



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKØ550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGUKØ550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	220
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	25302
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGAVE

Utfordrende atferd i kroppsøving

Innagerende og utagerende atferd i kroppsøving fra et lærerperspektiv

Challenging behavior in Physical education

Introverted and disruptive behavior in Physical education for teachers perspective

Fredrik Aas Rondestveit

Grunnskolelærerutdanning 5-10. trinn, kroppsøving

Høgskulen på Vestlandet

Veileder: Silje Blindheim & Åge Lauritzen

15.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

I denne kvalitative studien er formålet å undersøke kroppsøvingslæreres opplevelse av utfordrende atferd i kroppsøving, og hva de gjør i møte med det de opplever som utfordrende atferd. Studien vil forhåpentligvis belyse noen av de utfordringene kroppsøvingslærere står overfor i faget, og hva som kan være hensiktsmessige metoder å bruke i møte med denne atferden. I tillegg vil studien belyse hva som kan være årsaker bak den atferden lærerne opplever som utfordrende i kroppsøving, for å gi økt kunnskap og forståelse om hvordan man kan møte atferden.

Det ble gjennomført fem semistrukturerte intervju med kroppsøvingslærere på mellomtrinnet. Analysemetoden for studien var en fortolkende fenomenologisk analyse, og studien er forankret i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Studien tar utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hva opplever et utvalg kroppsøvingslærere på mellomtrinnet som utfordrende atferd i kroppsøving, og hva blir gjort i møte med det de opplever som utfordrende atferd?*

Analysen av de fem intervjuene endte opp med fem hovedtemaer. Temaene dreier seg om lærernes opplevelse av utfordrende atferd i kroppsøving, deltakelse, sider ved kroppsøvingsfaget som påvirker elevenes atferd, hva som blir gjort i møte med utfordrende atferd i kroppsøving, og til slutt om kroppsøvingsfaget kan være en ressurs i møte med utfordrende atferd.

Studiens funn viser at lærerne opplever flere atferdstyper og atferdstrekk som utfordrende i kroppsøving. Lærerne opplever både utagerende og innagerende atferd som utfordrende, og knytter utfordringene spesielt til manglende deltakelse og motivasjon i faget. Lærerne peker også på flere utfordringer med kroppsøvingsfaget som kan påvirke elevenes atferd. Videre går studien inn på at det er mye lærerne gjør i møte med det de opplever som utfordrende atferd, blant annet ved fokus på klasseledelse, å skape et godt læringsklima og gode lærer-elev-relasjoner. Resultatene fra studien blir diskutert og drøftet i lys av tidligere forskning, teori og relevant litteratur.

Abstract

In this qualitative study, the purpose is to investigate physical education teachers' experiences of challenging behavior in physical education, and how they face challenging behaviour. The study will hopefully shed light on some of the challenges physical education teachers face in the subject, and what may be appropriate methods to use facing this behaviour. In addition, the study will hopefully shed some light on what may be the reasons behind the behavior the teachers find challenging in physical education, in order to provide increased knowledge and understanding of how to deal with challenging behaviour.

Five semi-structured interviews were conducted with physical education teachers at the intermediate stage. The analysis method for the study was an interpretive phenomenological analysis, and the study is rooted in a phenomenological-hermeneutic perspective. The study is based on the following research question:

What does a selection of intermediate level physical education teachers experience as challenging behaviour in physical education, and what do they do facing what they experience as challenging behaviour?

The analysis of the five interviews ended up with five main themes, which concern the teachers' experience of challenging behavior in physical education, participation, aspects of the physical education subject that influence the pupils' behaviour, how they face challenging behavior in physical education, and finally that the physical education subject can be a resource in the face of challenging behaviour.

The research finds that the teachers experience several types of behavior and behavioral traits as challenging in physical education. The teachers experience both disruptive and introverted behavior as challenging, and link the challenges in particular to a lack of participation and motivation in the subject. The teachers also point to several challenges with the physical education subject that can affect the pupils' behaviour. Furthermore, the study goes into the fact that there is much the teachers do when facing what they experience as challenging behaviour, including by focusing on class management, learning climate and teacher-student-relationships. The results of the study are discussed and debated in the light of previous research, theory and relevant literature.

Forord

Denne oppgaven markerer avslutningen på min masterstudie i grunnskolelærerutdanning på Høgskulen på Vestlandet. Å skrive master har vært både interessant og lærerikt, men også utfordrende og hektisk. Jeg har gjennom denne prosessen fått utdype meg i et tema jeg fikk interesse for i løpet av min tid som vikarlærer i kroppsøving i løpet av studietiden. Prosessen har gitt meg ytterligere innsyn og kompetanse på området, noe jeg er sikker på at jeg kommer til å få bruk for i min kommende yrkeshverdag.

Jeg hadde ikke klart å fullføre denne masteroppgaven uten mine to veiledere, Silje Blindheim og Åge Lauritzen. Takk for gode råd og veiledning gjennom hele prosessen. Jeg setter stor pris på det gode samarbeidet. Jeg vil også sende en stor takk til alle informanter som gledelig stilte opp til intervju og delte sine erfaringer og tanker. Gjennomføringen av intervjuene ble gjort på en meget ryddig måte takket være deres samarbeid. Denne oppgaven ville ikke vært mulig uten deres bidrag.

Bergen, Mai 2023

Fredrik Aas Rondestveit

Innhold

1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Formål og problemstilling	8
1.3 Begrepsavklaring	8
1.4 Oppgavens oppbygging	9
2.0 Tidligere forskning på utfordrende atferd og utfordrende atferd i kroppsøving	11
2.1 Forskning på utfordrende atferd	11
2.2 Relevant forskning i kroppsøving	12
3.0 Teoretisk bakgrunn/ Litteraturgjennomgang	15
3.1 Utfordrende atferd	15
3.1.1 Utagerende atferd	15
3.1.2 Innagerende atferd	17
3.2 Læringsmiljø	18
3.2.1 Læringsklima	18
3.2.2 Relasjonsbygging og relasjonskompetanse	20
3.2.3 Sosial støtte og tilhørighet	21
3.2.4 Betydningen av å forstå eleven	22
3.2.5 Motivasjon	23
3.2.6 Målorientering	24
3.2.7 Klasseledelse	26
3.3 Kroppsøving som arena for lærerens praksis	28
3.3.1 Læreplanen i kroppsøving	28
3.3.2 Klasseledelse i kroppsøving	28
3.3.3 Motivasjon i kroppsøvingsfaget	30
3.3.4 Kroppsøvingsfagets synlighet	31
3.3.5 Garderobesituasjonen	32
4.0 Metode	33
4.1 Valg av forskningsdesign	33
4.2 Vitenskapsteoretisk forankring	33
4.2.1 Fenomenologi og Hermeneutikk	34
4.2.2 Forforståelse	35
4.3 Gjennomføring av studien	35
4.3.1 Utvalg av informanter	35
4.3.2 Presentasjon av utvalg	36
4.3.3 Intervjuguide	37
4.3.4 Gjennomføring av intervjuer	38
4.4 Transkribering	39

4.5	Analyse	40
4.5.1	Se etter temaer i det første transkriptet	41
4.5.2	Knytte temaene sammen	41
4.5.3	Se sammenheng mellom temaene	41
4.5.4	Skrive ned resultatene	41
4.6	Reliabilitet og validitet	42
4.6.1	Reliabilitet og validitet i min studie	42
4.7	Etiske overveielser	43
5.0	Presentasjon av funn	45
5.1	“Utfordrende atferd kan være så mye forskjellig”	45
5.2	“Den største utfordringen er de som ikke er deltakende”	46
5.3	“Det er noe med rammene rundt”	47
5.3.1	“Noen er ikke med fordi de gruer seg til dusjen”	48
5.4	Hva blir gjort i møte med utfordrende atferd?	49
5.3.1	“Klasseledelse er nok nøkkelen”	49
5.3.2	“Gode relasjoner er avgjørende”	52
5.5	Kroppsøving som ressurs mot utfordrende atferd	53
5.5	Oppsummering av funn	53
6.0	Diskusjon av funn	55
6.2	Hva er utfordrende atferd i kroppsøving?	55
6.3	Hva kan påvirke elevenes atferd i kroppsøving?	58
6.4	Hva blir gjort i møte med utfordrende atferd i kroppsøving?	60
6.5	Kroppsøving som en ressurs i møte med utfordrende atferd	65
7.0	Avslutning	67
7.1	Studiens styrker og svakheter	68
7.2	Videre forskning	68
	Litteraturliste	70
	Vedlegg 1 - Samtykkeskjema	75
	Vedlegg 2 - Intervjuguide	78
	Vedlegg 3 - Eksempel fra analyse	79
	Vedlegg 4 - Godkjenning fra NSD	83

1.0 Innledning

Atferdsproblemer, eller atferdsvansker, er i dag den største utfordringen i skolen, ved siden av lærevansker (Ogden, 2022, s. 11). Atferdsvanskene kan være vanskelig for det enkelte barn, familie og samfunnet for øvrig (Berg, Johansen, Jardim, Forsetlund & Nguyen, 2020). Elever med atferdsvansker vil ofte ha utfordringer med relasjonen til jevnaldrende elever og lærerne på skolen, og kommer lett inn i et negativt spor der atferdsvanskene blir forsterket over tid (Drugli, 2012a).

Som lærer i skolen vil man utvilsomt møte elever som utfordrer oss. Noen gjennom sin utagerende atferd, andre gjennom sin innagerende atferd (Kinge, 2020, s. 31). Når elever utviser lettere atferdsvansker, vil disse ofte ha nær sammenheng med faktorer som for eksempel dårlig miljø generelt ved skolen, dårlig klasseledelse, lite inspirerende undervisning og negative relasjoner mellom elever og lærere (Thomas mfl., 2006 - Sitert i Drugli, 2012a). Læreren spiller derfor en svært sentral rolle i møte med elevenes atferd.

Kroppsøving er et fag som skiller seg fra andre skolefag. Likevel er min erfaring at utfordrende atferd som like fullt vil forekomme i kroppsøvingsfaget, som i skolen ellers. Denne studien skal undersøke hva lærerne opplever som utfordrende atferd i kroppsøvingsfaget, og hva lærerne gjør i møte med det de opplever som utfordrende atferd i kroppsøving.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av min tid som student har jeg hatt flere jobber som vikarlærer i skolen, og den siste tiden spesielt som kroppsøvingslærer. Et inntrykk jeg har fått gjennom samtaler med andre lærere, er at elever som oppleves som utfordrende ellers i skolen ikke utfordrer på samme måte i kroppsøvingsfaget, fordi de får beveget seg og brukt energien de har. Etter min korte erfaring som kroppsøvingslærer, sitter jeg ikke igjen med det samme inntrykket. Kroppsøvingsfaget byr på en rekke utfordringer som påvirker elevenes atferd. Jeg har opplevd elever som utagerer i kroppsøvingsfaget på lik linje som ellers i skolen, elever som overhodet ikke trives i kroppsøvingsfaget, elever som ikke er deltakende i undervisningen, og elever som byr på utfordringer gjennom sin tilbaketrukne væremåte. Jeg har også hørt om elever som har ulike utfordringer og har assistent i skolen, ikke alltid har fått med seg

assistent i kroppsøvningsfaget. Dette gir meg grunn til å tro at kroppsøvningsfaget enten ikke er prioritert på lik linje som andre skolefag, eller at det er en oppfatning av at elevene klarer seg helt greit i faget uten assistent. Dette har utfordret meg som lærer på ulike måter, noe jeg ikke tror jeg er alene om. Dette gjorde at utfordrende atferd i kroppsøving ble noe jeg ønsket å undersøke videre, og jeg ønsker å løfte frem kroppsøvningslærerens stemme når det kommer til hvilke utfordringer de står overfor. Jeg ønsker også å undersøke om mine opplevelser av at det ikke bare er utagerende atferd som er utfordrende, men også at innagerende elever som ofte havner i bakgrunnen, kan utfordre deg som lærer på lik linje som utagerende elever.

Jeg ønsker å undersøke hva kroppsøvningslærere selv opplever som utfordrende atferd i kroppsøving, og hvordan de forholder seg til elever som viser det de opplever som utfordrende atferd i kroppsøving. Hva gjør de i møte med denne atferden, og hva kan være sider og situasjoner med kroppsøvningsfaget som får frem den utfordrende atferd? Jeg håper denne studien kan være med på å gi økt forståelse av utfordrende atferd i kroppsøving, og endre noe av inntrykket noen har knyttet til dette.

1.2 Formål og problemstilling

I denne studien er formålet å undersøke hva kroppsøvningslærere opplever som utfordrende som utfordrende atferd i kroppsøving, og hva de gjør i møte med det de opplever som utfordrende atferd i kroppsøving. Det har blitt gjennomført fem semistrukturerte intervju med kroppsøvningslærere på mellomtrinnet, som undersøker lærernes opplevelse av- og erfaring med utfordrende atferd. På bakgrunn av dette er følgende problemstilling valgt:

Hva opplever et utvalg av kroppsøvningslærere på mellomtrinnet som utfordrende atferd i kroppsøving, og hva gjør de i møte med det de opplever som utfordrende atferd i kroppsøving?

1.3 Begrepsavklaring

Utfordrende atferd er et begrep som står svært sentralt i denne oppgaven. I denne studien tar begrepet utfordrende atferd utgangspunkt i denne studiens informanter sin forståelse av begrepet. Likevel vil det være greit å kort avklare hva begrepet kan omhandle. Begrepet vil i denne oppgaven omhandle den atferden eleven viser som utfordrer læreren. Barn som utfordrer oss, utfordrer oss ulikt, av ulike tider og av ulike grunner. De utgjør dermed ikke en

definert gruppe (Kinge, 2020, s. 31). I boken *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* bruker Terje Ogden begrepet atferdsproblemer, som omhandler en mer avgrenset gruppe av utagerende atferd (Ogden, 2022, s. 12). I denne studien ønsker jeg også å se nærmere på innagerende atferd, og bruker derfor utfordrende atferd som et overordnet begrep. Utfordrende atferd blir også nærmere beskrevet i kapittel 3.1.

1.4 Oppgavens oppbygging

Denne studien om utfordrende atferd i kroppsøving er delt inn i flere underkapitler. Det første kapitlet er en innledning. Her blir fenomenet utfordrende atferd kort presentert, samt formålet med oppgaven, bakgrunn for valg av tema og problemstilling.

I kapittel 2 skal jeg gjøre rede for søk som har blitt gjennomført av tidligere forskning knyttet til tema, og se nærmere på noe relevant forskning.

I kapittel 3 skal jeg redegjøre oppgavens relevante litteratur og teoretiske rammeverk. Her gjennomgås først temaet utfordrende atferd, før jeg ser spesifikt på utfordrende atferd i kroppsøving. Jeg kommer deretter til å presentere litteratur om lærerens praksis, hvor vi ser på klasseledelse, litteratur om relasjonsbygging og relasjonskompetanse, og lærerens elevsyn.

I kapittel 4 blir oppgavens metode presentert. Her vil valg av metode blir redegjort, etterfulgt av oppgavens vitenskapsteoretiske forankring, en redegjøring av semistrukturert intervju som metode, etterfulgt av forskningsprosessen. I delkapitlet om forskningsprosessen vil det blant annet bli gjort rede for valg av utvalg, intervjuguide, gjennomføring av intervju, transkribering og analysemetode. Deretter presenteres studiens reliabilitet og validitet, og til slutt etiske overveielser.

I kapittel 5 presenteres funnene jeg satt igjen med etter å ha analysert data. Denne delen er bygget opp av de fem hovedtemaene som analysen resulterte i.

I kapittel 6 vil jeg diskutere og drøfte funnene opp mot relevant teori, litteratur og tidligere forskning.

Kapittel 7 er oppgavens avslutning. I dette kapitlet blir studien kort oppsummert og jeg ser på hvorvidt oppgaven har svart på problemstillingen. Videre vil jeg se på studiens styrker og svakheter, og muligheter for videre forskning.

2.0 Tidligere forskning på utfordrende atferd og utfordrende atferd i kroppsøving

For å finne tidligere forskning og studier knyttet til utfordrende atferd i kroppsøving gjorde jeg søk på ulike søkemotorer, som Google Scholar og oria. Jeg brukte søkeord som “utfordrende atferd” og “kroppsøving”, i tillegg til “utagerende atferd” og “kroppsøving”, “innagerende atferd” sammen med “kroppsøving”, og “atferd” og “kroppsøving”. Jeg gjorde også søk med “utfordrende atferd”, “utagerende atferd” og “innagerende atferd”. Jeg fant lite forskning spesifikt knyttet til spesifikt utfordrende atferd i kroppsøving, men flere studier som kan knyttes til min studie. Dette dreide seg for eksempel om trivsel, motivasjon og deltakelse i kroppsøving.

Resultatet av søkene viste at det finnes mye forskning på ulik atferd i kroppsøving, men lite om utfordrende atferd slik jeg ønsker å fremme det i denne studien. Jeg fant lite forskning der utfordrende atferd var åpent for tolkning for hver enkelt lærer. Likevel vil forskning knyttet til innagerende atferd, utagerende atferd, deltakelse og motivasjon i kroppsøving, og læreren-elev-relasjonen alle være relevant knyttet til denne studien.

Utover de ulike søkene har jeg også sett etter tidligere forskning i litteraturen jeg har brukt i studiene. Jeg kunne blant annet finne forskning om skjuleteknikker i kroppsøving og motivasjon i kroppsøving i litteratur jeg har brukt. Jeg vil nå presentere noen av forskningsprosjektene jeg mener er relevante knyttet til denne studien.

2.1 Forskning på utfordrende atferd

Øen & Krumsvik (2022) har undersøkt inkludering av elever med utfordrende atferd. De har i sin studie analysert 13 studier knyttet til inkludering av elever med utfordrende atferd. I studien finner de at lærere mener de mangler ferdigheter til å inkludere elever med utfordrende atferd. De finner også at elevenes atferd ofte ble forstått som en individuell egenskap ved eleven, og at elevene ofte ikke er ønsket i klasserommet. I studien kommer det også frem at lærerens vilje til å inkludere elever med atferdsvansker ofte er lavere enn viljen til å inkludere elever med fysiske nedsettelse eller lærevansker (Øen & Krumsvik, 2022).

I en undersøkelse gjort av Grimseth, Foldnes & Irgan blir det undersøkt hvordan lærere på videreutdanning i "Atferdsvansker" tilrettelegger for barn sosiale utvikling og hvordan de handler i møte med utfordrende atferd (Grimseth, Foldnes & Irgan, 2018). 31 informanter tok del i studien. I studiens resultater kommer det blant annet frem at informantene ønsker mer innsikt i, og forståelse av årsaker til, problematferd (Grimseth et al., 2018). Informantene uttrykker et ønske om å lære mer om hvordan man kan møte og veilede barn med utfordrende atferd på en god måte, og ønsker mer kunnskap som kan brukes til å utvikle egen handlingskompetanse (Grimseth et al., 2018).

2.2 Relevant forskning i kroppsøving

Atferd i kroppsøving kan knyttes til flere faktorer. Elevenes trivsel, motivasjon og opplevelse av mestring er noen av disse. Forskning innenfor slike faktorer vil derfor kunne være relevant for min forskning. En faktor for at elevene trives og opplever mestring i kroppsøving kan være deres opplevelse av å bli sett av læreren. Lagestad, Lyngstad, Bjerke & Ropo har gjennom en intervjustudie undersøkt 26 elevers opplevelse av å bli sett av kroppsøvingslæreren. I studien undersøkte de 13 elever i god fysisk form, og 13 elever i dårlig fysisk form. (Lagestad, Lyngstad, Bjerke & Ropo, 2020). Studiens funn viste at 19 av de 26 informantene opplevde å bli sett, mens 7 elever ikke opplevde dette. Bare 6 av elevene i dårlig fysisk form opplevde å bli sett av kroppsøvingslæreren, mens samtlige av elevene i god fysisk form opplevde dette (Lagestad et al., 2020). Studiens funn gir, i følge Lagestad, grunnlag for å påpeke at elever med ulike fysiske forutsetninger kan bli behandlet ulikt i kroppsøving (Lagestad, 2021, s. 160). Elevene i studien gir uttrykk for at det å bli sett i kroppsøvingstimene er viktig (Lagestad, 2021, s. 160).

