

MASTEROPPGAVE

Se meg! *Stillest vann har dypest grunn.*

Line Moen

16.05.2022

Masterstudium i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning

Sammendrag

Bakgrunn: De stille elevene i kroppsøvfingsfaget er en elevgruppe det har blitt forsket lite på. Målet med denne forskningen er å tilføre et lite berørt forskningsfelt ny kunnskap til det spesialpedagogiske feltet om de stille elevene.

Studiens hensikt: Denne studien har til hensikt å finne ut hvordan en kroppsøvfingslærer kan tilrettelegge for de stille elevene i kroppsøvfingsfaget på videregående skole. Jeg ønsker videre å finne ut i hvilken grad en god lærer-elev relasjon kan ha innvirkning på læringsutbytte til de stille elevene, og i hvilken grad selve undervisningsopplegget vil ha innvirkning på læringsutbytte til de stille elevene.

Metode: Denne oppgavens resultater er basert på kvalitative data fra intervju av fire kroppsøvfingslærere. Det har blitt benyttet en tematisk analyse fra Braun og Clarke (2006) for å analysere resultatene.

Resultat: Analysen av intervjuene viser at relasjonen mellom lærer-elev er av stor betydning for de stille elevene i kroppsøvfingsfaget. En god relasjon mellom lærer-elev vil påvirke tilpasninger som lærerne kan gjøre for elevene på en positiv måte. Ved gode relasjoner, og gjennom god kommunikasjon vil læreren kunne tilpasse eller tilrettelegge på best mulig måte for de stille elevene slik at det fremmer læringsutbytte. Relasjonen vil også være relevant for å kunne støtte og «pushe» elevene slik at de kan oppnå nye ferdigheter.

Nøkkelord: de stille elevene, sjenerte elever, introverte elever, relasjonskompetanse, tilpasset opplæring.

Forord

Hensikten med denne forskningen har vært å finne ut hvordan kroppsøvlingslærere kan tilrettelegge for de stille elevene på videregående skole. Det har vært et møysommelig arbeid og det har vært en tidkrevende prosess. Men en klok mann har fortalt meg: -Om det ikke koster gjør du det ikke riktig.

For å gjennomføre denne masterstudien har jeg vært avhengig av gode folk rundt meg. Takk til mine tre herlige barn som har bidratt med motivasjon til å fullføre oppgaven.. Takk til min flotte mann som har tatt i et ekstra tak for at jeg skal få tid til dette studiet. Takk til mine foreldre for at dere har heiet og hatt troa på meg. Ikke minst takk for barnepass når det har vært nødvendig. Takk til Marthe og Kristian for korrekturlesing.

Tusen takk til min veileder Anders Farholm. Takk for all kunnskap du har delt. Takk for gode innsiktsfulle råd, veiledning og gode samtaler. Ikke minst tusen takk for at du har vært så rolig når jeg har vært det stikk motsatte.

Jeg sitter igjen med tanker om at masterskriving ikke bare omhandler et avsluttende produkt. For meg har dette innebåret et økt kunnskapsnivå, mange lærerike erfaringer og ikke minst en personlig utvikling som jeg vil ta med meg videre i livet.

Line Moen

Fredrikstad, våren 2022.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	2
Forord	3
Innholdsfortegnelse	4
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Avgrensning av oppgaven.....	9
1.4 Oppgavens oppbygning.....	9
2. Teori.	11
2.1 De stille elevene	11
2.2 De introverte elevene.....	12
2.3 Sjenerte elever.	12
2.4 Konsekvenser ved å være stille og sosialt tilbakeholden i skolen.....	13
2.4.1 Konsekvenser for de introverte elevene	13
2.4.2 Konsekvenser for de sjenerte elevene.	14
2.5 Hva kan læreren gjøre for å hjelpe/tilrettelegge?	15
2.5.1 Spesifikke tiltak for elever med introvert personlighet.	16
2.5.2 Spesifikke tiltak for sjenerte elever.	17
2.5.3. Et mestringsorientert klima	17
2.5.4 Psykososialt miljø	18
2.6 Læring i et sosiokulturelt perspektiv	18
2.7 Tilpasset opplæring	19
2.7.1 Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkludering i skolen.	20
2.8 Relasjonskompetanse	21
2.9 Sosial utvikling og læring	22
2.10 Kroppsøvingsfaget i skolen.....	23
2.10.1 Fagets verdier	24
2.10.2 Muntlige ferdigheter i kroppsøving.....	24
3. Metodekapittel.....	26
3.1 Bakgrunn for valg av metode	26
3.2 Hvorfor kvalitativ metode?	26
3.3 Utvalg i arbeidet	27

3.3.1 Utvalgsriterier.....	27
3.3.2 Rekrutteringsfasen og hvor stort skal utvalget være	28
3.3.3 Informantene	28
3.4 Intervju	29
3.4.1 Semi-strukturert intervju	30
3.4.2 Intervjuguide	31
3.4.3 Prøveintervju	31
3.4.4 Gjennomføring av intervju	32
3.4.5 Transkribering	32
3.4.6 Analyse av datamateriale.....	33
3.5 Kvalitet i prosjektet	34
3.5.1 Validitet.....	34
3.5.2 Ytre validitet.....	35
3.5.3 Reliabilitet	35
3.5.4 Etske betraktninger.....	36
4. Resultat og drøfting.....	39
4.1 Læreplanen og fagets verdi.	40
4.2 Rammefaktorer.....	42
4.3. Eleven.....	42
4.3.1 Oppsummering	46
4.4 Undervisningsmetode.....	46
4.4.1 Temaer i undervisningen.....	47
4.4.2 Gruppesammensetning	49
4.4.3 Individuell tilpasset opplæring	51
4.4.4 Balanse mellom å «pushe og tilrettelegge».....	52
4.4.5 Vurderingspraksis, utfordringer for de stille elevene	54
4.4.6 Oppsummering	56
4.5 Relasjon.....	56
4.5.1.Kommunikasjon	58
4.5.2 Klassemiljø.....	59
4.5.4 Tilnæringsmetode til de sjenerte og de introverte elevene.....	60
4.5.5. Oppsummering	63
5 Avslutning	64
5.1 Styrker og svakheter ved oppgaven.....	64
5.2 Implikasjoner for fremtidig forskning.....	65

5.3 Hvilken verdi har dette for det spesialpedagogiske feltet	65
5.4 Oppsummering	65
Litteratur.....	67
VEDLEGG.....	71

1. Innledning.

Vi legger nå forhåpentligvis bak oss en periode med hjemmeskole og høyt fravær blant elever. Mange lærere har fortalt at det har vært en del elever som ikke har profetert på hjemmeskole. Samtidig merket lærerne at noen elever faktisk har gjort det litt bedre på hjemmeskole enn de har gjort på vanlig skole. Dette gjaldt særlig gjaldt de stille og sjenerte elevene som ikke sier så mye i klasserommet til vanlig. De som trenger mer ro til å konsentrere seg likte seg også godt hjemme. Elevene ble ikke så forstyrret av andre elever og på den måten kunne de ha kontakt med læreren i fred og ro (Tønset, Bjelland, Bjerkeseth, 2020).

Det finnes et stort antall stille elever i norsk skole. De utagerende elevene får stort fokus i skolen og spesialundervisningen. I denne forskningen skal fokuset endres mot de stille elevene.

Vi har nok alle en erfaring med den stille eleven i kroppsøvingstimene. Du kan se for deg en undervisningstime med masse bevegelse, latter og støy. Men så har man disse elevene som stille holder seg for seg selv. De tar lite kontakt med de andre elevene og virker unnvikende i kontaktsituasjoner med andre elever og med deg. Eleven kan arbeide godt på egenhånd, men i aktiviteter som krever samarbeid og samspill viser eleven tydelig usikkerhet og kommer ikke til sin rett og får derfor heller ikke vist sin kompetanse på grunn av sosiale begrensninger. I kroppsøvingsfaget kreves det i stor grad evner til samarbeid og samspill for å nå kompetansemålene. Vi skal nå se nærmere på hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for disse elevene slik at de når kompetansemålene, samt også har mulighet til høy måloppnåelse i kroppsøvingsfaget.

1.1 Bakgrunn for valg av tema.

Gjennom egen jobb og erfaring som idrettslærer og kroppsøvingslærer har det blitt opplevd mye energi og engasjement i kroppsøvingsfaget. For mange av elevene er dette et kjærkomment avbrekk fra de teoretiske timene, men det har også blitt sett en utfordring rundt de stille og sjenerte elevene. Mange av de utadvendte elevene tar mye plass i undervisningen, og mange av de stille elevene får ikke alltid like mye rom til å blomstre. Ofte kommer de ikke til sin rett og kan bli litt usynlige. På den måten får de heller ikke vist seg godt nok frem med tanke på vurdering i faget. I kroppsøving skal elevene få en faglig vurdering som i andre fag og disse karakterene kan være viktige for elever som skal søke videre på høyskoler og universiteter. Tanken om hva faglærere kan gjøre for å tilrettelegge for disse elevene slik at de

kan få vist sitt potensiale i disse timene har ofte dukket opp. Utagerende atferd har ofte tatt mye plass i både klasserom og forskning med tanke på tilrettelegging og tilpasninger, derfor er ønsket nå å rette fokus mot de stille elevene.

Tidligere har det blitt forsket litt på de stille elevene, men ikke så mye i Norge. Lyngstad (2014) har forsket på unnvikelsesstrategier som elever har i kroppsøving. Dette er strategier de stille elevene vil kunne ta i bruk i kroppsøvingen for å ikke være så synlige i undervisningen. Lyngstad, Bjerke & Lagestad (2019) har undersøkt elevenes følelse av å bli sett og hvor viktig det er for deres læringsutbytte i kroppsøving. Elevenes følelse av å bli sett vil være viktig for alle elevene, men som vi vil se senere i oppgaven vil det være spesielt viktig for de stille elevene. Mjelde, Nyborg, Edwards & Crozier, (2019) viser at de stille elevene underpreseter på skolen. Derfor vil det være viktig å finne ut hva man kan gjøre for at de stille elevene får best mulig læringsutbytte, samt får vist sin kompetanse i faget.

Dette er et utvalg av forskning. Samtidig kan man se en noe mangelfull forskning om de stille elevene i kroppsøvingsfaget og elever på videregående skole. Man kan finne noen sammenhenger mellom temaene i tidligere forskning og de stille elevene. Likevel vil det være nyttig med mer kunnskap. Derfor mener jeg at min forskning kan bidra til mer kunnskap på dette området.

Formålet med min oppgave er å sette fokus på en sårbar elevgruppe som fort kan bli oversett i en hektisk hverdag fordi de ikke utgjør et «problem» i klassen. Ønsket er å få frem andre læreres erfaringer og refleksjoner på området for å se dette opp mot relevant litteratur.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det er mange stille elever i videregående skole. Det at de er stille vil kunne hindre de å oppnå de målene de ønsker i kroppsøvingsfaget. Hensikten med denne studien er å kunne si noe om hvordan kroppsøvingslærere kan tilrettelegge for de stille elevene på best mulig måte.

Studiens problemstilling er derfor:

- Hvordan kan en kroppsøvingslærer tilrettelegge for de stille elevene i kroppsøvingsfaget på videregående skole.

Det har også blitt valgt to forskningsspørsmål som også har vært utgangspunkt for denne studien.

- 1. I hvilken grad vil en god lærer-elev relasjon ha innvirkning på læringsutbytte til de stille elevene?*
- 2. I hvilken grad vil selve undervisningsmetoden ha innvirkning på læringsutbytte til de stille elevene?*

Jeg har en kvalitativ tilnærming til oppgaven, og jeg har gjennomført semistrukturerte intervjuer. Jeg har gjort et strategisk utvalg av lærere og jeg har «jaktet» etter de gode lærerne med kompetanse på dette feltet. Inklusjonskriterien er at de alle har undervisning i klasser som går studiespesialisering. En fordel ved å velge intervju som forskningsmetode er at det kan gi anledning til å gå i dybden på det forskningsdeltakere forteller ved å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis.

1.3 Avgrensning av oppgaven

I denne forskningen har det vært naturlig å gjøre noen avgrensninger. De stille elevene er en mangfoldig gruppe. Denne forskningen vil ikke omhandle de elevene som er litt stille eller litt forsiktige og som selv syntes at det er helt ok, men elever som opplever at den innagerende adferden er til hinder for læring. Det vil ikke omhandle forskjellige angstlidelser i denne forskningen, men de tilbaketrunkne elevene i skolen derav de introverte og de sjenerte elevene.

Relasjon har en sentral plass i denne forskningens problemstilling. Det er mange måter å forså relasjon på, men i denne oppgaven er det valgt å ha fokus på relasjonskompetansen. Spurkeland (2011).

1.4 Oppgavens oppbygning

I neste kapittel vil det bli gjort rede for det teoretiske grunnlaget som denne forskningen bygger på. Det vil starte med en beskrivelse av de stille elevene herunder de sjenerte og de introverte. Dette blir gjort gjennom teori og tidligere forskning. Videre vil det bli redegjort for læring i et sosiokulturelt perspektiv, tilpasset opplæring, og relasjonskompetanse. I kapittelets siste del vil det bli sett på sider ved kroppsøvingsfaget i skolen gjennom fagets verdier og muntlighet i kroppsøving. Der vil det være relevant å trekke frem hvordan muntlig aktivitet er beskrevet i læreplaner og andre styringsdokumenter.

I det tredje kapittelet vil det være en gjennomgang av oppgavens metodiske tilnærming. I dette kapittelet er det en begrunnelse for valg av metode, og en beskrivelse av utvalgsprosessen for datainnsamling. Videre vil det bli diskutert intervju som datainnsamlingsmetode. Avslutningsvis vil forskerrollen bli tematisert og til sist blir studiens kvalitet diskutert med fokus på validitet, reliabilitet og etiske betraktninger.

I det fjerde kapittelet vil det være en analyse av dataene som har framkommet i intervjuene. Datamaterialet har analysert gjennom en tematisert analyse hentet fra Braun & Clark (2006). Analysen fører frem til oppgavens hovedfunn. Funnene vil bli drøftet opp mot relevant forskning. Funnene skal bli sett på med et kritisk blikk for å så drøfte ulike sider ved resultatene. Drøftingen vil derfor komme fortløpende i resultatdelen.

I 5. kapittel skal det avslutningsvis bli sett på styrker og svakheter ved oppgaven, implikasjoner for fremtidig forskning og hvilken verdi denne forskningen har for det spesialpedagogiske feltet. I kapittels siste del kommer det en oppsummering av studien. Dette blir gjort ved å først se tilbake på problemstillingen og forskningsspørsmål før funnene vil bli oppsummert på bakgrunn av disse.

2. Teori.

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for relevant teori og forskning på de stille elevene.

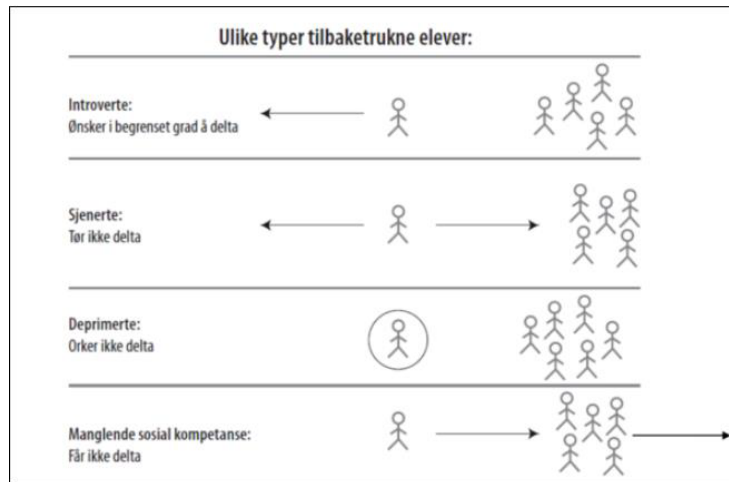
Teorigrunnlaget, forskningen og det som kommer frem i analysen vil være grunnlaget for drøftingen i kapittel 4.

Aller først vil det bli gjort rede for de stille elevene og derunder de introverte og de sjenerte elevene og hvilke konsekvenser det vil ha for det å være sjenerte eller introverte. Dette er de to gruppene av stille elever som vil ha fokus i dette kapitlet. Disse gruppene vil være utgangspunktet for hvordan vi forstår videre aspekter som vil bli presentert. Videre vil det bli trukket frem sosiokulturelt læringssyn, tilpasset opplæring og derunder kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkludering i skolen som et bidrag til tilpasset opplæring og inkludering. Som man kan se senere i kapitlet vil relasjonspedagogikk ha en sentral rolle i tilpasset opplæring og derfor vil det være relevant å belyse det temaet, samt relasjonspedagogikk og dens betydning for de stille elevene. Kroppsøving er et praktisk fag, og har derfor et litt annet utgangspunkt enn andre teoretiske fag. Derfor vil det være viktig å se på kroppsøvingsfaget i skolen og fagets verdier.

2.1 De stille elevene

Det kan være ulike årsaker til at elever er sosialt tilbaketrukkne. I en studie av elever i 5.-9. klasse viste at 11% av elevene sjelden eller aldri tok kontakt med sine medelever. 19% svarte at de sjelden eller aldri deltok i samtaler eller diskusjoner i klassen. 24% av elevene svarte at de sjelden eller aldri tok kontakt med læreren (Bru, 2011). En slik adferd vil kunne hemme elevenes mulighet til å få nytte av sosiale læringsinteraksjoner og det vil kunne vanskeliggjøres å synliggjøre deres ferdigheter. På sikt kan dette begrense elevenes utdanning og yrkesvalg (Paulsen & Bru, 2016).

På bildet under vil man se de fire kategoriene de stille elevene blir delt i. Som nevnt tidligere i oppgaven vil den forskningen omhandle de sjenerte og introverte elevene.



Figur 1. Tilbaketrukne elever kan deles inn i fire grupper: introverte, sjenerte, deprimerte og manglende sosial kompetanse (Paulsen & Bru, 2016).

2.2 De introverte elevene

Paulsen og Bru (2016) skriver at de introverte elevene er mindre motiverte til sosial samhandling med andre og på den måten også blir mindre sosialt deltagende. For disse elevene vil sosial interaksjon være svært energikrevende. I noen sammenhenger kan de bli både irriterte og opprørte over å ikke få arbeidet alene eller av at de blir forstyrret. De introverte elevene har fokus på sin indre verden. De får energi fra ideer og de liker å reflektere over spørsmål og oppgaver før de svarer på dem. De vil ofte kunne finne det å kunne fordype seg i fagstoff alene som stimulerende. Men om de blir satt til å samarbeide med andre kan de finne dette som svært krevende og energitappende (Bru & Paulsen, 2016). Asendorf (1993, som sitert i Paulsen & Bru, 2016) sier at denne gruppen elever er sosialt kompetente og at de mestrer sosial deltakelse når de må, eller når de velger det. De introverte elevene kan ofte være tilbakeholdene i møte med nye mennesker og de ønsker ikke å få mye oppmerksomhet rettet mot seg. Introverte elever har som oftest få sosiale relasjoner, men de relasjonene de har kan ofte være dype. Disse elevene kommuniserer også ofte best en til en (Paulsen & Bru, 2016).

2.3 Sjenerte elever.

En annen gruppe av de tilbaketrukne og stille elevene, er elever som er sjenerte. De sjenerte elevene sliter med nye relasjoner og situasjoner samtidig som de kan være bekymret for hva mennesker rundt dem tenker og syntes om dem (Paulsen & Bru, 2016). For elever med

sjenanse innebærer det en tilbakeholdenhet i forhold til nye situasjoner og nye mennesker. Sjenanse i klasserommet og læringsarenaer kan vise seg ved at elevene snakker mindre og sjeldnere med sine medelever og lærere. Sjenerte elever vil synes at det er vanskeligere å svare på spørsmål i klasserommene, og de vil i mye mindre grad enn de andre elevene melde seg til deltakelse i grupper og ulike typer aktiviteter. Dette kan være aktiviteter med stor sosial deltakelse med andre eller at de blir veldig synlige i klassen. Inndeling i nye grupper hvor det er nye sosiale strukturer og nye måter å samhandle og arbeide på vil ofte møtes med passiv motstand. De sjenerte elevene vil stadig møte nye oppgaver og situasjoner som de vil ønske å delta i, men på grunn av sjenansen vil de ikke våge å delta i dem (Paulsen & Bru, 2016). Dette vil kunne oppleves som vanskelig i store deler av kroppøvingssituasjonen hvor elevene stadig blir delt i forskjellige grupper og lag. Det blir gitt nye oppgaver flere ganger i løpet av en undervisnings økt og det kan være raske bytter mellom aktivitetene. En annen utfordring kan være at de sjenerte elevene ikke ønsker å gjøre øvelser og oppgaver i frykt for hvordan de andre elevene og lærere vil vurdere deres prestasjon. Denne typen sjenanse oppstår gjerne tidlig i ungdomsårene og den er ofte preget av frykt for å bli negativt sosialt vurdert av andre (Asendorpf, 1993; Schlenker & Leary, 1982 sitert i Paulsen & Bru, 2016).

