

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Helga-Marie Hesla

«Han bryr seg oppriktig om oss»

En kvalitativ studie om hvordan relasjonen (lærer-elev) påvirker elevenes opplevelse av tilrettelegging i kroppsøvingsfaget, på videregående skole

«He genuinely cares about us»

A qualitative study about how the relationship (teacher-student) affects the student's experience of facilitation, in the physical education subject at upper secondary school

Master i kroppsøving og idrettsfag, Elverum

2021-2023

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en utrolig spennende, lærerik og utfordrende prosess. Til tross for at lyset så mørkt ut i enden av tunnelen i mars, kan jeg med stolthet levere en masteroppgave jeg nå er fornøyd med. Jeg har gjennom studien fått mange nye erfaringer jeg kan ta med meg i sekken videre.

Jeg vil takke min veileder Per Øystein Hansen. Du har vist interesse og engasjement for oppgaven helt fra start, noe som i stor grad har hjulpet på min motivasjon. Dine innspill og kunnskap har bidratt til at jeg endelig har kommet i mål. Du har gjort prosessen svært lærerik og bidratt til at jeg har sett handlinger og situasjoner på nye måter. Tusen takk for at du har hjulpet meg i mål med en oppgave jeg anser som viktig for kroppsøvlingslærerens syn og kunnskap om relasjoner og tilrettelegging i faget.

Tusen takk til rektoren ved den aktuelle skolen, som åpnet opp for at jeg kunne rekruttere dyktige lærere og elever. Tusen takk til lærere og elever som stilte på kort varsel og som delte sine erfaringer og refleksjoner med meg. Deres engasjement og tid til rådighet setter jeg utrolig stor pris på.

Tusen takk til min kjære samboer, Petter Wangen. Du har vært støttende og har kommet med motivasjon på de tunge dagene. Du har vært tålmodig, og godtatt mine dager med mye frustrasjon.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter som har bidratt til motivasjon og kunnskap. Gode samtaler og forståelse av frustrasjon har gjort at vi endelig kan si oss ferdig med en krevende skriveprosess. Dere har gjort timene og dagene mindre ensomme.

15.05.23

Helga-Marie Hesla

Innhold

Forord.....	2
Norsk sammendrag	5
English abstract.....	6
1. Innledning	7
1.1 Problemstillinger	8
2. Tidligere forskning.....	10
2.1 Studier av elev-lærer relasjoner i kroppsøving	10
2.2 Tilrettelegging fra lærer til elever.....	12
2.3 Kunnskapshullet.....	13
3. Teori.....	14
3.1 Kommunikasjon	14
3.2 Erving Goffman sin rolleteori	15
3.2.1 Opptredener.....	16
3.2.2 Lag	22
4. Metode	24
4.1 Kvalitativ metode	24
4.2 Utvalg.....	25
4.3 Datakilder	26
4.3.1 Observasjonsdata	27
4.3.2 Intervjudata	30
4.4 Analyse og tolkning av datamaterialet.....	37
4.5 Vurdering av de vitenskapelige kvalitetskriteriene	40
4.6 Etske overveielser	42
5. Resultat og diskusjon	44
5.1 Observasjon (frontstage) av kroppsøvingstimer, VG3	44

5.2 Observasjon (frontstage) av kroppsøvingstimer; VG2	47
5.3 Opptredener	50
5.4 Lag	64
5.5 Relasjonens betydning for elevenes opplevelse av tilrettelegging	67
6. Konklusjon	69
Referanseliste	71
Vedlegg 1: Intervjuguide med lærer	75
Vedlegg 2: Intervjuguide (gruppeintervju med elever)	77
Vedlegg 3: Observasjonsguide	79
Vedlegg 4: Informasjonsskriv	80
Vedlegg 5: Samtykkeerklæring	83
Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD	84
Vedlegg 7: Endringer til NSD	86

Norsk sammendrag

Formålet med studien er å belyse og undersøke hvordan relasjoner mellom lærere og elever danner grunnlaget for elevenes opplevelse av tilrettelegging i kroppsøvfingsfaget, på videregående skole.

Gjennom en kvalitativ studie er det blitt utført til sammen fire observasjoner fra to klasser. Ved semi-strukturerte intervjuer med to lærere er det studert hvordan lærerne mener de tilrettelegger for elever. Gruppeintervju med til sammen tre elevgrupper knyttet til de aktuelle lærerne ble også gjennomført i samme tidsrom. Hovedpoenget var å se om observasjonen og lærerens tanker samsvarte med elevenes. Ved observasjon er Goffman sin teori brukt for å se på lærerens iscenesettelse og opptreden foran sceneteppet i en undervisningstime. Dataene er presentert gjennom en teoretisk deskriptiv analysemetode med Goffman som hovedteori. Bateson sin kommunikasjonsteori er brukt for å underbygge og reflektere der man anser det som relevant. Resultat og diskusjon er satt sammen i ett og samme kapittel, hvor underkapitlene er strukturert med utgangspunkt i Goffman sine begreper fra opptreden og lagspill.

Mine funn fra studien antyder at relasjoner er helt grunnleggende for hvordan elevene opplever tilrettelegging fra kroppsøvfingslæreren. Min tolkning vil være at lærerne spiller en relasjonell rolle i møte med elevene. Rollespillet fremstår som genuint og ekte, og blir sammenlignet med «gjensidig respekt», fra elevenes perspektiv. Det kommer frem at ved gode relasjoner føler elevene seg inkludert, og dermed føler en form for tilrettelegging. Elevenes opplevelse av læreren og deres kompetanse, handler i bunn og grunn om gode relasjoner. Gode relasjoner danner grunnlaget for at elevene stoler på lærerens undervisningskompetanse.

Nøkkelord: Lærer-elev relasjoner, tilrettelegging, samhandling, kommunikasjon.

English abstract

The purpose of the study is to elucidate and explore how relationships between teachers and students makes the foundation for the student's experience of facilitation. The study concerns the physical education, in upper secondary school.

Through a qualitative study, four observations from two classes have been looked at. Through semi-structured interviews with two teachers, it has been studied how the teachers believe they facilitator. Group interviews with a total of three student groups has been looked at the same time. The main point was to see if the observation and the teacher's reflection matched with the students. By observation, Goffman's theory is used to look at the teachers staging and performance in front of the students in physical education. The data is presented through a theoretical descriptive analysis method with Goffman as the main theory. Bateson's communication theory is used to support and reflect where it is considered relevant. Results and discussion are put together in the same chapter, where the sub-chapters are structured based on Goffman's concepts from performance and teamplay.

My results from the study suggest that the relationships are fundamental to how students experience facilitation from their teacher. My interpretation would be that the teachers play a relational role in the meeting with students. The role play comes across as genuine and real compared to "mutual respect" from the student's perspective. It emerges that with good relationships, students feel include, and they feel av form of facilitation. The student's experience of the teacher and their competence is fundamentally about good relationships. Good relationships are the foundation for students to trust the teacher's competence.

Keywords: Teacher-student relationship, facilitation, interaction, communication

1. Innledning

Samhandling mellom lærer og elever er en forutsetning for å styrke læringsprosesser i kroppsøvfingsfaget (Esser-Noethlichs & Midthaugen 2021, s. 116). Fremgangsmåten og hvordan det gjøres vil være kroppsøvfingslærerens ansvar. Læreren legger opp til ulike økter og skal følge opp hver enkelt elev. Det er derfor viktig at læreren ser de ulike forutsetningene og behovene hver enkelt elev stiller med. Lærerens samhandling i form av god kommunikasjon og tilrettelegging vil da være helt sentralt for hvordan elevene mestrer og møter kroppsøvfingsfaget (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021, s. 114; Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 2-3; Utdanningsdirektoratet, u.å., s. 2-4).

Utdanningsdirektoratet (2019) legger frem at kroppsøvfingsfaget skal stimulere til livslang bevegelsesglede ut fra egne forutsetninger (s. 2). «Skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Utdanningsdirektoratet, u.å., s. 17). I skolen, og herunder kroppsøvfingsfaget, har alle elever krav på tilpasset opplæring ut fra egne forutsetninger (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Det er viktig at tilretteleggingen ikke bare gjelder tilpasning i form av andre aktiviteter i økta, men også finne ulike øvelser hvor alle elevene føler progresjon og følelse av tilhørighet. Tilrettelegging skal bidra til at alle elever føler en form for mestring i faget, og deretter kan utvikle en motivasjon som kan bidra til fagets formål, som er livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

I kroppsøving står fellesskap omkring bevegelse og fysisk aktivitet helt sentralt. Her møtes og samhandler elever med unike personligheter, forutsetninger og erfaringer [...]. Det er for kroppsøvfingslæreren en krevende, men avgjørende oppgave å tilrettelegge for et læringsmiljø som inkluderer alle elever, et miljø som er preget av forutsigbarhet og trygghet, og samtidig legge til rette for å utfordre hver enkelt til å mestre i fellesskap. (Esser-Noethlichs & Midthaugen, 2021, s. 114).

Vi har ulike faktorer i skolen som kan påvirke tilretteleggingen fra lærer til elever i kroppsøvfingsfaget. Standal (2021) nevner; *kjønn, overvekt, etnisitet, funksjonshemming og elevenes evner og forutsetninger* som faktorer som legges til grunn for tilrettelegging i faget, den dag i dag. Det er derfor utrolig mange måter å kunne legge til rette for, og hvordan man velger å gjøre det vil være opp til skolen, og læreren i faget. Poenget er at man ikke kan

klassifisere elevene og sette dem i båser ut fra hvilke kjennetegn man har – da alle har store ulikheter. Det er derfor viktig å huske at elevene som møter til en kroppsøvingstime ikke representerer en kategori, men at de er individer med ulike forutsetninger (s. 24-25).

Tilrettelegging er et fleksibelt begrep som kan ha forskjellig betydning. Det kan som nevnt være individets forutsetninger, men det kan også være klassens fellesskap – og herunder et inkluderende læringsmiljø (Standal, 2021, s. 18). Det blir derfor sett på som et spenningsfelt, da det er vanskelig for læreren å vite om hen skal fokusere på individet eller fellesskapet i sin inkludering og tilrettelegging. Om man legger for stor vekt på fellesskapet kan individet bli glemt, og motsatt. Fokus på individet kan være at den aktuelle eleven får en spesialordning, og at man da faller bort fra fellesskapet i klassen (Standal, 2021, s. 17-18). Standal (2021) mener måten kroppsøvingsfaget blir praktisert på, er grunnen til at faget er lite inkluderende. Han mener faget i dag retter seg mer mot individet enn fellesskapet (s. 19).

1.1 Problemstillinger

Hensikten med studien er å frembringe kunnskap om hvordan kroppsøvingslærere på videregående skole (VGS), samhandler med sine elever for å tilrettelegge og tilpasse til hvert enkelt individ. Relasjonen mellom lærere og elever anser jeg som relevant å studere for å se hvordan denne kan påvirke elevenes opplevelse av tilrettelegging. Med utgangspunkt i Goffman sin teori om sosial samhandling har jeg kommet frem til en hovedproblemstilling og to underproblemstillinger.

Hovedproblemstilling: Hvordan påvirker relasjonen lærer-elev opplevelsen av tilrettelegging i kroppsøving på videregående?

Underproblemstilling 1: Hva kjennetegner rollespillet mellom elever og en kroppsøvingslærer?

Underproblemstilling 2: Hvilke forventninger har elever til tilrettelegging?

Gjennom oppgaven vil det bli brukt en kvalitativ metode hvor datagrunnlaget blir generert gjennom observasjon og intervju av lærere og elever, på en videregående skole. Ved å ha intervju med lærere og gruppeintervju med elever vil man få ulike synspunkter for hvordan samhandling, relasjoner og tilrettelegging foregår i faget. Observasjoner vil gi meg som forsker en opplevelse og tolkning av læringsmiljøet. Her kan man undersøke om det oppleves likt eller ulikt ut fra hvordan lærerne og elevene reflekterer rundt temaet.

Ved de ulike problemstillingene som er belyst ovenfor er det gjennom oppgaven tatt i bruk kommunikasjonsteori fra Gregory Bateson. Denne vil bidra til å se på hvordan kommunikasjon foregår fra lærer og elever, og hva som er grunnen. Hovedvekten på teori gjennom oppgaven vil være Erving Goffman sin teori om rollespill. Denne vil bli brukt for å se på rolleforståelse og interaksjonen mellom lærer og elever i kroppsøvningsfaget. Grunnen til at denne teorien er relevant for å besvare problemstillingene, er for å se hvordan læreren iscenesetter seg selv, noe som vil komme til syne både gjennom observasjonen og de ulike intervjuene. Hvordan forventninger læreren og elevene har til hverandre vil her danne grunnlaget for hvordan læreren legger opp undervisningen, og hvordan tilretteleggingen foregår. Læreren og elevenes relasjoner som en forutsetning for tilrettelegging i kroppsøvningsfaget, vil her være interessant.

Opgaven er strukturert ved at jeg videre tar for meg tidligere forskning og deretter relevant teori knyttet til problemstillingene som er nevnt ovenfor. Videre vil jeg redegjøre for valg av forskningsmetode. Jeg har valgt å fremme utvalget tidlig i metodekapittelet for å ha med leseren fra start, og at kapittelet skal gi bedre mening underveis. Videre kommer analysemetode, resultat, diskusjon og konklusjon.

2. Tidligere forskning

Kapittelet tar for seg tidligere forskning som er gjort i forhold til lærerens samhandling i form av kommunikasjon og tilrettelegging til elever. Avslutningsvis vil jeg se på forskningsshullet, hvor jeg trekker frem hvorfor min studie vil være relevant og viktig.

Forskningsartiklene som presenteres i kapittelet er innhentet via Oria og Eric. Enkelte av artiklene er innhentet via snøball-effekt (Thagaard, 2018, s. 56). Etter avtale med veileder er det ikke blitt lagt ved noe skjema eller vedlegg med ulike søk i databaser. Den norske kroppsøvingsteksten skiller seg fra den internasjonale, og det er derfor i større grad brukt forskning fra nasjonale studier. Ved de ulike søkene som er utført er nøkkelordene; Lærer-elev relasjoner, tilrettelegging, samhandling, kroppsøving og kommunikasjon blitt brukt. Det er også valgt å innhente forskning fra andre fag i skolen, da tidligere forskning ved tilrettelegging i kroppsøvingfaget i større grad tar for seg ulike elementer som lærevansker, funksjonshemninger, kjønn og etnisitet (Standal, 2021, s. 24-24).

Forholdet mellom lærer og elev ansees for å være viktig for elevenes læring og trivsel på skolen (Aasen et al., 2015, s. 78). Ved et godt forhold vil elevene føle seg verdsett, sett og mer motiverte i ulike skolefag (Ruud, 2016). For at elevene skal utvikle motivasjon i faget vil god kommunikasjon og tilrettelegging fra lærere være viktige faktorer (Krane et al., 2016, s. 2).

2.1 Studier av elev-lærer relasjoner i kroppsøving

Læreren har et stort ansvar for å opprettholde et godt læringsmiljø og gode relasjoner i en klasse. Lærerens profesjonalitet i møte med elevene vil påvirke elevenes trivsel og motivasjon, og hvordan elevene opptrer i møte med andre (Hughes et al., 2001). Hughes et al. (2001) beskriver læreren som en person med makt og blir sammenlignet som en rollemodell. Læreren er ofte en man ser opp til. Om læreren er imøtekommende og skaper trivsel mener Hughes et al. (2001) at det fortere smitter over på elevenes opptreden og væremåte (s. 289-291). Lyngstad et al. (2019) beskriver at anerkjennelse fra en som betyr noe kan gjøre at elevene opplever læring, trivsel og progresjon (s. 147-148).

Kommunikasjon blir sett på som et svært viktig virkemiddel i kroppsøvningsfaget, som kan være i relasjon med foreldre, lærere, elever og ved elev-lærer relasjoner. Kommunikasjon kan skje ved samtale, tilrop, oppmuntringer, tilbakemeldinger, kroppsspråk og formidling. Kommunikasjon trenger ikke bare være språk, og det kommer frem at tegn og kroppsspråk kan være gode faktorer for å samhandle og kommunisere i en kroppsøvingstime (Frigstad, 2020, s. 2-4). Moen et al. (2018) beskriver i sin rapport at en god kommunikasjon mellom lærer og elever kan påvirke til elevmedvirkning i kroppsøvningsfaget. Elevmedvirkning kan bidra til at ulike aktiviteter og øvelser kan få større plass i faget (s. 73).

At læreren legger frem målene til elevene i starten av økta er et eksempel på hvordan kommunikasjon kan fremme motivasjon og innsats (Frigstad, 2020, s. 2-4). Hvordan læreren velger å legge frem målene for økta er svært vesentlig. Læreren må kommunisere på en forståelig måte slik at elevene skjønner hva som skal læres og hva øktens plan og målsetting er (Redelius et al., 2015, s. 642-643). Säfvenbom et al. (2014) legger gjennom sin forskning frem at lærerens kommunikasjon til elevene gjennom kroppsøvningsfaget, er en av grunnene til at elevene misliker faget (s. 631). Redelius et al. (2015) forsker blant annet på hvordan øktens mål og innhold blir lagt frem til elevene. Det kommer frem i artikkelen at målene ofte unnlates å nevne, da lærerne ofte er usikre på hvordan man skal kommunisere det til elevene (s. 646). Om mangelen på formidling har sammenheng med hverandre er vanskelig å si. Samtidig kan man anta at om elevene ikke vet hva som forventes av dem, at det kan gå ut over motivasjon og trivsel. Det kan også være vanskelig å se mening med de ulike aktivitetene i øktas innhold om de ikke formidles (Säfvenbom et al., 2014, s. 631-632).

Frigstad (2017) mener at tilbakemeldinger kan ha innvirkning på elevenes motivasjon og innsats i faget (s. 5). «Tilbakemeldinger som peker fremover, såkalte fremovermeldinger» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2) er også en måte læreren kan kommunisere til elevene på. Det er viktig at læreren kommer med konstruktive tilbakemeldinger i forhold til hva som var bra og hva som eventuelt kunne vært gjort annerledes (Frigstad, 2017, s. 5-6; Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 1-2). God kommunikasjon fra læreren er noe Lagestad et al. (2019) beskriver som en viktig faktor som inspirerer til deltagelse, som kan være å motivere elevene til å holde ut og delta i ulike aktiviteter (s. 175). Frigstad (2020) beskriver at ved god

kommunikasjon vil det være lettere å fremme god innsats, da elevene vet hva som forventes av dem, og hva de skal lære i faget (s. 3).

Kroppsøvningsfaget foregår ofte i sal, og det stilles derfor krav til raske forflytninger og endring av aktiviteter. For å få overgangene til å gå raskt og problemfritt vil det være en fordel med god kommunikasjon mellom lærer og elever (Frigstad, 2017, s. 3).

2.2 Tilrettelegging fra lærer til elever

Jenssen (2011) beskriver at lærere ofte vet hva tilpasset opplæring i teorien betyr, men å utføre det i praksis er noe annet (s. 45). Lagestad et al. (2019) beskriver viktigheten av at elevene føler seg sett i kroppsøvningsfaget. At elevene føler seg sett av kroppsøvningslæreren vil bidra til følelse av annerkjennelse. Annerkjennelse vil igjen skape relasjoner som kan bidra til motivasjon (s. 174). Gjennom gode relasjoner vil det derfor være enklere å tilpasse opplæring til hver enkelt, da man kjenner til elevens forutsetninger (Jenssen, 2011, s. 46). Jenssen (2011) beskriver i sin artikkel at jo bedre man kjenner til elevene, jo lettere vil det være å tilpasse undervisningen. Det å kjenne til elevenes faglige nivå er grunnleggende for å kunne tilrettelegge og tilpasse på en god og riktig måte (s. 46). Det finnes mange måter for hvordan man kan tilrettelegge. Man kan tilrettelegge for et motiverende og trygt læringsmiljø, men det kan også være å tilrettelegge for livslang bevegelsesglede i form av ulike aktiviteter og øvelser. Tidligere forskning på tilrettelegging tar i stor grad for seg ulike temaer hvor elevene blir kategorisert som *annerledes* med synlige særskilte behov, både i form av funksjonsnedsettelse, kjønn og etnisitet (Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet, 2021).

Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet (2016) legger blant annet frem at tilpasset opplæring skal ivareta prinsippet som omhandler inkludering, og at det er elevenes opplevelser om hvordan de føler undervisningen er tilpasset som gjelder. Det kommer også frem viktigheten at elever skal tilhøre ett fellesskap i en klasse. Man kan derfor se på læringsmiljøet som en viktig faktor. For å skape et godt læringsmiljø vil det være vesentlig med en god klasseleder, og en som har godt kjennskap til klassen (Jenssen, 2011, s. 49). Moen med flere (2018) nevner i sin kartleggingsstudie, at en trygg lærer i større grad tilrettelegger

for gode lærings situasjoner. Ved å bruke ulike ressurser fra elevgruppen kan elevene bidra til elevmedvirkning. Elevmedvirkning kan være at elevene får komme med forslag til timens innhold (s. 74).

Hvordan lærere tar i bruk tilpasset opplæring viser seg å være meget forskjellig. Studien til Jenssen (2011) viser blant annet til at flere lærere fokuserer på individet og enkelteleven i det de tilpasser, mens andre lærere legger vekt på variasjon i fellesundervisning. Det kommer frem at elevene som får individualiserte arbeidsformer kan forsterke deres forskjeller fra de andre elevene (s. 48). Studien viser også at læreres mangel på kompetanse på tilpasset opplæring gjør at elevene blir tatt ut av klassen for å få eget opplegg (spesialundervisning). En annen del av studien peker på lærere som mener at tilretteleggingen bør være godt planlagt og skje sammen med fellesskapet for å ha en følelse av tilhørighet (Jenssen, 2011, s. 48).

