskelig å forklare, men bare, jeg forventer meg at vi skal vinne alt, og at alle skal gjøre alt perfekt. Hehe, Lars har sagt til meg da, at noen ganger må jeg være litt mer sånn, litt mer vennlig». (Sara)

«Jeg pleier å gi alt. Av og til så gir jeg for mye, det er derfor jeg ikke får 6'er i gym. Lars sier at jeg må roe meg ned et par hakk, men jeg blir ikke sur, fordi jeg vet liksom at jeg kan bli litt overivrig». (Kristian)

At Lars adresserer utfordringer på denne måten, og støtter elevene slik at de selv blir bevisste og kan forbedre sine utfordringer, viser at Lars har høy grad av sensitivitet. Det er avgjørende for kvaliteten på interaksjonene mellom ham og elevene hans i kroppsøving (Roland, 2022). Slik emosjonell støtte vil stimulere til elevenes trivsel, som videre vil skape trygghet for dem (Roland, 2022). Det viser også funn i denne studien, og det ble påpekt av både Kristian, Oskar og Ingrid. De fortalte at det å prate med læreren sin, både om kroppsøving og om andre ting, bidrar med å skape trygghet for dem i kroppsøvingsundervisningen. Ingrid og Kristian forklarte videre hvordan det å prate med Lars kan bidra med å skape en bedre relasjon med ham, noe som er i tråd med annen relevant forskning (Krane et al., 2016; Roland, 2022):

«Jeg sier ikke at du som lærer skal snakke så veldig mye om deg selv, men han (Lars) er veldig åpen, så jeg føler jo jeg kjenner ham veldig godt. På en måte fra første gang så begynte han å fortelle hva han likte og hva han gjorde på fritiden, og at han var glad i å gå tur og sånn. Det gjorde på en måte at vi ble litt kjent med ham da». (Ingrid)

«Jeg opplever relasjonen god fordi jeg jeg føler meg trygg på læreren, og det gjør at jeg kan snakke med ham om andre ting, og da har jeg en person jeg kan snakke med om ting som ikke handler om akkurat fag». (Kristian)

Resultatene i studien viser at elevene opplever at Lars liker dem når han bruker tid på å snakke med dem. Et interessant funn er at dette gjelder bare for de høykompetente elevene. Kristian, Oskar, Ingrid og Sara fortalte følgende:

Jeg føler at han (Lars) synes det er kjekt å snakke med meg på en måte, jeg føler ikke det er sånn "åh nå må jeg snakke med han igjen" liksom. Det er jo ekstremt kjekt på en måte, fordi da har du en lærer som du vet at bryr seg om deg.» (Kristian)

«Altså vi har jo, vi pleier jo å sitte ned å ha samtaler, kanskje, altså, du viser kanskje at du ler litt sammen og på en måte ikke bare snakker sånn elev og lærer, men at det blir litt sånn, hva skal vi si, litt sånn kompis». (Oskar)

«Det viser jo at han bryr seg på en måte, at det liksom, når han faktisk tar seg tid til å snakke med deg så, han bryr seg faktisk, han vil vite hvordan jeg har det. Det er veldig betryggende i alle fag, men og gym da, for du er på en måte ikke redd for å gjøre feil eller, du vet på en måte at han forstår deg». (Ingrid)

«Han er veldig sånn at hvis ikke du kommer bort til ham, så kommer han bort til deg uansett. Sånn, han er som en mygg. Han tar veldig mye initiativ. Han er sånn som kan sitte et kvarter med klassen bare for å snakke med deg og sånn. Så kaller han det frokostgjengen og sånn». (Sara)

Likevel forklarte Simon også at han ofte samtaler med Lars og at han trives med dette. Han presiserte samtidig at Lars ikke bruker tid på å prate med ham spesielt i gymtimene. Siden samtale med Lars og betydningen dette har for elevenes trivsel, bare blir trukket frem av de høykompetente, idrettsaktive og tidligere idrettsaktive elevene, kan det gi et inntrykk av at Lars faktisk bruker mer tid i kroppsøving på å prate med de høykompetente og idrettsaktive elevene, sammenlignet med de som ikke er det. Lars uttrykte også selv at det kan være mer utfordrende å prate med elever som Anna og Henriette, som ikke forstår egne utfordringer og som ikke er like mottakelige for å prate med ham. Forskning viser at elever selv forklarer at lærer-elev-relasjoner representeres blant annet av samtaler (Krane et al., 2016). På bakgrunn av dette, kan det tenkes at de høykompetente elevene faktisk har en bedre relasjon med sin kroppsøvingslærer sammenlignet med de andre elevene. Dette samstemmer med annen forskning som forklarer hvordan høykompetente, idrettsaktive og elever med god fysisk form får mest oppmerksomhet av læreren i kroppsøving (DeVoe, 1991; Erdvik, 2020; Lagestad, 2021; Laxdal, 2020; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015).

4.3.2. Inkludering og sosial tilhørighet

Selv om denne studien viser at aktivitetsvalg noen ganger kan slå negativt ut for elevenes opplevelse av Lars i kroppsøvingsundervisningen, kan aktivitetsvalg og metode i undervisningen også bidra med å skape trygghet for elevene. Det vil videre komme positivt med for relasjonsbyggingen mellom dem. En elev som opplever at læreren skaper trygghet, vil i større grad erfare læreren som støttende (Ommundsen, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Å oppleve at læreren er støttende, kan relateres til sosial tilhørighet (Jakobsen, 2012; Krane et al., 2016). Brattenborg og Engebretsen (2013) forklarer hvordan læreren kan bruke konkurranser og andre aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen til å jobbe med blant annet sosial tilhørighet og inkludering. Dette var Lars klar på at han gjør i undervisningen:

«Ja, jeg har fokus på relasjoner når jeg planlegger undervisningen, fordi jeg kan bruke det bevisst i gruppearbeid, jeg kan bruke det hvis de skal ut å finne poster i terrenget, springe tre, to og fire sammen. Prøve å koble opp folk, jobbe med relasjoner der som de tar med seg videre. Se at den eleven trenger den eleven. Noen trenger å trygges, noen trenger å utfordres. Så som lagbygging så er det helt supert». (Lars)

Lars viser at han har en praksis som er i tråd med læreplanen (LK20). Der blir samarbeid trukket frem som sentralt for faget både gjennom kompetansemål, kjerneelement og tverrfaglig tema (Utdanningsdirektoratet, 2020). At Lars er tydelig på at han bruker sin relasjonskompetanse bevisst i gruppearbeid og sammensetninger av elevsamarbeid, kan i tillegg skape en forståelse for at Lars har god kjennskap til både klassen som samlet gruppe og hver enkelt elev. På den måten kan det tolkes som at Lars har relativt god relasjon til elevene sine i kroppsøving uavhengig av deres forutsetninger. Selv om Lars viser at han kjenner elevene sine og har god relasjon til dem, er det likevel avgjørende at han er sensitiv overfor dem for å kunne bidra med at elevene opplever å bli inkludert i kroppsøvingsundervisningen. Situasjoner kan oppstå både i og utenfor selve kroppsøvingsundervisningen som elevene kan dra med seg i timen. Dette kan knyttes til Roland (2022) som forklarer hvordan lærere bør være bevisst på negative strømninger slik som utestenging eller «blikking» i elevgruppen (Roland, 2022). Intervjudataene vitner om at Lars er sensitiv overfor elevene sine, og at han dermed vil kunne fange opp negativ atferd blant elevene. Samtidig gir intervjuene med både Lars og elevene inntrykk av at det er liten grad av negative strømninger i klassen. Dette kan ses i lys av forståelsen for at klassemiljøet i denne klassen oppfattes som meget bra både av Lars og elevene. Likevel forklarte Lars

hvordan han tidligere har måttet vært sensitiv og adressert problemer med guttene for å skape trygghet for dem blant annet i garderoben.

«Jeg var nok mer i garderoben før, nå er jeg mer i garderoben hvis jeg forstår at det foregår ting, eller kanskje i en startfase sånn at jeg ser at ting ordner seg. Men det har jo hendt spesielt i 8. at elever har kommet ut at "nå pisker de han og han med håndkle", altså disse vanlige guttegreiene. Og det må vi ha en diskusjon på om de ønsker at jeg skal sitte der med dem, og det ønsker de jo selvfølgelig ikke. Så det pleier jo gi seg ganske raskt». (Lars)

For å kunne bidra med at elevene opplever å bli inkludert i kroppsøving, krever det også at Lars er sensitiv overfor elevene for å fange opp hvilke elever som trenger hverandre, hvem som har behov for å trygges og hvem som trenger å utfordres. Dette oppfattes det som om Lars får til. Når elevene opplever at Lars ser elevene på denne måten, og hjelper dem med å bli inkludert, vil det øke deres trivsel (Roland, 2022).