2.4 Konsekvenser ved å være stille og sosialt tilbakeholden i skolen.

For den enkelte elev vil manglende sosial deltakelse kunne få en rekke uheldige konsekvenser i dagens skole. For eleven vil det kunne være at man i mindre grad enn utadvendte elever vil få tilgang til læringsmuligheter som ligger i arbeidsformer hvor det er stor grad av sosial interaksjon (Paulsen & Bru, 2016). Dette vil nok være spesielt fremtredende i kroppøvingsfaget. I skolen er det slik at det forventes sosiale initiativer og deltakelse. De tilbaketrunkne elevene vil da stå i fare for å bli utsatt for signaler på at de bør være annerledes enn det de er, eller at andre prøver å endre adferden deres. Dette kan bli et negativt bidrag til elevenes selvoppfatning. Det ser også ut til at sosialt tilbaketrunkne elever blir vurdert til å være mindre intelligente og kompetente enn det de faktisk er og de blir møtt med lavere akademiske forventninger enn mer utadvendte elever (Coplan & Evans, 2009 referert i Coplan, Huges, Bosacki & Rose-Krasnor, 2011)

2.4.1 Konsekvenser for de introverte elevene

For de introverte elevene med et begrenset ønske om sosial deltakelse og aktivitet kan situasjoner i skolen der det er høyt fokus på sosial interaksjon kunne gi negative opplevelser.

Introverte elever kan oppleve at skolehverdagen er bråkete og at de har liten mulighet for refleksjon og konsentrasjon (Paulsen & Bru, 2016). Elever som er introverte opplever i større grad enn sine medelever at de blir påvirket av støy (Dobbs, Furnham & McClelland, 2010). På grunn av dette vil de være sårbare for manglende arbeidsro. De sosiale omgivelsene kan bli oppfattet som overstimulerende og at mange av elevene kommer for nær. Mangel på arbeidsro og for mange sosiale interaksjoner kan redusere de introverte elevenes læringsutbytte (Paulsen & Bru, 2016). Med dette i tankene kan man reflektere rundt mange av de situasjonene som disse elevene vil møte i kroppsøvningsundervisningen, og at det der kan bli utfordringer med tanke på læringsutbyttet.

Skolen er i stor grad utformet for elever som er sosialt aktive. Dette kan skape situasjoner hvor de introverte elevene blir undervurdert (Paulsen & Bru, 2016). Mange lærere og foreldre kan komme i situasjoner hvor de forsøker å endre de introverte elevene til å bli mer sosiale uten at de forstår at deres innadvendthet er en del av deres personlighet. I forventningene til lærere og foreldre kan det også framkomme en forventning om hvilken personlighet som verdsettes. For de elevene som da ikke ønsker dette kan det da oppleves at det er noe galt med dem og dette kan igjen gjøre noe med deres selvoppfatning (Bru & Paulsen, 2016).

Den introverte personligheten har styrker som både skolen og samfunnet bør utnytte og verdsette. De introverte elevene har evner til grundighet, dybdeforståelse og refleksjon. Dette må ikke komme i skyggen av det de ikke mestrer (Paulsen & Bru, 2016).

2.4.2 Konsekvenser for de sjenerte elevene.

Det kan være mange konsekvenser for de sjenerte elevene i skolesammenheng. Forskning viser at de sjenerte elevene sjeldnere deltar i klasseromsaktiviteter, de melder seg sjelden til oppgaver og de svarer kortere, sjeldnere og gir mindre utfyllende svar enn sine medelever. (Paulsen & Bru, 2016). Konsekvensen av dette kan være at de mister læringsmuligheter både faglig og sosialt (Huges & Coplan, 2010, sitert i Paulsen & Bru, 2016, s. 36). Det manglende initiativet kan tolkes som manglende kompetanse og interesse av lærere og det kan igjen medføre negative læringsforventninger (Paulsen & Bru, 2016). Det viser seg også at de sjenerte elevene underpresterer på skolen (Mjelde, Nyborg, Edwards & Crozier, 2019).

Oppstart i skolen kan skape utfordringer for de sjenerte elevene, det å bli kjent med nye elever, lærere og situasjoner. De sjenerte elevene vil trenge en lenger periode for å tørre å være seg selv samt vise sin kompetanse. Siden de sjenerte elevene syntes det er vanskelig å

etablere nye relasjoner, vil det gjøre det vanskelig for dem å få et godt utbytte av gruppe- og prosjektarbeider hvor de stadig må arbeide med nye elever. Mye av kreftene til de sjenerte elevene vil bli brukt til å mestre den sosiale situasjonen, og på den måten blir det mindre energi igjen til å konsentrere seg om fagstoff. De sjenerte elevene er mer redde enn andre elever for å bli negativt vurdert av andre. Frykten for å gjøre feil eller havne i oppmerksomhetens sentrum gjør at elevene kan utvikle unnvikelsesstrategier for å ikke delta i aktiviteter eller svare på spørsmål (Paulsen & Bru, 2016). Vurderinger og evalueringer i skolen og kanskje spesielt i kroppsøvingsfaget blir i stor grad foretatt på bakgrunn av det som skjer i gymsalen eller klasserommet. Om elevene da har utviklet unnvikelsesstrategier vil dette føre til dårligere vurdering av elevenes kompetanse, innsats og evne enn det som er realiteten (Paulsen & Bru, 2016).

Resultater fra studier ved Høgskolen i Nord- Trøndelag (Lyngstad, 2010) og (Hagen, Aune og Lyngstad, 2015) viser at det er mange forskjellige unnvikelser i kroppsøving. Disse praktiserer på forskjellige måter og det er ulike årsaker til at de blir praktisert. En unnvikelsesstrategi for de sjenerte elevene kan være skjuleteknikker. Elevene forsøker så godt de kan å ikke bli involvert i aktivitetene. Samtidig prøver elevene å kamuflere at de ikke ønsker å delta. Disse elevene blir kalt ribbevegsløperene (Lyngstad, 2014).

Med dette kan man se at sjenanse vil føre til begrensinger av læringsmuligheter i skolesituasjoner. Dette vil også føre til at kompetansen blir vurdert urettferdig. Ved at elever er sjenerte ser vi da som beskrevet ovenfor at de kan bli fratatt den viktige stimulansen av tydelige og positive forventninger fra lærere og medelever. Mangelen på sosial kontroll i sosiale situasjoner kan gi negative emosjonelle opplevelser som igjen kan gjøre det vanskelig å konsentrere seg og som kan føre til unngåelsesatferd (Crozier, 2001b, sitert i Paulsen & Bru, 2016, s. 37).

2.5 Hva kan læreren gjøre for å hjelpe/tilrettelegge?

De introverte elevene og de sjenerte elevene fremtrer på lignende måte, men de vil trenge ulik tilpasning i læringsmiljøet. Det vil derfor være avgjørende å avklare om elevene har en introvert personlighet eller om de er sjenerte (Paulsen & Bru, 2016).

De introverte elevene trenger i hovedsak aksept for og tilrettelegging for å kunne arbeide på egenhånd. De sjenerte trenger hjelp til å mestre de sosiale interaksjonene de blir satt overfor.

Om man ønsker å gjøre tiltak for å få de introverte elevene mer deltakende kan disse oppleves som et overtramp i forhold til deres personlighet og det vil igjen gi negative konsekvenser (Paulsen & Bru, 2016).

Både for de introverte og de sjenerte elevene er sosial støtte betydningsfullt i læringssituasjoner. Denne støtten kan komme fra både lærere og elever. Man kan gi følelsesmessig og faglig støtte. Begge to vil være viktige i læringssammenheng. Det vil være viktig å hjelpe til slik at disse elevene blir inkludert i det sosiale fellesskapet (Paulsen & Bru, 2016).

Lyngstad, Bjerke & Lagestad (2019) viser til viktigheten av at elevene føler seg sett i kroppsoving. De positive aspektene av å bli sett kan være gjennom læringsfremmende tilbakemeldinger, respekt og tillit. På en annen side kan det å bli sett for mye være negativt, og det samme ved å ikke bli sett. De fant også ut at følelsen av å bli sett av læreren var en relativt stabil følelse når den først hadde slått rot i elevene. De elevene som følte seg ignorert, hadde lave forventninger av å bli sett i fremtiden også om ikke undervisningspraksisen blir endret. Om elevene føler seg sett kan dette gi bedre læringsutbytte i faget.

2.5.1 Spesifikke tiltak for elever med introvert personlighet.

De elevene som har introvert personlighet, trenger hjelp til å navigere i en verden som verdsetter sosial deltakelse og utadvendthet. Det hevdes at dagens skole i stor grad legger opp til og belønner sosial samhandling (Paulsen & Bru, 2016).

Susan Cain (2012) har en grunnantakelse om at vi trives best i sosiale sammenhenger, og at vi også lærer best i sosiale sammenhenger. Om man ser på de mindre sosialt motiverte elevene sås det tvil om dette i forskningen. Det ekstroverte idealet der elever skal og bør være sosialt aktive, og om de ikke er det bør vi gjøre alt som står i vår makt til å oppmuntre til sosial aktivitet gjennom skoledagen vil kunne bli de introverte elevenes store mareritt.

For å hjelpe de introverte elevene må vi se på deres introversjon som en del av deres personlighet og styrke. Dette er ikke noe vi må motvirke eller endre. De introverte elevene vil trenge tid og plass til refleksjon og lærer best ved å arbeide alene eller i små grupper. Men den manglende interessen for å delta i sosiale interaksjoner kan gi de utfordringer i fremtidig arbeidsliv og utdanning. Siden dette er noe som er viktig for elevenes livskvalitet kan det være viktig å stimulere de litt til å bli litt mer sosiale. Her kan det være nyttig å sette mål for

større sosial deltakelse, og det er viktig at dette følges opp med veiledning og tilbakemeldinger gjennom faglige læringsmål. Som lærer må man ta hensyn til at dette er utmattende for de introverte elevene. Her vil det også være nyttig å minne elevene på at det vil være fordelaktig at de kan håndtere sosiale situasjoner som de i utgangspunktet ikke er motiverte til å være i. På sikt kan de oppdage at de sosiale interaksjonene kan inneholde noen elementer som de opplever som nyttige. De introverte elevene har også behov for tilhørighet. Siden disse elevene ønsker å ha få, men dype relasjoner er det viktig å la dem få lov til å ha faste samarbeidspartnere (Paulsen & Bru, 2016).

2.5.2 Spesifikke tiltak for sjenerte elever.

For de sjenerte elevene vil det være viktig at de får et balansert forhold mellom kjente og trygge arbeidsformer og arbeidsformer som er mer utfordrende både sosialt og med tanke på evaluering. Ved innlæring av nye tema eller fagstoff vil det være viktig med trygge og kjente arbeidsformer. Ved at man gradvis eksponerer elevene for mer krevende arbeidssituasjoner vil gi mulighet til mestring av disse situasjonene. På denne måten kan sjenansen i mindre grad påvirker deres livsutfoldelse (Paulsen & Bru, 2016). Dette kan sees i sammenheng med Vygotskys proksimal utviklingssone. Det vil bli mer belyst i kapittelet om læring i et sosiokulturelt perspektiv.

2.5.3. Et mestringsorientert klima

For å hjelpe og tilrettelegge for de stille elevene vil et mestringsorientert klima kunne gi bedre vilkår for hele gruppen av de stille elevene (Øverland & Bru, 2016). I et mestringsorientert klima er fokuset hvordan alle elever kan videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter, ut fra egne forutsetninger. Dette vil videre kunne føre til glede over økt forståelse og innsikt. Sammenligninger mellom elevene blir unngått i et slikt klima, det er elevenes individuelle referanseramme som er gjeldende (Øverland & Bru, 2016). Det å gjøre feil, eller ikke lykkes første gang er en viktig del av læringsprosessen hvilket kan bety at det oppleves mindre farlig å ta sjanser i læringsarbeidet, noe som videre kan gi større forståelse og kunnskap (Øverland & Bru, 2016). En lærer som fokuserer på tenkningen bak et riktig svar eller ikke helt riktig svar vil være med på å øke elevens forståelse. Ved å gi hint kan lærer stimulere elevene til mer deltagelse og innsats. For de stille elevene er det viktig at viljen til innsats og å ta sjansen i læringsarbeidet blir verdsatt av læreren (Øverland & Bru, 2016).

Et mestringsorientert opplæringsmiljø har mye til felles med et autoritativt klasserom. En autoritativ lærer ser betydningen av relasjonen og dens kvalitet som en forutsetning for elevers læring. Læreren gir den emosjonelle støtten elevene trenger i læringsarbeidet. Den autoritative læreren viser en høy grad av varme og kontroll. Varmen vil kunne gi mulighet for en god relasjon mellom en stille elev og lærer. Kontrollen vil kunne gi en stille elev opplevelse av trygghet og forutsigbarhet som kan gi mulighet for læring (Utdanningsdirektoratet, 2021). En autoritativ lærerrolle er vist å være den mest positive i skolen. Dette innebærer å ha en god relasjon til elevene, vise interesse for hver elev både faglig og utenom faglig (Midthassel, 2019).

2.5.4 Psykososialt miljø

Læringsmiljø er det miljøet som har innvirkning på elevens læring. Klassen er et sosialt system. Her prøver elevene å få en forståelse av de andre og seg selv i forhold til de andre. Strukturer for samhandling blir dannet innenfor klassen. Elev-elev relasjoner har betydning for engasjement, trivsel og læring. Læreren kan påvirke elevers relasjoner gjennom å være en god rollemodell gjennom organisering, valg av grupper og aktiviteter. Læreren må være bevisst i kommunikasjonen for å ikke påvirke forholdet til enkeltelever negativt. Det kan være en fordel å ha noe samlende å arbeide mot og en felles visjon i klassen. Dette må etableres i fellesskap til at elevene får eierskap til det, og det må jobbes med å utvikle felles forståelse av hva det konkret innebærer. Man kan med dette konkretisere forventninger til elevene i ulike læringssituasjoner. Det må jobbes kontinuerlig med å følge opp forventningene gjennom tilbakemeldinger når man oppfyller visjonen. Foreldre kan også informeres og bidra. Det vil etableres felles normer for samhandling (Midthassel, 2019).

2.6 Læring i et sosiokulturelt perspektiv

Denne forskningens læringssyn har utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv (Säljö, 2001). Samspillet mellom individene og de kulturelle aktivitetene er det det sosiokulturelle perspektivet handler om (Säljö, 2001). «Sosiokulturelle perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men det legger vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i en kontekst» (Dysthe, 2001, s. 42). Samarbeid og interaksjon blir derfor sett på som helt grunnleggende for læring, og ikke bare et positivt element i læringsmiljøet. Det å delta i sosiale læringsprosesser blir derfor sentralt i det å lære (Dysthe, 2001).

Vygotsky mente at utviklingen utløper fra det sosiale til det individuelle. Man kan se at elever først gjør ting med hjelp fra voksne eller andre som kan det bedre enn seg selv, deretter alene. Dette vil ha konsekvenser for begrepet kompetanse og evner som eleven har. Om man ser på elevens evnenivå må man se på hva som er det eleven allerede kan utføre, eller de kunnskapene eleven allerede innehar og hva eleven kan få til ved hjelp og støtte (Imsen, 2005). Forskjellen mellom disse to nivåene kalles den proksimale utviklingssone (Imsen, 2005).

Dette læringssynet fremmer at læring ikke er låst, og at alle elever har et potensial til å utvikle seg. De stille elevene utøver mindre sosial deltakelse. De tar derfor kanskje ikke bruk de ressursene som trengs for å lære. Derfor vil de være mer avhengige av omgivelsene. En lærer vil være en resurs i elevenes omgivelser som vil ha betydning for de stille elevene. For å håndtere den proksimale utviklingssonen er det viktig med hjelp fra læreren da dette ikke er noe eleven klarer alene. Om eleven får hjelp og støtte fra lærer til å oppleve mestring vil den proksimale utviklingssonen flytte seg i takt med elevens mestring og på den måten påvirke elevens mulighet til læring. Vygotsky mente at det er viktig at opplæringen skjer innenfor den proksimale utviklingssonen for å få utnyttet mulighetene sine best mulig (Imsen, 2005).

Vygotskys teori om den proksimale utviklingssonen støtter derfor oppunder prinsippet om tilpasset opplæring (Imsen, 2005). I neste delkapittel kan man lese mer om tilpasset opplæring.

2.7 Tilpasset opplæring

I norsk skole er prinsippet om tilpasset opplæring sentralt. I Opplæringslovens § 1-3 står det at opplæringen skal tilpasses elevenes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-3). Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, lærlinger, lære kandidater og voksne. Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Uavhengig av elevenes forutsetninger skal skolen gi alle elever muligheter til læring og utvikling. Elevene skal få best mulig utbytte av opplæringen. Opplæringen skal også ivareta hver enkelt elev og fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2022).

For at alle elever skal oppleve økt læringsutbytte kan tilpasset opplæring være et virkemiddel. Dette skal skje gjennom tilpasninger og variert undervisningsopplegg til mangfoldet i

elevgruppen innenfor fellesskapet. Inkludering er et viktig prinsipp i tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Spurkeland (2011) skriver at når det gjelder tilpasset opplæring, er det relasjonen før faget som vil være det viktigste. Pedagoger kan ofte være utålmodige med å skulle komme i gang med sitt fag. På den måten kan de overse noe viktig i en læringsprosess. Elevene vil trenge introduksjon av de enkelte mellommenneskelige kontaktpunktene. Dette vil gjøre at relasjonen får et jeg-du-forhold. Vi må huske at eleven er sårbar og en relasjon vil kunne være det som avgjør alt. Læreren må bli menneske før han/hun blir fagformidler.

2.7.1 Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkludering i skolen.

I 2020 ble det satt av 25 millioner til Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (Utdanningsdirektoratet, 17.03.2021). Det er en oppfølging av Meld. St. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som et av flere tiltak som skal bidra til at barn og unge får den hjelpen de trenger når de trenger det er Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis et bidrag. Hjelpen de skal få er uavhengig om de går i barnehage, grunnskole eller videregående skole.

Målet med denne ordningen er at alle kommuner, fylkeskommuner, barnehage- og skoleeiere skal ha tilstrekkelig kompetanse tett på barna og elevene. Dette er for å kunne forebygge, fange opp og gi et inkluderende og tilpasset pedagogisk tilbud til alle. Det inkluderer også barn og elever med behov for særskilt tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Skolen skal gi en variert og allsidig opplæring slik at flest mulig elever kan dra nytte av den. Her blir det viktig med kjennskap til den enkelte elev. Relasjoner mellom lærer og elev, normal differensiert undervisning, elevdeltakelse i undervisningen vil være noen viktige punkter (Spurkeland, 2011). Relasjoner og relasjonskompetanse er noe vi nå skal se nærmere på i neste kapittel.

2.8 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse blir definert av Jan Spurkeland på følgende måte.

«Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». (Spurkeland, 2005, referert i Spurkeland, 2011, s 63). Dette er faktorer som det er viktig at mennesker bringer med seg i møte med andre. Relasjonskompetanse kan sees på synonymt med samhandlingskompetanse. Samhandlingskompetanse kan bli mer etterspurt og bevisstgjort i fremtidens arbeidsliv. Årsaken til dette kan være at dagens arbeidsliv setter helt andre krav til arbeidstakernes evne til å samarbeide og evne til å fungere i relasjoner til andre. Dette vil jo også innebære kommunikasjonsferdigheter. Her vil skolen ha en sentral rolle for å utdanne elever til å mestre arbeidslivets nye utfordringer. Relasjonskompetansen vil være kjernen til all samhandling (Spurkeland, 2011).

I denne oppgaven tar jeg utgangspunktet i relasjonskvaliteten mellom lærer og elev, og jeg vil også komme inn på relasjonskvaliteten mellom elev og elev. Pedagogens relasjonskompetanse vil være avgjørende for elevenes opplevelse av å mestre samt avgjørende for læringsresultatet (Spurkeland, 2011). Videre handler relasjonspedagogikk om å skape sosiale relasjoner mellom elever, samt å trene elevene til å utvikle relasjoner og vennskap. Om det relasjonelle klimaet i klassen er godt vil dette kunne medvirke til bedre læring. Lærer og elev er i en stadig gjensidig interaksjon. Denne drives kontinuerlig av begges væremåte og handling. Lærerens didaktiske tilnærming må baseres på kjennskap til individenes bakgrunn og særtrekk. Relasjonspedagogikken vil være å lede unge mennesker til et høyere utviklingsnivå gjennom tillit og trygghet (Spurkeland, 2011).