2.3 Kunnskapshullet

Hvordan læreren samhandler til sine elever gjennom kommunikasjon og tilrettelegging er som nevnt viktige faktorer for hvordan elevene mestrer sin skolehverdag, og hvordan de utvikler seg i faget kroppsøving (Krane et al., 2016, s. 2). Til tross for flere viktige studier om samhandling, er det overraskende lite forskning om hvordan relasjonen lærer-elev kan forstås som rollespill og hvordan relasjonen påvirker tilrettelegging i kroppsøvingfaget. Tidligere forskning tar også for seg tilrettelegging opp mot de ulike kategorier som nevnt innledningsvis. Det finnes mindre forskning opp mot den tilrettelegging som skal skje til *hver enkelt elev* som faller utenfor de ulike kategoriene (kjønn, overvekt, etnisitet og funksjonsnedsettelse) i kroppsøving.

Hvordan relasjoner kan danne grunnlaget for hvordan elevene opplever tilrettelegging i kroppsøving er det også lite studier som viser til. Det vil derfor være interessant å se om relasjoner kan være grunnleggende for elevenes opplevelse av lærerens kompetanseområde på tilrettelegging i kroppsøvingfaget.

3. Teori

I masteroppgaven undersøker jeg hvordan en lærer kommuniserer og tilrettelegger for sine elever i kroppsøvningsfaget, på videregående skole. Kapittelet tar derfor for seg kommunikasjon, og herunder Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori. Videre har jeg valgt å ha hovedvekt på Erving Goffman sin teori om rollespill gjennom oppgaven. Grunnen er blant annet for å se på lærerens iscenesettelse, og hvordan relasjoner danner grunnlaget for elevenes opplevelse av tilrettelegging i en kroppsøvingstime.

3.1 Kommunikasjon

Kommunikasjon er noe alt levende gjør (Jensen & Ullenbergt, 2019, s. 19-20). Språk og kommunikasjon gjør det mulig for oss å møte andre mennesker gjennom å samhandle og bli kjent med andre (Nilsson & Waldemarson, 2007, s. 11). Hvordan man velger å kommunisere handler om hvem man vil kommunisere til og hva. Fokuset i denne oppgaven vil være kommunikasjon mellom profesjonsutøver og bruker, som her blir lærer og elev (Jensen & Ulleberg, 2019, s. 19-20). Kommunikasjon kan inneholde ulike ting, for eksempel informasjon om øktas innhold og fremgangsmåte, samt påvirkning og motivasjon i form av tilbakemeldinger (Nilsson & Waldemarson, 2007, s. 12-13).

Gregory Bateson mener at verden blir skapt av den som observerer, og at i en kommunikasjonsverden handler det om at vi ikke forholder oss til gjenstander og fenomener direkte, men til ideene man har om tingene (Ulleberg, 2004, s. 18-19). «Kommunikasjonsperspektivet handler altså om hvordan vi forstår virkeligheten, hvordan vi persiperer og tolker enkeltgjenstander, fenomener, situasjoner og samspill. Vi tolker, avgrensner, tillegger mening, legger merke til og reagerer ut fra hvem vi er, og hva vi har lært» (Ulleberg, 2004, s. 19). Bateson mener det er umulig å ikke kommunisere. Man kommuniserer alltid på en eller annen måte. Hvis man for eksempel forsøker å ikke kommunisere ved å se ned å ikke møte noens blick, da kommuniserer man også. Hvordan observatøren tolker de ulike tegn vil variere ut fra hvem som tolker. Noen ville kanskje tolket det som at personen ville være alene, mens andre ville tolket det som at han eller hun var lei seg – og at man da burde vist omsorg til vedkommende. Hvordan man observerer eller tolker, kan resultere i at man forstår eller misforstår. Man handler i hovedsak ut fra egne erfaringer og tanker (Ulleberg, 2004, s. 20).

Kommunikasjon kan blant annet skje ved ordvalg, kroppsspråk og hvordan man veileder eller tilrettelegger (Ulleberg, 2004, s. 20-21). Hvordan man kommuniserer til andre kommer an på relasjonen til personen. I denne studien vil relasjonen mellom lærer og elever være aktuelle å undersøke. Ulleberg (2004, s. 23) har eksempler på hvilke relasjoner man kan ha i møte med andre; kjærlighet, hat, respekt, avhengighet, tilskuerrolle, opptreden og dominans. Bakgrunnen for valg av Bateson sin kommunikasjonsteori er for å se hvordan lærere og elever forholder seg til hverandre i en kroppsøvingstime. Lærerens rolle vil her være sentral for hvilke forventninger og relasjoner som ligger til grunn. Både samspill og relasjoner er viktige elementer for å forstå kommunikasjonen og atferden til mennesker. Det vil derfor være relevant å bruke Erving Goffman sin teori om rollespill videre i oppgaven. Rolleteorien kan hjelpe til med å belyse hva som ligger til grunn for lærerens samhandling til elever – både i form av rolleforståelse og ulike forventninger.

3.2 Erving Goffman sin rolleteori

Erving Goffman arbeidet med å studere hvordan mennesker forholder seg til hverandre i ansikt-til-ansikt relasjoner. En metafor han brukte var teaterforestilling – og teorien kalles for rolleteori. Han forklarer at vi opptrer på en bestemt måte til andre. Goffman bruker begreper fra teaterverden for å beskrive hvorfor og hvordan vi opptrer i ulike roller (Grønlie et al., 2014, s. 351).

Goffman mener vi har ulike roller hele tiden. Ulike roller ut fra hvilke settinger og situasjoner vi befinner oss i. Vi har blant annet ulik rolle om vi handler på scenen fremfor et publikum (frontstage), eller om vi handler utenfor scenen (backstage). Frontstage handler om hvordan vi omgås andre mennesker. Det er når vi omgås andre at vi er på scenen og spiller en rolle - den konkrete situasjonen man befinner seg i. Med tanke på studiens problemstilling kan man tenke at hallen, og en bestemt kroppsøvingstime blir betegnet som frontstage. Man er på scenen (hallen), og foran et publikum - som i denne sammenheng blir elever og eventuelt andre lærere. Backstage handler om det som skjer bak scenen, som kan være planlegging i forkant av en økt – enten alene eller i samsvar med andre. Planlegging av en kroppsøvingstime skjer backstage – før den gjennomføres i hallen. Når lærerne snakker sammen i etterkant av en undervisningstime kan man også si at lærerne opptrer backstage – på bakrommet (Grønlie et al., 2014, s. 351).

Vi er alltid i en rolle, selv om vi er alene, og selv om disse er ulike fra frontstage og backstage. Goffman mener i hovedsak at vi opptrer mer skjerpet fremfor et publikum (frontstage), da vi vil fremstå best mulig. Vi prøver derfor å kontrollere inntrykket som publikum skal få av oss. Væremåte og utseende kan være eksempler på aktuelle inntrykk vi prøver å kontrollere. Vi handler ut fra hva andre forventer av oss, ut fra hvem vi møter i den bestemte settingen (Grønlie et al., 2014, s. 351). Eksempel kan være i relasjonen mellom lærer og elever. Læreren handler ut fra elevenes forventninger, og eventuelt hva man tror de forventer av deg. Om læreren tror elevene er opptatt av at målene går gjennom på tavla i forkant av undervisningen, vil læreren kunne styrke sin fremtoning ovenfor elevene ved å møte deres forventninger.

Læreren i kroppsøving kan bevisst eller ubevisst skifte rolle ut fra hvem hen snakker til. Ettersom oppgaven tar for seg samhandling (kommunikasjon og tilrettelegging) til elever, vil man kunne se om læreren skifter rolle ut fra hvem hen samhandler til. Goffman forklarer at når læreren tilrettelegger og kommuniserer ulikt, at lærerens rolle kommer til syne. Det vil derfor være en aktuell teori å ta i bruk for temaet og problemstillingen som studien vil ha svar på (Goffman, 1992, s. 40-41).

3.2.1 Opptredener

Tro på den rollen man spiller

Goffman (1992) beskriver opptredener som de ulike rollene man inntar og fremfører i sosiale situasjoner (s. 24). Goffman mener at man skaper roller etter hvert som man lever; «Vi kommer til verden som individer, får karakteregenskaper og blir personer» (Goffman, 1992, s. 26). Han beskriver at det er vanskelig å vite når man skal ta innholdet og rollen til møtende mennesker alvorlig. Det er menneskelig å vise den beste siden av seg selv, og noen ganger kan det være vanskelig å vite om denne rollen er sann. Goffman mener at man skal tro på det den møtende rollen utgir seg for å være, men at det er likeså viktig å ha tro på seg selv i den bestemte rollen (Goffman, 1992, s. 24-25). Læreren i en kroppsøvingstime bør derfor ha tro på seg selv og sin kunnskap i faget, slik at elevene tror på det lærerens formidling i en kroppsøvingstime. Lærerens væremåte kan tenkes å komme mer til syne etter hvert som relasjoner mellom lærer og elever oppstår.

Det er to yttertilfeller av opptreden, som Goffman beskriver. Den ene er hvor man går helt opp i sin rolle. Man tror på den rollen man spiller, og at denne rollen er virkeligheten. Om man selv har tro - vil det virke enda mer overbevisende ovenfor publikum som også vil ha en mening om rollen som opptrer (s. 24). Det andre yttertilfellet vil være når man ikke tror på sin egen rolle, og dermed ikke tror på sin egen opptreden. Om man ikke tror på sin egen opptreden, vil det bli vanskelig for andre mennesker å tro på den rollen man forsøker å formidle (Goffman, 1992, s. 25).

Om man ikke går inn i rollen, og heller ikke tror på sitt eget spill- men bruker rollen for å overbevise publikum for å nå andre mål. Da forklarer Goffman at man kan bli sett på som en kyniker. Goffman mener at det likevel kan være gode intensjoner, og at det ikke alltid trenger å være hensikten å føre publikum bak lyset, men at rollen kan bli tatt i bruk for å fremme publikums eller samfunnets beste (Goffman, 1992, s. 24-25). Goffman (1992) beskriver også at en person kan starte ved at man ikke tror på den rollen man har, men gjør alt for å leve opp til denne rollen, og at den etter hvert vil bli en del av personligheten (s. 25-26). Han forklarer også motsatt, ved at man starter med å ha sterk tro på den rollen man spiller, men at man etter hvert blir mer kynisk og mistenksom til rollen (Goffman, 1992, s. 27).

Under opptreden deler Goffman (1992) inn i sju ulike faktorer: Tro på den rollen man spiller, fasade, dramatisering, idealisering, kontroll med uttrykksmidlene, misvisende opptreden og mystifikasjon (s. 24-64).

Fasade

Goffman (1992) forklarer at rollene vi opptrer med regelmessighet blir til en fasade. Vi kan derfor si at en fasade er en bagasje vi har av standardroller (s. 27). Fasade deles inn i *kulisser* og *personlig fasade*, og kan være ulike uttrykksmidler som bevisst eller ubevisst tas i bruk av mennesket under en opptreden (s. 27).

Kulisser forklarer Goffman (1992) er det som danner scenearrangementet og bakgrunnen for en opptreden. Eksempler på kulisser kan være møbler, innredning og utsmykning (s. 27). Han forklarer også at det kan være spesielle kulisser som er geografisk plassert, slik at man ikke

får gjennomført opptreden med mindre man er på det bestemte stedet (Goffman, 1992, s. 28). I en kroppsøvingstime kan det være hallen eller utstyr som blir brukt for å få til en god økt. *Personlig fasade* omhandler det som er typisk for mennesket som opptrer, som kan være holdning, kjønn, måte å snakke på, ansiktsuttrykk, hudfarge, høyde og kroppsbevegelser. De ulike delene av personlig fasade kan være stabile, som for eksempel høyde og hudfarge - eller kan skiftes i løpet av en opptreden fra det ene øyeblikket til det andre, som for eksempel måten å snakke på eller kroppsbevegelser (Goffman, 1992, s. 29). I kroppsøvingssammenheng kan man sammenligne tilrettelegging og kommunikasjon til elever, som en del av den personlige fasaden, som kan forandres fra den ene eleven til den andre. Elevenes individuelle forventninger til læreren kan derfor skape ulik tilrettelegging.

Ytre fremtoning og manerer er ulike stimuli under den personlige fasade. Fremtoning handler i hovedsak om hvordan man opptrer foran andre. Dette er noe som skaper en sosial status, da vi får følelsen av hvordan det bestemte menneske opptrer – og hvordan hen ytrer sin fremtoning til andre. Som for eksempel kan det være hvordan man går kledd, samt holdning og ansiktsuttrykk (Goffman, 1992, s. 29). Manerer handler om hvordan man opptrer som person. For eksempel med overlegenhet eller høflighet. Hvilke holdninger og væremåte man legger frem i samspill med andre vil i denne oppgaven være relevant å se på. Arrogante og aggressive manerer gir oss en følelse av at det er den opptredende som styrer, mens underdanige og unnskyldende manerer kan gi oss et inntrykk av at han er redd og engstelig – som også kan gi et inntrykk av at man lettere kan styres av andre (Goffman, 1992, s. 29).

Ytre fremtoning og manerer kan også komme i strid med hverandre, ved at man fremtrer på en måte, men at holdningene og væremåten sier noe annet (Goffman, 1992, s. 30). Eksempel kan være at læreren i kroppsøving fremtoner seg gjennom intervjuet som at hen alltid tilrettelegger og kommuniserer til elevene på en bestemt måte. Under observasjonen kan jeg få en følelse av at dette ikke stemmer overens. Det kan også være at en kroppsøvingslærer kommer med god holdning, smilende og sportslig kledd, og at man får inntrykk av at denne personen har kontroll og god kompetanse i faget ut fra hvordan hen fremtoner seg selv. Manerer kan da komme i strid med denne fremtoningen ved at læreren skifter til en arrogant og autoritær holdning med lite kompetanse i øktas innhold, i det økta gjennomføres.

Dramatisering

Dramatisering er den andre delen under opptreden som omhandler rollen man spiller. Goffman forklarer at om en persons aktivitet skal ha noe betydning for andre, må man under interaksjonen uttrykke det man ønsker å formidle. Den opptredende må uttrykke og dramatisere raskt, i brøkdelen av et sekund. Eksempel kan være dommeren i forskjellige idretter. Man dømmer raskt for å vise publikum at avgjørelsen er rett og at man er sikker i sin sak. Rask avgjørelse vil skape bekrefte overfor publikumet at det er ingen tvil. Man kan derfor dramatisere sin egen holdning til andre for å styrke troverdigheten fra publikum og til deg som opptredener (Goffman, 1992, s. 34-35). I kroppsøving kan man trekke dramatisering opp mot lærerens holdning til elevene. Om en elev trenger en bestemt tilrettelegging, vil det styrke troverdigheten om dette utføres av læreren raskt, noe som viser at læreren har kontroll, og kan faget sitt.

Idealisering

Idealisering er en faktor under opptreden som Goffman beskriver som å presentere et idealisert inntrykk av seg selv, i en bestemt situasjon eller setting (Goffman, 1992, s. 37-39). Dette handler i hovedsak om at man som person vil fremstille seg selv på en bestemt måte, og vise frem den beste man er. Goffman (1992) legger frem eksempel om at hvis man aldri skal virke litt bedre enn man er, hvordan kan man da forbedre seg? (s. 37). Et eksempel på idealisering kan være at en kroppsøvingslærer legger frem kunnskap om ulike idretter i kroppsøvingstimen. Læreren virker fult og helt trygg i sin rolle, og man får en følelse av det læreren sier og gjør er sant.

Goffman mener også at; «Dersom en person skal gi uttrykk for idèelle normer under sin opptreden, må han gi avkall på eller legge skjul på handlinger som ikke er i samsvar med disse normene» (Goffman, 1992, s. 42). Man kan derfor fremstille seg selv på en måte som legges til grunn for den sosiale settingen man opptrer i, og skjule andre som kan svekke deres opptreden (s. 42-43).

Kontroll med uttrykksmidlene

Kontroll med uttrykksmidlene handler i hovedsak om at bevegelser og hendelser samsvarer med det man ønsker å uttrykke. Det er fort gjort for publikum å oppfatte små tegn med en bestemt mening under en opptreden (Goffman, 1992, s. 49). Goffman (1992) mener derfor at den utøvende rollen bør ha kontroll med det man uttrykker, slik at tegn og uttrykk stemmer overens. Uttrykkene som den opptredende forsøker å kontrollere kan være tegn som ikke nødvendigvis skal være en del av opptredenen – men som blir til ved et uhell. Om det skjer, vil den opptredende prøve å gjøre feilen som en del av fremførelsen, slik at publikum har en følelse av at det som kommer frem er til å stole på (s. 49-50). Eksempel kan være at en kroppsøvingslærer er usikker i rollen med elevene. Om elevene merker deres usikkerhet kan de begynne å tvile på læreren, eller selv ta over styringen til det negative. Læreren (den opptredende) vil da forsøke å skjule nervøsiteten eller gjøre det til en del av forestillingen. Man kan tenke at hvis en lærer er usikker på hvordan man kan tilrettelegge, at man trekker elevene ut fra undervisningen, heller enn å tilrettelegge i fellesskapet. Om læreren virker sikker på denne fremgangsmåten, vil elevene stole på lærerens utførelse.

Under denne faktoren er det tre hovedgrupper. Den første kan være at den som opptrer viser manglende evne, sømmelighet eller respekt ved å miste muskelkontrollen et lite øyeblikk. Man kan da snuble, falle, rape, gjespe eller forsnakke seg. Det andre punktet er at den opptredende er for mye eller for lite interessert i interaksjonen. Noe som kan resultere i at man stammer, glemmer hva man skal si, virker nervøs eller at man gir etter for upassende latter, raseriutbrudd eller andre hendelser. Det tredje punktet er at den opptredende lar fremførelsen bli skjermet av utilstrekkelig iscenesettelse. Utilstrekkelig iscenesettelse kan være at kulissene ikke er i orden, som at de for eksempel er på feil opptreden, eller at de blir brukt når de ikke skal. Uforutsette episoder kan forskyve tidsskjemaet for den som opptrer, noe som gjør at det blir ubehagelig å oppholde seg i denne interaksjonen (Goffman, 1992, s. 50-52).

Goffman forklarer at; «Som mennesker er vi formentlig vesener med skiftende impulser, med humør og pågangsmot som kan skifte fra minutt til minutt. Når vi fremfører en rolle for et publikum, må vi imidlertid ikke tillate slike svingninger» (Goffman, 1992, s. 53)

Misvisende opptreden

Publikums oppfattelse av ulike tegn i opptreden kan fort gi en misvisende opptreden, om disse blir misforstått. Publikum kan på denne måten bli ført bak lyset. Det kan også være motsatt effekt, at den opptredende bevisst bruker tegn for å gjøre et usant inntrykk (Goffman, 1992, s. 55).

Det å kommunisere gjennom kroppsspråk uten verbalt språk er noe Goffman beskriver som at det fort kan skje en misvisende opptreden. Det kan fort oppstå misforståelser mellom den som handler og den som mottar. Det er derfor lettere med det verbale språket, da det ikke like lett kan misforståes (Svartdal, 2020). Opp mot kroppsøvingsfaget kan det være at elevene oppfatter lærerens opptreden på en annen måte enn hva som er ment å fremstilles fra læreren selv. Om en lærer bruker kroppsspråk eller tegn som misforstås kan det skje en misvisende opptreden.

Mystifikasjon

Den siste faktoren under opptreden er *mystifikasjon*. Mystifikasjon er noe Goffman (1992) forklarer ved at den opptredende fremmer det man vil i møte med andre. «Vi har alle en sosial grunnmynt, med respekt på den ene siden og skam på den andre» (Goffman, 1992, s. 64). Den opptredende viser frem det man vil i møte med publikum, og skjuler andre sider man ikke vil vise (s. 61-62). Den opptredende kan derfor bygge opp de inntrykkene man vil gi til publikum. Mennesket i den bestemte rollen viser da en side av seg selv – og holder tilbake sider man ser på som skammelig (Goffman, 1992, s. 64). Med tanke på kroppsøvingsfaget vil læreren mest sannsynlig forsøke å virke trygg i rollen. Ved å legge frem aktiviteter og tilrettelegge etter beste mening med bakgrunn av læreplanen vil læreren fremstille seg selv med god kompetanse, noe som igjen kan skape trygghet for elevene. Om læreren syntes det er vanskelig med tilrettelegging kan man tenke at læreren holder en fasade med at hen har kontroll og vet hva som skal til. Hen innrømmer ikke at det er vanskelig å finne individuelle tilpasninger – da deres svakhet vil fremme en skam og mangel på kompetanse ovenfor elevene.

3.2.2 Lag

Goffman (1992) beskriver «lag» om personer som samarbeider om å fremføre en enkelt rutine (s. 72). Han beskriver også den sosiale interaksjonen hos mennesker ikke bare handler om et individprosjekt, men et lagarbeid. Når man hører ordet lagarbeid tenker man kanskje at det omhandler flere personer, men Goffman (1992) forklarer at det trenger det ikke å være. Det kan være alt fra ingen til flere personer, men at det er ofte en eller flere. Han forklarer at om en person er besatt av sitt eget spill, og er helt klar på at det inntrykket man ønsker å gi er den eneste virkelighet, at man blir en del av sitt eget publikum. Dette er noe som blir beskrevet som en selvdistanisering – en prosess som får deltageren til å føle seg fremmedgjort ovenfor seg selv (s. 72-73).

Personer som tilhører samme lag, har ofte et spesielt forhold til hverandre. To viktige elementer kan blant annet være at laget stoler på hverandre. Man stoler på at lagspillerne oppfører seg pent. Det man ønsker skal oppstå i de ulike lagene er *gjensidig avhengighet*. Man skal derfor kunne stole på at de andre medlemmene klarer å utføre sin opptreden, som skal underbygge det laget ønsker å formidle. Ved samarbeid i laget, vil man lettere kunne overbevise publikum (Goffman, 1992, s. 74). Goffman (1992) forklarer også at om en person ikke klarer å uttrykke rollen til det fulle, men spolerer opptreden, at man fortsatt vil være en del av laget (s. 75). I kroppøvingssammenheng kan det foregå lagspill med lærerne seg imellom, elevene, eller lærer-elev relasjoner. Lærerne er avhengige av elevene for å kunne få utført sitt arbeid. Med tanke på tilrettelegging kan man tenke at kommunikasjon er en viktig faktor under lagspill. Det at læreren og elevene har en dialog, kan styrke forholdet de har til hverandre. Ved å ha en samtale om forventninger og forutsetninger kan lærerne vite hvordan man skal tilrettelegge for elevene. Det at man da samarbeider som et lag vil mest sannsynlig kunne bidra til gode fordeler for begge parter.