En elevs trivsel i kroppsøvingsfaget vil i stor grad kunne påvirke elevens atferd i faget. I en artikkel av Andrews & Johansen fra 2005, vises det til en undersøkelse hvor det ble gjennomført intervju med 13 jenter i alderen 16-20 år. De 13 jentene var plukket ut etter en spørreundersøkelse hvor de hadde svart at de likte kroppsøvingsfaget dårlig. 35 elever hadde besvart spørreskjema, hvor 22 elever oppga at de likte kroppsøvingsfaget dårlig og hadde mer enn 15% fravær i faget (Andrews & Johansen, 2005). Artikkelen løfter frem flere forhold som påvirker jenters opplevelse av kroppsøvingsfaget og påvirker deres motivasjon i faget. I studiens funn kommer det blant annet frem at jentene i undersøkelsen opplever en frykt for å mislykkes, og at de grudde seg til kroppsøvingstimene fordi det kunne være aktiviteter de

ikke likte eller ikke mestret (Andrews & Johansen, 2005). Undersøkelsen viste at jentene blant annet opplevde at det ble spilt for mye ballspill, og da særlig fotball (Andrews & Johansen, 2005). I tillegg uttrykte jentene i studien en frykt for kommentarer fra medelever, og en opplevelse av å bli oversett av læreren (Andrews & Johansen, 2005). Andre forhold som påvirket jentenes trivsel i kroppsøvningsfaget var blant annet kropp og utseende, og garderobesituasjonen (Andrews & Johansen, 2005).

Andre undersøkelser viser at mange også trives godt i kroppsøvningsfaget. I en forskningsrapport fra 2018, presenterer Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli at kroppsøving er et populært fag i skolen, spesielt blant gutter (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018, s. 80). Over 3000 elever deltok i undersøkelsen, som kartlegger elevenes opplevelse av og meninger om kroppsøvningsfaget (Moen et al., 2018, s. 16). Undersøkelsen viser at kroppsøvningsfaget er et av de to fagene flest elever liker “godt” og “veldig godt” (Moen et al., 2018, s. 32). Undersøkelsen viser også at det er mest trivsel i kroppsøvningsfaget på barnetrinnet, og at dette avtar noe på ungdomstrinnet. Likevel er det fortsatt en stor andel elever som liker faget “godt” eller “svært godt”, både på barnetrinnet og ungdomstrinnet (Moen et al., 2018, s. 33). Det var også en sammenheng med at elever som driver med idrettsaktiviteter på fritiden trives best i faget (Moen et al., 2018, s. 36).

Undersøkelsen til Moen et al. tar også for seg garderobesituasjonen i kroppsøving. Undersøkelsen viser at ca. 18% av elevene svarer at de ikke liker å være nakne sammen med andre i garderoben, hvor andelen jenter er noe høyere enn gutter (Moen et al., 2018, s. 66). I tillegg svarer ca. 13% “helt uenig” eller “litt uenig” på om de synes det er greit å dusje etter gymtimen (Moen et al., 2018, s. 66). Dette viser at en stor andel synes det er greit å dusje etter gymtimen, men at det fortsatt er noen elever som ikke synes dette er greit. Undersøkelsen viser også at 56% av elevene oppgir at de er “helt uenig” i påstanden “Jeg opplever at en voksen passer på oss når vi dusjer/skifter”. Lærerne i undersøkelsen ble også spurt om de tilrettelegger dusj- og garderobesituasjonen for elever som trenger det, hvor 78,4% svarte ja, 2,2% svarte nei, og 19,4% svarte at dette ikke var aktuelt (Moen et al., 2018, s. 66).

I artikkelen *Understanding pupils' hiding techniques in physical education* av Lyngstad, Hagen & Aune, vises det til en undersøkelse av elevers bruk av “skjuleteknikker” i kroppsøving. Undersøkelsen bygger på seks kvalitative intervju med kroppsøvningslærere på

barne- og ungdomsskolen, i tillegg til 10 tidligere elever (Lyngstad, Hagen & Aune, 2016). Undersøkelsen viser at elever tar i bruk flere ulike “skjuleteknikker” i kroppsøving, og at det er flere ulike årsaker som ligger bak teknikkene. Lyngstad et al. (2016), deler teknikkene inn i flere ulike kategorier, som klovneri og tøysing, elever som er tøff, bråkete og voldsom, elever som later som eller har unnskyldninger, og elever som inntar en passiv rolle. Undersøkelsen viser at elever kan ta i bruk de ulike “skjuleteknikkene” for å skjule at de mistrives i kroppsøving eller synes kroppsøving er vanskelig. I følge funnene i undersøkelsen kan slike teknikker blant annet komme i form av at man tøyser til situasjonen, utagerer og blir aggressiv eller bråkete, eller at man inntar en passiv rolle for å unngå oppmerksomhet (Lyngstad et al., 2016).

3.0 Teoretisk bakgrunn/ Litteraturgjennomgang

I dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske grunnlag, hvor jeg vil gå dypere inn på relevant teori og litteratur knyttet til min problemstilling og valg av tema. Jeg vil starte med å se nærmere på begrepet utfordrende atferd, hvor jeg ser på hva utfordrende atferd kan bety, og ulike former for utfordrende atferd. Det neste delkapitlet dreier seg om læringsmiljø, hvor jeg vil se på ulike faktorer med læringsmiljøet som påvirker elevenes atferd i skolen og i kroppsøving. Til slutt vil oppgaven spisses mer inn mot kroppsøving, og se på kroppsøving som arena for lærerens praksis. I denne delen ser jeg på ulike sider med kroppsøving som kan påvirke elevenes atferd.

3.1 Utfordrende atferd

Begrepet “utfordrende atferd” står svært sentralt i denne oppgaven. Jeg skal derfor i dette delkapitlet avklare hva som legges til grunn for begrepet i denne oppgaven. I boken *Utfordrende atferd i skolen* skriver Emilie C. Kinge at “*barn som utfordrer oss, utfordrer oss ulikt, til ulike tider og av ulike grunner. De utgjør dermed ikke en definert gruppe*” (King, 2020, s. 31). Dette gir grunnlag for å si at “utfordrende atferd” er et vanskelig begrep å definere, fordi det avhenger av hva hver enkelt oppfatter som utfordrende. Videre skriver Kinge at det er ulikt hva som utfordrer oss, hvor noen utfordres mest av de utagerende barna, andre av de mer innadvendte, sjenerte og stille (King, 2020, s. 31). Terje Ogden beskriver atferdsproblemer som den største utfordringen i dagens skole, ved siden av lærevansker (Ogden, 2022, s. 11). Ogden skriver at noen er høyrøstede, andre er uhøflige og grove i munnen, noen er sinte og frustrerte, noen er borte fra undervisningstimer, og andre elever lukker seg holder problemene og utfordringene for seg selv (Ogden, 2022, s. 11). Alt dette kan for en lærer oppleves som utfordrende atferd. Jeg skal i det følgende se nærmere på hva som kan kjennetegne den utagerende atferden.

3.1.1 Utagerende atferd

De barna som utfordrer oss med sin urolige og utagerende atferd, kan forstås som barn som har vansker, og som strever innenfor områder som tilpasning, konsentrasjon, læring og sosial utfoldelse i skolehverdagen (King, 2020, s. 36). For noen kan årsaken til dette skyldes nevrobiologiske faktorer, som ADHD, autismeforstyrrelser og Tourettes syndrom (King, 2020, s. 36). Adferd av disse tilstandene kjennetegnes av uro, konsentrasjonsvansker, sosiale

vansker med mer, samt at elevene ofte kan ha tilleggsvansker som lærevansker, atferdsvansker, depresjon, angst, tvangsmessig atferd, søvnvansker med mer (Kinge, 2020, s. 36). Alle disse faktorene kan spille en rolle i elevens atferd og utfordre læreren på ulike måter. Kinge hevder at for de utagerende elevene er ofte overgangssituasjoner vanskelig, og elevene kan ha vanskeligheter med å komme i gang med ulike aktiviteter samt å avslutte dem (Kinge, 2020, s. 36). Utagering forekommer særlig i ustrukturerte situasjoner, som i frilek, valgfrie aktiviteter og lignende. Elever som oppleves som problematiske er ofte mindre interesserte i å delta i organisert aktivitet og lek med medelever (Ogden, 2022, s. 11). Felles for atferdsvanskene er ifølge Ogden en vedvarende aggressiv og/eller ødeleggende atferd som har negative konsekvenser for utøveren eller andre (Ogden, 2022, s. 12). Det har blitt brukt en lang rekke begreper for å beskrive utfordrende atferd i skolen, som blant annet utagering, tilpasningsvansker, atferdsvansker, sosiale og emosjonelle problemer og psykososiale problemer, i tillegg til begreper som disiplinproblemer, skulk, samhandlings- eller samspillsproblemer (Ogden, 2022, s. 12). Ogden presenterer ulike definisjoner på ulik grad av utfordrende atferd. *Lærings- og undervisningshemmende atferd* er den graden av utfordrende atferd som oftest blir registrert i skolen (Ogden, 2022, s. 13) og defineres av Mari-Anne Sørli på følgende måte:

Lærings- og undervisningshemmende atferd er uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats, og dermed til et dårlig læringsmiljø (Sørli, 2000 - sitert i Ogden, 2022, s. 13).

Denne definisjonen viser at dette er atferd som forstyrrer eller hemmer undervisningen, og kan kategoriseres som utfordrende atferd da det forstyrrer og utfordrer læreren og klassen som helhet. Videre skriver Ogden (2022, s. 13) at Lærings- og undervisningshemmende atferd kan føre til et høyt støy- og konfliktnivå, svak faglig framdrift og negative lærer-elevrelasjoner (Ogden, 2022, s. 13). Eksempler på denne typen atferd er bråk, uro, avbrytelser og protester som gjør det vanskelig for læreren å undervise og vanskelig for elevene å lære (Ogden, 2022, s. 13).

Ogden beskriver videre det han omtaler som *norm- og regelbrytende atferd*. Dette beskriver han som vanskeligere å håndtere i skolesituasjonen og kan dreie seg om skulking, forsentkomming, elever som ikke følger skolens regler og normer for tilpasset og hensynsfull atferd (Ogden, 2022, s. 13). *Norm- og regelbrytende atferd* kan defineres på følgende måte:

Norm- og regelbrytende atferd er handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling. (Ogden, 2022, s. 13)

Denne definisjonen viser at *norm- og regelbrytende atferd* dreier seg om atferd som i stor grad bryter med hva som godtas i skolen eller i den enkelte klasse (Ogden, 2022, s. 14). Definisjonen inneholder ingen nøyaktige avgrenskingskriterier, og angir heller ikke nærmere hva problemene består i (Ogden, 2022, s. 14).

Den siste graden av atferdproblemer Ogden beskriver er alvorlige atferdsproblemer, og kan defineres som følgende:

Alvorlige atferdsproblemer viser seg som vedvarende fiendlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Atferden er ofte stabil over tid og påvirkes ikke nevneverdig av konsekvensene den utløser. Hos ungdom omfatter problemene lovbrudd, vold, rømming, skulk og motarbeiding av voksen autoritet. (Ogden, 2022, s. 14)

Dette er som regel mer omfattende og vedvarende atferdsproblemer, og krever umiddelbar og ofte omfattende innsats fra skolen og dens støtteapparat. Denne graden av atferdsproblemer skaper problemer som krever tverretattlig innsats, og økt kontakt og samarbeid mellom skole og hjem for å kunne løses (Ogden, 2022, s. 14).

Felles for de ulike gradene av problematferd som Ogden presenterer er at atferden vil være forstyrrende for omgivelsene rundt. De vil forstyrre læring og læringsmiljø, og skape utfordringer for læreren.

3.1.2 Innagerende atferd

Barn utfordrer oss ulikt, til ulike tider og av ulike grunner. Noen av oss utfordres mest av de utagerende barna, andre av de mer innadvendte, sjenerte og stille (Kinge, 2020, s. 31). De stille, innadvendte og innagerende barna, er barna vi ofte ikke legger merke til. De kan lett forsvinne i mengden av uro og andre barn som krever vår oppmerksomhet (Kinge, 2020, s. 42). Lund definerer innagerende atferd som "*en benevnelse på en atferd der følelser,*

opplevelser og tanker holdes og vendes innover mot en selv. Uttrykk som kommuniseres, kan være sårbar, avvisende, deprimert, tilbaketrukket, angst og usikkerhet” (Lund, 2012, s. 27). Barn har ulikt temperament og personlighet, og mange vil være beskjedne av natur og trives godt med det. Andre kan, ifølge Kinge, oppleve at deres egen forsiktighet og tilbaketrukkethet hindrer dem i sosial utfoldelse og deltakelse og at dette dermed vil være en belastning for deres utvikling og deres selvbilde (Kinge, 2020, s. 42).

Ofte er det de utagerende elevene vi snakker om som utfordrende, da de skaper store forstyrrelser, hinder undervisningen, lager bråk og lignende. Det kan ligge sterke indre frustrasjoner, forvirring og fortvilelse bak et slikt atferdsmønster (Kinge, 2020, s. 32). Samtidig kan like sterke frustrasjoner, forvirring og fortvilelse vise seg som innagerende atferd eller reaksjonsmåte, overtilpasning, pleasing, ettergivenhet, usynlighet og/eller overansvarlighet (Kinge, 2020, s. 32). Slike elever kan like fullt vekke vår uro og utfordre oss, ettersom vi ikke kommer innpå dem, og ikke finner nøkkelen inn til kontakt og samhandling (Kinge, 2020, s. 32). Kraften som fremkaller barns reaksjonsmåter, kan ifølge Kinge være like sterk om den viser seg som utagerende eller innagerende atferd (Kinge, 2020, s. 32).

3.2 Læringsmiljø

Læringsmiljø er et begrep som omfatter de faktorene som inngår i det miljøet elevene til enhver tid er en del av i skolen og klassen de går i (Utdanningsdirektoratet, 2016). I vid betydning kan læringsmiljø defineres som alt som har betydning for elevenes opplevelse av skolen og for deres læring i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 106). I skolen og i kroppøvningsfaget er det mange slike faktorer. I denne delen skal jeg se nærmere på disse faktorene, og se på hvordan dette kan påvirke elevenes atferd. Jeg kommer til å se nærmere på læringsklima, relasjonsbygging og relasjonskompetanse, sosial støtte og tilhørighet, motivasjon, målorientering, klasseledelse og lærerens elevsyn.

3.2.1 Læringsklima

Læringsklima, eller motivasjonelt klima vil kunne påvirke elevens motivasjon og målorientering. Det er derfor hensiktsmessig å først gjøre rede for læringsklima som begrep før jeg ser nærmere på motivasjon og målorientering. Læringsklima eller motivasjonelt

klima, deles inn i mestringsorientert klima og prestasjonsorientert klima (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 101).

I et prestasjonsorientert klima vektlegger læreren betydningen av konkurranse og sosial sammenligning mellom elevene. Ros og anerkjennelse blir gitt basert på ferdigheter og de beste prestasjonene blir ansett som viktigst (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 106). Et slikt klima kan føre til at elevene blir mer oppmerksomme på mulige negative konsekvenser av sine handlinger, mindre villige til å prøve nye aktiviteter og unngår aktiviteter der de føler en risiko eller frykt for å feile (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 107). Et prestasjonsorientert klima vil ha negative konsekvenser både for den enkelte elev, men kan også påvirke klassen som helhet. Dette kan være dårlige relasjoner, lite samhold, lite samarbeid og dårlig trivsel (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 107). Dette går imot kjerneelementene i kroppsøving, hvor det blant annet står at *“elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfelleskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd”* og at *“i mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre”* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I et mestringsorientert klima vil man vektlegge god innsats og individuell fremgang, og alle hjelper hverandre til å utvikle seg. Det er aksept for at elevene prøver og feiler, noe som gjør klimaet mindre truende for elevene (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 107). I et slikt klima vil elevene søke utfordringer, føle seg verdsatt, oppleve at de spiller en viktig rolle og ha en forståelse for at man hjelper hverandre for å bli bedre (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 107). Et mestringsorientert læringsklima vil være i tråd med læreplanens mål blant annet gjennom at *“Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger”* og at de håndterer utfordringer og løser oppgaver i et læringsfelleskap (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I kroppsøvfingsfaget vil læringsklimaet kunne påvirkes av lærer, elever og foreldre, i tillegg til kulturelle og politiske faktorer som læreplaner og lærings syn (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 106). Som kroppsøvfingslærer har man en viktig rolle i å forme et godt og tydelig læringsklima i klassen, og man vil i stor grad kunne påvirke læringsklimaet gjennom kroppsøvfingsundervisningen. Læringsklimaet læreren klarer å skape vil ha stor betydning for elevens motivasjon, innsats og selvoppfatning (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 106).

3.2.2 Relasjonsbygging og relasjonskompetanse

En analyse av internasjonal forskning viser at sosial støtte og følelse av tilhørighet er viktig for elevers motivasjon (Federici & Skaalvik, 2015). Kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev kan ha stor betydning for elevens opplevelse av skolen, læringsutbyttet, og er en sentral faktor for elevenes motivasjon (Federici & Skaalvik, 2015). Relasjonen mellom lærer og elev vil derfor være svært relevant i lærerens møte med utfordrende atferd i kroppsøving.

Barn med utfordrende atferd er en gruppe som er vanskelig å definere, da deres utfordringer kommer til uttrykk i deres kommunikasjon, samhandling og relasjon til den enkelte av oss som møter dem i deres skolehverdag (Kinge, 2020, s. 42). Barn gis ulike forutsetninger avhengig av hvem de forholder seg til, og de vil preges av den relasjonen som de er en del av. De kan derfor opptre ulikt i sine ulike kontaktforhold avhengig av hvordan vi får dem til å føle seg (Kinge, 2020, s. 31). Kinge mener at det derfor er naturlig å rette oppmerksomheten mot relasjonen mer enn mot barnet, og en forståelse av hva som skjer i kontakt og samhandling med de som er involvert kan være viktigere enn å skulle “forandre barnet” (Kinge, 2020, s. 31). Barn som utfordrer oss blir ofte mer eller mindre direkte kritisert, korrigert, belært, rettet på, avvist og straffet, eller oversett og overhørt, mens deres atferd forteller oss at de trenger å bli sett, anerkjent og forstått *mer* enn andre barn. Ofte føler de seg både mislikt og uønsket (Kinge, 2020, s. 64). Man må som lærer også tolerere det brysomme og uønskede, da dette skaper tillit, og tillit skaper trygghet (Fallmyr, 2020, s. 18). Dette er, ifølge Fallmyr, fundamentet for en god relasjon.

For å kunne oppnå en god relasjon mellom lærer og elev, kreves det god relasjonskompetanse hos læreren. Kompetanse i relasjonen er knyttet til måten du kommer inn i rommet på, måten du stiller spørsmål på, at du viser at du legger merke til hvordan den andre reagerer når du foretar deg noe, at du er der for den enkelte i det lille øyeblikket før du går videre til neste (Aubert & Bakke, 2019, s. 23).

May Britt Drugli skriver i boken *Relasjonen lærer og elev* at for å være en god lærer kreves både faglig kompetanse og relasjonskompetanse (Drugli, 2012b, s. 45). Lærerens relasjonskompetanse vil påvirke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012b, s. 45). En relasjonskompetent lærer ser den enkelte elev som en selvstendig aktør i sitt eget liv, og viser respekt for elevens integritet, man er profesjonell i utøvelsen av lærerrollen,

og tar ansvar for og tar kontroll over egen kommunikasjon og atferd, slik at den fungerer til det beste for elevene (Drugli, 2012b, s. 45). Relasjonskompetanse omfatter både relasjonsforståelse, relasjonelle ferdigheter og etiske refleksjoner og utgjør sammen med faglig kompetanse lærerens yrkeskompetanse (Drugli, 2012b, s. 45). Relasjonskompetanse innebærer at man er bevisst på hvordan man selv reagerer og oppfører seg i samspill med ulike elever, og at man kan tilpasse egen atferd etter de ulike elevenes behov (Drugli, 2012b, s. 47)

Drugli skriver at fordi lærer-elev-relasjonen er asymmetrisk, der læreren er den som har mest makt både på grunn av sin yrkesrolle og som voksenperson, er det læreren som har et særlig ansvar for å ivareta elevens interesser i samhandling mellom partene (Drugli, 2012b, s. 46). Læreren må, som profesjonell voksen, ta ansvar for å handle hvis lærer-elev-relasjonen er negativ (Drugli, 2012b, s. 46).

3.2.3 Sosial støtte og tilhørighet

Betydningen av elevens forhold til læreren har fått økt oppmerksomhet de siste årene (Federici & Skaalvik, 2015). Dette skyldes blant annet at et økende antall studier viser at et godt forhold mellom lærer og elev spiller en sentral rolle i elevenes motivasjon, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 238). Denne forskningen knyttes spesielt til begrepene sosial støtte og følelse av tilhørighet.

Sosial støtte skilles mellom emosjonell- og instrumentell støtte. Emosjonell støtte dreier seg om i hvilken grad elevene opplever å bli oppmuntret, verdsatt, akseptert og respektert av lærerne og at de føler seg trygge (Federici & Skaalvik, 2015). Instrumentell støtte er et spørsmål om elevene opplever at de får konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2015). Forskning viser at det er en sterk sammenheng mellom sosial støtte og elevenes selvoppfatning, motivasjon, innsats, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 238). Positive lærer-elev-relasjoner kan tenkes å ha gode vilkår i klasserom hvor læreren både viser elevene emosjonell støtte, som omsorg og respekt, sammen med instrumentell støtte gjennom individuell veiledning og instruksjon (Federici & Skaalvik, 2015).