Hattie (2009) skriver at uavhengig av metode og undervisning viser det seg at det er en tillitsfull relasjon som vil være avgjørende for om eleven ønsker å bli værende i læringssituasjonen. I relasjonspedagogikken vil det være en påvirkning gjennom felles søkning etter kunnskap og samtaler. For at eleven skal bli en ansvarlig aktør i egen kunnskapsutvikling er det viktig at pedagogen har en dialogstilling som er inviterende slik at dette trigger elevens motivasjon til å delta mer i læringssituasjoner. Eleven setter seg i pedagogens situasjon og pedagogen setter seg i elevens.

Forskning viser at elever lærer bedre morsmål, matematikk og andre fag gjennom en positiv relasjon til sin lærer (Nordenbo mfl., 2008). Nordahl (2002) uttrykker det slik: Disse

relasjonene ser ut til å være vesentlig for hvordan læreren lykkes i sentrale deler av sitt arbeid, og dermed også for i hvilken grad målene for norsk skole realiseres.

Relasjonspedagogikken vil være av viktig betydning for tilpasset opplæring. Læreren må nå ut til alle utkantene av elevmassene for å sikre seg at alle får et læringsutbytte. Barn og unge kan være følsomme ovenfor sitt forhold til læreren. Relasjonen kan være avgjørende når det gjelder trivsel og arbeidsinnsats. (Spurkeland, 2011)

2.9 Sosial utvikling og læring

I den overordnende delen i læreplanverket under prinsipper for læring, utvikling og dannelse finner man del 2.1, sosial utvikling og læring. Under denne delen står det følgende:

«Elevens identitet og selvbilde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, overordnet del 2.1).

Videre står det at dialogen står sentralt i sosial læring, og at skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand. Lærerne skal fremme kommunikasjon og samarbeid i møte med elevene. Dette skal gi elevene trygghet og mot til å ytre egne meninger og kunne si ifra på andres vegne. Elevene skal lære å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn. Dette vil gi elevene et grunnlag for å håndtere uenighet og konflikter, og for så å kunne søke løsninger i fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

«Alle skal lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Kunnskapsdepartementet, 2017, overordnet del 2.1).

Et av Ludvigsens-utvalgets kompetanseområder i Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser er at elevene må lære seg å kommunisere, samhandle og delta i skolen. (NOU 2015:8) Med dette ser vi at sosial læring og sosial kompetanse er sentral i elevenes læring. Her ser vi da at relasjonskompetanse samsvarer mye med det som er skrevet i læreplanens overordnende del 2.1 om sosial utvikling og læring.

2.10 Kroppsøvingsfaget i skolen

I lærerplanen for kroppsøvingsfaget ser man flere steder at det kan by på utfordringer for de stille elevene. Både i kjerneelementene i faget og i kompetansemålene blir det stilt krav til samarbeid og samhandling med andre. Dette skal jeg se nærmere på nå.

I kroppsøvingsfaget er det 3 kjerneelementer. Disse tre er: *bevegelse og kroppslig læring, deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel*. Jeg vil nå ta for meg de tre kjerneelementene for å se hva de innebærer.

Under bevegelse og kroppslig læring skal elevene bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2022). Alene vil de stille elevene kunne prestere på lik linje med de andre, men sammen med andre vil de få en større utfordring.

Når det gjelder deltaking og samspill i bevegelsesaktiviteter står det skrevet at:

«Elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger.» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Her vil jeg trekke frem ord som samspill, samhandling, medvirkning og samarbeid. Dette er områder som kan være krevende for de stille elevene.

Om vi ser på uteaktiviteter og naturferdsel skal «elevene bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt. I kroppsøving skal elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til samisk kultur (Utdanningsdirektoratet, 2022). Her vil det være veldig greit for lærer å kunne gjøre tilpasninger for de stille elevene.

I to av tre av disse kjerneelementene krever det at elevene skal være i samspill med andre. De skal være i bevegelse med andre, elevene skal være aktive i læringsfellesskap, og samarbeid er nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre.

Om man ser på kompetansemålene for VG3 i kroppsøving ser man at det kreves muntlige ferdigheter i 5/5 av kompetansemålene på VG3. I 2/5 av kompetansemålene på VG3 kreves det også deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter.

Som vi leste tidligere i teorikapittelet er samspill, deltakelse og samarbeid mer krevende for de stille elevene.

2.10.1 Fagets verdier

Ifølge læreplanen skal kroppsøving faget inspirere elevene til livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger, og faget skal være meningsfullt for alle elever. Dette inkluderer også de med læringsutfordringer, slik at alle elever skal oppleve læringsutbytte. (Utdanningsdirektoratet, 2022). For enkelte elever og for en kroppsøvingslærer kan dette oppleves som en utfordrende oppgave å få til.

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. Som nevnt over skal kroppsøving stimulere til livslang bevegelsesglede, og til en fysisk aktiv livsstil. Dette skal være ut fra egne forutsetninger. Det er lagt vekt på at elevene skal fremme forståelse, samarbeid og respekt for andre gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel. Elevene skal utvikle kompetanse om trening, livsstil og helse. Gjennom dette skal de erfare hva egen innsats betyr for å oppnå mål. Derfor er innsatsen til elevene en del av kompetansen i kroppsøving. Kroppsøvingen skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Kroppsøving skal videre bidra til å gi elevene en mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd. I kroppsøving skal elevene også håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2022). Som man kan se står inspirasjon til livslang bevegelsesglede sentralt i fagets verdier. Elevene skal også praktisere i samspill med andre i et mangfoldig læringsfellesskap. Som vi nå har sett på fagets kjerneelementer og fagets verdier er det mye som legger opp til aktiviteter som krever samspill med andre. Dette kan gi utfordringer for de stille elevene. Dette skal vi se mer på i kapittel 4.

2.10.2 Muntlige ferdigheter i kroppsøving

I kunnskapsløftet ble muntlige ferdigheter framhevet som en av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag. De muntlige ferdighetene skal være grunnleggende for livslang læring. De skal også være grunnleggende for deltakelse i arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Muntlige ferdigheter i kroppsøving er å kunne lytte og kommunisere i bevegelsesaktiviteter å kunne forklare og uttrykke egne erfaringer og refleksjoner. Utviklingen av muntlige

ferdigheter i kroppsøving går fra språklig utforsking i bevegelseserfaringer til videre refleksjon og drøfting rundt sentralt innhold i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Som man ser, er det muntlige krav i kroppsøvingen og det vil ha en fordel å være god på samhandling med andre.

Gjennom dette teorikapittelet har det blitt satt lys på teoretiske perspektiver som vil være gjeldene for min forskning. Videre vil man nå kunne lese om hvilke metodiske tilnærminger det har blitt gjort for å samle inn data, og hvordan disse har blitt behandlet.

3. Metodekapittel

For å kunne finne ut problemstillingen i dette forskningsprosjektet er det gjennomført intervju med fire forskjellige lærere som underviser i kroppsøving på vgs. I dette kapittelet vil det bli gjort rede for og drøftet de forskjellige sidene ved den metodiske tilnærmingen i dette prosjektet. Det vil også bli sett på begrunnelse av valg av metode og hvorfor kvalitativ tilnærming vil være hensiktsmessig med tanke på forskningsprosjektets utgangspunkt. Senere i kapittelet vil det bli gjort rede for utvalget til intervjuene, og hvilke utvalgsriterier som var gjeldene her. En kort presentasjon av utvalget vil det bli redegjort for. I dette kapittelet vil det være en beskrivelse av intervjuprosessen og analysen av dataene, og jeg vil se på min rolle som forsker. Avslutningsvis i dette kapitelet vil det være fokus på kvaliteten av min metodiske tilnærming i lys av validitet, ytrevaliditet og reliabilitet.

3.1 Bakgrunn for valg av metode

All forskning som blir gjort starter med en undring. Forskning vil da videre ha som hensikt å besvare eller belyse spørsmålet (Kleven, 2011). I denne forskningen har min problemstilling vært utgangspunktet for valg av metode.

Mitt forskningsspørsmål er: Hvordan kan en kroppsøvlingslærer tilrettelegge for de innadvendte elevene i kroppsøvlingsfaget på vgs. I denne forskningen vil jeg da undersøke et sosialt fenomen hvor problemstillingen blir belyst fra deltakernes ståsted. Jeg vil belyse det fra et lærerperspektiv og ikke elevperspektiv og dette har påvirket mitt valg av metode. I forskningen ønsket jeg å gå mer i dybden av hva lærerne mener i stedet for å skaffe en mer kvantitativ tilnærming.

3.2 Hvorfor kvalitativ metode?

I en forskningsprosess utvikler man en forståelse av data gjennom forskningsprosessen, men man må også se på forståelsen av data i sammenheng med den forståelsen vi tar med oss inn i prosjektet. Fortolkende teoretiske retninger representerer et viktig grunnlag for kvalitative metoder. Tolkningen og analysen kan sees på som to sider av samme prosess fordi vi ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløp uten samtidig å tillegge hendelsene en mening (Thagaard, 2018). Et viktig grunnlag for kvalitative metoder er fortolkede teoretiske retninger. Min problemstilling relateres til fenomenologien og et sosialkonstruktivistisk verdenssyn. Om man da ser videre i en forskningssammenheng er disse to nært knyttet til kvalitative metoder

(Creswell, 2014). I fenomenologien tar man utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). De refleksjonene som forskeren har, kan da danne et utgangspunkt for forskningen. Dette innebærer at interessen skal sentreres rundt fenomenverdenen slik som de personene som vi studerer oppfatter den. Den ytre verdenen skal da komme i bakgrunnen. Forskeren må være åpen for de erfaringene personene som studeres har (Thagaard, 2018).

3.3 Utvalg i arbeidet

Utgangspunkt for utvalg til prosjektet var lærere som arbeidet med kroppsøving for studiespesialisering ved videregående skole. For å komme frem til de fire kroppsøvingslærerne måtte det gjøres en rekke valg. Et avgjørende aspekt i forskningsprosjektet og i valget av informanter var å finne lærere som lyktes med å kunne gjøre tilpasninger i kroppsøvingstimene for de stille elevene. Bakgrunnen for dette er en tanke om at det vil være fordelaktig å undersøke *hvordan* og *hvorfor* disse lærerne lykkes for deretter å kunne bygge videre på dette.

3.3.1 Utvalgskriterier

I Thagaard (2018) ser man at når utvalget er relativt lite vil det være viktig å anvende en utvelgelsesprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen i forskningen. På den måten kan dataene gi en forståelse av de fenomenene vi studerer. I denne forskningen har jeg tatt i bruk et strategisk utvalg. «Et strategisk utvalg er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen» (Thagaard, 2018, s. 54). Jeg har søkt etter deltakere som vil kunne besvare min problemstilling, men det er riktignok ikke bare uproblematisk, fordi vi gjerne ikke vet før etter vi har hentet inn datamaterialet om vi lyktes i å finne informanter som kunne bidra med fruktbar informasjon (Jacobsen, 2005). Variasjon er og så et mulig utvalgskriterium. Dette kriteriet åpner for ulike innfallsvinkler og tanker rundt de samme spørsmålene (Jacobsen, 2005). Dette ble også et av mine utvalgskriterier. Jeg har variasjon i kjønn, alder, ulik fartstid i yrket og forskjellige arbeidsplasser. I Jacobsen (2005) ser man at denne variasjonen ikke er representativt til å kunne si noe om lærerstanden som en enhet, men det åpnet for at informantene kunne ha ulike oppfatninger og tanker om temaet.

3.3.2 Rekrutteringsfasen og hvor stort skal utvalget være

For å rekruttere deltakere til mitt forskningsarbeid har jeg benyttet meg av kontakter og kollegaer som arbeider med de samme utfordringene som meg selv (i det samme miljøet). De har kommet med tips om mulige deltakere som de mener ville kunne passet godt til å besvare min problemstilling. Potensielle deltakere har først fått opplysninger om prosjektet fra mine kontaktpersoner. Om de har sagt ja til å delta har jeg henvendt meg til de med formell informasjon om forskningen. De har fått tilsendt informasjonsskrivet, og det har blitt avtalt tider til intervju. For meg var rekrutteringsfasen en grei prosess da alle deltakerne takket ja til å delta ved første henvendelse.

Utvalgets størrelse må man vurdere mot de analytiske mål vi har med prosjektet. «En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at utvalget ikke bør være større enn at det vil være mulig å gjennomføre omfattende analyser» (Thagaard, 2018, s. 59). Denne type analyse er både tid og resurskrevende og derfor vil tiden og ressursene sette begrensninger på utvalget. Det finnes ingen fasit på et eksakt antall informanter som det kreves for at det skal være tilstrekkelig. Men i fenomenologiske undersøkelser er det vanlig med et sted mellom tre og ti informanter (Creswell, 2014).

3.3.3 Informantene

Mitt utvalg har bestått av 4 kroppsøvlingslærere som alle underviser i kroppsøving på studiespesialisering ved videregående skole. De har som nevnt tidligere ulik fartstid i yrket, ulikt kjønn og forskjellige arbeidsplasser. For å bevare deres anonymitet vil jeg omtale de med fiktive navn.

Den første informanten er Andreas. Han er 42 år og har jobbet 14 år på videregående skole. Han er adjunkt med tilleggsutdanning.

Den andre informanten er Bent. Han er også 42 år og har jobbet 17 år i videregående skole. Han er adjunkt med tilleggsutdanning.

Den tredje informanten er Cecilie. Hun er 52 år og har jobbet 14 år i videregående skole. Hun har 90 studiepoeng i idrett og kroppsøving. Hun er også lektor med tilleggsutdanning i et språkfag.

Den fjerde og siste informanten er Dina. Hun er 27 år og har jobbet i videregående i 2 år. Dina har en master i idrettsmedisin.

Av dette ser man at tre av informantene har ganske lik fartstid i skolen. Likevel har de forskjellig bakgrunn og forskjellig arbeidssted som vil kunne spille inn på deres syn.

3.4 Intervju

For å kunne besvare forskningsspørsmålet har jeg valgt intervju som metode. Formålet med intervjuene var å få fyldig og omfattende kunnskap om hvordan andre mennesker oppfatter sin livssituasjon, og ønske om å finne ut hvilke perspektiver og synspunkter personene har på temaet de blir intervjuet om (Thagaard, 2018).

I arbeidet med disse intervjuene har jeg valgt å ta i bruk de syv fasene i en intervjuundersøkelse beskrevet i Kvale og Brinkmann (2010). Nedenfor vil de syv punktene bli beskrevet:

1. Det første man ser på er tematisering. Tematiseringen henviser da til formuleringen av forskningsspørsmålet og en teoretisk avklaring av tema. Det er noen sentrale spørsmål i denne sekvensen, og det første vil være hvorfor. Her må man klargjøre formålet med studien. Det neste spørsmålet er hva. Her må man innhente forkunnskap om emnet som skal undersøkes. Det siste spørsmålet vil være hvordan. Her vil det da være viktig å hente inn kunnskap og teori om forskjellige intervju og analyse teknikker. Etter dette må man bestemme seg for hvilken metode man ønsker å benytte for å innhente den kunnskapen man ønsker (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 121).
2. Når man skal designe en intervjuundersøkelse vil det si å planlegge undersøkelsen. Her må man ta hensyn til de syv stadiene og at man innhenter den kunnskapen man ønsker. Her må man også se på studiens moralske implikasjoner.
3. Intervju. På dette punktet skal man gjennomføre intervjuene på grunnlag av intervjuguiden. Man må også ha en reflekterende tilnærming av det som skal undersøkes. Et annet viktig punkt vil være intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner.
4. Transkribering. På dette punktet skal man klargjøre materialet for analyse. Her transkriberer man tale til tekst.

5. Analysering. Her må man se på undersøkelsens formål. På grunnlag av dette må man bestemme hvilken analysemetode som vil egne seg best.
6. Verifisering. For å verifisere må man se på funnenes generaliserbarhet, validitet og pålitelighet. Relabiliteten viser til hvor pålitelige resultatene er, men validiteten ser på om intervjustudien undersøker det den skal undersøke.
7. Rapportering. Det siste punktet viser til at man skal formidle funnene i undersøkelsen og metodebruken på en måte som overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til de etiske sidene ved undersøkelsen, og at dette til slutt skal resultere i et lesbart produkt.

(Kvale & Brinkmann, 2010, s. 121)

3.4.1 Semi-strukturert intervju

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved denne personens dagligliv fra hans eller hennes perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2010). I intervjuet skapes kunnskap i møte mellom forskeren og den intervjuedes synspunkt (Postholm & Jacobsen, 2021). I denne forskningen har jeg valgt å bruke et semistrukturert intervju. Det er en planlagt og fleksibel samtale og spørsmålene stilles der det er naturlig å bringe de inn i kommunikasjonen. Forskeren skal også være åpen for at det intervjudeltakerne svarer kan introdusere temaer som man ikke har tenkt på i forkant av intervjuet. Med tanke på kunnskapskonstruksjonen som foregår i løpet av intervjuet vil det kunne oppstå situasjonen hvor forskeren ønsker å stille spørsmål som han eller hun ikke hadde tenkt over på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2021).

Som jeg nevnte i innledningen er de stille elevene i kroppsøving et tema som er forskningsmessig lite berørt. Derfor kan en semistrukturert form på intervjuet være hensiktsmessig (Ryen, 2002). Forskeren kan gjennom den noe frie formen få informasjon og kommentarer fra informantene som potensielt kan gi forskeren informasjon som går utover den forskningen og teorien forskeren har satt seg inn i på forhånd (Ryen, 2002).

I utformingen av intervjuene hadde jeg mine tanker og antakelser basert på teori jeg har lest og egen faglig erfaring. Dette ble da også førende for hvordan spørsmålene ble utformet. Derfor vil jeg se på det som enda viktigere å legge opp til en intervjuform hvor lærerne kan komme med egne erfaringer og tanker som vil kunne gi meg ideer enn det jeg først hadde antatt.

3.4.2 Intervjuguide

Grunnlaget for kvaliteten i min forskning vil være materialet jeg sitter igjen med etter forskningsintervjuet. Derfor bør materialet jeg sitter igjen med være så rikt og fyldig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2010).

I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide. Her var det viktig å planlegge godt slik at spørsmål om de sentrale temaene ville være hovedfokus, og samtidig være åpen for intervjupersonens svar og utsagn. For å sikre at intervjuet skal få en god kvalitet må man være sikker på at man stiller spørsmål som gir intervjupersonen mulighet til å gi konkrete og utfyllende svar på det man spør om. Hovedspørsmålene skal være rettet mot at intervjupersonen får presentert erfaringer og synspunkter om de sentrale temaene i forskningen. Man bør ha oppfølgingsspørsmål som kan oppfordre intervjupersonene til å uttale seg mer spesifikk om konkrete erfaringer. Oppfølgingsspørsmålene kan kompensere for at det kan være store forskjeller på hvor åpent intervjupersonene uttrykker seg (Thagaard, 2018).

For å skape flyt i samtalen kan man anvende prober og på den måten gi oppmuntrende respons til intervjupersonen. Prober er spørsmål eller utsagn som viser at vi lytter til og er oppmerksomme på intervjupersonens utsagn. Prober kan komme i form av spørsmål eller som et «ja» eller «mhm», eventuelt et nikk. Poenget med å bruke prober er da å signalisere at vi er interesserte i det intervjupersonen sier og på den måten kan vi oppfordre til å fortsette å snakke om tema, men også til å kunne avslutte et tema (Thagaard, 2018).

Thagaard (2018) skriver at det kan være lurt å konstruere en liten historie som fremhever tema som vi ønsker å ta opp i intervjuet. Dette kan hjelpe intervjupersonen til å reflektere over tema. Det er da viktig at vi konstruerer historiene slik at de fremhever situasjoner vi ønsker å sette fokus på i intervjuet. Dette har jeg da også valgt å gjøre i mitt intervju. Jeg har også satt inn et bilde som illustrere poenget ytterligere.

3.4.3 Prøveintervju

For å bli litt kjent med meg selv som intervjuer og for å teste ut intervjuguiden min har jeg gjennomført et prøveintervju med en kollega. Her fikk jeg gjennomgått spørsmålene og fikk tilbakemeldinger på at i noen av spørsmålene som jeg stilte ble jeg litt ledene i måten jeg spurte på. Personen jeg intervjuet følte at jeg kunne bli litt ledende med tanke på hva jeg ønsket at han skulle svare. Dette må jeg ha i tankene da jeg skal gjennomføre selve intervjuene.

Spørsmålsformuleringen kan være med på å bestemme innholdet i svaret vi får, men ledende spørsmål kan også være en nødvendig del av mange undersøkelser. Et kvalitativt forskningsintervju kan være velegnet for å anvende ledende spørsmål for å kunne sjekke intervjuvarenes reliabilitet og for å kunne forvisse seg om intervjuerens fortolkninger. På den måten er det ikke alltid slik som en tror at ledende spørsmål kun vil være negativt og redusere intervjuenes reliabilitet. (Kvale & Brinkmann, 2010). En annen faktor det vil være nyttig å bemerke seg er at det ikke er bare spørsmål som kan være ledende. Intervjuerens egne kroppslige responser kan også fungere som en positiv eller negativ respons på svarene som blir gitt.