Goffman (1992) beskriver at ved å opptre alene vil man ofte kunne ytre sine meninger til det fulle og hele. Man vil kunne vise til at avgjørelsen som kommer frem var fullt og helt personens egen spesielle situasjon og interesse (s. 76). Goffman (1992) legger også frem at som medlem av et lag, at man skal kunne komme med egne meninger innad i laget, men det er lagets enigheter man skal fremme ovenfor andre. Medlemmer som ikke er enige med laget, skal allikevel støtte det laget mener, og har kommet frem til (s. 76).

Selv motsigende roller

«Et hvilket som helst lag vil ha den generelle målsetning å fastholde den definisjon av situasjonen som man søker å gi ved opptreden» (Goffman, 1992, s. 11). Goffman (1992) beskriver selv motsigende roller ved at et lag må samarbeide med hverandre, og være lojale for å fremme riktig informasjon til publikum. Publikum må ikke få adgang til hemmelig informasjon, og det er på denne måten viktig at laget holder hemmeligheter innenfor lagets område (s. 119). Det blir beskrevet at om et lagmedlem går til ett annet lag og forteller om hemmeligheter, at det da vil oppstå selv motsigende rolle. Lagmedlemmet som skal være lojal ovenfor sitt eget lag, vil da svikte laget i det han forteller hemmelighetene til andre, for eksempel et annet lag eller publikum (s. 119).

Kommunikasjon i strid med rollen

Goffman beskriver at;

Når to lag fremtrer for hverandre i den hensikt å innlede en interaksjon, vil medlemmene av hvert lag oftest innta den linje at de er det de gir seg ut for å være. De vil da oftest holde seg til den rollen. (Goffman, 1992, s. 141).

Man vil gjennom laget prøve å fremme de positive og gode sidene til de andre medlemmene. Grunnen er at man som lag vil bli godtatt av det andre laget (Goffman, 1992, s. 141). Goffman forklarer at det fort kan skje en glipp eller uheldighet, ved at medlemmet ikke klarer å spille sin rolle – og at det oppstår kommunikasjon i strid med rollen. Dette kan blant annet skje ved en uventet hendelse, som kan bidra til at det oppstår ubalanse i laget (Goffman, 1992, s. 142).

Ved å ta i bruk Goffman sin teori om rollespill videre i oppgaven vil man kunne se hvordan læreren iscenesetter seg og opptrer i møte med elevene. Med inspirasjon fra Goffman (1992, kap. 3) sin teori blir observasjonene gjennom oppgaven betegnet som frontstage. På bakgrunn av at gruppeintervjuene med elever går på lærerens tilrettelegging vil disse intervjuene også bli betegnet som frontstage. Det er gjennom intervjuene med lærerne at man får kjennskap til lærerens tanker om eget rollespill, prestasjon og opptreden, som gjennom oppgaven vil bli betegnet som backstage.

4. Metode

Hensikten med studien er å se på tilrettelegging fra lærer til elever i kroppsøvfingsfaget, på videregående. For å få innblikk i informantenes meninger og tanker på feltet, har jeg valgt kvalitativ forskningsmetode, og en fenomenologisk tilnærming for å svare på problemstillingen. En fenomenologisk tilnærming er relevant for oppgaven da jeg er interessert i å se hvordan lærere og elever opplever kroppsøvfingsfaget, og hvordan de tolker ulike hendelser, erfaringer og situasjoner (Thagaard, 2018, s. 36). Thagaard (2018) beskriver at mine erfaringer vil danne grunnlaget for forskningen knyttet til studiens formål (s. 36).

4.1 Kvalitativ metode

For å undersøke samhandling og kommunikasjon mellom lærere og elever vil det være naturlig å ha en nærhet til feltet (Thagaard, 2018, s. 11-12). Patton (2015) viser til at kvalitativ metode handler om å studere hvordan ting fungerer, gjennom å forstå ulike perspektiver og erfaringer gjennom ulike temaer (s. 12-13). Med bakgrunn av oppgavens problemstilling har jeg gjennom studien valgt å ta i bruk *metodetriangulering*. Metodetriangulering omhandler at man bruker forskjellige metoder for innhenting av data, som i denne oppgaven er to individuelle intervjuer med lærere, tre gruppeintervjuer med elever, kombinert med fire observasjoner (Bryman, 2016, s. 386; Sander, 2021). Ved å innhente data gjennom ulike metoder vil man kunne bidra til ulike synspunkter, som kan styrke troverdigheten av studien (Jacobsen, 2015, s. 237; Grønmo, 2016, s. 67).

Grunnen til at det er valgt ulike metoder er for å se om observasjonene samsvarer med intervjuene, og motsatt. Med tanke på teorien til Goffman som er valgt gjennom avhandlingen vil man tenke at observasjonsdataen i studien vil se på relasjonene mellom lærer og elever. Intervjuene vil bidra til at vi får en forståelse av informantenes tanker og følelser (Thagaard, 2018, s. 12). Gjennom observasjoner studerer vi derfor hva folk gjør, mens gjennom intervjuene ser man på det de sier (at de gjør) (Tjora, 2010, s. 38).

Med tanke på problemstillingene har jeg tatt utgangspunkt i videregående skole. Bakgrunnen for valget, er at tidligere forskning i større grad har studert på barne- og ungdomsskoler. Det er derfor lite forskning som ser på de eldre elevene. Med tanke på at studien ser på relasjoner,

vil man anta at forskningen på videregående kan bidra til å lettere tolke svar fra elevene, dersom de er eldre – og dermed mer reflekterte.

4.2 Utvalg

For å kunne finne et utvalg som var aktuell for min studie valgte jeg å rekruttere lærere gjennom strategisk tilgjengelighetsutvalg, og snøballmetode (Thagaard, 2018, s. 54, 56). Rekrutteringen av utvalget startet med at jeg kontaktet rektoren ved den aktuelle skolen. Her sendte jeg en formell epost hvor jeg informerte om masteroppgavens tema gjennom informasjonsskriv (vedlegg 4). Videre spurte jeg om det var greit at jeg kontaktet kroppsøvlingslærere ved skolen. Etter kort tid fikk jeg mail fra en av kroppsøvlingslærerne om at de gjerne ville delta på prosjektet. Jeg fikk videre beskjed om å kontakte dem igjen for videre planlegging etter vinterferien (uke 10).

Etter vinterferien tok jeg kontakt med kroppsøvlingslæreren igjen, for å avtale nærmere tidspunkt. Jeg fikk da invitasjon til å delta på møte med kroppsøvlingsseksjonen. Her la jeg frem mitt tema for oppgaven og mitt ønske i forbindelse med utvalget. Mitt ønske var å ha studiespesialiserende VG3- klasser. Bakgrunnen for valget var alderen, og for å forske mest mulig på heterogene grupper med elever. Jeg fikk da beskjed om at alle utenom en VG3-klasse på studiespesialiserende hadde egentrening frem til påske. Med tanke på tiden, og at søknaden min til NSD (Norsk senter for forskningsdata) var avhengig av 18-åringer, måtte jeg vurdere alternativer. Da det ønskede utvalget ikke lot seg gjøre, var det en lærer på VG2 (helse-service) som tilbudte deltagelse. Han informerte videre at de fleste elevene på VG2 var over 18 år, og kunne derfor gå under kriteriene som var satt for studien.

Da lærerne og deres klasser var rekruttert ble det videre utvalget med elever valgt gjennom strategisk tilgjengelighetsutvelgelse. Lærernes elever var her aktuelle (Thagaard, 2018, s. 54-56). Noen kriterier for gruppeintervjuet var at det skulle være to til fire deltagere per gruppe, av samme kjønn. Det bør ikke være færre, da hensikten med gruppeintervjuet kan bli borte. Det er også viktig at det ikke blir for mange, da informantene kan slite med å komme til ordet, og at gruppa blir for stor (Thagaard, 2018, s. 59). Nedenfor har jeg laget en tabell som viser til lærernes bakgrunn, og informantene ved studien. Ettersom studien har mange elever som

informanter, har jeg valgt å bruke koder for å gjøre det enklere å holde kontroll på de ulike elevene. Kodene er J, for jente og G for gutt. Tallet etter er elevgruppen de tilhører, deretter informanten i intervjuet.

Tabell 4.1: Oversikt over utvalget og hvordan de blir gjengitt i kapittel 5

Klasse	Informasjon om læreren	Gruppeintervju med jenter	Gruppeintervju med gutter
Studieprogram: VG3 (studiespesialiserende) <i>Elevgruppe: 1</i>	Alder: 43 år	Gruppeintervju med 4 elever: J-1-1	Gruppeintervju med 3 elever: G-1-1
	Utdanning: Bachelor i kroppsøving og idrettsfag	J-1-2	G-1-2
	Antall år i skolen: 7 år	J-1-3	G-1-3
	Gjengitt som: Lærer-1	J-1-4	
Studieprogram: VG2 (Helse-service) <i>Elevgruppe: 2</i>	Alder: 53 år	Gruppeintervju med 3 elever	
	Utdanning: Bachelor i kroppsøving og idrettsfag	J-2-1	
	Antall år i skolen: 27 år	J-2-2	
	Gjengitt som: Lærer-2	J-2-3	

4.3 Datakilder

Ved oppstart av prosjektet var hovedtanken å undersøke lærerens tilrettelegging til jenter kontra gutter. Spesielt i intervjuguidene kan man se at spørsmålene går på lærerens ulike samhandling til kjønnene. Ettersom det ikke ga noen spesielle funn, ble oppgavens problemstilling og hensikt endret. Relasjoner mellom lærere og elever ble et stort funn i oppgaven, og hvordan tilretteleggingen oppleves deretter. Nedenfor er det laget et tidsskjema

som viser til rekkefølge på observasjon og intervjuer fra VG2 og VG3. Denne er laget for å lettere kunne se hvilke observasjonsøker som ble trukket inn i intervjudelen, og hvilke som foregikk i etterkant.

Tabell 4.2: Oversikt over rekkefølge på datainnsamling

Klasse	Uke 11	Uke 12	Uke 13
Studieprogram: VG3 (studiespesialiserende)	Observasjon 1: Fotball	Intervju med Lærer-1, med fokus på observasjon 1 Intervju med elevgruppe 1, med fokus på observasjon 1	Observasjon 2: Beep-test
Studieprogram: VG2 (Helse-service)	Observasjon 1: Forskjellige aktiviteter	Intervju med Lærer-2, med fokus på observasjon 1 Intervju med elevgruppe 2, med fokus på observasjon 1	Observasjon 2: Styrkeøkt (ergonomi)

4.3.1 Observasjonsdata

Observasjon er en metode som er mye brukt for å studere samhandling mellom mennesker (Thagaard, 2018, s. 63). Ettersom studiens problemstilling ser på relasjoner mellom lærere og elever, i form av kommunikasjon og tilrettelegging vil observasjon bidra til å se hva folk gjør (Dalland, 2020, s. 102). Observasjon er spesielt relevant opp mot teorien til Goffman (1992) som er valgt gjennom oppgaven. Goffman (1992) sin teori har stort fokus på menneskets opptreden, og det vil derfor være relevant å ta i bruk observasjon som en av metodene.

Ettersom kroppsøvfaget er en kjent arena for meg som forsker, og jeg vet hva jeg skal se etter har jeg valgt å utføre en ikke-deltagende observasjon. Ikke-deltagende observasjon gjør at jeg kan sitte på sidelinje under kroppsøvingstimen (Thagaard, 2018, s. 73). Risikoen ved at arenaen er kjent for meg som forsker kan være at det er utfordrende å skape distanse fra egne erfaringer, noe Thagaard bekrefter (2018, s. 79). Thagaard (2018, s. 73-75) og Dalland (2020, s. 113) beskriver fordeler ved en ikke-deltagende observasjon ved at man får mindre

innvirkning på miljøet. Ettersom jeg er interessert i å se på hvordan samhandlingen opptrer til vanlig, vil det være vesentlig å ta i bruk denne tilnærmingen ved observasjonen.

Thagaard (2018) skriver blant annet om en gruppe med mennesker ikke er kjent med forskning fra før, at dette kan påvirke deltagerens oppfattelse og holdning til studien (s. 66). Ettersom observasjonen skal skje i en kroppsøvingstime er det viktig at jeg som forsker reflekterer over hvordan jeg vil bli oppfattet av elevene. Ettersom studien krever samtykke fra både lærere og elever, har jeg valgt å sende ut informasjonsskriv til alle det angår. Her forteller jeg kort om meg selv, hva jeg er der for, samtidig som jeg spør om deres samtykke til å observere. Dette gjøres for å forholde seg til NSD (norsk senter på forskningsdata) sine vilkår (Dalen, 2013, s. 32). Det vil derfor bli en åpen observasjon (Thagaard, 2018, s. 76). Jeg legger frem at studien tar for seg tilrettelegging, uten å gå mer i dybden. Bakgrunnen vil være at jeg som forsker vil ha så liten påvirkning på studiens resultater. Feilkilder kan i større grad forekomme om informantene vet nøyaktig hva jeg ser etter (Dalland, 2020, s. 113; Thagaard, 2018, s. 66-67).

Observasjonsguide

Før man går ut i feltet for å observere er det svært viktig å vite hva man vil se etter. En fordel kan være å ha problemstillingen foran seg hele tiden, for å ha fokus på riktig sted. Man kan anta at det da vil være lettere å være bevisst på situasjoner som er relevant opp mot problemstillingen. Det er derfor blitt utarbeidet en observasjonsguide (vedlegg 3) med ulike temaer og dimensjoner jeg er interessert i. Guiden er utformet for å forsikre om at fokuset er på rett sted, noe Dalland (2021) beskriver som en styrke og hjelpemiddel til datainnsamlingen (s. 111-112).

Når man skal se på samhandling i form av kommunikasjon og tilrettelegging kan det anses som viktig å se på kommunikasjon i forkant og etterkant av en økt. Erfaringsmessig er det ofte før og etter elevene oppsøker læreren, da det føles tryggere når ikke alle elevene er til stede. Her vil man som forsker kunne se hvordan læreren kommuniserer til elevene både når de kommer til salen, men også før de går i garderoben. Samtale om tilrettelegging er noe som kan komme i forkant av økta, gjennom kommunikasjon fra lærer til elev. Underveis gjennom økta vil det være aktuelt å se på de ulike hovedtemaene som er utarbeidet. Dimensjonen som

omhandler enkeltelever, er for å få med situasjoner og konkrete hendelser som kan oppstå. Observasjonsguiden er lagt ved som vedlegg 3.

Observasjonene

Tid og sted for observasjonen ble gjennomført i samråd med lærerne som hadde sagt seg villig til å delta på studien. Lærerne hadde i forkant av observasjonen delt ut informasjonsskrivene og informert om min forskning til elevene. Når jeg kom til den aktuelle skolen for å observere hadde lærerne allerede samlet inn samtykkeskjema fra elevene, noe jeg viste stor takknemmelighet for. Observasjonsøkt 2 fra VG2 foregikk på skolens styrkerom. Min tilstedeværelse her ble mer synlig, da jeg fulgte lærerens bevegelser gjennom økta. Det å følge læreren resulterte i at jeg lettere kunne observere hans opptreden både ved kommunikasjon og tilrettelegging til hver enkelt elev gjennom økta. En ulempe kan være at elevenes iscenesettelse er vikende fra hva den pleier, da jeg blir så synlig i observasjonen.

Ved tre av observasjonene satt jeg som nevnt på tribunen med god oversikt over alle i hallen. Med bakgrunn av at hallen var delt på to forskjellige klasser på de fleste observasjonene opplevde jeg mye støy fra den andre siden. Utfordringen var derfor å høre hva lærerne sa gjennom økta. Jeg måtte derfor ha større fokus på den samhandlingen jeg kunne se, samt notere godt underveis. Notateter fra observasjonen foregikk på datamaskin. Jeg kunne dermed følge med på undervisningen mens jeg noterte. noe som bidro til at jeg noterte raskere og fikk med meg mer av ulike hendelser. Som nevnt ovenfor var det utarbeidet en observasjonsguide (vedlegg 3). Ved selve gjennomføringen ble denne valgt bort, da tiden for å notere i de ulike boksene tok for lang tid. Noteringen foregikk derfor med bakgrunn i guiden, men som en deskriptiv observasjon som handler om at man skriver ned alt man ser og hører (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

I etterkant brukte jeg tid på å notere alt jeg husket fra økta som omhandlet; kroppsholdning, lærerens opptreden, samhandling, tilrettelegging, kommunikasjon, stemning i klassa, relasjoner osv. Bakgrunnen og tanken for å notere i etterkant var for å utvikle så gode data som mulig. Hovedteorien gjennom studien, som er Erving Goffman (1992), ble brukt underveis gjennom observasjonene. Lærerens iscenesettelse var her relevant, og ble derfor et fokus og hjelpemiddel for feltnotatene som ble utarbeidet.

4.3.2 Intervjudata

Ved intervju som metode vil man forsøke å oppnå utfyllende og konkrete svar. Man er opptatt av informantens følelser, tanker og meninger om ulike tema (Thagaard, 2018, s. 89-90). Det er derfor viktig at man legger egne meninger og verdier til side, slik at informanten tør å komme med egne (Thagaard, 2018, s. 108). Trygge rammer blir derfor viktig for at informanten skal føle at deres meninger blir akseptert (Thagaard, 2018, s. 92). Ved å lese informantens kroppsspråk, vise tilstedeværelse og være lyttende kan man skape en komfortabel atmosfære (Thagaard, 2018, s. 102). For å endre på intervjuets struktur og ha en trygg atmosfære er det blitt valgt semistrukturert intervju som metode.

Semistrukturert intervju er en av de mest anvendte metodene for å holde intervju på, innen kvalitativ forskning. Intervjuet skal ha en delvis strukturert tilnærming, som kan bidra til at intervjuet er noe flytende (Brottveit, 2018, s. 92). I prosjektet ble denne tilnærmingen brukt for å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis. Oppfølgingsspørsmål kan være relevant for å få utfyllende svar, og kan fort forandre strukturen på intervjuet (Brottveit, 2018, s. 92; Dalen, 2013, s. 31). Man kan derfor endre rekkefølge på spørsmål underveis ut fra hva informanten forteller og svarer (Thagaard, 2018, s. 90-91). Selv om intervjuet kjennetegnes som fleksibelt og fører mer til en samtale enn et direkte intervju, beskriver Neuman og Neuman (2012) at relasjonen mellom forsker og informant aldri blir fri for makt. Som forsker vet man mer om relasjonen og bakgrunnen for intervjuet (s. 110). Ved avhandlingen er det jeg som forsker som vet intervjuets struktur og tema, og det vil derfor være jeg som sitter på makten.

Gruppeintervju

Ettersom min rolle under intervjuene med elever er sentral for intervjuets struktur, vil det bli tatt i bruk gruppeintervju og ikke fokusintervju i oppgaven (Parker & Tritter, 2006, s. 25-25). Gruppeintervju blir tatt i bruk for å få frem ulike synspunkter fra elevene om tilrettelegging i kroppsøvningsfaget. Fordelen med gruppeintervju som metode kan være at folk motiverer hverandre til å komme med erfaringer og refleksjoner. En ulempe og risiko kan være at elevene holder tilbake informasjon som de ikke ønsker å dele med andre, som kan resultere i at deres tilstedeværelse blir ubetydelig for oppgavens resultat og formål (Brottveit, 2018, s. 94).

Ved oppstart av prosjektet var tanken å utføre ett gruppeintervju per lærer med fire til seks elever, blandet gutter og jenter. Etter samtale og refleksjon sammen med veileder kom jeg frem til at fordelene var større ved å dele kjønnene. Ved egne erfaringer kan man anta at elevene som dominerer mest melder seg til intervju, og kanskje spesielt guttene. Man kan anta at de stille elevene, og kanskje spesielt jentene vil tørre å stå mer frem med egne meninger om ikke guttene deltar i samme intervju. Det ble derfor valgt å dele kjønnene med tre til fire elever per gruppe. Videre reflekterte jeg hva mitt kjønn kunne ha å si for intervjusituasjonen. Thagaard (2018) beskriver gjennom tidligere forskning at om en kvinne intervjuer andre kvinner, at man da lettere kan skape dypere og tryggere rammer, mye på grunn av forståelse (s. 106-107). Det virket derfor som en riktig beslutning å dele kjønnene.

Intervjuguide

Intervjuguide er et «hjelpemiddel» som gjør at forskeren lettere kan huske hva som er viktig, og hva man trenger svar på gjennom et intervju (Patton, 2015, s. 439). Siden valget falt på intervju som en av metodene, ble det utviklet intervjuguides. Ettersom studien tar for seg individuelle intervjuer og gruppeintervjuer ble det nødvendig med to guider. En for lærere (vedlegg 1) og en for elever (vedlegg 2). Utarbeidelsen av de ulike intervjuguidene ble utført sammen med veileder. Tidligere forskning ble brukt som inspirasjon for å se etter likheter og ulikheter ved egen studie. Tanken var å stille åpne spørsmål som var utformet med bakgrunn i teoriene til Bateson og Goffman. Intervjuguidenes oppbygning startet med det generelle til det spesielle, gjennom tre ulike temaer. Fordelen med å starte med det generelle vil være å skape trygghet i relasjonen mellom forsker og informant. Dalen (2013) sammenligner denne oppbygningen som en trakt, og beskriver det som en fordel for å innhente gode data. Trygghet kan bidra til mer utfyllende svar (s. 26-27).