4.1.1. Responderende atferd

Å være sensitiv handler om å bry seg om elevene og se deres behov. Det kan også ses på som emosjonell støtte, og forskning viser at emosjonell støtte er viktig for å skape kvalitet i lærer-elev-relasjoner (Frederici & Skaalvik, 2015; Krane et al., 2016). Dette er en viktig del av samarbeidet i relasjonen mellom læreren og eleven. Angående dette er det spredning i elevsvarene, og de høykompetente elevene uttrykte i høyest grad at de opplever at Lars bryr seg om dem og viser forståelse. 2 av 3 elever som har middels måloppnåelse forklarte hvordan de skulle ønske Lars i noen situasjoner viste at han brydde seg mer. 100 % av de høykompetente elevene trakk frem hvordan de erfarer at Lars viser forståelse og bryr seg om dem. De to elevene med middels måloppnåelse som i mindre grad opplever at Lars bryr seg, er også elever som ikke driver med organisert idrett på fritiden. Av den idrettsaktive elevgruppen viser analysen at 100 % opplever at Lars bryr seg. I tillegg gjelder dette for Simon som ikke driver med idrett på fritiden. Det vil dermed si én elev med middels måloppnåelse og fire elever med høy måloppnåelse. Det er altså Anna og Henriette som skiller seg i størst grad fra de andre elevene når det gjelder dette. De ulike elevutsagnene fra alle elevene under er med å illustrere skillene:

«Jeg ville ikke si sånn "ja jeg har mensen liksom", så jeg sa at det er jentegreier, jeg har vondt i magen. Så sa han sånn "ja, greit, sett deg der da og følg med vertfall". Da følte jeg at han kunne møtt meg på en bedre måte, for jeg så at han ... Ja, men det kan sikker være fordi han var litt stressa, for han skulle jo ha gym med en gang etterpå jeg sa det til han, og jeg ville ikke sløse tiden hans. Men jeg føler at han kunne møtt meg på en litt bedre måte enn det han gjorde». (Henriette)

«Jeg sa til de andre (praksisstudenter) at jeg ikke kunne være med, men jeg husker jeg bare satt der og han satt der og vi snakket ikke noe sammen. Han spurte liksom ikke om det går bra eller noe, han bare lagde en "joke" av det. Altså jeg følte liksom, hvorfor kan du ikke spør om det går bra med meg? Jeg er eleven din, vil du liksom ikke at jeg skal ha veldig godt forhold med deg eller noe sånn?» (Anna)

«Han er veldig forståelsesfull, hvis du for eksempel er skadet, så sier han sånn "ja, men da kan du gjøre det". Han trekker deg ikke ned om du er skadet. Og hvis du ikke har mulighet til å gjøre noe annet, så er det helt greit». (Ingrid)

«Det kommer kanskje an på måten jeg sier det, eller sånn, siden vi kjenner hverandre veldig godt, så hvis jeg sier sånn for kødd, så sier han sånn "nei, du klarer det", men hvis jeg viser at jeg har vondt, så skjønner han det veldig godt». (Sara)

«Om jeg er skadet så spør han hvordan det går, og ser om det er noe han kan hjelpe med da. Og så ser han om det er noe du kan gjøre. Det spørs jo hvor alvorlig skaden er». (Simon)

«Ja, sånn, alltid hvis du har en dårlig dag så ser han det. Da slipper du unna litt mer, da kan du være litt mer sløv i timen, du trenger ikke vise så mye innsats, for han vet at du kommer til å gjøre det på en måte neste gang.» (Kristian)

«Jeg hadde nå en situasjon der jeg var litt trøtt, litt vond i nakken, og ja litt sliten egentlig. Da fikk jeg lov til å ta pause så fikk jeg stå over gymtimen». (Oskar)

Lars' uttalelser er også i samsvar med elevutsagnene som viser forskjellen mellom elevgruppene. Han forklarte:

«Anna og Henriette er jo elevtyper som er litt vanskelige å nå inn til, men de vil alltid ha kroppsøving og som alltid er i godt humør». (Lars)

Når Lars selv uttrykte at Anna og Henriette er vanskelige å nå inn til, er det naturlig at disse elevene i mindre grad opplever at Lars bryr seg. Det kan også ses fra Lars sitt perspektiv, og det kan tenkes at det vil være vanskeligere å møte Anna og Henriette i ulike situasjoner når de kan oppfattes som lite mottakelige for det Lars sier. Dette kan ses i lys av Drugli (2017) som presiserer hvordan lærere matcher bedre med noen elever enn andre, og at elever selv vil ha med seg holdninger som kan påvirke interaksjonene med læreren. Det å se Lars sin uttalelse om Anna og Henriette i forbindelse med tidligere uttalelser, bidrar med å styrke forståelsen for at relasjonen mellom Lars og disse jentene er noe svakere sammenlignet med relasjonen mellom Lars og de høykompetente og idrettsaktive elevene i kroppsøving. Det bidrar også med å gi et bilde på at Lars selv opplever relasjonen med Anna og Henriette på denne måten. Forståelsen av at Anna og Henriette skulle ønske at Lars i noen situasjoner viste i større grad at han brydde seg om dem og viser dem emosjonell støtte, tyder på mindre grad av sensitivitet fra Lars i disse relasjonene. Dessuten strider dette imot oppfattelsen av at læringsklimaet i kroppsøvingundervisningen er mestringsorientert. Jakobsen (2012) forklarer nemlig at et mestringsorientert læringsklima krever at alle elevene skal føle at de blir sett, de skal få likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet, uavhengig av hvor flinke de er og hvordan de presterer. Samtidig må det tas i betraktning at studien bare tar for seg et utsnitt av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018). Det kan dermed være tilfellet at det er Anna og Henriette som personer og elever som gjør at relasjonen med Lars er noe svakere for dem sammenlignet med de andre elevene. Det kan derfor ikke slås fast at deres fraværende deltakelse i organisert idrett på fritiden eller kompetanse i kroppsøving har betydning for deres relasjon med Lars. Dette er også Lars tydelig på, og ved spørsmål om elevenes kompetanse og deltakelse i kroppsøvingen har betydning for hvorvidt Lars viser forståelse og bryr seg om dem, svarte han:

«Eh, jeg håper ikke det spiller inn, men jeg vet jo at mange elever har respekt for meg og kanskje at hvis de oppfatter at jeg rykker på nesen hvis de ikke skal ha kroppsøving så kan det være at de oppfatter det verre enn det er ment.». (Lars)

Både Kristian, Simon, Sara og Ingrid var tydelige på at hvordan Lars behandler dem, har betydning for hvordan de oppfører seg mot ham. Dette samsvarer med Roland (2022) som forklarer hvordan interaksjoner kan ses på som sirkulære, der de som inngår i interaksjonen gjensidig påvirker hverandre (Roland, 2022). Det kan styrke litteraturen om at relasjoner er dynamiske (Drugli, 2017; Jowett, 2007). Her er det et skille mellom høykompetente elever og resten av elevgruppen angående dette. 3 av de 4 uttalelsene under kommer fra høykompetente elever, noe som tilsvarer 42 % av hele elevutvalget. Bare 1 av 3 elever med middels kompetanse trakk frem hvordan gjensidighet spiller inn, som tilsvarer 14 % av hele elevutvalget. Det vil si at totalt 56 % av utvalget påpekte hvor viktig Lars sin fremtoning er for deres oppførsel tilbake mot ham. Lars selv uttrykte ingenting angående dette.

«At han viser respekt til meg, gjør at jeg har lyst å gi det tilbake. At jeg er snill og grei og sånn». (Simon)

«Det er fordi han er snill mot oss. Sånn at da er det på en måte, da vil vi gi det tilbake på en måte til han. For hvis han hadde vært en drittsekk mot oss i alle timer så hadde ikke vi vært snille tilbake mot han». (Kristian)

«Hvis ikke han hadde vist interesse for meg, så hadde ikke jeg giddet å vise interesse for fagene hans». (Sara)

«Jeg føler jeg viser, altså, så lenge han gir meg respekt, så gir jeg også han respekt på en måte». (Ingrid)