3.4.4 Gjennomføring av intervju

Gjennomføringen av intervjuene ble i alle intervjuene gjennomført på et grupperom på arbeidsplassen der disse lærerne arbeidet. Alle intervjusituasjonene startet med at jeg viste til informasjonsskrivet og spurte om de hadde noen spørsmål. Jeg har brukt en diktafon-app fra Høgskolen i Østfold til å ta opp intervjuene. Jeg gjorde også opptak på en diktafon for å være helt sikker på at ingen data skulle bli tapt på grunn av teknologiske feil.

Etter at intervjuet var ferdig, skrev jeg ned inntrykk fra intervjuet. Jeg noterte hvilke inntrykk jeg hadde av personen og hvordan vi oppfattet forløpet i intervjuet. Kroppsspråk og ansiktsuttrykk var supplerende til det som ble sagt. Neste steg i prosessen var da transkribering

3.4.5 Transkribering

I et intervju er det en samtale som utvikler seg mellom mennesker. I transkripsjonen blir samtalen abstrahert og fiksert til skriftlig form. Når man har transkribert intervjuene kan de betraktes som grunnleggende data i et intervjuprosjekt (Kvale & Brinkmann, 2009).

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2009). Når intervjuene blir transkribert fra muntlig til skriftlig form er de bedre egnet til analyse. Når det struktureres i tekstform, er det lettere å få oversikt. Struktureringen i seg selv er en begynnelse på analysen (Kvale og Brinkmann, 2009).

I Kvale & Brinkmann (2009) skriver de at det ofte er en sekretær som transkriberer opptakene. Jeg har i dette forskningsprosjektet valgt å transkribere mine egne intervju. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at forskere som transkriberer sine egne intervjuer vil lære mye om sin egen intervjustil. Under transkriberingen vil man til en viss grad huske og gjøre seg

opp noen tanker om de emosjonelle og sosiale aspektene ved intervjusituasjonen. På denne måten har man alt startet meningsanalysen av det som blir sagt.

Under transkriberingen fulgte jeg rådet gitt i Braun og Clarke (2006) om grundig og nøyaktig skriftliggjøring av intervjuene. Dette innebar en 'verbatim' transkribering av alle verbale (og noen ganger ikke verbale) utsagn. Det viktigste i en slik transkribering å fremstille de muntlige utsagnene i en skriftlig form som er sannferdige mot det informantene fortalte. En slik måte å transkribere på har vært benyttet i andre studier om kroppssøving (e.g., Leirhaug, MacPhail & Annerstedt, 2016). Dette innbar at jeg skrev ned alt personen sa. Jeg har tatt med pauser, bruk av støtteord, og alt personen har sagt. På denne måten er det lettere å tolke det personen sier, og man kan se om personen har vært usikker osv. Om informantene tar pauser i svarene sine har jeg markert det med ... i transkriberingen.

3.4.6 Analyse av datamateriale

Til analyse av datamaterialet har jeg brukt tematisk analyse som er beskrevet av Braun & Clarke (2006). Tematisk analyse er en metode for å kunne identifisere, analysere og rapportere mønster i datamaterialet. Braun & Clark (2006) tar for seg tematisk analyse i seks trinn, og disse trinnene har jeg benyttet meg av. I denne analysen startet jeg først med å gjøre meg kjent med datamaterialet. Her transkriberte jeg intervjuene, leste igjennom de i etterkant og noterte meg ting underveis som jeg tenkte ville være nyttig for analysen. Jeg så også etter meninger og mønster.

Fase 2 var å lage en liste over tanker og ideer om hvilke temaer som er gjeldene i datamaterialet. Etter dette startet jeg med kodingen av materialet ved å identifisere aspekter ved data som virker interessant å analysere. Jeg jobbet meg gjennom alle intervjuene og brukte tusjer i ulike farger som hørte til de forskjellige kodene. Jeg kodet så mange mønster og temaer som jeg kunne finne. Jeg hadde også i tankene at informasjonen fra informantene kunne plasseres i flere koder.

I fase 3 arbeidet jeg med å finne overordnede temaer til de forskjellige kodene, og samlet de relevante kodene under de relevante temaene. Det ble en møysommelig prosess for å finne ut hvilke koder som passet til hvilke temaer og hvilke undertemaer. Jeg startet først med å sette svarene i samme kategorier for å så sette de under forskjellige temaer. På slutten av fase 3 hadde jeg da forslag til overordnede temaer og undertemaer.

I fase 4 hadde jeg en kritisk gjennomgang av temalista. Her så jeg på om de utdragene jeg hadde plassert under de forskjellige temaene faktisk passet der. Mot slutten hadde jeg en ny kritisk vurdering av om oversikten jeg nå hadde laget ga et godt bilde av helheten av datamaterialet. Til sist satt jeg da igjen med noen temaer som skildret datamaterialet på en helhetlig og relevant måte.

I fase 5 jobbet jeg med å finne treffende navn på hvert tema som vil gi leseren et innblikk i hva temaene handler om. I fase 6 skrev jeg ned resultatene. Jeg jobbet med å finne gode sitater som illustrerte undertema og hovedtema og jeg fant argumenter som passet til forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006). I min analyse av datamaterialet kom jeg frem til følgende temaer: Elever, undervisningsmetoder og relasjon. Jeg vil også innledningsvis komme inn på læreplanen og fagets verdi, samt rammefaktorer som er satt og som vil påvirke temaene frem og tilbake.

3.5 Kvalitet i prosjektet

Forskningens kvalitet er avhengig av en dialog om substansen i de funnene som produseres i forskningsprosjektet. I tillegg må forskeren reflektere over hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning og hvordan forskeren har påvirket de endelige resultatene gjennom sin måte å gjøre forskningen på (Postholm & Jacobsen, 2021).

Jeg vil nå diskutere i hvilken grad funnene og diskusjonene som blir gjort i oppgaven kan regnes for å være sanne. Jeg vil se på i hvilken grad jeg har klart å måle og gi et bilde av den informasjonen jeg er ute etter. Jeg vil også ta for meg i hvilken grad funnene kan overføres til en større gruppe enn den som er studert. Det vil si forskningens indre og ytre validitet. Videre vil jeg se på forskningens reliabilitet for å se å om funnene er etterprøvbare. Til sist vil jeg drøfte etiske problemstillinger som er knyttet til gjennomføringen av min forskning.

3.5.1 Validitet

Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt metoden egner seg til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 251). Vi beskriver det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for de tolkninger vi gjør. Det viser hvordan analysen gir grunnlag for konklusjonene og tolkningene vi har kommet frem til (Thagaard, 2018). Gjennom begrepet validitet ønsker jeg å se på denne forskningens styrker og svakheter i henhold til om de konklusjonene jeg har trukket er gyldige.

En faktor man skal ta i betraktning når det gjelder validiteten er førforståelse forskeren har til temaet som forskes på fra tidligere. Når man kjenner til miljøet fra før har vi et utgangspunkt for å utvikle en forståelse innenfra. Det vil si at de erfaringene vi har fra før vil kunne gi et utgangspunkt for den forståelsen som vi etter hvert kommer frem til (Thagaard, 2018). Mine tanker om problemstillingen vil nok også ha en betydning for hvilke forventninger jeg har til mine funn i denne forskningen.

Et siste spørsmål knyttet til studiens validitet og i hvilken grad jeg har målt det jeg faktisk ønsker å måle (Kvale & Brinkmann, 2010), er validitet knyttet til begrepet «de stille elevene». For å sikre forståelse har jeg valgt å bruke tid i forkant av mine intervjuer til å definere «de stille elevene». Jeg har tatt for meg begrepene sjenerte elever og introverte elever og vi har sett på beskrivelser og forskjeller dem imellom. For ytterligere illustrasjon av begrepene for deltakerne har jeg også vist de et illustrasjonsbilde av de sjenerte og introverte elevene.

3.5.2 Ytre validitet

Skal man se på resultatene av intervjuundersøkelsene og de vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, må man se videre på om resultatene man har fått bare er av lokal interesse, eller om de kan overføres til andre situasjoner. Man må se om funnene er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2010). I skole sammenheng kan dette forstås som om praksis og tiltak som har virket på en skole kan overføres til en annen skole.

For å sikre god ytre validitet i min forskning har jeg valgt å velge lærere fra forskjellige skoler. De arbeider i utgangspunktet med forskjellige elevgrupper og under ulike rammefaktorer. Likevel er utvalget av intervjuobjekter såpass lite at det vil være vanskelig å si om funnene har god nok overførbarhet til andre skoler og alle andre elevgrupper.

3.5.3 Reliabilitet

Forskningsresultatenes troverdighet har med reliabilitet å gjøre. Man ser ofte på reliabiliteten i sammenheng med når man ser på om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt og av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2010). I Postholm & Jacobsen (2021) kan man se at en kvalitativ studie vil kunne være vanskelig å replikere fordi i møtet mellom forskeren, feltet og menneskene som deltar i forskningen vil fortone seg forskjellig. Dette er fordi enhver forsker vil ta med seg sin egen subjektive mening inn i forskningen. Samtidig er mennesker stadig i utvikling. Dette gjelder både forskere og deltakere. Jeg må derfor selv reflektere over min påvirkning og gjøre forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den.

I intervjusituasjonen er relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker et faktum med tanke på reliabiliteten. Mennesker vil tilpasse sin adferd og hva man sier- til hverandre. Forskeren bør være åpen om hvordan han eller henne oppfattet relasjonen (Postholm & Jacobsen, 2021).

Det stilles ofte spørsmål om intervjuerens reliabilitet i intervjuforskning. Intervjuenes reliabilitet blir ofte diskutert i sammenheng med ledende spørsmål som kan påvirke svarene (Kvale & Brinkmann, 2010). For å sikre meg at mine spørsmål ikke var ledende i intervjuguiden diskuterte jeg de med veileder i forkant. Det som jeg i midlertidig merket i intervjusituasjonen var at selv om mine hovedspørsmål ikke var ledende, måtte jeg holde fokus slik at de spontane oppfølgingsspørsmålene som ble spurt underveis i intervjuet ikke skulle bli ledende.

Det vil være et fortolkningsselement i transkriberingen. Det vil være tolkninger av når en setning avsluttes, om det er pause, eller om den spesifikke pausen er tilknyttet intervjupersonen eller intervjueren. Om man også tar med det emosjonelle aspektet hvor man ser på anstrengt stemme, nervøs latter eller nøling vil reliabilitetsspørsmålet virkelig komme til sin rett (Kvale & Brinkmann, 2010).

Forholdet mellom problemstillingen og deltaker er et annet forhold man må ta i betraktning. Her må man spørre seg om de som blir undersøkt har kompetanse til å si noe om det som blir forsket på. I skolesammenheng kan noen spørsmål som omhandler pedagogiske fremgangsmåter ofte bli sett på som en kritisk evaluering. Når mennesker opplever situasjoner som truende kan de ofte bli tilbakeholdende på hva de gir av informasjon eller at informasjonen er strategisk eller selektiv. Dette må jeg som forsker reflektere over i ettertid Postholm & Jacobsen (2021). Med tanke på deltakernes kompetanse har jeg forhørt meg i miljøet for å finne lærere som har kompetanse eller som har lykket med de «stille» elevene. Ut ifra svarene de har gitt og i sammenligning med de andre sitter jeg igjen med et inntrykk av at de har god kompetanse på området. Samtidig må jeg som forsker være klar på at forskningen som har blitt gjort i min oppgave bare vil representere et utsnitt av virkeligheten.

I intervjuguiden har jeg hatt som intensjon om å ikke ha spørsmål som vil oppfattes kritiske mot deltakerne, men det vil selvfølgelig være muligheter for subjektive oppfatninger her også.

3.5.4 Etske betraktninger

En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse. Både til intervjuundersøkelsens midler og til målet er det knyttet moralske spørsmål. Det menneskelige samspillet som er i intervjuet vil påvirke intervjupersonene og den kunnskapen som produseres i intervjuet vil påvirke synet

vårt på menneskets situasjon (Kvale & Brinkmann, 2010). Etske problemstillinger vil prege hele forløpet i en intervjuundersøkelse. Derfor bør man ta hensyn til mulige etske problemstillinger helt fra begynnelsen, og helt til den endelige rapporten foreligger (Kvale & Brinkmann, 2010).

I den første fasen for å legge til rette for god forskningsetikk var å melde forskningsprosjektet inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste. (NSD). Dette er et krav for alle forskningsprosjekter som innebærer arbeid med personopplysninger. I meldeskjemaet mitt ga jeg informasjon om prosjektets tematikk og om hvilken metodisk tilnærming jeg skulle bruke. Etter en stund mottok jeg godkjenning fra NSD (referansenummer 391605) for å kunne gjennomføre prosjektet.

I mitt arbeid med dette forskningsprosjektet har jeg hatt en hensikt å finne ut hvordan man kan legge til rette for de stille elevene i kroppsøvningsfaget. Videre har jeg ønsket å gjøre rede for hvordan jeg fulgt de etske retningslinjene underveis i forskningsprosjektet. For å gjøre dette har jeg valgt å følge fire punkter som er beskrevet i Kvale & Brinkmann (2010). Punktene jeg vil ta for meg er informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens formål og designets hovedtrekk. De skal også informeres om mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. I informert samtykke må man også sikre seg at deltakeren deltar frivillig og at de har rett til å trekke seg fra prosjektet når de måtte ønske det (Kvale & Brinkmann, 2010). For at jeg skulle kunne imøtekomme dette har jeg på forhånd sendt ut et informasjonsskriv til deltakerne. Se vedlegg (A) Der sto det punkter om hvordan dataen jeg hentet inn ville bli behandlet. Hvem som skulle ha tilgang til materialet og hva som ville skje med materialet når prosjektet var avsluttet. Det stod også at de som intervjues til enhver tid hadde muligheten til å trekke seg fra studien om de ønsket dette. Nederst i informasjonsskrivet skulle deltakerne signere for at de hadde lest og gjort seg forstått med innholdet i prosjektet, og at de på bakgrunn av den informasjonen ønsket å delta i prosjektet.

Konfidensialiteten i forskningen innebærer at data som kan identifisere deltakerne ikke skal avsløres (Kvale & Brinkmann, 2010). Dette er noe jeg har måttet forholde meg til gjennom hele prosjektet. Jeg har hatt informasjon om intervjupersonene og transkripsjonen av intervjuene lagret på min datamaskin. Datamaskinen har hele tiden vært passord beskyttet, så på den måten har dataene vært trygge. Data har vært lagret i en skyløsning som er administrert

av høgskolen. I intervjuene har jeg tatt i bruk diktafon appen til Høgskolen i Østfold (HIØ). Ved å bruke diktafon appen sikrer man at intervjuene ikke kommer på avveie. Dette er fordi intervjuene ikke kan lyttes til via diktafon appen på telefonen, men man må logge seg inn via feide på en annen plattform for å få tilgang. Dette er HIØ sin anbefalte måte å oppbevare intervjuer

For å sikre at elever som vil kunne bli nevnt eller gjenkjent i intervjuene har intervjupersonene på forhånd fått beskjed om at de ikke må omtale elever eller saker om elever på en måte slik at de ikke vil kunne bli gjenkjent av andre. Når jeg har arbeidet videre med oppgaven har alle informanter være anonymisert slik at informasjon og utsagn ikke vil kunne spores tilbake til informanten.

I en kvalitativ undersøkelse bør man forholde seg til konsekvensene det vil ha for deltakerne å delta i forskningsintervjuet. Dette sett i lys av mulig skade og fordeler dette vil kunne ha for intervjupersonene. I prinsippet vil det si at risikoen for å utsette deltakerne for skade må være lavest mulig. Summen av mulige fordeler for deltakerne og betydningen av den oppnådde kunnskapen bør veie tyngre enn risikoen for skade for deltakeren. På den måten vil det være berettiget å gjennomføre undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2010). I dette forskningsprosjektet har målet vært å innhente informasjon fra lærerne det har blitt forsket på for å kunne gi et bedre opplæringstilbud til elevene, og risikoen ved å delta har blitt ansett som lav. For å redusere en potensiell risiko har det underveis blitt gjort evalueringer om informasjon som har blitt hentet inn har kunnet vært skadelig for deltakerne. Jeg har ikke kommet over noen utfordringer på dette området.

Gjennom mitt metodekapittel har jeg prøvd å være så transparent som mulig gjennom metoden og funnene jeg har gjort. Videre har jeg gjort rede for hvordan jeg har prøvd å etterfølge de etiske prinsippene som forsker for å kunne beskytte deltakerne og få frem deres tanker og synspunkter på en sann og troverdig måte.

4. Resultat og drøfting

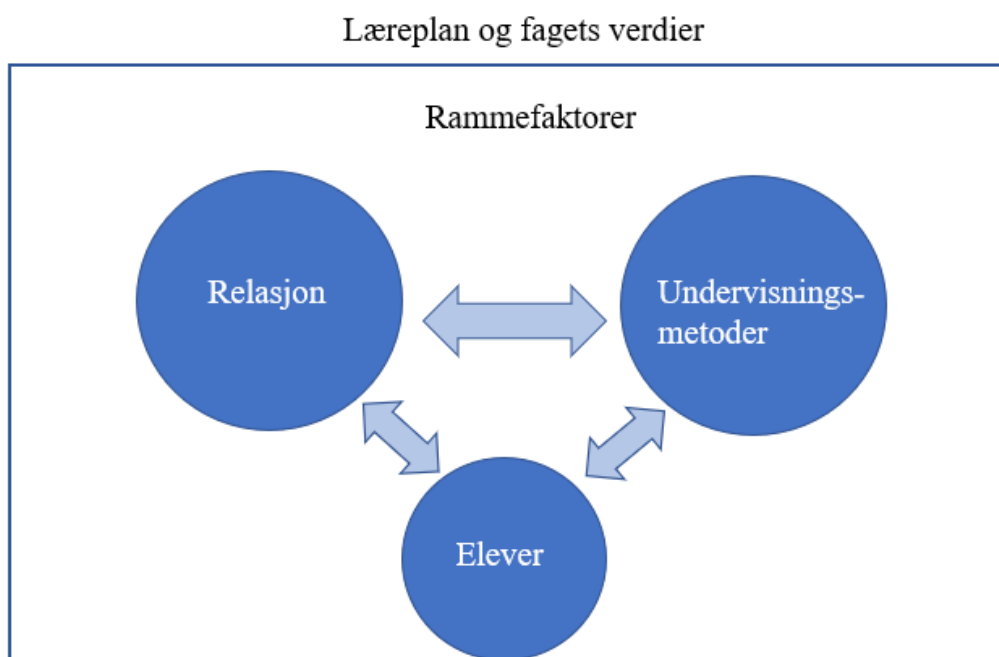
I dette kapittelet vil funnene fra analysen av de fire intervjuene bli trukket frem og drøftet.

Ved hjelp av tematisk analyse ble tre hovedtemaer identifisert:

- Undervisningsmetoder.
- Relasjon (mellom lærer og elev; og mellom elev og elev).
- Eleven (de introverte og de sjenerte elevene, og forskjellig oppfatning av disse elevene).

Disse tre temaene er illustrert i figuren under ved hjelp av de tre sirklene. Pilene i figuren viser at disse tre temaene har en gjensidig påvirkning på hverandre.

Ytterligere to temaer som i større eller mindre grad påvirker de tre hovedtemaene ble også identifisert i analysearbeidet. Det første er *rammefaktorer* som er satt fra skolen sin side, eksempler på dette kan være klassestørrelse, tid, antall klasser og undervisningsrom. Det andre temaet som påvirker de tre hovedtemaene er *læreplanen og fagets verdier*. I figuren under blir dette illustrert ved at rammefaktorer og læreplan rammer inn relasjon, undervisningsmetoder og elevene.



Figur 2. Tematisk tankekart.

Kapittelet starter med å presentere læreplanen og fagets verdi, før rammefaktorene belyses. Rammefaktorene vil også bli nevnt under de andre temaene som kommer fortløpende og vil derfor ikke få så mye fokus i den første delen. Videre kommer temaene eleven, undervisningsmetode og til slutt relasjon. Alle temaene er igjen delt opp i undertemaer. I denne oppgaven vil drøftingen komme fortløpende under de forskjellige temaene. Til slutt vil det være en oppsummering under alle temaene.

Temaene vil bli belyst med utvalgte sitater fra intervjuene. Noen steder vil det være naturlig å omtale elevene som sjenerte eller introverte der lærerne skiller på dette. Der lærerne snakker om disse elevgruppene mer generelt og som en gruppe, vil de bli omtalt som de stille elevene.

