

Simen Sløgedal

«E har lært kor avslappa og konsentrert e egentlig kan vårrå»

- En kvalitativ studie av to elevers utfordringer knyttet til ADHD-relaterte vansker, og hvordan deltagelse i skoleprosjektet «Skyting for mestring» har hjulpet dem

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Audhild Løhre

Trondheim, våren 2018



NTNU

Fakultet for samfunns-
og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk
og livslang læring

Sammendrag

Denne studien tar for seg to elevers deltakelse i skoleprosjektet Skyting for mestring, ved Rennebu barne- og ungdomsskole. Videre tar den for seg hvordan prosjektet hjelper elevene med utfordringer sine tilknyttet ADHD-relaterte vansker. Studiens problemstilling er følgende: «Hvilke utfordringer har to elever som deltar i skoleprosjektet «Skyting for mestring», og hvordan har prosjektet bidratt til deres utvikling?». To elever og to instruktører har delt sine tanker og beskrivelser om hvordan de ADHD-relaterte vanskene påvirker skolehverdagen, og hvordan vanskene har vært en faktor til at elevene har mistet deler av motivasjonen for skolegangen. Oppgaven tar videre for seg en beskrivelse av hvordan innholdet i undervisningen på skytetreningene og hvordan de som deltar, har vært faktorer til at elevene får tilbake motivasjonen som de har mistet.

Valg av teoretisk forankring er gjort for å besvare problemstillingen, samt belyse funnene gjort i analyseprosessen. Den teoretiske forankringen omhandler motivasjonsteori, og Eccles' «expectancy-value»-teori. Det er i tillegg supplert med ulike teoretiske forklaringer som funnene fra analysen belyser. Her forklares bl.a. teori om ADHD-relaterte vansker, selvpoppfatning, relasjonens betydning og formativ vurdering.

Studien bygger på kvalitativ forskningsmetode, hvor jeg har benyttet meg av intervju og observasjon som innsamlingsmetode av datamaterialet. Jeg har gjort en analyse av meningsinnholdet fra datamateriale, med en fenomenologisk tilnærming for å trekke ut intervjupersonenes erfaringer tilknyttet problemstillingen. Ved bruk av Grounded Theory i analysene og aksial koding har jeg beskrevet funnene i to hovedkategorier; *utfordringer og utvikling* og *suksessfaktorer*. Videre gjennom den selektive kodingen i analyseprosessen har jeg kommet frem til at motivasjon kan være en forklarende faktor for å besvare studiens problemstilling.

Forord

Arbeidet med denne studien har vært en krevende, men spennende prosess. Som nyutdannet lærer har det vært lærerikt å forske på en tematikk som er relevant for mitt arbeid som lærer og spesialpedagog. Gjennom prosessen har jeg utvidet kunnskapen min om arbeid med elever med lære- og atferdsvansker, samt fått bedre innsikt i hvordan man kan hjelpe disse elevene med deres utfordringer.

Jeg har intervjuet og observert to elever og to instruktører i skoleprosjektet «Skyting for mestring», ved Rennebu barne- og ungdomsskole. Deres personlige bidrag med tanker, meninger og erfaringer om deltakelse og gjennomføring av prosjektet Skyting for mestring har vært uvurderlige. Uten disse hadde ikke studien vært mulig å gjennomføre. Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Audhild Løhre. Hun introduserte meg for studiens tematikk og har gjennom prosessen bidratt med utmerket veiledning, kunnskap og refleksjon om emnet jeg har studert. Audhild har vært en god sparringspartner i utviklingen av studien. Hennes støtte og kritiske tanker har vært av stor betydning for den ferdigstilte studien.

Jeg vil også rette stor takk til Tuva Østby og Sindre Ollestad, samt øvrige medstudenter, for korrekturlesing, diskusjoner og kritiske tanker underveis i prosessen.

Trondheim, mai 2018

Simen Sløgedal

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
2.0 Teoretisk forankring – Motivasjon.....	3
2.1 Hva er motivasjon?.....	3
2.2 Eccles' «expectancy-value»-teori.....	3
2.2.1 Mestringsforventninger	4
2.2.2 Subjektive verdier	5
3.0 Metode.....	7
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	7
3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet	7
3.1.2 Observasjon	8
3.1.3 Valg av intervjupersoner	9
3.2 Gjennomføring av intervjuene og observasjon	9
3.2.1 Hvor observasjon og intervjuene ble gjennomført.....	10
3.2.2 Intervju- og observasjonssituasjonen	10
3.2.3 Tekniske hjelpemidler	11
3.3 Bearbeiding av data.....	12
3.3.1 Transkripsjon.....	12
3.3.2 «Grounded Theory» som analysestrategi i en <i>fenomenologisk</i> studie	13
3.4 Kvalitet i kvalitativ forskning	15
3.4.1 Forskerrollen	15
3.4.2 Vurdering av forskningens pålitelighet og gyldighet	16
3.4.3 Etske betraktninger.....	18
4.0 Analyse og diskusjon av funn	21
4.1 Kontekst	21
4.1.1 Prosjektet «Skyting for mestring».....	21
4.1.2 Intervjupersonene og deres roller i studien	22

4.2 Utfordringer og utvikling	23
4.2.1 Teori	23
4.2.2 Presentasjon og analyse av funn.....	25
4.2.3 Diskusjon.....	30
4.3 Suksessfaktorer.....	33
4.3.1 Teori	33
4.3.2 Presentasjon av funn.....	35
4.3.3 Diskusjon.....	40
5.0 Oppsummering	45
5.1 Oppsummerende diskusjon	45
5.1.1 Mestringsforventninger	46
5.1.2 Subjektive verdier	46
5.2 Kritiske tanker til egen forskning.....	48
5.3 Funnenes konsekvenser for praksis.....	49
5.4 Mulig videre forskning.....	49
6.0 Litteraturliste	51
7.0 Vedlegg	55
7.1 Godkjenning fra NSD.....	55
7.2 Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse – elev	56
7.3: Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse – foresatte	59
7.4: Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse – instruktør	63
7.5: Intervjuguide elevintervju nr. 1	67
7.6: Intervjuguide elevintervju nr. 2.....	69
7.7: Intervjuguide instruktører.....	72

1.0 Innledning

I dag møter majoriteten av norske skolelever en skole som legger til rette for læring og utvikling, både sosialt og faglig. På skolen tilegner de seg viktig lærdom, stifter vennskap og utvikler seg som mennesker. Siden 1889, da de første folkeskolelovene kom, har det blitt arbeidet med å lage en skole for «alle». De skolepolitiske reformene har møtt motstand fra flere hold, fordi arbeidet med å inkludere «alle» ikke har vært vellykket (Befring & Tangen, 2012). Litterære verk som *Jonas* av Jonas Bjørneboe og *Gift* av Aleksander Kielland har vært med på å rette oppmerksomheten mot barna som ikke «passer inn», og satt et kritisk søkelys mot skolevesenet. I 2018 henger fortsatt de samme utfordringene igjen for en gruppe elever. Av forskjellige grunner finnes det elever i norske klasserom som ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen, blir hengende etter faglig eller faller utenfor sosialt. Flere av disse utfordringene skyldes vansker elevene selv ikke kan gjøre noe med. ADHD-relaterte vansker og symptomene disse innebærer, er en av disse utfordringene. Fra 2004 og frem til 2016 har vi i Norge hatt en dobling av antallet barn og unge som får diagnosen ADHD, og 9/10 av disse får medikamentell behandling (Solberg, 2018). Vansker relatert til diagnosen ADHD kan gjøre situasjonen med å passe inn i et klasserom betydelig vanskeligere. Samtidig har også disse elevene rett til en undervisning og skolegang tilpasset deres evner og forutsetninger, jf. opplæringsloven §1-3 om tilpasset opplæring (Opplæringslova, 2008). Arbeidet med å planlegge og gjennomføre en undervisning for alle er lærerens ansvar, og krever både arbeid og kreativitet.

Skyting for mestring er et tilbud hvor elevene får to timer skytetrening på innendørs skytebane hver uke. Her får elevene trene på skytetekniske ferdigheter, i tillegg til at tilbudet også omfatter faglig og sosial undervisning. Det er et samarbeidsprosjekt mellom Rennebu kommune, Rennebu bare- og ungdomsskole og det lokale skytterlaget. Kommunen engasjerte også Institutt for lærerutdanning ved NTNU til å bidra med forskning og evaluere skoleprosjektet. Forskergruppen gav tidligere i år ut en rapport hvor de beskriver evalueringene de har gjort av skoleprosjektet. I rapporten trekker de blant annet frem hvordan prosjektet har vært med på å heve elevenes evne til å konsentrere seg (Østerlie, Vedul-Kjelsås, Buaas, & Løhre, 2018). Den siste tiden har også skoleprosjektet i Rennebu fått mye oppmerksomhet i media. Inneværende skoleår er det spilt inn en dokumentarfilm, i tillegg til at både radio, aviser og TV har hatt dekning om prosjektet. Formålet med skoleprosjektet Skyting for mestring er ifølge kommunen;

(...) å bruke en rekke positive sider ved skytesporten som nøkkel til at flere elever i skolen skal kunne oppleve mestring. Gjennom økt mestringsfølelse vil man kunne få ringvirkninger som økt motivasjon og bedre selvfølelse.

(Rennebu kommune, 2016)

Gjennom undervisningen og skytetreningen får elevene et avbrekk fra klasserommet og de får et undervisningstilbud med praktiske aktiviteter som skiller seg fra resten av undervisningen. Elevgruppen består av elever med ADHD-relaterte vansker som har mistet deler av motivasjonen for skolearbeidet, og trenger ny giv for å kunne komme tilbake på sporet. En annen side av prosjektet er at ferdighetene og teknikkene elevene tilegner seg på skytebanen, skal ha en overføringsverdi til klasserommet. Ved hjelp av forutsigbarhet og trygge rammer kombinert med øvelser i konsentrasjon, indre dialog og visualisering, skal eleven få hjelp til mestre sine utfordringer i hverdagen og på skolen. Prosjektet og resultatene har lagt grunnlag for studiens tematikk og problemstilling.

Hvilke utfordringer har to elever som deltar i skoleprosjektet «Skyting for mestring», og hvordan har prosjektet bidratt til deres utvikling?

Gjennom å besvare problemstillingen vil jeg forsøke å finne ut hva det som gjør at disse elevene gjennom skytetrening og undervisning har hatt en positiv utvikling. Studiens problemstilling vil bli belyst gjennom en kvalitativ tilnærming. Jeg har benyttet kvalitativt forskningsintervju og observasjon som datainnsamlingsmetode. Studien har en longitudinell design, og innsamling av data har foregått over en periode på fem måneder. Jeg har hatt fire intervjupersoner, to instruktører og to elever. Samtlige intervjupersoner ble intervjuet tidlig høsten 2017, i tillegg hadde jeg et oppfølgende intervju med elevene vinteren 2018.

Observasjonene fant sted i løpet av høsten 2017. I kapittel 2 vil jeg presentere en teoretisk forankring om motivasjon som vil ligge til grunn for studiens oppsummerende diskusjon. I kapittel 3 vil jeg presentere de metodiske valgene som er gjort under forskningsprosessen, og hvordan mine data har blitt behandlet. I Kapittel 4 vil jeg presentere empirien min. Denne vil bli analysert og diskutert i lys av relevant teori. I kapittel 5 vil jeg diskutere funnene gjort i kategoriene opp mot den teoretiske forankring og samle trådene i studien. Her vil jeg også beskrive kritiske tanker til egen forskning, funnenes konsekvenser for praksis og mulig videre forskning.

2.0 Teoretisk forankring – Motivasjon

2.1 Hva er motivasjon?

Motivasjon kan ses på som en drivkraft hos individer til å utføre bestemte handlinger, samt utholdenheten individet klarer å opprettholde gjennom den valgte handlingen. Som lærer ønsker man motiverte elever, både til skolegang generelt, samt til de enkelte fag og aktiviteter. Man ønsker å kunne fortelle til både medarbeidere og foreldre at elevene trives godt, og at de virker motiverte for arbeidet som foregår på skolen. Skaalvik og Skaalvik (2013) forklarer at lærere vil kunne ha problemer med å gjøre akkurat dette, ettersom grad av motivasjon er noe det er vanskelig å måle ut fra å observere elevenes atferd. De sier at man i beste fall kan si noe om hvor motivert en elev er for en *bestemt* aktivitet, og hvor sterk motivasjonen er for denne bestemte aktiviteten. Ulike elever vil altså gjennomføre like handlinger basert på ulikt grunnlag. Observasjon av atferd vil derfor ikke være tilstrekkelig for å sette mål på hvor motiverte elevene er, og vi trenger derfor noe mer å gå etter for å forstå elevenes grad av motivasjon, eller hvordan denne kan påvirkes (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Videre forklarer Skaalvik og Skaalvik at det blant dagens motivasjonsteoretikere er mer vanlig å se på fenomenet som en *situasjonsbestemt* tilstand, kontra et stabilt *personlighetstrekk* som det tidligere har blitt omtalt som. Ettersom motivasjon i dag antas å påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventninger, vil læreren gjennom tilrettelegging av læringssituasjoner og arbeid for et godt miljø kunne ha påvirkningskraft for elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

2.2 Eccles' «expectancy-value»-teori.

For å kunne si noe mer om elevers motivasjon, vil det være nyttig å ta utgangspunkt i en modell som kan gi et klarere innblikk i akkurat elevens motivasjon. Jeg har derfor valgt å ta utgangspunkt i Jacquelynne Eccles modell som er utarbeidet i samarbeid med hennes kollegaer. Modellen har stått sterkt i flere år, og brukes hyppig i forståelsen av temaet. En av grunnene til at den skiller seg ut i positiv retning, og ofte blir brukt, er hvordan den fremstiller forholdet mellom *mestringsforventninger* («Expectations of Success») og *subjektive verdier* («Subjective Task Value»), og hvilken påvirkningskraft forholdet mellom disse har på elevens valg av aktivitet og utholdenhet (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000).

Ideen bak modellen er at det finnes en sammenheng mellom valg et individ gjør og individets mestringsforventninger og subjektive verdier (Eccles & Wigfield, 2002). Med andre ord er motivasjonen, eller valget av aktivitet og utholdenhet knyttet til denne aktiviteten, et resultat av aktivitetens verdi for eleven og mestringsforventninger knyttet til denne aktiviteten. I Eccles' teori vil elevens forventninger om mestring bli påvirket av aktivitetens vanskelighetsgrad, tidligere erfaringer med å mestre/gjennomføre liknende aktiviteter og forventninger fra seg selv og andre. De subjektive verdiene som er avgjørende for om eleven gjennomfører en aktivitet vil være påvirket av holdninger og forventninger, sosiale roller, rolleforventninger og selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Teorien tar for seg en rekke andre faktorer i tillegg til mestringsforventninger og subjektive verdier, men med tanke på studiens omfang og tematikk er det disse faktorene jeg vil se nærmere på.

2.2.1 Mestringsforventninger

Helt siden arbeidet med teorien (Eccles et. al., 1983) startet, har faktoren *mestringsforventninger* stått sentralt når det fokuseres på individers/elevs evne til å ta avgjørelser. Som nevnt tidligere dreier mestringsforventninger seg om i hvor stor grad en elev tror han/hun vil lykkes med å gjennomføre aktiviteten eller handlingen han eller hun står ovenfor. Betydningen av å lykkes vil igjen være knyttet til den bestemte situasjonen og den individuelle elev, og hans eller hennes oppfattelse av *mestring*. Med andre ord vil eleven velge det alternativet som eleven tror vil gagne seg selv mest der og da. Dette underbygges av Eccles (2009) som ut fra studier om mestringsforventninger og handlingsvalg, forklarer at individer i stor grad vil velge å gjøre det de har tro på å lykkes med.