Forskningen viser at elever som opplever høy grad av emosjonell støtte fra lærerne oftere tar initiativ, er mer engasjert i undervisningen og har høyere mål, samt har høyere forventninger om å mestre skolearbeidet, bedre faglig selvoppfatning og høyere faglig og sosial kompetanse enn elever som opplever mindre emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2015). Studiene viser også at elever som i stor grad opplever å få praktisk veiledning og råd fra lærere, har høyere trivsel og motivasjon (Federici & Skaalvik, 2015).

Det andre begrepet som er nært knyttet til lærer-elev-relasjonen er tilhørighet. Det er en klar sammenheng mellom opplevelse av sosial støtte på den ene siden og følelsen av tilhørighet på den andre siden (Federici & Skaalvik, 2015). Kjennetegn på læringsmiljø som fremmer elevenes følelse av tilhørighet er anerkjennelse, omsorg og trygghet (Federici & Skaalvik, 2015). Federici og Skaalvik hevder at det er sannsynlig at opplevelse av lærerne som sosialt støttende fører til at elevene føler tilhørighet til lærerne og til skoleklassen, og at man dermed kan se på tilhørighet som en konsekvens av sosial støtte (Federici & Skaalvik, 2015). Graden av tilhørighet har også en klar sammenheng med elevenes motivasjon for skolearbeid (Federici & Skaalvik, 2015).

3.2.4 Betydningen av å forstå eleven

For å kunne gjøre tilpasninger for hver enkelt elev, kreves det økt forståelse av eleven. (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 16). Dette kan for eksempel være forståelse for at elever trenger en ekstra pause i kroppsøvingundervisningen, at enkelte elever ikke trives med å delta i ulike aktiviteter i kroppsøving fordi de har en frykt for baller, og lignende. Å forstå de ulike elevenes behov er ikke alltid like lett (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 16). Fiskum & Jacobsen trekker frem elevens emosjoner som et viktig element for å forstå eleven, og skriver at det kan være stor variasjon i hvor godt elevene forstår og regulerer sine emosjoner for å kunne tilpasse dem til kontekst (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 16). Mange problemer i skolen kan komme av at enkelte elever har en mangelfull utvikling av emosjonregulering, manglende avspenninger og oppsamling av spenninger (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 17). Noen elever kan bli sinte, andre kan bli redde. Noen kan utvikle ulike strategier for å unngå at sinne ikke kommer til syne, gjennom å trekke seg unna. Gjennom å legge til rette for avspenning hevder Fiskum og Jacobsen at man kan redusere problematisk atferd og bedre læringsmiljøet (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 17). Mengden spenning som bygges opp varierer fra elev til

elev, der noen øker spenningsnivået av å sitte stille lenge, mens andre fordi de opplever negative handlinger fra andre elever (Fiskum & Jacobsen, 2021, s. 18).

3.2.5 Motivasjon

I læreplanverket for kunnskapsløftet kan vi lese under kroppsøvningsfagets relevans og sentrale verdier at kroppsøvningsfaget *“skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv”* (Kunnskapsdepartementet, 2019). I overordnet del kan vi lese at *“Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring”* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med dette ser vi at motivasjon er et begrep vi finner i både kroppsøvningsfaget og i skolen generelt. Utdanningsdirektoratet beskriver motivasjon som en konsekvens av mestring, og at variasjon er viktig for elevenes motivasjon for skolearbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021). Motivasjon blir sett på som en nøkkelfaktor i kroppsøvningsfaget. Hvis elevene ikke er motiverte i faget, eller opplever kroppsøvningsfaget som kjedelig, vil de kunne få en negativ holdning til faget (Ulstad, 2021, s. 117).

Det skilles ofte mellom to typer motivasjon, indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon vil si at aktiviteten er selvbestemt og utføres fordi den gir glede eller tilfredsstillelse i seg selv. Det vil si at når en elev er indre motivert, vil han eller hun arbeide med faget fordi det er morsomt, av interesse, fordi han eller hun liker å lære eller fordi eleven liker følelsen av å mestre problemene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 174). Ytre motivasjon betyr at aktiviteten ikke utføres fordi den er lystbetont, men fordi resultatet av aktiviteten er ønskelig (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 174).

I følge Skaalvik og Skaalvik er det en sammenheng mellom motivasjon på den ene siden elevenes atferd på den andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 184). De skriver samtidig at selv om de kan peke på forventede sammenhenger mellom motivasjon og atferd, er det ikke enkelt å trekke slutninger fra atferd til motivasjon. Det er atferd læreren og andre kan observere, mens motivasjon ikke lar seg observere direkte, der motivasjonen observeres indirekte gjennom elevenes atferd og utsagn (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 184).

3.2.6 Målorientering

I dag snakker mange motivasjonsteoretikere heller om målorientering enn indre og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 174), og jeg skal i det følgende se nærmere på målorientering og hva som kan påvirke elevenes målorientering.

Elever som arbeider med skolefag, er motivert for å nå bestemte mål. De har ulike grunner til å arbeide med skolefag, eller til å la være å arbeide med skolefagene (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 173). Målorienteringsteorien ser på hvordan en elevs tanker og følelser styrer prestasjon og læring, og tar utgangspunkt i hva som er hensikten bak eller årsaken til at en elev engasjerer seg i en oppgave og/eller en prestasjonsorientert situasjon (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 99). Målorienteringsteorien beskrives av Skjesol og Ulstad som en sosial kognitiv teori om motivasjon, der mennesket er et aktivt handlende vesen i et sosialt miljø (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 99). Slike hensikter eller årsaker i et kroppøvingperspektiv kan for eksempel være å utvikle seg selv eller å vise sine ferdigheter overfor andre (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 99). Elevenes målorientering vil ha betydning for hvordan de engasjerer seg i en aktivitet, og gjenspeile valg av utfordringsnivå, utholdenhet i aktiviteten, og valg av læringsstrategier (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 100).

Målorientering kan deles inn i mestringsorientering og prestasjonsorientering (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 102). En mestringsorientert elev vil ha fokus på å mestre utfordringer og ha et ønske om egen fremgang, og ha som mål å utvikle ferdigheter, mestre og lære (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 102). En prestasjonsorientert elev er opptatt av å sammenligne sine prestasjoner med andre og å vise sine ferdigheter overfor andre, hvor hensikten med deltakelse er å vinne og utkonkurrere andre (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 103). Skaalvik og Skaalvik deler målorientering inn i oppgaveorienterte og egoorienterte elever (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 174). De beskriver en oppgaveorientert elev som en elev hvor læring er et mål i seg selv, og at eleven ønsker å få økt forståelse, mer innsikt eller bedre ferdigheter og å mestre oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 174). For en egoorientert elev vil ikke læring være et mål i seg selv og eleven vil være opptatt av seg selv i læringssituasjonen, med et mål om å bli oppfattet som flink, eller i verste fall unngå å bli oppfattet som dum (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 174).

Når mestringsorienterte eller oppgaveorienterte elever mislykkes, blir de opptatt av hva de kan gjøre bedre neste gang. For elever som er prestasjonsorientert eller egoorientert blir følelsen av kompetanse mer avhengig av hvordan de presterer sammenlignet med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 174). En mestringsorientert elev ser på prøving og feiling som en del av læringen, mens for en prestasjonsorientert eller egoorientert elev kan det å feile virke truende for selvbildet (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 103). En prestasjonsorientert elev som mislykkes med en oppgave vil stille spørsmål ved egne evner, og tolke nederlaget som en indikasjon på dårlige evner, og får derfor behov for å forsvare seg (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 103).

Forskning viser at elever som primært er oppgaveorienterte eller mestringsorienterte tenderer mot blant annet å være motivert for skolearbeid, å søke optimale utfordringer, å ha stor utholdenhet når de møter vansker, og å søke hjelp når de er behov for det (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 176). De egoorienterte eller prestasjonsorienterte elevene tenderer mot å være opptatt av sosial sammenligning, å se på evner som en stabil og lite foranderlig egenskap, og å gi opp når en møter vansker (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 176).

I en undersøkelse av motivasjon for skolearbeid og idrett, av Duda og Nicholls i 1992, ble også samarbeidsorientering inkludert. I undersøkelsen fant de høy korrelasjon mellom oppgaveorientering eller mestringsorientering og samarbeidsorientering, mens prestasjonsorientering eller egoorientering korrelerte svakt negativt med samarbeidsorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 179). Mestringsorienterte eller oppgaveorienterte elever er med andre ord mer opptatt av å samarbeide med andre elever enn prestasjonsorienterte eller egoorienterte elever er. Skaalvik og Skaalvik hevder at dette skyldes at egoorienterte elever er opptatt av sosial sammenligning og tenderer til å se på skolesituasjonen som en konkurransesituasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 179).

Det er også viktig å påpeke at en elev kan ha en kombinasjon av ulike målorienteringer (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 103). En prestasjonsorientering sammen med mestringsorientering kan gi positive utfall hos eleven i skolesituasjonen, der prestasjonsorienteringen bidrar til gode akademiske prestasjoner, mens mestringsorienteringen vil bidra til oppgaveinteresse, samarbeidslæring og moralsk utvikling (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 103).

3.2.7 Klasseledelse

Et viktig begrep for både håndtering av utfordrende atferd og for å kunne skape et godt læringsmiljø og gode lærer-elev-relasjoner, er klasseledelse. Drugli skriver at det som skjer i klassen har stor innvirkning på elevenes trivsel, læring og utvikling, samt på lærerens opplevelse av å mestre jobben sin (Drugli, 2012b, s. 34). Videre skriver hun at lærerens væremåte og ledelse av klassen påvirker i stor grad klimaet i klassen og dermed læringsmiljøet (Drugli, 2012b, s. 34). På denne måten vil klasseledelse være svært relevant i lærerens arbeid i møte med utfordrende atferd i kroppsøving. Jeg skal nå se nærmere på begrepet klasseledelse.

Klasseledelse handler om lærerens arbeid som bidrar til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling. Lærere leder primært gjennom å undervise, og ledelse er derfor nært knyttet til det fagdidaktiske og læringsorienterte arbeidet. Ledelse handler om å ha blick for den enkelte elev og samtidig ha overblikk over klassen som faglig og sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ogden skriver at begrepet klasseledelse tidligere ganske enkelt handlet om å holde disiplin, men at begrepet gjennom årene har fått et stadig bredere innhold (Ogden, 2022, s. 18). Klasseledelse skal nå også bidra til sosial inkludering, økt trivsel og et trygt læringsmiljø, samtidig som det også drøftes hvordan elevene kan medvirke i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø både faglig og sosialt (Ogden, 2022, s. 118). Ogden bruker følgende definisjon av klasseledelse:

Klasseledelse er retningslinjer for hvordan lærere og elever sammen skaper produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter samtidig som de bidrar til et trygt og inkluderende klassemiljø. (Ogden, 2022, s. 119).

Denne definisjonen åpner for at både lærer og elever kan bidra til et godt læringsmiljø, og at arbeidsro primært handler om å skape gode læringsmuligheter for elevene, samt å skape et trygt klassefellesskap der alle får høre til (Ogden, 2022, s. 119). Christensen og Ulleberg skriver at "*Klasseledelse handler alltid om at man er sammen i skolen for å lære noe*" og knytter dette til den didaktiske trekanten (Christensen & Ulleberg, 2020, s. 14). Med dette menes at man må se klasseledelse som en treleddet relasjon, hvor man retter

oppmerksomheten mot både læreren, eleven og lærestoffet, fordi lærestoffet eller aktiviteten har noe å si for hvordan vi forstår og arbeider med ledelse av elevenes læringsarbeid (Christensen & Ulleberg, 2020, s. 15).

Som nevnt skal klasseledelse blant annet bidra til sosial inkludering, økt trivsel og et trygt klassemiljø. En viktig del av arbeidet læreren gjør med klassemiljøet kan være arbeid med de ulike rollene i klasserommet. I en skoleklasse finnes det ulike roller, både formelle og uformelle (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 226). Dette kan være de formelle rollene som tillitsvalgt eller medlemmer i skolens elevråd, men også roller som for eksempel klovnerollen (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 226). Når læreren skal påvirke rollen til elever som har fått et negativt omdømme, må læreren samtidig jobbe med de andre elevene i klassen. Elevene må blant annet lære seg å ikke alltid plassere “skyld” hos en elev, men heller bli bedre til å vurdere situasjonene (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 226). Læreren må så tidlig som mulig motvirke at enkeltelever får roller som er ugunstige for deres utvikling (Fiskum & Rosenlund, 2021, s. 226).

En annen viktig jobb lærerne gjør i arbeid med klasseledelse er å være et forbilde for elevene. En lærer som ønsker å lede klassen sin med utgangspunkt i et dannelsesperspektiv, må ha klart for seg at det å være lærer, i tillegg til å formidle kunnskaper i de ulike fagene, også må ha i mente at skolens helhetlige mandat må holdes høyt (Briseid, 2020, s. 29). Dette betyr at lærerne må bygge sin virksomhet på de verdiene som er beskrevet i lov og læreplan (Briseid, 2020, s. 29). Det er blant annet gjennom lærerens væremåte som et forbilde overfor elevene at læreren kan få frem slike verdier (Briseid, 2020, s. 29).

Det finnes ulike forskningstradisjoner om klasseledelse, og det deles ofte inn i to ulike tradisjoner: classroom management-tradisjonen og teacher effectiveness-tradisjonen (Briseid, 2020, s. 31). Classroom management-tradisjonen dreier seg om *“hvordan læreren bør lede klassen for å minimere forstyrrelser og bortkastet tid i undervisningen, slik at elevene får mest mulig tid til å lære det faglige innholdet i undervisningen”* (Briseid, 2020, s. 31). Den andre forskningstradisjonen, teacher effectiveness-tradisjonen ser spesielt på hvordan lærerhandlinger virker inn på elevenes læring (Briseid, 2020, s. 31). Det skal altså avdekke hva som er effektiv undervisning, og hvordan man oppnår dette (Aasland & Jensen, 2020, s. 142).

3.3 Kroppsøving som arena for lærerens praksis

I denne delen skal jeg se nærmere på hva som skiller kroppsøvingfaget fra andre fag og hvilken påvirkning dette kan ha på elevenes atferd. Her skal jeg blant annet se nærmere på klasseledelse i kroppsøving, kroppsøving som et synlig fag og garderobesituasjonen.

3.3.1 Læreplanen i kroppsøving

Før jeg ser nærmere på hva ulike litteratur sier om kroppsøvingfaget, og sider ved faget som kan påvirke atferd, vil det være hensiktsmessig å se hva læreplanen sier om faget, hvilke forventninger som er knyttet til faget, og hva som er relevant knyttet til atferd i kroppsøving. I fagets relevans og sentrale verdier står det presisert at kroppsøving er et fag som skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget skal også bidra til at elevene lærer å håndtere utfordringer og løser oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap, og utfordre motet deres til å tøyne egne grenser (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kroppsøving fremmer også elevenes kritiske tenkning om kroppsidealiser som kan påvirke deres selvfølelse, helse, trening og livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019). I fagets kjerneelementer kan vi blant annet lese at faget skal føre til at elevene utforsker egen identitet og eget selvbylde, og at faget gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i ulike bevegelsesaktiviteter. I fagets kjerneelementer står også deltakelse og samspill sentralt, hvor det presiseres at elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. Deltakelse, medvirkning og samarbeid er for å fremme egen og andres læring. Dette innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019).

3.3.2 Klasseledelse i kroppsøving

Kroppsøving skiller seg fra andre skolefag. (Aasland & Jensen, 2020, s. 140) En viktig grunn til dette er at undervisningen finner sted på mange andre arenaer enn i klasserommet. Kroppsøvingundervisningen kan foregå på arenaer som idrettshall eller gymsal, svømmehall, i natur, på idrettsbane og lignende. Som følge av dette blir den organisatoriske avviklingen en stor utfordring for kroppsøvingslærerne (Aasland & Jensen, 2020, s. 140).

Som følge av kroppsøvingfagets ulike arenaer, stilles det store krav til lærerens organiseringsferdigheter (Aasland & Jensen, 2020, s. 145). Forskning viser at kun 25-30

prosent av tiden i undervisningen benyttes til ferdig helseutvikling, spill eller annen “fitness”-aktivitet (Aasland & Jensen, 2020, s. 145). Mye av undervisningstiden i kroppsøving går bort til unødvendig venting, der det flyttes utstyr, velges lag og mottas ulike typer informasjon fra læreren. Dette hevder Aasland & Jensen at i stor grad skyldes lærerens mangel på organiseringsevne (Aasland & Jensen, 2020, s. 145). Det er viktig at kroppsøvingslæreren har en klar struktur i undervisningen og har tydelige ideer om hva elevene skal lære. Læreren bør starte økten ved å tydeliggjøre formålet for og innholdet i økten, og ha en tydelig avslutning som relateres til målet for økten (Aasland & Jensen, 2020, s. 145).

Videre vil kroppsøvingsundervisningens organisatoriske avvikling kreve at det innarbeides gode regler og rutiner (Aasland & Jensen, 2020, s. 146). Gode rutiner sikrer hensiktsmessige handlinger uten å kreve for mye oppmerksomhet fra lærer og elever, der hyppig henvisning til regler kan ta bort noe av elevenes oppmerksomhet fra undervisningens faglige innhold (Aasland & Jensen, 2020, s. 146). I undervisningen bør det være rutiner for hva elever som ikke kan delta i ordinær undervisning skal gjøre, rutiner for oppstart og avslutning av øktene, rutiner for hvordan man tar fram utstyr og rydder det inn og lignende. Dyktige kroppsøvingslærere er i stand til å håndtere flere av disse rutinene samtidig (Aasland & Jensen, 2020, s. 146). Briseid skriver at et spesielt kritisk område i undervisningen er overgangssituasjoner der elever går fra en aktivitet til en annen (Briseid, 2020, s. 33). Dette fremhever viktigheten av gode rutiner i kroppsøvingsundervisningen.

En undersøkelse som er gjort av Rønholt tydeliggjør behovet for tydelige instruksjoner. Grunnen til at elever laget støy i undervisningen, viste seg i flere tilfeller å være et resultat av at elevene ikke forstod lærerens instruksjoner. Kroppsøvingsteksten vil stille store krav til at læreren gir tydelige instruksjoner (Aasland & Jensen, 2020, s. 146). I tillegg hevder Aasland & Jensen at dyktige klasseledere vil i større grad gjøre riktige valg av aktivitetsskifter. Overganger er også kritiske tidspunkter fordi man kan risikere å avbryte aktiviteter der læring finner sted (Aasland & Jensen, 2020, s. 146).

En annen stor utfordring for kroppsøvingfaget er at det kan synes som et fag uten en klar kjerne (Aasland & Jensen, 2020, s. 139). *“Det eksisterer et spenningsforhold mellom fri lek og pedagogisk styrt lek, mellom engelsk sport og svensk gymnastikk, mellom disiplinering og skapende virksomhet, mellom faste treningsregimer og improvisasjon, mellom oppdragelse og*

danning” (Aasland & Jensen, 2020, s. 139). Det er altså ulike oppfatninger om hva kroppsøving faget bør være (Aasland & Jensen, 2020, s. 139). Oppfattelse av hva faget er, eller bør være, får betydning for hva man ser på som virkningsfull/effektiv undervisning. Effektiv undervisning forbindes med god klasseledelse.

Om man ser på kroppsøving i et dannelsesperspektiv, vil det være nødvendig at elevene innordner seg en faglig og sosial struktur dersom de skal tilegne seg kunnskap, holdninger og ferdigheter (Aasland & Jensen, 2020, s. 143). Samtidig skal læreren lede klassen på en måte som gjør at elevene aktivt bidrar i utforming av sosiale regler og får anledning til å diskutere faginnhold og verdier de møter i undervisningen. Aasland og Jensen hevder at elevene på denne måten vil få en økt forståelse for hvordan regler og rutiner blir nyttige spilleregler for at fellesskapet skal fungere på tross av individuelle forskjeller (Aasland & Jensen, 2020, s. 143). I et dannelsesperspektiv, spesielt i praktisk-estetiske fag som kroppsøving, må også elevene bli gitt muligheter til å utfolde evner og krefter ekspressivt uten at det går utover fellesskapet. Som klasseleder må man finne riktig forhold mellom individuell utfoldelse og hensyntagen til fellesskapet (Aasland & Jensen, 2020, s. 143).