4.1 Læreplanen og fagets verdi.

I fagets relevans og fagets verdi kan man lese på sidene til utdanningsdirektoratet at kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette skal være ut fra egne forutsetninger. Faget skal også bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse. For å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv skal faget skal også motivere elevene til å oppnå dette. Her har vi verdier som skal ligge til grunn i arbeidet man gjør som kroppsøvingslærer. Flere av lærerne som har blitt intervjuet har snakket om viktigheten av fagets verdier i intervjuene som har blitt gjennomført. Flere av lærerne uttrykker at fagets verdier kommer i skyggen av vurderinger av elevene. Det at faget skal bidra til en livslang bevegelsesglede vil være noe de ønsker at elevene skal kunne oppleve.

I kroppsøvingsfaget stilles det et annet krav til deltakelse av de stille elevene enn i de teoretiske fagene. Mange elever kan syntes at gruppearbeid kan være tøft i et vanlig klasserom. I klasserommet skal elevene delta muntlig i samspill med andre, men i gymsalen kreves det mye mer enn bare prat. Her kreves det samarbeid på et helt annet nivå. I tillegg til muntlig samhandling med andre kreves det også en fysisk utfoldelse med andre. De blir mer synlige, og de må blottlegge seg mer enn i et klasserom. Som nevnt innledningsvis kan man se i kompetansemålene at det kreves muntlige ferdigheter i 5/5 av kompetansemålene på vg3 hvor elevene får sin standpunktarakter. I 2/5 av kompetansemålene på vg3 kreves det også deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter. Deltakelse og samspill er som nevnt i teorikapittelet en av kjerneelementene i faget. I to av tre av kjerneelementene i kroppsøvingsfaget kreves det at elevene skal være i samspill med andre. De skal være i

bevegelse med andre, elevene skal være aktive i læringsfelleskap, og samarbeid er nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre.

Kravet om deltakelse kommer også frem i intervjuene. Dina forteller dette:

«Kroppsoving er kanskje et fag som gjør at elever kan bli mer usikre, og alt dette er et fag som dem på en måte blir. Mer.. ja, hva skal man... Ja rett og slett at du er helt annen situasjon du står i enn å sitte i et klasserom med trygge omgivelser. Man kan sitte og gjøre det kjempebra uten å på en måte bli stilt de store kravene til sosial og prate og diskutere. Og plutselig så kommer man i en sal med masse liv og røre. Og fullt trykk og de aller fleste er engasjert og sånt. Og så blir det kanskje enda tydeligere at det -Oi. Det her føler jeg at jeg ikke passer inn i.»

En av lærerne forteller at det å være fysisk aktiv og føle mestring kanskje er det viktigste for de stille elevene. Samtidig er kroppsoving et fag hvor elevene skal vurderes. Elevene blir vurdert i ferdigheter samt innsats i faget. Samtidig er målet med faget å inspirere til livslang bevegelsesglede. Lærerne uttrykker at vurderingen tar for stort fokus i forhold til fagets verdi. For de stille elevene kan det da bli en ekstra utfordring da det i utgangspunktet vil være vanskelig for dem å skulle vise seg frem. Når man som lærer også skal vurdere elevene vil det nok også bli mer vekt på selve vurderingen. Lærerne uttrykker at de allerede føler seg presset på tid og antall elever i hver klasse. Derfor vil mye av undervisningen inneholde elementer som kan vurderes i stedet for å ha fokus på mestring, fagets verdi og ønske om å fortsette med fysisk aktivitet sendere i livet.

Andreas uttrykker det på denne måten og med det underbygger motsetningen mellom vurdering i faget og formålet med faget:

«Igjen, så er det sånn ... fra sånt idrettslivsperspektiv, så hvor mye bedre blir de på å spille volleyball, innebandy. Nei, de får den smaken. Kroppsovingsfaget må være sånt fag som du har lyst til å prøve igjen da.»

Et tiltak for å bedre elevenes motivasjon og følelse av mestring er interessebasert kroppsoving. Flere av lærerne i studien har brukt interessebasert kroppsoving på sine skoler. Her velger elevene mellom idrettsglede og bevegelsesglede. I idrettsglede får elevene delta på mer idrettsrettede aktiviteter. Det er spill og konkurranser med tydelige regler. I bevegelsesglede får elevene aktiviteter som ikke har så stort fokus på konkurranser eller tradisjonelle idretter. Her står selve gleden ved å bevege i fokus. Lærerne trekker frem at

flere av elevene kan komme til sin rett i bevegelsesglede hvor de får delta i aktiviteter de liker og hvor de møter likesinnede elever. Tangen & Husebye (2019) støtter oppunder dette med sin forskning på interessebasert kroppsøving. De sier at det ser ut som om interessebasert kroppsøving klarer å legge til rette for trygge læringsmiljøer og et meningsfullt innhold i en selvbestemt kroppsøvingskontekst. En ulempe lærerne trekker frem er at elevene blir blandet på tvers av forskjellige klasser, og at det da blir vanskelig å ha oversikt over elevene. De syntes også det er vanskelig med relasjoner som igjen skal dannes på tvers og ikke minst med tanke på vurderingen av eleven. Lærerne uttrykker også at det er vanskelig å skulle vurdere de elevene som har valgt idrettsglede opp mot de som har valgt bevegelsesglede da aktiviteten og kravet om gjennomføring av teknikker er så forskjellig.

4.2 Rammefaktorer

Rammefaktorene som blir nevnt i disse intervjuene er kriterier som er satt fra skoleledelses side. Rammefaktorene ligger som et utgangspunkt, men de kan endres om skolen virkelig ønsker. Dette er faktorer som klassestørrelser, tid den enkelte lærer har til hver elev, samt hvor mange klasser den enkelte lærer har hver uke. En annen ting som også nevnes er fysisk plass som er tilgjengelig til gjennomføring av undervisningsopplegg. Dette er faktorer som lærerne må forholde seg til, og som vil påvirke temaene. Hvilken måte disse vil spille inn på hverandre vil jeg komme nærmere inn på under de tre kommende temaene.

4.3. Eleven

Klassene består av elever med ulike egenskaper. Lærerne har ingen mulighet til å påvirke klassesammensetningen eller aktivt gå inn å manipulere eller endre erfaringene elevene har hatt i kroppsøvingsfaget før de starter på VGS. Det er de elevene som er i klassen lærerne må forholde seg til.

I intervjuene har alle lærerne snakket om de introverte og de sjenerte elevene. De introverte og sjenerte blir oppfattet på forskjellige måter, men lærerne forteller at det tar litt tid før de finner ut om elevene er introverte eller sjenerte. Lærerne trekker særlig frem oppstarten av et skoleår som utfordrende. Lærerne forteller at i begynnelsen er det ofte de utadvendte og høylytte som først blir lagt merke til og som får mest oppmerksomhet. Men lærerne føler at det er de stille elevene som egentlig trenger oppmerksomheten mest med tanke på trygghet i kroppsøvingsfaget. De forteller videre at det er ca. 30 elever i hver klasse og 70 minutter undervisningstid i uka. På bakgrunn av dette vil det ta tid å bygge en relasjon med alle. I

tillegg har lærerne flere kroppsøvingsskinner hvor alle klassene har mer eller mindre mangfold i elevgruppen. På det meste har Dina 9 skinner pr uke. Dette tilsvarer 270 elever som hun skal forholde seg til hver uke.

Cecilie oppsummerer det på denne måten:

«Når man starter et skoleår, så er det jo veldig kaotisk. Å fange opp de elevene sånn helt i starten, det føler jeg er ganske sånn ... Det er problematisk. De er kanskje lette.. De er lette å overse rett og slett. Fordi, de har nok kanskje sånn som jeg tenker da. Jeg har ikke bevis på det jeg sier da. Jeg tenker nok at de har kanskje lært seg noen strategier på å være Gjemme seg litt. Og ikke syntes så mye. Og så når man kommer inn i en gymsal da og skal starte med kanskje 30 stykker i liten gymsal. Og det er ganske kaotisk. Armer og ben overalt. Så er det kanskje ... Så tar det kanskje litt tid før man observerer og liksom kommer i kontakt med de elevene da?»

Andreas uttrykker det samme, men på denne måten:

«Kanskje vanskelig å definere det med en gang hva det er for noe, før du på en måte kjenner dem. Og som et fag som kroppsøving, så er det ... Jeg bruker lang tid å bli kjent for dem. Det er ikke gjort på 3 uker. Det at vi skal ta 28 stykker i kroppsøving i 60 minutter. Sååå. Ja, det kreves litt tid, og det er jo ekstra kanskje vanskelig å komme innpå dem da. Er de på en måte bare sjenerte? Eller er de faktisk.. At, de er litt sånn inneslutta, og klarer seg best selv. Det er ikke sikkert du klarer å fange opp på lang, lang, tid.»

Cecilie nevner at hun lurte på om de stille elevene prøver å gjemme seg litt i undervisningen. Dette stemmer godt overens med de tidligere nevnte ribbevegsløperene som tar i bruk unntakelsesstrategier i kroppsøvingen (Lyngstad, 2014).

Å ha veldig mange elever hver uke kan være uheldig på den måten at det er vanskelig å oppnå god kontakt med alle elevene. Og da kanskje særlig med de elevene som trekker seg tilbake og ikke ønsker kontakt. Siden lærerne har så mange skinner og elever har de gode muligheter til å teste ut undervisningsopplegg på ulike elevgrupper. Men disse undervisningsoppleggene og tilpasningene kan dessverre ikke basere seg på at en har en god relasjon til elevene for at de skal lykkes. Og som vi skal se senere i kapitlet legger alle lærerne stor vekt på viktigheten av gode relasjoner for å lykkes med tilpasset undervisning.

En annen faktor som også kommer frem i noen av intervjuene er at det ofte er de nye og uerfarne lærerne som blir satt til å ha mange undervisningstimer i kroppsøving. Et eksempel på dette er Dina. Hun har arbeidet i snart to år og har ni kroppsøvingsklasser. Hun må da forholde seg til mange klasser og mange elever. Setter man da de med minst erfaring til en av de vanskeligste oppgavene? Det kommer frem at lærerne syntes at det er vanskelig å tilpasse til de stille elevene og et betimelig spørsmål er hvorfor skal man sette de ferskeste lærerne til det?

Under intervjuene av de fire lærerne har det kommet frem at lærerne oppfatter at de sjenerte elevene ønsker å være med i undervisningen, men trenger litt mer tid til å bli kjent med klassen og læreren. Om rammene er trygge og gode, føler lærerne at de oppnår en god relasjon med elevene og at elevene får vist mye av den kompetansen de har. Cecilie beskriver det slik:

«De sjenerte, hvis man kaller de sjenerte elevene. Det er kanskje sånn at man får tak i de litt, litt lettere sånn utover i skoleåret, og liksom at man, man klarer å liksom: Og vet du, det her var bra på og det klarte du sånn. Det at man føler mestring og sånn da, så det er lettere å få dem med når de føler seg tryggere i gruppa da liksom. Lettere å få dem med i gjengen og at de på en måte pusher litt egne grenser,»

Når de snakker om de introverte elevene forteller de at de syntes at det er vanskeligere å komme i kontakt med denne elevgruppen. De føler at de ikke når inn til eleven når de prøver å etablere en kontakt.

Bent understreker det med dette:

«Er du introvert så vil det jo være en enda større utfordring. Føler det også på å nå inn som lærer å gi tips og slik som på en måte fester seg. Fordi at de da sliter jo så veldig med den der mellommenneskelige relasjonen, ikke sant?»

Dette stemmer godt med det man kunne lese i teorikapittelet om de introverte elevene. Deres ønske om å samhandle med andre og bygge en relasjon er i utgangspunktet ganske liten. Men det er likevel viktig at man prøver å oppnå relasjonen.

En annen ting som kommer til uttrykk i sitatene over fra Andreas og Cecilie er at det også er mange andre elever i klassene som har andre behov som det også må tas hensyn til.

Klassestørrelsene er bestemt fra ledelsen sin side og dette er noe man må forholde seg til. I gjennomsnitt har de lærerne som er intervjuet 28 elever i hver klasse. Det vil si at det i

utgangspunktet er 28 forskjellige individer med 28 forskjellige behov og ønske om kontakt. Cecilie sier dette: «Vi må på en måte tilrettelegge for alle typer elever.»

Tre av lærerne uttrykker at de føler at de stille elevene forsvinner litt i mengden og at de på den måten ikke får sett de på den måten som de ønsker. Det kommer til uttrykk gjennom at lærerne opplever så mange andre situasjoner som oppstår spontant der og da i undervisningen. De syntes det da er utfordrende å se de stille elevene.. Lærerne går inn i undervisning med et ønske om å tilpasse til den enkelte, men så oppstår det situasjoner. Dette kan være elever som trenger ekstra hjelp, elever som trenger å få låst opp styrkerom, hjelp ved skader eller noen som trenger en prat før oppstart. Dette fører til at lærerne må gjøre tilpasninger der og da som igjen må passe til alle de andre tilpasningene, eller rett og slett at tilpasningene forsvinner i alt det andre. Som vi kunne lese i Lyngstad, Bjerke & Lagestad (2019) er elevenes følelse av å bli sett viktig for deres læringsutbytte i kroppsøving. Dina oppsummerer det på følgende måte:

«Men dessverre så er det jo noen ganger de også kan falle litt bort og bli litt glemt på en måte i en så stor folkemengde da. Så ... Og det er jo faren med det at.. at de forsvinner litt i mengden. Eeeh ... Og ja, man vil så gjerne noen ganger få den tilpasningen, og så vet man at når man kommer inn i en kroppsøvingssal, og det er 30 elever, og det er kjempe trykk og så plutselig så ... Så vil man det gjerne, og så går timen og så ...»

Samtidig mener Bent at det er nettopp de stille elevene han og andre lærere ser. Bent sier dette:

«Og jeg er nok enda flinkere til å se de elevene enn jeg er til å se de som på en måte mestrer og er gode. Det tror jeg, det tror jeg gjelder de fleste lærerne. De som på en måte er gode, de glemmer vi ofte litt. I hvert fall hvis du skal snakke for meg selv. Så ser man ofte de som på en måte eeeh... Er ikke dårlig, men som er litt utafor da.»

Lærerne er noe uenige om hvilke elever de legger merke til i kroppsøvingen. Mens noen føler at de stille elevene forsvinner så uttrykker en annen at det nettopp er disse elevene man legger merke til. Studie gjort av Lagestad, Lyngstad, Bjerke & Ropo (2020) viser at lærere i kroppsøving oftest legger merke til og gir mest oppmerksomhet til elever som viser gode fysiske prestasjoner i kroppsøvingsfaget. Ofte kan det nok være slik at de stille elevene ikke får vist like mye ferdigheter i faget på grunn av sine egne begrensinger og at lærerne derfor ikke legger like godt merke til dem. Likevel er det en lærer som forteller at han ser de stille

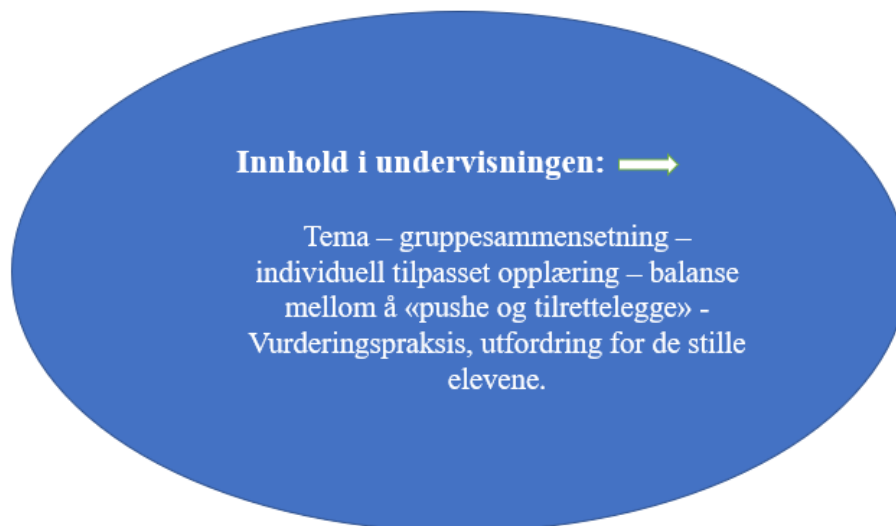
elevene først. Lærerne som har blitt intervjuet har forskjellig bakgrunn og utdanning. Det kan være at lærerne har med seg forskjellig kunnskap og erfaring fra studier og arbeidsliv, og at dette er med på å forme deres syn på elever og hva man skal se etter. Bent har tidligere arbeidet på en forsterket avdeling og kan være vant til å legge merke til sårbare elever fra tidligere arbeid. En tanke kan være om situasjonen for de stille elevene i videregående skole hadde sett annerledes ut om de hadde fått de tilpasningene og hjelpen de burde hatt i tidlig skolealder. Kompetanseløftet og inkluderende praksis i skolen kunne nok hjulpet disse elevene tidligere. Kompetanseløftet og inkluderende praksis i skolen skal bidra til mer kompetanse på det spesialpedagogiske feltet i skolen. Nordahl-rapporten (2018) peker på at for mange barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger.

4.3.1 Oppsummering

Det er mange forskjellige elever i en klasse og alle har ulike behov. De introverte og sjenerte elevene er en gruppe det må tilpasses til. Lærerne forteller at de oppfatter de introverte og sjenerte elevene på forskjellige måter, men at det tar litt tid før de finner ut om de er introverte eller sjenerte. Lærerne opplever at de sjenerte elevene i større grad ønsker å delta i aktiviteter enn de introverte. Noen av lærerne føler at de stille elevene forsvinner litt i mengden.

4.4 Undervisningsmetode

Undervisningsmetode og tilhørende temaer, gruppesammensetning, tilrettelegginger, balanse mellom å «pushe og tilrettelegge» og vurderingspraksis er noe alle lærerne kommer inn på i løpet av intervjuet. De aspektene vil bli trukket frem i den rekkefølgen de er skrevet over. Lærerne snakker om forskjellige undervisningsmetoder og opplegg hvor de stille elevene får vist sin kompetanse. De trekker også frem muligheten til å dele elevene inn i forskjellige grupper som et virkemiddel for å tilpasse for de stille elevene. Jeg vil først ta for meg temaer i kroppøvingen hvor lærerne opplever at elevene får vist sin kompetanse og hvor de føler at de stille elevene ikke kommer til sin rett.



Figur 3. Oversikt over innhold i undervisningen.

4.4.1 Temaer i undervisningen

Flere av lærerne forteller at aktiviteter der de stille elevene arbeider med egentrening eller friluftsliv er temaer de mestrer godt. Dette er temaer hvor det ikke stilles så store krav til samspill og kommunikasjon med andre. Her får elevene muligheter til å arbeide på egenhånd og kompetansemålene i basistrening og friluftsliv stiller heller mindre krav til samarbeid med andre, derfor slipper man i større grad å mestre kommunikasjon med medelever.

Cecilie uttrykker det på denne måten: «Jeg vil vel si kanskje at når man har sånn styrketrening for eksempel og egentrening og sånn er jo temaer som fungerer bedre.» Bent støtter dette og forteller: «Noen vil kunne blomstre i egentrening, mens noen også vil kunne blomstre når vi har friluftsliv.»

En annen ting informantene trekker frem er lek og andre utradisjonelle spill. Dette er leker og spill hvor tradisjonelle idrettsferdigheter ikke er så avgjørende, og det er heller ikke så synlig om de mestrer aktiviteten eller ikke. Ting blir ikke så alvorlig og på den måten kan det ta bort noe av presset fra eleven ved å måtte prestere. De vil nok heller ikke føle at de blir så «synlige». Disse lekene skaper ingen vinnere eller tapere og elevenes ferdigheter blir ikke så synlige. Dette har også en lærer fått tilbakemelding fra elever om at de også syntes at det har fungert for dem. Et aspekt man kan se på da er om det er aktiviteten de ikke mestrer eller er det samspillet med andre? Hva kjennetegner de aktivitetene de mestrer? I både spill sekvenser og lek kreves det kommunikasjon og samhandling mellom elevene, men det vil nok være rammene rundt og følelsen eleven har av alvorlighetsgraden som vil være avgjørende. Med tanke på rammene er det gruppesammensetningen, tryggheten med de andre og med læreren

som er gjeldene. I lek er det ikke mindre alvor, mens i konkurranser er det mer alvor og de vil nok kunne føle presset fra de andre elevene om å måtte prestere fordi laget ønsker å vinne.

Dina forteller dette:

«Å få jobbe på en litt annen måte enn at man kun må ha den tradisjonelle gymsalaktiviteten da. Føler jeg egentlig er kanskje det som noen ganger kan fungere best og litt sånn når man snakker med elevene i etterkant også at man, jo det her følte egentlig på en måte var, var litt ålreit. Og selv om man kanskje før timen sitter med en sånn følelse av at - Oi dette her blir litt skummelt sååå ... Og om det er alt fra yoga til dans til friluftsliv på en måte, så. Ja.»