At det vises vennlige holdninger er eksempel på hvordan samarbeid mellom relasjonsmedlemmene kan illustreres (Jowett, 2007). I tillegg viser gjensidigheten hvordan elevene ønsker å opprettholde relasjonen med Lars, fordi han viser det samme tilbake. Det kan derfor tolkes som at relasjonen mellom Lars og elevene over, har høy grad av samarbeid og forpliktelse. Å følge lærerens beskjeder og instruksjoner, er også en måte elevene bidrar i samarbeidet i relasjonen med Lars. Når elevene følger instruksjonene og beskjedene som blir gitt, kan det forklares som at de er sensitive overfor Lars ved å være til stede i undervisningen og vise at de bryr seg om det han sier. At elevene er til stede i undervisningen er avgjørende for at Lars kan ha en responderende atferd overfor dem og kunne gi dem den støtten og veiledningen de har behov for. Dersom elevene ikke gjør det de blir bedt om og forstyrrer

undervisningen, kan det tenkes at det vil være mer utfordrende for Lars å kunne støtte og veilede dem. Når elevene får instrumentell støtte, viser forskning at det kan oppfattes som emosjonell støtte gjennom at lærerne kan oppleves som varme og omsorgsfulle (Krane et al., 2016). Det kan være verdifullt for elevenes følelse av anerkjennelse og følelse av å bli ivaretatt (Krane et al., 2016). Det er viktig å oppleve anerkjennelse, da det er avgjørende for elevenes selvoppfatning og selvrespekt, og det kan ha betydning for deres motivasjon, trivsel og bevegelsesglede i kroppsøvningsundervisningen. I tillegg viser forskning at anerkjennelse er avgjørende for elevenes trygghet i lærer-elev-relasjonen (Drugli, 2017; Drugli & Nordahl, 2014; Jakobsen, 2012). Alle elevene fortalte at de følger Lars sine instruksjoner og beskjeder i kroppsøvningsundervisningen. Selv om alle elevene uttrykte at de følger instruksjonene og beskjedene som blir gitt i kroppsøving, kan det forstås som at det er guttene som har det største utbyttet av dette, med tanke på relasjonen med Lars. Det er tilfellet fordi 100% av guttene var tydelige på at de selv ønsker Lars godt, og de var klar over hvordan gjensidigheten mellom dem er viktig. Å ønske den andre parten i relasjonen godt, er betydningsfullt for å skape kvalitet i relasjonen. Simon, Kristian og Oskar fortalte at de følger beskjedene til Lars fordi de ønsker å være snille tilbake med ham, og ønsker å glede ham siden han er snill og grei med dem. Dette gjelder delvis for Sara også, men hun utgjør bare 25 % av jentene. Hun fortalte at hun ikke vil gjøre Lars sur, både på grunn av at han skal gi henne en karakter, og fordi hun vil «[...] opprettholde vennskapet» (Sara) mellom dem. På bakgrunn av dette kan det tolkes som at funn i studien stritter imot forskning som anslår at jenter har bedre relasjon med læreren sin enn gutter (Ewing & Taylor, 2009). Likevel er det få andre faktorer i denne studien som viser særlig forskjell på kjønnene og deres relasjon til Lars. Ingrid, Henriette og Anna påpekte at de følger beskjeder og instruksjonene til Lars på grunn av at han er lærer og at de er elever. Det viser dermed ingen varme og nærhet fra deres side overfor Lars angående dette. Likevel vitner det om respekten de har for ham, men det er tydelig at det er på grunn av det asymmetriske forholdet og dermed den naturlige rollefordelingen mellom dem (Drugli & Nordahl, 2014).

Samarbeidet mellom Lars og elevene oppfattes totalt sett som gjensidig, og derfor optimalt for relasjonen mellom dem. Fra Lars sitt perspektiv er det tydeligst at de høykompetente elevene er best på å følge hans instruksjoner og beskjeder, noe som igjen kan tyde på at relasjonen mellom ham og denne elevgruppen er noe sterkere sammenlignet med de andre elevene. På spørsmål om Lars opplever at elevene er samarbeidsvillige med tanke på om de følger beskjeder og instruksjoner i kroppsøvningsundervisningen, svarte han:

«Ja, altså, Ingrid, Sara og Kristian gjør jo det. Oskar gjør det. Anna og Henriette gjør det, men de må kanskje fjase litt først. Men absolutt, Simon gjør det også, men han må kanskje innom litt tull og tøys, vertfall tidligere». (Lars)

Samtidig uttrykte Lars at det er de høykompetente elevene som tar mest ansvar i kroppsøvningsundervisningen. Det vil si at denne elevgruppen i større grad responderer på Lars sine instruksjoner og beskjeder enn den resterende elevgruppen.

«Om ikke alle er 100 % fokusert, så vet jeg at okei, det laget der, det laget der, sett opp et mål, gjør sånn og sånn og sånn, skal være klart om 3 minutt, så vet jeg at det blir gjort. Men jeg vet jo også at det som regel bli gjort at de elevene som har den høyeste kompetansen. Fordi at de elevene er med, de tar det ansvaret, de får ting på plass. Og der har du jo og en ting. Selv om det å rydde utstyr ikke har noe med kroppsøvningskarakteren å gjøre, så er det likevel noe med kall det gjerne fair play eller innsats eller holdning eller det å gjøre timen bedre for oss alle, som jeg vertfall ikke bruker mot dem hvis de skulle vippe på karakter». (Lars)

4.2. Positiv perspektivtaking

4.2.1. «Banking time»

Å vise interesse overfor elevene er noe som bidrar med å skape kvalitet i relasjoner mellom lærer og elev (Roland, 2022). Angående dette fortalte elevene følgende:

«Han (Lars) viser mer interesse, eller sånn, han kan virke mye mer interessert når han liksom, i alle fall når han sier navnet ditt så blir det mer personlig. Jeg blir mer motivert av det, eller sånn, for da vet jeg at det er ikke til de andre elevene, det er liksom til meg». (Sara)

«Det er jo ofte vi snakker om sporter, og da snakker vi om sporter jeg enten har gått på eller han har spilt selv». (Simon)

«Ja, Lars kommer og spør alltid, vertfall en gang i uken og spør hvordan vi har det og hva vi har gjort i uken eller hva vi har tenkt å gjøre, og han har enda ikke endret på

det med å være hyggelig med noen egentlig, han bryr seg enda med å holde oppe forholdene». (Kristian)

«Han (Lars) tar opp fritid eller snakker om fotball eller litt andre ting enn bare skole. Det gir meg litt motivasjon, og at jeg på en måte får en lærer som jeg kan stole på og liker bedre. Nå har jeg en hockeystrener som er veldig seriøs da, så han er veldig sånn "ja nå er det trening, nå er det trening". Og jeg føler det at du får ikke samme relasjon og motivasjonen som du får når du klarer å snakke om noe annet». (Oskar)

«Han (Lars) kan liksom spørre "hva skal du i helga?" og sånne ting da». (Henriette)

«Det går ikke en uke uten at Lars snakker med meg hver dag liksom. Og han snakker jo med alle, og ja, han snakker med deg i gymmen også». (Ingrid)

«Jeg skulle ønske at han (Lars) kom bort til meg og hadde vist litt interesse for å snakke med meg, fordi jeg vil vite at han også, at han respekterer meg eller at han liksom er der for meg». (Anna)

6 av de 7 elevene som er intervjuet, uttrykte altså at de opplever at Lars viser interesse for dem. Nok en gang er det Anna som viker fra resten av elevgruppen. Dette viser at det ikke er noe stor spredning verken når det gjelder elevenes kjønn, kompetanse, aktivitetsnivå eller om elevene er idrettsaktive på fritiden. At Lars viser interesse for elevene på denne måten, vil være betydningsfullt for hans kvalitetstid med elevene, altså hans «banking time» (Roland, 2022). Ved kvalitetstiden Lars får med elevene, er det avgjørende å skape en god atmosfære slik at relasjonene kan utvikles på en positiv måte (Roland, 2022). Roland (2022) viser dermed hvordan elevmedvirkning er avgjørende for at Lars kan vise at han er fleksibel og lytter til elevenes forslag. Å oppleve medvirkning kan for elevene bidra til økt autonomi og ansvarlighet, som vil være avgjørende for elevenes motivasjon og trivsel (Deci & Ryan, 1985). I tillegg er det en viktig del av elevenes allmenndanning, og det kan ses i lys av flere deler av læreplanen. I det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgarskap*, står det blant annet at «Faget skal medverke til at elevane får kunnskap om og forståing av demokratiske verdier og spelereglar gjennom medverknad og medansvar i deltaking og samarbeid» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I tillegg kommer elevmedvirkning til syne som en viktig del av elevenes allmenndanning gjennom kjerneelementet *Deltaking og samspel i*

bevegelsesaktiviteter og i læreplanens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ingrid og Sara uttrykte hvordan de opplever medbestemmelse i kroppøvingen:

«Så er han (Lars) veldig flink til å spør hva vi også liker å gjøre. Så vi og får på en måte velge litt selv, det er jo han som bestemmer, men hvis vi sier ja vi vil ha volleyball eller vi vil ha fotball så er han veldig åpen for ting da». (Ingrid)

«Jeg bare føler han (Lars) hører på mange av tingene mine på en måte. For eksempel, eh, vi prøvde å få håndball i gymmen, og da sa han ja til det dersom noen andre kunne, hvis noen av oss som går på håndball kunne styre det på en måte». (Sara)

Deres uttalelser viser hvordan Lars oppleves som åpen og mottakelig for det elevene vil. Han klarer altså å ta elevenes perspektiv og se hva de ønsker. Å erfare medbestemmelse er en av faktorene som Lagestad (2021) mener er avgjørende for om elevene føler seg sett. Det kan dermed tolkes som at Ingrid og Sara føler seg sett av Lars, noe som kan styrke bilde på at deres relasjon er positiv og av god kvalitet. Ingrid og Sara utgjør bare 50 % av de høykompetente elevene, og 50 % av de idrettsaktive elevene. Det kan dermed ikke slås fast at elevenes kompetanse eller andre forutsetninger er betydningsfullt for elevenes opplevelse av medbestemmelse. Likevel har Anna en annen oppfattelse. Hun fortalte:

«Ah, jeg føler ... Okei, for å være ærlig, jeg føler at Lars hører mer på de som er veldig mener aktive i gymmen, og de som er mer sporty på en måte. For jeg er ikke sporty, jeg er ikke aktiv. Jeg er sånn, jeg vet ikke, jeg liker ikke å springe, jeg liker å være hjemme liksom. Og jeg føler liksom av og til at han hører mer på dem enn meg liksom». (Anna)

Anna føler seg altså ikke sett av Lars på samme måte som Ingrid og Sara. Hun har også en tydelig oppfattelse av at andre i klassen blir hørt mer enn henne på bakgrunn av deres forutsetninger. Da innsats er viktig for elevenes måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2020), kan det tolkes som at Anna snakker om og viser til de høykompetente elevene. Å gi mulighet for medbestemmelse kan knyttes til både nærhet og samarbeid i relasjonen i form av at Lars viser at han har tro på elevene og at deres ferdigheter kan gagne undervisningen. Uttalelsene

kan tyde på at Lars viser større grad av nærhet og samarbeid overfor Ingrid og Sara, enn hva han gjør overfor Anna. Nærhet og samarbeid ligger til grunn for forpliktelse i relasjonen (Jowett, 2007). Det kan dermed gi Anna en forståelse for at Lars ikke uttrykker et like stort engasjement for å opprettholde relasjonen mellom ham og Anna. Samtidig fortalte Anna videre fra forrige utsagn:

«Det er bare en følelse, jeg vet ikke. Jeg vet ikke om det bare er jeg som ikke går bort til han og sier at jeg har lyst på det og det og det. Men jeg vet ikke». (Anna)

Det kan dermed tyde på at det Anna forteller, ikke er den faktiske sannheten. Dette kan også støttes av Lars sin uttalelse under, hvor han forklarer hvordan han er bevisst på at det ikke er de som roper høyest som skal få viljen sin hver gang. Det gir derfor inntrykk av Lars har en annen oppfattelse enn hva Anna forklarte. Likevel er det som Anna forklarte hennes sannhet, og den viser hvordan hun opplever at Lars bruker mer tid på de aktive elevene. Dette kan bidra med å tydeliggjøre hvordan relasjoner ikke nødvendigvis oppleves likt av begge partene.

«Elevene vil vertfall alltid oppfatte meg som sjef, og sånn må det være. Jeg er den som setter i gang og som hovedsakelig legger en plan som det er noen hull i som de kan ha medvirkning på, og elevene kan selvstendig instruere og ta tak i timer selv. Men de både liker og forstår at jeg bestemmer og ikke de som roper høyest skal få viljen sin hver gang. For det kan fort høres ut som i sånne timer at alle vil noe, men det er på en måte bare 3-4-5 som roper høyest "vi må ha det, vi må ha det". Og det kan være greit en gang, men gymmen må på en måte være for fellesskapet og det fellesskapet tenker jeg at jeg har best oversikt over og hva som er best. En ting er at jeg har en plan jeg må forholde meg til, en annen ting er at jeg har en klasse som krever det eller det. Så at jeg bestemmer er greit, men de vet også at de har en mulighet til å spørre "kunne vi prøvd det?". "Ja det kan vi godt, kan du ta ansvar for det?". Okei, så gjør de det. Så ja ...» (Lars)

I denne studien kommer det frem at elevmedvirkning blir sett på som det å få velge aktivitet i undervisningen. Kan en da si at det er reell medvirkning i klassen? Intervjuene forteller ingenting om at elevene får bidra i planleggingsprosessen, ha innvirkning på årsplanen eller reflektere sammen hvordan en kan bruke ulike aktiviteter til å eksempelvis jobbe med samarbeid eller motorisk læring. Ved å begrense elevmedvirkningen til kun å gjelde valg av

aktiviteter i undervisningen, kan elevene gå glipp av mulighetene til å utvikle verdier som aksept og toleranse som er viktige bidrag for elevenes allmenndannelse (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I tillegg kan mangel på elevmedvirkning i planlegging, årsplaner og lignende virke negativt på elevenes motivasjon (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Dette kan styrkes av Annas uttalelser. Hennes manglende opplevelse av medvirkning i kroppsøvningsundervisningen kan påvirke den svake motivasjonen hun beskriver i kroppsøvningsfaget.

Med utgangspunkt i den elevmedvirkningen som blir beskrevet i denne studien, viser intervjuene at Lars er åpen og mottakelig for det elevene foreslår. Basert på forståelsen av idrettsdiskursens dominans i undervisningen, kan det tenkes at Lars er mottakelig overfor de høykompetente og idrettsaktive elevene fordi de selv ønsker idrettsaktiviteter i undervisningen. Med utgangspunkt i dette, er det dermed ikke rart at det kan oppfattes som de høykompetente elevene har best relasjon med Lars. De har gjensidig respons når det gjelder deres interesser og det de liker å gjøre i kroppsøvningsundervisningen, nemlig idrettsaktiviteter. En elev som blir sett og hørt har en bedre oppfattelse av læreren sin sammenlignet med de som ikke føler seg hørt og sett (Lagestad, 2021; Säfvenbom et al., 2015). Når idrettsaktive elever får gjentatte mestringsopplevelser med idrettsaktiviteter i kroppsøvningsundervisningen, kan det naturligvis virke inn på elevenes trivsel ved slike aktiviteter ved senere anledninger i kroppsøving. I forlengelsen av dette er det et interessant spørsmål om de høykompetente og idrettsaktive elevene ville prestert like godt om undervisningen var preget av andre alternative bevegelsesaktiviteter, som også skal inngå i undervisningen ifølge læreplanen (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020).

To av elevene i studien forklarte hvordan elevmedbestemmelse har positiv betydning for deres motivasjon. Ingrid og Simon fortalte følgende:

«Hvis vi får lov til å være med litt selv å velge, for da er det litt, noe kjekkere å gjøre enn at vi bare skal gjøre ting han bestemmer. For det er ikke sikker han liker det samme som vi». (Ingrid)

«Ja, jeg har vært skadet. Det har han tatt ganske bra. Han har funnet på alternative ting. Han kommer jo med forslag som du kan enten gjøre det, det eller det. Så er det

opp til meg å velge hva jeg har mest lyst å gjøre det. Og det synes jeg er veldig greit. Jeg elsker det faktisk. For jeg blir motivert til å gjøre det jeg faktisk valgte». (Simon)

Slik det kommer frem i Simons utsagn, fikk elevene spørsmål om de noen gang ikke kunne delta i den ordinære kroppsøvningsundervisningen. Her forklarte han hvordan Lars tok dette veldig bra. Det kommer også frem i intervjuet med Ingrid, Oskar og Kristian hvordan Lars viser forståelse for når de ikke kan delta i den ordinære undervisningen. Det kan gi inntrykk av at Lars viser stor grad av empati overfor disse elevene, som er viktig for å skape kvalitet i relasjonen mellom dem (Roland, 2022). Alle elevene forteller at de en eller annen gang ikke har kunnet delta i kroppsøvningsundervisningen av ulike årsaker. I disse tilfellene får man inntrykk av at det er forskjell på elevene og hvilken innsats de har, selv om de ikke kan være med i den ordinære undervisningen. Gjennom intervjuene kan det tyde på at de høykompetente elevene er de som i størst grad har noe form for innsats selv om de ikke kan delta. Dette kan det tolkes som at Lars er enig i. Samtidig var Simon selv tydelig på at han har en god innsats når han ikke kan delta. Lars ga inntrykk av at det også er forskjell på de høykompetente elevenes innsats når de skal drive med alternativ deltakelse, da han sa følgende:

«Elever som Ingrid kan på en måte være skadet i en arm og allikevel trene underkropp for å vise at hun på en måte er der. Det kan Kristian også fint finne på å gjøre». (Lars)

Anna og Henriette uttrykte at de sitter på tribunen og følger med når de ikke kan være med i undervisningen. De andre elevene får gå på «styrkerommet» eller gjøre annet alternativt arbeid. Dette forklarte Simon i utsagnet over, og det samme trakk også Oskar og Kristian frem:

«Da har jeg enten fått tilbud om å få gå opp i styrkerommet, som vi har over gymsalen, og ja, gjort det jeg ville der da, eller det jeg trengte. Så det handler nok litt om at han og har, han har den relasjonen at han kan stole på meg at jeg gjør det jeg skal da». (Oskar)

«Vi har styrkerom i hallen vi er i, så da kan han låse opp det og så er du der og trener, og da er det jo mer eget ansvar å trene. For han har jo ikke tid til å gå opp dit mens

han har en hel klasse som skal trene, men han gir deg muligheter til å ha gym uansett om du er skadet eller ikke». (Kristian)

4.2.2. Tillit

At det er høyest andel høykompetente og idrettsaktive elever som får muligheten til å gå på styrkerommet, kan tolkes som at Lars har størst tillit til disse elevene. Likevel forklarte Henriette at hun også opplever at Lars viser henne tillit, men på andre måter og i andre teoretiske fag. Det viser utsagnet under. Dette bør ses i lys av utvalget og antall informanter i studien. Det kan være at det er elevenes karakteristikk som avgjør om Lars har tillit til dem eller ikke. Det er derfor vanskelig å si om elevenes forutsetninger faktisk har betydning.