Eccles et al. (1983) forklarer at de to viktigste faktorene som spiller inn under forventningen om å mestre, er oppfatningen av egne evner og vanskelighetsgraden av oppgaven. Hun forklarer videre at oppfatningen av egne evner har størst påvirkning på elevens forventninger om å mestre. Sammen med disse faktorene spiller også tidligere erfaringer, historiske begivenheter og kultur inn på mestringsforventningene, men da som mer indirekte påvirkninger.

Eccles og Wigfield (2002) trekker også sammenlikninger mellom sin definisjon av mestringsforventninger til Banduras teori om *self-efficacy*. Blant motivasjonsteoretikere er også disse likhetstrekkene et velkjent fenomen, og omhandler individets tro på egne evner med tanke på å gjennomføre visse handlinger for å nå bestemte mål (Bandura, 1997).

2.2.2 Subjektive verdier

Som nevnt tidligere spiller også de *subjektive verdiene* en sentral rolle i motiverte valg og avgjørelser individer tar. Eccels et. al. (1983) forklarer disse verdiene gjennom fire underkategorier. Jeg har her valgt å benytte meg av Skaalvik og Skaalvik (2013, s.178) sin oversettelse og fremstilling av underkategoriene. De fire kategoriene er henholdsvis; *personlig verdi, indre verdi, nytteverdi og kostnad*.

Personlig verdi

Den *personlige verdien* kan ses i sammenheng med elevens selvoppfatning inn mot aktiviteten eller handlingen han eller hun vurderer å gjennomføre. Wigfield og Eccles (2002) forklarer det som viktige mål personer ønsker å oppnå fordi de bidrar til å bekrefte en persons oppfatning av seg selv. Aktiviteter vil være viktigere for en person dersom denne aktiviteten underbygger personlige interesser. Elever som gjennomfører aktiviteter som underbygger deres interesser, vil altså finne større verdi i arbeidet enn elever som gjør samme aktivitet uten å være interessert i den. For den interesserte eleven vil gjennomføringen av aktiviteten være med på å bekrefte elevenes oppfatninger av seg selv (Wigfield og Eccles, 2002).

Indre verdi

Denne underkategorien omhandler den gleden elevene finner ved bestemte aktiviteter og den interessen elevene finner ved dette emnet (Wigfield og Eccles, 2000). Det trekkes også klare likheter mellom *indre verdi* og begrepet *indre motivasjon* (Deci & Ryan, 1980). Deci og Ryan (1980) inkluderer også medbestemmelse, tilhørighet og kompetanse som viktige faktorer for indre verdi eller motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2013) tilføyer også at dersom elevene finner mening og sammenheng i lærestoffet, vil dette bidra til å heve den indre verdien eller motivasjonen.

Nytteverdi

Nytteverdien er knyttet til oppgavens betydning for fremtidige mål hos elevene. Dersom elevene føler at oppgaven har en langsiktig verdi for dem, vil dette være med på å underbygge motivasjon for gjennomføringen (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Kostnad

Det siste underpunktet omfavner de negative aspektene en elev kan stå i fare for å møte dersom man gjennomfører en bestemt aktivitet eller handling (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Jo flere eller større kostnadene er, desto mer vil oppgavens verdi synke for eleven.

3.0 Metode

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Begrepet metode benyttes ofte som en «vei til målet», og forteller oss noe om hvordan vi kommer oss dit ønsker. I kvalitativ forskning forklarer Nilssen (2012) at det finnes noen grunnleggende antakelser eller forutsetninger for denne metoden. Den *ontologiske forutsetningen* går ut på at det finnes mange virkeligheter. I min forskning ønsker jeg innsikt i mine intervjupersoners oppfattelse av hva de ser på som virkelighet, men med visshet om at deres oppfattelse kan være ulik min egen. Nilssen (2012) forklarer videre at med dette som utgangspunkt kan man gjennom denne typen forskning finne noen svar, men ikke svaret. Den andre forutsetningen er den *epistemologiske forutsetningen*. Denne innebærer en tanke om at kunnskap i kvalitativ forskning blir konstruert i møtet mellom forsker og intervjuperson (Nilssen, 2012). Dette betyr at relasjonen mellom deltakerne i forskningen spiller en viktig rolle. Gjennom studien ønsker jeg å få innblikk i hva det er ved Skyting for mestring som fungerer for elevene som deltar. Utfyllende og detaljerte beskrivelser og svar vil være avgjørende for å kunne si noe om dette. Fra et kvalitativt ståsted, med både epistemologiske og ontologiske forutsetninger, vil det derfor som forsker være viktig å opparbeide seg god tillit hos deltakerne. På denne måten legger forskeren til rette for å kunne gi så fyldige og beskrivende svar som mulig.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å finne svar på min problemstilling har jeg i denne studien valgt å bruke intervju med støtte av observasjon. Kvalitative forskningsintervju legger til rette for at en forsker kan forstå intervjupersonens verden, gjennom samtaler om et eller flere tema de deler interesse for. Intervju egner seg godt i *fenomenologiske* studier, hvor man som forsker er interessert i intervjupersonenes oppfattelser og beskrivelser av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i kapittelet. Formålet med intervjuene var å få innsikt i ulike perspektiver fra deltakere i ulike posisjoner knyttet til min problemstilling.

Jeg har valgt å benytte meg av det Kvale og Brinkmann (2015) kaller for *semistrukturert livsverden-intervju*. Denne typen intervju har som formål å innhente intervjupersonenes beskrivelser av hvordan de oppfatter valgte fenomener ut fra deres livsverden. Et slikt intervju skal dekke en rekke temaer, har gjerne mange spørsmål klare på forhånd, men åpner også opp for at en underveis i intervjuet kan gjøre om på rekkefølgen, formulering av spørsmål, stille

oppfølgingsspørsmål og ta opp tråder som dukker opp i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ettersom jeg er student og uerfaren både som forsker og intervjuer, ble arbeidet med en god intervjuguide viktig. Arbeidet tok lang tid, ble basert på tanker gjort i observasjon, samt min forforståelse av temaet og min teoretiske forankring. Jeg arbeidet ut i fra den foreløpige problemstillingen, og hadde på daværende tidspunkt to forskningsspørsmål jeg ønsket å besvare.

1. Hvordan har relasjonen mellom instruktør og elev påvirket elevens utvikling gjennom «Skyting for mestring»?
2. Hvordan beskriver elevene egen utvikling og deltakelse gjennom prosjektet?

Jeg lagde ulike intervjuguider til instruktører og elever hvor innholdet var likt, men ordlyd og formuleringer var tilpasset alder. Spørsmålene forsøkte jeg å stille så åpne som mulig, men likevel rettet mot bestemte temaer. Jeg hadde også med forslag til oppfølgingsspørsmål, eller forklaringer dersom noe skulle være uklart for intervjupersonene. Gjennom prosessen med intervjuene oppdaget jeg flere ganger at mine intervjuguider hadde forbedringspotensiale, og jeg reviderte underveis. Denne prosessen beskriver Kvale og Brinkmann (2015) som å «å bli klokere» underveis og er i overensstemmelse med det eksplorative formålet med denne typen intervju. Forskeren oppdager nye fenomen underveis som påvirker forskerens og studiens retning. Her møter forskeren ifølge Kvale og Brinkmann (2015) dilemmaet mellom å revidere intervjuguiden og gjøre den mer spesifikk, eller å la være. Jeg valgte å spisse spørsmålene inn mot nye relevante temaer som dukket opp. Dette gjorde også at vinklingen av selve studien delvis forandret retning.

3.1.2 Observasjon

Jeg valgte i tillegg å observere instruktører og skyttere på skytetreningene. Jeg observerte på ulike tidspunkt gjennom studiens prosessen, med første observasjon i forkant av første intervju. Dette gjorde jeg for å få større innsikt i prosjektets innhold og rutiner som forberedelse til intervjuene. I tillegg fikk jeg også større mulighet til å gjøre meg opp meninger om det intervjupersonene fortalte i intervjuene var i samsvar med hva jeg observerte. Min rolle som observatør kan sammenliknes med det Tjora (2017) beskriver som *deltakende observatør*. Jeg hadde i forkant avklart med intervjupersonene, som jeg også skulle observere, at jeg ville være til stede på skytetreningene for å få et innblikk i hvordan treningene foregikk, hvordan de snakket sammen og hvordan samarbeidet mellom instruktør

og elev fungerte. Jeg var tilstede i rommet, men ikke deltaker i aktiviteten. Med denne tilnærmingen forklarer Tjora (2017) at forskeren kan forstå perspektivene til de i gruppen, uten å bli en del av gruppen selv, og dette stemmer overens med den rollen jeg ønsket å ha.

I forkant av observasjonene valgte jeg å møte rommet og deltakerne jeg skulle observere med åpent sinn. Som i intervjuene ønsket jeg å være til stede og absorbere så mye informasjon som mulig uten forutinntatte antakelser. I et forsøk om å skaffe til veie så nøytrale og gode observasjoner som mulig, formulerte jeg derfor tre spørsmål som ble utgangspunktet for arbeidet:

1. Hva blir sagt?
2. Hvordan er kroppsspråk og blikk?
3. Er det en synlig endring i atferd over tid på skytetreningene?

Under observasjonene skrev jeg feltnotater, slik at inntrykkene kunne bevares til senere. Feltnotatene la grunnlag for data til analysen, samt planlegging av nye intervju og observasjoner. Dette fremhever Postholm (2010) som viktig i arbeidet med observasjoner.

3.1.3 Valg av intervjupersoner

Spørsmålet om hvor mange og hvem som skulle intervjues og observeres, ble for min del et viktig valg som måtte gjøres tidlig i prosessen. Formålet med undersøkelsen spiller en viktig rolle med tanke på antall intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette rådførte jeg meg med både veileder og kontaktperson på skolen, for å få hjelp til hvem i prosjektet som kunne være aktuelle intervjupersoner. I samarbeid kom vi frem til at to elever og to instruktører ville være et hensiktsmessig og tilstrekkelig antall. Denne blandingen av intervjupersoner vil også være i tråd med Kvale og Brinkmanns (2015) tanke om at man velger intervjupersoner strategisk ut fra hensiktsmessighet. Blant elevene ønsket jeg en elev som var relativt ny i prosjektet, samt en som hadde deltatt en stund. Blant de voksne ønsket jeg en lærer ansatt ved skolen, og en frivillig veteran fra gruppen som deltar fra Rennebu skytterlag. Nærmere beskrivelse av de ulike intervjupersonene kommer jeg tilbake til i kapittel 4.

3.2 Gjennomføring av intervjuene og observasjon

«Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.20). Gjennom intervju og observasjon har jeg samlet data for å

kunne besvare min problemstilling. I dette kapittelet vil jeg beskrive intervjuprosessen fra start til slutt.

3.2.1 Hvor observasjonene og intervjuene ble gjennomført

Valget av sted for intervjuene ble tatt sammen med intervjupersonene og min kontaktperson på skolen. Kontaktpersonene på skolen forklarte at ettersom jeg som intervjuer var avhengig av kollektivtrafikk, ville det være best å gjennomføre intervjuene med elevene på skolen i skoletida. De voksne intervjupersonene fikk selv bestemme, noe som medførte at ett av intervjuene fant sted på skolen, mens det andre intervjuet skjedde på skytebanen og delvis hjemme hos intervjupersonen. Ved å la intervjupersonene være med på avgjørelsen om valget av sted kan dette være med på at deltakerne er mer avslappet og føler på mer trygghet i intervjusituasjonen (Tjora, 2017).

På skolen ble intervjuene gjennomført i et grupperom godt egnet til dette formålet. I intervjusituasjonen med elever som i utgangspunktet sliter med konsentrasjon og utholdenhet var det derfor viktig å finne et rom som var naturlig skjermet for forstyrrende elementer og støy. Likevel måtte rommet være luftig og stort nok til at rommet ikke skulle påvirke intervjuet i negativ grad. I begge elevintervjuene satt eleven på kortenden av bordet, og jeg satt på nærmeste stol på langsiden. Denne plasseringen fremstod for meg som en fin balanse mellom nærhet og distanse. I intervjuene med de voksne var det mer naturlig å sitte ovenfor hverandre. Den delen av intervjuet som ble gjennomført hjemme hos intervjupersonen Arne foregikk på kjøkkenet, etter hans eget ønske.

Observasjonene fant sted på skytebanen på Berkåk, hvor treningene blir avholdt hver torsdag. Lokalet er delt i to, med skytebanen i ett rom, og «kafeen» som oppholds- og undervisningsrom utenfor. Dette gjorde at jeg kunne bevege meg mellom rommene og observere elever og instruktører i de ulike aktivitetene.

3.2.2 Intervju- og observasjonssituasjonen

Tjora (2017) påpeker at en viktig forutsetning for å lykkes med intervju hvor man søker dybde og mening, er at man klarer å skape en behagelig og avslappet stemning for alle som deltar. Intervjupersonene skal føle at det er trygt å snakke åpent om seg selv, det er lov til å spore av, be om pauser og velge å ikke svare på spørsmål dersom det er ønskelig. Intervju- og observasjonsperioden strakk seg over fem måneder, noe som tilsier at studien har en longitudinell design (Ringdal, 2013). I gjennomføringen av mine seks intervju la jeg derfor stor vekt på å informere mine intervjupersoner om at innsatsen de la ned var av stor betydning

for min del, og at jeg var svært takknemlig for deltakelsen. Oppbygningen av intervjusituasjonen har tatt utgangspunkt i slik Tjora (2017) forklarer *dybdeintervjuet struktur*. I den innledende fasen, *oppvarmings spørsmål*, ligger hovedvekten på å opprette en relasjon til intervjupersonen. I mine intervju gjorde jeg dette ved dele om meg selv, studiens hensikt, hvordan materialet ville bli brukt og være nysgjerrig på personen jeg skulle intervju. Jeg forsøkte altså å legge til rette for et klima hvor alle skulle føle at de utgjorde en sentral rolle og at deres meninger og perspektiver var viktige. I hoveddelen av intervjuet, *refleksjonsspørsmål* (Tjora, 2017), tok jeg utgangspunkt i intervjuguiden, men takket være diktafonen kunne jeg som intervjuer være en aktiv lytter å ta tak i interessante temaer og svar som dukket opp underveis. I det Tjora (2017) kaller for *avrundingsspørsmål* ble energien brukt på å oppsummere det vi hadde pratet om, spørre intervjupersonene om de hadde noe de ville tilføye, redigere eller trekke tilbake og til slutt takke for deltakelse.

I informasjonsskriv og invitasjon til intervju estimerte jeg godt med tid, slik at vi ikke skulle havne i en situasjon der vi følte oss presset på tid. Dette var viktig for at formålet med det semistrukturerte intervjuet, som gir tid til digresjoner og avsporinger som kan være av stor betydning for at den gode og frie samtalen, skulle være oppnåelig (Tjora, 2017). Intervjuene hadde ulik varighet. Elevintervjuene varte alt fra 15 minutter til 40 minutter, og intervjuene med de voksne instruktørene hadde varighet på opptil 1 time og 40 minutter. I tillegg ble det også notert en form for logg etter hvert intervju hvor jeg beskrev gjennomføringen og min subjektive oppfattelse av intervjupersonens deltakelse.

3.2.3 Tekniske hjelpemidler

I gjennomføringen av intervjuene valgte jeg å benytte diktafon. Som uerfaren forsker, og relativt ny i intervjuerrollen var det praktisk å slippe og notere for hånd underveis. Ved hjelp av diktafonen kunne jeg konsentrere meg om å lytte, stille oppfølgingsspørsmål, spille videre på spennende kommentarer samt sørge for god kommunikasjon og flyt i samtalen (Tjora, 2017). Samtlige intervjupersoner måtte samtykke både skriftlig, i samtykkeskjemaet, og muntlig i forkant av intervjuet at bruken av lydopptak var greit for dem. De ble også informert om kontinuerlig frivillig deltakelse med rett om å trekke seg, samt rutiner for oppbevaring og tidspunkt for sletting av filer og data (Tjora, 2017).