3.3.3 Motivasjon i kroppsøving faget

Et viktig mål med kroppsøving faget er livslang bevegelsesglede. Kroppsøving faget kan bidra til at barn vil fortsette å være fysisk aktive senere i livet, og gi motivasjon for fysisk aktivitet også utenfor skolen. Motivasjon blir derfor sett på som en nøkkelfaktor i kroppsøving faget. Hvis elevene ikke er motiverte i faget, eller opplever kroppsøving faget som kjedelig, vil de kunne få en negativ holdning til faget (Ulstad, 2021, s. 117). Manglende motivasjon kan påvirke elevenes læring, og lærerne må derfor legge til rette for forhold der elevene kan motivere seg selv. Hvis elevene mangler motivasjon i kroppsøving, vil de ikke delta og gjøre sitt beste, eller ikke delta i det hele tatt (Ulstad, 2021, s. 118). Forskning viser at lærere kan skape læringsmiljøer som vil påvirke elevenes motivasjon og engasjement i faget (Ulstad, 2021, s. 118). Gjennom en autonomistøttende lærerstil, som innebærer at læreren inntar elevens perspektiv og anerkjenner elevens følelser og gir relevant informasjon, valgmuligheter og minimerer bruken av press, krav og tvang, vil læreren kunne ha positiv innvirkning på elevenes motivasjon i kroppsøving faget (Ulstad, 2021, s. 118). Læreren kan på denne måten påvirke elevenes motivasjon i faget, og dermed også elevenes deltakelse.

3.3.4 Kroppsøvingsfagets synlighet

Et annet særpreg ved kroppsøvingsfaget er at både elevenes og lærerens motoriske/idrettslige kompetanse er veldig synlig i undervisningen. Dette har innflytelse på undervisningens interaksjonsprosesser og får konsekvenser for hvordan læreren velger å tilrettelegge undervisningen (Aasland & Jensen, 2020, s. 140). I en studie av Andrews & Johansen fra 2005 kom det frem at 22 av 35 jenter som hadde deltatt i en spørreundersøkelse om hvor godt de likte gym, hadde svart at de likte gym dårlig. En av grunnene til dette var synligheten i faget. Andrews & Johansen skriver at de individuelle prestasjonene er synlige, og at dette fører til at elevene plasserer hverandre etter hvem som er flink og hvem som ikke mestrer faget. For en elev som presterer svakt, kan dette derfor oppleves som et nederlag (Andrews & Johansen, 2005). At motoriske ferdigheter er så synlige i kroppsøvingsfaget, kan føre til at elever finner strategier og teknikker for å bli mindre synlig.

Kroppsøvingsfaget skal bidra til at elevene opplever bevegelsesaktivitet på en positiv måte (Lyngstad, 2021, s. 173). Mange elever er glad i kroppsøving og opplever bevegelsesglede, men andre liker ikke kroppsøving så godt og opplever ikke aktivitetene like positivt (Lyngstad, 2021, s. 173). Dette kan komme til uttrykk på ulike måter, der noen uttrykker en negativ holdning til faget, mens andre forsøker å skjule det de opplever, noe som Lyngstad betegner som skjuleteknikk (Lyngstad, 2021, s. 173). Med dette menes at *“elever som synes kroppsøving er vanskelig og problematisk, kan bruke metoder for å skjule hva de opplever i kroppsøvingstimene, for eksempel “ribbevegsløping”*” (Lyngstad, 2021, s. 173). En *“ribbevegsløper”* er en betegnelse på en elev som tilsynelatende er deltakende og pliktoppfyllende, men sjeldent får ballen i ballspill, og heller ikke er interessert i å få den. *“Eleven “sceneposisjonerer” seg i timene og beskytter sitt eget “selv” overfor andre ved å gestalte en rolle - som i et skuespill”* (Lyngstad, 2021, s. 174). Denne scenesettingen er skjuleteknikker som brukes overfor både lærere og medelever, med mål om å opprettholde en bestemt selvverdi og ikke tape faglig og sosialt ansikt i kroppsøvingstimene (Lyngstad, 2021, s. 174). Skjuleteknikker står i kontrast til kroppsøvingsfagets mål om livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil, og hvordan elevenes bevegelsesglede uttrykkes i kroppsøvingstimene (Lyngstad, 2021, s. 174).

3.3.5 Garderobesituasjonen

Et annet særpreg med kroppsøvningsfaget er garderobesituasjonen. Mange elever føler et ubehag med garderobesituasjonen og dusjing etter kroppsøvningsundervisning. I garderoben omgås man medelevene mer eller mindre nakne, noe som kan være sårbart for elevene (Walseth & Hæhre, 2014). Barneombudet hevder at noen elever synes det kan være vanskelig å dusje på skolen av ulike grunner, og at dette er noe skolene må ta hensyn til (Barneombudet, u.å.). De mener at skolen skal kunne tilpasse, slik at elevene ikke opplever ubehag ved dusjing, for eksempel gjennom at noen før dusje før eller etter andre (Barneombudet, u.å.). I opplæringsloven §9a-1 kan vi lese at noen elever kan oppleve dusjing som problematisk og oppleve situasjonen som utrygg. Dusjing er ikke omhandlet i opplæringsloven. Dersom dusjing er en utfordring for den enkelte, er det viktig at skolen ikke griper inn i enkeltelevers integritet på en måte som ikke fremmer deres helse, trivsel og læring (Utdanningsdirektoratet, 2014).

I undersøkelsen «*Associations between showering behaviours following physical education, physical activity fitness in English schoolchildren*» av Sandercock, Ogunleye og Voss (2014) viser studien at hele 53 % av gutter og 67,5% av jenter velger å aldri dusje etter kroppsøvingstimen. En undersøkelse av Knut Westlie og Eivind Å. Skille viser derimot at de aller fleste håndterer dusj- og garderobesituasjonen fint, men at det også er noen som synes det er problematisk (Bergstrøm, 2017). 750 elever svarte på undersøkelsen om blant annet garderobekultur, skifting og nakendusjing, hvor fire av fem svarte at de må dusje etter kroppsøvingstimer. Litt over 90 prosent av disse svarte at det forventes at de dusjer uten klær. Hele 96,5 prosent svarte at de faktisk dusjer uten klær (Bergstrøm, 2017). Samtidig presiseres det at man ikke må undergrave at det er noen elever som synes garderobesituasjonen og dusjing etter kroppsøvningsundervisningen er problematisk.

4.0 Metode

Hensikten med denne studien er å bidra til økt kunnskap om hva et utvalg av kroppsøvingslærere på mellomtrinnet opplever som utfordrende atferd i kroppsøving, og videre hva de gjør i møte med det de opplever som utfordrende atferd.

I det følgende skal jeg presentere valg av forskningsdesign og vitenskapsteoretisk bakgrunn. Deretter vil jeg gjøre rede for gjennomføringen av studien, analyseprosessen, oppgavens reliabilitet og validitet og forskningsetiske hensyn.

4.1 Valg av forskningsdesign

I denne oppgaven har jeg valgt en kvalitativ metode basert på fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Et mål med det kvalitative forskningsintervjuet er å trekke frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Basert på dette valgte jeg kvalitative intervju som metode, for å få frem utvalgets tanker og erfaringer.

Den vitenskapsteoretiske bakgrunnen for studien er fenomenologisk-hermeneutisk, da jeg undersøker kroppsøvingslærernes egne opplevelser av utfordrende atferd i kroppsøving. For å undersøke lærernes opplevelse av utfordrende atferd, gjennomførte jeg 5 semistrukturerte intervjuer, som danner grunnlaget for denne studien. Analysemetoden som er brukt er en fortolkende fenomenologisk analyse. Jeg skal i det følgende gjøre rede for valgt forskningsdesign.

4.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Denne fortolkende fenomenologiske studien er forankret i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Den vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva vi søker informasjon om, og den danner et utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018, s. 33).

4.2.1 Fenomenologi og Hermeneutikk

Det fenomenologiske perspektivet i denne studien er knyttet til å få en forståelse av informantenes subjektive tanker og perspektiver om hva de opplever som utfordrende atferd i kroppsøving basert på deres egne erfaringer. Fenomenologi ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900 (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44). Innenfor kvalitativ forskning er *“fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter”* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). Kjennetegn ved den fenomenologiske reduksjonen innebærer at interessen sentreres rundt fenomenverden, slik personene vi studerer opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen” (Thagaard, 2018, s. 36). Fenomenologiske studier utforsker altså den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2018, s. 36). Forskere som er fenomenologisk orientert beskriver trekkene som er felles ved de erfaringer som informantene gir uttrykk for, og gjennom dette får et grunnlag for å utvikle en forståelse av fenomenet man studerer (Thagaard, 2018, s. 36).

I denne studien kunne det derfor komme frem ny kunnskap basert på hvordan lærerne selv tolker og opplever utfordrende atferd, da dette er subjektive opplevelser. Gjennom lærernes egne erfaringer, skal jeg forsøke å få frem den mening de legger i utfordrende atferd. Informantene vil ha ulik opplevelse av hva utfordrende atferd i kroppsøving er, og det blir beskrevet gjennom deres virkelighet.

Hermeneutikk bygger på *“betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende”* (Thagaard, 2018, s. 37). En slik tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at vi kan tolke fenomener på ulike nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). Tolkningen av intervjuetekster kan ifølge Thagaard ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren retter sin oppmerksomhet mot den mening som teksten formidler (Thagaard, 2018, s. 37). I denne studien vil det hermeneutiske perspektivet komme til uttrykk gjennom fortolkningen av intervjuene og skape mening i det. I denne forskningsoppgaven rettes det oppmerksomhet på

hva et utvalg av kroppsøvingslærere mener kan være utfordrende atferd i kroppsøving, og deres tolkning av hva ulike løsninger i møte med dette kan være.

4.2.2 Forforståelse

Jeg har selv jobbet som kroppsøvingslærer i løpet av min studietid, noe som gjør at jeg har mine egne tanker og erfaringer knyttet til utfordrende atferd i kroppsøving. Ifølge Thagaard vil grunnlaget for den forståelsen vi utvikler i prosjektet, preges av hvilken tilknytning man har til miljøet man studerer. Erfaringene man har kan gi grunnlag for gjenkjennelse og bli et utgangspunkt for forståelsen man etter hvert kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 190). Min erfaring som kroppsøvingslærer har sørget for at utfordrende atferd i kroppsøving ble noe jeg ønsket å studere videre, og det er denne forforståelsen som gir grunnlaget for valg av tema. På en annen side kan tilknytningen til kroppsøvingsfaget føre til at jeg overser det som skiller seg fra egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 190). Jeg har derfor vært bevisst på at min forforståelse kan hjelpe meg å kjenne igjen hva informantene forteller om, samtidig som jeg har vært bevisst på å legge bort min forforståelse, for å objektivt kunne analysere funnene i denne studien. Det å være bevisst på at min kjennskap til utfordrende atferd i kroppsøving både kan være en styrke og en svakhet, har vært en viktig del av jobben med å innhente og fortolke data.

4.3 Gjennomføring av studien

I denne delen beskrives forskningsprosessen. Her vil jeg presentere utvalg av informanter, gjøre rede for intervjuprosessen og transkribering. Til slutt vil jeg presentere analyseprosessen i studien.

4.3.1 Utvalg av informanter

Med utgangspunkt i problemstillingen knyttet til hvordan kroppsøvingslærere opplever utfordrende atferd i kroppsøving, og hva de gjør i møte med den, begynte jeg prosessen med å få oversikt over mulige informanter. Jeg kontaktet en rektor og en avdelingsleder ved en skole som jeg har kjennskap til. Jeg fikk da vite hvem som var kroppsøvingslærere på de ulike trinnene, og undersøkte deretter hvilken erfaring de ulike lærerne hadde i kroppsøvingsfaget, da jeg ønsket meg kroppsøvingslærere med flere års erfaring i faget. Jeg valgte denne skolen da jeg visste det var tilstrekkelig med kroppsøvingslærere med god erfaring, og så ikke på det som en ulempe at utvalget alle var fra samme skole. Dette var fordi

studien bygger på subjektive opplevelser, og jeg så på det som lite sannsynlig at utvalget ville være sterkt preget av å holde til på samme skole.

Jeg endte med et strategisk utvalg på 5 informanter, som sa seg villig til å delta i prosjektet. Kriteriene jeg hadde til informantene var at de skulle ha en godkjent lærerutdannelse, og ha flere års erfaring med å undervise i kroppsøving. Jeg så på det som viktig at lærerne hadde tilstrekkelig med erfaring innenfor kroppsøvingsfaget, for å få et så godt innblikk som mulig om utfordrende atferd i kroppsøving.

Utvalget består av tre menn og to kvinner. Kjønn var ikke et kriterium jeg hadde i søket av informanter, da jeg ikke så på dette som en viktig faktor knyttet til min problemstilling. Samtlige informanter hadde over 10 års erfaring, og på det meste 20 års erfaring med kroppsøvingsundervisning. Fire av informantene hadde spesialisering i idrettsfag, noe som ikke var et kriterium. Jeg hadde noe kjennskap til informantene fra før, og dette så jeg på som en styrke gjennom intervjuprosessen. I delkapittel 4.6 "Reliabilitet og validitet" drøfter jeg mer rundt dette.

Utvalget hadde på bakgrunn av dette gode forutsetninger til å kunne bidra med økt kunnskap rundt temaet jeg ønsket å undersøke.

4.3.2 Presentasjon av utvalg

I det følgende vil jeg presentere utvalget som har bidratt i studien. For å beholde informantenes anonymitet vil jeg referere til dem som Lærer 1, 2, 3, 4 og 5. Skolen informantene er tilknyttet til vil også holdes anonym.

Lærer 1 har 20 års erfaring som lærer. Han har en 5-årig lærerutdannelse, med idrett grunnfag. Han har undervist i kroppsøving i 17 av 20 år som lærer.

Lærer 2 har 21 års erfaring som lærer. Han har en 4-årig lærerutdannelse med idrett grunnfag. Han har undervist i kroppsøving i alle år som lærer, og har i tillegg jobbet med idrett på skole i utlandet.

Lærer 3 har 14 års erfaring som lærer. Hun har en 4-årig lærerutdannelse med idrett grunnfag. Hun har undervist i kroppsøving gjennom hele sin lærerkarriere med unntak av 2 år.

Lærer 4 har 28 års erfaring som lærer. Han har en 5-årig lærerutdannelse med idrett grunnfag, i tillegg til utdannelse innenfor muskelterapi. Han har undervist i kroppsøving i alle år som lærer.

Lærer 5 har 11 års erfaring som lærer. Hun har en 5-årig utdannelse som adjunkt med opprykk, og har en bachelorgrad i kroppsøving. Hun har undervist i kroppsøving i alle sine år som lærer, både på småtrinnet og mellomtrinnet.

4.3.3 Intervjuguide

En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). I et semistrukturert intervju vil guiden inneholde en oversikt over emner som skal dekket, og forslag til spørsmål. Det vil variere fra undersøkelse til undersøkelse om spørsmålene og deres rekkefølge er strengt forutbestemte og bindende for intervjueren, eller om det er intervjuerens skjønn og taktfullhet som er bindende for intervjuedes svar og de nye retningene de kan åpne for (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

Jeg hadde et ønske om å få innsikt og kunnskap om kroppsøvingslæreres erfaringer, opplevelser og refleksjoner rundt utfordrende atferd i kroppsøving. Jeg utformet derfor en intervjuguide med relevante spørsmål til dette, som tok utgangspunkt i den teori og litteratur jeg mente var relevant for studien. Spørsmålene utgjorde et utgangspunkt for intervjuene, men det var åpent for å stille oppfølgingsspørsmål utover intervjuguiden. Med hjelp fra veileder utformet jeg en intervjuguide som var dekkende for hva jeg ønsket å undersøke. Det var viktig at jeg hadde gode og åpne spørsmål om utfordrende atferd, da jeg ikke ønsket å legge for mye føringer for hva informantene skulle svare. Emnene som var utgangspunktet for intervjuguiden var kategorisert som følgende: *utfordrende atferd i kroppsøving*, *klasseledelse*, og *lærer-elev-relasjonen*. Emnene ga meg et godt utgangspunkt i det jeg ønsket å undersøke, da jeg fikk innblikk i hvordan informantene tolker begrepet utfordrende atferd, samt hva de gjør i møte med det de opplever som utfordrende atferd. At intervjuguiden inneholdt spørsmål om klasseledelse og lærer-elev-relasjonen kan knyttes til min forforståelse

og var noe jeg så for meg at lærerne kom til å se på som relevant med tanke på hva de gjør i møte med utfordrende atferd.

4.3.4 Gjennomføring av intervjuer

Et semistrukturert livsverdenintervju brukes, ifølge Kvale og Brinkmann, når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Et slikt intervju søker å innhente beskrivelser fra intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Livsverden viser til verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut alle forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I et semistrukturert intervju utføres intervjuene med en intervjuguide som bringer intervjuet inn på bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Da jeg ønsket å undersøke utfordrende atferd i kroppsøving som et fenomen, så jeg på intervju den mest hensiktsmessige metoden for å få økt kunnskap om lærernes egne refleksjoner, tanker og erfaringer. Jeg ønsket å fange opp hver enkelt lærers opplevelser av utfordrende atferd i kroppsøving i deres egen tolkning. Gjennom et semistrukturert intervju kunne jeg få beskrivelser av lærerens fortolkninger av utfordrende atferd i kroppsøving fra deres livsverden.

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort med et fysisk møte, hvor jeg møtte kroppsøvingslærerne på skolen de jobber på. Jeg opplevde informantene som imøtekommende og genuint interessert i å fortelle om deres erfaringer. Lengden på intervjuene var varierende og varte i alt fra 20- til 35 minutter.

I gjennomføringen av intervjuene brukte jeg en intervjuguide med ulike spørsmål jeg hadde formulert på forhånd, men stilte også spørsmål og oppfølgingsspørsmål utover dette. Intervjuene ble som en samtale mellom meg og intervjupersonen, hvor det var ulike emner vi skulle innom, men det var åpent for å snakke om det man selv opplever som relevant. Det var varierende hvor mye jeg brukte intervjuguiden i intervjuene, da jeg brukte den som et utgangspunkt for å komme innom de ulike emnene, men også stilte oppfølgingsspørsmål knyttet til det informantene fortalte. Jeg oppdaget etter det første intervjuet at jeg kunne styrke oppgaven ved å gjøre en liten endring i hvordan jeg stilte enkelte spørsmål, hvor jeg bestemte meg for å spørre mer konkret om innagerende atferd. Dette var fordi jeg opplevde at

lærerne først tenkte på utagerende atferd da jeg ønsket å undersøke hva de legger i begrepet utfordrende atferd. Jeg ønsket å undersøke om de også så på innagerende atferd som utfordrende atferd, og valgte derfor å spørre konkret om dette dersom informantene ikke nevnte det selv. Dette var fordi jeg opplevde i det første intervjuet at informanten var litt låst på utagerende- og undervisningshemmende atferd som eneste utfordrende atferd. Jeg ønsket derfor å få en klarhet, og grave litt dypere i om informantene har en bredere forståelse av begrepet enn det de først tenker. I henhold til valgt problemstilling var det viktig å få en klar forståelse av hva de opplever som utfordrende atferd i kroppsøving, og ikke bare deres umiddelbare tanke.

Gjennom intervjuene var jeg bevisst på egen rolle som intervjuer. Jeg forsøkte å legge vekt på at samtalen skulle ha god flyt og bygge videre på informantenes svar. Jeg opplevde at jeg lyktes ganske bra med dette. I noen tilfeller var det vanskelig å komme med gode oppfølgingsspørsmål og jeg gikk litt for raskt videre, men dette ble bedre og bedre for hvert intervju. Jeg opplevde informantene som åpen, og at de ikke holdt igjen noe når de skulle dele av sine erfaringer. Slik jeg tolket informantenes kroppsspråk og svar var de komfortable i intervjusituasjonen, og hadde et ønske om å gi meg så utfyllende svar som mulig. Dette skapte en rolig og god stemning i intervjusituasjonen. Jeg opplevde at jeg klarte å stille spørsmålene på en åpen måte, som gjorde at jeg ikke la for mye føringer på svarene, men det kan nevnes at det var faktorer jeg så på som relevant og at informantene kan ha blitt påvirket av at jeg stilte spørsmål om blant annet klasseledelse og lærer-elev-relasjoner for å undersøke hva de gjør i møte med utfordrende atferd i kroppsøving. Intervjusituasjonen kan ha vært preget av at jeg hadde noe kjennskap til informantene fra før, noe som kan ha ført til en mer åpen og komfortabel setting. Jeg så ikke på dette som en ulempe, og opplevde at både jeg og informantene klarte å holde et profesjonelt forhold gjennom intervjuene.

4.4 Transkribering

Intervjuene jeg har hatt, ble tatt opp med lydopptaker, og deretter transkribert. Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Jeg startet med transkribering prosessen umiddelbart etter endt intervju, og fortsatte slik med hvert intervju. Dette var fordi jeg ikke ønsket å sitte igjen med mange intervjuer å transkribere på slutten, fordi jeg var forberedt på at transkribering prosessen var tidkrevende.