Andreas uttrykker det samme, men på denne måten:

«Lek. Eeh ... Jeg har et par leker som på en måte er liksom, det er ikke noe særlig vinnere eller tapere, alle kommer med. Ja, du kan gå ut, men du kommer inn igjen. Det er liksom ikke noe farlig om du på en måte misser, for du, det er ikke sånn at du da sitter på sidelinja. Det føler jeg kan fungere, for det er ikke så farlig, for da kan du egentlig være med, men det er ikke så synlig om du på en måte forlater spillet, for du er likefult med i spillet igjen da. Eller i leken. Eeeh ... Det å ha aktiviteter der du ikke på en måte.. De følger at det kan bli synlig om de får det til eller ikke. Det tror jeg kan være en god greie for dem da.»

Lærerne forteller at de møter på utfordringer med de stille elevene når det gjelder lagspill og konkurranser. Ifølge Paulsen & Bru (2016) kan dette være utfordrende for de stille elevene. Cecilie oppsummerer det på denne måten: «Og ballspill er jo da selvfølgelig ikke der de blomster.» I ballspill vil elevene møte forventinger fra de andre elevene om klare regler. Elevene vil møte et press om at de må prestere så godt som mulig for at laget skal vinne. I ballspill kreves det nok også mer fokus på ferdigheter og ferdighetene blir nok også mer synlige. Det vil ikke være så lett å gjemme seg bort. Samtidig har Bent oppdaget at de stille elevene kan prestere godt i ballspill om rammene er trygge. Om elevene er trygge på læreren og medelevene, eventuelt i en mindre gruppe vil de kunne komme til sin rett. Dette stemmer godt med Vygotsky sine tanker rundt den proksimale utviklingssone (Imsen, 2005). Det er ikke slik at ingen sjenerte eller innadvendte personer driver med lagidrett. Det er viktig å tenke på at det er samspillet de syntes er vanskelig, ikke selve aktiviteten.

Bent sier det på denne måten:

«Selv om du er introvert, og selv om du er sjenert så er der dermed ikke sagt at du er dårlig i kroppsøving. Det er bare at de vil slite litt med den samhandlingen, og det er jo det man må tenke gjennom, og der man må komme med mer løsninger, tenker jeg.»

Med dette kan man se at det er forskjellige aktiviteter som passer for de stille elevene. Et tilsvarende funn har man funnet i en forskning gjort av Vernegaard, Johansen & Haugen (2017) hvor de sammenlignet elevenes indre motivasjon, ytre motivasjon og opplevde kompetanse i frisbeegolf med en mer tradisjonell kroppsøvingsaktivitet og fotball. I tillegg undersøkte de om forskjeller i motivasjon og opplevd kompetanse var betinget av studentenes generelle holdning til idrett. Resultatet av studien viste at opplevd kompetanse var høyere i frisbeegolf sammenlignet med fotballtimen og en ordinær kroppsøvingstime. De fant ingen generelle forskjeller i indre motivasjon. Men når de undersøkte forskjeller i indre motivasjon i henhold til elevenes generelle holdning til kroppsøvfaget, indikerte resultatene at elevene med en negativ holdning til kroppsøvfaget var signifikant flere egenmotivert i diskgolftime sammenlignet med fotballtime og i en tradisjonell kroppsøvingstime. Her kan man da se at det vil være viktig å variere aktivitetsvalgene i kroppsøvingstimene.

4.4.2 Gruppesammensetning

Gruppesammensetning er et veldig konkret virkemiddel for å kunne gjøre tilpasninger. Alle lærerne er enige om at gruppesammensetning er viktig, men de har ulik tilnærming. Dette er ikke så rart da klassemiljø kan være forskjellig fra skole til skole og klasse til klasse. De uttrykker at klassemiljø kan være forskjellig fra år til år til år og bare noen elever fra eller til kan utgjøre en forskjell. Det kan være at gruppesammensetningen vil være viktigere i ballspill enn i lek og friluftsliv. Som nevnt tidligere var lek og friluftsliv emner hvor de stille elevene fungerte bedre. Derfor vil det nok være viktigere med gruppesammensetningen der elevene føler seg mer usikre og trenger mer trygghet. Om man er bevist på gruppesammensetningen kan dette skape mer trygghet rundt elevene der det kreves mer av de med tanke på samspill med andre.

Gruppedynamikken kan være forskjellig utfra hvilke temaer elevene vurderes i. Noen elever vil kunne fungere godt sammen i noen temaer, mens i andre temaer vil det være hensiktsmessig med en annen inndeling. Lærerne som er intervjuet, har forskjellige erfaringer med å ta i bruk forskjellige inndelinger i grupper. Det kommer frem i intervjuene at lærerne har prøvd å sette de stille elevene i mindre grupper for å gjøre kroppsøvingen mer

komfortabel for dem og at de på den måten kan få vist sin kompetanse bedre. Etter hvert som de sjenerte elevene blir tryggere i klassen sin, har de forsøkt å gjøre gruppene større eller eventuelt å endre de. De forteller også at de kan variere fordelingen i grupper ut ifra hvilke temaer de har. Lærerne uttrykker også at motivasjonen øker når elevene er i grupper hvor de føler en mestring. Dette fører igjen til økt innsats når motivasjonen øker. Cecilie og Dina støtter oppom dette.

Cecilie:

«Da får man sett eleven også, ikke sant? Så man får vist hva man på en måte. Ja, det man skal vise da. Innsatsen og man får liksom på en måte kanskje mer motivasjon. Å gi tilbakemeldinger. - Se her. Nå fikk du til det. Så bra! Man kommer jo mer til sin rett.»

Dina: «Så kan man da sette de i en gruppe man vet at denne eleven kanskje er mer trygge enn i andre for eksempel.»

På en annen side kan man også bli veldig synlig som elev i en liten gruppe. Det vil ikke være så lett å gjemme seg bort om man har behov for det. Det kan være en mulighet for at man kan bli dyttet for fort ut av komfortsonen ved å måtte ta på seg forskjellige roller i en liten gruppe som man ikke er klar for. Balansen mellom å pushe og tilrettelegge vil jeg komme nærmere innpå senere i kapittelet.

Bent:

«For når du er i små grupper, så er ting veldig ... Da blir du veldig. Du synes veldig godt da, mens du kan gjemme deg bort litt mer i større grupper. Jeg tenker at det må være en blanding. Det er mer sammensetningen av gruppen som jeg føler er viktigere.»

Som man kan se på sitatet til Bent så er det også en annen faktor det er viktig å merke seg. Det er at det kanskje ikke er størrelsen på gruppa som er avgjørende for de stille elevene, men at det kan være selve sammensetningen av elever i gruppen. Lærerne nevner at de ikke ønsker å sette de stille elevene sammen med andre elever som er høylytte og sier upassende kommentarer til andre. Det kommer også frem at om det er elever som de stille elevene er trygge på så kan de gjerne være mange på en gruppe. Her kan jo også klassemiljøet være sentralt. Om klassemiljøet er trygt og godt så er det ikke sikkert de sjenerte elevene har så store behov for å være i små grupper fordi de allerede er trygge i sine klasser.

Når det gjelder arbeid i grupper og gruppesammensetninger vil det være en forskjell på de introverte og sjenerte elevene. Som man kan se i teoridelen skriver Paulsen & Bru (2016) at de introverte elevene vil fungere best alene eller i mindre grupper. Det vil derfor være utfordrende som lærer å få inkludert de i større grupper selv om man bruker lang tid. De sjenerte elevene vil de kunne profetere på forskjellige gruppeinndelinger og gruppe størrelser om de finner den tryggheten og støtten de trenger.

4.4.3 Individuell tilpasset opplæring

Et annet tema som trekkes frem av lærerne er tilpasset opplæring. Alle elever har rett til tilpasset opplæring. I følge overordnet det 3.2 i læreplanen skal «tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet.» Det å tilpasse opplæringen innebærer å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen. Lærerne ønsker å tilpasse for de stille elevene. De tilpasser ved å dele elevene i mindre grupper. De gir de mulighet til å arbeide på egenhånd der det er forenlig eller å vise kompetanse på andre måter. For eksempel ved innlevering av video.

Utfordringen lærerne møter når det gjelder tilrettelegginger samsvarer med to av rammefaktorene nevnt tidligere i kapittelet; Tid og antall elever. Lærerne forteller at det er utfordrende ved at de ser elevene liten tid pr uke. Det andre er at de får lite tid på grunn av antall elever. Lærerne skildrer timer hvor de kommer inn i kroppsøvingssalen. Mange elever står i kø for å fortelle hvorfor de ikke kan delta i undervisningen eller hvor de har vondt. De stille elevene havner helt bakerst i køen av elever fordi de ikke stikker seg frem. De forteller videre at tiden går og man får satt i gang en aktivitet for å få startet opp. Men da har mye av timen gått og de stille elevene har ikke fått oppmerksomheten de trenger i oppstarten av en time. Likevel trekker de frem at det alltid er mulighet for å kunne tilrettelegge i større eller mindre grad. Man må bare se mulighetene som lærer.

Dina forteller dette:

«Man prøver å strekke seg så langt som mulig, og det er da å kunne gi individuell tilpasning og på en måte opplegg som kan passe den enkelte. Noen elever er da veldig på. - Ja, det er de interessant i å prøve. Mens andre på en måte ikke er helt der ... Men dessverre så er det jo noen ganger dem også kan falle litt bort og bli litt glemt på en måte i en så stor folkemengde da.»

Med tanke på tilrettelegging forteller lærerne at de tar i bruk både induktiv og deduktiv innlæringsmetode. Dette er for å treffe de forskjellige elevene i klassen. Kanskje ikke bare de stille elevene, men også de andre elevene i klassen.

Andreas:

«Men man legger jo opp til både induktiv og detektiv læring, og da kan jo, du treffer jo både den som liker å prøve selv uten at du står foran dem og sier at sånt skal du gjøre, men at du sier at nå går du ditt og prøver det (...)»

Gjennom svarene sine i intervjuene uttrykker mange av lærerne at de har litt dårlig samvittighet for de stille elevene. De føler ikke at de har nok tid til dem og at de ikke får tilrettelagt nok. Men ubevist tilrettelegger de for de stille elevene. På systemnivå tilrettelegger de ved å ha leker uten vinnere og tapere, forskjellige grupper, innhold og de legger opp til basistrening og temaer i løpet av skoleåret som passer de stille elevene og de andre. Siden dette er tiltak som treffer hele klassen føler de kanskje ikke at de tilpasser for akkurat de stille elevene. Selv om de gjør tilpasninger mer eller mindre på systemnivå er det nok på individnivå de syntes det er mest utfordrende.

Tilpasset opplæring blir ofte brukt på elever som utagerer eller har tydelige behov for tilpasning. De stille eleven kan falle utenfor denne kategorien da de i utgangspunktet ikke utgjør noe problem for læreren eller medelever i selve undervisningen. Løsningen med å tilpasse til de stille eleven hvor de kan få gjøre ting på egenhånd løser et problem der og da. Men det løser ikke problemet for eleven i det lange løp. Eleven vil ikke tilegne seg strategier eller egenskaper for hvordan de vil kunne løse lignende situasjoner i fremtiden. Men dette er nok ofte en løsning som lærere benytter seg av der og da på grunn av lite tid

For at de stille elevene skal kunne mestre situasjoner som vil oppstå i fremtidige studier eller yrkesliv vil det være viktig at de lærer seg strategier for hvordan de kan håndtere og bli mer komfortable med slike situasjoner. Balansegangen mellom å pushe og tilrettelegge for de stille elevene vil bli belyst i neste delkapittel.

4.4.4 Balanse mellom å «pushe og tilrettelegge».

Lærerne forteller om en utfordrende balansegang mellom å tilpasse undervisningen til de stille elevene slik at de skal kunne nå kompetansemålene, og samtidig pushe de mot å gjøre noe de syntes er ubehagelig. Lærerne ønsker å forberede elever på livet som kommer etter videregående skole og senere arbeidsliv, men de ønsker å gjøre dette på en forsvarlig måte. I

arbeidsliv og i livet generelt må elevene forholde seg til samhandling med andre mennesker i større eller mindre grad. Derfor vil det være viktig at de lærer seg dette i trygge rammer samtidig som du må pushes litt for å kunne håndtere disse situasjonene bedre. Om man ikke trener på disse situasjonene vil man heller ikke bli tryggere. Lærerne kommer inn på at relasjonen vil være viktig for å kunne utfordre elevene på den best mulige måten. Relasjoner vil diskuteres nærmere senere i kapitlet. Bent forteller om det på denne måten:

«Jeg er av den oppfatningen at vi skal jo forberede de på det som også skjer videre i livet. Og det her, hvis på en måte ikke vi utfordrer de litt og får de til å ta steget utenfor komfortsonen så vil det her være noe de sliter med også når den kommer ut i arbeidslivet. Så jeg er veldig på det å gi de utfordringer og at de prøver å ta steget ut av komfortsonen da. Og da forklarer hvorfor jeg gjør det på den måten. Om man da tar tre steg fram og to tilbake, så er ikke det så veldig farlig. Men bare vi på en måte prøver å komme oss fremover. «

Dina er enig i at elevene må utfordres litt utenfor komfortsonen og at man bør utfordre de litt på samarbeid med andre elever.

«Ønsker man å ha kontakt, eller ønsker man å trekke seg helt tilbake og det å likevel på en måte prøve å utfordre elevene litt også, til det å samarbeide fordi ... Ja, vi vet jo det at man skal videre ut i livet, og det da på en måte å ha evne til å samarbeide er viktig. Men det å vite litt om ... Slik at man ikke skal pushe de for mye til ting de gruer seg til for eksempel. Fordi at man skal pushe de. Så det at man blir kjent med elevene og vet, ok deg kan jeg faktisk pushe litt til å samarbeide og til å delta ...»

Et viktig poeng som lærerne kommer frem til er at når man pusher elevene skal man gi de gode mestringsopplevelser. Det kan hjelpe at de ser at elever i tilsvarende situasjoner mestrer ting og dette kan gi de mer tro på at de selv mestrer. Om man skal overtale elevene til å gjøre noe de i utgangspunktet ikke ønsker er det ekstra viktig at de mestrer. Om elevene er utenfor komfortsonene gir dette de følelser som ubehag, usikkerhet og redsel. Derfor vil det være viktig at de får en god følelse til slutt (Imsen, 2005).

En viktig tanke er om man skal endre elevenes egenskaper slik at de passer inn i undervisningen og når kompetansemålene. Argumentene om at elevene skal være rustet for senere liv kan være et godt argument. Men i overordnet del i læreplanen står det at:

«Skolen skal ta hensyn til mangfoldet av elever og legge til rette for at alle får oppleve tilhørighet i skole og samfunn. Vi kan alle oppleve at vi skiller oss ut og kjenner oss annerledes. Derfor er vi avhengig av at ulikheter anerkjennes og verdsettes» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det å presse de stille elevene til å delta vil kunne være i strid med dette.

Gjennom tilrettelegging og «riktig» pushing vil elevene ha bedre grunnlag for vurderinger i kroppsøvningsfaget. Vurdering av de stille elevene er noe lærerne ser på som utfordrende. Dette vil bli belyst mer i neste delkapittel.

4.4.5 Vurderingspraksis, utfordringer for de stille elevene

Vurdering av de stille elevene er noe flere av lærerne ser på som utfordrende. De ønsker at de skal kunne nå alle kompetansemålene, men ser at det vil kunne bli vanskelig. De føler også på en frustrasjon over at de ikke skal kunne oppnå dette på grunn av trekk ved deres personlighet. Lærerne forteller at vurdering av de stille elevene er noe som de har hatt som tema på seksjonsmøter på skolene de jobber. Deres kollegaer igjen syntes også at dette er et vanskelig tema.

Cecilie:

«Det er en stor utfordring. Det er vel gnagsåret for en kroppsøvningslærer rett og slett. Vi snakker mye om det i seksjonen. Det er liksom vanskelig å sette å sette karakterer på den menneskene som er introvert, og så skal du liksom det gå utover en karakter da som kanskje også får konsekvenser når de skal søke videre. Det er ikke det at alle må ha en høy måloppnåelse. (...)»

Med tanke på høy måloppnåelse føler lærerne at de stille elevene godt kan oppnå dette, men at det kan være avhengig av andre faktorer. Lærerne forteller at om de stille elevene føler seg trygge på medelever og læreren har de best mulig forutsetninger for å kunne lykkes. Som lærer må man nok være litt ekstra fokusert for å kunne se hva de stille elevene presterer. Noen av lærerne forteller også at de stille elevene ikke alltid uttrykker at de ønsker høy måloppnåelse i faget. Samtidig kan man også spørre seg om de ikke tør å gi uttrykk for det eller at de vet hva som vil forventes av de med tanke på innsats og ferdighet om de sier det høyt. Kanskje kan det å ikke ville ha høymåloppnåelse i faget være en bevist skjulestrategi for noen av disse elevene.

I temaer som skal vurderes i kroppsøvningsfaget er elevenes innsats en del av grunnlaget for vurdering i læreplanen i faget. «At eleven skal vise innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre» (kunnskapsdepartementet, 2019). Man kan vise god innsats på mange måter uten å måtte samarbeide og kommunisere mye med andre. At elevene prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, vise selvstendighet og utfordre sin egen kapasitet burde teoretisk la seg gjøre ganske bra for de stille elevene. Men om man skal gjøre dette i ballspill vil det kunne bli problematisk for dem. Om man ser på innhold i undervisningen ser man at i lek er det fort innsatsen som blir vurdert. Elevene vil ikke bli vurdert i hvor god teknikk de har i stiv heks for eksempel. Mens i spill aktiviteter blir de i tillegg til innsats vurdert i deltakelse i lag og teknikk.

Det er ikke sikkert at læreren oppfatter at det eleven gjør er etter beste evne når de ser på vurdering. Om eleven blir passiv eller stille kan det fort sees ut som at de ikke ønsker å delta eller viser innsats. Her kreves det da at læreren har kjennskap til eleven og dens forutsetninger. Det er gjort funn som viser at innsats konstitueres gjennom det læreren ser (Aasland & Engelsrud, 2017). Innsatsen til elevene kobles til aktiviteter som blir synlig for lærerne. Andre lære-prosesser og refleksjoner som foregår i og mellom elever kan bli oversett av lærerne. Dette kan innskrenke alternative måter å forstå elevers innsats i kroppsøving. Dersom kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede innebærer dette at andre forhold enn kun det synlige må få en verdi når læreren ser og vurderer elevenes innsats i kroppsøving (Aasland & Engelsrud, 2017).

Som man kan lese på utdanningsdirektoratets sider om vurdering i kroppsøvningsfaget er samarbeid og medvirkning sentralt i vurderingen:

«I mange bevegelsesaktiviteter er elevenes innsats gjennom deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Derfor handler innsats også om at eleven deltar konstruktivt i bevegelsesaktiviteter og bidrar til at andre kan få fremgang og lære i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Elevenes forutsetninger er noe som ikke skal inn i vurderingen av fag. Men lærernes kjennskap til elevenes forutsetninger vil likevel være viktig med tanke på vurdering i faget. Flere steder er elevenes forutsetninger nevnt i kompetansemål og her må læreren være bevisst på elevenes forutsetninger. I flere av kompetansemålene er elevenes forutsetninger relevant

for å oppnå målene. Et eksempel på dette er at elevene etter Vg3 i LK20 skal «kunne øve på og utvikle kunnskaper og ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter ut fra egne forutsetninger». (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kompetansemålet gir da rom for å velge læringsaktiviteter tilpasset elevens forutsetninger, for elevgrupper eller enkeltelever. Dette viser at det vil være mulig for de stille elevene å oppnå høy måloppnåelse, men at læreren må gjøre tilpasninger.

Utfordringen er nok det at det ikke tas like mye hensyn til forutsetningen å være introvert i like stor som en fysisk skade eller funksjonshemming. Vurderings arbeidet for lærerne vil nok bli enda mer komplisert.

Som man kan se på svarene fra lærerne kan man se at de syntes vurdering er vanskelig. I en undersøkelse gjort av Leirhaug, MacPhail, & Annerstedt (2016) kan man se at det er et generelt behov for å øke vurderingskompetansen blant lærerne, med spesielt fokus på dialog med elever.

4.4.6 Oppsummering

Lærerne forteller at i egentrening, lek og i litt utradisjonelle leker føler de at de stille elevene kommer mer til sin rett. Lærerne prøver å tilpasse undervisningen ved å dele elevene i forskjellige og mindre grupper. En av lærerne trekker frem at det kanskje ikke er gruppestørrelsen som er avgjørende for de stille elevene, men sammensetningen av elever på gruppa. Lærerne tar i bruk både induktiv og deduktiv læringsmetode for å tilpasse. De føler også på en utfordring med balansegangen mellom å tilpasse og utfordre elevene ut av komfortsonen. De er bevisste på at de ønsker å utfordre og forberede elevene til livet som kommer etter videregående skole. I vurderingen av elevene kommer de frem til at elevene skal kunne oppnå en høy måloppnåelse i faget, men at dette krever tilrettelegging av lærer og at elevene føler seg trygge og har gode relasjoner med lærer og medelever.