I tillegg til diktafonen hadde jeg også med en notatblokk i hvert intervju. Thagaard (2013) forklarer at en kombinasjon av opptak og notater kan være formålstjenlig. Denne ble brukt til å notere tanker og hendelser før, underveis og etter intervjuet.

3.3 Bearbeiding av data

For å oppnå forståelse for de fenomenene vi studerer, har fortolkning en sentral rolle i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). I denne delen vil jeg beskrive fremgangsmåtene og valgene jeg har tatt vedrørende datamateriale jeg hentet inn ved intervju og observasjon. Veien fra transkripsjoner til analyse vil bli beskrevet her.

3.3.1 Transkripsjon

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer begrepet transkripsjon som en oversettelse fra talespråk til skriftspråk. En omgjøring fra tale til tekst gjør at materialet blir mer oversiktlig og praktisk å manøvrere seg i, ettersom mengdene med data blir relativt store i en oppgave som dette. Samtidig finnes det også en nevneverdig bakside ved å transkribere intervjuene. Nilssen (2012) nevner at ved denne tekstliggjøringen mister man intervjupersonenes tonefall, mimikk, gester osv. På bakgrunn av dette vil det derfor være viktig å gjøre transkripsjonen så tidlig som mulig etter intervjuet, samt gjøre transkriberingen selv. Transkriberingen er både en start på analyseprosessen, samt en viktig del av det å lære å kjenne sin egen data (Nilssen, 2012). Ut fra dette hadde jeg som mål å alltid transkribere ferdig ett intervju, før jeg intervjuet neste person. På denne måten hadde jeg også mulighet til å revidere intervjuguiden dersom jeg oppdaget feil eller mangler underveis. Gjennom intervjuene ønsket jeg å søke utfyllende svar og mening. For å ivareta dette på best mulig måte har jeg fulgt Nilssen (2012, s. 49) sin liste over anbefalinger til hvordan man sikrer gode transkripsjoner. For min del har dette betydd en mest mulig direkte/korrekt gjengivelse, inkludering av pauser og uttrykk som ehhh, mhm osv., markering av trykk og engasjement, avbrytelser, latter og evt. tilleggsopplysninger man husker fra intervjuet.

Transkripsjonen var også den delen av prosessen hvor anonymisering av intervjupersonene tok plass. De fikk fiktive navn, og jeg har valgt å utelukke informasjon eller svar som kan være med på å avsløre intervjupersonens identitet. Med tanke på oversettelse fra dialekt til bokmål, har jeg valgt å følge Tjora (2017) sine retningslinjer. Dette innebærer at jeg i stor grad har oversatt til bokmål, men valgt å beholde dialekt-fraser og uttrykk som ikke har verdige oversettelser til bokmål. Ved ferdige transkripsjoner har jeg også hørt gjennom lydopptakene på nytt for å sikre at samtalene er transkribert korrekt.

3.3.2 «Grounded Theory» som analysestrategi i en *fenomenologisk studie*

I kvalitativ forskning benytter forskeren forskjellige tilnærminger når datamaterialet han har hentet inn skal analyseres. I analysen av mitt datamateriale har jeg valgt å bruke en *fenomenologisk* tilnærming for å besvare min problemstilling. Fenomenologi er omtalt som både filosofisk tradisjon og kvalitativt forskningsdesign, med røtter tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl (Postholm, 2010). Målet med denne typen forskning er å gi en presis beskrivelse av intervjupersonenes egne perspektiver, opplevelser og forståelseshorisonter (Postholm, 2010; Tjora, 2017). Videre forklares det at ett og samme fenomen oppleves individuelt ut ifra hver persons bakgrunn, interesser og forståelse. Noe som betyr at det for min del var viktig å få beskrivelser fra ulike individer med erfaringer fra samme prosjekt, for å best mulig kunne besvare min problemstilling.

I denne studien har jeg valgt å ta utgangspunkt i *Grounded Theory*, som ifølge Postholm (2010) er et godt redskap til å hjelpe forskeren til å forstå og analysere fenomener studert med fenomenologisk tilnærming. Hovedidéen bak *Grounded Theory* er å forme nye teoretiske ideer som tar utgangspunkt i empiri (Nilssen, 2012). For å forstå hvordan Skyting for mestring fungerer for elevene som deltar, har jeg forsøkt å ha et fortolkende blikk på datamaterialet. Nilssen (2012) trekker tråder mellom fortolkende forskning og den hermeneutiske sirkel. Hver detalj i analysen kan være viktig for helheten, men den enkelte detaljen må ses i sammenheng med andre detaljer for å kunne si noe om helheten. Med dette som utgangspunkt ble det viktig å følge en analysemetode som gir mulighet til endring underveis i prosessen. I *Grounded Theory* følger forskeren tre faser; *åpen koding*, *aksial koding* og *selektiv koding* (Nilssen, 2012). Disse fasene gir mulighet for at empirien fra intervju og observasjoner legger grunnlaget for teori og diskusjon.

Åpen koding

Nilssen (2012) forklarer *åpen koding* som delen av analysen der forskeren setter navn på fenomener og ytringer gjennom en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet. Et ønske i denne delen av analyseprosessen er å legge til side forforståelsen, og la datamaterialet tale for seg selv så nøytralt som mulig. Dette er ifølge Nilssen (2012) en utopisk tanke, og noe forskeren bare må arbeide ut ifra. Forskerens forforståelse, erfaringer og kunnskaper vil alltid farge hvordan man forstår og analyserer datamaterialet. Disse aspektene er også grunnen til at forskeren ser utsagn eller fenomener som interessant. I denne delen av analysen forsøkte jeg likevel å møte transkripsjonene med et så nøytralt blikk som mulig. Gjennom å notere stikkord, setninger og spørsmål til teksten i margin startet jeg en dypere prosess med å bli

kjent med mitt eget datamateriale. Etter flere gjennomlesninger satt jeg igjen med en stor mengde koder. Disse kodene la videre grunnlag for neste del av analyseprosessen.

Aksial koding

I det videre arbeidet med analysen ble det viktig for meg å skape oversikt over mange titalls sett med koder. Jeg startet med å skrive lister med alle kodene fra transkripsjonene for å sikre at jeg ikke «mistet» noen i prosessen. Deretter startet arbeidet med å gruppere kodene i temaer eller kategorier, som ifølge Nilssen (2012) er hovedideen bak *aksial koding*. Videre arbeidet jeg med å trekke linjer mellom koder som overlappet hverandre eller som kunne samles under nye koder som omfavnet større bredde. Ved hjelp av flere runder med tankekart ble oversikten bedre og antallet koder ble færre. Etter å ha sett tankekartene opp mot nye gjennomlesninger av transkripsjoner og tidligere skisser kom jeg til et metningspunkt. Da satt jeg igjen med to hovedkategorier; *Utfordringer og utvikling* og *Suksessfaktorer*. Hovedkategoriene ble igjen delt i underkategorier for å systematisere og presisere innholdet opp mot fenomenet jeg studerer.

Selektiv koding

Det videre arbeidet i analysen går på det Nilssen (2012) kaller for *selektiv koding*. Denne prosessen handler i korte trekk om å finne kjernen i studien. Arbeidet med den selektive kodingen, eller jakten på «kjernekategoriene» startet tidlig i analyseprosessen. Gjennom intervju, observasjoner, transkripsjoner og den resterende analysen har jeg hele veien søkt etter en bakenforliggende faktor. Et «svar» som kan forklare eller beskrive utviklingen elevene opplever på Skyting for mestring, og hvordan denne har funnet sted. Gjennom arbeidet med den aksiale kodingen ble jeg etter hvert bevisst på at mye av empirien kunne ses i lys av motivasjonsteori. Formålet med Skyting for mestring er å skape en arena for mestringsopplevelser. Dette er noe jeg vil komme nærmere tilbake til senere i studien, men da som et utgangspunkt sett sammen med kategoriene og underkategorier fra den aksiale kodingen. Sammensetningen av kategoriene gjorde meg bevisst på at studien kunne ses i lys av *motivasjon*.

Valget av å bruke Grounded Theory som analysestrategi for studien har også gjort at studiens struktur har blitt påvirket av dette. Kapittel 2, om motivasjon, er et resultat av dette og legger teoretiske føringer for hele studien. Avslutningsvis vil jeg diskutere de empiriske funnene opp mot motivasjonsteorien, og på denne måte vise til at å skape motivasjon i ulike settinger er den grunnleggende suksessfaktoren jeg har funnet i denne studien.

3.4 Kvalitet i kvalitativ forskning

Forskning stiller krav til kompetanse og kvalitet. Thagaard (2013) forklarer at en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. I denne delen vil jeg derfor vurdere min rolle som forsker med utgangspunkt i min bakgrunn og forforståelse av tematikken i min studie. Jeg vil også ta for meg studiens pålitelighet og gyldighet, og til slutt noen etiske betraktninger.

3.4.1 Forskerrollen

Som forsker må man være bevisst sin egen bagasje. Kvalitativ forskning vil alltid være påvirket av forskerens bakgrunn og forforståelse. Dette innebærer forskerens teoretiske rammeverk, erfaringer, kunnskaper og holdninger (Nilssen, 2012). Det at jeg er ferdigutdannet grunnskolelærer, at jeg har hatt praksis og arbeid ved siden av masterskrivingen samt prosessen med innsamling av data og tolkninger, har vært med på å prege mitt teoretiske rammeverk. Hvem jeg omgås, hvor jeg har vokst opp, hva jeg fyller fritiden min med og at mine foreldre også er lærere, ligger som et grunnlag for mine kunnskaper og holdninger jeg tar med meg inn i studien. Alle disse elementene er med på å forklare min forforståelse. Dette stemmer godt overens med slik Gilje og Grimen (1993) forklarer at forskere har tre former for forforståelse: *språk og begreper, tro og ideer og personlige opplevelser*. Forforståelsen blir nødvendig for å forstå hva forskeren skal se etter, forstå hva som er relevant for min oppgave, og det gir forskeren retning i undersøkelsene han eller hun gjennomfører (Nilssen, 2012). Forforståelsen min har vært med på å prege valg av tematikk for studien, hva jeg tror og anser som viktig å spørre om i intervjuene, hva jeg anser som viktig og relevant i transkripsjoner og analyse, samt valgene jeg har tatt i rapporteringen av undersøkelsene jeg har gjennomført.

Som nevnt tidligere er hovedideen i Grounded Theory, min analysemetodiske tilnærming, å forme nye teoretiske ideer med utgangspunkt i empirien. Som forskere skal man møte datamaterialet med et nøytralt utgangspunkt, men samtidig være bevisst sin forforståelse og den påvirkningen den har på valgene man gjør. Tjora (2017) forklarer at fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere, hverken i intervjusituasjonen eller i analyseprosessen. Dette fordi fortolkning står såpass sentralt. Subjektiviteten kan altså ikke legges til side, men må tas høyde for og vises til igjennom rapporteringen (Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Det ble derfor viktig for meg å være bevisst valgene jeg har tatt og reflektere over hvordan disse kunne påvirke prosjektet. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer denne tilnærmingen som

refleksiv objektivitet. Som forsker må jeg altså reflektere over mitt bidrag til produksjon av kunnskap, med intensjon om sensitivitet knyttet til min subjektivitet. Det at jeg har vært bevisst min egen subjektivitet gjennom objektiv refleksivitet, bidrar ifølge Nilssen (2012) til at jeg ikke har mistet *forskerblikket*, men opprettholdt en nødvendig distanse til både deltakere i prosjektet og empirien jeg har samlet. En utfordring jeg blant annet møtte i et av intervjuene, var at en av intervjupersonene ytret at han ikke visste om «det var denne typen informasjon jeg var ute etter». Ettersom jeg søkte deres beskrivelser og opplevelser knyttet til spørsmålene jeg stilte, ble det derfor essensielt å igjen gå igjennom at det ikke fantes riktige og gale svar, men at det var deres opplevelse av de ulike fenomenene som var av min interesse.

Et annet viktig moment forskeren må ta høyde for er analyseprosessens begynnelse. Postholm (2010) forklarer at analyseprosessen begynner allerede ved første intervjusituasjon, de første observasjonene og første blikk på teori og dokumenter. I intervjuene og transkripsjonene forsøkte jeg derfor å legge mine egne teoretiske perspektiver, samt tanken om å finne «noe relevant», til side. På denne måten ville jeg gi uttalelsene og transkripsjonene en sjanse til å lede meg i den retningen de ønsket, og ikke i den retningen jeg ønsket de skulle ta. Med dette som utgangspunkt dukket det opp nye temaer, som gjorde at jeg underveis skiftet fokus i studien. Studiens utgangspunkt var å beskrive relasjonen instruktør-elev, og se på hvilken påvirkning denne hadde for elevenes utvikling, samt elevenes beskrivelser av deltakelse i prosjektet. Gjennom intervju og transkripsjoner skiftet jeg kurs, og rettet meg mer i retning av å finne grunnen til at dette prosjektet faktisk fungerer for elever fra denne elevgruppen. Det at jeg klarte å være bevisst min subjektivitet gjennom refleksiv objektivitet (Nilssen, 2012), hadde altså stor betydning for studiens retning og innhold.

3.4.2 Vurdering av forskningens pålitelighet og gyldighet

Pålitelighet og gyldighet er en integrert del i forskningsprosessen i all kvalitativ forskning (Holter, 1996). Begrepene pålitelighet og gyldighet, kan ses i sammenheng med henholdsvis *reliabilitet* og *validitet* (Thagaard, 2013). En oppgaves *reliabilitet* eller pålitelighet refererer til spørsmålet om en annen forsker, med hjelp av samme metoder som er brukt, kan komme frem til tilsvarende resultat. Dette til tross for at det diskuteres om *repliserbarhet* er et relevant kriterium i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). Reliabilitet handler altså om gjennomføring og rapportering er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. En oppgaves *validitet* er ifølge Thagaard (2013) tilknyttet tolkning av data. Videre forklarer hun at man kan presisere begrepet ved å stille spørsmål til om tolkningene er gyldige i forhold til den

virkeligheten som er studert. I mitt tilfelle må jeg vurdere om tolkningene jeg har gjort ut fra transkripsjonene samsvarer med måten jeg formidler de i rapporteringen.

For å vurdere min forsknings pålitelighet og gyldighet, velger jeg å ta utgangspunkt i Dalens (2011) fem forhold knyttet til validitet i forskningsprosessen; *forskerrollen, utvalg, metodisk tilnærming, datamaterialet og analytisk tilnærming*. Disse fem forholdene ser jeg på som dekkende for å vurdere studiens reliabilitet og validitet. Dette fordi begrepene ofte kan være vanskelige å skille, samt at reliabilitet i noen tilfeller kan stå som en forutsetning for god validitet (Grønmo, 2016).

Forskerrollen er som tidligere nevnt vesentlig for sluttproduktet i forskning. Hele prosessen består av en rekke valg, alt fra valg av tematikk til hvordan man tolker utsagn fra intervjupersonene. Min rolle som student i spesialpedagogikk, gjør at jeg har en direkte tilknytning til feltet jeg forsker på. Dette kan være med å påvirke valgene jeg tar, men jeg ser på det som viktig at man er bevisst sin egen rolle eller subjektivitet, gjennom objektiv refleksivitet. Jeg mener selv jeg har klart å opprettholde en nødvendig distanse til forskningsfeltet slik at jeg har klart å ta hensiktsmessige valg. Valg som f.eks. fjerne eller omformulere lite relevante spørsmål i intervjuguiden, slik at nye spørsmål kunne åpne for ny tematikk som igjen kunne være viktig for studien.