Det var også fordi jeg ønsket å se om transkriberingen kunne hjelpe med å se om det var noe jeg burde gjøre annerledes som intervjuer i de andre intervjuene. Jeg oppdaget blant annet under transkribering prosessen at det var flere ganger jeg kunne stilt oppfølgingsspørsmål eller fått mer oppklaring i det informantene forklarte. Ettersom at jeg transkriberte etter hvert enkelt intervju, ble dette noe jeg ble mer og mer bevisst på i de neste intervjuene.

Jeg transkriberte ordrett, hvor jeg noterte om det var tydelige pauser, “eeh” og lignende. Dette var for å gi meg selv bedre forutsetninger til å tolke det informantene fortalte. Når jeg hadde notert i transkripsjonen der informantene var mer usikker i svarene, om de var ironisk, veldig klar og tydelig eller lignende, kunne jeg lettere tolke svarene deres. Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

4.5 Analyse

Analyse handler om å tilføre datamaterialet som er samlet noe mer (Leseth & Tellmann, 2018, s. 122). Kvalitativ analyse kan beskrives som en systematisk bearbeiding av informasjon og en “ryddejobb” (Leseth & Tellmann, 2018, s. 123).

Kort sagt har den kvalitative analysen som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet (Tjora, 2021, s. 216).

Denne studien bygger på en fortolkende fenomenologisk analyse som analysemetode i denne studien. Fortolkende fenomenologisk analyse er delt inn i fire trinn som jeg fulgte gjennom analysen. Jeg vil nå forklare nærmere hva jeg gjorde i hvert trinn:

1. Se etter temaer i det første transkriptet
2. Knytte temaene sammen
3. Fortsette analysen for de andre intervjuene
4. Skrive ned resultatene

(Smith & Osborn, 2008, s. 67, 70, 73, 76)

4.5.1 Se etter temaer i det første transkriptet

I det første trinnet i analysedelen leste jeg flere ganger gjennom transkriberingen av intervjuene. Jeg valgte å se på et intervju av gangen. Underveis som jeg leste gjennom intervjuet, noterte jeg ned mulige temaer jeg fant i transkriptet. Jeg noterte for hånd, hvor jeg brukte venstre marg til å notere meg det jeg anså som viktig fra transkriberingen. Deretter leste jeg gjennom transkriberingen igjen, og brukte høyre marg til å notere mulige temaer fra transkriberingen. (Smith & Osborn, 2008, s. 67).

4.5.2 Knytte temaene sammen

I andre trinn var målet å finne sammenheng mellom temaene fra første trinn. Jeg skrev da ned alle temaene i et eget dokument. I dokumentet skrev jeg også et sitat som viste at tema var sentralt i det bestemte intervjuet. Eksempler fra denne prosessen finnes i vedlegg 3. Jeg opplevde at det var mer oversiktlig å notere for hånd, så jeg skrev ut dokumentet slik at jeg kunne sortere temaene for hånd. Jeg delte deretter inn temaene i ulike grupper, for så å finne hovedtemaer fra hver gruppe (Smith & Osborn, 2008, s. 70).

4.5.3 Se sammenheng mellom temaene

Neste trinn var å se sammenheng mellom hovedtemaene fra hvert intervju, for å finne hovedtemaer for studien. Det var en klar sammenheng mellom flere av temaene fra de ulike intervjuene, mens enkelte temaer bare var relevant i noen av dem. Jeg sorterte sammen temaene med en klar sammenheng, og valgte hvilke temaer jeg ønsket å fokusere på (Smith & Osborn, 2008, s. 73).

4.5.4 Skrive ned resultatene

Siste trinn av analysen var å skrive ned resultatene fra analysen, for så å beskrive temaene. Jeg endte opp med fem hovedtemaer som var sentrale for studien (Smith & Osborn, 2008, s. 76). De fem hovedtemaene var:

1. Læreres forståelse av utfordrende atferd i kroppsøving
2. Deltakelse og motivasjon som utfordrende atferd i kroppsøving
3. Faktorer i kroppsøving som påvirker atferd
4. Hva blir gjort i møte med utfordrende atferd i kroppsøving
5. Kroppsøving som en ressurs mot utfordrende atferd

4.6 Reliabilitet og validitet

Thagaard knytter reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187).

Validitet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Når resultatene av kvalitative studier har som målsetting å gå utover det rent deskriptive, representerer analysen tolkninger av de fenomener vi studerer (Thagaard, 2018, 189). Vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s. 189).

4.6.1 Reliabilitet og validitet i min studie

I metoddelen av denne oppgaven har jeg forsøkt å beskrive gjennomføringen av studien så presist og nøyaktig som mulig. Dette er for å vurdere at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte.

En utfordring med reliabiliteten i denne studien kan være at jeg må fortolke forskningens data. Thagaard skriver at man kan styrke forskningens gjennomsiktighet ved å redegjøre for data som er atskilt fra forskerens fortolkninger (Thagaard, 2018, s. 188). For å gjøre dette på best mulig måte har jeg en resultatdel hvor jeg gjengir data fra forskningen uten særlig fortolkninger, før dette fortolkes i diskusjonsdelen. Gjennom å gjøre opptak fra intervjuene har jeg også grunnlag for å utvikle data som er mer uavhengig av egne oppfatninger og tolkninger (Thagaard, 2018, s. 188). Likevel vil det som blir sagt i intervjuene tolkes og preges av hvordan jeg forstår og hører det som blir sagt (Thagaard, 2018, s. 188).

Jeg gjennomførte dette prosjektet alene, og hadde derfor ikke muligheten til å styrke reliabiliteten gjennom at flere forskere deltok i prosjektet. Thagaard skriver at gjennom å samarbeide med andre forskere, eller at en annen forsker trekkes inn for å utføre en kritisk evaluering av fremgangsmåtene i prosjektet vil man kunne styrke reliabiliteten (Thagaard, 2018, s. 188).

For å styrke validiteten i denne studien har jeg vært bevisst på hva som kan påvirke innhenting av data og analyseringen av data. Jeg har blant annet vært bevisst på å

reflektere over hvilken relasjon jeg har til informantene i prosjektet. Ettersom at jeg hadde noe kjennskap til informantene i prosjektet er jeg bevisst på at dette kan påvirke det som kommer frem i intervjuene, både gjennom hva informantene velger å fortelle og hvordan jeg tolker informantene. Gjennom at jeg hadde noe kjennskap til informantene kan jeg ha tolket dem på en annen måte enn en annen forsker ville gjort.

Jeg har også vært bevisst på at min forforståelse i både innhenting og behandling av data. På den ene siden kan resultatet være preget av min forforståelse, ettersom jeg selv har jobbet som kroppsøvlingslærer og har mine tanker om hva som kan være utfordrende atferd i kroppsøving. Min forforståelse kan derfor ha vært med på å prege hva jeg legger vekt på i analysen, og hvilke spørsmål jeg stilte i intervjuene for å innhente data. På en annen side kan min forforståelse også ha gitt meg bedre grunnlag for å forstå og tolke beskrivelsene av fenomenet jeg forsker på, og skape mening gjennom informantenes beskrivelser. Jeg har likevel vært bevisst i analyseprosessen på å reflektere over hva informantene forteller, og ikke la min forforståelse utgjøre en stor forskjell i den informasjonen jeg ble gitt.

4.7 Ethiske overveielser

Intervjuforskningen er fylt med moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). I den kvalitative forskningen kan det være spenninger mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Dette var noe jeg var bevisst på i min forskning. Jeg ønsket å løfte frem lærernes opplevelse og erfaring med utfordrende atferd i kroppsøving, og så på dette som etisk forsvarlig å undersøke.

Å gjennomføre intervjuer i forskningsprosessen bringer med seg et par etiske utfordringer. Det første jeg gjorde for å sikre meg at informantene deltok frivillig i prosjektet og for at informantene skulle vite hva undersøkelsen dreide seg om var å skaffe informert samtykke. Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke (Thagaard, 2018, s. 22). Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designet, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer også at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til å når som helst trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Informantene fikk tildelt informert

samtykke som de fikk lest gjennom og signert, før vi kunne starte intervjuet. I informasjonsskrivet fikk informantene en overordnet gjennomgang av prosjektet, samt informasjon om deres rettigheter, konfidensialiteten i oppgaven, at det ville bli tatt lydopptak av intervjuet, og lignende.

Som nevnt ble informantene informert om konfidensialiteten i prosjektet. Konfidensialitet i forskningen viser til en enighet mellom forsker og informant om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Dette innebærer blant annet at private data som kan identifisere informantene ikke skulle avsløres, og at data fra intervjuet ikke skulle bli brukt på en annen måte enn det som var avtalt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

I informasjonsskrivet ble det også gjort rede for informantenes anonymitet i prosjektet. I følge Kvale & Brinkmann bør man *“forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse både med hensyn til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen”* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). I mitt forskningsprosjekt så jeg ingen utfordringer med å holde på deltakernes anonymitet, og heller ingen andre åpenbar risiko deltakelse i prosjektet kunne medføre. Dette var fordi det ikke ville bli gitt særlig sensitiv informasjon, verken om deltakerne, elever, foresatte eller arbeidsplassen.

I selve intervjusituasjonen må forskeren vurdere intervjusituasjonens konsekvenser for deltakeren, for eksempel stressopplevelser og endret selvbilde (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Deltakerne i dette prosjektet virket ikke å være preget av situasjonen, og virket rolig og komfortable gjennom intervjuene.

Også i transkriberingsprosessen må man som forsker være bevisst på konfidensialitetshensyn, og spørsmålet om hva det vil si å foreta en lojal skriftlig transkripsjon av deltakernes muntlige uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I intervjuene ble det ikke gitt noe sensitiv informasjon, og dette ga meg da muligheten til å transkribere alt informantene sa.

I analyseprosessen omfatter de etiske spørsmålene om hvor dypt og kritisk intervjuene bør analyseres, og hvorvidt deltakerne bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97).

5.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres studiens funn. Først vil det presenteres hvordan kroppsøvingslærerne forstår utfordrende atferd i kroppsøving, og hva de legger i begrepet. Deretter vil jeg gå inn på sider ved kroppsøvingsfaget som kan påvirke elevenes atferd, før jeg presenterer funnene knyttet til hva lærerne gjør i møte med utfordrende atferd i kroppsøving. Jeg vil deretter se på funn knyttet til hvordan kroppsøvingsfaget kan være en ressurs for å unngå utfordrende atferd. Til slutt vil jeg oppsummere studiens funn.

5.1 “Utfordrende atferd kan være så mye forskjellig”

Informantene ble i intervjuet spurt om hva de selv legger i begrepet utfordrende atferd i kroppsøving. Funnene i studien viser at lærerne opplever flere typer atferd som utfordrende atferd i kroppsøving. Informantene i studien beskriver både utagerende og innagerende atferd som utfordrende. De gir uttrykk for at utfordrende atferd i kroppsøving kan være både elever som ikke er deltakende, elever som utagerer og havner i konflikter eller elever med mye konkurranseinstinkt. Dette gir blant annet **Lærer 4** uttrykk for:

“Utfordrende atferd tenker jeg kan være så mye forskjellig. Da tenker jeg både på de som ikke ønsker å delta på noe, de som er litt voldsomme, utagerer og lett havner i konflikt med andre. Og så har du de som har så enormt vinnerinstinkt, som ikke tåler å tape, klager på lag og sånt. (...) Og så har du også de som trekker seg veldig unna, er redd for baller eller lignende og blir veldig stille, som også kan være utfordrende på sin måte.”

Lærer 4 sin beskrivelse av utfordrende atferd støttes også av **Lærer 2, 3 og 5**. **Lærer 1** på sin side ser ut til å fokusere mest på utagerende og undervisningshemmende atferd i sin forståelse av utfordrende atferd. Han beskriver utfordrende atferd som:

“Utfordrende atferd for meg er når elever ikke gjør det som de får beskjed om og opponerer mot deg som lærer, eller at de da plager andre elever, at det er det som er utfordringen, at de da ødelegger det som du har tenkt å gjennomføre i timen.”

Videre gir flere av informantene uttrykk for at utagerende atferd kan være utfordrende i kroppsøvingsfaget. Informantene beskriver blant elever som gjør at det er vanskeligere for læreren å gjennomføre undervisningen slik man har tenkt, elever som ofte havner i konflikter

og elever som fort blir frustrerte og sinte. **Lærer 3** forteller at det ofte er utagerende man først tenker på som utfordrende, og at elever som utagerer kan være utfordrende i kroppsøvningsfaget. Funnene i studien viser også at lærerne kan oppleve elever som er ukonsentrerte og vanskelig å gi beskjeder til som utfordrende.

Flere av informantene gir også uttrykk for at innagerende atferd kan være utfordrende, der blant annet **Lærer 2 og Lærer 3** forteller at de opplever innagerende atferd som mer utfordrende enn utagerende atferd. **Lærer 3** forteller at utagerende atferd ofte oppleves utfordrende der og da, men at man som lærer ofte har gode grep mot slik atferd. Derfor opplever hun innagerende som mer utfordrende, fordi de kan være vanskelig å nå inn til og det kan være utfordrende for lærer å få frem hva som ligger bak atferden. Hun uttrykker at de innagerende elevene ofte havner i bakgrunnen, er lite motivert og lite deltakende, noe hun beskriver som utfordrende. De gir også uttrykk for at det kan være utfordrende å vite om eleven er innagerende fordi det ligger noe bak atferden, eller om eleven er sjenert av natur og trives godt med det.

5.2 “Den største utfordringen er de som ikke er deltakende”

Manglende deltakelse og manglende motivasjon i faget er to fellestrekk informantene trekker frem som utfordrende. Dette gir blant annet **Lærer 2** uttrykk for, som forteller at elever som ikke vil delta, setter seg ned på en benk, gir uttrykk for at det de gjør er kjedelig, eller forsvinner i garderoben, er noe han synes er utfordrende. Informantene trekker ofte sammenhenger mellom at det er de innagerende elevene de opplever som ikke deltakende i faget.

Lærer 3 uttrykker videre at det er utfordrende når elever melder seg ut og uttrykker at de ikke liker kroppsøving. Hun uttrykker at det er vanskelig å motivere elever til å delta når de rett og slett ikke vil. Dette er noe **Lærer 1, 2 og 5** også gir uttrykk for. **Lærer 5** uttrykker at manglende deltakelse er det hun først og fremst opplever som utfordrende atferd i kroppsøving. Hun beskriver både elever som ikke er deltakende fordi de opplever at de ikke mestrer det som skal gjøres, og elever som rett og slett ikke ønsker å være med på det som skal gjøres. Dette er elever hun synes er veldig vanskelig å få med i undervisningen.

Lærer 4 sin opplevelse er at det er for lett å la være å delta i undervisningen. At elever setter seg ned på en benk, går i garderoben eller sier at de har skader, er noe han opplever ofte. Han forteller at dette er noe han opplever som utfordrende fordi det ofte er vanskelig å vurdere om det faktisk er en skade som hindrer dem i å delta eller om dette er en unnskyldning og at det er noe annet som ligger bak.

Flere av informantene trekker ofte frem motivasjon som en faktor som påvirker en utfordrende atferd. Dette knytter de til blant annet manglende deltakelse og som noe de ser på som utfordrende. **Lærer 2** forteller om erfaringer han har opplevd der elevene trekker seg unna og som gir uttrykk for at ting er kjedelig. Dette opplever informanten som utfordrende, og han knytter dette videre til manglende motivasjon. Det er krevende jobb for lærer å stadig finne nye måter å motivere elevene.

5.3 “Det er noe med rammene rundt”

Kroppsøvingens arena, fagets synlighet, og garderobesituasjonen er funn som kan knyttes til elevens atferd i denne oppgaven.

Lærer 3 uttrykker dette på følgende måte:

“Det er noe med rammene rundt tenker jeg. Kroppsøving kontra en klasseromsundervisning. Det med at i kroppsøving så har du gjerne en stor gymsal, et stort uteareal eller hva det måtte være. Og så skal du ha oversikt og kontroll der. Jeg tror det å holde rammene er viktig for at det ikke sklir ut. (...) De opplever kanskje selv da, selv om ikke det nødvendigvis er gitt, at rammene kanskje forsvinner litt i kroppsøvingen, og at de har lov til mer enn de har i klasserommet.”

Denne erfaringen deler han med **Lærer 4**, som hevder at måten man organiserer undervisningen i kroppsøving er helt avgjørende. Han forteller at man organiserer undervisningen på en annen måte om man har en liten gymsal eller en stor hall, og om man er inne eller ute. Videre gir han uttrykk for at i en liten gymsal har man gjerne mer oversikt og en mindre gruppe, men at man i en stor hall har flere muligheter til å dele opp undervisningen og skape oversikt på den måten. Han peker på måten du organiserer kroppsøvingen som svært viktig. Han mener at uten god organisering vil elevene oppleve kroppsøvingen mer som

en fritime, noe som kan føre til både mindre deltakelse og annen utfordrende atferd fordi man ikke har de samme rammene som i en klasseromsundervisning.

Flere av informantene fremhever det fysiske aspektet ved kroppsøvningsfaget. Det er et fag der man er i bevegelse, man er aktiv både alene og sammen med andre. Aspektet knyttet til kroppskontakt og samarbeid fremhever noen av informantene at kan få frem atferd som kan være utfordrende. **Lærer 4** sier blant annet at *“kroppsøving er jo et sånt fag der man lett kommer i konflikter med andre fordi man er fysisk. Man kommer borti hverandre og det kan oppstå konflikter på den måten, fordi de skader seg for eksempel.”* Dette støttes av **Lærer 1**. Han mener at dette kan gjøre at det oppstår flere konflikter i kroppsøvningsfaget enn i andre fag på skolen og viser her til at rammene i kroppsøvningsfaget kan føre til konflikter og utfordrende atferd.

Som en konsekvens av kroppsøvningsfagets arena og rammene i faget, kommer også fagets synlighet frem som et viktig funn. Dette blir blant annet beskrevet av **Lærer 5**:

“Jeg tror i større grad at elever har en frykt for å mislykkes. Den kommer tydeligere frem. (...) Det er så synlig. Det er mye mer synlig at du ikke mestrer å kaste en håndball eller sparke en fotball, enn det at du ikke klarer å gjennomføre et regnestykke eller at du skriver en feil i norsk.”

Hun mener derfor at elevene blir veldig sårbar i mange kroppsøvingstimer. Dette mener hun er en grunn til at mange ikke trives i faget, og derav trekker seg unna eller utagerer. Hun forteller at man veldig ofte ser at elevene ikke liker faget fordi de opplever at de ikke mestrer det, og at de da ikke ønsker å delta eller utagerer, fordi det er så synlig for andre. Dette uttrykker også **Lærer 3 og 4**. **Lærer 4** sammenligner fagets synlighet med at man ofte føler at alle følger med på hva man gjør på treningssenteret. Denne usikkerheten mener hun kan føre til både innagerende og utagerende atferd.

5.3.1 “Noen er ikke med fordi de gruer seg til dusjen”

Flere av informantene trekker fram garderobesituasjonen som en utfordring med kroppsøvningsfaget, og en faktor for ulik atferd. **Lærer 3** uttrykker at garderobesituasjonen kan føre til mindre deltakelse i faget:

“Jeg tror at noen kan holde tilbake i aktiviteten på grunn av dette med dusjing og sånt etterpå. At de gruer seg til å dusje gjør at de kanskje begrenser aktiviteten for å slippe ubehaget med å måtte dusje sant, fordi da blir de ikke svett”.

Dette uttrykker også **Lærer 4** og **Lærer 5**. Informantene trekker også frem garderoben som en arena hvor konflikter kan oppstå og en arena hvor man har lite oversikt som lærer. Dette blir blant annet beskrevet av **Lærer 4**:

“En annen ting med kroppsøving er jo dette med garderober, og der er det jo ofte litt utfordringer også sant. Der har det jo vært utfordringer med, altså konflikter oppstår jo like gjerne i garderoben som i gymsalen, og når du har flere garderober så har du jo ikke kontroll på det på samme måte som i gymsalen.”

Han forteller også at han har fått tilbakemeldinger på mistriivsel i garderoben, og sier at dette er vanskelig å kontrollere. Han mener at denne mangelen på oversikt i garderobesituasjonen derfor gir rom for ulik utfordrende atferd. Også **Lærer 4** peker på dette som en utfordring og uttrykker at konflikter og lignende kan starte allerede i garderoben, noe som kan gjøre at du har utfordringer allerede før undervisningen har startet på grunn av situasjoner i garderoben.

5.4 Hva blir gjort i møte med utfordrende atferd?

I denne delen presenteres funn knyttet til hva lærerne gjør i møte med utfordrende atferd i kroppsøving. Her vil det bli presentert hva de jobber med kontinuerlig for å legge til rette for elevene, som klasseledelse, læringsklima, og lærer-elev-relasjonen.