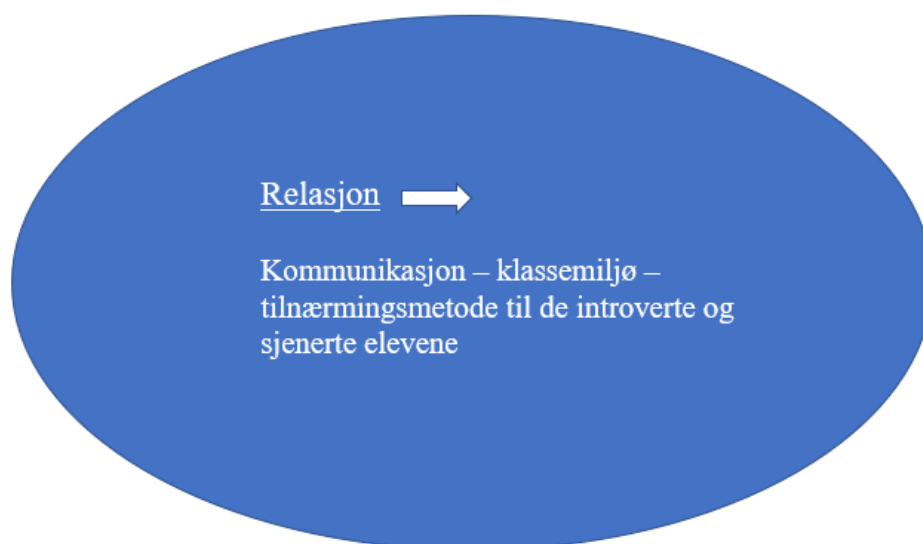
4.5 Relasjon

På utdanningsdirektoratets sider kan man lese om relasjonens betydning for elevene. «Positive relasjoner er viktige for elevenes utvikling, læring og trivsel. En god klasseleder er bevisst på sin betydning som leder og relasjonsbygger i klassen, uansett hvor mye eller lite han eller hun underviser i klassen» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Med dette kan man se at alle lærere har ansvar for å skape et godt klassemiljø.

Relasjonen mellom lærer og eleven samt relasjonene innad i klassen er noe alle lærerne er enige om er av stor betydning for de stille elevene i kroppsøvingen. Alle lærerne trekker fram relasjon som det viktigste punktet for å kunne tilrettelegge for de stille elevene i kroppsøvingstimene. Om man ikke kjenner elevene vil det kunne være vanskelig å se den enkeltes behov. I intervjuene forteller lærerne at de ønsker å oppnå en relasjon så tidlig som mulig, men at de syntes det er vanskelig å få oversikten tidlig i skoleåret eller ved oppstart av ny klasse. Om relasjonen ikke er god vil de også få problemer med å oppnå tillit fra elevene slik at de åpner seg om sine behov (Spurkeland, 2011). Lærerne uttrykker også at det vil være vanskelig å finne ut hvorfor elevene trekker seg tilbake, om det er noe som har skjedd eller om det er elevens eget ønske om å ikke ha en relasjon til læreren.

«... hvis du på en måte ikke har en god relasjon, så kan du ha så mange doktorgrader du vil. Du blir ikke en god lærer av den grunn.» (Andreas)

I denne delen som omhandler relasjon vil disse punktene bli beskrevet: kommunikasjon, klassemiljø og tilnærming metode til de sjenerte og introverte. Til sist vil det komme en oppsummering.



Figur 4. Oversikt over undertemaer til kapitlet: relasjon.

4.5.1.Kommunikasjon

Flere av lærerne trekker frem kommunikasjon som et viktig punkt i deres arbeid mot en god relasjon. De forteller at kommunikasjonen må være på plass. Elevene kommer med forskjellige forutsetninger og forventninger om faget og derfor forteller lærerne at det er viktig å klargjøre dette på forhånd. De ønsker å kunne snakke med elevene om hva de forventer av elevene, men også hva elevene ønsker å få ut av kroppsøvfingsfaget. Om elevene ønsker å oppnå høy måloppnåelse i faget vil de ha en samtale med elevene om hva dette innebærer slik at de er innforstått med dette fra begynnelsen. Om elevene har som mål om å bestå kroppsøvfingsfaget ønsker de også å ha en samtale om hva dette innebærer.

Tre av lærerne forteller at det kanskje ikke alltid er lengden på samtalen som er avgjørende, men at det er hyppigheten og kontinuiteten av samtalene. Elevene har kroppsøving en gang pr uke og derfor er det ikke alltid lett å kunne sette av tid til en lang prat. Men om de har som mål å ta noen ord etter hver time og oppsummere hvordan det har gått føler informantene at dette er mer oppnåelig. Samtidig presiserer lærerne at det er mange andre elever som også ønsker en prat og oppmerksomhet etter en time og at det derfor vil kunne være andre elever som tar mer plass og at det derfor vil være viktig å etterstrebe å se de stille elevene.

Bent uttrykker det på denne måten:

«Altfor liten tid, men det er det jeg mener med ... Da er det bedre med hyppige små samtaler enn at det blir veldig formelt og skulle kalle inn elever samtale, og så skal vi sitte og snakke om det her en time. Da har jeg egentlig mer trua på at vi snakker litt raskt om erfaringer som man har gjort seg gjennom en økt og hva man kanskje kan se for seg videre. Er det her noe vi kan jobbe videre på? Kan vi dra det enda et hakk videre der? Det viktigste tror jeg er at de føler seg ivaretatt, og de blir sett da. Men skulle gjerne tenkt meg enda mer tid til biten der, men det skulle vel alle lærere gjort.»

Som kroppsøvfingslærer kan man ha en annen mulighet til å ha en annen type kommunikasjon i kroppsøving enn inne i et klasserom. Rammene i kroppsøvingssalen kan være løsere og man får sett flere sider ved elevene. Lærerne forteller at det er ulik praksis på de forskjellige skolene om lærerne følger kroppsøvfingsklassene over flere år. Andreas og Bent forteller at ledelsen ved skolen ønsker å legge til rette for at samme lærer har en klasse over tre år. Mens Dina og Cecilie forteller at det er veldig forskjellig fra år til år. Disse lærerne kommer fra skoler med mer sammensatt programfag som gjør lærerkabalen mer utfordrende da de har mange faktorer å ta hensyn til. Om lærerne får følge klassene over flere år vil jo dette påvirke

muligheten til å skape en bedre relasjon med elevene. På denne måten vil rammefaktorene kunne påvirke muligheter til å danne gode relasjoner.

4.5.2 Klassemiljø

Klassemiljø kommer opp som en faktor som vil være avgjørende for mye tilrettelegging og tilpasning som bør gjøres for de stillelevne. Lærerne forteller at de ser forskjell på de sjenerte elevene i oppstart av vg1 og på slutten av vg3 om de er så heldige å kunne følge klassen i 3 år. Som man kunne lese tidligere i oppgaven er det forskjellig praksis på dette ved de forskjellige skolene. Tryggheten som de sjenerte elevene opplever gjennom tre år, er nok ikke så forskjellig fra den tryggheten de andre elevene også opparbeider seg gjennom tre år. Forskjellen er nok kanskje at det tar litt lenger tid for de sjenerte. Klassemiljøet vil også være viktig for de introverte elevene. Som man kan lese i teorien er det viktig at de introverte elevene får aksept for at det er greit å være slik de er (Paulsen & Bru, 2016). Man kan tenke seg at det er enklere å få aksept fra medelever om klassemiljøet er godt

Lærerne forteller at i klasser hvor det er godt klassemiljø opplever de at de sjenerte elevene trenger mindre tilrettelegginger i konkurranser og andre øvelser fordi de føler seg tryggere i klassen og at redselen for å mislykkes derfor ikke er så stor. Lærerne ønsker at det skal være en mestringskultur i klassene i stedet for at alt skal være en konkurranse om å være best. Dette passer med det Øverland & Bru (2016) sier om mestringsorientert klima.

I intervjuene forteller lærerne at de selv har fokus på å skape et godt klassemiljø, men at andre lærere også må ha samme fokus. Det vil være positivt at elevene føler seg trygge i alle fag. Det kan spesielt gjøre utslag i muntlig fremføring eller i gruppe arbeid. Mange teoretiske fag er avhengige av arbeidsro i klasserommet, men at elevene deltar muntlig når det er forventet av dem. Som vi så tidligere skiller nok kroppsøvfingsfaget seg nok mer ut her ved at det ikke bare er den muntlige biten som skal prøves, men også at elevene skal vise kroppslig utfoldelse og at de i større grad derfor er avhengig av et godt klassemiljø og trygghet for å kunne prestere.

Dina forteller dette:

«Det handler vel kun om man skaper trygghet for dem, så kan man heller utfolde seg fra det da. Sååå. Så det ligger jo også, ligger det på en måte på klassemiljøet også. Hvordan det kommer med trygghet, og er det i klassemiljøet, og man ser jo det på klasser man har nå også hvis det er klasser som er mer sammensveiset enn andre for

eksempel så er det jo mye mer trygghet, og da dem kanskje sjenert også har funnet sin plass i gjengen.»

Gjennom intervjuene og svarene lærerne har gitt viser de at de er beviste sin rolle som klasseleder og deres ansvar for å skape et godt klasse miljø. Dette samsvarer med den man kan lese i overordnet del i læreplanverket. Der står det: «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Kunnskapsdepartementet, 2017). En god og trygg klasseledelse er et veldokumentert tiltak i arbeidet for et inkluderende og godt skolemiljø. Grunnlaget for all pedagogisk praksis i skolen bør derfor være varm og tydelig klasseledelse. Ekstra viktig er det nok om en elev ikke har det trygt og godt at lærerne som underviser i samme klasse har en felles forståelse og bruker klasseledelse aktivt for å skape et trygt miljø (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det kan være noe ulik praksis når det gjelder samarbeidet rundt klasser når det gjelder barneskole og videregående skole. I barneskolen har man lenge arbeidet i trinnteam, mens i videregående skole har det vært en praksis hvor lærerne arbeider mest i fagteam. Om lærerne jobber tett vil det nok være lettere å jobbe med klassemiljøet og enkelt elever enn med lærere som kun har klassen i noen fag.

4.5.4 Tilnæringsmetode til de sjenerte og de introverte elevene

Lærerne forteller at de stille elevene har rett til like mye tilpasninger, oppmerksomhet og kontakt med sine kroppsoveringslærere som de andre. Men flere av lærerne føler at det tar for lang tid før de får gitt disse elevene den samme oppmerksomheten som de elevene som tar mer plass i undervisningen. Lærerne forteller at 70 minutter pr uke går veldig fort og at de ønsker seg mer tid til disse elevene. Siden det tar for lang tid før de får opprettet kontakt med disse elevene på en god måte føler de også at det tar lenger tid og er mer krevende å opprette en god relasjon. Da kanskje også mest med de introverte elevene som i utgangspunktet ikke ønsker eller søker så mye kontakt.

Et punkt som dukker opp i intervjuene er ulike tilnæringsmetoder som de forskjellige lærerne har til de sjenerte og introverte elevene. Lærerne forteller som nevnt i delen om elevene at i begynnelsen syntes de det er vanskelig å skille mellom om elevene er introverte eller sjenerte og at det tar litt tid, men etter hvert som de oppnår bedre kontakt får de bedre kjennskap til de forskjellige trekkene. I begynnelsen har de samme tilnæringsmetode, men ettersom de blir bedre kjent velger de forskjellig tilnæringsmetode til de sjenerte og de introverte elevene. De forskjellige tilnæringsmetodene skal vi nå se nærmere på i de to neste delkapitlene.

4.5.4.1 De introverte elevene

Lærerne opplever de introverte elevene som en større utfordring når det gjelder å opparbeide en relasjon. Dette er nok kanskje ikke så rart da elevene selv i utgangspunktet ikke er så interesserte i å få en relasjon. En av lærerne forteller at han er litt mer forsiktig i sin fremgangsmåte og veier nok mer hva han sier til de introverte for å ikke skyve de lenger vekk fra seg. Videre forteller lærerne at de likevel prøver å få en relasjon til da de ønsker å nå inn til elevene og at elevene skal føle seg sett.

Andreas uttrykker et dilemma i intervjuet. Han reflekterer over hvor mye man skal jobbe for å skape en god relasjon med en introvert elev som i utgangspunktet ikke ønsker det.

Andreas: «(...) du har 28 andre du skal gi tilbakemeldinger til og som du skal ta vare på. Prøve å lære bort noe da. Så hvor mye tid skal man da bruke på den som er introvert? Kanskje en case?»

Han trekker også frem senere i intervjuet at det er ressurskrevende å skape en god relasjon med tanke på tid som er til rådighet. Skal man bruke mye tid på en som ikke ønsker det når det er mange andre elever som også ønsker oppmerksomhet? Utfordringen er nok å oppnå en kontakt som er tilfredsstillende nok, slik at man kan få snakket med eleven om forventninger fra elevene begge sider og da eventuelt kunne tilrettelegge for dette. Kanskje det at eleven føler seg sett er med på å skape noe som den introverte eleven opplever som en god relasjon.

Dina oppsummerer dette på denne måten:

«Jeg har jo et par elever som på en måte ikke ønsker å samarbeide og, og da blir det på en måte nesten en sånn enveis relasjon. Enveis kommunikasjon, der jeg er veldig på og gjerne vil på en måte prøve å kanskje få en relasjon. og så blir man egentlig ikke møtt fordi den eleven er ikke interessert i fag og meg og gir veldig uttrykk for det da, og ikke på en måte ja ... Og den er vanskeligere. Men det kan jo kan gå litt begge veier. Hvis du føler at du spiller litt på lag med elevene og at du kan få den relasjonen likevel. Og det også viser da at selv om den personen er introvert og sjenert, så er ikke den på en måte av noen mindre betydning i et stort klasse egentlig. Såå.. Og det at ja, de også skal føle seg like mye sett. Sååå, så føler jeg at det også er med på å skape den gode relasjonen egentlig. Men, men ja, det kan være vanskelig.»

4.5.4.2 De sjenerte elevene

Om man ser på de sjenerte elevene, føler lærerne at de kan oppnå en relasjon med dem, men at det kan ta litt lengre tid. Flere av lærerne forteller at de prøver å ha en oppstarts samtale tidlig for å kunne kartlegge behovene i en klasse. Dette vil også være gjeldende for alle elever. I sin tilnærming metode til de stille elevene forteller lærerne at de prøver å tøyse litt med elevene og at de prøver å gjøre kroppssøvingssituasjonen så ufarlig som de kan. De sjenerte elevene oppleves som litt skjøre og derfor blir nok tilnærming metoden litt forsiktig. Dette gjelder for både de sjenerte og introverte. Dette kan henge sammen med det man kunne lese i teoridelen til Paulsen & Bru (2016) at man har lavere forventninger til de stille elevene. Etter hvert som lærerne får opparbeidet en relasjon med de sjenerte elevene føler lærerne at det er lettere for de å få en god vurdering på grunn av trygghet og tilrettelegginger der det trengs. Cecilie forteller det på denne måten:

«De sjenerte ... Det er kanskje sånn at man får tak i de litt, litt lettere sånn utover i skoleåret, og liksom at man, man klarer å liksom. Og vet.. du, det her var bra og klarte du sånn. Det at man føler mestring og sånn da, så det er lettere å få dem med når de føler seg tryggere i gruppa da liksom. Lettere å få dem med i gjengen og at de på en måte pusher litt egne grenser.»

Intervjuene viser at lærerne er veldig opptatt av at elevene skal mestre å få til. Det kommer også frem at de roser og oppmuntrer elevene. Dette bruker de veldig aktivt når de skal bygge en relasjon. Det er ikke så lett å sette ord på hvordan en jobber for å skape gode relasjoner. Derfor kan det være slik at selv om informantene kanskje ikke helt klarer å forklare eller fortelle hvordan de jobber for å få til en god relasjon så kan de jo være dyktige til det.

Viktigheten av å se elevene på andre arenaer blir også trukket frem i intervjuene. Siden undervisningen er satt til 70 minutter per uke forteller lærerne at de føler at de trenger mer tid. De uttrykker viktigheten av å være en synlig voksen i miljøene på skolen der elevene oppholder seg. På den måten kan de se elevene fra andre sider enn det de gjør i undervisningen og på denne måten kan det også gjøre det enklere for å opparbeide en relasjon. Andreas uttrykker dette på denne måten:

«... det å liksom bevege seg litt sånn i miljøet på skolen. Ikke det at vi skal snakke så mye med dem, men da å kunne møte dem Da møter du han kameraten da, og så sier du halla eller et eller annet, og så ... Det skaper en relasjon da. Ved å ikke bare ha dem nede i hallen. Du stikker innom biblioteket ser om det er noen du kjenner der, slå av en

prat. Der tror jeg er god. Det tror jeg litt viktig. Men det vet jeg at det er delte meninger om akkurat det.»

Uenigheten Andreas snakker om her er om hvor mye tid utover undervisningstid lærerne skal bruke på elevene. Lærere har ulike syn på elevene og viktigheten av å opprette en god relasjon. Mange lærere kan ha mest fokus på faget og selve undervisningen og kanskje ikke mot å se hele eleven. Lærere har satt av tid i sine arbeidstidsavtaler og mange av lærerne er ikke interesserte i å gå utover sin arbeidstid. Allikevel er det avgjørende å investere litt ekstra tid til arbeid med relasjonene til elevene da dette vil føre til en bedre undervisning på sikt.

4.5.5. Oppsummering

Alle lærerne trekker frem relasjon som det viktigste punktet for å kunne gjøre undervisningen og tilretteleggingen god for de stille elevene. Dette gjelder både mellom lærer og elev og mellom elev og elev. Lærerne forteller at de ser viktigheten av at tilpasset opplæring gjelder alle elever. For å få til dette trekker de frem klar og tydelig kommunikasjon som et meget viktig virkemiddel. Klassemiljøet vil være avgjørende for de stille elevene for hva de tør og ønsker å være med på sikt. Dette gjelder da nok i hovedsak de sjenerte. For de introverte handler det nok mest om å få aksept for å være den de er. Tilnærmingsmetoden til de forskjellige er lik i oppstartsfasen, men når lærerne kommer mer innpå elevene endrer til tilnærmingsmetode. De er nok kanskje litt forsiktige i fremgangsmåten, men de føler at det er mulighet for å tøyse mer med de sjenerte elevene og at det er enklere med respons her. Hos de introverte elevene føler lærerne at kontakten ikke ønskes like velkommen, men at de prøver å få det til slik at de introverte elevene også skal føle seg sett uten å presse seg for mye på. Dette opplever lærerne som utfordrende.

5 Avslutning

Avslutningsvis i denne oppgaven skal det bli sett på styrker og svakheter ved forskningen. Videre kommer implikasjoner for fremtidig forskning og hvilken verdi dette har for det spesialpedagogiske feltet samt for kroppsøvlingslærere.

5.1 Styrker og svakheter ved oppgaven

Gjennom prosessen med denne oppgaven har det kommet frem både styrker og svakheter.

For å finne ut av denne forskningens problemstilling: *Hvordan kan en kroppsøvlingslærer tilrettelegge for de stille elevene i kroppsøvlingsfaget på videregående skole?* Ble valgt en kvalitativ tilnærming metode gjennom intervju.

I kvalitativ metode er det viktig å være bevisst på at det er forskerens tolkning av resultatene som kommer frem, på en annen siden har det vært brukt en anerkjent analysemetode gjennom Braun & Clarke (2006) for å komme frem til resultatene. Det har vært viktig å være så objektiv som mulig, men det er vanskelig å fjerne sine egne meninger helt. Gjennom forskningen har det blitt gjort et forsøk på å være så transparent som mulig. Det har derfor vært viktig å få forklart hvordan man har kommet frem til de resultatene man har gjort.

Et annet punkt er antall informanter til undersøkelsen. Som man kan se i Creswell (2014) er det i fenomenologiske undersøkelser vanlig med et sted mellom tre og ti informanter. I denne forskningen er utvalget av informanter i det nederste sjiktet, men likevel blir informantene ansett som gode. Tanken var å ha lærere med ulik fartstid i yrket. Samtidig var ønsket å finne de gode lærerne. Derfor ble valgt å prioritere de gode lærerne foran ulikheter i antall år i yrket.

For å sikre at informantene har fortsatt begrepet de stille elevene, derunder de sjenerte elevene og de introverte elevene har det vært brukt tid i forkant av intervjuene for å forklare disse begrepene. Det har også blitt vist et illustrasjonsbilde av forskjeller mellom de sjenerte elevene og de introverte elevene slik at de skulle forstå forskjellen. Bilde kan sees i vedlegg B (intervjuguiden).

I denne forskningen er det faglærernes opplevelser og erfaringer av hvordan en kroppsøvlingslærer kan tilrettelegge for de stille elevene i kroppsøvlingsfaget på videregående skole som er studert. Det kan være at elevenes egne oppfatninger kunne vært annerledes, samtidig finnes det forskning som støtter oppunder det faglærerne sier.