Pilotintervju

Ved kvalitativ forskning og intervju som metode vil det være en fordel å ha utført pilotintervju før selve intervjuet. Et pilotintervju handler om å ta en «prøve» av intervjuet med noen man kjenner. Man kan da teste intervjuguide, atmosfære og at utstyret fungerer (Dalen, 2013, s. 30; Kvale & Brinkmann, 2015, s.151). Dalen (2013) beskriver at formålet ved pilotintervju vil være å få tilbakemeldinger for å kunne utføre intervjusituasjonen og

intervjuguidens struktur bedre. Ved å høre gjennom intervjuet i etterkant vil man kunne ta lærdom av hvordan man stiller oppfølgingsspørsmål og gir bekreftelser underveis. Man kan da utarbeide en bedre guide, gjøre om på rekkefølge, eller stille spørsmålene mer presise eller annerledes (s. 30-31).

Ved studien ble det gjennomført pilotintervju på det individuelle intervjuet laget til lærer (vedlegg 1). Intervjuet ble utført på en medstudent jeg føler trygghet til. Dalen (2013) beskriver fordelene ved at man lettere tør å teste ut oppfølgingsspørsmål og væremåte til noen man kjenner (s. 31). Medstudenten var aktuell til studien med bakgrunn av hennes erfaringer fra skoleyrket og praksis. Hennes erfaringer bidro til å lettere stille oppfølgingsspørsmål, da de var reelle opp mot studiens problemstilling. Før oppstart av intervjuet hadde jeg i bakhodet at fokuset skulle være på informantens svar, for å lettere stille gode oppfølgingsspørsmål underveis. Medstudent ga gode tilbakemeldinger på disse i etterkant. Hun nevnte også at jeg hadde stilt samme spørsmål to ganger, noe jeg kunne høre ved lydklippet i etterkant. Spørsmålet var ett oppfølgingsspørsmål, og det var derfor ikke behov for å endre guidens struktur. Det ble derfor ekstra viktig å følge med på informantens svar ved det opprinnelige intervjuet. Jeg vil at informantene skal føle at deres bidrag settes pris på, og at jeg lytter til det de forteller. Medstudent nevnte også at jeg virket trygg i rollen som intervjuer, og at jeg ikke var redd for noen sekunder stillhet. Thagaard (2018, s. 102) beskriver at balansen mellom å lytte til informanten, samt trekke samtalen videre for en god flyt er viktig. Ved å gi informanten god tid vil man minske graden av avbrytelser, samtidig som det ikke bør forekomme ubehagelig stillhet. Ved å lytte til lydklippet i etterkant kan jeg høre at jeg styrer informanten i en spesiell retning. Oppfølgingsspørsmålene var noe ledende. Denne erfaringen ble derfor viktig å ta med seg til de opprinnelige intervjuene. Min påvirkning skal være så liten som mulig, for å ikke skape uriktige funn (Thagaard, 2018, s. 187).

En fordel ville også være å utføre pilotintervju på gruppeintervjuet (vedlegg 2). Ettersom intervjuet krever en gruppe med elever, er man avhengig av bedre tid og kjennskap til en aktuell skole. Spørsmålene i guiden er utformet med bakgrunn for elevgruppens tanker rundt deres kroppsøvingslærer og fra observasjonene som fant sted. Det var derfor ikke relevant å ta

i bruk medstudenter eller andre i denne guiden, da det ville vært irrelevant med tanke på intervjuguidens struktur og formål (Dalen, 2013, s. 30-31).

Intervju med kroppsøvingslærere

Tid og sted ble som nevnt avtalt på epost med de aktuelle lærerne. Deres tid til rådighet var avgjørende for når intervjuene skulle gjennomføres. Begge intervjuene ble gjennomført på et grupperom på den aktuelle skolen. Lærerne hadde lest og signert informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 4 og 5) før oppstart av intervjuet. Intervjuet startet med at jeg takket for deltagelse og hjelp til innsamling av samtykkeskjema fra elever. Ettersom jeg kjenner til lærerne fra tidligere trengte jeg ikke presentere meg selv, annet enn at jeg fortalte bakgrunnen og temaet for oppgaven. Ettersom jeg hadde kjennskap til informantene fra tidligere, kan man anta at intervjusituasjonen føltes mer komfortabel, noe Thagaard (2018, s. 106-107) bekrefter gjennom sin studie. Samtalene fløt lett fra start, og det føltes som en god og trygg relasjon mellom informanter og meg som forsker.

Intervjuene varte fra 30 minutter med Lærer-1 og 55 minutter med Lærer-2. Lærer-1 var det første intervjuet som ble gjennomført. Selv om intervjuet hadde en fin flyt, kunne oppfølgingsspørsmålene vært bedre stilt fra meg som forsker. Intervjuet med Lærer-2 var enklere å gjennomføre med bakgrunn av erfaringer jeg hadde fått fra intervjuet med Lærer-1. Erfaringene kom både gjennom å intervjuer, men også ved å transkribere og lytte til intervjuet i etterkant. Her skapte jeg mange nye refleksjoner om hvordan jeg kunne gjøre det bedre til neste intervju. Med bakgrunn av egne erfaringer, og Lærer-2 sine lengre og mer konkrete svar ble det bedre flyt i intervjuet. Antall år i skoleyrket kan antas å være en faktor som også kan spille inn. Samtalen fløt utrolig lett, og eksemplene kom av seg selv. Oppfølgingsspørsmålene med Lærer-2 kom også mer av seg selv på grunn av min utvikling som forsker, og hans engasjement.

Avslutningsvis i intervjuene spurte jeg om det var noe jeg hadde glemt å spørre om, noe de avkreftet. Lydopptakeren ble derfor skrudd av for å få en normal avslutning på intervjuene. Lærer-2 takket så mye for intervjuet i etterkant og kom med tilbakemelding om at intervjuet var «interessant og artig». Han sa selv at tiden gikk fort, og at han hadde tenkt underveis at det var gode spørsmål som skapte refleksjon.

Intervjuguides spørsmål og temaer fungerte bra under intervjuet. Informantene svarte på flere av spørsmålene gjennom tidligere svar, noe som gjorde at guiden ble brukt som en sjekklister (Patton, 2015, s. 439). Som forsker var det derfor viktig å følge med på svarene fremfor guiden, da man ville unngå gjentakelser av spørsmål som allerede var besvart. Mitt fokus var derfor i større grad på informantens svar, kroppsspråk og reaksjoner. Thagaard (2018) beskriver at ved å være lyttende og gi informanten tilstrekkelig med oppmerksomhet, at man vil bidra til bedre flyt i samtalen (s. 112-113).

Gruppeintervjuene med elever

Lærer-1 og Lærer-2 informerte sine elever om prosjektet. De samlet inn samtykkeskjema fra hvem som syntes det var greit å bli observert, og hvem som ville stille til intervju. Jeg avtalte tid og sted med de aktuelle elevene i etterkant av observasjonsøkt 1. Intervjuet foregikk i skoletiden med samråd fra elevenes lærer. Elevene hadde som nevnt signert og fått informasjonsskriv, men jeg opplevde at de ikke hadde lest skrivet før de signerte. Starten gikk derfor med på å beskrive bakgrunnen for prosjektet og håndtering av lydopptak. De fikk deretter mulighet til å trekke samtykke, noe de avkreftet. Åpne spørsmål om navn, alder og erfaring fra kroppsøving og idrett ble starten på alle intervjuene. Her ble det bekreftet at elevene som stilte hadde gode erfaringer med faget og ulike idretter.

VG3 var det første gruppeintervjuet som ble gjennomført. Første intervjuet var med guttene (3 elever), deretter jentene (4 elever). Flyten var god ved begge intervjuene, og elevene svarte godt på alle spørsmål. De kom både med egne meninger og fylte på med gode eksempler etter hverandre underveis. Uenigheter kom også frem, noe man kan tolke som gode og trygge relasjoner både til hverandre, men også til meg som forsker. Oppfølgingsspørsmål ble til underveis, der jeg ville ha eksempler eller mer utfyllende svar. Avslutningsvis stilte jeg spørsmål om det var noe mer de ville si eller fortelle. En av guttene kom her med viktigheten av humordelen i kroppsøvingfaget. Videre avsluttet jeg lydopptaket og takket for deltagelse. De takket selv, og syntes det var interessant å delta. Stemningen under begge intervjuene på VG3 var lette og behagelige. Det var mye latter underveis, noe som ufarliggjorde hele situasjonen. Intervjuene varte fra 40 til 45 minutter.

VG2 var den siste klassa jeg utførte gruppeintervju med. Etter innsamling av samtykkeskjema fikk jeg beskjed om at det var tre jenter og to gutter som ville stille til intervju. Intervjuet med jentene på VG2 var noe mer utfordrende enn på VG3. Jentene opplevdes noe mer usikre og stille, noe som stilte krav til flere oppfølgingsspørsmål underveis. Elevene kom ikke med eksempler av seg selv, og hadde kortere svar. Som forsker ble jeg noe overrasket etter å ha utført to uproblematisk og lange gruppeintervjuer tidligere. Under intervjuet ble jeg derfor noe stresset, da jeg allerede var kommet langt på guiden etter 10 minutter. Thagaard (2018) beskriver at man lett kan bli distraheret av egne reaksjoner og tanker (s. 109). Min tilstedeværelse ved å aktivt lytte og grave enda dypere ble derfor relevant og viktig. Intervjuet hadde en varighet på 25 minutter.

Gruppeintervjuet med guttene fra VG2 var avtalt i etterkant av jentenes. Ingen kom til intervjuet som avtalt. Jeg forsøkte derfor å avtale nytt tidspunkt i observasjonsøkt 2. Ettersom den ene informanten var syk forsøkte jeg å avtale med den andre. Han sa selv at han fortsatt var interessert i å stille til intervju. Vi avtalte derfor nytt tidspunkt, og utvekslet telefonnummer etter samtykke fra læreren, for å kunne oppdateres ved endring. Dagen før sendte jeg melding til informanten som avtalt, og spurte om han var klar for intervju. Tekstmeldingen ble ubesvart, og jeg valgte derfor å sende en ny dagen etter. Her spurte jeg om han hadde mottatt forrige melding, og at det var helt greit om han hadde ombestemt seg med å stille. Denne bestod også ubesvart. Klassen hadde kun to gutter, og det var derfor ikke mulig å intervju andre. Det ble derfor ikke gjennomført intervju med gutter på VG2, da de trakk samtykke til å delta.

I etterkant av de individuelle intervjuene med lærere og gruppeintervju med elevene noterte jeg alt fra intervjusituasjonen. Beskrivelsene har i etterkant blitt viktige for hvordan jeg tolket intervjuene. Alt fra stemning i rommet, kroppsspråk og vanskelige spørsmål ble notert. Jeg fjernet noen spørsmål jeg syntes var for like, og formulerte de på en annen måte til neste intervju. Ved å endre på spørsmål fikk jeg mer informasjon og bedre oppfølgingsspørsmål allerede fra neste intervju (Thagaard, 2018, s. 113).

Transkripsjon av intervju

I etterkant av intervjuene startet jobben med å transkribere, gjøre tale om til tekst. Siden det ble brukt diktafon-app måtte talen ned for å lettere analysere teksten (Malterud, 2017, s. 78).

Transkripsjonen ble gjennomført av meg som forsker. Malterud (2017) beskriver at man lettere husker momenter og uklarheter, om man transkriberer selv (s. 79). Det å transkribere intervjuene fortløpende i etterkant opplevdes som viktig, da jeg husket stemning i rommet, kroppsspråk og reaksjoner, noe Thagaard (2018) beskriver som en styrke. Ved å transkribere fortløpende i etterkant ble tok jeg med lærdom og erfaringer inn i neste intervju (s. 113).

Ved transkripsjonen ble det valgt å skru ned hastigheten på lydopptakene, noe som gjorde at innholdet ble lettere å få med seg (Thagaard, 2018, s. 112). Intervjuene ble transkribert om til bokmål, da flere av informantene hadde dialekter. Informantene ville da lettere anonymiseres, samtidig som det ble lettere å analysere i etterkant (Malterud, 2017, s. 78). Lange pauser, latter og småord som «eh» og «hm» ble også transkribert. Ved å transkribere alt følte jeg at min rolle som intervjuer forbedret seg til neste intervju. Eksempelvis ved lang stillhet kunne man derfor finne andre måter å stille spørsmålet på (Malterud, 2017, s. 78). Det kan også være en ulempe å notere alt av småord, latter og stillhet ettersom det fort kan misforståes og miste sammenhengen av andre som leser. Med bakgrunn av at det kun var jeg og veileder som skulle ha innsyn i transkripsjonene, ble det notert for å kunne ta lærdom av intervjuene i etterkant (Malterud, 2017, s. 78-79).

4.4 Analyse og tolkning av datamaterialet

Denne delen av oppgaven omhandler tolkning og analysering av dataen fra observasjoner og intervjuer. «Å *analysere* handler om å dele opp noe i biter eller elementer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Creswell (2012) forklarer at det finnes mange ulike måter å analysere data på, og hvilken metode man bør bruke kan sees på som en utfordring (s. 179). Det finnes ingen direkte regler for hvordan analyse man bør bruke, men Patton (2015) beskriver at det er viktig å fremheve dataene på en god og rettferdig måte ut fra studiens formål og problemstilling (s. 522). Gjennom oppgaven ble det valgt å ha en deskriptiv teoretisk analyse med *inspirasjon* fra Braun og Clarke (2022). Metoden til Braun og Clarke er laget for å utvikle, analysere og tolke kvalitative data (s. 4). Braun og Clarke (2022, s. 34-36) sin tematiske analysemetode inneholder seks ulike faser. Fasene gir en god veiledning for hvordan man skal starte å analysere de dataene man har innhentet gjennom kvalitativ forskning. Fasene er:

Fase 1: Gjøre seg kjent med datamaterialet

Fase 2: Kode data

Fase 3: Frembringe og utarbeide temaer

Fase 4: Utvikle og gå gjennom temaene

Fase 5: Avgrense, navngi og definere temaene

Fase 6: Rapport-skriving (resultater)

Transkribering av lydfilene ble gjort fortløpende etter at intervjuene ble gjennomført. Braun og Clarke (2022) beskriver transkriberingen som den innledende fasen for å analysere data. Etter å ha transkribert, ble teksten lest gjennom av meg som forsker, og enkle notater ble notert fortløpende. Ved å lese og transkribere på egenhånd bidrar det til at man blir bedre kjent med datamaterialet, før fase to av den tematiske analysen starter (s. 35). Fase to i analysen er koding av data. Her startet jeg med å skrive ut alle transkripsjoner fra både intervjuer og observasjoner. Deretter ble teksten kodet på et semantisk nivå i sidemargen på notatene. Ettersom jeg oppfattet tidsbruken ved å kode på ark, valgte jeg derfor å gå over til å kode i kommentar-funksjonen på Word (Braun & Clarke, 2022, s. 35). Braun og Clarke (2022) beskriver at man bør gå gjennom hele datasettet nøye og kode så mye som mulig

underveis (s. 35). Etter å ha kodet alle dataene som var innsamlet endte jeg til slutt med 974 koder.

Ved studien analyserte jeg samtidig som jeg rapporterte. Kapittel 5 (resultat og diskusjon) ble derfor skrevet samtidig mens analysering av innsamlet data foregikk. Steg 4,5 og 6 i Braun og Clark (2022, s. 35) sin tematiske analyse ble derfor valgt som inspirasjon. Gjennom disse fasene har jeg gått mye frem og tilbake. Etersom studien tok for seg en teoretisk analyse ble Goffman (1992) sin teori valgt for å analysere og tolke datamaterialet (Postholm og Jacobsen, 2019, s. 110). Teorien har en sentral plass gjennom hele forskningsarbeidet og har bidratt til å skape retning og forståelse av innsamlet datamateriale (Postholm & Jacobsen, 2019, s. 110). Goffman (1992) sine begreper ble underoverskriftene gjennom kapittel 5. Teorien er derfor brukt som et utviklingsredskap, noe Postholm og Jacobsen (2011) sammenligner som en linse. Man ser gjennom linsen (teorien) for å forstå og tolke innholdet av datamaterialet (s. 111)

Jacobsen (2015) beskriver at det ofte er en god blanding mellom induktiv og deduktiv tilnærming når man forsker. Det er umulig å kun ha en av delene (s. 34). Ved studien som er gjort har jeg ansett det som en fordel å ha en tydeligere deduktiv tilnærming. Teorien er valgt som et utgangspunkt for å studere mot virkeligheten (empiri). Man kan derfor tolke analysen til Braun og Clarke (2022) som en mer induktiv tilnærming. Fordelen ved å bruke en mer deduktiv tilnærming ved analysen vil være at de teoretiske perspektivene danner bakgrunnen for prosjektet. Teorien har bidratt til at jeg har fått innspill og tolket teorien og dataen på andre måter enn hva jeg ville gjort gjennom en induktiv. Ulempen med en deduktiv tilnærming kan være at man blir låst til ulike begreper og kategorier (Thagaard, 2018, s. 172).

Ved å analysere intervjudata fikk jeg bedre forståelse av lærernes og elevenes refleksjoner og tanker. Intervjuene med lærerne handlet om å forstå intensjonen bak atferden, og rollen de spilte ovenfor elevene. Intervjuene med elevene ble analysert for å se hvordan elevene oppfattet lærerens opptreden. Her ble det derfor sett om lærerens iscenesettelse og opptreden samsvarte med observasjonen. Etersom jeg tok i bruk teoretisk analyse, ble begrepene til Goffman brukt for å organisere og definere kategorier gjennom resultat og diskusjon. Kodene som ble utarbeidet i fase 2 fra Braun og Clarke (2022, s. 35) ble derfor brukt som et

hjelpemiddel for å forstå å få kjennskap til materiale. De ble også brukt for å systematisere dataene fra intervju og observasjon opp mot Goffman sin teori.

Ved innsamling av feltnotater fra observasjonen ble det brukt en deskriptiv tilnærming. Man beskriver derfor så nøyaktig som mulig ut fra hva som skjer. Fordelen kan være at man får en bred tilnærming til innholdet i økta, da man ikke går glipp av noe. Ulempen kan være at fokuset er på flere steder samtidig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Et eksempel fra feltnotatene fra observasjonen er lagt ved nedenfor.

<p>Ny kamp</p> <ul style="list-style-type: none">- Lærer minner rødt lag på <u>keeper</u>- «Det er bra *****» da hun melder seg fra annet lag- Gutt som sitter helt alene på egen krakk vekk fra de andre (OBS)- «Fint sett, *****» - sentrer ball fra mål- Går etter hvert bort til gutten som sitter alene, prøver å motivere til deltagelse?- Lærer snakker med elevene på benk – snakker litt med alle- «Meld deg på der, *****»- «Bra jobba rødt lag»- «Bra kjempa, gutter»

Figur 4. 1: Viser et utklipp fra observasjonsøkt nummer 1 med VG3

Observasjonsdataen ble analysert på to måter. Innledende observasjon foregikk mellom observasjon og intervju. Her trakk jeg feltnotatene opp mot intervjuene. Etersom det ble brukt en teoretisk tilnærming opp mot Goffman (1992), var fokuset å se om observasjonsdataene samsvarte med intervjudataene. Det ble derfor relevant å trekke observasjonen inn i intervjuet med både lærere og elever. Her utformet jeg spørsmål om hva jeg hadde sett gjennom observasjonene. Eksempel kan være ved VG3 hvor læreren brukte mye humor underveis. Gjennom intervjuet spurte jeg derfor baktanken, fordeler og ulemper tilknyttet bruk av humor.

Videre ble observasjonen analysert en gang til da jeg tolket intervjudata. For å tolke intervjudata, tolket jeg samtidig observasjonsdata for å se om de samsvarte med hverandre. I forhold til Goffman (1992) var det derfor relevant å se om lærerens iscenesettelse samsvarte frontstage og backstage. Observasjonsdataene skulle først og fremst generere data som gjorde det mulig å undersøke hvordan lærerne var foran sceneteppet med å bruke Goffman sin teori.

4.5 Vurdering av de vitenskapelige kvalitetskriteriene

Hvordan man vurderer kvaliteten av de kvalitative studiene, handler om forskerens troverdighet (Thagaard, 2018, s. 181). Ettersom studien har en kvalitativ metode og med tanke på min tilnærming til både informanter og kroppsøvningsfaget vil denne studien bli vanskelig å reproducere for andre senere. Det er derfor valgt pålitelighet fremfor reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275-276; Thagaard, 2018, s. 187). Studiens gyldighet og validitet er noe vi kobler til resultatene av forskningen som er utført, og hvordan vi tolker disse. Thagaard (2018) beskriver at validitet blir for å stille spørsmål om de ulike tolkningene som er gjort, og om disse svarer til virkeligheten som er blitt studert (s. 189). Det betyr altså å undersøke feilkildene. At forskeren er kritisk til egne tolkninger vil være med på å styrke validiteten av studien, noe som er forsøkt gjennom denne avhandlingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279).

Ved gruppeintervjuene kan man ved lydfilene høre at enkelte ord og setninger er utydelige. At man stedvis hører dårligere kan svekke troverdigheten, da man kan gå glipp av viktig innhold som er vesentlig for resultatene. Man kunne derfor valgt å ta i bruk en ekstra lydopptaker (båndopptaker) for å sikre bedre lyd underveis (Dalen, 2013, s. 28-29). Ettersom lyden var dårligst på gruppeintervjuene som foregikk mot slutten av innsamlingen bidro dette til at jeg ikke var klar over dårlig kvalitet. av gruppeintervjuene bestod av fire informanter. Her opplevde jeg at flere snakket i munnen på hverandre, spesielt da de ble ivrige i samtalen. Jeg sitter derfor med en erfaring om at gruppeintervju fungerte bra med tre elever, men at fire ble for mye.

«Kvalitative studier tar sikte på å utvikle en forståelse av de fenomenene vi studerer. Derfor er det *tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet*, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene» (Thagaard, 2018, s. 193-194). Gjennom studien er det forsøkt å ha gode forklaringer underveis gjennom oppgaven. Bryman (2016) beskriver at leseren selv kan bedømme studiens overførbarhet til andre (s. 384). Ettersom jeg aldri har skrevet en mastergradsavhandling eller utført intervjuer tidligere kan man tenke at oppgaven kan svekkes. Jeg har derfor brukt veilederens tips og innspill gjennomgående i oppgaven, noe som kan styrke påliteligheten. Veilederen er en erfaren forsker, som gjennom prosessen har deltatt i arbeidet med oppgavens struktur og utforming av observasjon -og intervjuguider. Som Thagaard (2018, s. 189) beskriver kan en kollega styrke validiteten ved å være kritisk

gjennom analyseprosessen. Mange erfaringer er derfor blitt til underveis. Korrekturlesing er gjennomført av meg selv, noe som kan styrke oppgavens formidling (Patton, 2015, s. 522).