Maktforholdet i kvalitative forskningsintervju er på ingen måte likestilt. Intervjuet og kunnskapen som dannes der, bygger på samspillet mellom intervjuer og intervjupersoner, noe som også omtales som *intersubjektivitet* (Dalen, 2011). Samtidig er det jeg som forsker som tar majoriteten av valg både med tanke på innhold, sted, tid, start, slutt med mer. Ved bruk av semistrukturerte intervju hvor jeg som forsker i større grad kan la intervjupersonene være med på å styre retningen av intervjuene, har jeg lagt til rette for at intervjupersonenes forståelse og opplevelser skal stå i sentrum. I tillegg har jeg også tilpasset ordlyd og formuleringer, og på denne måten opprettholdt en intersubjektivitet som igjen vil være med å styrke studiens validitet (Dalen, 2011).

Valget mitt av intervjupersoner er basert på å sikre flest mulig perspektiver knyttet til min problemstilling. På denne måten legger jeg til rette for at mitt valg av utvalg fører til at resultatene i min forskning, gjennom innhenting av *tykke beskrivelser* jfr. Thagaard (2013) skal være så anvendelige som mulig for *generalisering* eller *ytre validitet* jfr. Andenæs (2001).

For å besvare min problemstilling har jeg valgt å benytte meg av kvalitative forskningsintervju, med støtte i observasjon underveis. Dette kaller Postholm (2010) for *triangulering*, og vil si at man gjennom bruk av flere metoder for innhenting av data i større grad sikrer at det man finner er riktig. Jeg fant det nyttig å observere instruktører og elever underveis i intervjuperioden for å danne meg et inntrykk av det vi snakket om i intervjuene. Ved å benytte begge innsamlingsmetoder skaffet jeg også tykkere beskrivelser, enn hva jeg hadde fått med kun en av dem. Som tidligere nevnt er tykke beskrivelser et sentralt aspekt for kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). Bruken av diktafon la til rette for at transkripsjon skulle gi best mulig grunnlag for videre arbeid, som igjen har betydning for kvaliteten på analyser og rapportering. Ettersom jeg ønsket å få innblikk i hvorfor prosjektet Skyting for mestring fungerte for elevene som deltok, valgte jeg Grounded Theory som en analysestrategi i en *fenomenologisk* studie. Ved bruk av *objektiv refleksivitet* i arbeidet med *åpen-*, *aksial-* og *selektiv koding* kunne jeg arbeide med datamaterialet på en måte som var egnet for å besvare problemstillingen. Gjennom bearbeiding av transkripsjoner hentet jeg ut sitater fra samtlige intervjupersoner, og knyttet disse til kategoriene og underkategoriene jeg kom frem til i analyseprosessen. Videre ble sitatene diskutert opp mot relevant teori, forskerens egen stemme og analytiske resonnementer. Disse tre kriteriene anser Busch (2013) som de viktigste kvalitetskriteriene i arbeidet med diskusjon av empirien, som igjen er med på å styrke kvaliteten i studien. Linken mellom intervjupersonenes sitater sett opp mot tidligere forskning, blir av Tjora (2017) ansett som viktig for å sikre gyldighet i en studie som dette. Jeg har selv gjennomført alle intervju, transkripsjoner og analyser. Ved å gjøre dette har jeg blitt godt kjent med datamaterialet mitt, skaffet oversikt og underveis funnet ut om deler burde revideres før jeg gikk videre. Å ikke sette bort deler av arbeidet til andre, er ifølge Dalen (2011) med på å styrke kvaliteten til prosjektet.

3.4.3 Etiske betraktninger

Ved bruk av kvalitative forskningsintervju omhandler forskningsetikken jfr. Tjora (2017) først og fremst at de som deltar i prosjektet ikke skal *komme til skade*. Under intervjuene hadde jeg nær kontakt med mine intervjupersoner. Gjennom intervjuene ble det snakket om tema som kan oppleves som sensitive og personlige. Både elever og instruktører snakket om opplevelsen av skolehverdagen med vanskene de har, og hva de voksne tenkte om sitt arbeid med å hjelpe elevene med deres utfordringer. En slik prosess fører med seg en rekke etiske utfordringer, og som Postholm (2010) forklarer, så kommer de før, underveis og etter intervjuene er avsluttet. For meg som ung og uerfaren forsker har det vært viktig å strebe etter

det som ble nevnt innledningsvis, at ingen deltakere skal komme til skade av å delta i mitt forskningsprosjekt. Derfor har jeg valgt å legge de *forskningsetiske retningslinjene for samfunnsforskning* til grunn for min oppgave. Disse har til hensikt å veilede forskere etisk og forebygge vitenskapelig uredelighet (NESH, 2016).

I forkant av prosjektet ble det sendt meldeskjema til NSD – Norsk senter for forskningsdata, ettersom at det i løpet av studien kunne komme frem personlig og sensitiv informasjon om intervjupersonene. I søknaden ble hovedtematikken for intervjuene beskrevet og samtykkeskjema for elever, foresatte og instruktører ble lagt ved. Søknaden ble godkjent, og deretter startet prosessen med å skaffe informanter, og deres samtykke. I informasjonsskrivet informerte jeg om studiens formål, bruk av lydopptak og observasjon, frivillig deltakelse og anonymisering (Se vedlegg 1). Informasjonen ble også repetert ved starten av hvert intervju, slik at man ved intervjustart var sikret deltakernes samtykke, noe som Thagaard (2013) viser til som viktig. Gjennom prosessen har oppbevaringen av alt datamateriale som kan føre til gjenkjenning av intervjupersonene, her også kodenøkler, blitt oppbevart i tråd med NSD sine retningslinjer. I transkripsjonene valgte jeg å anonymisere intervjupersonene, slik at jeg også kunne benytte meg av skylagring av produsert tekst. På denne måten sikret jeg at viktige produksjoner ikke gikk tapt gjennom arbeidet, og at konfidensialiteten og privatlivet til deltakerne ble ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2015; NESH, 2016).

I etterkant av ferdige transkripsjoner har samtlige intervjupersoner fått tilbud om å lese gjennom mine omgjøringar fra lyd til tekst, og godkjenne bruk av disse. Denne prosessen kaller Postholm (2010) for *member checking*. Intervjupersonene skal få muligheten til å si seg enige eller uenige i forskerens forståelse av det de har delt i intervjuene. Videre forklarer hun at prosedyren vurderes som den viktigste for å kunne skape en troverdig studie (Postholm, 2010).

4.0 Analyse og diskusjon av funn

I denne delen vil jeg presentere og analysere funnene jeg har gjort i datainnsamlingen. Her vil jeg også diskutere funnene opp mot relevant teori. Jeg har valgt å dele materialet i to hovedkategorier, *utfordringer og utvikling* og *suksessfaktorer*. Kategoriene har blitt grundig utarbeidet gjennom analysearbeidet av transkripsjoner og feltnotater fra observasjon. Den første kategorien, *utfordringer og utvikling*, tar for seg hvilke utfordringer elevene har hatt og hvordan de selv og instruktørene har opplevd denne prosessen. I tillegg vil jeg si noe om hva slags utvikling elevene har hatt innen de utfordringene som først blir presentert. I den andre kategorien, *suksessfaktorer*, vil jeg ta for meg hva som ligger bak elevenes utvikling. Hvorfor har elevene hatt en utvikling, og hvordan har instruktører og prosjektet i seg selv tilrettelagt slik at elevene har fått hjelp med sine utfordringer? De to hovedkategoriene har lik oppbygning. Jeg vil først presentere relevant teori, deretter legge frem funnene og mine analyser av disse, og til slutt diskutere i lys av teorien. Før jeg går videre til dette vil jeg først beskrive konteksten til prosjektet, intervjupersonene og deres rolle i studien.

4.1 Kontekst

4.1.1 Prosjektet «Skyting for mestring»

For å kunne si noe om hvorfor Skyting for mestring fungerer for disse elevene, er det naturlig å gi en beskrivelse av prosjektet i seg selv. Instruktør og intervjuperson, Kari, gav i sitt intervju en grundig og forklarende beskrivelse av prosjektet:

Skyting for mestring er et tiltak som er rettet mot elever som har ADHD-liknende utfordringer, altså at de strever med å konsentrere seg, holde fokus, stenge ute andre forstyrrelser, de sliter med å komme i gang med oppgaver, de sliter med å holde tråden underveis og de sliter med å bli ferdig. Disse elevene har strevd med det i mange år, slik at det fører til at de har ordna seg noen strategier for å ikke oppleve nederlag i skolehverdagen sin da. Dette gjør på en måte at de kanskje i det hele tatt lar være å begynne på oppgaven, for å slippe og oppleve at «nei, jeg ble ikke ferdig i dag heller». Eller de lar være å gjøre en oppgave fordi: «det her har jeg prøvd på mange ganger, og jeg får ikke noe gode tilbakemeldinger på det», «det er liksom aldri bra nok det jeg gjør», dette kan være fordi de aldri blir ferdig, eller sporer av underveis eller ... Ja. Så de ordner seg noen strategier, og etter hvert som de lar være å gjøre oppgaver og får manglende positive tilbakemeldinger, så mister de motivasjonen da. Så det er på en måte utgangspunktet, og etter å ha hatt x antall slike elever opp gjennom tiden, og lurt på «ka i all verden ska e gjør som lærer for å hjelpe dem?», så. Og tenkt rett og slett at her har læreren lite verktøy, oss har lite tiltak, oss skal gi tilpassa opplæring til alle sammen, både dem sterke og dem på midten og dem svake.

(Kari)

Som nevnt tidligere forklarer Rennebu kommune på sine nettsider at formålet med prosjektet er å tilby en annerledes undervisning for elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av skolehverdagen slik den er i dag, og i tillegg har for få mestringsopplevelser. Prosjektets utforming og innhold skal bidra til at elevene opplever mestring, og slik gjenvinner motivasjon og en bedret selvfølelse i skolehverdagen. Elevene har til felles at de har utfordringer i tilknytning til ADHD-relaterte vansker som gjør skolehverdagen ekstra utfordrende. Tilbudet gjelder for elever på mellom- og ungdomstrinn, og det blir etter hvert tatt avgjørelser på om elever som deltar skal få fortsette, eller om man skal avslutte tilbudet, og gi plass til nye.

4.1.2 Intervjupersonene og deres roller i studien

I denne studien møter vi «Kari», «Arne», «Tor» og «Erlend». Disse fire personene har lagt grunnlaget for studiens empiri ved å la seg intervju og bli observert. Instruktøren «Kari» er i tretti-årene og er ansatt som lærer ved skolen. Hun er en blid og utadvendt dame med stort hjerte for skytesporten. «Arne» er en av veteranene fra Rennebu skytterlag og Det frivillige skyttervesenet som deltar som frivillig instruktør på Skyting for mestring. I likhet med de andre veteranene er han pensjonist og bruker gladelig fritiden sin på å instruere og lære opp nye skyttere. De frivillige veteranene går på turnusordning hvor de har tre uker av gangen hver. «Arne» er ung til sinns og møter elevene på en god måte gjennom personlighet og kommunikasjon. Eleven «Tor» er ungdomsskoleelev og en av elevene som har deltatt over lengre tid. Eleven «Erlend» går på mellomtrinnet og er en av elevene som startet høsten 2017.

Gjennom samtaler med de ulike intervjupersonene har jeg forstått at interesser og engasjement for både jakt og skytesporten står sterkt i lokalmiljøet. Den grunnleggende interessen har vært med på å få skoleprosjektet Skyting for mestring opp å stå i Rennebu kommune. Noe flere per dags dato er veldig takknemlige for.

Gjennom observasjon har jeg observert elevene i samspill med instruktørene. Ved observasjonsdeltakelse på skytetreningene dannet jeg meg raskt et bilde av både elever, instruktører og prosjektet i helhet. Dette ble gode erfaringer å ta med seg inn i intervjurundene, både fordi jeg visste mer om hva det gikk ut på, og litt om hva slags mennesker jeg skulle intervju. Som tidligere nevnt ble instruktørene intervjuet en gang på høsten, mens elevene også hadde et oppfølgende intervju på vinteren. Gjennom intervjuene ble de forskjellige intervjupersonenes rolle i studien enda klarere. Noen snakket mer enn

andre, og noen forklarte dypere rundt de temaene som i ettertid har vist seg å bli de relevante temaene. Det finnes forskjellige grunner til dette. Kunnskap om prosjektet, alder, modenhet og evne til å reflektere er noen av grunnene. Ettersom «Erlend» både var ny i prosjektet samt går på mellomtrinnet, var mengden data fra disse intervjuene mindre enn hos andre. «Kari» har deltatt som instruktør over lengre tid, har pedagogisk utdanning og stort engasjement for prosjektet. Slike faktorer har gjort at noen intervjupersoner går igjen hyppigere enn andre i empirien. Samtlige intervjupersoner har bidratt med verdifull data, noen har bare fortalt mer enn andre.

4.2 utfordringer og utvikling

Denne kategorien tar for seg intervjupersonenes beskrivelser av elevenes utfordringer og opplevelse av deltakelse i prosjektet. Også elevenes opplevde utvikling knyttet til utfordringene de har hatt med sine ADHD-relaterte vansker vil bli presentert og analysert her.

4.2.1 Teori

ADHD-relaterte vansker

ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, er en diagnose hvor de som rammes viser vansker med lav impuls kontroll, oppmerksomhetssvikt eller manglende konsentrasjonsevne i tillegg til hyperaktiv atferd (Engh, 2014). I Norge benytter vi oss av følgende diagnosesystemer; DSM-IV, Diagnostic and Statistical Manual og Mental Disorders og ICD-10, International Classification og Diseases (Fjellsjø & Karlsen, 2016, s.33). Den første norske studien av ADHD på landsbasis av barn mellom 6 og 12 år viste en forekomst på 2% i perioden 2008-2011 (Surén m.fl., 2013). Samme studie viste også at forholdet mellom gutter og jenter var på 2,8, noe som tilsier at omtrent tre ganger så mange gutter som jenter får diagnosen. Studien viste også en fylkesvis forskjell varierende fra 1,1 % i Vest-Agder til 3,5% i Aust-Agder. Dette mener forskerne skyldes ulike diagnostiseringspraksiser (Surén m.fl., 2013). De siste årene har vi også hatt en stor økning i antallet barn og unge som får diagnosen ADHD samt tilhørende medikamentell behandling. I 2004 var det rundt 9000 barn og unge med ADHD-diagnosen. I 2016 var det samme tallet på over 18000, noe som tilsvarer en økning på over 100 prosent. Blant disse ble 9 av 10 medisinerert (Solberg, 2018).

Lav impuls kontroll viser seg gjennom at elever handler før de tenker. Dette kan føre til at de avbryter eller forstyrrer andre elever eller lærere, og at aktiviteter som å stå i kø kan bli vanskelig (Hoem, 2013). Grunnen bak den lave impuls kontrollen har vært mye omdiskutert,

men i dag ser man på elevers vansker med å hemme handlinger, følelser og tanker som et kjerneproblem i diagnosen ADHD (Bryhn, 2009). Oppmerksomhetssvikten handler om evnen til å konsentrere seg, eller for elever med ADHD, det å ikke mestre det. Oppmerksomhet forklares som en kognitiv kontrollfunksjon som styrer vår evne til å opprettholde oppmerksomhet i ulike situasjoner både over kort og lengre tid (Bryhn, 2009). Med sviktende oppmerksomhet kan derfor arbeidsøkter og reglene som medfølger i klasserommene bli vanskelig for elever med diagnosen ADHD. Den hyperaktive atferden gir vansker både i form av synlig og ikke-synlig rastløshet. Dette kan vise seg gjennom vansker med å sitte i ro, verbale utbrudd og en følelse av at tankene flyter konstant og at man ikke klarer å fokusere på det man blir bedt om (Hoem, 2013). Hyperaktiviteten må ikke skyldes diagnosen ADHD, den kan også forklares av helt andre grunner. Forskjellene blant kjønnene Surén m.fl. (2013) viser til i sin undersøkelse og det at flere gutter enn jenter får diagnosen, kan ofte skyldes at jentene med diagnosen har større vansker med den indre uroen, og har mindre av den fysiske hyperaktiviteten. Dette kan være en faktor til at et mindre antall jenter blir oppdaget. Guttene viser mer av den fysiske hyperaktiviteten, og er derfor lettere og fange opp (Engh, 2014).