«Ja, når jeg har lyst til å være på et grupperom for eksempel med venninnene mine der jeg jobber bra og sånn, så sier jeg at "kan jeg være med de for jeg jobber bra med de?" og sånn, og da sier han sånn "Ja, bare sett deg bort med de liksom, så kan vi fikse det liksom og sånn". Og det føler jeg liksom at han viser tillit til meg når jeg har lyst å gå der og han stoler nok på meg til at jeg kan gjøre det liksom». (Henriette)

Med utgangspunkt i det Henriette forteller her, og inntrykket om at hun selv vil sitte å se på når hun ikke kan delta i kroppsøvingsundervisningen, kan det tyde på at det er like mye elevenes innsats og motivasjon i kroppsøvfaget som har betydning for om de går i styrkerommet eller ikke. Dette kan styrkes med Kristians uttalelse under, som illustrerer hans innsats og syn på å ikke kunne delta i den ordinære undervisningen.

«Det er jo ikke vits å gå opp der (styrkerommet) å ikke gjøre noe. Da kunne jeg jo bare satt meg på benken og sett på de andre ha gym». (Kristian)

Denne studien viser hvordan tillit har betydning for relasjonen mellom elevene og Lars. Funn i studien styrker på den måten tidligere forskning som forklarer hvor viktig tillit er for lærer-elev-relasjoner (Lee, 2007; Mosley et al., 2021; Roland, 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det gir elevene glede, de opplever respekt og økt motivasjon når Lars viser at han stoler på dem. Å oppleve glede og respekt kan knyttes til høy grad av nærhet i relasjonen mellom Lars og elevene (Jowett, 2007). Oskar, Henriette og Kristian fortalte:

«Jeg kjenner en viss glede da på en måte, at du på en måte har bygget opp og gjort, altså noe bra, fått en bra relasjon med han som gjør at han stoler på meg, da kjenner du litt sånn "yes" på en måte». (Oskar)

«Det er liksom bare veldig bra å ha noen rundt deg som du har en bra relasjon med og stoler på og har liksom, som du kjenner liksom. Han viser respekt og liksom viser at "ja du klarer det" og sånn liksom. Det får meg til å tenke sånn ja, det gjør ikke noe om jeg feiler eller noe sånn i gym. Og hvis det hadde vært en dritt lærer så hadde jeg jo fått en dritt motivasjon liksom, men når det er sånn positiv lærer så blir jo jeg også positiv». (Henriette)

«Det er jo veldig kjekt da, uansett om de viser at de har tillit til deg og at de kan la deg gå ut på for eksempel et grupperom eller bare en plass uten at de må være der, da er det sånn, det er kjekt fordi det er fordel for begge to. For hvis de vet at de kan stole på deg og du stoler på dem, og du kan bare gå hvor som helst og så stoler på at du gjør bare akkurat det som du får beskjed om uten at de må være sånn stirre på deg hele tiden og passe på at du gjør jobben din». (Kristian)

Ingrid fortalte også hvordan Lars er flink til å be dem bruke egne ferdigheter til å gjøre sine medelever gode:

«Han er og veldig flink til at når han sier noe så lærer vi andre videre det til andre i klassen da. Så han er veldig sånn ja kan du hjelpe han med det eller kan du, hvis du forstår det bedre kan du forklare det til han eller vise hvordan du gjør det?» (Ingrid)

Forskning viser at det Ingrid trakk frem her, også bidrar med å skape tillit i relasjoner (Mosley et al., 2021). Dette er dermed med å styrke forståelsen for den gode relasjonen mellom Lars og Ingrid. Lars forklarte også hvordan Ingrid er en ressurs i klassen, som gjør det forståelig at han har den tilliten han har til henne.

«Ja, altså Ingrid er en elev som kan få den beste karakteren i faget fordi hun har noen helt fantastiske egenskaper som går litt, som fremdeles er i faget fordi det er kompetansemål, men det går ikke på idrettslige ting». (Lars)

«Det er klart at elever som Ingrid, som er litt sånn nøkkelperson i faget, så kan det merkes om hun ikke er der eller ikke har en god dag. Så det er jo noen elever som er viktigere enn andre for at timen skal bli topp. Det er elever som jeg kan alliere meg med, som alltid stiller opp, som alltid kan ta tak og som synes det er greit å gjøre det uten at det blir en belastning». (Lars)

Lars forklarte hvordan Ingrid har egenskaper som ikke går på idrettslige ting. Det kan også ses i lys av elevers karakteristikk, og hvordan det har betydning for relasjoner (Roland, 2022).

5.0. Konklusjon

I denne kvalitative casestudien har fire elever med høy kompetanse og tre elever med middels kompetanse i kroppsøving, løftet frem hvordan de opplever relasjonen med deres kroppsøvingslærer. Studien har også sett på hvordan læreren selv opplever relasjonen til de aktuelle elevene og om dette er gjensidig. Forskningsspørsmålet og delproblemstillingene har søkt svar på følgende:

- Hvordan opplever høykompetente elever i kroppsøving relasjonen til kroppsøvingslæreren på ungdomstrinnet sammenlignet med resten av elevgruppen?
 - o Hvordan opplever kroppsøvingslæreren relasjonen til elevene sine i kroppsøving?
 - o Hvordan opplever elever at relasjonen med kroppsøvingslæreren har betydning for deres trivsel, motivasjon og bevegelsesglede i kroppsøving?

I arbeidet med å finne svar på forskningsspørsmålet og delproblemstillingene, er det analysert og drøftet intervjudata fra syv elever og deres kroppsøvingslærer. Dette er drøftet i lys av relevant teori. Studiens teoretiske forankring er Rolands (2022) dimensjoner om hva som kan skape kvalitet i relasjoner. Han deler det inn i 1) positivt klima, 2) sensitivitet og 3) positiv perspektivtaking, som studien har tatt utgangspunkt i. Studien har også sett på om elevenes deltakelse i organisert idrett på fritiden og kjønn skaper noe differanse i elevsvarene. Dette er gjort på grunn av tidligere forskning som viser hvordan noen elevgrupper får mer oppmerksomhet fra læreren (Gerdin et al., 2019; Lagestad et al., 2019; Laxdal, 2020; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015; Öhman et al., 2014), og hvordan den tidligere forskningen viser at gutter og idrettsaktive elever trives bedre i faget (Erdvik, 2020; Laxdal, 2020; Moen et al., 2018; Moen et al., 2017; Säfvenbom et al., 2015).

I lys av forskningsspørsmålet og delproblemstillingene, viser resultatene i studien ingen stor spredning i de forskjellige elevgruppene. I kapittelet hvor resultatene blir presentert og drøftet, kommer det frem at 6 av 7 elever opplever relasjonen med kroppsøvingslæreren sin som god og én elev opplever relasjonen som noe mindre god. Kroppsøvingslæreren virker som å oppleve relasjonen med alle elevene bra, og det forstås dermed hvordan seks av relasjonene oppleves gjensidig, mens én oppleves ulikt av læreren og eleven. Av de elevene som opplever relasjonen som god, får man inntrykk av at elevene med høy kompetanse har noe høyere kvalitet i relasjonen og med kroppsøvingslæreren sammenlignet med de andre elevene. I tillegg viste alle guttene hvordan Lars sin kompetanse var av betydning for deres motivasjon, og hvordan de selv ønsket Lars godt i motsetning til et fåtall av jentene. Noen faktorer tyder altså derfor på at gutter har noe bedre relasjon med kroppsøvingslæreren enn jenter. Dette strider imot tidligere forskning (Ewing & Taylor, 2009).

Studien viser at det er høy grad av nærhet, samarbeid og forpliktelse i de høykompetente elevenes relasjon med kroppsøvingslæreren. Dette kommer frem både gjennom elevenes egne uttalelser, og kroppsøvingslærerens uttalelser. Det virker som idrett har en stor plass i kroppsøvingsundervisningen i den aktuelle klassen, noe som de høykompetente og idrettsaktive elevene ser ut til å høste fordeler ved. Spørsmål angående de andre store kompetanseområdene i læreplanen, dukker dermed naturligvis opp. Aktiviteter som for eksempel naturferdsel og svømming blir ikke nevnt. I lys av idrettsdiskursen i klassen, kan det dermed konkluderes med at de høykompetente elevene erfarer høyest grad av elevmedvirkning. Når de høykompetente og idrettsaktive elevene får mye av de aktivitetene som de ønsker, forsterker det deres trivsel og prestasjoner. I tillegg bidrar dette positivt i deres relasjon med Lars. At de høykompetente elevene har best relasjon med kroppsøvingslæreren sin, bekrefter studiens hypotese.