Ifølge Jacobsen (2015, s. 237) styrker metodetriangulering muligheten for at resultatene er gyldige. Creswell og Poth (2018) bekrefter styrken ved å forklare at man bruker ulike metoder for å få ulike synspunkt (s. 260). Studien ble gjennomført med både observasjon og intervjuer. Med bakgrunn av studiens problemstilling ville det vært naturlig å observere ulike undervisningsøkter for å se hvordan tilretteleggingen fra lærer til elever foregikk. Som observatør kan man fort misforstå ulike situasjoner som kan oppstå i hallen. Ved å legge til intervju som metode kan man i større grad minske feilkildene. Intervju med kroppsøvingslærere ble valgt for å høre bakgrunnen for ulike valg og fremgangsmåte gjennom økta. Ettersom informantene kan svare det de tror forskeren vil høre, ble det valgt gruppeintervju med elever i tillegg (Thagaard, 2018, s. 108). Selv om tidsbruken ble betydelig mer ved metodetriangulering, sitter jeg som forsker igjen med en følelse av at studiens troverdighet og gyldighet ble styrket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278).

Studien tok for seg to mannlige lærer-informanter. For å styrke studien kunne man valgt å ha med kvinner i tillegg. Ettersom studien ble gjennomført ved en kulisse (skole), er det derfor viktig at man er noe kritisk til utvalget. Ved å ta i bruk flere skoler gjennom oppgaven ville man derfor kunne styrket validiteten ved å få en bredere forskning på feltet. Som nevnt tidligere var ønsket for oppgaven var å intervju og observere VG3 klasser. Grunnen var for at lærerne hadde hatt elevene gjennom to til tre år. Studiespesialiserende klasser var også et ønske, da jeg ønsket heterogene grupper med elever. Ettersom oppgaven tar for seg en VG3 klasse og en VG2 klasse med forskjellige linjer (studiespesialiserende og helse-service), kan man anta at studien kunne vært styrket om man hadde fått rekruttert de informanter som var ønskelig. I helse-service var flertallet av elevene jenter (13 jenter og 2 gutter). Om denne faktoren bidro til at guttene følte de måtte stille til intervju, kan derfor antas. Ettersom guttene etter hvert trakk samtykke for å delta, kan man tenke at det skyldtes mangel på interesse. På bakgrunn av at det ble ett mindre intervju enn planlagt, kan man derfor reflektere over svakheter dette medbringer til studien.

Patton (2015) beskriver at ved kvalitativ forskning er det ingen regler som gjelder, men at man må gjøre sitt beste for å utvikle gode data og kommunisere det dataene viser (s. 522). Det

er valgt en teoretisk analyse som tar utgangspunkt i Goffman (1992) sin teori gjennom oppgaven. Jeg anser det som en styrke da teorien aktivt er brukt gjennom hele oppgaven for å forstå ulike situasjoner og handlinger. Det er også valgt å bruke inspirasjon fra Braun og Clarke (2022) sin refleksive tematiske analyse, noe som bidrar til en fremgangsmåte og forståelse av å gjøre seg kjent med datamaterialet innledningsvis i analysen (s. 35).

4.6 Etiske overveielser

For å forske er det viktig at man forholder seg til de etiske retningslinjer (Thagaard, 2018, s. 20). Det er derfor forsøkt å vise til nøyaktighet i måten å presentere forskningsresultater gjennom oppgaven. De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) beskriver viktigheten av å være nøyaktig ved kildebruk for å ikke plagiere andre (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021; Thagaard, 2018, s. 21). Gjennom oppgaven er det valgt å henvisne kildene gjennom APA 7. Henvisningene gjennom oppgaven er referert til sidetall fra kildene som er brukt, noe som gjør at leseren kan finne tilbake til henvisningene, og lettere kan skille god og dårlig henvisningsskikk (Thagaard, 2021, s. 21). NESH (2021) beskriver også viktigheten av at forskeren respekterer informantens autonomi, frihet og medbestemmelse. «Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakernes *informerte samtykke*» (Thagaard, 2018, s. 22). Ettersom studien tar for seg personopplysninger har jeg tatt for meg etiske forhåndsregler ved å melde inn forskningen til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Det ble gjennom NSD vurdert at prosjektet var i henhold til de gjeldende forskningsetiske regler (vedlegg 6) (Thagaard, 2018, s. 22).

Ved rekruttering av utvalget hadde jeg som nevnt i kapittel 4.2 vanskeligheter med å rekruttere 18-åringer fra VG3. Tanken bak utvalget var at elevene skulle kunne samtykke på egenhånd. Ettersom rekrutteringen skapte utfordringer, undersøkte jeg NSD sine retningslinjer for samtykke. Jeg fant da ut at 16-åringer også kunne samtykke på egenhånd. Det ble derfor lagt inn endring til NSD (vedlegg 7), hvor jeg søkte om å intervju og observere fra fylte 16 år. Søknaden ble godkjent samme dag, som bidro til at forskningen lettere kunne gjennomføres, da VG2 kunne stille.

Gjennom prosjektet for denne oppgaven vil den viktigste delen av informert samtykke være læreren. Det er læreren som skal forskes på både gjennom observasjon og intervju, samtidig som intervjuene til elevene også skal beskrive den aktuelle læreren (i tredjeperson). Ettersom både elevene og lærerne blir observert gjennom kroppsøvingstimene, vil det også være viktig å ha informert samtykke fra elevene. For å ikke trå feil i forhold til personvernopplysninger har det derfor blitt søkt NSD i forbindelse med observasjon av elevene. De elevene som stiller til intervju må selvfølgelig også gi sitt samtykke på grunn av personvern (Thagaard, 2018, s. 24). Det ble derfor utarbeidet informasjonsskriv (vedlegg 4 og 5) felles for lærere og elever. Ved informasjonsskrivet fikk de innblikk i formålet med forskningen, hvem som står ansvarlig for prosjektet, og hvordan dataen blir lagret og brukt (Thagaard, 2018, s. 23). Thagaard (2018) beskriver at informert samtykke er viktig for at individet skal kunne bestemme og ha kontroll over eget liv (s. 23). Thagaard (2018) beskriver også utfordringer ved kvalitativ forskning ved å informere om prosjektet. Ved å si hva studien tar for seg, kan man risikere uriktige data. Det er derfor valgt å beskrive studien i korte trekk gjennom informasjonsskrivet (s. 23).

5. Resultat og diskusjon

Kapittelet har til hensikt å presentere samt diskutere empiriske funn knyttet til relasjonens påvirkning for opplevelse av tilrettelegging. Med utgangspunkt i Goffman sin teori (1992) belyses empiri gjennom observasjon og intervjudata. Intervjudata med lærer betegnes som nevnt som backstage, da man ser på den opptredende, og her lærerens intensjoner. Frontstage handler om observasjonsdata, og hvordan elevene opplever læreren.

Kapitlet organiseres med utgangspunkt i Goffman sine (1992) sentrale begreper. Underveis vil tilrettelegging trekkes inn i de ulike begrepene. Relevant teori og tidligere forskning er koblet på der man anser det som relevant. Etersom det er blitt skrevet resultat og diskusjon sammen ser man det som hensiktsmessig å beskrive observasjonene som er blitt utført før man starter, slik at leseren er med fra start og at mine funn blir mer forståelige.

Forklaring ved videre bruk av datamateriale

Videre vil det bli sett på innsamlet data opp mot teori og tidligere forskning. Tabell 4.1 viser oversikten over informantene i studien, og hvordan de blir gjengitt i kapittel 5. Dataen som er tilknyttet VG3 omhandler Lærer-1. Elevgruppene fra VG3 er omtalt som gruppe 1. Jentene blir da omtalt som J-1 og guttene G-1, og deretter tallet som definerer hvilke av informantene på intervjuet. På intervjuet med VG2 tilhører Lærer-2 og jentegruppe 2 (J-2). Eksempel kan være J-2-1, som vil være intervju fra jentegruppe 2 (VG2), og jente 1 som informant.

5.1 Observasjon (frontstage) av kroppsøvingstimer, VG3

Det ble foretatt to observasjoner av VG3 klassen (studiespesialiserende). 30 til 31 elever deltok i begge timene. Observasjon 1 bestod av aktiviteten fotball, som var økta som også ble trukket inn under intervjudelen med lærer og elever. Observasjon 2 bestod av beep-test og foregikk i etterkant av intervjuene. Alle sitater i kapittel 5.1 er hentet fra observasjon med «Lærer-1».

Beskrivelse av observasjon 1 av VG3

Første observasjonsøkt på VG3 var fotball. Læreren startet med å samle alle elevene hvor han la frem målene og temaet for timen. Han spurte deretter elevene hva de trodde han forventet av dem i løpet av økta. Klassen svarte da; samhold, innsats og fairplay. Ved oppstart fikk

elevene spørsmål om hvilken organisering ved kampspill de ville ha. Læreren foreslo stor hall eller småbaner. Stor hall ville bidra til at elevene ble delt i fem forskjellige lag. Her ville det bli mye pause underveis, da kun to lag spilte samtidig. Kampene ville ha en varighet på fire minutter. Småkampene ville foregå på tvers av banene med små mål og generelt mer aktivitet. Elevene stemte, og utfallet ble stor bane.

Timens innhold bestod av fri oppvarming i starten av økta, og musikk over anlegget. Man kunne se at elevene ble i godt humør da musikken ble spilt, i form av smil og dans. Ved fri oppvarming skulle elevene varme opp på den måten de ville, for å gjøre seg klare for øktens innhold som var fotballkamper. Det ble innledningsvis satt inn baller som elevene kunne benytte seg av under oppvarmingen. De aller fleste elevene startet med å jogge rundt i hallen. Flere av elevene valgte å varme opp med ulike øvelser tilknyttet *skadefri*. Man kunne derfor anta at flere av elevene hadde spilt eller spiller fotball med bakgrunn i hvordan de varmet opp. Flere av elevene hadde også på seg fotballdrakter som forsterket indikasjonen. Under oppvarmingen gikk læreren rundt og snakket med, samt observerte elevene. Han gikk blant annet bort til ett par av jentene for å vise hvordan man kunne utføre en innsidepasning. Læreren var synlig gjennom hele oppvarmingen ved å være plassert midt på banen. Flere av elevene valgte å komme bort til læreren underveis, og spesielt jentene. Etter ti minutter med oppvarming fikk elevene beskjed om å stille seg på gul strek. Jentene på høyre side, og guttene på venstre. Her delte læreren i lag med bruk av tellemetode; 1,2,3,4,5 Tellemetoden endte derfor i godt blandede lag med både gutter og jenter.

Ved kampoppstart mente læreren elevene på; «husk at det er lagspill både med og uten ball. Må jobbe som et lag». Kampene fløt greit, og det virket til å være god stemning i hallen. Kommunikasjonen fra læreren var i hovedsak til elevene som satt på sidelinje, og herav jentene. Læreren ropte enkelte ganger ut på banen; «Bra jobba rødt lag!», «Bra kjempa gutter!» eller «Meld deg på der, Sofia!». Man fikk derfor ett inntrykk av at læreren fulgte med på kampene, men at kommunikasjonen foregikk i hovedsak på sidelinjen med elevene som hadde pause.

Underveis gjennom hele økta ble det brukt mye humor. Læreren kommenterte blant annet en elev med Håland-drakt; «Du har gjort mer nytte i mål, enn å score på målene». Man får ett

inntrykk av at det bare er humor, og at eleven selv syntes det er morsomt. Stemningen virket til å være rolig og komfortabel hvor alle elevene deltok gjennom økta. Læreren avslutter timen med å samle elevene i en halvsirkel. Her tar han opp igjen målene for økta, og spurte elevene hvordan de syntes det gikk. Læreren skrøt av at elevene ikke hadde hatt fokus på stillingsresultater underveis. Han sa selv at han bevisst ikke ville ha fokus på stilling, og derav valgte å ikke skrive de på tavla underveis. Læreren avsluttet økta med å takke for timen.

Beskrivelse av observasjon 2 av VG3

Observasjonen ble utført som økt nummer to, og er som nevnt i etterkant av intervjuene. Temaet for timen var beep-test. Læreren snakket til elevene etter hvert som de kom til hallen. Han startet timen med å spørre om noen ville se stillingen fra beep-testen fra VG2, for å ta utgangspunkt i tidligere resultat. Elevene som ønsket å vite resultatene oppsøkte læreren både i forkant av, og underveis gjennom oppvarmingen.

Økta startet med at læreren forklarte oppsettet på beep-testen. Han forklarte at starten på løpene måtte være på 8 kilometer i timen, for å rekke over. Han brukte blant annet humorinnslag; «Har du lange bein kan du gå». Elevene fikk deretter ark hvor de kunne telle runder for en partner, noe som skapte støy blant elevene. Læreren kom derfor ikke til ordet, og valgte derfor å sette seg ned på bakken. Elevene observerte, og hysjet deretter på hverandre helt til alle ble stille. Læreren fortsatte deretter med å fortelle om at det var innsatsen som lå til grunn for god karakter; «Gir du deg fordi du ikke gidder, eller for at du ikke klarer og orker. Det er forskjellen». Han fortalte deretter at han ikke brydde seg om resultatene, men *innsatsen*. Elevene fikk deretter ti minutter med fri oppvarming. Musikk ble spilt over lydanlegget. Ved oppvarmingen valgte elevene både å tøye og jogge. Læreren valgte de siste fem minuttene av oppvarmingen å sette på lyden av «beep» (fra app på telefon), slik at elevene fikk prøvd de ulike tempo på testen. Flere benyttet seg av dette.

Klassen ble delt i to før testen startet. Den ene skulle løpe og den andre telle runder. I det de startet å løpe var også læreren med. Læreren forsøkte å styre tempoet til elevene, slik at det skulle være lettere å vite hvor raskt de skulle løpe over. Han henviste til pipene på appen og sa; «Der snur vi!». Som observatør fikk man en følelse av at elevene var fornøyde med

lærerens deltagelse. Hans deltagelse kunne oppfattes som en faktor for å ufarliggjøre situasjonen. Læreren løp noen lengder frem og tilbake, og oppholdt seg etter hvert på midten av banen. Om elevene lå bak underveis, hadde han tilbakemeldinger som; «Litt på etterskudd nå, kom igjen!», «Hardt ut, hardt ut, kom igjen!» eller «Bra! Kjappe vendinger!». Som observatør virket det som at kommentarene underveis skapte motivasjon hos elevene.

Avslutningsvis ble alle samlet i en sirkel. Her kommuniserte elevene til læreren om resultatene. Flere var misfornøyde ettersom de hadde gått ned på antall runder siden VG2. Læreren skapte refleksjon rundt dette, og nevnte blant annet at kondisjonen ville fallere da flere av elevene hadde større fokus på styrketrening i stedet. Ifølge læreren blir utholdenheten ofte dårligere på VGS, men styrken bedre; «Man blir god på det man trener». Han snakket deretter om russetiden som var rett rundt hjørnet, og oppfordret elevene til å ta vare på hverandre. Han fortalte også humoristisk at han ville legge til en ekstra hard økt midt i russetiden.

Når de fleste av elevene hadde gått, var det to elever som var igjen i hallen. Læreren satte seg først ned ved ei jente som var skuffet over resultatet. Han beroliget henne, og de kom videre inn på temaet næring og kosthold. Som observatør fikk jeg en følelse av at samtalen var en oppfølging fra tidligere. Læreren gikk etter hvert videre til gutten som satt alene på andre siden av hallen. Han spurte hva som skjedde, og satte seg ned ved siden av han. Fikk her en følelse av at eleven hadde lite deltagelse i faget og stod i fare for «ikke vurdert». Læreren forsøkte å oppmuntre eleven ved å trekke frem de gode evner og egenskaper han hadde. Han sa blant annet at det ikke ville være noe problem å ta opp igjen faget ved privatisteksamen senere. Avslutningsvis kommer han med en kommentar med at han har tro på eleven, og er sikker på at dette ville han fikse. Lærer og elev avsluttet begge med smil, og eleven fikk en klapp på skulderen.

5.2 Observasjon (frontstage) av kroppsøvingstimer; VG2

Det ble ved VG2 (helse-servise) også foretatt to observasjoner. Klassen bestod av 15 elever, hvor flertallet var ikke-etnisk norske jenter. Observasjon 1 bestod av forskjellige lagidretter. Det var denne økten som ble brukt opp intervju med lærer og elever. Observasjon 2 bestod av

«ergonomi» (styrketrening i styrkerom) og foregikk i etterkant av intervjuene. Alle sitater i kapittel 5.2 er hentet fra observasjoner med «Lærer-2».

Beskrivelse av observasjon 1 av VG2

Ved økt nummer en av observasjonene var det forskjellige lagidretter. Oppstarten fant sted i et annet rom, ettersom læreren ville gå gjennom innleveringen som var relevant for undervisningsøkten «ergonomi» som fant sted i observasjonsøkt 2.

Etter oppstarten gikk elevene og læreren videre til hallen. Her hadde de 1/3 av en stor hall. Læreren startet med å stille spørsmål til elevene om hvilke aktiviteter de kunne tenke seg. Det ble da stemming med håndsopprekking. Aktivitetene ble; stikkbball, basketball, fotball og badminton. Etter forespørsel ga læreren mulighet for at elevene kunne lage løypen til den første aktiviteten stikkbball. Elevene ønsket at læreren lagde banen. Videre ble lagene delt tilfeldig av læreren. Underveis gjennom første aktivitet var det allerede mye humor. Læreren tok blant annet på seg rollen som *kommentator*, og hadde innlevelse underveis gjennom alle aktivitetene. Han hadde kommentarer som «Yeeaaah! And sooo happy!» ved mål, eller «Ouuuch, full catch!» ved treff. Elevene smilte de gangene læreren kom med humorinnslag, og det så ut til å lette på stemningen blant elevene.

Læreren tilrettela underveis med flere baller på banen i stikkbball, og flere regler underveis gjennom de ulike aktivitetene. Underveis kom læreren med konstruktive tilbakemeldinger, og forsøkte aktivt å holde humøret og innsatsen til elevene oppe. Ved bytte av aktivitet gjennom timen var det læreren som hentet det utstyret som trengtes. Læreren ga beskjed om at elevene skulle fortsette med aktiviteten til han kom tilbake med nytt utstyr. Som observatør kunne man se at elevenes deltagelse redusertes kraftig i det læreren gikk ut av hallen. I det han kom tilbake og skiftet aktivitet var deltagelsen på topp igjen. Ved å observere fikk man en følelse av at elevene trengte læreren i nærheten for å utføre det de fikk beskjed om.

Ved badminton deltok også læreren i aktiviteten. De skulle spille over nettet til hverandre, og den som mistet ballen var ute. Læreren deltok for å vise hvordan aktiviteten fungerte – noe som så ut til å hjelpe på motivasjonen hos elevene. Flere ble engasjert ved at læreren deltok. På slutten av timen kom det en jente ned til hallen som ikke hadde vært der tidligere i økta. Hun hadde vært på styrkerom på grunn av skade (noe jeg fikk vite fra intervjuene i etterkant).

Alle ble samlet i slutten av økta hvor de oppsummerte øktens innhold. Takket deretter for en fin økt og god innsats.

Observasjon 2 av VG2

Observasjonsøkt nummer to var ergonomi. Ergonomi var ett ganske nytt prosjekt som hadde til hensikt å gjøre elevene klare for arbeidslivet. Økta fant sted i andre siden av hallen, på et stort styrkerom med mange apparater. Elevene skulle i forkant ha sendt inn øktplan med hva de skulle trene og hvilke muskelgrupper som ble aktivert gjennom de ulike øvelsene. Økten startet med å samle alle elevene. Her ble det gått gjennom mål og forventninger som læreren hadde. Flere av elevene hadde ikke levert øktplan, og fikk da beskjed om å trene styrke og legge inn hva de hadde trent i etterkant. Læreren viste også frem til enkelte hvordan øktplanen skulle fylles ut, til de som ikke forstod.

Ved starten av økta kom det inn en elev som ikke var helt i form. Læreren sa da; «Jeg hører du ikke er helt i form i dag. Ta det litt penere, ok? Det er helt greit». Eleven takket for forståelse. Gjennom økta var det også flere av elevene som var aktive på flere av apparatene. Tre av jentene hadde blant annet oppvarming på romaskin. Læreren gikk da bort til elevene; «Herlig!», samtidig som han forklarte displayet til romaskinen og hvordan ting fungerte.

Underveis gjennom økta var læreren innom alle elevene. Han kom med veiledning til elevene som trengte det, og tilbakemeldinger ved gode utførelser og bra innsats. Han gikk blant annet bort til en elev som drev med knebøy i apparat. Her viste han selv i maskinen hvordan beinstillingen burde være. I etterkant forsøkte eleven å utføre øvelsen selv; «Der ja, nå ble det bedre». Læreren gikk videre til jente som tok skulderpress i maskin; «Bra!». Kom deretter med forslag til hvordan man kunne stive av håndleddet. Viste da med egne håndledd hva han mente, og veiledet helt til eleven fikk det til.

Halvparten av jentene trente på et mer lukket rom i enden av styrkerommet. Læreren var innom elevene for å se om de trengte veiledning eller hjelp, og for å se til at de gjorde det de skulle. Læreren kom til meg som observatør og forklarte at elevene hadde trukket seg tilbake. Han fortalte at han måtte inn for å se at de gjorde hva de skulle, men at han i større grad lot de være i fred. Han hadde reflektert over hvorfor de trakk seg unna, og sa at elevene gjorde mer når han ikke var til stedet. Han sa selv at elevene var sjenerte og spesielt ved styrketrening.