Selvoppfatning

Skaalvik og Skaalvik (2013) forklarer *selvoppfatning* som alle de oppfatninger, vurderinger, forventninger, tro eller viten en person har om seg selv. Det er altså et paraplybegrep som dekker et bredt felt og brukes i ulike betydninger. Elevers selvoppfatning er ikke en av faktorene som får størst plass i denne studien, men gjennom empirien har det kommet frem at det vil være nyttig for studien og ta med en kort begrepsavklaring da elevenes selvoppfatning er med på å påvirke elevenes utvikling i Skyting for mestring.

Selvoppfatning er altså samlingen av vurderinger elever gjør om seg selv, som også dekker begrepene *selvvurdering* og *forventninger om mestring* i skolesammenheng. *Selvvurdering* omhandler elevens vurderinger av egen dyktighet, prestasjoner og eget utseende. Inn her faller også *akademisk selvvurdering* som omfatter elevers følelse av å gjøre det godt på skolen eller i bestemte fag. *Forventninger om mestring* handler om troen på å mestre konkrete oppgaver. Her vil rammene rundt den konkrete oppgaven også spille en rolle. Tidsbruk, vanskelighetsgrad og hjelpemidler vil være med å påvirke elevers mestringsforventninger (Eccles et. al., 1983).

Personers selvoppfatning er altså subjektive vurderinger gjort av seg selv på områder der vedkommende har gjort seg erfaringer. Det er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) vanlig å skille mellom: sosial, fysisk, akademisk, emosjonell og moralsk selvoppfatning.

Kontinuerlige vurderinger, ofte gjort på bakgrunn av hvordan vi tror andre oppfatter oss, gjør at vi tilpasser vår atferd og forandrer oppfatningen av oss selv. Denne sosiale speilingen, kaller Festinger (1954) for *sosial speilingsteori*, og går ut på hvordan vi speiler oss, eller sammenlikner oss, i andres reaksjoner på oss selv. En viktig faktor for at vi skal tilpasse atferden vår basert på andres reaksjoner, er at det gjøres av en såkalt *signifikant andre* (Festinger, 1954). Den personen et individ speiler seg mot må ha en betydning eller påvirkning for individet, for at hans eller hennes reaksjoner skal ha en reell påvirkningskraft på individet.

4.2.2 Presentasjon og analyse av funn

4.2.2.1 Konsentrasjon og fokus

Hva var utfordringene?

Som instruktør Kari forklarte er vansker tilknyttet konsentrasjon en gjenganger for elevene som har deltatt på Skyting for mestring. I klasserommet har elevene slitt med å komme i gang med ulike oppgaver og få med seg beskjeder. Begge elevene jeg har intervjuet har selv også trukket frem at evnen til å konsentrere seg er deres største utfordring i skolehverdagen. De beskriver seg selv som nysgjerrige, rastløse og redd for å gå glipp av det som skjer rundt seg. I klasserommet er altså en fellesnevner for begge elevene at det er mye utenom skolearbeidet som er interessant og derfor stjeler elevenes oppmerksomhet og konsentrasjon. «(...) jeg blir ukonsentrert og urolig, og sitter nå egentlig bare og ser i taket og skribler ned noe tjafs eller, ja.» (Tor). Erlend beskriver sine egne utfordringer på en forklarende måte. «(...) Før jeg begynte på det. Så greide jeg jo ikke å sitte rolig. Rolig på stolen» han tilføyer også «Jeg er bare fryktelig nysgjerrig» (Erlend). Både nysgjerrighet og manglende interesse har altså vært faktorer som gjør det vanskeligere å konsentrere seg i klasserommet.

Også på skytebanen beskriver elevene at konsentrasjonen er noe de kontinuerlig arbeider med. Da jeg spurte Erlend om han trodde han kom til å lære noe annet på Skyting for mestring, enn i de andre fagene på skolen, kom svaret kjapt. «Det er nå å konsentrere meg og alt sånt! Det er altså ... å være rolig å og sånn. Ja. Fordi når man ligger og skyter så kan man ikke ligg å være helt meitemark. Hehe» (Erlend). Elevene er altså selv bevisste på at utfordringene knyttet til konsentrasjon både påvirker dem på skytetreningene og i klasserommet.

En annen utfordring som ble nevnt innledningsvis, var elevenes evne til å konsentrere seg om seg selv og ikke de andre. Kari forklarte at elever som var nye i prosjektet ofte var

kontaktsøkende mot andre elever og lurte på deres resultater. «(...) Første gangen de er inne og skyter, så er de veldig opptatt hva de andre gjør,» (Kari).

Det å rette fokus bort fra andre og til seg selv og sin egen prosess handler både om konsentrasjon og utholdenhet. Utholdenheten på skytetreningene omfatter ikke bare evnen til å konsentrere seg om seg selv, men også å opprettholde konsentrasjonen gjennom flere serier med skyting. Denne utfordringen går igjen som en fellesnevner for majoriteten av nye elever i prosjektet.

så det er jo en bit, pluss at du har det her med å holde fokus underveis. Første gangen kan det på en måte være nok å skyte fem skudd, så er det på en måte konsentrasjonen og fokuset oppbrukt. Da er det liksom ikke noe poeng i de neste skuddene (Kari).

Hva har skjedd siden oppstart?

Det første og mest fremtredende en må ta fram er det Kari ser på som en av flere viktige styrker ved prosjektet. Dette er nemlig at samtlige elever som deltar har hatt positiv utvikling på ett eller flere områder. Dette være seg skytetekniske vansker knyttet til konsentrasjon eller andre utfordringer. Begge instruktører og elever som er intervjuet sier at elevene som deltar har hatt utbytte og glede av deltakelse i Skyting for mestring. «Ja. Alle har en bedring. Pila peker i riktig retning for alle. Jeg har ikke vært borti noen der utviklinga har vært negativ ennå.» (Kari).

Med tanke på elevenes utvikling knyttet til konsentrasjonsvanskene har det også her skjedd positive ting. Elevene er selv bevisste på hvordan skytetreningene er med på å påvirke dem. Både elevene trakk selv frem evnen til å konsentrere seg som en utfordring både på skytetreningene og på skolen generelt. Videre stilte jeg spørsmålet om elevene hadde merket noe forskjell i evnen til å opprettholde konsentrasjonen i klasserommet etter de ble med på prosjektet. Da forklarte Erlend at han selv og hans foreldre hadde merket en endring i konsentrasjonsevnen.

Etter jeg har begynt med dette, så har det vært enklere, faktisk. Egentlig, eller jeg greier jo fortsatt ikke alltid å sitte rolig på stolen heller, men har vært bedre. Mamma og pappa sier at jeg har blitt roligere, og at det kanskje er på grunn av den derre skytegreia (Erlend).

Elevene selv mener de både har hatt utbytte i form av å bli bedre skyttere, samt at de har lært ting de har kunne tatt med seg tilbake til klasserommet. Tor forklarer blant annet at konsentrasjonen han har lært å kjenne på skytebanen, gjør at han også konsentrerer seg bedre i klasserommet. «Ja. Jo. Jeg konsentrerer meg jo bedre. Så da får jeg jo mer ut av timene i

klasserommet også» (Tor). Han legger også til at «Jeg har lært hvor avslappa og konsentrert jeg egentlig kan være.» (Tor).

Elevenes utfordringer med utholdenhet i arbeidsoppgaver og å klare og holde fokuset på seg selv og sine arbeidsoppgaver er også noe som har forbedret seg. I forlengelsen av Karis forklaring om at nye elever ofte sliter med å gjennomføre alle seriene på en skytetrening, forklarer hun også at når elevene finner seg til rette, kommer også utholdenheten. Etterhvert som elevene blir tryggere i situasjonen på skytebanen opparbeider de seg også en bedre utholdenhet. «Men etter hvert blir de jo mer utholdende, og klarer å konsentrere seg om en oppgave over lengre tid, flere repetisjoner» (Kari).

Gjennom trygge rammer, klare arbeidsoppgaver og rutiner har elevene dratt utnytte av det de har lært på skytebanen. De viser utvikling og progresjon innen både evnen til å konsentrere seg i klasserommet og på skytebanen. Og etter hvert som elevene blir mer sikre på seg selv og omgivelsene, innser de at de må konsentrere seg om seg selv dersom utviklingen skal fortsette.

4.2.2.2 Eleven og seg selv

Hva var utfordringene?

Som det nevnes innledningsvis i kapittelet har flere av elevene utviklet strategier for å unngå nederlag. Disse unngåelsesstrategiene mener Kari kan komme av at elevene har hatt for få mestringsopplevelser i klasserommet. Når elevene gang på gang opplever å ikke få til oppgaver, vil motivasjonen for å ta fatt på slike oppgaver minske. Når elevene går inn med holdningene om at dette får jeg ikke til, vil det da være mer behagelig å utsette starten, gå på do eller andre unnskyldninger slik at man heller kan skylde på at man ikke ble ferdig, heller enn å få nok en tilbakemelding på at dette var feil. Elever som lager seg slike strategier står da i fare for å få tilbakemeldinger på at arbeidsinnsatsen ikke er tilfredsstillende, at de forstyrrer de andre elevene etc. De går inn i en negativ sirkel. Ved å starte på oppgaven tenker de at det sannsynlige utfallet er at de ikke får det til. Unngår de å gjennomføre oppgaven ved bruk av ulike utsettelse eller unnskyldninger får de tilsnakk for uønsket atferd eller manglende arbeidsinnsats. Etter nok repetisjoner av denne sirkelen vil elevene oppfatte seg selv og sin rolle i klasserommet som «den som ikke får til noe» eller «den som alltid får kjeft». Mestringsopplevelsene blir færre og færre og opplevelse av deltakelse i undervisningen blir relatert til noe negativt, og en følelse av å «ikke strekke til».

Det kommer litt an på. Hvis jeg er interessert i det faget og det temaet, da er jeg sånn jamngod. Men om jeg ikke er interessert i fagene, da er det vanskelig å koble seg på, og forstå hva de (lærerne) vil, og ja. Det syns jeg da. Det resulterer i at jeg blir ukonsentrert og urolig, og sitter nå egentlig bare og ser i taket og skribler ned noe tjafs eller, ja (Tor).

Strategiene elevene har utviklet har altså hatt en påvirkning på motivasjonen for skole generelt, og gjort at klasserommet og skolearbeid assosieres med noe negativt. Elevenes selvoppfatning har blitt påvirket av valgene de har tatt og på den måten vært med å definere rollen som elevene oppfatter seg selv gjennom. Eleven Tor forklarer at hans rolle i klasserommet har blitt oppfattet ulikt av lærere og elever. Lærerne kan ha oppfattet han som et uromoment, mens overfor de andre elevene i klassen har han vært en som får de andre til å le. «Til læreren så er jeg nok han som bråker litt mye», mens ovenfor medelevene beskriver han seg som «Da er jeg nok litt sånn spellemann da. Gjør ting litt morsomt og, de flirer nå i alle fall.» (Tor). Tor har altså lagd seg en oppfatning om at hans rolle innebærer en forventet type atferd, som igjen påvirker valgene han tar. På denne måten har selvoppfatningen hans vært med på å forsterke strategiene som svekker motivasjonen for skole og skolearbeid. På spørsmålet om hvordan det føles å sitte i timene, uten følelsen av å få noe ut av det svarer Tor; «Nei, det er jo kjedelig da. For jeg vil jo få noe ut av det, jeg bare greier det ikke. Så da er det bedre på skytinga, ja, for da gjør jeg noe jeg syns er morsomt og interessert i» (Tor).

En utfordring som Kari trekker frem som gjenganger hos flere av elevene, er evnen til å ta gode valg. Eleven Tor fortalte selv om situasjoner utenfor undervisningen som til tider kunne være vanskelig. Da jeg stilte spørsmålet om hvordan Tor reagerte om han havnet i klammeri, eller situasjoner der han følte seg usikker eller truet svarte han «Nei.. Jeg var snar til å slå da. Men det skjedde heldigvis ikke så ofte da. Men hissig ble jeg.» (Tor).

Gjennom observasjon opplevde jeg også flere ganger at «kort lunte» var noe som også kom til syne på skytetreningene. På en av de første skytetreningene jeg observerte oppstod det en amper situasjon mellom de to elevene jeg har observert og intervjuet.

Eleven Tor fikk skylden for en krangel mellom han og Erlend under oppstarten av en skytetrening. Tor syntes dette var urettferdig, reagerte med sinne, slang stoler og stormet ut døren. Instruktørene Kari og Arne diskuterte mellom seg at denne episoden kunne sette konsentrasjonen for hele treningen på spill. Arne gikk ut og tok en prat med Tor, og derfra gikk de rett inn på skytebanen. Da Tor kom inn døra til skytebanen var han fortsatt rød i ansiktet og opphisset. Denne dagen brukte han lengre tid fra han la seg ned, til han fyrte av første skudd. Til tross for hendelsen gjennomførte eleven en av sine bedre treninger (Observasjon).

Hva har skjedd siden oppstart?

Eleven Tor trakk frem at i ubekvemme situasjoner kunne han ofte reagere med sinne eller fysisk utagering. Videre forteller han at gjennom deltakelse på Skyting for mestring har han både blitt bedre kjent med seg selv, og lært å overføre noen av strategiene som de bruker på skytetreningene til skole og hverdag. Strategiene de lærer omhandler blant annet pusteteknikker for å kunne være så rolig som mulig i kroppen når de skal skyte. Tor mente selv at strategiene han har lært, var til hjelp i situasjoner hvor han tidligere ville reagert mer impulsivt og av og til fysisk. «Ja. Hvis jeg blir forbanna. Så puster jeg djupt, også går jeg bare. «Faen» tenker jeg, også bare går jeg.» (Tor).

Instruktør Kari trakk frem at elevene hadde hatt god utvikling med hvordan de oppfattet seg selv i gruppa på Skyting for mestring. I klasserommet så elevene på seg selv som han eller hun som valgte å underholde, kommentere eller avbryte fremfor å arbeide. På Skyting for mestring forklarte Kari at elevene plutselig havnet i en gruppe med andre elever som til vanlig hadde den samme rollen som seg selv. Gruppedynamikken i seg selv var med på å ta tak i utfordringen. På skytebanen var det ingen som tok ansvar eller tilså at reglene ble fulgt. Sammensetningen av elever gjorde at elevene forstod at de selv måtte gjøre noe, dersom det skulle bli gjort.

Men når de kommer bort på der da (skyttebanen), så er det jo ingen andre som tar de rollene da. Så er det kanskje noen av dem som må gå inn å ta litt ansvar. Ta det ansvaret med at reglene skal bli fulgt. For plutselig er det ikke de som blir passa på, men de må være med å passe på at andre orientere se etter regler og venter på tur og. Ja. De finner liksom sin plass i den gruppa, som ikke er helt lik... (den vanlige klassen). Også er det forskjellig alder på dem da, fra femte til tiende. Så de har egentlig. Ja. de har en fin utvikling der altså (Kari).