5.2 Implikasjoner for fremtidig forskning

I denne studien er det forsket på faglærernes meninger og erfaringer rundt tilpasninger for de stille elevene i kroppsøvingsfaget. I tillegg til intervju hadde det vært spennende og gjort en observasjon for å se hva lærerne gjør for å tilpasse for de stille elevene og hvordan de arbeider for å oppnå en god relasjon. Videre hadde det vært spennende og hensiktsmessig å få innblikk i elevenes meninger rundt det samme forskningsspørsmålet. Gjennom en kvalitativ studie med observasjon og intervju som metode hadde det vært interessant å se elevenes perspektiver. Kanskje kunne dette avdekket enda flere holdninger og handlinger som kan besvare hvordan kroppsøvingslærere kan tilrettelegge for de stille elevene gjennom relasjon og tilpasninger.

5.3 Hvilken verdi har dette for det spesialpedagogiske feltet

De stille elevene er et lite berørt fagfelt. Det er tidligere forsket noe på de stille elevene. Det er også gjort noe forskning på relasjonens betydning for de stille elevene samt betydningen av at elever føler seg sett i kroppsøvingstimene. Samtidig er det mangelfull forskning på de stille elevene i kroppsøvingsfaget. Denne forskningen vil kunne bidra til ny kunnskap til fagfeltet.

5.4 Oppsummering

Denne oppgaven har belyst problemstillingen: *Hvordan kan en kroppsøvingslærer tilrettelegge for de stille elevene i kroppsøvingsfaget på videregående skole?*

Og følgende forskningsspørsmål:

1. I hvilken grad vil en god lærer-elev relasjon ha innvirkning på læringsutbytte til de stille elevene?
2. I hvilken grad vil selve undervisningsmetoden ha innvirkning på læringsutbytte til de stille elevene?

Hovedfunnene fra denne studien indikerer at lærerne syntes det er utfordrende å tilrettelegge for de stille elevene i kroppsøvingstimene, men at de ønsker å gjøre det på best mulig måte. Rammefaktorer som antall elever lærerne har hver uke samt liten tid til å se elevene i undervisningen blir trukket frem som en utfordring. Viktigheten av tilpasset opplæring gjennom individuelle tilpasninger er noe lærerne etterstreber. Lærerne gjør tilpasninger på systemnivå, men de har dårlig samvittighet for at de ikke får gjort mer på individnivå. Relasjon mellom lærer-elev og elev-elev blir trukket frem som avgjørende for å kunne

tilrettelegge for de stille elevene. Lærerne uttrykker at de syntes det er enklere å etablere en relasjon til de sjenerte elevene enn de introverte elevene.

Det har kommet frem en utfordring rundt vurderingen av de stille elevene. Lærerne føler at de ikke alltid ser elevene og deres innsats samt deltakelse. Dette kan være uavhengig av om elevene bruker beviste skjulestrategier eller at de bare ikke får vist sin kompetanse på grunn av egne personlighetstrekk. Flere av lærerne uttrykker at fagets verdier kommer i skyggen av vurderinger av elevene.

Relasjonen er av stor betydning for læringsutbytte til de stille elevene. En autoritativ lærer ser betydningen av relasjonen og dens kvalitet som en forutsetning for elevs læring. Uten en god relasjon vil det være meget utfordrende å kjenne elevenes behov og kunne tilrettelegge etter behovene. Relasjonen vil også være viktig for å kunne pushe elevene til videre utvikling. Samtidig er det viktig at elevene får aksept for at de er den de er med tilhørende egenskaper.

Undervisningsmetodens betydning for de stille elevene er også avgjørende. Noen aktiviteter fungerer bedre for de stille elevene på grunn av mindre grad av samhandling, samspill og deltakelse. Samtidig ser man at de sjenerte elevene vil kunne delta og prestere om de opplever situasjonen som trygg. For å finne ut hvilken undervisningsmetode som er best egnet for den enkelte elev er man avhengig av å skape en god relasjon med eleven.

Litteratur

- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). " Det er lett å se hvem av dere som har god innsats". Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Norges idrettshøgskole*.
<http://hdl.handle.net/11250/2459412>
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavior change*. Psychological Review, 84, (s. 191-215).
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker : Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cain, S. (2012). *Quiet : The power of introverts in a world that can't stop talking*. New York: Broadway Paperbacks
- Coplan, R. J., Huges, K., Bosacki, S. & Rose-Krasnor, L. (2011). *Is silence golden? Elementary School Teachers' Strategies and Beliefs Regarding Hypothetical Shy/Quiet and Exuberant/Talkative Children*. Journal of Educational Psychology, 103(4), 939-951.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design : qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Kunnskapsdepartement. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (6. (2019–2020)). Hentet fra [Meld. St. 6 \(2019–2020\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no)
- Dobbs, S., Furnham, A. & McClelland, A. (2011). The effect of background music and noises on the cognitive test performance of introverts and extraverts. *Applied Cognitive Psychology*, 25(2), 307-313.
- Dysthe, Olga. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.

- Hagen, P.-M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2015). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education, & Society*. 1127-1143.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge, 270 Madison Avenue, NY 100016.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi (4. utg)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode (2. utg.)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Kleven, T. A. (Red.). (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra [1.1 Menneskeverdet \(udir.no\)](https://www.udir.no/11-menneskeverdet)
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – undervisning og tilpasset opplæring. Hentet fra [3.2 Undervisning og tilpasset opplæring \(udir.no\)](https://www.udir.no/32-undervisning-og-tilpasset-opplaring)
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra [Læreplan i kroppsøving \(KRO01-05\) \(udir.no\)](https://www.udir.no/lareplan-i-kroppsoring)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju (2. utg, 2. opplag)*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P., Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Ropo, E. (2020). High school students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 173-184.
- Leirhaug, P. E., MacPhail, A., & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36.
- Lyngstad, I. (2010) "Ribbeveggsløpere i kroppsøving". I Guldal, T., Dons, C. F., Sagberg, S., Solhaug, T. & Tromsdal, R.: *FoU i praksis*. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim. Tapir akademisk forlag. 151-162.

- Lyngstad, I., 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. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1343713>
- Lyngstad, Idar. (2014) Ribbevegsløping. *Kroppsøving*, 2014(3), 16-17.
- Lyngstad, Idar. (2018) Hiding Techniques in Physical Education – Categories, Causes Underlying and Pedagogy. Hentet fra [Hiding Techniques in Physical Education – Categories, Causes Underlying and Pedagogy | IntechOpen](#)
- Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen—med et blikk på lærerens rolle. I J. Bulli-Holmenborg & MH Olsen (red.), *Psykososialt læringsmiljø*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mjelve, L. H., Nyborg, G., Edwards, A., & Crozier, W. R. (2019). Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British educational research journal*, 45(6), 1295-1311. Hentet fra <https://doi.org/10.1002/berj.3563>
- Nordahl, T, Persson, B, Dyssegaard, C.B, Hennestad, B.W, Wang, M.V, Martinsen, J, Vold, E.K, Paulsrud, P & Johnsen, T (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra [Inkluderende fellesskap for barn og unge - regjeringen.no](#)
- Nordahl. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (1.). Oslo: Universitetsforlaget
- Nordenbo, S.E. m.fl.(2008), Universitetet i Aarhus, Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning: *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Lastet ned 12.05.22 fra [Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](#)
- Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I Bru E, Idsøe C. E & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-69). Oslo: Universitetsforlaget

- Paulsen, E. & Bru, E. (2016). De stille elevene. I Bru E, Idsøe C. E & K. Øverland (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 28-44). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (1 utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Sæteren, A-L. (2021). Hvordan skal vi møte de stille elevene? *Skolelederen*, 2021 (8), 24-27. [skolelederen-08_2021_web.pdf](https://www.skolelederforbundet.no/web/pdf/skolelederen-08_2021_web.pdf) (skolelederforbundet.no)
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, Jan. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Tangen, S., & Nordahl Husebye, B. (2019). Interessebasert kroppøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 21 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4812>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (5 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tønseth, T. S., Bjelland, E., & Bjerkeseth, A. W. (2020). Theodor (13) får bedre resultater av å jobbe hjemme. *NRK*, 2020 Hentet fra [Stille elever blomstrer med hjemmeundervisning – NRK Oslo og Viken – Lokale nyheter, TV og radio](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppøving* (NAT1–03). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2021,2.12) Tiltak for å fremme felleskap og miljø. Hentet fra [Tiltak for å fremme fellesskap og miljø \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 31.mars) Tilpasset opplæring. Hentet fra [Tilpasset opplæring \(udir.no\)](#)
- Vernegaard, K., Johansen, B. T., & Haugen, T. (2017). Students' motivation in a disc golf-lesson and a soccer-lesson: An experimental study in the physical education setting. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3).

VEDLEGG

Vedlegg A: Informasjonsskriv og invitasjon til deltakelse i studien.....	72
Vedlegg B: Intervjuguide.....	75
Vedlegg C: Godkjenning NSD.....	79

Vedlegg A: Informasjonsskriv og invitasjon til deltakelse i studien

Vil du delta i forskningsprosjektet 'De innadvendte elevene i kroppsøvfingsfaget'

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan kroppsøvfingslærere kan tilrettelegge for de innadvendte elevene i kroppsøvfingsfaget på vgs. Dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk. Formålet med oppgaven er å rette fokus mot en elevgruppe som fort kan bli oversett i en hektisk hverdag fordi de ikke utgjør et «problem» i klassen. Utagerende atferd har ofte tatt mye plass i både klasserom og forskning med tanke på tilrettelegging og tilpasninger, derfor vil dette prosjektet rette fokus mot de innadvendte elevene. De innadvendte elevene kommer ofte ikke til sin rett i kroppsøvfingstimene og kan fort bli litt usynlige. På den måten får de heller ikke vist seg godt nok frem med tanke på vurdering i faget. I kroppsøvfing skal elevene få en faglig vurdering som i andre fag og disse karakterene kan være viktige for elever som skal søke videre på høyskoler og universiteter.

I dette prosjektet ønsker vi derfor å få frem kroppsøvfingslæreres erfaringer og refleksjoner rundt problemstillingen: *Hvordan kan en kroppsøvfingslærer tilrettelegge for de innadvendte elevene i kroppsøvfingsfaget på videregående skole?* Sentrale temaer vil som vil utforskes i prosjektet er både om elev-lærer relasjon og undervisningsopplegg kan påvirke læringsutbytte til de innadvendte elevene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig for prosjektet er Høgskolen i Østfold, fakultet for lærerutdanninger og språk ved førsteamanuensis Anders Farholm

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien ønsker vi å ha faglærere i kroppsøvfing som informanter. Vi ønsker å intervju 4-5 lærere. For at det skal passe til avgrensningen av problemstillingen min må alle lærerne undervise i kroppsøvfing for elever på studiespesialisering. Du vil derfor være relevant for denne studien fordi du treffer denne gruppen elever ukentlig. Det kan være at du har mange års erfaring eller at du er relativt nyutdannet. Vi er på jakt etter lærere som har gode erfaringer med arbeid med innadvendte elever, og vi har fått tips om at nettopp du passer til denne beskrivelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å intervju deg i denne undersøkelsen. Intervjuet er et semistrukturert intervju og vil ta i underkant av en time. Hvis du velger å delta vil jeg gjøre et lydopptak av intervjuet. Sentrale spørsmål vil være knyttet opp mot undervisningsopplegg og tilrettelegging, relasjonsbygging og andre erfaringer relatert til det å jobbe med innadvendte elever i kroppøving. Følgende bakgrunnsopplysninger om deg vil også bli samlet inn: kjønn, alder, utdanning, arbeidserfaring og arbeidsstilling. Lydfilen vil bli slettet når oppgaven er levert mai 2022.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være min veileder Anders Farholm og jeg som vil ha tilgang til lydfilene. Du vil ikke kunne gjenkjennes som informant i oppgaven eller i eventuelle senere presentasjoner eller publikasjoner basert på oppgaven.

Lærere som velger å delta vil bli omtalt ved pseudonymer, f.eks. lærer 1 eller lærer Anne. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine, vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Navnelisten vil ligge innelåst på et kontor på Høgskolen i Østfold og lydfilene fra intervjuet vil bli lagret på Høgskolen i Østfold sine servere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres frem til prosjektet avsluttes, noe som etter planen er mai 2022. Etter dette vil personopplysninger og opptak bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskolen i Østfold ved Anders Farholm. Telefon: +47 696 08 243. Mailadresse: anders.farholm@hiof.no
- Student: Line Moen. Telefon: 41643147. Mailadresse: linemoe@viken.no.
- Vårt personvernombud: Line Mostad Samuelsen. Tlf: +47 696 08 234. Mail: line.m.samuelsen@hiof.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anders Farholm
(Forsker/veileder)

Line Moen
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *De innadvendte elevene i kroppsøvningsfaget*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju, og at mine svar kan brukes i forskningsprosjektet.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg B: Intervjuguide

Intervjuguide

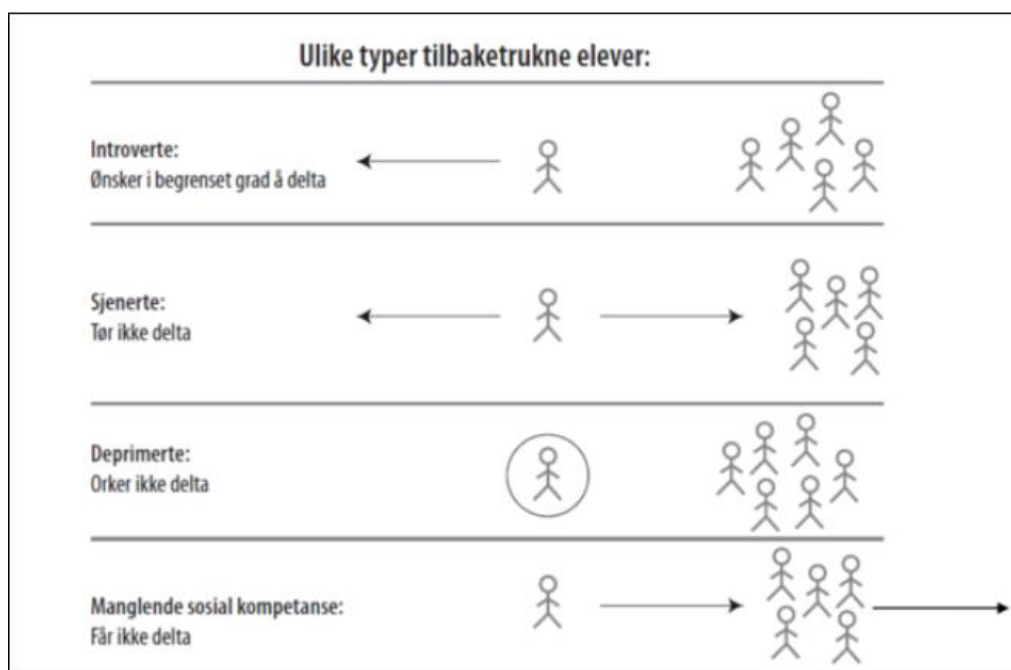
Problemstilling: *Hvordan kan en kroppsøvingslærer tilrettelegge for de stille elevene i kroppsøvfingsfaget på vgs.*

- 3. I hvilken grad vil en god lærer-elev relasjon ha innvirkning?**
- 4. I hvilken grad vil selve undervisningsopplegget ha innvirkning?**

Jeg starter med å skissere følgende case for den som skal intervjues:

Vi har nok alle en erfaring med den stille eleven i kroppsøvingstimene. Du kan se for deg en undervisningstime med masse bevegelse, latter og støy. Men så har man disse elevene som stille holder seg for seg selv. De tar lite kontakt med de andre elevene og virker unnvikende i kontaktsituasjoner med andre elever og med deg. Eleven kan arbeide godt på egenhånd, men i aktiviteter som krever samarbeid og samspill viser eleven tydelig usikkerhet og kommer ikke til sin rett og får derfor heller ikke vist sin kompetanse på grunn av egne begrensninger. I kroppsøvfingsfaget kreves det i stor grad evner til samarbeid og samspill for å nå kompetansemålene. Vi skal nå se nærmere på hvordan man på best mulig måte kan tilrettelegge for disse elevene slik at de når kompetansemålene, samt også har mulighet til høy måloppnåelse i kroppsøvfingsfaget.

Jeg ønsker videre å introdusere hvilken gruppe av de stille elevene vi skal ha fokus på i dette intervjuet. Det vil være de introverte og de sjenerte elevene.



Tema	Tematiske spørsmål	Stikkord til mulige oppfølgingsspørsmål til tema
Oppstart	- Hvem er du, og hvilken erfaring har du fra videregående skole?	
Den stille eleven	- Hvilke erfaringer har du med den type elever som er skissert ovenfor? - Hvor mange elever som faller innenfor denne kategorien har du forholdt deg til gjennom din tid i arbeidet? - På hvilke måter opplever du de stille elevene i kroppøvingstimene? - På hvilke måter mener du sjenanse og introverthet kan være uheldig eller positivt for de elevene det gjelder, med tanke på å oppnå mange av kompetansemålene i kroppøving?	- På hvilken måte er det noen forskjell på de sjenerte elevene og de introverte elevene? - Når man ser på adferden til de sjenerte elevene og de introverte kan den være ganske lik. Men deres ønske om deltakelse kan være veldig forskjellig. Har du derfor forskjellige tilnærming til disse elevene og i så fall på hvilken måte?
Tilrettelegging og undervisningsmetode	- Hvordan har du arbeidet med de stille elevene tidligere? - Hvordan opplever du de stille elevene som en utfordring i det pedagogiske arbeidet? - Hvordan mener du at du på en god måte kan legge til rette for de stille elevenes utvikling?	- Skiller du mellom de sjenerte og de introverte? Har du tatt i bruk en klar strategi, eller gjør arbeidspresset at man må løse det litt 'der og da' også tenker man etter timen 'å, det må jeg gjøre noe til neste gang jeg har den klassen'?

	- Hvor tenker du utfordringen med tilretteleggingen ligger? - I hvilke temaer syntes du de stille elevene kommer mest frem på en positiv måte for sin egen del og med tanke på kompetansemålene?	- Hvis du hadde vært utdanningsminister hva ville du gjort for at flere kroppsøvlingslærere skal klare å tilrettelegge for de stille elevene? - Rammefaktorer - Tilpasset opplæring - Læreplan - Gruppe inndeling. Kan ulike gruppeinndelinger slå forskjellig ut? Hvordan reagerer de på å arbeide i grupper hvor de er trygge, og kan man bruke samme gruppe over tid? - Individuelt arbeid VS opplegg som krever samarbeid - Konkurransen - Har du noen konkrete undervisningsmetoder du mener har fungert? - Har du noen erfaringer med å gjøre forskjellige tilrettelegginger for de stille elevene?
Relasjon	- Hva tenker du rundt din relasjon til de stille elevene?	- Relasjonskompetansen - Hvorfor viktig? - Noe annet som er viktigere?

	- På hvilken måte arbeider du mot en god relasjon?	- Er dette noe du har hatt kurs eller lært om i løpet av dine studier eller jobbhverdag?
Erfaringer	- Kan du fortelle om en/noen gode erfaringer du har gjort deg med de stille elevene?	
Oppsummering	- Kan du oppsummere de tre viktigste tingene du synes er viktig å få frem her i dag? - Har du noe å tilføye?	

Vedlegg C: Godkjenning NSD

[Meldeskjema](#) / [De innadvendte elevene i kroppsøvingsfaget](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer

391605

Prosjekttittel

De innadvendte elevene i kroppsøvingsfaget

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Fakultet for lærerutdanning og språk / Institutt for real-, praktisk-etiske-, samfunns- og religionsfag

Prosjektperiode

01.11.2021 - 31.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

21.02.2022

Type

Standard

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

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

TAUSHETSLIKT / TREDJEPERSON

Deltagere i prosjektet har taushetsplikt, og kan ikke gi opplysninger som kan identifisere enkeltelever. Prosjektet skal heller ikke samle inn opplysninger som kan identifisere andre tredjepersoner (kollegaer, ledere osv.), jf. meldeskjema.

Vi anbefaler at deltagerne uttaler seg generelt om sine erfaringer, og er forsiktig med eksempler. Ved eventuell omtale av andre personer, vær oppmerksom på at det ikke er nok å utelate navn. Også opplysninger som gjør at en elev/tredjeperson kan gjenkjennes indirekte må utelates, som f.eks. alder, kjønn, bosted, skole, stilling, tidspunkt etc.

Vi anbefaler at du minner deltagerne om dette før/under intervju.

Vi anbefaler også å rekruttere lærere som har noen års erfaring og/eller erfaring med mange innadvendte elever, slik at ikke erfaringene de omtaler i intervjuet er knyttet bare til en eller få elever.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold,

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon (HIOF).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!