6 av 7 elever uttrykte at de trives i kroppsøving og at kroppsøvingslæreren har betydning for dette. Det er tydelig at de høykompetente elevene har høyest motivasjon og trives best i kroppsøving, men det er liten forskjell på kjønn. Et interessant funn i denne studien er at det kun vises bevegelsesglede av de høykompetente elevene ved idrettsaktiviteter. Denne forståelsen kan være forårsaket manglende beskrivelser av andre aktiviteter og kompetanseområder både av læreren og elevene. At det sies lite om elevenes bevegelsesglede

i tillegg til andre uttalelser, tyder på at karakter kan være en ytre drivkraft for de fleste elevene.

Studien viser hvordan kroppsøvingslæreren både er flink til å skape et positivt klima, er sensitiv og er flink på positiv perspektivtaking. Det er gjennom intervjuene med de høykompetente elevene dette er tydeligst. Det er én elev som viker fra resten av elevgruppen på flere områder. Dette er en elev med middels kompetanse i kroppsøving, som ikke driver med organisert idrett på fritiden. Det vil være vanskelig å slå fast om disse forutsetningene spiller inn på elevens relasjon med læreren. Det kan derfor heller konkluderes med at årsaken til at relasjonen med denne eleven oppleves som noe svakere sammenlignet med de andre, er på grunn av elevens karakteristikk. Dette står i samsvar med forskning som forklarer hvordan elevers karakteristikk spiller inn på relasjonen med læreren (Roland, 2022). Denne eleven uttrykte mangel på opplevd respekt, tillit og medbestemmelse i relasjonen med læreren. Læreren forklarte hvordan denne eleven er noe mer utfordrende å komme innpå sammenlignet med de andre elevene. Dette er også en faktor som styrker forståelsen for at relasjonen mellom dem er noe svakere sammenlignet med de andre elevene.

Studien viser at hele elevutvalget liker kroppsøvingslæreren sin, blant annet på grunn av hans nærhet og godhet. Kroppsøvingslæreren har gjensidige tanker om elevene sine. Resultatene viser også hvordan kroppsøvingslæreren har skapt et mestringsorientert læringsklima, noe elevene verdsetter. Læringsklimaet bidrar positivt i lærer-elev-relasjonene, gjennom blant annet at elevene opplever læreren og atmosfæren som trygg. Elevene opplever også at læreren er kompetent og dyktig, som har betydning for støtten og veiledningen elevene erfarer. I tillegg til at læringsmiljø, trygghet og lærerens kompetanse påvirker lærer-elev-relasjonen positivt, viste det seg også å ha betydning for elevenes trivsel og motivasjon. Dette støtter også tidligere forskning (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Frederici & Skaalvik, 2014; Ommundsen, 2006; Scales et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2015; Zhang et al., 2020). Elevene uttrykte lite angående læring i kroppsøving, som forsterker forståelsen for at idrettsdiskursen og helsediskursen står sterkere enn læringsdiskursen. Eleven som viker fra elevgruppen på flere områder, uttrykker også mistriivsel i kroppsøving som den eneste. Hennes manglende opplevelse av nærhet, samarbeid og forpliktelse i relasjonen med læreren, kan styrke funnene om at lærer-elev-relasjonen har betydning for elevenes trivsel, motivasjon og bevegelsesglede.

En svakhet i studien er antall informanter. At det bare intervjues syv elever og deres kroppsøvingslærer, gjør studien lite overførbar. Det kan også stilles spørsmål ved om noen elever med andre interessante og relevante erfaringer enn selve utvalget, ikke deltok i studien. Likevel omfatter utvalget en typisk elevandel i en vanlig kroppsøvingsklasse. Statistisk sentralbyrå (Statistisk sentralbyrå, 2021) viser at det i 2021 var flest elever som fikk høy måloppnåelse i kroppsøving, og nest flest elever som fikk middels måloppnåelse. Dermed kan det være stor sannsynlighet for at funn i denne studien også er tilfellet i andre kroppsøvingsklasser på ungdomstrinnet i Norge. Studien viser hvordan elever i kroppsøving *kan* oppleve sin relasjon med kroppsøvingslæreren, og hva som gjør at relasjonene oppleves som bra eller mindre bra. Funnene bidrar også med å styrke noe av den tidligere forskningen om lærer-elev-relasjoner i kroppsøving.

5.1. Veien videre

Denne studien illustrerer behovet for å tydeliggjøre at kroppsøving skal være et læringsfag, og at elevmedvirkning bør inkludere mer enn bare valg av aktivitet i undervisningen. Det vil kunne bidra positivt for elevenes bevegelsesglede uavhengig av deres kompetanse, og det vil være positivt for utvikling av en fysisk aktiv livsstil ved endt skolegang. Videre ville det vært interessant med oppfølging av elevene som ikke trives i kroppsøvingsfaget. Ved å innføre andre mindre idrettsrettede aktiviteter og mer medbestemmelse ut fra læreplanen, kunne man undersøkt hvordan dette ville påvirket deres relasjon til kroppsøvingslæreren, i tillegg til trivselen, motivasjonen og gleden ved å være i bevegelse i kroppsøving.

6.0. Litteraturliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4). https://www-idunn-no.ezproxy.uis.no/npt/2005/04/gym_er_det_faget_jeghatermest
- Birkelund, I. & Midthaugen, P. (2019). Ny som kroppsøvingslærer - hvordan oppleves det første året i yrket? *Nordisk tidsskrift for utdannings og praksis*, 13(1), 25-43.
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. & Lagestad, P. (2016). Trivsel i kroppsøvingsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2). <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.259>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2017). Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet»: Skolen endres - debatten uteblir. *Bedre Skole*, 29(4).
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave. utg.). Gyldendal.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.uis.no/lib/uisbib/reader.action?docID=3086782>
- DeVoe, D. E. (1991). Teacher Behavior Directed Toward Individual Students in Elementary Physical Education. *The Journal of Classroom Interaction*, 26(1), 9-14. <http://www.jstor.org/stable/23869664>
- Doyle, W. (2009). Situated Practice: A Reflection on Person-Centered Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48(2), 156-159. <https://doi.org/10.1080/00405840902776525>
- Drugli, M. B. (2017). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2014). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. <https://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Engebretsen, B. (2017). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (2. utg., s. 93-114). Cappelen Damm Akademisk.
- Erdvik, I. B. (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents. A relational approach to the study of basic need satisfaction in PE and global self-worth development* [Doktorgradsavhandling fra Norges idrettshøgskole]. NiH Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2677136>
- Ewing, A. R. & Taylor, A. R. (2009). The role of child gender and ethnicity in teacher-child relationship quality and children's behavioral adjustment in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(1), 92-105. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.09.002>
- Frederici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21-36. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n1p21>
- Frederici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2015). Lærer-elev-relasjonen- betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole*, 1, 58-63. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Gerdin, G., Philpot, R. A., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Moen, K. M., Westlie, K., Smith, W. & Legge, M. (2019). Researching social justice and health (in)equality

- across different school Health and Physical Education contexts in Sweden, Norway and New Zealand. *European Physical Education Review*, 25(1), 273-290.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1356336X18783916>
- Grube, D., Ryan, S., Lowell, S. & Stringer, A. (2018). Effective Classroom Management in Physical Education: Strategies for Beginning Teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(8), 47-52. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1503117>
- Hattie, J. (2009). Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge. https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/13-BF-References-et-biblio-RPT-2014/Visible%20Learning_A%20synthesis%20or%20over%20800%20Meta-analyses%20Relating%20to%20Achievement_Hattie%20J%202009%20...pdf
- Jakobsen, A. M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. *Idrettsforum.org*. <http://www.idrottsforum.org/wp-content/uploads/2012/10/jakobsen121010.pdf>
- Jowett, S. (2007). Interdependence Analysis and the 3+1Cs in the Coach-Athlete Relationship. I D. Lavallee (Red.), *Social Psychology in Sport* (s. 15-27). Human Kinetics.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3(11).
<https://doi.org/https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/?depth=0&print=1#4.1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag?kode=kro01-05&lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Lagestad, P. (2021). Faktorer som ligger til grunn for at elever opplever å bli sett av læreren i kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnstinkter* (s. 157-170). Fagbokforlaget.
- Lagestad, P., Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Ropo, E. (2019). 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>
- Laxdal, A. G. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education: The student perspective* [Doktorgradsavhandling fra Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2657854>
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student–teacher trust relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2), 209-216. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/03055690601068477>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjerke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). *Oppdragsrapport nr. 1 – 2018*. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moen, K. M., Westlie, K., Hammer, V. & Bjerke, L. (2017, 17.januar). Kroppsøving: et fag for de idrettsaktive? *blogg.forskning.no*.
<https://blogg.forskning.no/kroppsøving/kroppsøving-et-fag-for-de-idrettsaktive/1098742>