På skytebanen bruker ikke elevene de samme unngåelsesstrategiene som de gjør i klasserommet. Gjennom opplegget på skytebanen har elevene fått et ønske om å gjennomføre oppgavene og få tilbakemeldinger på oppgavene de har gjennomført. Instruktør Kari mener at mye av dette kan skyldes at disse elevene har vist å ha et behov for forutsigbarhet og trygge rammer. Ved å fjerne usikkerhetsmomentene og hatt klare tydelige regler har elevene kunnet konsentrere seg om skytinga og ikke alt rundt seg.

Det er altså ikke nødvendigvis det at det er så enkelt, men det er så tydelig hva de skal gjøre da. Så de slipper å misforstå det. Hvor de skal ligge henne, eller hvordan de skal gjøre det, de blir på en måte veiledet gjennom det da. Så jeg tror på en måte at disse rammene, og at «sånn er det» og «det her er det du skal gjøre». Det er forutsigbart, det er likt hver gang (Kari).

Dette viser de blant annet ved å sette stadig høyere mål til seg selv. Elevene lærer seg selv å kjenne bedre, og da i samarbeid med instruktør kan de sette seg oppnåelige mål som arbeider mot. «Ja. Før så var det å treffe skiva. Sånn helt på starten. Så var det å treffe skiva, og komme seg innenfor den svarte ringen. Men det var da. Nå vil jeg gå mindre og mindre og gå for et mindre punkt jeg skal treffe.» (Tor). Etterhvert som elevene blir bedre kjent med seg selv, finner sin plass i gruppa og finner ut at det er de selv som må gjøre jobben dersom utviklingen skal finne sted, kommer også resultatene.

Elevenes utvikling er også noe som har blitt bekreftet av de andre lærerne på skolen. Kari forklarte at hun hadde fått tilbakemeldinger fra andre lærer om at de opplevde at elevene som deltok hadde fremgang både faglig og sosialt. «Ja det er mange lærere som mener at disse får produsert mer faglig da. At de har lettere for å komme i gang. At de havner i færre konfliktsituasjoner» (Kari).

4.2.3 Diskusjon

Utgangspunktet

Bakgrunnen for at elevene får delta på Skyting for mestring er som tidligere nevnt ADHD-relaterte vansker. Kari trekker frem at hovedutfordringen for elever som er nye i prosjektet er fokus, utholdenhet og konsentrasjon. Hun forklarer at de nye elevene ofte er mer opptatt av de andre elevenes resultater og annen aktivitet i rommet, enn egen skyting. Denne typen utfordringer stemmer godt overens med slik Bryhn (2009) forklarer begrepet oppmerksomhetssvikt, som regnes som en av tre kjernesymptomer hos elever med ADHD-relaterte vansker. Elevene Tor og Erlend er også bevisste sine egne utfordringer. Erlend beskriver seg selv som svært rastløs og nysgjerrig. Han demonstrerte underveis i intervjuene at han slet med å sitte stille på stolen, og var opptatt av alt som skjedde rundt ham. Rastløshet og nysgjerrighet stemmer godt overens med måten Hoem (2013) forklarer kjennetegn på hyperaktiv atferd, som også er en av utfordringene hos elever med ADHD-relaterte vansker. Også Tor forklarer at han i undervisningssituasjoner sliter med å opprettholde konsentrasjonen. Av lærere blir han oppfattet som en urolig elev, og av medelever som bidrar til både passende og upassende underholdning i klasserommet. Han forklarer også at han kan ha en tendens til å handle før han tenker. Denne typen atferd er også noe som går igjen hos elever med ADHD-relaterte vansker. Bryhn (2009) omtaler vansker med å hemme handlinger, følelser og tanker som manglende impuls kontroll.

Tor og Erlends utfordringer tilknyttet de ADHD-relaterte vanskene setter spor. Lav impuls kontroll, oppmerksomhetssvikt og hyperaktiv atferd gjør både det sosiale og det faglige i skolehverdagen ekstra utfordrende jfr. Engh (2014). Utfordringene gjør at det blir vanskelig å få med seg beskjeder, opprettholde konsentrasjon i lengre perioder og gjør at elevene ofte blir hengende etter faglig. Kari forklarer at alle elevene i utgangspunktet har et ønske om å mestre det faglige, men vanskene gjør det vanskeligere å gjennomføre det stillesittende, teoretiske arbeidet. Kontinuerlige selvvurderingsprosesser fører til at de tilpasser atferd og innsats ut fra hvordan de mener de blir oppfattet av andre jfr. Skaalvik og Skaalvik (2013). Gjentakende nederlag gjør at de svekker de faglige mestringsforventningen sine, og slik også svekker den selvoppfatningen jfr. Skaalvik og Skaalvik (2013).

Elevenes svake mestringsforventninger og svekkede faglige selvoppfatning gjør at elevene lager seg unngåelsesstrategier. De kommer inn i negative sirkler med utsettelse og unnskyldninger for å unngå nederlag. Dette kan ses i lys av Eccles' «expectancy-value»-teori. Tor og Erlend har lave forventninger om å mestre enkelte av de faglige aktivitetene i klasserommet, og tidligere erfaringer tilsier at aktiviteten har liten verdi for eleven. Med dette som utgangspunkt forklarer Eccles & Wigfield (2002) at elevenes forventede utholdenhet og motivasjon til denne oppgaven er lav. Dette forklarer de ved at elevens *kostnader* ved å gjennomføre oppgavene er større enn både *personlig-, indre- og nytteverdien*. Og fordi kostnadene er større enn gevinstene, velger elevene og ta i bruk unngåelsesstrategiene for å unngå nye nederlag.

Utvikling

Det første og mest fremtredende jeg vil trekke frem her, er resultatene Kari beskriver. Hun forklarer at samtlige elever, inkludert Tor og Erlend, har hatt en positiv utvikling etter å ha deltatt i prosjektet. Utviklingen har vært på det skytetekniske, det sosiale og i henhold til elevenes vansker. Gjennom deltakelse på Skyting for mestring har elevene fått tilpasset undervisning etter sine behov. På standplass har Tor og Erlend vist at de etter tid lærer å konsentrere seg om seg selv, og de klarer å opprettholde fokus på arbeidsoppgavene og bryr seg mindre om de andre. De har også vist at de over tid blir roligere, og kommer sterkere i kontakt med seg selv og egen kropp. Undervisningen på skytebanen har slik vært med på å hjelpe dem med deres utfordringer knyttet til de ADHD-relaterte vanskene. Trygge rammer og klare arbeidsoppgaver har fjernet rom for usikkerhet, og styrker på denne måten elevenes impuls kontroll i arbeidet jfr. Bryhn (2009), og fjerner rom for hyperaktiv atferd jfr. Hoem (2013). På skytebanen får elevene også til å konsentrere seg over korte tidsintervall, hvert

enkelt skudd, og i lengre tidsintervall som flere serier på rad. I følge Bryhn (2009) har elevene på denne måten klart å overstyre vanskene tilknyttet oppmerksomhet.

Kari trekker også frem at hun selv og andre lærere opplever at elevene viser fremgang i klasserommet. Fremgangen innebærer både det faglige, det sosiale og at elevene havner i færre konfliktsituasjoner. Det at elevene har fremgang tilknyttet disse faktorene bedrer også elevens selvoppfatning. Gjennom Skyting for mestring opplever elevene å ha andre roller enn det de har i klasserommet. Disse kan være preget av å være faglig sterk fremfor svak i klasserommet, å gå inn i ansvarsroller overfor de yngre elevene og sosialiserer med en elevgruppe som sliter med flere av de samme utfordringene som seg selv. Dette rolleskiftet gjør at man opplever en annen side av elevene. Kari forteller at unngåelsesstrategiene plutselig forsvinner, de ivrer etter å komme i gang med undervisning, samt kommuniserer med voksne og medelever på fin måte. Elevenes mestringsforventninger er altså bedret jfr. Eccles et. al. (1983). Tor og Erlend opplever undervisningen som trygg og forutsigbar, de mestrer gjennomføringen av oppgavene som igjen fører til at utviklingskurven er stigende positiv. Når mestringsforventningene stiger, kommer også motivasjonen, innsatsen og humøret jfr. Skaalvik og Skaalvik (2013). På denne måten er undervisningen som Skyting for mestring driver, med på å bygge elevenes selvoppfatning i positiv retning. Her kan elevene gjøre selvvurderinger av seg selv som er positive. Både akademisk og sosialt slik også Skaalvik og Skaalvik (2013) forklarer begrepet.

Tor og Erlends fremgang kan også ses i lys av Eccles teori (Eccles & Wigfield, 2002). Innsikten og utviklingen de lærer om sine utfordringer gjør at de ser flere verdier enn kostnader ved arbeidet. Det at Tor og Erlend har interesse for skytesporten, vil ifølge Wigfield & Eccles (2000) si at elevene har en *personlig verdi* av å gjennomføre. Elevene forklarer at de føler på en bedre tilhørighet til gruppen elever på Skyting for mestring, enn de tidligere har hatt i klasserommet. Aktivitetene er til en viss grad selvstyrte og elevene sier de har en viss grad av medbestemmelse på skytetreningene. Dette sammen med mestringen de opplever, er punkter Wigfield og Eccles (2000) belyser som viktige for at elevene skal oppnå en *indre verdi* av aktiviteten. Både instruktøren Kari og eleven Tor trekker i sine intervju frem at elevene har et ønske om å mestre i klasserommet også. På skytetreningene lærer elevene at arbeidet de legger ned på treningene også vil gagne dem i klasserommet. Dette omtales også som prosjektets overføringsverdi i klasserommet. Dette resulterer i at Tor og Erlend ser en langsiktig *nytteverdi* (Wigfield & Eccles, 2000) av undervisningen. De får utvikle seg som skyttere, og i tillegg forklarer de at prosjektet har vært med på å bedre situasjonen i

klasserommet. Utviklingen kan på denne måten forklares ved at elevene opplever mer utbytte enn kostnader av aktiviteten, og dermed tilegner seg stadig større motivasjon.

4.3 Suksessfaktorer

Denne kategorien tar for seg hvorfor og hvordan elevenes utvikling har funnet sted, og hvilke faktorer som har påvirket elevenes utvikling.

4.3.1 Teori

Relasjonens betydning

De siste årene har det gjennom forskning blitt større fokus på lærer-elev-relasjon som en viktig faktor for gode læringsprosesser på skolen. Drugli (2012) beskriver denne relasjonen som sentral, og at den igjen kan ha påvirkning på elevers læring, opplevelse av tilhørighet, elevenes psykiske helse og for relasjonene elevene i mellom. Med andre ord spiller relasjonen mellom lærer og elev en viktig rolle for elevenes generelle deltakelse og trivsel på skolen. Drugli (2012) forklarer at gode lærer-elev-relasjoner får elevene til å yte større faglig innsats og samarbeide bedre med lærer enn når relasjonene er dårlige. Gode relasjoner vil altså påvirke samspillet i klassen, både faglig og sosialt. Det at alle bidrar, at terskelen for å delta er liten og at det er rom for å gjøre feil vil både ha rot i gode relasjoner, samt være med på å gjøre relasjonene enda sterkere.

Nordenbro m.fl. (2008) gjorde en gjennomgang av 70 ulike studier som tok for seg hvilke egenskaper ved lærere som hadde størst betydning for elevens læring. Sammen med didaktiske ferdigheter og god klasseledelse, tronet lærerens evne til å etablere gode relasjoner til enkeltelever på topp. I samme rapport kunne de også forklare at lærerens evne til å bygge relasjoner med sine elever, også sammen med de to andre ferdighetene, hadde stor betydning for elevens motivasjon, egeninnsats og derav deres faglige utvikling (Nordenbro m.fl. 2008).

En god relasjon kan også forklares med gjensidig tillit mellom partene. Ut fra dette kan man si at å bygge opp tillit mellom for eksempel lærer og elev er en grunnleggende faktor for å oppnå en god relasjon. Tillit kan defineres som at et menneske har tiltro til et annet menneskes pålitelighet (Nordahl m.fl., 2012). Med andre ord så stoler vi på personen vi har tillit til, gjør som han eller hun har sagt at han eller hun skal gjøre. I relasjonen lærer-elev blir derfor arbeidet med å «komme på lag» med eleven en viktig og krevende oppgave. I arbeidet med barn som i utgangspunktet har vansker med å knytte relasjoner til voksne kan det å bygge

tillit være svært komplisert å bygge opp, og svært enkelt å rive ned. Derfor henger det tillits- og relasjonsbyggende arbeidet nært sammen.

Drugli (2012) tar også opp at lærer-elev-relasjonen er viktig for elever med atferdsvansker. Vansker som trass, sinne, uoppmerksomhet og hyperaktivitet kan være med på å gjøre relasjonsbyggingen vanskeligere. Vanskene kan skyldes moderate vansker med opphav av midlertidige livssituasjoner e.l., eller diagnoser som ADHD og adferdsforstyrrelser (Drugli, 2012). Til felles har elever med disse vanskene ofte en opplevelse av mye negativ oppmerksomhet fra andre. Både lærere og medelever. Studier på dette feltet har gjennom flere år funnet sammenhenger mellom negative relasjoner mellom lærer og elev, og atferdsvansker hos disse elevene (Drugli, 2012).

Tilbakemeldinger og formativ vurdering

Vurdering handler om å verdsette noe eller bestemme verdien av noe. Begrepet *vurdering* forklares i teorien på mange forskjellige måter, og det er derfor nødvendig å avklare begrepet nærmere for kunne bruke det på riktig måte. Gjennom *Forskrift til Opplæringslova* legges det til grunn at vurdering er noe alle elever har rett på, både underveisvurdering og sluttvurdering. Formålet med vurderingsarbeidet er at det skal fremme læring underveis, og uttrykke eller beskrive elevenes kompetanse både underveis i arbeidet og ved avsluttende arbeid i faget (Forskrift til opplæringsloven, 2009, § 3-2).

Vurderingsbegrepet i skolen deles ofte i *summativ* og *formativ* vurdering. Den summative delen ser tilbake på læringen som har funnet sted, og skal være et mål for elevene som forklarer hvor langt de har kommet i forhold til kompetanse- og fagmål i læreplanen. (Engh m.fl., 2007). Den summative vurderingen kan beskrives som «vurdering av læring». Den formative delen av vurderingen har til hensikt å hjelpe elevene til innsikt underveis i læringen, og kan derfor beskrives som «vurdering for læring». Den skal si noe om hvordan de ligger an i forhold til kompetansemål, hva de må gjøre for å nå dem og hvordan de skal gjøre det (Engh m.fl., 2007).

Jeg vil i denne studien konsentrere meg om den formative vurderingen, ettersom at det er denne som er gjeldene å diskutere med tanke på lærings situasjonene som foregår på skytebanen. Den formative vurderingen skjer på Skyting for mestring i størst grad gjennom muntlige tilbakemeldinger på skytebanen. Skaalvik og Skaalvik (2013) forklarer at vurdering i form av muntlige tilbakemeldinger i læringsprosessen har flere viktige formål.

Tilbakemeldingene skal bidra til veiledning, motivering, skape forventninger om mestring,

bidra til positiv selvvurdering og informere elever og foreldre (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 203).