Han lot de derfor være mest mulig alene. Læreren var også innom en elev som drev med beinpressapparat. Her kom han med veiledning og fortalte fordelene ved å ha beina høyere på plata og hvorfor. Han fortalte også at eleven ikke skulle rette beina helt ut på toppen for å unngå skader. Læreren veiledet eleven helt til hun mestret på en god måte. Læreren gikk deretter bort til en av elevene som drev med pullups. Eleven sa selv at hun følte seg slapp. Læreren spurte da om hun ikke hadde fått i seg nok mat, og kom deretter med eksempler på hvordan han selv følte seg om han hadde spist for lite gjennom dagen.

Avslutningsvis samlet læreren alle på felles rom. Her gikk han gjennom økta som hadde vært, og kom med tilbakemelding på klassens innsats. Læreren mente også elevene som ikke hadde levert øktplan om å gjøre dette i løpet av dagen. Avslutningsvis fortalte læreren om neste ukes innhold, og revidering av øktplanen da det skulle være samme tema. Læreren spurte også elevgruppen om hva de kunne gjøre om det var enkelte av øvelsene som var vanskelig å utføre. En elev foreslo at de kunne se på øvelser gjennom YouTube for å lære – noe læreren bekreftet. Han fortalte videre at ungdommer er gode på internett, og at det var mange fordeler ved det. YouTube kunne være en god læringsplattform for de som ville lære og se hvordan øvelsene kunne utføres. Han kom også med eksempler fra da han selv var ung, og fortalte at alle ungdommer generelt er bedre i styrketrening nå om dagen, nettopp på grunn av sosiale medier. Læreren fortalte også at han var der for å hjelpe og veilede, og at terskelen for å spørre skulle være lav. Takket til slutt for en fin time og ønsket elevene god helg.

5.3 Opptredener

Tro på den rollen man spiller

Goffman (1992, s. 24-25) beskriver at om et menneske tror på den rollen man spiller, at man lettere vil bli oppfattet overbevisende ovenfor andre. Læreren iscenesettelse ovenfor elevene vil derfor være relevant og viktig for å tolke og akseptere læreren rolle. Studien til Krane et al. (2016, s. 2) beskriver at læreren måte å uttrykke seg på i form av kommunikasjon og tilrettelegging vil ha mye å si for elevenes oppfattelse og trivsel. Som det blir redegjort for under er hovedinntrykket at lærerne har tro på seg selv og deres rolle som en kroppsøvingslærer. Måten læreren opptre i møte med elevene styrker tiltro og relasjoner.

Læreren blir ofte sett på som en rollemodell og en person med makt, da hen styrer både innhold og mål for en undervisningstime. Læreren rolle er sentral for utviklingen av et godt læringsmiljø (Hughes et al., 2001, s. 289-291). Goffman (1992, s. 24-25) beskriver møtet med nye mennesker som utfordrende. Hvordan man velger å opptre i møte med andre vil derfor være en viktig faktor. At læreren tror på egen rolle, vil derfor kunne styrke relasjonen i samspill med andre. Ved å utvikle relasjoner og kjennskap vil man lettere kunne skille mellom gode og dårlige intensjoner til møtende mennesker. Ved observasjonsdata som er utført ved både VG2 og VG3 får man en følelse av at begge lærerne tror på den rollen de spiller. Hvordan de opptrer sammen med elevene frontstage, men også hvordan de reflekterer backstage i intervjuene forsterker dette. Lærer-2 reflekterer blant annet hvordan han har forandret seg som kroppsøvingslærer med årene;

Som nyutdannet så var jeg nok enda mer opptatt av at jeg skulle være et ... Altså et fysisk forbilde for elevene; hold deg i form, spis sunt, tren fem dager i uka og såne ting [...] Man trenger ikke være en til som gir folk dårlig samvittighet. (Lærer 2).

Han forteller også at det å skape relasjoner var vanskeligere som nyutdannet, mye på grunn av alderen; «Hadde egentlig mye mer distanse for at alderen var så nære» (Lærer-2). Goffman (1992) beskriver at det kan starte ved at man ikke tror på rollen, og at denne er vanskelig å fylle. Etter hvert som man lever opp til rollen, vil den bli en del av personligheten (s. 25). Begge lærerne bekrefter gjennom sine intervjuer at relasjoner er noe som har kommet med årene til disse elevgruppene.

Lærer-1 er utdannet de senere årene og har ikke like mange år i yrket. Han ble også utdannet som voksen, noe som kan være en faktor for at han ikke skaper de samme refleksjonene. Man får et inntrykk av at begge lærerne er trygge i sine roller. Ved gruppeintervjuet med VG3 får de blant annet spørsmål om hva de tenker kjennetegner *generelt* for en god kroppsøvingslærer. En etter en av jentene beskriver da læreren dem selv har, som går mye på at han er; morsom, sprer positiv energi og har fokus på innsats. Som intervjuer stiller jeg da spørsmål om de beskriver egen lærer, noe de bekrefter. Ved samme spørsmål under intervjuet med guttene kommer det fra G-1-3; «Motiverende, tålmodig og ...» deretter en beskrivelse av utseendet til læreren deres. Elevgruppa på VG2 sier blant annet at det er «Læreren» (J-2-2), som gjør faget så bra som det er. Ut fra datainnsamlingen som er utført kan man derfor danne

seg et inntrykk av at elevene er svært fornøyde med lærerne sine. Med bakgrunn i Goffman (1992, s. 24-25) sin teori får man inntrykket av at lærerne fremstår som trygge i sine rolle, noe som bidrar til at elevene opplever læreren som en som har kontroll. Når læreren har tro på egen rolle, virker man overbevisende ovenfor elevene – noe som skaper tiltro og gode relasjoner. Med bakgrunn av data kan man derfor anta at lærer-elev relasjonene er solide, ettersom lærerne fremstår som autentisk i møte med elevene.

Fasade

Goffman (1992, s. 27-28) uttrykker fasade som et kjennetegn ved mennesket som opptrer, eller andre faktorer som blir tatt i bruk. Han deler fasade inn i *kulisse* og *personlig fasade* som er ulike faktorer som kan være med å danne scenearrangementet for en opptreden. Som det blir redegjort for under er hovedinntrykket at lærerne er bevisste for hvordan de legger opp økter ved bruk av kulisser. Lærerne samhandler til sine elever med bakgrunn av den personlige fasade.

Ved observasjonene som ble utført kan man se på både klassen, kroppsøvingstimen og hallen som faktorer under kulisse. Hallen blir sett på som en base hvor tre av fire av kroppsøvingstimen foregikk. Hallen er både enkel, åpen og kan for flere oppleves som en *naken og intim arena*, hvor de er svært synlige. Goffman (1992, s. 27-28) sammenligner dette med en kulisse som er geografisk plassert. Hallens fasade bidrar til ulike aktiviteter gjennom de forskjellige observasjonene; fotball og beep-test med VG3 og ballaktiviteter med VG2. Atmosfæren i hallen kan styrke elevenes følelse av en kroppsøvingstime, da de assosiasjoner man har tilknyttet kroppsøving samsvarer med hallens utsmykning (Goffman, 1992, s. 27-28). Observasjonsøkt to ved VG2 - hvor temaet var styrkeøkt, fant timen sted på et styrkerom i andre siden av hallen. Styrkerommet hadde ulike apparater som bidro til at elevene kunne trene bestemte muskelgrupper. Styrkerommets fasade og herunder kulisse, bidro til at elevene kunne tilegne seg kunnskap gjennom ulike treningsapparater ut fra den innredningen som fant sted (Goffman, 1992, s. 27). Elevenes egenproduserte treningsplan, samt veiledning fra kroppsøvingslæreren kunne bidra til følelse av trygghet og motivasjon. Om denne faktoren kan bidra til livslang bevegelsesglede kan være relevant å tenke (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Læreren planlegging og fremgangsmåte kan her betegnes som tilrettelegging for

livslang bevegelsesglede, dersom elevene ser på dette som en spennende og nyttig aktivitet som bidrar til lysten av gjentagelse (Standal, 2021, s. 114).

Kroppsøvingslæreren legger opp undervisningsøkter ut fra hvilken aktivitet som er på planen. Med tanke på observasjonsøktene og de individuelle intervjuene med lærere forstår man det som at begge er bevisst på hvordan de legger opp en kroppsøvingstime. Det at lærerne har tanker om hvordan de vil utføre en kroppsøvingstime kan derfor trekkes opp mot Goffman sin teori om facade, og her under kulisse (s. 27). Lærer-1 spurte blant annet elevene i starten av økten om de ville kjøre full sal eller småkamper da øktens innhold var fotballkamper. Elevene valgte stor bane, noe som stiller krav til god plass. Læreren valgte da bevisst å spørre elevene ettersom hen visste at hele hallen var ledig. Lærer-2 ga også muligheten for elevene å bestemme hvilke aktiviteter de ville ha gjennom observasjonsøkt 1. Elevene fikk velge ut fra de kulissene som var mulig for å gjennomføre timen. Goffman (1992) sammenligner dette med at kulisser kan være med på å danne scenearrangementet (s. 27), som kan være bakgrunnen for en kroppsøvingstime.

Ved gruppeintervjuet med VG3 sa J-1-1; «Alle var veldig engasjerte, og det er jo gøy» etterfulgt av J-1-2; «Ja, det er lenge siden vi har hatt hele hallen». Resten av jentene på intervjuet fortalte også at de syntes det var «motiverende og morsomt» å spille når de fikk spille på full bane. G-1-2 sa; «Vi fikk valget om vi ville spille på små baner eller stor, men det er artigst å spille på stor». Man kan på bakgrunn av intervjuene i etterkant tolke det som at kroppsøvingstimen resulterte i fornøyde elever. Ettersom det ble påpekt av både jenter og gutter at de hadde hele hallen, kan man derfor tenke at kulissene spiller en stor rolle i hvordan en kroppsøvingstime blir oppfattet i form av motivasjon og lærelyst blant elevene (Goffman, 1992, s. 27). Jenssen (2011, s. 49) og Standal (2021, s. 18) beskriver at lærerens organisering kan bidra til et godt læringsmiljø – som kan sees på som en faktor for en tilrettelegging for både individet, men også for fellesskapet. Moen et al. (2018) legger blant annet frem ved sin kartleggingsstudie at elevinvolvering lettere kan utføres om læreren er trygg i rollen, og at det da vil bli lettere å lytte til elevene (s. 74). Om læreren skaper en god dialog med elevene vil man kunne utvikle motivasjon og gode relasjoner (Lagestad, 2019, s. 174). Gode relasjoner er noe som skaper rammer for hvordan man skal kommuniserer, med bakgrunn av Bateson sin kommunikasjonsteori (Ulleberg, 2004, s. 21).

Underveis gjennom observasjonsøktene ble det ved tre av fire økter spilt musikk. Musikken bidro til engasjement og godt humør på både VG2 og VG3 i form av smil og smådans i det musikken startet. Bateson mener vi definerer og tar i bruk ulike former for å kommunisere ut fra hvilke relasjoner og kjennskaper man har. At lærerne kjenner til elevene og deres forutsetninger og forventninger kan her danne grunnlaget for bruken av musikk (Ulleberg, 2004, s. 20). Ved observasjonsøkt to (beep-test) på VG3 som omhandler at man skal løpe en lengde over hallen før det piper, ble det brukt en app som lagde den bestemte lyden for når de skulle snu for å løpe tilbake. Denne appen, og herav lyden bidro til at elevene visste hva som skulle skje, som hjalp til med å fokusere på aktiviteten. Med bakgrunn av Goffman (1992, s. 27) sin teori om fasade, kan man se på musikken og lyden av «beep» som en kulisse da det bidrar til en bestemt atmosfære, som igjen bidrar til å danne scenearrangementet for en opptreden. At lærerne bevisst tar i bruk denne kulissen med bakgrunn i relasjoner kan bidra til motivasjon og trivsel i elevgruppen, som kan sees på som en faktor for tilrettelegging til fellesskapet (Jenssen, 2011, s. 48). Standal (2021) nevner i sin studie at samhandling og relasjoner man har til hverandre kan styrke læringsprosesser i kroppsøvningsfaget (s. 116). Ved dataene ovenfor kan man tolke det som at kulissene blir brukt i bakgrunn av relasjonene og de forventninger lærerne og elevene har til hverandre. Man kan derfor tolke det som at kulissene brukes bevisst og bidrar til gode betingelser for samhandling i faget.

Personlig fasade

Med bakgrunn av observasjonene som er utført kan man se at begge lærerne gjennom fire observasjonsøkter kommer til undervisningen med treningsklær, noe som kan trekkes opp mot Goffman (1992) sin teori som omhandler det typiske for mennesket som opptrer (s. 29). Som observatør får man en følelse av at lærerne blant annet bruker bekledning og holdning som en faktor for å gå inn i rollen som en kroppsøvningslærer. De er begge imøtekommende til elevene, samtidig som de er autoritære og klare ledere. Lærer-1 forteller blant annet ved intervjuet at det som kjennetegner en god kroppsøvningslærer er; «Å kunne by litt på seg selv. Ikke ta seg selv så høytidelig, samtidig som man kombinerer det med faglig tyngde» (Lærer-1). G-1-2 bekreftet disse egenskapene til deres lærer; «Det handler om å være litt kompis da, men samtidig må jo personen ha den autoritære lærerrollen også, man kan liksom ikke miste den ... Ja, må liksom samspille de to». J-1-1 svarte; «Han må ha kontroll på oss og få oss i gang, men likevel så må kan fortsatt kunne være hyggelig og oppløftende». Sitatene bevitner

at lærere og elever ved den observerte VG3-klassen mener det er viktig at læreren både er autoritær og imøtekommende. Man kan tolke det som at lærerne må ha en viss «makt» for å kunne være en god og trygg lærer, noe tidligere forskning ved Hughes et al. (2001, s. 289-291) bekrefter. Læreren skal være en person som har kontroll, og en man ser opp til. Aasen et al. (2015, s. 78) viser til at forholdet mellom lærere og elever er viktig for elevenes læring på skolen. Goffman (1992, s. 29) beskriver blant annet dette med den personlige fasade, som omhandler hvordan mennesket er i møte med andre.

Frontstage får man en følelse av at ytre fremtoning og manerer samsvarer med hverandre. Lærerne har begge gode refleksjoner (backstage) under intervjuene som samsvarer med mine tanker fra observasjonen (frontstage). De er både imøtekommende, samtidig som de har en typisk lederrolle. Lærer-2 nevner blant annet at rollen han inntar handler mye om elevgruppen. Han sier; «Jeg trives jo mye bedre i de gruppene hvor man kan gi bort mer og mer av autoriteten [...] Men noen ganger gjør den autoritære stilen at det er lettere å ta være på hele gruppen på et vis». Ved observasjonene på VG2 kan man se at læreren har en rolle hvor elevene får være med å bestemme innholdet i økta. Lærer-2 har en dialog med elevene om hvilke aktiviteter de skal ha, ved avstemming. J-2-2 sier blant annet; «Vi hadde fire aktiviteter gjennom økta, men det var jo fordi klassa ville ha fire forskjellige». Moen et al. (2018) legger frem i deres kartleggingsstudie – at elevinvolvering lettere kan utføres om læreren er trygg i rollen, og at det da vil bli lettere å lytte til elevene (s. 74). Etersom læreren ikke visste hvilke aktiviteter det ble før avstemming i starten av økta, får man en følelse av at læreren føler seg komfortabel med å ta det som det kommer. I følge Goffman (1992, s. 29) kan man derfor tolke det som at læreren er komfortabel i rollen, og at deres relasjoner til elevene er gode, som bidrar til elevmedvirkning. Ved en god klasseledelse beskriver Jenssen (2011, s. 49) at tilrettelegging kan være at man som lærer legger til rette for et godt læringsmiljø, som vi får en følelse at lærerne i denne studien gjør.

Ved observasjonsøkt nummer to til VG3 var det to elever som var igjen i hallen etter de andre hadde gått. Man kunne da se at lærerens holdning forandret seg fra å være den typiske læreren til å vise omsorg på en annen måte. Læreren brukte da tid, satte seg ned, viste støtte og var lyttende. I forhold til Goffman (1992) kan det sees på som en del av den personlige fasade, og ytre fremtoning (s. 29). Læreren forandret både holdning og måte å snakke på i møte med de

to elevene. Væremåten kan da betegnes som foranderlig ut fra hvem man snakker til og hva man formidler, noe som kan trekkes opp mot Bateson sin kommunikasjonsteori (Ulleberg, 2004, s. 20). Hvordan læreren velger å kommunisere til elevene i den konkrete situasjonen vil derfor kunne trekkes opp mot hvilke relasjoner man har til elevene (Ulleberg, 2004, s. 20-21), og hvilke forventninger som ligger til grunn. Deres relasjoner til hverandre vil danne grunnlaget for hvordan kommunikasjon og samhandling læreren velger å bruke til elevene i den bestemte situasjonen. Man kan også tenke at den gode kommunikasjonen kan bidra til trygghet blant elevene, da de fikk snakket med læreren om deres følelser og tanker rundt timen som nettopp hadde foregått. Tidligere forskning ved Ruud (2016) beskriver at følelse av trygghet og inkludering kan skape motivasjon. Ved Jenssen (2011) sin tidligere forskning kan man se på dette som en form for tilrettelegging, ettersom læreren velger å ta den ekstra samtalen som kan bidra til at eleven kommer tilbake neste gang (s. 49).

Gjennom kroppsøvingstimen til VG3 starter økta med at elevene har fri oppvarming. Her går Lærer-1 rundt i hallen mens elevene løper, driver med ball, sentringer osv. Gjennom observasjon kan man se at flere av elevene har vanskeligheter med innsidepasninger. Lærer-1 går da bort til en av elevene for å vise hvordan man lettere kan utføre en innsidepasning. Læreren velger å bruke en veiledende rolle, hvor hen tar ballen for å vise hvordan man skal treffe på foten. Eleven får deretter prøve på egenhånd – og etter et par runder med tilrettelegging fra læreren kan man se at eleven mestrer bedre. Tilrettelegging handler ikke bare om å tilrettelegge for at folk skal mestre. Det handler også om at elevene skal føle progresjon og utvikling (Opplæringsloven, 1998, § 1-3; Utdanningsdirektoratet, u.å, s. 17; Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 2). Esser-Noethlichs og Midthaugen (2021, s. 114) beskriver viktigheten av at elevene skal kunne mestre og utfordre egenskaper i fellesskap med andre. Flertallet av guttene får mindre oppmerksomhet gjennom økta. Ved intervjuet med guttene får de spørsmål om hvordan læreren tilrettelegger for vanskeligere oppgaver eller øvelser. G-1-1 svarer da; «Jeg tror ikke at vi får øvelser som er vanskeligere av han, men det kan hende at vi noen ganger lager øvelsene selv på en måte. For å gjøre det vanskeligere for oss selv». G-1-2 kommer med oppfølging til svaret ved å si; «og det blir jo noen ganger tatt imot ganske greit [...] Forrige økt triksa vi litt, sentret lengre pasning og sånn». Goffman (1992, s. 27) forklarer og sammenligner dette ved at den opptredende har forskjellige fasader, ut fra hvem man samhandler til. Bateson bekrefter at man kommuniserer ulikt ut fra hvilke

relasjoner man har (Ulleberg, 2004, s. 23). Man kan derfor stille spørsmål om læreren bevisst eller ubevisst lot elevene tilrettelegge for seg selv ved vanskeligere oppgaver.

Læreren-1 fikk spørsmål om hvordan han tilrettela i økta, og svarte da; «Eh, det var ikke noe behov». Sitatet sammenstilt med observasjonen kan gi et inntrykk av at læreren ikke er klar over hvordan man kan tilrettelegge. En slik tolkning vil være i samsvar med Jenssen (2011). Jenssen (2011) trekker frem at lærerne vet hva tilrettelegging i teorien betyr, men at de har problemer med å utføre det i praksis (s. 45). En annen rimelig tolkning kan være at lærerne har utviklet en tett relasjon med sine elever på en slik måte at læreren reelt har rett. Goffman (1992) mener blant annet at man kan skifte deler av den personlige fasade ut fra hvem man samhandler til (s. 29). Da relasjonen er så tett i begge klassene, kan man derfor anta at elevene hadde spurt om de følte de trengte en annen form for tilrettelegging. Bateson mener at forholdet og relasjonene bestemmer hvordan kommunikasjonen skjer i samspill med andre (Ulleberg, 2004, s. 23).

Fasaden til lærerne fremstår som genuine. De er helt i sin rolle som en kroppsøvlingslærer, og man kan blant annet trekke rollen opp til hvilke forventninger man har til en lærer. Det kan antas at man har forventninger til læreren om at hen både skal være omsorgsfull, men også en tydelig leder. Samspillet mellom lærer og elever gjennom observasjon og intervjuer med elever gir en følelse av at fremtoning og manerer samsvarer med hverandre (Goffman, 1992, s. 30).

Dramatisering

Goffman (1992, s. 34-35) beskriver at om en persons opptreden skal ha noe betydning for andre, må man uttrykke det man ønsker å formidle. Man må derfor opptre ved at man har kontroll, slik at publikum ikke trenger å tvile på den opptredende rollen. Som det blir redegjort for under er hovedinntrykket at lærerne iscenesetter seg selv ved at de har kontroll på tilrettelegging i kroppsøvlingsfaget, noe som bekreftes av elevene.

Gjennom fotballøkta med VG3 kan lærerens dramatisering være øktens mål og fokus, som var fairplay og samarbeid. Ved VG2 sin observasjonsøkt nummer 2 (styrkeøkt), vil det være å skape en forståelse av hvordan styrketrening kan være skadeforebyggende og hjelpe til i ulike yrker. Man får på bakgrunn av opptredenene som skjer frontstage en følelse av at lærerne får

formidlet det de vil. Goffman (1992, s. 34-35) forklarer også at man må kunne dramatisere for å overbevise publikum. Med tanke på observasjonene og lærernes tilrettelegging kan man tenke at dette var noe lærerne gjorde bra. Man kan også stille spørsmål om de egentlig tilrettela noe spesielt gjennom observasjonene. Som nevnt tidligere sa blant annet Lærer-1 at det ikke var behov for å tilrettelegge. Lærer-2 er veldig bevisst på at tilrettelegging har mye å si for relasjonen man har til elevene;

Jeg tror mye handler om at det er mye lettere å tilrettelegge når man har blitt kjent med gruppa. Da har man nok ett bilde med seg inn i forhold til aktiviteten, og man vet litt om hvilke elever som enten kan syntes det er utfordrende eller om hvordan man organiserer det for at det skal funke. Noe av det går jo på rene, sånne fysiske skavanker med håndledd som for eksempel er ødelagte, men andre ting går på det mentale. (Lærer-2).