- Mosley, C., Broyles, T. & Kaufman, E. (2021). A Case Study of Teacher-Student Relationship Development. *Journal of Classroom Interaction*, 56(1), 18-32. <https://www.proquest.com/docview/2555430408?parentSessionId=%2B9IkUkAbSEew7OUo9mTCfzklJqFjXTSg2jApH3YyeJs%3D&pq-origsite=primo&accountid=136945>
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (Prosjekt nr. 95200768). https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/cdn.sepu.no/supportfiles/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett - betydning for barn og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-65). Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving- et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-07>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Postholm, M. B. (2013). Klasseledelse i ungdomsskolen – Fire læreres meninger og opplevelser. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 127-140. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-02-05>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P. (2016). *Ulike perspektiver på relasjonsbygging*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Roland, P. (2022). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole: Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Scales, P., Boekel, M. V., Pekel, K., Syvertsen, A. K. & Roehlkepartain, E. C. (2020). Effects of Developmental Relationships with Teachers on Middle-School Students' Motivation and Performance. *Psychology in the Schools*, 57(4), 646-677. <https://doi.org/10.1002/pits.22350>
- Shain, T. (2019). The Effect of Positive Teacher-Student Relationship on Physical Education Classes in Secondary School Students. *International Journal of Sport Culture and Science*, 7(2), 42-54. <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjscs/issue/48982/625018>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Karakterer og nasjonale prøver i grunnskolen*. <https://www.ssb.no/statbank/table/07502/tableViewLayout2/>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

- Ulstad, S., Valstadsve, V. R. & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7826>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779. <https://selfdeterminationtheory.org/perceived-competence-scales/>
- Williams, G. C., Freedman, Z. R. & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate glucose control in patients with diabetes. *Diabetes Care*, 21, 1644-1651. <https://selfdeterminationtheory.org/perceived-competence-scales/>
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy *Social behavior and personality*, 30(5), 485-494. <https://doi.org/10.2224/sbp.2002.30.5.485>
- Zhang, P., Zhang, T. & Joonyoung, L. (2020). The Role of Psychosocial Factors in Predicting Students' Achievement Outcomes in Physical Education. *JTRM in Kinesiology an Online Peer-reviewed Research and Practice Journal*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263373.pdf>
- Öhman, M., Almqvist, J., Meckbach, J. & Quennerstedt, M. (2014). Competing for ideal bodies: a study of exergames used as teaching aids in schools. *Critical Public Health*, 24(2), 196-209. <https://doi.org/10.1080/09581596.2013.872771>

7.0. Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vurdering

Referansenummer

654419

Prosjektittel

Relasjoner mellom lærer og elev i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektperiode

01.10.2021 - 30.06.2022

Dato	Type
19.01.2022	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 19.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11

og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson personverntjenester: Karin Lillevold

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse

En spørreundersøkelse om opplevd kompetanse i kroppsøving

Denne spørreundersøkelsen er en kort undersøkelse med 5 spørsmål som kartlegger hvordan du opplever din egen kompetanse i kroppsøvingsfaget. Du blir presentert for ulike utsagn, og jeg ønsker du krysser av for det svaralternativet som passer best for deg. Skalaen går fra 1-7, der 1 er helt uenig, og 7 er helt enig. Dette er ikke en test, og det finnes derfor ingen riktige eller gale svar. Det er kun din mening jeg er interessert i. Jeg ønsker derfor at du svarer så ærlig du kan.

Navn: _____

Navn vil anonymiseres og undersøkelsen vil lagres på en sikker måte.

Det er også ønskelig at du oppgir kjønn, og den siste terminkarakteren du fikk i kroppsøving:

Kjønn (sett ring rundt): jente gutt annet

Hva var den siste terminkarakteren du fikk i kroppsøving?

	Helt uenig	Uenig	Delvis uenig	Nøytral	Delvis enig	Enig	Helt enig
1. Jeg tror jeg er ganske god i kroppsøving	1	2	3	4	5	6	7
2. Jeg er fornøyd med mine prestasjoner i kroppsøvingsfaget.	1	2	3	4	5	6	7
3. Jeg klarer aktivitetene i kroppsøving godt etter å ha holdt på med dem en liten stund.	1	2	3	4	5	6	7
4. Jeg har gode ferdigheter i kroppsøving.	1	2	3	4	5	6	7
5. Kroppsøving er et fag jeg ikke får til.	1	2	3	4	5	6	7

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Relasjoner mellom lærer og elev i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever på ungdomstrinnet opplever sin relasjon til kroppsøvingslæreren i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en masteroppgave, hvor formålet er å undersøke hvordan elever på ungdomstrinnet opplever sin relasjon til kroppsøvingslæreren, og hvilken betydning den opplevde relasjonen kan ha for elevenes trivsel, motivasjon og bevegelsesglede. Prosjektet strekker seg fra oktober 2021 til juni 2022, og inkluderer en intervjuprosess av både elever og deres kroppsøvingslærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger ved hovedveileder Rune Giske er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet skal undersøke ungdomsskoleelever, og Universitet i Stavanger har samarbeid med skolen du går på. Som tidligere praksisstudent ved skolen, i denne klassen, ble det derfor naturlig å rekruttere utvalget herfra. Det er kun denne klassen som får henvendelse om å delta. Hele klassen får spørsmål om å gjennomføre et spørreskjema som vil ta omtrent fem minutter. Deretter vil det bli gjort et utvalg i klassen. Det vil si at det bare er noen fra klassen som får spørsmål om å delta i prosjektet (6-8 stk.), i tillegg til kroppsøvingslæreren deres.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å delta i prosjektet, innebærer det at du medvirker i et intervju. Det vil ta deg omtrent 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om hvordan du opplever dine relasjoner til kroppsøvingslæreren din, og sentrale opplysninger og erfaringer rundt dette. Intervjuet baserer seg på en teori hvor relasjoner kan måles gjennom nærhet, engasjement og komplementaritet. Intervjuet vil bli gjennomført ved lydopptaker via Nettskjema, som er en sikker løsning for datasamling via nett for ansatte og studenter ved Universitetet i Stavanger. Dataene ved intervjuet vil derfor bli lagret på en sikker og anonymisert måte.

Det er en mulighet for at intervjuene blir gjennomført digitalt, på grunn av smittesituasjonen (Covid-19) i området. Dette vil ikke påvirke sikkerheten og anonymiseringen av dataene.

Foresatte kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt, dersom det er ønskelig.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Om dette er ønskelig, kan du ta kontakt med prosjektansvarlig eller student. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene dine vil bare brukes til formålene som er fortalt om i dette skrevet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er jeg og prosjektansvarlig ved Universitetet i Stavanger (min veileder) som vil ha tilgang til opplysningene underveis i prosjektet. All data og personopplysninger vil lagres på en sikker måte, og anonymiseres gjennom transkribering i analyseverktøyet NVivo.

I selve masteroppgaven vil du ikke kunne gjenkjennes. Informasjonen fra intervjuene vil publiseres i masteroppgaven, men vil være anonymisert. Det gjøres ved bruk av andre navn og ingen beskrivelser som kan gjøre deg gjenkjennelig.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, vil alle personopplysninger og opptak slettes. Dette er etter planen i juni 2022.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. For de elevene som er under 16 år, er det nødvendig med samtykke (underskrift) fra foresatte. Elever over 16 år kan samtykke selv.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved Rune Giske, tlf. 51833536, epost: rune.giske@uis.no
- Vårt personvernombud ved Universitetet i Stavanger, epost: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Rune Giske
(Veileder)

Thea Andersen

Samtykkeerklæring ved samtykke for elever over 16 år

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Relasjoner mellom lærer og elev i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Samtykkeerklæring ved samtykke av foresatte (for elever under 16 år)

Foresatte til _____ (elevens navn) og prosjektdeltaker har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Relasjoner mellom lærer og elev i kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Foresatte samtykker til:

at eleven kan delta i intervju.

Foresatte samtykker til at elevens opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av foresatte til prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

Navn på informant: _____

Informasjon om studien:

Fortelle kort hva som er formålet med studien og hva jeg skal undersøke. Forklarer begrepet relasjoner til informant. Minne dem på at det er lov å trekke seg når som helst, og at dette er frivillig. Nevne hvordan de vil forbli anonyme og at jeg har taushetsplikt. Påpeke også at jeg ønsker deres ærlige svar og at det er deres opplevelser og erfaringer som er i fokus. Det er derfor ingen «riktige» eller «gale» svar.

Innledende spørsmål:

	Spørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål
1.	Kan du fortelle litt om deg selv, og hvem du er i kroppsøving?	Er du annerledes kroppsøving i kroppsøving sammenlignet med andre fag? Hvorfor/hvorfor ikke?
2.	Hva synes du om kroppsøving, og hvordan trives du i faget?	Hvorfor er det slik?
3.	Hva ser du på som kompetanse i kroppsøving?	Hvorfor ser du på dette som kompetanse? Opplever du at din innsats eller kompetanse i faget har betydning for din relasjon med kroppsøvingslæreren din?
4.	Hvordan opplever du egen kompetanse i kroppsøving?	Hvorfor/på hvilken måte?