4.3.2 Presentasjon av funn

Skytebanen som fri-arena

Selv om Skyting for mestring er et undervisningstilbud fra skolens side, virker det som at noe av tanken bak prosjektet er å gjøre de to siste timene på torsdager, så «ulik» resten av skoleuka som mulig. En fellesnevner for flere av elevene var at de ikke lengre assosierte skolen med et sted for utvikling. Gjennom nederlag og følelsen av å ikke strekke til, har elevene kommet inn i negative sirkler som ikke gjør situasjonen bedre. Skyting for mestring har derfor blitt en arena hvor elevene skal få oppleve akkurat disse tingene som de kanskje ikke lenger opplever ofte nok i klasserommet. Disse tingene handler om å få til oppgaver, å bli ferdig, å være en av de «flinke» i klassen fremfor en av de «svake». Kari forklarte at en av baktankene for prosjektet var å snu elevenes tankegang til det positive igjen.

så må dem på en måte snu tankegangen sin litt til; «okei, det her syns jeg er vanskelig, men jeg skal i alle fall gi det et forsøk, jeg kan hvis at jeg arbeider», eller «jeg er god til andre ting, så derfor trenger ikke jeg å være så sterk på akkurat det her». Slik at de blir bevisst på hva de er gode på og klarer å si positive ting til seg selv. Dagen i dag den er fin den, selv om oppgaven her er vanskelig (Kari).

Noe som ble trukket frem som viktig faktor for å snu elevenes tankegang var at elevene skulle få mange og gode mestringsopplevelser. Unngåelsesstrategiene som har vært beskrevet tidligere og den manglende motivasjonen for skolen og arbeidsoppgaver har gjort at elevene ikke får tilstrekkelige opplevelser av mestring. Følelsen av å få til ting er noe alle setter pris på, og gjerne vil oppnå. «Ja. For den tror jeg alle unger har, det er jo ingen av dem som på en måte er «vrang», de vil jo gjerne få til ting innerst inne» (Kari).

Et av grepene som har blitt gjort her har vært å legge inn mange små og oppnåelige oppgaver. Instruktørene har derfor forklart elevene at hvert skudd er en oppgave. Så på hver trening gjennomfører elevene minst tjue oppgaver, og som regel er de relativt fornøyd med egen innsats.

så når de skyter tjue skudd hver gang da så har de jo gjennomført tjue arbeidsoppgaver, de har fått et resultat tjue ganger, og det er kanskje også stigende i løpet av den økta, med at de jobber med konkrete arbeidsoppgaver. Så denne mestringsfølelsen de får der, skal på en måte skape motivasjon hos dem, og når de ser at de gjør en innsats, så får de den her gode følelsen da som det er i å mestre ting, og få til ting (Kari).

En annen faktor som tidligere har blitt nevnt er elevenes rolle i klasserommet. Tidligere i kapittelet beskrev Tor sin egen rolle i klasserommet som en «spellemann» for de andre elevene og en et uromoment for noen av lærerne. Da Tor beskrev sin rolle i gruppa på Skyting for mestring var rollebeskrivelsen en litt annen. Her var han et forbilde, en av de faglig sterke, han tok ansvar og ble sett opp til. Dette var en følelse han trivdes svært godt med. «Borte på der, borte på skytinga, blir jeg jo på en måte et forbilde for de som er mindre enn meg. Det blir jeg jo. De ser opp til meg, og «sånn vil jeg også bli en dag, og jeg vil bli like flink til å skyte som deg og sånn»» (Tor).

For elevene er også Skyting for mestring noe å se frem til gjennom uka. Kari forklarte at det at elevene hadde noe artig å se frem til gjorde resten av uka litt mer overkommelig.

Og det i seg selv gjør jo at de har en ting i uka som de gleder seg til, og vi vet jo det at når vi har noe å glede seg til, så går de andre tingene ... De havner litt i skyggen, så da går uka litt mer av seg selv, fordi man gleder seg til den ene. Og det gjør jo til at skolen for dem blir litt mer lystbetont, fordi de har en sånn ekstra ting å se frem til. Og jo flere sånne aktiviteter man gleder seg til, jo mer motivert blir du jo og jo mer gleder du deg til å gå på skolen, og jo mer setter du jo pris på hverdagen din. Så i første omgang så tenker jeg at det handler om motivasjon og glede (Kari).

Elevene selv forklarte også at torsdagen var god å ha mot slutten av uka. Noe annerledes som ikke handlet om fag, eller hvor undervisningen var praktisk og ikke teoretisk, trakk elevene frem som positivt. Tor forklarte at det og ha noe å se frem til i løpet av uka, hjalp på konsentrasjonen i klasserommet resten av uka. «Eller for det første så er det jo litt med dette avbrekket da. Det tror jeg hjelper på konsentrasjonen. Det at man får en liten pause i uka, hjelper de andre dagene» (Tor). Også Erlend sa at han gledet seg til skytetreningene, og da mye fordi disse var noe annerledes og skilte seg ut fra de andre skoledagene. «Jeg gleder meg kvar uke til torsdag, fordi da er det liksom siste økta jeg skal ha skytetrening og sånn. Det er morsomt! Det er noe litt annerledes enn resten av uka liksom» (Erlend).

Skyting for mestring er altså en arena for elevene hvor det blir lagt opp til at elevene skal få tilbake det de har mistet i skolehverdagen. Ved å være en arena der elevene opplever mange og gode mestringsopplevelser, «får fri» fra rollene de kanskje har i klasserommet og for noen også oppleve å være et forbilde fremfor en som alltid blir hysja på, spiller derfor dobbelttimen på skytebanen på torsdager en viktig rolle for elevenes utvikling.

Relasjonen instruktør-elev

Samspeillet mellom elever og instruktører er noe som blir trukket frem av samtlige parter som en viktig faktor for elevenes utvikling. De beskriver gode relasjoner, og samarbeid er

nøkkelen til gode prestasjoner. «(...) hvis de yter og jeg yter, så sammen skal vi jo klare å få til dette her da» (Arne).

Både instruktører og elever må altså yte for at elevenes muligheter for utvikling skal være størst mulig. Begge parter har hatt sine arbeidsoppgaver og forventninger til den andre parten. For elevenes del har arbeidsoppgavene handlet om å møte opp, ha respekt for våpen, instruktører og medelever, ta til seg tilbakemeldingene de får og gjennomføre arbeidsoppgavene de blir tildelt etter beste evne. Så langt forklarer instruktørene at elevene ikke har noe problem med å innfinne seg i sine roller. Kari forklarer at elevene møter de voksne med godt humør, arbeidslyst og respekt.

Men det er jo en ting de også setter veldig pris på. Det er jo den her pensjonisten. Som er frivillige bortpå der. Elevene liker det. De liker at de setter seg ned og prater med dem, slår av spøker og tøys, forteller historier, og de kan bryte håndbak med dem og så det er ... De kan leke seg sammen med dem, så lenge det er tid og rom for det. Det er en sånn lett og god stemning, så er det også en helt tydelig respekt. Det er en sånn veldig fin voksenkontakt. For den er både fylt av humor, glede og lek, samtidig så er det med en gang man kommer inn på skytebanen, eller med en gang det blir sagt noe fra den voksne, så er det bare. Det er bare sannhet (Kari).

Instruktørens oppgaver på skytetreningene har i hovedsak bestått av å tilrettelegge for og veilede elevene. Som nevnt tidligere er elevenes behov mye basert på dagsform, og spontan tilrettelegging på elevenes premisser blir derfor viktig. Det at instruktørene veileder elevene en-til-en gjennom selve skyteprosessen blir også trukket frem som en viktig forutsetning for å nå inn til elevene og gi dem hjelpen de trenger. Begge instruktørene forklarer også at ved å bruke seg selv og godt humør kommer man langt.

Ja så det går på at jeg tilpasser meg deres nivå, gjennom samtale bruker humor og humør og snakker om løst og fast med elevene utenom og prøver å se elevene på det nivået de er og bruker mye ros da. Det tror jeg er viktig (Arne).

Ja, når man får Per, Ola, Kari og Pål, så må man jo bare prøve ut i fra den bakgrunnen man har og gjør det beste ut av det for eleven. Slik at han eller hun kan vise progresjon i å mestre det her da. Det er det det handler om (Arne).

Altså for det første så er man jo en modell. Man bruker seg selv, og viser for dem, modellerer for dem, hvordan man skal gjøre ting. Samtidig så er man en motivator og veileder, alt etter hva som er tema da (Kari).

Kommunikasjonen mellom elevene og instruktørene blir også trukket frem som viktig. Elevene trakk frem at de ønsket at kommunikasjonen skulle være hyggelig og preget av humor, men samtidig omfavne seriøsitet slik at utbyttet skulle være størst mulig. Erlend

forklarte at han syns måten Kari snakket til ham på gjorde han trygg og glad. «Det er liksom tonen hun snakker til meg med. Ja. Sånn snillstemme hvis du skjønner?» (Erlend). Tor forklarer også at kommunikasjonen er viktig for at motivasjonen hans og stemningen på treningene skal være på topp. Samtidig legger han til at en viss seriøsitet også er viktig. «Han skal være litt morsom, litt tullete, det er slik jeg liker det best. Men jo altså. Litt seriøsitet må jo til, om jeg skal lære noe ... men det går alltid an å si på en morsom og hyggelig måte» (Tor).

En faktor som ble nevnt av både instruktører og elver omhandlet ærlighet og det jeg har valgt å kalle «ektefølt skryt». Disse elevene har vært vant til å få høre fraser som at arbeidsinnsatsen ikke har vært tilfredsstillende eller at de er uromomenter i klasserommet. Derfor var det viktig at når man først skulle skryte av elevene måtte man ha en reell grunn for å skryte.

De er jo viktig for alle elever da. Men for elever som opplever å ikke få til ting, får jo ikke de samme påfyllet, samtidig som de ikke tenker så mye positivt og sier så mye positivt om seg selv. Så derfor så tenker jeg at de trenger en del påfyll da. Også må det jo være ekte. Jeg kan ikke bare sitte der å si positive ting, uten at det er noe positivt. Så jeg må jo ha situasjoner der jeg kan plukke fram noen positiver. Så aller helst så funker det jo best når de tenker, «det her fikk jeg til», eller «det her er jeg god på» (Kari).

Kommunikasjonen mellom partene må altså være basert på ærlighet og tillitt, og når er det så setter det spor hos elever som kanskje ikke hører dette ofte nok. «Da sier dem jo at jeg har gjort noe bra da! Og det er godt å høre» (Erlend). Tor hadde et eget begrep på følelsen av å motta slikt ektefølt skryt når han selv også var fornøyd. «Åhh. Da får jeg godfølelsen. Når de sier at jeg har klart det, så bare, nei. Da føler jeg at det jeg gjorde var perfekt. Det er bra ja. Da blir jeg motivert, kjenner at motivasjonen stiger, får lyst til å gjøre det bedre og bedre» (Tor).

Samspeillet og relasjonen mellom elevene og instruktørene er helt klart en viktig faktor til elevenes utvikling. På Skyting for mestring møter de blant annet de frivillige som ikke skal vurdere dem i noe, men kun er der for å hjelpe dem, og det helt frivillig. Dette sammen med humøret og stemningen borte på skytebanen, gjør at elevene opplever en god voksenkontakt som kanskje er med å forandre deres holdninger til voksne og lærere på skolen. Gjennom god og ærlig kommunikasjon får elevene respons på det de trenger å jobbe videre med. Denne kommunikasjonen springer ut fra en god og trygg relasjon som videre tilrettelegger for respekt og tillit mellom elevene og instruktørene. Disse faktorene bidrar både til elevens utvikling og motivasjon for å fortsette og utvikle seg.

Det skytetekniske

I forrige kapittel kunne vi lese at samtlige elever som har deltatt på Skyting for mestring har hatt en positiv utvikling. Selvsagt skjer utviklingen i et individuelt tempo, men det store bildet tilsier at pila peker i riktig retning for samtlige elever. Denne utviklingen gjelder som sagt både at elevenes skytetekniske ferdigheter er hevet, men også at elevenes situasjon i klasserommet er bedret. En faktor som anses å være viktig for denne utviklingen er selve skytingen, prosjektets essens. Skytesporten krever selvdisciplin, ro, konsentrasjon og utholdenhet. Det er derfor naturlig at elever som ikke har erfaringer med skyting fra tidligere, og møtte sporten for første gang på Skyting for mestring, har måttet gå gjennom en tilvenningsprosess. Heldigvis for disse elevenes skyld kunne Kari forklare at skyting er en sport med relativt bratt læringskurve i starten. For elever som har møtt mye nederlag og følelser av å ikke mestre i skolen, anses dette derfor som et viktig utgangspunkt for at elevene ikke skal gi opp. Ved å ta i bruk noen sentrale teknikker kan elevene raskt oppnå en motiverende utvikling, som igjen er med på å skape mestringsfølelser og motivasjon for videre trening. «Ja, det er noen ganske store, viktige teknikker i skyting da som gjør at du på en måte går fra å nappe, og rykke og ligger og rister med hele kroppen til at du klarer å senke skuldrene litt å at resultatet stiger med ganske bratt kurve i starten» (Kari).

Strategiene som Kari snakket om omhandlet blant annet puste-, sikte-, avtrekks- og muskelavspenningsteknikker som elevene lærer å bruke. Ved å lære seg å ha kontroll på pusten, klare og senke pulsen og vite når i pustesyklusen man skal trykke på avtrekkeren er dette med på å heve skyteferdighetene og resultatene. Muskelavspenningsøvelsene gikk ut på å komme i kontakt med sin egen kropp og kjenne på forskjellen på anspente og avslappede muskler. Dette ble gjort til musikk og kan sammenliknes med en form for meditasjon. Sikte- og avtrekksstrategiene handler om tekniske detaljer i gjennomføringen av skuddet. Teknikkene var noe elevene ble drillet på fra start og kjente godt til. Tor forklarte at kontroll på pust og muskler var viktig i forkant av skuddene.

Så har jeg lada opp våpenet og satt på sikringa. Så ser jeg på skiva, og puster et par drag og konsentrerer meg ordentlig. Så legger jeg meg ned, også puster jeg. Dype drag. (her demonstrerer eleven underveis).

Så tar jeg av sikringa. Puster rolig og fint, bare sånn at jeg er helt avslappa (Tor).

Erlend forklarte også at prosessen med sikting og avtrekk var avgjørende for å gjøre et godt skudd. «Jeg må først finne, ehh, den derre, ja den jeg skal skyte på (blinken), så må jeg ta den inn til et sånt stoppunkt (snakker her om avtrekkeren), også må jeg rolig ta den inn, og se helt til den (kula) har kommet til blinken» (Erlend).

Teknikkene elevene har lært skal både hjelpe dem skyteteknisk, men også til bruk i hverdagen. Teknikkenes overføringsverdi til både klasserom og hverdag skal være med på å hjelpe elevene til å ta gode valg for seg selv. Gjennom bruk av pusteteknikker i vanskelige situasjoner og i tillegg være i kontakt med egen kropp, skjønner elevene mer om hva som skjer når musklene spenner seg og hvorfor dette skjer. Ved å være bevisst disse tingene har målet vært at elevene skal unngå f.eks. frykt, sinne og utagerende atferd.

Men akkurat hva de lærer, på lang sikt må det jo kanskje være disse teknikkene da. Det med å si positive ting til seg selv eller å bruke pusten i situasjoner der man f.eks. bli nervøs. Eller hvis de skal ut å fly for første gang, så «kan jeg jo faktisk bruke disse pusteteknikkene», fordi det blir en stressa situasjon. Eller på første håndballtreninga, eller man skal være med hjem i bursdag til noen. Altså. Det er mange slike situasjoner man møter, der de faktisk kan bruke disse teknikkene da. Så hvis jeg klarer å lære de det, så tror jeg det er ganske viktig for dem da, for livet deres og fremtiden deres (Kari).