5.3.1 “Klasseledelse er nok nøkkelen”

Alle lærerne uttrykte at god klasseledelse var en viktig del av arbeidet med utfordrende atferd. Informantene legger blant annet vekt på det å skape gode rutiner, være tydelig i beskjeder, organisering og skape en struktur i undervisningen.

Lærer 3 forteller:

“Å være en god klasseleder, det tror jeg man kan vinne veldig mye på. Og det er jo litt av kunsten tenker jeg, og det er en treningssak. Dette med struktur, at man er konsekvent på hvordan man gir beskjedene sine, hvor man samler de, og at man gjerne gjør det samme om

og om igjen sånn at de blir vant til det og skaper rutiner. Spesielt også i kroppsøving, med store områder, at man er en tydelig klasseleder sånn at elevene vet hva de skal gjøre til enhver tid. (...) Tydelige rammer da, hvor man skal samle de, hvordan man starter timen og avslutter timen og sånt.”

Dette støttes av **Lærer 1**, som forteller at klasseledelse ofte er nøkkelen til å unngå utfordrende atferd. Han vektlegger at man som klasseleder er tydelig, flink til å organisere økten, og har tydelige rutiner. Dette vektlegger også **Lærer 3** og **Lærer 4**.

Samtlige av informantene mener at slike rutiner og tydelig klasseledelse vil begrense den atferden de opplever som utfordrende. **Lærer 5** presiserer hvor viktig det er at lærerne har fokus på dette, og mener at man ofte ser en tendens til at mange av rutinene man har i skolen ofte forsvinner litt i kroppsøvingsfaget. *“Det jeg synes er litt synd er at alt vi gjør i klasserommet, måten å organisere på, måten å tilpasse på, måten å planlegge. Alt det forsvinner ofte vekk når man kommer i gymsalen. Jeg tror det er mange som ikke tenker på de tingene.”*

Knyttet til klasseledelse, snakket informantene i flere tilfeller om tilpasninger de gjør for den enkelte elev som en metode for å begrense utfordrende atferd og hjelpe den enkelte elev med noe den kan oppleve som vanskelig. Dette beskriver blant annet **Lærer 3**, som sier at man som lærer ofte vet hvem som kan melde seg ut, hvem som kan utagere og lignende. Derfor kan man som lærer forsøke å gjøre tilpasninger for den enkelte elev, slik at han eller hun kan få en positiv opplevelse av undervisningen. På denne måten kan man kanskje klare å få elevene til å være deltakende fordi man som lærer har lagt til rette for det.

Dette uttrykker også **Lærer 1, 2, 4 og 5**. **Lærer 4** forsøker også å tilpasse for elever som er engstelig for ting, gjennom å legge opp aktivitetene på måter som vil hjelpe den eleven. Han forteller dog at han opplever det som noe utfordrende å legge opp til at alle skal kunne oppleve mestring og tilstrekkelig utfordring. Han sier derfor at det noen ganger er hensiktsmessig å dele inn i grupper slik at elever som gruer seg til aktiviteten ikke er sammen med elevene som er mest voldsomme. Å tilpasse for elevene som opplever at de ikke mestrer det som skal gjennomføres er viktig for alle informantene.

Som klasseleder og lærer har man også et ansvar for å skape et godt læringsklima. Dette er noe flere av informantene også hadde fokus på i intervjuene. Informantene er opptatt av å fremme et læringsklima hvor man hjelper hverandre, støtter hverandre, hvor alle skal få delta og hvor det er rom for å prøve og feile. **Lærer 3** forteller blant annet:

“Å skape et godt miljø er jo noe man jobber mye med. Det er vanskelig å jobbe med også, nettopp fordi mange har den indre driven om å vise seg frem og fremheve seg selv. Så må du prøve å få et læringsklima der fokus er å gjøre hverandre gode, hvordan kan du få med de andre, støtte hverandre, behandle hverandre med respekt. Og ha fokus på at kroppsøvfingsfaget på skolen da skal alle kunne være med, og på skolen skal det være åpent.”

Dette er noe flere av informantene forteller at de legger vekt på, og som de opplever som en viktig del i arbeidet med utfordrende atferd. **Lærer 5** forteller at hun velger bort aktiviteter som hun mener er ødeleggende for læringsklima i klassen. Hun har blant annet valgt å unngå fotball i kroppsøvfingsfaget, fordi det er veldig store forskjeller i klassen. Dette mener hun ville vært ødeleggende for mange av elevene og at hun da ikke ville skapt et mestringklima i klassen. *“Når majoriteten av guttene i den klassen er kjempegod i fotball, så er det veldig ødeleggende for de fire som ikke spiller fotball. Da legger jeg til rette for at de ikke opplever mestring, og da skaper jeg et prestasjonsklima.”* Hun er dermed opptatt av å skape et klima hvor det skal være mulig for alle å oppleve mestring i faget.

I arbeidet med læringsklima er informantene opptatt av å ta bort litt av konkurranseperspektivet de opplever noen elever har i kroppsøvfingsfaget. **Lærer 4** sier:

“Du har jo disse elevene med et enorm vinnerinstinkt, de som ikke tåler å tape, og kan skape konflikter og bli sure fordi de taper. Det er jo en utfordring, fordi de kan bli utagerende på grunn av det, men også fordi det kan påvirke de andre i klassen. Kanskje de andre ikke har lyst til å delta fordi de opplever at de blir klaget på hele tiden, og at det derfor får en negativ effekt på klassen.”

Dette uttrykker flere av informantene, og gir uttrykk for at de er svært opptatt av å skape et læringsklima hvor fokus ikke er på det å vinne til enhver tid. **Lærer 3** forteller at dette er noe hun opplever som utfordrende:

“Du har jo et aspekt med kroppsøvningsfaget, noe som jeg opplever som utfordrende, at du har elever som går sånn inn i det, og er opptatt av å være så ekstremt god, og blir sure når de taper, sure når de ikke er fornøyd med laget sitt. Og så lager de dårlig stemning i en kroppsøvingssituasjon, fordi de mener at de andre ikke lever opp til deres forventninger, fordi de har så lyst til å vinne til en hver tid.”

5.3.2 “Gode relasjoner er avgjørende”

Det kommer tydelig frem at informantene er opptatt av å skape gode relasjoner med elevene. Dette er noe alle informantene beskriver som svært viktig i møte med utfordrende atferd i kroppsøving, og er gjentakende i intervjuene. Dette beskriver blant annet **Lærer 2** som forteller at relasjoner er veldig viktig, og at det handler om å vite hvem elever er, hva elever interesserer seg for og lignende. Da kan man lettere se om eleven har en dårlig dag og lettere kunne hjelpe eleven. På denne måten viser man som lærer at man er interessert i å hjelpe, og da får man ifølge **Lærer 2** garantert noe tilbake fra eleven fordi det oppstår en gjensidig respekt.

Alle informantene forteller at det er gjennom de gode relasjonene med elevene at man som lærer kan vite hva eleven trenger. **Lærer 3** og **Lærer 4** sier at dersom du har gode relasjoner med eleven så vet du hvem som trenger et ekstra klapp på skulderen, hvem du skal være ekstra oppmerksom på, og hvordan du skal snakke til eleven for at eleven skal delta og trives i undervisningen. Informantene gir også uttrykk for at gjennom gode relasjoner kan du lettere klare å snu situasjonen om en elev utagerer eller ikke er deltakende. For å skape en god relasjon, forteller informantene at de forsøker å bruke mye tid på å snakke med og lytte til elevene. Dette er noe informantene gir uttrykk for at de gjør for å skape gode relasjoner, men også noe de gjør når elevene først utagerer eller ikke ønsker å delta. **Lærer 2** og **Lærer 5** uttrykker viktigheten av å vise forståelse for situasjonen, og snakke med og lytte til eleven. **Lærer 5** sier:

“(…) Om en elev først utagerer da kommer relasjonen inn i bildet igjen. Da gjelder det å vise forståelse for situasjonen, snakke med dem. Jeg skjønner du ble sint, eller jeg skjønner du ble frustrert og så videre. For det er jo ofte det det går på. De opplever at de ikke mestrer, og blir sint og frustrert. Da gjelder det å vise forståelse og se deres perspektiv.”

5.5 Kroppsøving som ressurs mot utfordrende atferd

I tillegg til de flere faktorene i kroppsøving som kan føre til utfordrende atferd i kroppsøving, kommer det også frem i noen av intervjuene at lærerne mener at kroppsøving faget kan være et godt verktøy til å begrense den utfordrende atferden.

Lærer 2 påpeker at kroppsøving faget er et fag veldig mange trives med. Han trekker også frem at dette er et fag som elever som ofte viser en atferd som utfordrer i skolen, ofte kan fungere veldig fint i.

“Jeg er jo lærer i flere fag også, og jeg merker jo også at det er ofte at de elevene som er utagerende i klasserommet, de liker veldig godt kroppsøving og det å være i aktivitet. Jeg tenker at kroppsøving også kan gi de elevene en arena de kan trives bedre i enn ellers i skolen. Så med riktig tilpassing tror jeg man kan få elever som ellers kan være utagerende til å skinne litt i kroppsøving og oppleve at de mestrer det.”

Også **Lærer 4** påpeker at man kan bruke kroppsøving faget til noe positivt mot utfordrende atferd. Han hevder at kroppsøving er et fag man kan bruke til å skape gode relasjoner, og skape et godt læringsklima.

5.5 Oppsummering av funn

Funnene i denne studien viser at kroppsøvingslærere opplever flere typer atferd som utfordrende i kroppsøving faget. Samtlige lærerne uttrykker at utagerende atferd kan være utfordrende i kroppsøving, og beskriver at atferden ofte er knyttet til elever som forstyrrer undervisningen. Disse elevene havner også ofte i konflikter og/eller har en atferd som kommer til uttrykk gjennom sinne og frustrasjon. I tillegg kommer frem frem at også innagerende atferd kan være utfordrende. Lærerne opplever at elever med innagerende atferd kan være vanskelig å nå inn til, at de ofte havner litt i bakgrunnen og at de i mange tilfeller fremstår lite deltakende og uttrykker manglende motivasjon. De gir også uttrykk for at det kan være utfordrende med innagerende atferd fordi det i mange tilfeller er vanskelig å vite om det er bakenforliggende årsaker til atferden, eller om eleven er sjenert av natur og trives godt med det. Manglende motivasjon er et fellestrekk som går igjen ved både innagerende og utagerende atferd. Samtlige informanter beskriver dette som krevende. Kroppsøvingslærerne

gir uttrykk for at det kan være for lett for elever å unngå deltakelse i faget, noe de opplever som en utfordring.

Funnene i studien viser at det er flere sider og situasjoner ved kroppsøvingsfaget hvor utfordrende atferd blir synlig. Informantene uttrykker at rammene rundt faget kan bidra til å få frem utfordrende atferd. De opplever at på bakgrunn av det faktum at undervisningen i faget foregår på ulike arenaer, som gymsal, stort uteareale og lignende, kan dette føre til utfordrende atferd. Kroppsøvingssammenhengene kan også, ifølge informantene, gjøre at elevene i flere tilfeller havner i konflikter sammenlignet med andre undervisningsformer fordi elevene gjennom kroppslig bevegelse også blir mer fysisk mot hverandre. I tillegg kommer det frem at fagets synlighet gjør at elever kan bli mindre deltakende eller oppleve at de ikke mestrer noe, som kan føre til utfordrende atferd. Studiens funn viser også at lærerne opplever at garderobesituasjonen kan være utfordrende for elevene, og derfor føre til utfordrende atferd.

I møte med utfordrende atferd i kroppsøving er lærerne opptatt av god klasseledelse. De mener at å være en tydelig klasseleder, ha god struktur og organisering, og tilpasse undervisningen i faget fører til mindre utfordrende atferd. I tillegg er informantene opptatt av å skape et godt læringsklima for å legge til rette for elevene, noe de opplever er viktig for at flere er deltakende og at mindre utageringer skal skje. De ønsker også å skape et læringsklima hvor det er fokus på mestring og utvikling, og ta bort noe av konkurranseperspektivet de mener noen elever har på faget. Lærerne opplever gode relasjoner med elevene som avgjørende i møte med utfordrende atferd, både fordi det kan føre til mindre utfordrende atferd, men også fordi man lettere kan forstå eleven og hjelpe eleven ut av situasjonen.

Til slutt viser også studiens funn at noen av informantene opplever at kroppsøvingsfaget kan være en god ressurs for å fremme et godt læringsklima og gode opplevelser for elever som har det vanskelig på skolen. Informantene mener derfor at kroppsøvingsfaget kan føre til mindre utfordrende atferd.

6.0 Diskusjon av funn

I denne delen skal studiens funn diskuteres og drøftes i lys av forskning, teori og litteratur som er presentert i oppgaven. Formålet er å utvikle kunnskap om utfordrende atferd i kroppsøving, med utgangspunkt i problemstillingen:

Hva opplever et utvalg kroppsøvingslærere på mellomtrinnet som utfordrende atferd i kroppsøving, og hva gjør de i møte med det de opplever som utfordrende atferd i kroppsøving?

I første del av kapitlet vil jeg drøfte informantenes forståelse av utfordrende atferd i kroppsøving. Deretter drøftes sider og situasjoner ved kroppsøvingsfaget der utfordrende atferd blir synlig, før jeg drøfter og diskuterer rundt hva informantene gjør i møte med utfordrende atferd i kroppsøving. Til slutt vil det drøftes hvorvidt kroppsøving kan være en ressurs i møte med utfordrende atferd.

6.2 Hva er utfordrende atferd i kroppsøving?

I denne delen vil jeg diskutere informantenes opplevelser av hva som er utfordrende atferd i kroppsøving. Funnene i min studie viser at det er varierende hva lærerne opplever som utfordrende atferd i kroppsøving. Noen lærere opplever utagerende atferd som utfordrende, andre opplever innagerende atferd som utfordrende, og noen opplever både innagerende og utagerende atferd som utfordrende. Dette er i tråd med hva Kinge (2020, s. 31) hevder, om at elever utfordrer oss ulikt, og at noen utfordres mest av utagerende atferd og andre mest av innagerende atferd. Studiens funn viser at de fleste informantene opplever både utagerende og innagerende atferd som utfordrende atferd. Slik jeg tolker informantene er det utagerende atferd de først tenker på som utfordrende. Dette kan være fordi de innagerende elevene ofte havner litt i bakgrunnen, slik flere av informantene gir uttrykk for. Ifølge Kinge (2020, s. 32) er det ofte de utagerende elevene vi snakker om fordi de skaper forstyrrelser, uro og hindrer undervisningen. Dette er noe jeg ser igjen hos flere av informantene. Flere av informantene knytter begrepet utfordrende atferd til elevene som utagerer og forstyrrer undervisningen, noe som er gjentakende i intervjuene.

Til tross for at lærerne ved flere anledninger snakker om utagerende atferd som utfordrende, gir de også uttrykk for at dette er noe de opplever at de har gode grep mot. Slik jeg tolker informantene tenker de ofte på utagerende elever når de planlegger undervisningen i

kroppssøving, og på denne måten tilpasser undervisningen for å unngå utageringer. Ettersom at det ofte er utagerende elever vi snakker om som utfordrende, vil nok dette også føre til at lærerne er ekstra oppmerksom på de utagerende elevene i undervisningen. Mitt inntrykk er at lærerne opplever at de lykkes ganske bra med grepene de tar for å unngå utagerende atferd, men at utagerende elever likevel er noe samtlige av informantene opplever som utfordrende i kroppssøving. Dette tolker jeg som at uansett hvor gode grep og teknikker lærerne har, opplever de at utageringer vil kunne forekomme av ulike grunner i kroppssøving.

Informantene opplever også innagerende atferd som utfordrende, og flere av informantene beskriver innagerende atferd som mer utfordrende enn utagerende atferd. Dette forklarer de blant annet med at elever med innagerende atferd er vanskelig å nå inn til. Dette beskriver også Kinge, som skriver at innagerende elever like fullt kan vekke vår uro og utfordre oss, ettersom vi ikke kommer innpå dem, og ikke finner nøkkelen inn til kontakt og samhandling (Kinge, 2020, s. 32). Informantene gir uttrykk for at det er vanskelig å avdekke om det ligger noe bak atferden, eller om elevene bare er sjenert av natur og trives godt med det, noe også Kinge (2020, s. 42) beskriver.

Ifølge Grimseth, Foldnes & Irgan (2018) er manglende kunnskap om utfordrende atferd en utfordring. I deres forskning uttrykker informantene et ønske om å lære mer om hvordan man kan møte og veilede barn med utfordrende atferd på en god måte. I mine funn virker lærerne å være ganske trygge på egen kunnskap om utagerende atferd, hvor de gir uttrykk for at de har flere teknikker de bruker i møte med denne atferden. Lærerne antyder dog at de ikke har de samme grepene mot innagerende atferd, som de har i møte med utagerende atferd. Noen elever kan holde problemene og utfordringene for seg selv (Ogden, 2022, s. 11), noe som kan gjøre det vanskelig for læreren å hjelpe elevene. I møte med innagerende atferd opplever jeg at lærerne har en frustrasjon over at elever ikke er deltakende, og at det er en mer krevende jobb å få med de innagerende elevene i undervisningen, enn de utagerende elevene.

En hovedutfordring som blir trukket frem av informantene knyttet til elevenes innagerende atferd er at de ofte tenderer mot å ikke være deltakende i faget. Lærerne beskriver en atferd hvor elevene trekker seg unna undervisningen i kroppssøvingsfaget, noe de blant annet knytter til at elevene selv opplever at de ikke mestrer det som skal gjennomføres og at deres ferdigheter er synlige for andre i kroppssøvingsfaget. Dette kan tyde på at lærerne opplever en atferd som står i motsetning til forventningene i kroppssøvingsfaget sett i lys av læreplanen. I

læreplanen har vi blant annet sett at det trekkes frem som fagets verdier at elevene skal oppleve og skape med kroppen, at elevene skal utfordre motet deres til å tøye egne grenser og at elevene skal utforske egen identitet og eget selvbilde (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når elevene viser en slik atferd som lærerne beskriver, hvor den innagerende atferden fører til at de ikke er deltakende i faget, kan det stilles spørsmål til hvorvidt elevene får tro på egen mestring, kan tøye egne grenser eller utvikle eget selvbilde.

Informantene i denne studien knytter ofte manglende deltakelse til manglende motivasjon. Ulstad skriver at elever som mangler motivasjon i kroppsøving, ikke vil gjøre sitt beste, eller ikke delta i det hele tatt (Ulstad, 2021, s. 118). Det kommer tydelig frem i studiens funn at flere av informantene opplever det som utfordrende å motivere elever som ikke er deltakende. I læreplanen til kroppsøving står det blant annet at kroppsøvingfaget skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Basert på informantenes beskrivelser er det tydelig at de forsøker å legge til rette for alle elevers læring. Likevel fremstiller de elever som ikke er motivert i faget, noe som står i kontrast til fagets forventninger om at faget skal stimulere den enkeltes motivasjon og tro på egen mestring. Informantene i studien beskriver elever som de opplever er mindre motivert i faget, på grunn av ulike sider ved kroppsøvingfaget. De beskriver også elever som ikke har tro på egen mestring og som opplever at faget sørger for at deres mangel på mestring blir synlig for resten av klassen. Dette gir grunn til å se på hva man kan gjøre som kroppsøvingslærer for å legge til rette for at elevene både blir motiverte og opplever tro på egen mestring. Hva lærerne gjør i møte med slike utfordringer drøftes videre i kapittel 6.4.

Informantenes beskrivelser av at elevene er umotiverte i faget, baserer de blant annet på at elevene uttrykker at undervisningen er kjedelig. Dette kan sees i lys av hva Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 184) skriver om at motivasjon ikke kan observeres direkte, men blir observert gjennom elevenes atferd og utsagn (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 184). Det kan tenkes at informantene derfor konkluderer med at elevene som ikke er deltakende, mangler motivasjon i faget. Det kan likevel være grunn til å vurdere om elevene ikke er motivert, eller om det er andre grunner for at de ikke er deltakende, som for eksempel at de opplever at de ikke mestrer faget. I lys av læreplanen, skal kroppsøvingfaget kunne bidra til at barn vil fortsette å være fysisk aktive senere i livet og gi motivasjon for fysisk aktivitet også utenfor skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). At elevene da ikke er motivert for faget og ikke er

deltakende vil derfor bli et problem for deres læring og utvikling, og motstridende for fagets mål.