Ved intervjuet med elevene til Lærer-2, sier blant annet jentene at læreren tilrettelegger ved å spørre hva de ønsker å gjøre, og kommer med forslag til hva de kunne gjort. De kommer også med eksempler når de har vært skadet; «Jeg har vært veldig støl og sånt, og da har det jo vært sånn at jeg kunne gå på sånn treningsrom da, og liksom finne øvelser som passer bra til hvordan vi gjør det akkurat da» (J-2-1). J-2-2 ble spurt om det samme; «Eh, kneskader», noe som også resulterte i at hun kunne gå på styrkerom å trene noe annet. Tidligere forskning ved Jenssen (2011, s. 48) viser blant annet til at elever blir tatt ut av timen for å få spesialundervisning. I følge Goffman (1992) sin teori kan man tolke det som at lærerne har ulikt syn på tilrettelegging. Lærer-1 mener det ikke trengs å tilrettelegge, mens Lærer-2 er bevisst på at tilrettelegging i større grad skjer hele tiden. Elevene til Lærer-2 nevner blant annet at de får trene i styrkerom, noe som kan antas at de fort kan falle vekk fra fellesskapet (Standal, 2021, s. 18). I følge Goffman (1992) sin teori om dramatisering kan man tenke at lærerne formidler gjennom intervjuene at de har kontroll på tilrettelegging i faget. Med tanke på tidligere forskning kan man reflektere over om tilretteleggingen som skjer viser at læreren har kontroll, eller om de iscenesetter seg selv ved at de har kontroll. Man kan derfor diskutere om frontstage og backstage samsvarer med hverandre, eller om de strider mot hverandre (s. 34-35). Studien viser til at elevene ikke føler mangel på tilrettelegging ved intervjuene, noe som samsvarer med lærernes tanker. Man kan derfor anta at elevene ikke savner tilrettelegging ettersom relasjonen er så god som den er. Elevene tror på lærerens fremtoning

og kompetanse, noe som Goffman (1992) beskriver ved at den opptredende er overbevisende ovenfor sitt publikum (s. 34-35).

Idealisering

Goffman (1992, s. 37-39) mener at man fremstiller seg selv på en bestemt måte, og viser frem den beste man er. Fra studien kan man nedenfor få et hovedinntrykk av at relasjonene danner grunnlaget for hvordan lærerne samhandler og innrømmer svakheter i sin opptreden.

Under en kroppsøvingstime vil man som elev stole på det læreren sier. Læreren har en type makt som gjør at man har tiltro (Hughes et al., 2001, s. 289-291). J-1-1 sa ved intervjuet; «Han er liksom ... Bra utdanna! Han vet hva han snakker om», som viser til at de stoler på det han forteller. Lærer-1 sier blant annet at han er åpen med elevene om hvilke aktiviteter han selv er mindre god i; «I turn har jeg mange i elevgruppa som er flinkere enn meg, så da er det de som på en måte styrer» (Lærer-1). Han sier at innrømmelse av svakhet bidrar til å ufarliggjøre, da det er greit å ikke være like god i alt. I følge Goffman (1992, s. 37-39) sin teori om idealisering får man en følelse av at læreren i denne situasjonen burde skjule mangel på kompetanse ved aktiviteten, ettersom svakhet kan minske troverdighet (Goffman, 1992, s. 42-43). Lærer-1 velger helt bevisst å ikke skjule kompetanse og svakheter, og man kan derfor tolke det som at det ligger trygge relasjoner til grunn. Man kan derfor tolke det som at læreren er ærlig med elevene og ikke tar i bruk noen skjuleteknikk med bakgrunn for den gode relasjonen.

Man kan også se på det som at læreren er ærlig med elevene, noe som kan bidra til å ufarliggjøre temaet, ettersom elevene er klar over at *til og med læreren ikke kan alt*. Om læreren får enda mer tiltro og troverdighet av elevene sine ved å uttrykke og innrømme svakheter kan derfor komme i strid med Goffman sin teori om idealisering, men kan lettere forklares gjennom Gregory Bateson sin kommunikasjonsteori. I følge Goffman (1992, s. 42-43) sin teori kan man derfor anse det som at læreren støtter tiltro til egen rolle. Bateson mener blant annet at hvem vi snakker til, og hva vi formidler er vesentlig for hvordan vi kommuniserer og samhandler. Man kan derfor stille spørsmål om de gode relasjonene mellom lærer og elever er grunnleggende for hvordan elevene tar imot lærerens mangel og innrømmelse av svakhet på enkelte kompetanseområder i kroppsøving (Ulleberg, 2004, s. 20).

Følgelig er en rimelig tolkning at elevenes forventninger til læreren bygger på opplevelse av relasjoner fremfor opplevelse av kompetanse på tilrettelegging (Ulleberg, 2004, s. 23).

Kontroll med uttrykksmidlene

Som observatør får man en følelse av at kroppsøvingstimene er godt planlagt, og at lærernes kroppsspråk samsvarer med det de ønsker å formidle. Eksempel på dette kan være observasjonsøkt 1 med VG3. Elevene snakket mye i starten av økta som resulterte i at læreren ikke kom til ordet. Han valgte da å sette seg ned på bakken. I det læreren satte seg ned på bakken startet elevene å hysje på hverandre, noe som resulterte til stillhet. Observasjonsøkt nummer to ved VG3, og observasjonsøkt en ved VG2 valgte begge lærerne å oppholde seg midt på banen ved aktivitetene som foregikk. Som observatør tolker man det som at lærerne gjorde dette for å vise sin tilstedeværelse og tilgjengelighet for elevene. Tidligere forskning ved Lagestad et al. (2019) beskriver viktigheten av at elevene føler seg sett i kroppsøvingfaget. Om eleven føler seg sett vil man også kunne utvikle gode relasjoner (s. 174). Jenssen (2011) forteller at gode relasjoner kan være en viktig faktor for å utvikle god tilrettelegging. Jo bedre man kjenner til elevenes forutsetninger, jo lettere vil man kunne tilpasse for individet og fellesskapet (Jenssen, 2011, s. 46-48). Goffman (1992, s. 49) sammenligner dette med at man har kontroll over uttrykksmidlene. Lærerne kontrollerer kroppsspråket for å gi elevene en bestemt oppfatning, noe som kan anta at vil bidra til motivasjon og følelse av trygghet.

I intervjuet med lærerne formidler begge at de er komfortable i jobben, noe som også samsvarer med mine tanker fra observasjonen frontstage. Ved å reflektere rundt deres tilrettelegging i kroppsøvingfaget kan man fra observasjon 1 på Lærer-2 (VG2) se at en elev ikke har vært med på økten sammen med andre. I etterkant av timen spurte jeg Lærer-2 hvor hun kom i fra – og han forteller at ettersom hun hadde skade fikk hun trene på styrkerom. Med tanke på Goffman (1992, s. 49) sin teori kan man derfor stille spørsmål om læreren er usikker på å tilrettelegge for individet i fellesskapet, da eleven blir trukket ut av undervisning. Standal (2021, s. 17-18) beskriver skillet mellom tilrettelegging for individet og fellesskapet som et spenningsfelt. Han stiller videre spørsmål om tilrettelegging for individet skaper følelse av mindre tilhørighet i klassen. Forskning ved Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet (2016) bekrefter Standals forskning ved å beskrive hvordan tilpasset opplæring skal

ivareta prinsippet om inkludering. Med bakgrunn i Goffman (1992) kan man derfor reflektere og stille spørsmål om dette var en god tilrettelegging, eller om denne kunne vært gjort på en måte som bidro til elevenes tilhørighet, samtidig som behovet for tilrettelegging ble tilfredsstilt i et fellesskap. Med tanke på at enkelte av elevene trekkes ut av undervisning kan man reflektere over om elevenes følelse av inkludering svekkes.

Ut fra intervjudata med jentegruppe 1 får man en følelse av at elevene mener tilrettelegging er de gangene de får trene i styrkerommet. Ved spørsmål om hvordan Lærer-2 tilrettelegger for dem svarer blant annet J-2-3; «Han viser øvelsen da, så hermer vi. Det fungerer bra det». Når det ble stilt spørsmål opp mot observasjonsøkt 1, om hvordan de syntes læreren tilrettela i denne økta svarte J-2-2; «Han hørte på hva vi hadde lyst til også fikk vi jo gjort det da». Som observatør får man derfor en følelse av at de sammenligner tilrettelegging med elevmedvirkning og inkludering, og derfor ikke er klar over hva tilrettelegging i praksis er.

Observasjonsdata fra begge lærerne tilsier at lærerne opptre med kontroll over uttryksmidlene. Deres opptreden og fremtoning oppleves som trygge og fortrolige i møte med elevene. Ved kommunikasjon og tilrettelegging fremstiller lærerne seg som at de er trygge i rollen. Måten de tilrettelegger på blir blant annet oppfattet av elevene som bra, noe som tilsier at elevene stoler på det læreren formidler. Goffman (1992, s. 49-52) forklarer derfor at om den opptredende formidler innholdet på en måte som publikum stoler på, og har klart å spille rollen på en god måte. Ved de ulike observasjonene forsterkes denne indikasjonen, noe man videre kan reflektere og sammenligne med en god relasjon. Senere i kapittelet (5.3), vil man se på hvordan samhandling kommer til syne ved relasjoner og lagspill.

Fra observasjonsdataen som er blitt innhentet kan man se at begge lærerne spiller mye på humor. Lærer-1 bruker humor ved artige kommentarer til elevene. Fra økt 1 er det humorinnslag tilknyttet kommentarer om feil fotballdrakt til elev, samt sarkasme om ferdigheter til jente som er god i fotball. Ved observasjon av beep-test forklarer han at farten starter på 8 kilometer i timen, og sier da; «Hvis du har lange bein kan du gå» (Lærer-1). Lærer-1 forklarer selv backstage at; «Jeg håper jo at de skal se på meg som en som har litt humor, ikke tar seg selv høytidelig». Elevene ved VG3 bekrefter at humor er en viktig del av kroppsøvingstimen. Gruppeintervju med jenter sier blant annet at læreren lager god stemning,

og dette ved bruk av humor. Guttene bekrefter dette i sitt intervju; «Det er gøy hvis læreren har litt humor da, spiller litt på humor i løpet av undervisninga» (G-1-1). Jentene sier blant annet at humor bidrar til trivsel i gruppa, og lettere stemning. Både jentene og guttene forteller også at han har litt humor med alle, ut fra hvem han kommuniserer til og hva. J-1-1 forteller; «Dette gjør jo at han er på vårt nivå da». Ved Bateson sin kommunikasjonsteori kan man anse at ulik bruk av humor omhandler relasjoner. Man har ulik fremtoning ut fra hvem og hva man kommuniserer. Man kan derfor anta at relasjoner er grunnleggende for hvordan man velger å kommunisere og tilrettelegge (Ulleberg, 2004, s. 21), og i denne sammenheng hvordan man spiller på humor til elevene.

Observasjonsdata med Lærer-1 stemmer godt overens med data fra Lærer-2. Lærer-2 bruker mye humor i form av å være leke-kommentator under aktiviteter, eller komme med artige kommentarer i forbindelse med ferdigheter og innsats. J-2-2 forklarer blant annet at læreren bruker humor hele tiden, noe som bidrar til at; «Han sklir jo bare rett inn egentlig» (J-2-2). Lærer-2 sier selv at humor kan være utfordrende og at man skal gjøre det bevisst;

Garderobehumor [...] Hvis du bare har den type humor vil det ofte være gutter du tuller med, også får du en egen relasjon til de, og en egen relasjon til en annen del av gruppen. Så man skal være litt bevisst på bruk av humor. Det kan være litt vanskelig noen ganger. (Lærer-2).

Med bakgrunn av observasjon og intervjudata får man en følelse av at begge lærerne er bevisst for hvordan de bruker humor. Gjennom gruppeintervjuene fra begge klasser nevner alle at humor er en *viktig del av faget*. Med bakgrunn av teorien til Goffman (1992, s. 49-52) som sier at det er viktig med kontroll over uttryksmidlene, kan man derfor anse at lærerne mestrer dette på en god måte. De treffer på humoren, noe som bidrar til at tegn og uttrykk stemmer overens (Goffman, 1992, s. 49).

Misvisende opptreden og mystifikasjon

Ved innsamling av datamaterialet finner man ingen data som tilsier at det fremstår misvisende opptreden eller ting som spiller på mystifikasjon. Goffman (1992) forklarer blant annet at misvisende opptreden vil bidra til at publikum blir ført bak lyset, da ulike tegn blir misforstått

(s. 55). Fra datainnsamlingen kan man se at begge lærerne fremstår som autentiske og har troen på seg selv og det de gjør. Man kan derfor anta at det som skjer i observasjonene frontstage, stemmer overens med både lærernes og elevenes tanker og refleksjoner.

Tidligere forskning ved Säfvenbom et al. (2014, s. 631) og Redelius et al. (2015, s. 646) viser til at mål for øka sjeldent blir presentert i forkant av en økt, noe som kan antas å være en svakhet, da elevene ikke vet hva som forventes av dem. Ved datamaterialet som er innhentet kan man se at begge lærerne er åpne med elevene om hva de skal gjøre og hva målet for økta er. Elevene bekrefter kommunikasjon av målene som en fordel; «Det hjelper på motivasjonen. Prøve å gjøre sitt beste ut fra hva som er målet for økta. At du klarer å liksom jobbe ut ifra det» (J-2-2). Man kan derfor tolke det som at kommunikasjonen er god (Ulleberg, 2004, s. 23). Frigstad (2020, s. 3) nevner blant annet fordelene med god kommunikasjon. At elevene vet hva som forventes vil lettere kunne fremme god innsats. Elevgruppene bekreftet dette gjennom intervjuene. Goffman (1992, s. 64) sin teori om mystifikasjon kommer derfor ikke til syne ved datainnsamlingen. Man kan derfor anta at lærerne formidler innholdet på en god måte, samtidig som de ikke legger skjul på sider man ikke vil vise.

Kroppsøvingslærerens rollespill

Basert på data som er presentert i kapittel 5.3 får man sterke indikasjoner på at lærerne fremstår som autentiske i møte med elevene. Lærerne er trygge i rollen, samtidig som elevene ser på sine lærere som gode ledere. Med tanke på misvisende opptreden og mystifikasjon var det ingen data som tilsa at lærernes iscenesettelse var mindre autentisk, noe som også styrker følelsen av lærernes opptreden. Ved dataen og teorien som er gjennomgått kan man derfor anse lærerne som at de har troen på seg selv. Deres iscenesettelse styrker og bidrar til gode relasjoner, og jeg kan derfor definere rollene som «relasjonelle». Fra intervju med elever kan man tolke deres syn på rollen til kroppsøvingslærerne som «den morsomme» på VG3 og «den støttende» på VG2.

Det er viktig å tenke på at funnene som er blitt gjort ikke kan gjenspeile og sammenlignes med andre skoler. Hadde man forsket på andre kulisser; annen klasse, time eller skole, kunne

utfallet vært annerledes. Forskningen som er blitt gjort har derfor sett på en bestemt skole, og det er denne kulissen som er brukt for å kunne besvare problemstillingen.

5.4 Lag

Goffman (1992) beskriver lagspill som en faktor for samhandling i et fellesskap (s. 72). Ved dataen som er innsamlet kan man se at lærerne og elevene har et godt forhold til hverandre. Som nevnt i kapittel 5.3 føler elevene at læreren både er en leder, men også *en av dem*. Elevene ser på lærerne som noen som har kontroll og ser hver enkelt for dem de er. Ved de ulike klassene kan man se på elevene og læreren som ett lag. Goffman (1992) beskriver blant annet at dette kan være når flere personer samarbeider om å fremføre en enkel rutine, som her blir en kroppsøvingstime. Når man er innenfor samme lag er det viktig at man har en spesiell relasjon til hverandre, og at man stoler på hverandre (s. 72). Ved observasjonsdata fra både VG2 og VG3 får man sterke indikasjoner på at det foregår et bra lagspill. Måten elevene og lærerne forholder seg til hverandre danner grunnlaget for tolkningen av observasjon som foregår frontstage. Bateson sin teori tilsier at relasjoner er noe som tar tid å bygge (Ulleberg, 2004, s. 23). Etersom lærerne har fulgt elevene fra VG1 vil det være naturlig å tro at relasjonene var annerledes i starten, noe lærerne bekrefter backstage ved datainnsamlingen. Ved gode relasjoner vil man lettere utføre en god tilrettelegging, da man kjenner til hverandres forventninger og forutsetninger. Jenssen (2011, s. 46) bekrefter i sin forskning, at man lettere kan tilrettelegge og kommunisere på en god måte om man kjenner til elevenes faglige nivå og deres personlighet.

Backstage sier blant annet Lærer-1 at han samhandler og kommuniserer bevisst med en «Småfleipete tone [...] Spesielt med de klassene man har over tid. Da kjenner man elevene på en litt annen måte, og blir kjent i noe annet enn bare kroppsøvfingsfaget» (Lærer-1). Han sier videre at dette bidrar til gode relasjoner da elevene er trygge på han. Videre forteller han at elevene, og spesielt jentene forteller om andre ting utenfor faget, noe som kan styrke indikasjonen på at elevene har tillit til læreren. Ved gruppeintervjuet til jentene ved VG3 forteller; J-1-4; «Han er liksom positiv. Sprer positiv energi. Det blir liksom gøy», etterfulgt av J-1-1; «Han har veldig lyst til at vi skal få det til». Videre i intervjuet med elevene nevner de at relasjonen til læreren omhandler respekt;

Men det jo fordi det i bunnen er veldig *gjensidig respekt* [...] Han er veldig flink til å vise at han bryr seg om hver enkelt av oss selv om det er mye tull og sånn, så er han veldig flink til å vise at han oppriktig *genuint bryr seg* om oss. (J-1-2).

J-1-2 forteller at; «Det er liksom lettere å forholde seg til en person man har respekt fra tilbake også, hvis man føler de bryr seg». Videre får man en følelse av at elevene respekterer læreren *mer* på grunn av deres relasjoner til hverandre. Goffman (1992, s. 74) sammenligner dette med at laget er gjensidig avhengig av hverandre. Guttene bekrefter backstage at læreren er opptatt av; «Humor» (G-1-3) og «Gjensidig respekt» (G-1-2).

Ved VG2 får man bekreftet viktigheten av relasjoner backstage med Lærer-2; «Det viktigste er å ta hånd om alle elevene på en eller annen måte [...] Man må klare å omfavne bredt». Han forteller også om hvordan man legger opp timer i starten av skoleåret har mye å si for hvordan elevenes inntrykk av faget blir, og at terskelen skal være lav. «Få de til å komme første gangen, også få de til å komme gang nummer to og tre [...] Det er måten du kommuniserer på når du møter de» (Lærer-2). Han nevner også at første møte skal ufarliggjøre faget, og at det skal være lave forventninger fra lærer. Det er blant annet greit å komme til undervisning uten gymklær. Øktens innhold fra starten bør også være aktiviteter som ingen har gjort før, slik at alle stiller likt. «Du må finne timer der du ser at så mange som mulig har smilt gjennom økta» (Lærer-2). Han sier også at «Det med livslang bevegelsesglede. At man kan være en bidragsyter i forhold til det» (Lærer-2).

Jentene ved VG2 sier de føler at læreren; «Ser litt mer på at du har sånn potensiale liksom [...] Når du gir alt, så er det bra nok» (J-2-2). Videre stiller jeg spørsmål om dette har noe med den nye lærerplanen å gjøre, som har fokus på innsats. J-2-2 svarer da; «Læreren». De forteller videre at det er læreren som gjør at de føler mestring og motivasjon i faget, og at hans bruk av humor bidrar til; «Trivsel» (J-2-2). J-2-1 forteller at dette bidrar til; «At man får et nært og personlig forhold til læreren» (J-2-1), og at «Man føler liksom at det ikke bare er en gymlærer på en måte, men at han ser oss litt for den vi er» (J-2-2). «Det gjør at han er mer på vårt nivå [...] Det er lettere å være seg selv rundt han» (J-2-1). Ved intervjudata som er innhentet backstage fra lærere og frontstage med elever, kan man derfor anta at elever og lærere er på samme lag (Goffman, 1992, s. 72-75). Ifølge Lyngstad et al. (2019, s. 147-148)

kan man utvikle motivasjon, trivsel og læring om man føler anerkjennelse og respekt fra noen man respekterer. Sitatene ovenfor bevitner at elevene føler seg anerkjent av læreren.

Ved observasjonsdata fra VG3 kan man se at flere jenter snakker med læreren på sidelinjen underveis i timen. Som observatør kan man anta at samtalen ikke bare omhandler kroppsøvfaget, noe man får bekreftet backstage med Lærer-1; «Jeg får vite ting jeg aller helst ikke vil vite», og forteller videre at samtalen omhandler både faget, men også andre private ting. Jentene i VG3 sier blant annet at de føler de kan spørre læreren om alt; «Er ikke redd for å spørre. Men det er ikke sånn at vi liksom spør om familielivet hans, på en måte. Det er det ikke» (J-1-1), etterfulgt av J-1-3; «Jeg vet jeg har gjort det». Videre i intervjuet forteller de at de kommuniserer med læreren på lik linje som de kommuniserer med vennene sine. Med bakgrunn fra observasjoner og intervjuene med Lærer-1 og jentegruppe 1 får man en følelse av at det kan foregå flere lagspill. Flere av jentene snakker blant annet på familieliv og ting på privaten, noe som viser seg både frontstage og backstage. I følge Goffman (1992, s. 72-75) kan man derfor stille spørsmål om det foregår flere lagspill i VG3. Noen med dypere relasjoner enn andre.