Positivt klima:

--	--	--

	Spørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål
1.	Liker du kroppsøvingslæreren din?	Hva er grunnen til dette? Viser du læreren din at du liker han? Hvordan?
2.	Opplever du at din kroppsøvingslærer viser at han liker deg i kroppsøvingstimene?	På hvilken måte? Hvilken betydning har dette for deg? (innsats, motivasjon, faglig utbytte) Opplever du at din innsats eller kompetanse i faget har betydning for at læreren liker deg?
3.	Opplever du at kroppsøvingslæreren din viser deg respekt?	På hvilken måte? Hva betyr dette for deg i kroppsøving? Har du respekt for kroppsøvingslæreren din?
4.	Opplever du at kroppsøvingslærerens kompetanse og dyktighet har betydning for relasjonen med deg?	På hvilken måte? Har dette betydning for din innsats, motivasjon og faglige utbytte?
5.	Opplever du at læreren din bruker tid på å støtte/veilede/hjelpe deg til å bli bedre i kroppsøvingstimene?	På hvilken måte? Hvilken betydning har dette for deg? Opplever du at din innsats eller kompetanse i faget har betydning for at læreren bruker tid på deg?

Sensitivitet:

	Spørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål
1.	Opplever du at læreren bryr seg og viser forståelse overfor deg?	Hvorfor/hvorfor ikke?

		<p>Viser du forståelse tilbake på samme måte? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Har du noen gang vært skadet i kroppsøving? Følte du læreren forsto deg da? Hva gjorde/sa læreren?</p>
2.	Opplever du at læreren din ser når du har det vanskelig og trenger støtte?	<p>Gjelder dette også ved faglige utfordringer? Hva gjør læreren din da? Hva betyr dette for deg i kroppsøving? Søker du noen gang læreren din når du har behov for samtale?</p>
3.	Følger du lærerens instruksjoner, beskjeder og oppgaver som blir gitt?	Hva er grunnen til det?

Positiv perspektivtaking:

	Spørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål
1.	Opplever du at kroppsøvlingslæreren din bruker tid i kroppsøvlingsundervisningen til å prate med deg utenom det faglige?	<p>Hva er grunnen til dette? Hva kan dere typisk prate om? Er det du eller læreren som tar initiativ til dette? Hvilken betydning har dette for deg?</p>
2.	Opplever du at kroppsøvlingslæreren din viser interesse for deg?	<p>På hvilken måte? Hva har dette å bety for deg?</p>
3.	Opplever du medbestemmelse i kroppsøvlingsundervisningen?	<p>På hvilken måte? Hva betyr dette for deg i kroppsøving?</p>

4.	Opplever du at kroppsøvingslæreren din viser deg tillit?	På hvilken måte? Hva betyr dette for deg i kroppsøving?

Tilleggsspørsmål:

	Spørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål
1.	Synes du relasjonen med din kroppsøvingslærer er viktig?	Hvorfor/hvorfor ikke? Har det betydning for din innsats og motivasjon i faget?
2.	Hva gjør du for å opprettholde en god relasjon med læreren din?	Opplever du at læreren tar initiativ til å opprettholde relasjonen med deg? Hva gjør evt. hen for å opprettholde relasjonen med deg?
3.	Føler du kroppsøvingslæreren synes relasjonen med deg er viktig?	På hvilken måte? Evt. hvorfor ikke? Hva betyr det for deg?
4.	Opplever du at din helhetlige relasjon med læreren har betydning for din innsats, motivasjon og videre faglig utbytte i kroppsøving?	På hvilken måte?
5.	Oppsummere det viktigste	

Takk for at du stilte opp.

Vedlegg 5: Intervjuguide lærer

Navn på informant: _____

Informasjon om studien:

Fortelle kort hva som er formålet med studien og hva jeg skal undersøke. Forklarer begrepet relasjoner til informant. Minne om på at det er lov å trekke seg når som helst, og at dette er frivillig. Nevne hvordan de vil forbli anonyme og at jeg har taushetsplikt. Påpeke at jeg ønsker hans ærlige svar og at det er hans opplevelser og erfaringer som er i fokus. Det er derfor ingen «riktige» eller «gale» svar.

Innledende spørsmål:

	Spørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål
1.	Kan du fortelle litt om deg selv, og hvordan du er som lærer i kroppsøvingsfaget?	Er du annerledes lærer i kroppsøving sammenlignet med andre fag?
2.	Hva ser du på som kompetanse i kroppsøvingsfaget hos elever?	Hvorfor?
3.	Opplever du at kroppsøving kan bidra positivt eller negativt i relasjonsarbeidet med elever?	På hvilken måte?
4.	Synes du det er vanskelig å etablere gode relasjoner til elever i kroppsøving?	Hvorfor/hvorfor ikke? Har deres kompetanse betydning for dette?

Positivt klima:

	Spørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål
--	----------	--------------------------------

1.	Hva gjør du for å vise at du liker elevene i kroppsøving?	<p>Kan du vise alle elevene at du liker dem på samme måte?</p> <p>Har elevenes kompetanse og ferdigheter betydning for hvordan du viser at du liker dem?</p> <p>Opplever du at elevene vet at du liker dem/ikke liker dem? På hvilken måte?</p>
2.	Opplever du at det er noen elever som viser deg mindre respekt i kroppsøvningsundervisningen enn andre?	<p>Kan du beskrive typiske trekk ved disse elevene?</p> <p>Har elevenes kompetanse og ferdigheter betydning for dette?</p> <p>Hvorfor tror du det er/ikke er slik?</p> <p>Er det noen som viser deg mer respekt?</p>
3.	Opplever du at elevenes kompetanse og deltakelse i kroppsøving har betydning for hvor mye tid og energi du bruker på å veilede og støtte dem?	<p>Hvorfor/hvorfor ikke er det slik?</p> <p>På hvilken måte?</p>
4.	Opplever du at ditt arbeid med/fokus på å opprettholde relasjoner med elevene dine, påvirker din undervisning i kroppsøving?	<p>På hvilken måte?</p> <p>Tenker du dette er positivt eller negativt?</p> <p>Er det en elevgruppe du tar mer hensyn til i planleggingen enn andre? Hvilken type elever er i tilfelle dette?</p>

Sensitivitet

--	--	--

	Spørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål
1.	Viser du forståelse overfor elevene på samme måte uavhengig av deres kompetanse og deltakelse i faget?	Hvorfor/hvorfor ikke?
2.	Følger elevene dine instruksjoner, beskjeder og oppgaver som blir gitt?	Hvorfor tenker du de responderer som de gjør? Er det noen forskjell på høykompetente og lavkompetente elever? På hvilken måte? Hva kan eventuelt være grunnen til det?
3.	Får de elevene som har høyest innsats og ferdigheter i kroppsøvingstimene mer oppmerksomhet og aksept fra deg sammenlignet med de mindre aktive og mindre kompetente elevene i faget?	Er det eventuelt motsatt? Hvorfor/hvorfor ikke er det slik? På hvilken måte?

Positiv perspektivtaking:

	Spørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål
1.	Erfarer du at det er noen elever det er enklere å prate med om andre ting enn faglige temaer i kroppsøving?	Kan du beskrive disse elevene? Har elevenes kompetanse og ferdigheter betydning for dette? Hvorfor/hvorfor ikke er det slik? Hva prater du om med dem?

		Er det du eller elevene som tar initiativ?
2.	Opplever du at det er noen elever som viser deg mindre tillit i kroppsøvingsundervisningen enn andre?	Kan du beskrive typiske trekk ved disse elevene? Har elevenes kompetanse og ferdigheter betydning for dette? Hvorfor tror du det er/ikke er slik? Er det noen som viser deg mer tillit?
3.	Opplever du at elevene får medbestemmelse i undervisningen?	På hvilken måte?
4.	Opplever du å få nok kvalitetstid med elevene i kroppsøving?	På hvilken måte? Hva betyr dette for deg og for eleven?

Tilleggsspørsmål:

	Spørsmål	Eventuelle oppfølgingsspørsmål
1.	Hvor viktig synes du relasjonen med elevene i kroppsøving er?	Hvorfor/hvorfor ikke? Er det noen den er viktigere med enn andre? Kan du beskrive typiske trekk for hvem det gjelder?
2.	Hva gjør du for å opprettholde gode relasjoner med elevene dine?	Opplever du at elevene dine tar initiativ til å opprettholde relasjonen med deg? Hva gjør i så fall de? Synes du det er stress å måtte opprettholde gode relasjoner med elevene dine? Hvorfor/hvorfor ikke?

3.	Er det noen elever du må jobbe ekstra med å opprettholde relasjonen med?	<p>Kan du beskrive disse type elever?</p> <p>Hvorfor er det slik?</p> <p>Har elevenes kompetanse og ferdigheter betydning for dette?</p> <p>Hva gjør du i dette arbeidet?</p> <p>Hvordan responderer elevene?</p>
4.	Oppsummere det viktigste	

Takk for at du stilte opp.