En annen utfordring som trekkes frem av informantene er elever som har et konkurranseperspektiv på kroppsøvningsfaget. Informantene beskriver elever som er veldig opptatt av å vinne og blir sur når de taper, elever som har et veldig sterkt ønske om å fremstå som bedre enn andre, og elever som ofte er misfornøyd med laginndeling. Måten informantene beskriver dette kan sees i relasjon til teorien om målorientering og prestasjonsorienterte elever. En prestasjonsorientert elev er opptatt av å sammenligne å vise sine ferdigheter overfor andre, hvor hensikten med deltakelse er å vinne og utkonkurrere andre (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 103). Informantene hevder at et slikt perspektiv på kroppsøvningsfaget vil kunne føre til at andre elever ikke ønsker å delta, fordi det kan oppstå en frykt hos de andre elevene hvor de blir redde for å gjøre feil. Det kan derfor tenkes at prestasjonsorienterte elever kan være skadelig for det læringsklimaet lærerne ønsker å skape i klassen.

En annen grunn til at prestasjonsorienterte elever er noe lærerne kan se på som utfordrende, kan være at de ser at slike elever oftere kan utagere i kroppsøvningsfaget, noe flere informanter beskriver. Skaalvik & Skaalvik skriver at en prestasjonsorientert elev som mislykkes med en oppgave vil stille spørsmål ved egne evner og får behov for å forsvare seg (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 103). Det kan tenkes at dette kan føre til en reaksjon hos elevene, for eksempel i form av utagering eller at de trekker seg unna undervisningen. Denne måten å forsvare seg på kan sees i lys av Lyngstad, Hagen og Aunes forskning om skjuleteknikker, hvor det kommer frem at skjuleteknikker kan komme til uttrykk gjennom ulike former for utagering eller tøysing (Lyngstad et al., 2016). De prestasjonsorienterte elevene kan basert på dette få behov for å skjule sin opplevelse av at de ikke mestrer, og forsvare seg med utagering og tøysing.

6.3 Hva kan påvirke elevenes atferd i kroppsøving?

Jeg vil nå se på hva som kan påvirke elevenes atferd i kroppsøvningsfaget, i lys av studiens funn, tidligere forskning, teori og litteratur. Dette er for å få en økt forståelse om hvorfor ulik utfordrende atferd kan komme til uttrykk i kroppsøvningsfaget, og på denne måten få en bedre forståelse av hva som kan gjøres i møte med utfordrende atferd i kroppsøving.

Informantene forteller at manglende deltakelse er utfordrende i kroppsøving. En faktor med kroppsøvfingsfaget som informantene knytter til deltakelse er elevenes synlighet i faget. Elevenes synlighet i kroppsøvfingsfaget er noe av det som skiller faget fra andre skolefag (Aasland & Jensen, 2020, s. 140). Noen av informantene forteller at elever opplever en frykt for å mislykkes fordi deres ferdigheter er så synlige i kroppsøvfingsfaget. Dette mener flere av informantene kan sørge for at elevene ikke trives i faget og derfor ikke er deltakende. Dette finner man også igjen i studien til Andrews & Johansen fra 2005, hvor flere av jentene som deltok i prosjektet hadde mye fravær og mistriivsel i faget, noe Andrews & Johansen blant annet knyttet til fagets synlighet (Andrews & Johansen, 2005).

Utfordringen med elevenes synlighet i faget kan også sees i relasjon til bruk av skjuleteknikker. Informantene antyder at elevene som opplever synligheten i faget som ubehagelig, ofte bevisst havner i bakgrunnen, noe som er i tråd med Lyngstads beskrivelse av skjuleteknikker (Lyngstad, 2021, s. 173). Lyngstad skriver at skjuleteknikker står i kontrast til kroppsøvfingsfagets mål om livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Lyngstad, 2021, s. 174). Slik jeg tolker informantene, er dette også mye av grunnen til at de synes elever som tar i bruk skjuleteknikker er utfordrende. Elevene vil ikke få tilstrekkelig utbytte av undervisningen, og det vil derfor ha en negativ effekt på elevenes læring og danning. Det vil heller ikke alltid være lett å observere om elevene bevisst tar i bruk skjuleteknikker eller ikke.

Noe som skiller kroppsøvfingsfaget fra andre skolefag er garderobesituasjonen. Dette er noe flere av informantene ser på som en faktor for manglende deltakelse i faget. Flere av Informantene sier blant annet at de tror elever kan holde tilbake i aktiviteten på grunn av at de ikke ønsker å dusje på skolen. Informantene beskriver også garderobesituasjonen og dusjing som ukomfortabel for mange. Det kan derfor tenkes at garderobesituasjonen vil føre til at elever mistrives i kroppsøvfingsfaget, og derfor ikke ønsker å delta. Garderobesituasjonen og dusjing blir også beskrevet som en utfordring for noen elever av Barneombudet (u.å.) og Walseth & Hæhre (2014). Dette kan også sees i relasjon til Moen et al., sin forskningsrapport, som forteller at ca. 18% av elevene ikke liker å være nakne i garderoben sammen med andre, og ca. 13% av elevene forteller at de ikke synes det er greit å dusje etter gymtimen.

Slik jeg tolker informantene virker garderobesituasjonen å være noe uoversiktlig for lærerne. Undersøkelsen til Moen et al. (2018), viser at 56% av elevene oppga at de ikke opplever at en voksen passer på dem i garderoben. Ettersom at lærerne ikke selv er i garderoben med elevene, virker de ikke å ha helt oversikt over hva som foregår i garderobene. Likevel er lærerne tydelig på at de er klar over utfordringene garderobesituasjonen bringer med seg, som at flere elever er ukomfortabel med å dusje etter undervisningen. Funnene i studien viser at informantene uttrykker at elever begrenser aktiviteten i faget fordi de ikke ønsker å dusje, noe informantene opplever som en utfordring. Som barneombudet (u.å.) skriver bør skolene gjøre tilpasninger for at elevene som er ukomfortabel i garderobesituasjonen kan få mulighet til å dusje før eller etter resten. Dette er noe informantene virker å gjennomføre på en god måte. Flere av informantene gir uttrykk for at de gjør tilpasninger for elevene som er ukomfortable, og på denne måten begrenser utfordringen så godt det lar seg gjøre. Undersøkelsen til Moen et al. viser også til at 78% av lærerne oppga at de gjør tilpasninger for elever som trenger det.

6.4 Hva blir gjort i møte med utfordrende atferd i kroppsøving?

I studiens funn kommer det frem flere tiltak lærerne gjør i møte med utfordrende atferd i kroppsøving. En viktig del av lærerens arbeid i møte med utfordrende atferd i kroppsøving er klasseledelse. Studiens funn viser at klasseledelse er noe lærerne mener er svært viktig for å legge til rette for elever som viser utfordrende atferd, og blir beskrevet som mye av nøkkelen til å unngå atferd de opplever som utfordrende. Knyttet til oppgavens teoretiske grunnlag og litteraturgjennomgang kan dette blant annet sees i lys av Drugli (2012b, s. 34) som skriver at det som skjer i klassen har stor innvirkning på elevenes trivsel, læring og utvikling. Mye av den utfordrende atferden som informantene beskriver i kroppsøving er knyttet til utfordringer i undervisningssituasjonen. Sett i lys av at det som skjer i klassen har mye å si for blant annet elevenes trivsel, vil dette igjen ha mye å si for deres atferd i faget.

Ifølge Utdanningsdirektoratet handler klasseledelse blant annet om å ha blick for den enkelte elev og samtidig ha overblikk over klassen som faglig og sosialt fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020). Informantene i denne studien er opptatt av å ha tydelige rammer for å ha overblikk over klassen, men er også svært opptatt av å ha blick for den enkelte elev. Dette blir blant annet beskrevet gjennom at informantene er opptatt av å ivareta de innagerende elevene og se deres behov, eller at de gjør tilpasninger for at både de

utagerende og innagerende elevene skal trives godt i faget og samtidig bli en del av fellesskapet ved å unngå å skape store forskjeller.

En viktig del av klasseledelse i kroppsøving er god organisering og struktur, noe flere av informantene forteller at de har fokus på. Funnene i denne studien viser at lærerne blant annet har fokus på hvor elevene plasseres i rommet når de skal gis beskjeder og instruksjoner, at de har rutiner på hva elevene skal gjøre når man blåser i fløyten og lignende, og på denne måten skaper rutiner og struktur i overgangssituasjoner. Aasland & Jensen skriver at fordi kroppsøvingundervisningen foregår på arenaer som idrettshall, gymsal eller ute i naturen, stilles det store krav til lærerens organiseringsferdigheter (Aasland & Jensen, 2020, s. 145). En av grunnene til at lærerne har fokus på organisering kan være for å bruke tiden effektivt og unngå for mye venting og stopp. Informantene uttrykker at for mye venting og avbrytelser kan føre til at elevene blir utålmodig, som igjen kan føre til utfordrende atferd. Overgangssituasjoner kan ofte være vanskelig for utagerende elever (Kinge, 2020, s. 36), og utagering forekommer særlig i ustrukturerte situasjoner (Ogden, 2022, s. 11). Dette er også i tråd med hva Briseid (2020, s. 33) skriver. Dette gjør at struktur og lite pauser vil spille en viktig rolle i møte med utfordrende atferd, og blir noe lærerne vektlegger i sitt arbeid. Studiens funn om at lærerne har fokus på god struktur er også i tråd med hva Aasland & Jensen (2020, s. 145) skriver. Informantene forteller også at de har tydelige rutiner for oppstart og avslutning av undervisning, som ifølge Aasland & Jensen (2020, s. 145) er viktig.

God struktur og organisering vil være viktig i relasjon til hvordan elevene opplever kroppsøvingfaget. Noen av informantene ga uttrykk for at rammene rundt kroppsøvingundervisningen kan føre til at noen av elevene opplever kroppsøvingfaget mer som en fritime. Flere av informantene uttrykker at om man ikke har klare rammer vil elevene oppleve at de har en frihet til å velge om de ønsker å delta eller ikke. Lærerne i denne studien virker å være opptatt av god struktur, organisering, og rutiner i undervisningen, for å legge til rette for at elevene deltar. Informantene forteller at noen elever uttrykker at kroppsøving er kjedelig, og selv velger å ikke delta. De gir uttrykk for at de opplever at det er for lett for elevene å ikke delta. Det kan tenkes at mye av grunnen til dette er at elevene ser på kroppsøvingfaget som lekpreget, og at det derfor oppleves mer fritt enn annen undervisning i skolen. Å opprettholde en viss struktur i faget vil da være avgjørende for at elevene opplever kroppsøving som et like viktig skolefag som andre fag. At læreren er tydelig på hva som er målet med undervisningen kan være en hensiktsmessig måte å gjøre dette på. Dette kan sees i

relasjon til Aasland & Jensen (2020, s. 139), som skriver at det er en utfordring med kroppsøvningsfaget at det kan synes som et fag uten en klar kjerne, og at det er et spenningsforhold mellom fri lek og pedagogisk styrt lek. Hvordan læreren oppfatter faget vil få betydning for hvordan man gjennomfører undervisningen, og tydelige mål og rammer vil kunne sørge for at kroppsøvningsfaget ikke oppleves som en fritime for elevene. Det vil være nødvendig med en faglig og sosial struktur dersom de skal tilegne seg kunnskap, holdninger og ferdigheter (Aasland & Jensen, 2020, s. 139).

Et annet tiltak lærerne i studien bruker i møte med utfordrende atferd er å skape et godt læringsklima. Som vi så i delkapittel 3.2.7 om klasseledelse, er det å skape et godt læringsmiljø en del av arbeidet med klasseledelse (Ogden, 2022, s. 118). Flere av informantene påpeker viktigheten av dette. Informantene snakker blant annet om det å skape et læringsklima hvor elevene støtter hverandre, bidrar til å gjøre hverandre gode, og behandler hverandre med respekt. Læringsklimaet man klarer å skape i klassen vil blant annet ha stor betydning for elevens motivasjon (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 106). I forskningen til Andrews & Johansen viser funnene blant annet at elevene ga uttrykk for at de hadde en frykt for negative kommentarer fra medelever (Andrews & Johansen, 2005). Dette er noe funnene i min studie viser at lærerne er bevisst på, hvor flere av informantene uttrykker at de vektlegger et læringsklima hvor elevene støtter hverandre og respekterer hverandre. Lærerne i studien beskriver at de ønsker å skape et mestringsklima i klassen. I et mestringsklima er det aksept for at elevene prøver og feiler, og elevene vil ha en forståelse for at man hjelper hverandre for å bli bedre (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 107), noe informantene gir uttrykk for at de ønsker å fremme. Det vil være viktig for lærerne å skape et mestringsklima hvor fokuset er på å hjelpe hverandre, å lære og utvikle seg (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 107), og ikke på konkurranse og frykt for å feile, da dette kan generere utfordrende atferd, ettersom at de opplever manglende deltakelse og prestasjonsorienterte elever som utfordrende.

På bakgrunn av beskrivelsene av læringsklimaet lærerne jobber for å skape, gir de uttrykk for at elevens atferd kan føre til at et slikt klima blir svekket. Informantene beskriver elever som ser på kroppsøvningsfaget som konkurranse, som har urealistiske forventninger til medelever, og snakker ned medelever som utfordrende. De beskriver dette som en utfordring de opplever som reell i kroppsøvningsfaget, noe som står i kontrast til fagets verdier og kjerneelementer i læreplanen. I fagets relevans og sentrale verdier finner man blant annet at kroppsøving fremmer samarbeid og respekt for hverandre, og det å anerkjenne ulikhet og inkludere alle

står som kjerneelementer i faget. Basert på lærernes beskrivelser kan det tyde på at de opplever en atferd hos elevene som står i motsetning til de verdiene faget skal utvikle hos elevene. På en annen side er lærerne tydelig på at dette er noe de kontinuerlig jobber for å motvirke.

I studiens funn bemerker informantene at relasjonen mellom dem og eleven har stor påvirkning på elevens atferd, og dens mulighet til å snu atferden til utagerende elever. Kinge skriver at barns utfordringer kommer til uttrykk i deres kommunikasjon, samhandling og relasjon til den enkelte som møter dem (Kinge, 2020, s. 42). Elevene vil preges av den relasjonen de er en del av, og kan opptre ulikt i sine ulike kontaktforhold (Kinge, 2020, s. 42). En god lærer-elev-relasjon vil basert på dette være vesentlig i møte med utfordrende elever. Dette er blant annet fordi man vil vite hva eleven trenger fra deg som lærer for å oppleve mestring og trivsel i faget, noe som igjen kan føre til mindre utfordrende atferd. Informantene i studien forteller at de bruker mye tid på å skape en god relasjon, og gjør dette ved å vise elevene at de ønsker å hjelpe. Slik jeg tolker informantene viser de forståelse for elevene og deres situasjon, noe som kan sees i relasjon til hva Fallmyr (2020, s. 18) skriver om at man også må tolerere det brysomme og uønskede, da dette skaper tillit, som igjen skaper trygghet. Fallmyr beskriver dette som fundamentet for en god relasjon, noe som tyder på at informantene har gode forutsetninger for å skape gode relasjoner med elevene.

Lærerne i studien beskriver også at å se den enkelte elev er en viktig del av relasjonsbyggingen. Informantene forteller at gjennom å rose elevene for noe de gjør, så vil elevene få en følelse av å bli sett. I Lagestad et al. (2020) sin forskning om elevenes opplevelse av å bli sett i kroppsøvningsfaget, var dette noe elevene ga uttrykk for at var viktig. Kinge skriver at barn som utfordrer oss ofte blir kritisert, korrigert, rettet på og lignende, til tross for at deres atferd egentlig forteller at de trenger å bli sett, få anerkjennelse og bli forstått (Kinge, 2020, s. 64). Funnene i min studie viser at dette er noe lærerne har fokus på i sitt arbeid for å skape gode relasjoner til elevene og deres trivsel i kroppsøvningsfaget. Informantene gir uttrykk for viktigheten av å snakke med og lytte til eleven i utfordrende situasjoner. Når læreren viser at han eller hun lytter til eleven, vil dette kunne føre til at eleven opplever emosjonell støtte. Gjennom å snakke med og lytte til eleven som har det vanskelig, vil eleven kunne føle seg oppmuntret, verdsatt og akseptert. I tillegg legger informantene vekt på at det er gjennom samtaler man skaper den gode relasjonen med elevene. Den viktige betydningen av en god relasjon mellom læreren og eleven, og elevens

opplevelse av emosjonell støtte, understrekes i forskningen til Federici & Skaalvik (2015). Forskningen viser en sterk sammenheng mellom sosial støtte og elevens selvoppfatning, motivasjon, innsats, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 238). I lys av dette vil denne måten å møte utfordrende atferd på være hensiktsmessig i mange tilfeller, slik informantene gir uttrykk for. Det kan tenkes at en slik relasjon vil kunne føre til at elevene kan snu den atferden som er utfordrende.

Gjennom å snakke med og lytte til elevene beskriver også lærerne at de ser situasjonen fra elevenes perspektiv og på denne måten anerkjenner deres følelser. På denne måten inntar de en autonomistøttende lederstil, slik det blir beskrevet av Ulstad (2021, s. 118). Dette kan ha en positiv innvirkning på elevenes motivasjon og faget, og dermed også påvirke både deres trivsel og deltakelse.

Basert på studiens funn tolker jeg lærernes vilje til å inkludere elever med atferdsvansker som stor. Deltakelse virker å være deres største bekymring knyttet til utfordrende atferd, og informantene i studien virker å være svært opptatt av å inkludere alle elever, også elevene med atferdsvansker. I Øen & Krumsviks forskning kom det blant annet frem at lærernes vilje til å inkludere elever med atferdsvansker ofte er lavere enn viljen til å inkludere elever med fysiske nedsettelse eller lærevansker (Øen & Krumsvik, 2022). Jeg opplever ikke at dette stemmer overens med lærernes beskrivelser i denne studien. Dette er basert på at lærerne antyder at de er svært opptatt av hvordan de kan inkludere elevene. Informantene snakker gjentatte ganger om hvordan de kan inkludere både de utagerende og innagerende elevene, noe som tyder på at viljen til å inkludere de utfordrende elevene er stor.

Samtlige av informantene er tydelig på viktigheten av å tilpasse undervisningen for at elevene skal oppleve mestring og være deltakende i undervisningen. De gir uttrykk for at det er ulike tilpasninger som må gjøres for at elevene skal kunne trives i kroppsøvningsundervisningen. I forskningen til Andrews & Johansen viser funnene at noen opplever en frykt for å mislykkes, og gruer seg til kroppsøvningsundervisningen, fordi det var aktiviteter de ikke mestret (Andrews & Johansen, 2005). Lærerne i min studie virker å være svært opptatt av at elevene skal oppleve at de mestrer de aktivitetene som blir gjort, og gjør derfor flere tilpasninger. Lærerne i denne studien viser god forståelse for elevenes behov, og gir uttrykk for at de i stor grad lykkes med å gjøre tilpasninger for elevene. Forståelse for elevenes behov er ifølge

Fiskum & Jacobsen (2021, s. 16) en viktig faktor for å kunne gjøre tilpasninger for hver enkelt elev.

Et funn i denne studien var at **Lærer 5** fortalte at hun unngår fotball i kroppsøving fordi det skaper store forskjeller i klassen. Gjennom å bevisst velge mer inkluderende aktiviteter i undervisningen forsøker hun derfor å unngå å forsterke forskjeller i klassen. Sett i relasjon til forskningen til Andrews & Johansen (2005) kom det frem at jentene i undersøkelsen mente det var for mye ballspill i kroppsøvingsundervisningen, og da særlig fotball. Fotball ble beskrevet som en aktivitet som gutter driver mer med enn jenter, og at jentene derfor opplevde at de ikke likte eller mestret undervisningen, og meldte seg ut. Gjennom å velge bort slike aktiviteter, som flere elever driver med på fritiden, kan man ifølge informanten unngå at de som ikke driver med idretten opplever store forskjeller i klassen. Sett i lys av informantens beskrivelser og forskningen til Andrews & Johansen (2005) vil dette kunne bidra til at elever ikke melder seg ut av undervisningen, og blir mer deltakende. På en annen side kan det diskuteres om en slik tilpasning kan føre til at andre elever, som opplever mestring gjennom å spille fotball, blir fratatt muligheten til å kjenne på mestringsfølelse.