Selv motsigende roller og kommunikasjon i strid med rollen

Ved dataen som er innhentet får man en følelse av at lærerne og elevene opptrer som et solid lag. Dataen tilsier at de har respekt for hverandre, ved å lytte og kommunisere. Ved gode relasjoner og gjensidig respekt kan man anse at det ikke er noen grunn til å tvile på selv motsigende roller eller kommunikasjon i strid med rollen (Goffman, 1992, s. 119, 141). Lærerne og elevene har god kommunikasjon og deres opplevelse og forventninger til hverandre ser ut til å samsvare. Elevene hører på det læreren kommer med, og respekterer timens innhold. I følge Goffman (1992, s. 141) kan man anse at lagets medlemmer holder seg til de bestemte rollene innad i laget. Deres forventninger til hverandre danner grunnlaget for relasjoner. Min tolkning vil være at elevene behandler læreren med respekt, da de lytter og utfører det de får beskjed om. Læreren rolle ovenfor elevene kan tolkes som at begge er opptatte av å ta vare på elevene, og se alle for den de er. Lærer-1 sier; «Jeg prøver å skape god stemning». Lærer-2 bekrefter dette ved å si; «Du må finne timer der du ser at så mange som mulig har smilt gjennom økta». Man kan tolke det gjennom Goffman (1992, s. 141) som at det oppstår kommunikasjon i *tråd* med rollen da lagets medlemmer spiller hverandre gode.

Laget godtar hverandre for den de er, behandler hverandre med respekt, og oppfyller den rollen de har (Goffman, 1992).

Ettersom studien tar for seg fire *vanlige* kroppsøvingstimer, kan man anta at utfallet kunne vært annerledes om man hadde deltatt i situasjoner med karaktersetting. Fra tette og trygge relasjoner, til en *dømmende rolle*. I følge Goffman (1992, s. 141) som omhandler å fremme positive og gode sider hos lagmedlemmet kan man anta at større grad av selvmotsigende- og kommunikasjon i strid med rollen kunne kommet til syne. Det er derfor viktig å ha i bakhodet at studiens gjennomføring kan være bakgrunnen for utfallet.

5.5 Relasjonens betydning for elevenes opplevelse av tilrettelegging

Rollespill er noe Goffman (1992) forklarer at det alltid vil være. I denne studien kan man tolke det som at det foregår et *ekte* rollespill. Gjennom kapittel 5 kan man se at lærerne har en ekte fasade. Dataen som viser lærerens intensjoner (backstage) viser at lærerne ønsker å være autentiske, genuine og morsomme i deres rolle som en kroppsøvlingslærer. Elevenes opplevelse av læreren i rollespillet (frontstage) bekrefter dette. Det fremstår god samhandling og gode relasjoner, noe som danner grunnlaget for det Goffman (1992, s. 72) beskriver som et godt lagspill. Lærerne utøver derfor et rollespill som virker overbevisende ovenfor elevene. Rollespillet sier derfor noe om de tette og trygge relasjonene som undersøkes gjennom studien. Om det er rollespillet som skaper relasjonen eller om det er relasjonen som skaper rollespillet er vanskelig å si, men antageligvis en god kombinasjon. Ved datainnsamlingen kan man se at elevene og lærerne har en felles forståelse av rollespillet, noe som bidrar til at elevene opplever tilretteleggingen som god.

I tråd med Goffman (1992) spiller vi ulike roller basert på hvem vi samhandler med. Man kan derfor tolke det som at læreren kan ha ulike roller i en og samme gruppe. En kroppsøvlingslærer kan derfor spille flere roller, for eksempel; «den morsomme», «den omtenkssomme» eller «den sportslige». Gjennom gruppeintervjuene får man en følelse av at elevene oppfatter og snakker om de samme viktige faktorene, og den samme læreren. I denne studien tolker jeg det som at begge lærerne spiller rollen som «den relasjonelle». Relasjonen

bidrar til å danne grunnlaget for hvilken rolle man spiller (Ulleberg, 2004, s. 20; Goffman, 1992). Man kan derfor anta at relasjonen er grunnleggende i lagspillet (Goffman, 1992, s. 72).

Øvelser som fremmer progresjon og mestring er viktige faktorer som beskriver hvordan tilretteleggingen kan foregå (Utdanningsdirektoratet, u.å, s. 17). Ved datainnsamlingen finner man lite som omhandler tilrettelegging. Datainnsamlingen tilsier at elevene ved VG2 og VG3 er fornøyde med hvordan tilrettelegging foregår i faget. Ved observasjonene kan man se at elevene trekkes ut av undervisning ved skader, noe som også bekreftes ved intervjuene. Ved dataen kan man tolke det som at elevene føler seg sett og inkludert, og at det skaper grunnlaget for at de opplever tilretteleggingen som god. Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet (2016) bekrefter i sin studie at det er elevenes opplevelse av tilrettelegging som gjelder. Deres opplevelse av inkludering bidrar til følelse av tilpasset opplæring. I denne studien kan man derfor tolke det som at så lenge elevene føler seg inkludert, så vil de også oppleve en god tilrettelegging.

Lærernes iscenesettelse som kroppsøvingslærere gir gjenklang hos elevene, noe som skaper grunnlaget for en god relasjon. I følge Bateson er det relasjoner vi forholder oss til, og kommunikasjonen mellom lærere og elever danner grunnlaget for hvilken relasjon man har (Ulleberg, 2004, s. 20-23). Dynamikken som foregår i klassene bidrar derfor til at elevene føler seg inkludert i lagspillet (Goffman, 1992, s. 72). Etersom elevene er fornøyde med tilretteleggingen kan man derfor anta at elevene ikke skiller mellom det å være inkludert å det å være tilrettelagt. Ved Standal (2021, s. 24-25) kan man derfor tolke det som at tilrettelegging ikke trenger foregå med bakgrunn av de ulike kategoriene som; kjønn, etnisitet, overvekt, funksjonsnedsettelse eller elevenes evner og forutsetninger. Det er de gode relasjonene og følelse av inkludering som danner grunnlaget for hvordan elevene opplever tilrettelegging i kroppsøvingsfaget.

6. Konklusjon

I denne oppgaven har jeg belyst følgende problemstilling;

Hovedproblemstilling: Hvordan påvirker relasjonen lærer-elev opplevelsen av tilrettelegging i kroppsøving på videregående?

Underproblemstilling 1: Hva kjennetegner rollespillet mellom elever og en kroppsøvingslærer?

Underproblemstilling 2: Hvilke forventninger har elever til tilrettelegging?

Gjennom datainnsamlingen og teorien til Goffman kan man tolke det som at lærerens rolle og iscenesettelse er svært viktig for utvikling av gode relasjoner. Lærerens tiltro til egen rolle ved å være autoritær og imøtekommende, bidrar til at elevene tror på lærerens opptreden og rollespill. Deres tiltro og relasjoner bidrar til trygghet i kulissene. Hvordan lærernes *relasjonelle rolle* vises i studien, er svært synlig.

Det som kjennetegner rollespillet gjennom studien, er *gjensidig respekt*. Elevene føler seg både sett og ivaretatt, og man kan tolke det som at et inkluderende læringsmiljø danner grunnlaget til fornøyde elever. Ved innsamlet datamateriale kan man tolke det som at lærerne tilrettelegger for fellesskapet fremfor individet. Når lærerne og elevene har samme opplevelse av rollespillet og det er samsvar mellom lærerens intensjon (backstage) og hvordan elevene opplever det (frontstage), så føler elevene seg inkludert. Relasjoner og samhandling ser derfor ut til å gi elevene en følelse av å bli inkludert og føle trygghet ved studien. Jeg tolker det derfor som at det er mulig å inkludere uten å tilrettelegge, men det er vanskelig å tilrettelegge uten å inkludere. Rollespillet og deres relasjoner danner derfor grunnlaget for at elevene opplever tilretteleggingen som god. Man kan derfor tolke det som at elevene ikke skiller mellom inkludering og tilrettelegging i studien. I den grad de føler seg inkludert, føler de på god tilrettelegging. Man kan derfor være kritisk til eget arbeid og stille spørsmål om det ble undersøkt inkludering fremfor tilrettelegging. Med bakgrunn i elevenes oppfattelse og forventninger, kan man anse at relasjonene danner grunnlaget for opplevelsen av tilrettelegging.

Ved videre studier ville det vært interessant å se på om lærere bevisst eller ubevisst bruker relasjoner og inkludering som faktorer i tilrettelegging. Man kan anta at om det brukes bevisst, kan rolleutøvelsen ansees som en faktor for skjule-teknikk. En skjule-teknikk for å slippe ubehagelig spørsmål om hvordan man reelt tilrettelegger. Hvis opplevelsen av relasjoner er like viktig som tilretteleggingen, kan man anse at lærernes fokus og utvikling av gode relasjoner bidrar til at elevene føler seg ivaretatt. Det ville også vært interessant å undersøke andre og flere kulisser. Videre forskning kunne også vært å undersøke lavere klassetrinn for å forstå hvordan relasjoner utvikler seg over tid. Viktigheten med at læreren følger samme trinn over en periode, ville derfor vært interessant å se på, med bakgrunn i relasjonsbygging.

Referanseliste

- Aasen, A.M., Lekhal, R., Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2015). Kjønnforskjeller i skolefaglige prestasjoner – forklaringer i elevenes holdninger til og væremåte i skolen. Samt relasjonelle forhold. *Paideia*, 9(1). 76-89. <http://hdl.handle.net/11250/2360189>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Brottveit, G. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetode: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5. utg.). Oxford University Press.
- Creswell, J.W. (2012). *Qualitative inquiry & research design: Choosing Among Five Approaches*. (3. utg.). Sage Publications.
- Creswell, J.W. & Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (4.utg.). Sage Publications.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. (7. utg.). Gyldendal.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske og retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utg.). NESH – den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Esser-Noethlichs, M. & Midthaugen, P. (2021). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving – noen fagdidaktiske refleksjoner. I Standal, Ø.F & Rugseth, G. (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utg., 106-129). Cappelen Damm Akademisk
- Frigstad, T. (2020). Kommunikasjon og elevers innsats i kroppsøving. *Psykologi i kommunen*. (6), 1-10.

- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig*. Pax Forlag.
- Grønlie, A., Granlund, L. & Flood, S.L. (2014). *Sosialkunnskap*. (2.utg.). Aschehoug.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology, 39*(4), 289-301. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk
- Jenssen, E. S. (2011). "Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen: hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring". *Spesialpedagogikk, 76*(7), 41-52. <https://hdl.handle.net/1956/5727>
- Krane, V., Karlsson, B.E, Ness, O. & Kim, H.S. (2016). Teacher-student relationship, student mental health and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist, 1*-22.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lagestad, P., Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Ropo, E. (2019). High School students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers. *Sport, Education and Society, 25*(2), 173-184. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1567485>
- Lyngstad, P., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2019). 'The teacher sees my absence, not my participation. Pupils' experiences of being seen by their teacher in physical education class. *Sport, Education and Society, 24*(2), 147-157. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1343713>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. (4.utg.). Universitetsforlaget.

Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5-10. trinn)*. (Oppdragsrapport 1-2018). Høgskolen i Innlandet.

https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport_kro_2018.pdf

Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet. (2016). Tilpasset opplæring i kroppsøving. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/tilpasset-opplaring-i-kroppsoving/>

Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet. (2021, 18. oktober). *Tilrettelegging i kroppsøving* [Video]. Høgskolen på Vestlandet. <https://mhfa.no/laringsressurser/grunnskole/fysisk-aktivitet2/webinarserie-for-kroppsoving/tilrettelegging-i-kroppsoving/>

Neuman, C.B. & Neuman, I.B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Cappelen Damm Akademisk.

Nilsson, B. & Waldemarson, A.K. (2007). *Kommunikasjon: Samspel mellom mennesker*. (3. utg.). Studentlitteratur.

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Parker, A. & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23-37. <https://doi.org/10.1080/01406720500537304>

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluations Methods*. (4.utg.). Sage Publications.

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2019). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.

- Redelius, K., Quemmerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2014.987745>
- Ruud, J. (2016). En god relasjon mellom lærer og elev kan få uante følger. *Psykologisk.no*
- Sander, K. (2021, 04. februar). *Metodetriangulering*. Estudie. <https://estudie.no/metodetriangulering/>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Standal, Ø.F. (2021) Inkludering og kroppsøving. I Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (Red.). *Inkluderende kroppsøving* (2. utg., s. 14-26). Cappelen Damm Akademisk
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. (2004). *Kommunikasjon og veiledning*. (2. utg.). Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Underveisvurdering*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Overordnet del: Undervisning og tilpasset opplæring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Vedlegg 1: Intervjuguide med lærer

Oppstart: Introduksjon av meg og planen for intervjuet.

Tema 1: Lærerens bakgrunn og erfaringer med kroppsøvfingsfaget

1. Kan du fortelle litt om din bakgrunn og erfaring med kroppsøvfingsfaget?
2. Hva tenker du kjennetegner en god kroppsøvfingslærer?
3. Hva opplever du som din viktigste oppgave som kroppsøvfingslærer?
 - a. Hvilken rolle tenker du en kroppsøvfingslærer skal ha?
4. Hva opplever du som utfordrende ved å være kroppsøvfingslærer?
5. Hvordan ønsker du å bli oppfattet av elevene?
 - a. Forskjeller gutter/jenter?

Tema 2: Samhandling mellom elev og lærer

1. Kan du beskrive hvordan du typisk samhandler med dine elever?
 - a. Hva er du opptatt av?
 - b. Motivasjon?
 - c. Kommunikasjon?
 - d. Tilrettelegging?
 - e. Kjønnforskjeller?
2. Får elevene komme med innspill til aktiviteter eller lignende i timene? Kom med eksempler hvor dette utføres.
3. Tidligere forskning viser jo at lærere generelt anser gutter som «sterkere» enn jentene i kroppsøving, og det er de som har best gjennomsnittskaracter i faget. Tenker du at dette stemmer, eventuelt på hvilken måte?
 - a. Er det ett av kjønnene du generelt tilrettelegger mer for?
 - b. Har du eksempler fra ulike aktiviteter, hvor du føler du tilpasser forskjellig?

Tema 3: Observasjonen

1. Hvordan opplevde du denne konkrete kroppsøvingstimen?
 - a. Kommunikasjon/samhandling
 - b. Tilrettelegging

2. Var denne økta annerledes fra andre økter du pleier å ha?
 - a. Hva var eventuelt annerledes?

3. Hvordan synes du samhandlingen mellom deg og elevene var gjennom økta?

4. Hvilket kjønn følte du at du tilrettela mest for gjennom økta?
 - a. Grunnen til dette?
 - b. Følte du at du kommuniserte ulikt mellom kjønnene?
 - c. Følte du at du tilrettela forskjellig?

5. Møtte du på noen utfordringer?

Avslutning: Noe mer du ønsker å legge til?

Takke for deltagelse til intervjuet

Vedlegg 2: Intervjuguide (gruppeintervju med elever)

Oppstart: Introduksjon av meg og planen for intervjuet

Tema 1: Elevenes oppfattelse

1. Hva synes dere generelt om faget kroppsøving?
2. Beskriv hva dere kjenner som en god lærer?
3. Hvilken rolle tenker dere læreren bør ha?

Nå som jeg har fått litt inntrykk over hva dere syntes om faget, så går vi over til kommunikasjon.

Tema 2: Samhandling mellom elev og lærer

1. Hvordan opplever dere kroppsøvingslæreren deres?
2. Hva mener dere kroppsøvingslæreren er spesielt opptatt av?
 - a. Hva skulle dere ønske læreren var opptatt av?
3. Beskriv måten dere forholder dere til læreren på?
 - a. Hva snakker dere om?
 - b. Hva spør dere om?
 - c. Hvordan omgås dere?
4. Faget er opptatt av tilrettelegging og individuell tilpasning – hvordan gjøres det av læreren deres?
 - a. Hva tenker dere om hvordan det gjøres av læreren?
 - b. Hvis dere kommer med ønsker i en kroppsøvingstime, hvordan blir det mottatt av læreren? (eks: Ikke ønsker å ha aktiviteten, gjøre den på en annen måte, eller ønsker til andre aktiviteter)
 - c. Hvordan føler dere læreren tilpasser opplæringen? Beskriv og kom med eksempel.
5. I hvilken grad opplever dere at gutter og jenter får ulik tilrettelegging?
 - a. Spiller kjønnet til læreren en rolle for hvordan de tilrettelegger for gutter og jenter?

- b. Er det ett av kjønnene dere føler læreren tilrettelegger mer for?
- c. Eventuelt på hvilken måte?
- d. Har dere eksempel på ulike idretter eller aktiviteter hvor dette kommer frem?

Tema 3: Observasjonen (konkrete hendelser i timen)

- 1. Hvordan opplevde dere denne konkrete timen?
- 2. Var denne timen ulik fra hvordan det pleier å gjøres?
 - a. Eventuelt hvordan?
- 3. Hvordan syntes dere samhandlingen mellom dere og læreren fungerte i timen?
 - a. Tenker dere noe kunne vært gjort annerledes, til det bedre?
 - b. Hva var det som var bra, som læreren gjorde nettopp denne timen?
- 4. Har dere eksempler på ulik tilrettelegging på tvers av kjønn fra økta?
 - a. Ett av kjønnene som ble brukt mest tid på?
 - b. Ulikheter av tilrettelegging og kommunikasjon?

Avslutning: Noe mer dere ønsker å legge til?

Takke for deltagelse til intervjuet

Vedlegg 3: Observasjonsguide

DIMENSJONER	<i>OPPSTARTSFASE</i> <i>(gutter-jenter)</i>	<i>UNDERVEIS</i> <i>(gutter-jenter)</i>	<i>AVSLUTNINGSFASE</i> <i>- Overgang til</i> <i>garderobe?</i> <i>(gutter-jenter)</i>	<i>ENKELTELEVER</i>
HOVEDTEMA				
TILRETTELEGGING				
INDIVIDUELL TILPASNING				
KOMMUNIKASJON				
ANNET				

Vedlegg 4: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet:

Kommunikasjon og tilrettelegging fra lærer til elever i kroppsøving på VGS

Formål

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på samhandling mellom lærere og elever. Jeg vil se på hvordan elever opplever kroppsøvingslæreren generelt og i konkrete sammenhenger. Hvordan læreren kommuniserer og tilrettelegger for gutter og jenter er her interessant.

I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masterprosjektet gjennom føres av meg, men det er min veileder Per Øystein Hansen (førsteamanuensis) som står ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget for oppgaven er kroppsøvingslærere og elever (over 18 år) på en eller flere videregående skoler (VG3). Det er ønskelig at læreren selv har fulgt elevgruppa fra første året på videregående, slik at lærer og elever kjenner hverandre godt.

Gjennom prosjektet skal det også være to til tre observasjonsøkter hvor jeg observerer kroppsøvingstimen fra sidelinje. De elevene som ønsker, vil bli spurt om å delta i ett gruppeintervju i etterkant.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du deltar i prosjektet, innebærer dette at du er med på et intervju eller observasjon som omhandler kommunikasjon og tilrettelegging mellom lærer til elever. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet, og bare notater fra observasjonen. Intervjuet vil i etterkant bli transkribert av meg. All data vil bli lagret i henhold til norsk lov og retningslinjer for hvordan sensitiv personinformasjon skal oppbevares. Den teknologiske løsningen som ivaretar dette, er Educloud. Når prosjektet er avsluttet vil både filer og transkripsjonen bli slettet.

Intervjuet for læreren inneholder spørsmål om hva man anser er viktig med kommunikasjon og tilrettelegging opp mot kroppsøvingsfaget på videregående. Når intervjuet skal utføres er opp til deg og din tid, men det må settes av ca. 1 time.

Gruppeintervjuet av elevene inneholder spørsmål om hvordan man føler kommunikasjon og tilrettelegging fra læreren viser seg i kroppsøvingstimene. Intervjuene vil ha en varighet på inntil 45 minutter. Tid og sted for intervju avtales i samspill mellom kroppsøvingslærer, kontaktlærer og elever.

Observasjon innebærer for alle elevene som er med i timen når jeg skal observere to til tre ulike kroppsøvingstimer. Dette innebærer at dere deltar som normalt, men at jeg observerer og noterer fra sidelinjen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene som er blitt fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Prosjektet er også godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), som står for at data som hentes inn, bearbeides og lagres trygt og lovlig.

Det er bare meg og veilederen min for prosjektet som vil ha tilgang til opplysningene som kommer frem. Navnet og kontaktopplysningene dine/deres vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Jeg vil som nevnt lagre datamaterialet på forskningsserver, innelåst og utilgjengelig for andre. Dere skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da både navn og skole anonymiseres.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, innen desember 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Høgskolen i Innlandet, prosjektansvarlig Per Øystein Hansen

- Telefon: +47 62 43 03 81
- E-post: per.hansen@inn.no

Masterstudent Helga-Marie Hesla

- Telefon: +47 902 64 228
- E-post: Helga-mariehesla@hotmail.com

Vårt personvernombud: Usman Asghar

- Telefon: +47 61 28 74 83
- E-post: Usman.asghar@inn.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: +47 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Per Øystein Hansen

Student
Helga-Marie Hesla

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet: Kommunikasjon og tilrettelegging fra lærer til elever i kroppsøving på VGS, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju (lærer)
- å delta i gruppeintervju (elever)
- å bli observert i to til tre ulike kroppsøvingstimer (elev)
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt (lærer og elever)

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjektittel

Kommunikasjon og tilrettelegging fra lærer til elever i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettvitenskap

Prosjektansvarlig

Per Øystein Hansen

Student

Helga-Marie Hesla

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.12.2023

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

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 01.12.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt 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.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER.

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.) 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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 7: Endringer til NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

556378

Vurderingstype

Standard

Dato

16.03.2023

Prosjekttittel

Kommunikasjon og tilrettelegging fra lærer til elever i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettvitenskap

Prosjektansvarlig

Per Øystein Hansen

Student

Helga-Marie Hesla

Prosjektperiode

01.01.2023 - 01.12.2023

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 01.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

Endring av samtykke alder fra 18 til 16 år.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson: Olav Rosness, rådgiver.