6.5 Kroppsøving som en ressurs i møte med utfordrende atferd

Funnene i denne studien viser at noen av kroppsøvingslærerne mener at kroppsøving kan bidra positivt i møte med utfordrende atferd. Noen av informantene beskrev kroppsøving som et fag elever som har utfordringer i skolen, ofte trives bedre med. Sett i relasjon til forskningsrapporten til Moen et al (2018). er det generelt høy trivsel i kroppsøvingsfaget. Dette virker å være inntrykket noen av informantene i studien også har. Studien til Moen et al. (2018) viser at kroppsøvingsfaget er blant de to mest populære fagene på skolen, noe som kan tyde på at elever som ikke trives i andre skolefag, trives godt i kroppsøvingsfaget. Slik **Lærer 2** ga uttrykk for, kan dette gjøre at elever som ellers har utfordringer i skolen, kan få en positiv opplevelse i kroppsøvingsfaget. Selv om denne studien har fokusert på utfordrende atferd i kroppsøving og hva i kroppsøvingsfaget som kan føre til utfordrende atferd, tror jeg det også er viktig å se at faget kan spille en positiv rolle for elever som viser utfordrende atferd ellers i skolen. Som noen av informantene antyder er det elever som har utfordringer med å følge den normale skolehverdagen hvor det er mye stillesitting. Da kan kroppsøvingsfaget kunne fungere som et avbrekk for elevene, hvor de får utfolde seg fysisk. Det kan også tenkes at elever som sliter med skolefag, kan oppleve mestring på en annen

måte i kroppsøvningsfaget, gjerne fordi de trives med å være i fysisk aktivitet slik **Lærer 2** forteller. På en annen side vil det fortsatt stille krav til lærerens klasseledelse. Det kan tenkes at elever som utfordrer i skolen, fortsatt vil ha noen av de samme utfordringene i kroppsøvningsfaget, for eksempel om noe går imot dem eller når beskjeder blir gitt. Som **Lærer 2** sier vil det kreve de riktige tilpasningene for at kroppsøvningsfaget skal bli en positiv arena, også for elever som utfordrer i skolen.

Til tross for at kroppsøvningsfaget kan være en positiv arena for elever som har utfordringer i skolehverdagen, kan det på den andre siden også tyde på at elever kan trives godt på skolen ellers, men ha store utfordringer i kroppsøvningsfaget. Basert på informantenes beskrivelser av utfordringene i faget og utfordringene knyttet til innagerende atferd spesielt, kan det virke som det er flere utfordringer knyttet til atferd i kroppsøvningsfaget som man ikke ville sett i andre undervisningssituasjoner. Dette tyder derfor på at til tross for at noen kan få en mer positiv opplevelse med kroppsøvningsfaget enn andre undervisningssituasjoner, er det også viktig å være klar over elevene som har en mer negativ opplevelse av faget.

7.0 Avslutning

Formålet med dette forskningsprosjektet har vært å undersøke hva kroppsøvingslærere opplever som utfordrende atferd i kroppsøving, og hva de gjør i møte med utfordrende atferd i kroppsøving. Det ble gjennomført fem semistrukturerte intervju med kroppsøvingslærere på mellomtrinnet. Studiens funn ble analysert og tolket, før funnene ble diskutert i lys av teori, tidligere forskning og relevant litteratur.

Studien tok utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan opplever et utvalg av kroppsøvingslærere på mellomtrinnet utfordrende atferd i kroppsøving, og hva gjør de i møte med utfordrende atferd i kroppsøving?* Resultatene fra studien presenterer hvordan mitt utvalg kroppsøvingslærere opplever utfordrende atferd i kroppsøving. Jeg vil nå oppsummere noe av det som har kommet frem i denne studien, som belyser oppgavens problemstilling.

Kroppsøvingslærere opplever både utagerende og innagerende atferd som utfordrende. Likevel er min tolkning at informantene i min studie er trygg på egen praksis knyttet til utagerende atferd, og opplever innagerende atferd som mer utfordrende. De innagerende elevene, som lærerne opplever som vanskelig å nå inn til og ofte lite deltakende, byr på utfordringer for lærerne. Informantene antyder at de opplever dette som en utfordring de ofte møter på i kroppsøvingsfaget, noe som står i kontrast med forventningene i faget blant annet sett i lys av læreplanen. Elever som ikke er deltakende virker derfor å være noe kroppsøvingslærere spesielt opplever som utfordrende atferd.

I møte med utfordrende atferd i kroppsøving virker lærerne å fokusere på klasseledelse, å skape et godt læringsklima og gode lærer-elev-relasjoner. Ettersom at kroppsøving er et fag som foregår på arenaer som gymsal, uteområde og lignende, er lærerne opptatt av å opprettholde en struktur og ha god organisering i undervisningen. Dette er noe de opplever som viktig for at elevene skal være deltakende og for at ikke utfordrende atferd skal forekomme. Å skape et inkluderende læringsklima, eller et mestringsklima, er også noe som fremstår som viktig i møte med utfordrende atferd. Læringsklimaet de klarer å skape i klassen virker å ha betydning på elevenes trivsel og deltakelse i kroppsøvingsfaget, og derfor være relevant i møte med utfordrende atferd. Informantene uttrykker også at å skape gode relasjoner mellom læreren og elevene både hjelper læreren å forstå elevene og gjør det lettere å møte utfordrende atferd i kroppsøvingsfaget.

7.1 Studiens styrker og svakheter

Etter gjennomført studie, ser jeg både styrker og svakheter ved denne studien. En styrke med studien er at den omhandler et relevant tema, og et tema de fleste kroppsøvingslærere kommer til å møte på i sin arbeidshverdag. Studien belyser et tema som kan være viktig for å forstå hvilke utfordringer man kan møte på i kroppsøvingsfaget, og være viktig for lærernes praksis knyttet til hva man gjør i møte med den utfordrende atferd. Videre vil jeg si at det er en styrke med studien at den fremmer kroppsøvingslærerens stemme knyttet til utfordrende atferd. Det er lærernes egne erfaringer og opplevelser om tema som er grunnlaget for denne studien, noe som fremhever hvilke utfordringer de møter og hvordan de jobber i møte med utfordringene. I oppgaven har jeg også begrunnet valg av metode og beskrevet forskningsprosessen for å styrke studiens validitet og reliabilitet.

Det er også ting som kunne vært forbedret ved denne studien. Det kan blant annet tenkes at min manglende erfaring med intervju kan ha påvirket resultatene. Intervjuene ble bedre og bedre underveis i prosessen, hvor jeg blant annet ble flinkere til å stille gode oppfølgingsspørsmål. Det kan derfor tenkes at mer erfaring i intervjusituasjoner ville gitt bedre oppklaringer i enkelte svar og andre spennende nyanser. Det skal også nevnes at jeg ikke tidligere har analysert datamateriale, og ved mer trening kunne også analysen blitt gjort på en bedre måte.

7.2 Videre forskning

Denne studien har gitt økt kunnskap om hva et utvalg kroppsøvingslærere opplever som utfordrende atferd i kroppsøving, og hva de gjør i møte med denne atferden. For videre forskning kunne det vært interessant å se nærmere på en av utfordringene som denne studien trekker frem. Ved å fokusere spesifikt på innagerende atferd, vil man kunne få ytterligere kunnskap om hvordan den innagerende atferden påvirker elevenes deltakelse. Ved slik forskning kunne man også ytterligere belyst om den innagerende atferd og manglende deltakelse står i kontrast med forventningene til kroppsøvingsfaget. Det kunne også vært interessant å observere hva kroppsøvingslærerne gjør i møte med utfordrende atferd i kroppsøving. En annen mulighet for videre forskning ville vært å gå nærmere inn på årsakene til de ulike atferdsmønstrene. Det ville for eksempel vært interessant å se nærmere på hvordan de ulike faktorene i kroppsøvingsfaget påvirker elevenes atferd, både ved observasjon og intervju.

Jeg vil uansett hevde at dette er et tema det er verdt å forske mer på. Det kom tydelig frem i studiens funn at utfordrende atferd i kroppsøving er noe samtlige av informantene hadde erfaring med, og noe de ofte møter på i faget. Temaet er derfor svært relevant, og mer forskning kan føre til økt kunnskap og flere innfallsvinkler knyttet til temaet. Dette vil kunne hjelpe kroppsøvingslærere i sin undervisning og gi økt forståelse om hvilke utfordringer kroppsøvingsfaget byr på. Hovedmålet med videre forskning på tema mener jeg uansett burde være å få bedre forutsetninger til å hjelpe elevene som har utfordringer i faget, og gi lærerne flere verktøy i møte med denne atferden.

Litteraturliste

- Aasland, E. & Jensen, R. M. (2020). Klasseledelse i kroppøving: Forhold som innvirker på lærerens klasseledelse. I H. Christensen & I Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning*. (2. utg., s. 139-151). Gyldendal.
- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302–314.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Aubert, A. M & Bakke, I. M. (2019). *Utvikling av relasjonskompetanse: Nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Barneombudet. (u.å.). *Dine rettigheter: skole*. Hentet 24. april 2023 fra
<https://www.barneombudet.no/for-barn-og-unge/dine-rettigheter/skole>
- Berg, R.C., Johansen, T.B., Jardim, P.S. J., Forsetlund, L. & Nguyen, L. (2020). *Oversikt over systematiske oversikter: Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger*. (FHI rapport, 2020). Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/publ/2020/tiltak-for-barn-og-unge-med-atferdsvansker-eller-som-har-begatt-kriminelle/>
- Bergstrøm, I. I. (2017, 16. mars). *Kidsa klarer fint å dusje nakne sammen etter gymtimen*. Kilden Kjønnforskning.no.
<https://kjonnsforskning.no/nb/2017/03/kidsa-klarar-fint-dusje-nakne-sammen-etter-gymti-men>
- Briseid, L. G. (2020). Klasseledelse i et dannelsesperspektiv. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning*. (2. utg., s. 26-48). Gyldendal.
- Christensen, H. & Ulleberg, I. (2020). Klasseledelse sett i lys av fagfornyelsens overordnede del og tverrfaglige temaer. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning*. (2. utg., s. 13-25). Gyldendal.

- Drugli, M. B. (2012a). Skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker. *Bedre skole*, 2012(4), 32-37.
<http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%204%202012.pdf>
- Drugli, M. B. (2012b). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokuset tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2015). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 2013(1), 58-64.
<http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%201%202013.pdf>
- Fiskum, T. A. & Jacobsen, K. H. (2021). *Forstå elevene: Hvordan kan emosjoner, temperament og spenninger påvirke elevenes trivsel og læring i skolen?*. Universitetsforlaget.
- Fiskum, T. A & Rosenlund, M. R. (2021). Lærerens arbeid med å forebygge utvikling av negative elevroller. I T. Lekand & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats: i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 223 - 271). Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G., Foldnes, V. S., & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(4), 312–324.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.) Gyldendal Akademisk.
- 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 forskningsinnsikter* (1. utg., s. 157-172). Fagbokforlaget.
- Lagestad, P., Lyngstad, I., Bjerke, Ø, & Ropo, E. (2020). High School students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 173–184.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1567485>
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: Innagerende atferd i barnehage og skole*. Fagbokforlaget.
- Lyngstad, I. (2021). Ribbeveggsløping gir lite bevegelsesglede. Om skjuleteknikk i kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (1. utg., s. 173-188). Fagbokforlaget.
- Lyngstad, I., Hagen, P.-M., & Aune, O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127–1143.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>
- 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) Høgskolen i innlandet.
<http://hdl.handle.net/11250/2482450>

- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Sandercock, G. R., Ogunleye, A. & Voss, C. (2014). Associations between showering behaviours following physical education, physical activity and fitness in English schoolchildren. *European Journal of Sport Science*, 16(1), 128-134.
<https://doi.org/10.1080/17461391.2014.987321>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Skjesol, K. & Ulstad, S. O. (2021). Målorientering i kroppsøvningsfaget. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (1.utg., s. 99-116). Fagbokforlaget.
- Smith, J. A & Osborn, M. (2008). Interpretative phenomenological analysis. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research methods* (s. 53-80). Sage.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Ulstad, S. O. (2021). Kroppsøving i skolen sett i lys av selvbestemmelsesteorien. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (1. utg., s. 117-140). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2014, 12. desember). *Dusjing i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Laringsmiljo/Dusjing-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet (2016, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Laringsmiljo-og-relasjoner-mellom-elever/>

Utdanningsdirektoratet (2020, 13. juni). *Klasseledelse*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>

Utdanningsdirektoratet (2021). *Temaene i Elevundersøkelsen*. Utdanningsdirektoratet.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>

Walseth, K. & Hæhre, H. (2014, 29. desember). *Heteronormativitet i kroppsøvingfaget*. Utdanningsforskning.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/heteronormativitet-i-kroppsovingsfaget/>

Øen, K. & Johan Krumsvik, R. (2022). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 417–431.

<https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

Vedlegg 1 - Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet Utfordrende atferd i kroppsøving

Samtykkeskjema

Denne studien er en del av min masteroppgave ved Høgskulen på Vestlandet, utfordrende atferd i kroppsøving. I forskningen ønsker man å få en dypere forståelse av tematikken rundt utfordrende atferd i kroppsøving. Hovedmålet med forskningsarbeidet er å bidra med ny innsikt og kunnskap om hvordan kroppsøvingslærere opplever utfordrende atferd i kroppsøvingsfaget, og hvilke tiltak som gjøres i møte med utfordrende atferd.

Formål

Dette er en kvalitativ studie der jeg ønsker å få dypere innblikk i tematikken omkring utfordrende atferd i kroppsøving, sett fra kroppsøvingslæreres perspektiv. I denne studien ønsker jeg å komme dypere i forståelsen av hva kroppsøvingslærere opplever som utfordrende atferd, hvilke tiltak som blir gjort i møte med utfordrende atferd, og hva kroppsøvingslærere opplever er viktig i møte med utfordrende atferd.

Studien gjennomføres som dybdeintervju med en person om gangen omkring en forhåndsdefinert problemstilling. Inntil 6 kroppsøvingslærere på mellomtrinnet får tilbud om å delta i studien. Samtalen blir styrt ut ifra en intervjuguide. Intervjuformen er uformell og med søkelys på kroppsøvingslærerens opplevelser, tanker og erfaringer knyttet til tema.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du er kroppsøvingslærer på mellomtrinnet. Jeg mener ditt bidrag til forskningen er verdifullt.

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Fredrik Aas Rondestveit er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å delta, ønsker jeg å gjennomføre et dybdeintervju med deg. Vi avtaler møtested, dato og klokkeslett for intervju. Intervjuet vil vare fra 30-60 minutter. Det vil bli tatt notater og lydopptak underveis i intervjuet. Notater og lydopptak oppbevares på passordbeskyttet harddisk på forskerserver på HVL. Intervjuet slettes i sin helhet når masteroppgaven er levert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern/anonymitet

Studien er anonym, og jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene i vår studie. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun

forsker som vil ha tilgang til navnet ditt og kontaktinformasjonen din (epost/telefonnummer).

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Masterprosjektet skal etter planen avsluttes i Mai, 2023. Jeg ber om tillatelse for å beholde personopplysningene og lydopptak inntil oppgaven er avsluttet. Etter dette vil personopplysninger anonymiseres, og lydopptak og kontaktinformasjon slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger ikke stemmer.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved prosjektansvarlig
 - Fredrik Aas Rondestveit: mail, mobil:

- Veileder:
 -

- Vårt personvernombud ved Høgskulen på Vestlandet:
 -

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester (i Sikt) med kontaktopplysninger sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester (i Sikt) med kontaktopplysninger på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon:

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet av prosjektansvarlig Fredrik Aas Rondestveit v/ Høgskolen på Vestlandet. Jeg har fått anledning til å stille spørsmål, hvis noe var uklart.

Jeg samtykker med dette til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttes mai, 2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 - Intervjuguide

Intervjuguide – Utfordrende atferd i kroppsøving

Bakgrunns info: Kjønn, alder, fartstid som lærer etc.

Kan du fortelle litt hva du selv legger i utfordrende atferd i kroppsøving?

Hvilke erfaringer har du med denne tematikken?

Hva synes du er mest utfordrende som lærer ift. denne problematikken?

Hva gjør du for å tilpasse undervisningen for elever med atferd som utfordrer? Kan du gi et eksempel?

Hvordan mener du at klasseledelse spiller en rolle når det kommer til utfordrende atferd i kroppsøving?

Kan du gi noen eksempler på Hvilke pedagogiske tiltak du tar i bruk for å forebygge utfordrende atferd?

Hvorfor velger du disse tiltakene og hvordan opplever du at du lykkes?

Hvordan opplever du at relasjonen mellom lærer -elev påvirker elevenes atferd?

Hvor mye vektlegger du relasjonsbygging i møte med elevene som utfordrer?

Hva legger du vekt på for å skape en god relasjon til elevene med atferd som utfordrer?

Vedlegg 3 - Eksempel fra analyse

Temaer fra intervju 1
Utfordrende atferd <ul style="list-style-type: none">- <i>“når elever ikke gjør det som de får beskjed om og opponerer mot deg som lærer, eller at de da plager andre elever”</i>
Deltakelse <ul style="list-style-type: none">- <i>“Om de har vondt et sted tenker jeg det er greit om de får sette seg ned litt, og så heller være med igjen senere.”</i>- Ikke alltid like lett å vite om de har vondt, eller sniker seg unna
Kroppsøving er mer fysisk <ul style="list-style-type: none">- <i>“Man er vel gjerne mer fysisk, sant altså, i timene har man jo en plass man sitter på, mens i kroppsøving beveger man seg rundt. At kanskje det gjør at de kan være mer fysisk med hverandre for eksempel, eller dytte borti hverandre”</i>
Organisering <ul style="list-style-type: none">- <i>“Jeg tenker gjennom organiseringen. Altså det må planlegges veldig godt i forkant, og må være veldig tydelig på hva jeg har tenkt å gjøre.”</i>
Klasseledelse <ul style="list-style-type: none">- <i>“God klasseledelse er nok nøkkelen”</i>
Relasjoner <ul style="list-style-type: none">- <i>“Det er veldig viktig å ha gode relasjoner for å kunne nå inn til elevene. Så at du klarer gjerne å snu de og få de med deg.”</i>
Garderobesituasjonen <ul style="list-style-type: none">- <i>“En utfordring er jo for eksempel garderobesituasjonen.”</i>
Tilpasse <ul style="list-style-type: none">- <i>“Så prøver jeg å tilpasse så godt jeg kan”</i>

Temaer fra intervju 2:**Utfordrende atferd**

- *“Hvis jeg får problemer med å få med elevene i formidlingsbiten min, når vi skal undervise, og at de klarer å være deltakende på samme måte som resten”*

Innagerende atferd

- *“Ofte så synes jeg det er vanskeligere enn de som utagerer. Å nå inn til de.”*

Deltakelse

- *“Det går utover deltakelse, som er dumt for du vil at alle skal kunne være deltakende”*

Relasjoner

- *“Relasjoner har alt å si.”*

Tilpasse

- *“Du må tilpasse for de, sånn at de også kan føle at de mestrer”*

Garderobesituasjonen

- *“Hvis de forsvinner inn i garderoben. Hvis de bruker det for å trekke seg unna”*

Kroppsøving som ressurs

- *“Med riktige tilpasninger kan man få elever som ellers utagerer i skolen til å skinne i kroppsøvingsfaget.”*

<u>Temaer fra intervju 3</u>
Utfordrende atferd - <i>“Det tenker jeg kan være forskjellige typer atferd”</i>
Innagerende atferd - <i>“De kan være utfordrende å nå inn til.”</i>
Deltakelse - <i>“Den største utfordringen synes jeg nok er de som melder seg ut.”</i>
Kroppsøvingens arena - <i>“Det er noe med rammene rundt faget tenker jeg. Det er gjerne et stort rom eller uteareale.”</i>
Struktur og organisering - <i>“Å ha en struktur er litt av kunsten tenker jeg. At man er konsekvent med hvordan man gir beskjeder for eksempel.”</i>
Klasseledelse - <i>“God klasseledelse blir gjerne ekstra viktig”</i>
Relasjoner - <i>“Relasjoner er alfa omega.”</i>
Synlig fag - <i>“Den synligheten kan jo gjøre at noen trekker seg unna, elever som kjenner på at de ikke mestrer det.”</i>
Garderobesituasjonen - <i>“Det er jo noen som gruer seg veldig til dusjen etterpå for eksempel. Så velger de å ikke delta fordi de ikke vil dusje.”</i>
Motivasjon - <i>De som finner ut at dette vil de ikke være med på. Hvordan skal jeg motivere de?”</i>
Konkurranse - <i>“De går sånn inn i det, og skal være så ekstremt god, og de blir sure, for de har så lyst til å vinne til enhver tid.”</i>
Læringsklima - <i>“Det er noe jeg bruker mye tid på. Å skape et godt klima der man respekterer hverandre, hjelper hverandre og sånt.”</i>
Skjuleteknikker - <i>“De er også litt utfordrende, for du tenker litt hva er grunnen til at de bare løper i bakgrunnen.”</i>
Tilpasse - <i>“Noen trenger gjerne litt ekstra tilpasning også.”</i>

Vedlegg 4 - Godkjenning fra NSD

26.4.2023

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Utfordrende atferd i kroppøving](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
933722

Vurderingstype
Standard

Dato
10.01.2023

Prosjekttittel

Utfordrende atferd i kroppøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig

Silje Blindheim

Student

Fredrik Aas Rondestveit

Prosjektperiode

22.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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 og 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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, uttrykkelige formål og behandles i henhold til disse formålene

<https://meldeskjema.sikt.no/5384f98-4b84-4774-852c-01b21c501850/vurdering>

1/2

ikke behandles 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

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).

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

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

Personverntjenester 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløseleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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. For 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/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!