4.3.3 Diskusjon

Mestring

Skyting for mestring tar som tidligere nevnt utgangspunkt i å tilby noe «annet» enn normal skoleundervisning. Skytesportens praktiske innhold er med på å skape en av de største kontrastene. Gjennom det skytetekniske arbeidet har elevene, blant disse også Tor og Erlend, lært at det å finne roen i kroppen er avgjørende for å oppnå resultater. Instruktøren Kari forteller i sitt intervju at det er noen få men viktige teknikker man lærer i starten, som oftest gir betydelig fremdrift i utviklingen av det skytetekniske. Teknikker som muskelavspenning, pust og sikte gjør at elevene raskt oppnår gode resultater og ser en positiv utvikling. Tor og Erlend ser at arbeidet de legger ned gir resultater. Videre kan man trekke likheter til at elevene ser en nytteverdi jfr. Wigfield og Eccles (2000) av å bruke teknikkene de har lært. De samme teknikkene vil slik også være med å heve deres mestringsforventninger. En annen faktor som har vært med på å heve elevenes mestringsforventninger er undervisningssynet de har. Instruktør Kari sier at hun pleier å beskrive ett skudd som en oppgave, og slik gjennomfører som regel alle elevene minst tjue oppgaver på hver trening. Denne metoden gjør at elevene bygger opp klare mestringsforventninger til skytingen. Undervisningen er på den måten både med på å skape videre motivasjon for arbeidet, fordi elevene ser en *indre verdi* av å gjennomføre oppgavene (Wigfield & Eccles, 2000). Opplevelsen av å mestre arbeidsoppgavene og se utviklingen, styrker elevenes selvvurderinger og dermed selvvoppfatningen i sin helhet (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

I kafeen arbeider elevene med alt fra det matematikkfaglige oppgaver gjennom lek og spill, til situasjons- og konfliktløsningsoppgaver. Gjennom stor grad av medbestemmelse og selvstyring får elevene arbeide med faglig nivåtilpasset arbeid. Også her er mye av opplegget praktisk rettet. Gjennom lek og spill, enten alene eller i samarbeid med andre, gjennomfører elevene overkommelige oppgaver. Faktorene som nevnes her, er også viktige faktorer i det Wigfield og Eccles (2000) kaller for elevenes *indre verdi* av å gjennomføre en aktivitet. Slik vil overkommelige oppgaver være med på å skape holdninger blant elevene om at faglige oppgaver både kan være gøy å holde på med, samt gjennomførbare og lærerike, og igjen er med på å påvirke elevenes motivasjon for arbeidet jfr. Skaalvik og Skaalvik (2013). Oppgavene vil slik være med på å gi elevene positive akademiske selvvurderinger, som igjen påvirker deres selvtillit og selvoppfatning (Skaalvik og Skaalvik, 2013). I samarbeid om oppgaver eller i lek og spill, har elevene mye god kontakt seg imellom. Det sosiale samspillet blir av Nordenbro m.fl. (2008) beskrevet som av stor betydning for elevenes motivasjon, egeninnsats og faglige utvikling.

Slik instruktørene Kari og Arne forklarer det er rom for mye god voksenkontakt i «kafeen». Før, etter og mellom skyteøktene er det rom for hverdagslig prat. Kommunikasjonen blir omtalt som en god voksenkontakt preget av humor, glede og respekt. Denne kommunikasjonen er viktig for prosjektet, fordi den er med å bygge relasjonen mellom instruktørene og elevene. Instruktøren Arne trekker frem at en nøkkel til prosjektet må være samarbeidet mellom partene. Dette er også noe Kari trekker frem, og hun spesifiserer også veteranenes rolle som frivillige som ekstra viktig. Den gode relasjonen blir av Drugli (2012) beskrevet som en viktig faktor som har påvirkning på elevenes læring, følelse av tilhørighet og også for elevenes relasjoner seg imellom. Dette stemmer også godt overens med slik instruktørene Kari og Arne beskriver at de bruker seg selv mye i undervisningen, som både modeller for det skytetekniske, men også det sosiale. Det at elevene mottar instruktørens tilbakemeldinger og formative vurderinger med respekt, kan tyde på at elevene har tillit og stoler på de voksne jfr. Skaalvik og Skaalvik (2013). Elevene anser de voksne som *signifikante andre*, og på den måten forstår elevene at det instruktørene anser som viktig, vil være smarte råd å følge. Dette kan også ses i lys av Wigfield og Eccles (2000) *nytteverdi*, som er med å påvirke elevenes motivasjon. De formative vurderingene blir altså viktige for elevens mestringsutvikling fordi de bygger på en god relasjon. Noe som stemmer godt overens med funnene Nordenbro m.fl. (2008) kommer frem til i sin rapport. På denne måten

er altså relasjonen i seg selv, samt den formative vurderingen, basert på en god relasjon, ansett som en viktig faktor for elevenes mestringsutvikling.

Et rolleskifte

Tidligere har jeg vært inne på at både Tor og Erlend beskrev at de hadde ulike roller i klasserommet og på skytebanen. Gjennom prosessen har det blitt en bedring, fordi de på Skyting for mestring får lov til å vise en annen side av seg selv. Rollen de hadde i klasserommet har blant annet sitt utspring tilknyttet de ADHD-relaterte vanskene, og er med på å påvirke elevenes selvtillit. På standplass får Tor og Erlend oppleve å være flinke til noe. De går fra å være faglig svake, til å oppleve å være faglig sterke. Eleven Tor forklarer at det er godt å få en ukentlig opplevelse av å være den flinke, og til og med et forbilde for noen av de yngre elevene. Slike opplevelser gir elevene mulighet til å gjøre positive selvvurderinger jfr. Skaalvik og Skaalvik (2013) av seg selv, som igjen er med på å heve elevenes selvoppfatning. I denne situasjonen vil de positive selvvurderingene påvirke både selvtillit, akademisk og sosial selvoppfatning jfr. Skaalvik og Skaalvik (2013).

I situasjonene som oppstår i kafeen blir det også av flere parter observert ulike roller hos elevene. Slik instruktøren Kari forklarer det, er det mange av disse elevene som i sine opprinnelige klasser heller blir kjefet på, enn tar ansvar overfor andre elever. På Skyting for mestring forklarer hun at det i utgangspunktet ikke var noen som tok ansvar overfor hverandre. Mangelen på ansvarsfigurer gjorde at noen elever selv valgte å gå inn som autoriteter i elevgruppen. Ansvarsfølelsen gjorde at den negative atferden forsvant og følelsen av å være et forbilde, eller den som passer på andre satte føringer for hvilken atferd de viste. Tor, som plutselig fant seg selv i ny rolle verdsatte denne høyt, og ville gjerne bli assosiert med rollebeskrivelsen sin. Dette henger tett sammen med slik Wigfield og Eccles (2000) forklarer begrepet *personlig verdi*. Rollene gjorde også noe med relasjonene elevene mellom. De styrte gangen i lek og spill, så til at alle ble inkludert og fikk spørsmålet om å være med. Det knyttet dem tettere sammen. Drugli (2012) trekker frem relasjonen blant medelever som en viktig faktor til trivsel på skolen og læringsmiljøet på skolen. Relasjonen instruktør-elev har også vært viktig for at elevene har utviklet seg og fått kjenne på de nye rollene. Gjennom å la elevene selv styre mye av aktiviteten i kafeen har de slik lagt til rette for at noen av elevene har gått inn i ansvarsroller. På standplass og i en-til-en-undervisningen har instruktørene lagt vekt å være gode forbilder for elevene og bruke mye av seg selv i undervisningen. Slik Drugli (2012) forklarer det, har utviklingen og tillitten i relasjonen vært med på å få elevene til å yte mer faglig samt styrke samarbeidet med lærerne. På denne måten

har undervisningen både på standplass og i kafeen, vært med på å legge til rette for at eleven har hatt mulighet til å oppleve de nye rollene.

5.0 Oppsummering

Formålet med denne studien har vært å beskrive hvilke utfordringer to elever som har deltatt på Skyting for mestring har hatt, og hvordan prosjektet har bidratt til elevenes utvikling. Tidligere har vi sett på hvilke utfordringer elevene har slitt med, hvilken utvikling elevene har med tanke på utfordringene, og hvordan denne utviklingen kan ha funnet sted. Ved bruk av intervju og observasjon med ontologiske og epistemologiske forutsetninger jfr. Nilssen (2012) fikk jeg etter hvert et fyldig datamateriale. Funnene har blitt konstruert i samhandling mellom meg som forsker og mine intervjupersoner, og viser deres tanker og meninger gjennom mine tolkninger. I denne studien forsøker jeg ikke å forklare en bestemt virkelighet, men gjennom intervjuene har intervjupersonene forklart deres oppfattelse av den virkeligheten de anser som virkelig. I analyseprosessen av empirien har jeg gjennom den åpne kodingen, fått en oversikt over hva de ulike intervjupersonene vektla. I den aksiale kodingen, samlet jeg kodene under større emner, som til slutt resulterte i kategoriene som er beskrevet. Videre kikket jeg også på den selektive kodingen, koblinger mellom kategoriene, og om det fantes likheter eller trekk ved dem som gjorde at de igjen kunne beskrive et større fenomen. Analyseprosessen førte meg til at elevenes utfordringer og utvikling, samt hvordan denne utviklingen har funnet sted, kan ses i lys av det jeg har valgt å beskrive som min kjernekategori – motivasjon. I denne oppsummerende diskusjonen vil jeg først forklare mine funn i lys av motivasjonsteorien presentert i kapittel 2, og samtidig samle trådene for studien. Avslutningsvis vil jeg også presentere kritiske tanker til egen forskning, funnenes konsekvenser for praksis og mulige nye forskningsområder.

5.1 Oppsummerende diskusjon

Eccles' «expectancy-value»-teori forklarer elevens motivasjon for ulike aktiviteter ut i fra to forskjellige faktorer (Eccles & Wigfield, 2002). Den første er elevenes valg om å gjennomføre en aktivitet eller ikke, og den andre er elevenes tro på egen utholdenhet i den aktuelle aktiviteten. Valget om å gjennomføre aktiviteten eller ikke, styres mye av elevenes mestringsforventninger (Eccles et. al., 1983). Elevenes tro på utholdenhet i aktiviteten er blant annet styrt av *subjektive verdier* som elevene kontinuerlig gjør vurderinger av (Eccles et. al., 1983).

5.1.1 Mestringsforventninger

På Skyting for mestring opplever elevene Tor og Erlend mestring og utvikling på flere områder. Dette er viktig for å styrke deres mestringsforventninger, som ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er en forutsetning for å bygge motivasjon hos elevene. Gjennom selve skytetreningen på standplass lærer elevene noen viktige teknikker som gjør at resultatene fort kommer. Slik forstår de at deres evner er tilstrekkelige, og oppgavens vanskelighetsgrad også er overkommelig. Dette underbygges av Eccles et. al. (1983) som fremhever elevens oppfatning av egne evner som den største bidragsyteren til elevenes mestringsforventninger. Utformingen av undervisningen og tanken om at hvert skudd anses som en arbeidsoppgave er med på å styrke elevenes mestringsforventninger. På hver trening gjør elevene mange erfaringer, hvor majoriteten av disse er opplevelser av mestringer, og slik heves elevenes forventninger om å mestre disse også i fremtiden (Eccles, 2009).

Tor og Erlend har også bedret mestringsforventningen til arbeidet i klasserommet og skolehverdagen generelt. De har gjennom undervisningen på Skyting for mestring blitt bedre kjent med seg selv og fått hjelp til å i større grad ta kontroll over utfordringene de har tilknyttet deres ADHD-relaterte vansker jfr. Engh (2014). Teknikkene de har lært for pust, sikte, avtrekk og muskelavspenning har hjulpet dem i konfliktsituasjoner og slik elevene og instruktørene forklarer det, bedret elevenes konsentrasjon og oppmerksomhet i klasserommet. Denne fremgangen har bidratt til at Tor og Erlends akademiske og sosiale selvoppfatning jfr. Skaalvik og Skaalvik (2013) er bedret, og at de slik også har hevet forventningene om å mestre arbeidet.

Arbeidet instruktørene på Skyting for mestring har lagt ned kan også anses som en faktor til at Tor og Erlends mestringsforventninger er bedret. Det at elever og instruktører har et nært samarbeid gjennom en-til-en-undervisning, gjør at de har bygget gode relasjoner som gjør elevene trygge i arbeidet. Nordenbro m.fl. (2008) forklarer at en god relasjon er med på å heve elevenes egeninnsats og motivasjon for arbeidet. Relasjonsarbeidet og tilretteleggingen instruktørene gjør vil slik være med på å heve elevenes grunnlag for videre mestring.

5.1.2 Subjektive verdier

Undervisningen på Skyting for mestring har en *personlig verdi* for elevene fordi de aktivitetene elevene bedriver her, også er eller har blitt, av deres egen personlige interesse. De ønsker å gjøre det godt på skytetreningene, fordi aktivitetene her er noe de gjerne vil

assosieres med, og ha som en del av egen selvoppfatning jfr. Wigfield og Eccles (2000). Skyting for mestring har blitt en arena hvor de kan oppfattes som elever som tar ansvar, fremfor den som får kjeft og ikke deltar. Det er også en arena hvor elevene kan vurdere seg selv som faglig sterke fremfor svake. Selvvurderingene som elevene gjør her er i større grad positive, og elevene vil derfor at vurderingene skal være en del av deres selvoppfatning jfr. Skaalvik og Skaalvik (2013).

Elevene trekker frem at de setter stor pris på det sosiale miljøet på Skyting for mestring. De føler en tilhørighet med både voksne og medelever. I tillegg føler elevene at de har en grad av medbestemmelse både på standplass og i aktivitetene i kafeen. Mestring, tilhørighet og medbestemmelse er også faktorene Deci og Ryan (1980) forklarer som avgjørende for at elevene skal ha en *indre motivasjon* for aktivitetene. Dette underbygges av Wigfield og Eccles (2000) slik de forklarer elevenes *indre verdi* av å gjennomføre aktivitetene.

Gjennom intervjuene kommer det også frem fra elever og instruktører at interesser for både skytesport og jakt står sterkt i lokalsamfunnet. Elevene jeg har intervjuet underbygger dette og begge driver med en eller begge av aktivitetene på fritiden. På denne måten har elevene en *nytteverdi*, i form av at dette er ferdigheter de gjerne vil utvikle (Wigfield & Eccles, 2000). Instruktørene forklarer også at elevene på Skyting for mestring skal bli bevisst prosjektets formål og overføringsverdi tilbake til klasserommet. Begge elevene beskriver i sine intervju at de har hatt fremgang i undervisningen på skolen, etter at de har deltatt her. Slik har også elevene sett en *nytteverdi* mot det akademiske arbeidet på skolen.

En av grunnene til at Skyting for mestring ble startet, var ifølge instruktøren Kari, et forsøk på å nå ut til elevgruppen med ADHD-relaterte vansker, som på bakgrunn av sine vansker, stadig fikk svekket motivasjonen for skolegangen. De ADHD-relaterte vanskene gikk utover elevens faglige og sosiale utvikling. Elevene dannet seg unngåelsesstrategier som gav nye negative ringvirkninger som også har påvirket elevenes selvoppfatning. Sett i lys av Eccles' «expectancy-value»-teori var elevenes *kostnader* større enn elevenes *personlige, indre og nytteverdi* i valg av ulike aktiviteter (Eccles & Wigfield, 2002). Betydningen av kostnadene har gjort at elevenes motivasjon for de ulike aktivitetene i skolehverdagen gradvis har forsvunnet.

Elevens deltakelse på Skyting for mestring har så langt resultert i at de gjennom undervisningen opplever mye mestring, og slik utvikler mestringsforventninger for det kommende arbeidet (Eccles et. al., 1983). Gjennom undervisningens innhold ser elevene at de

subjektive verdiene, her både *personlige*-, *indre*- og *nytteverdi*, av å gjennomføre undervisningsaktiviteter både på skytebanen og i klasserommet er større enn kostnadene ved å gjennomføre dem (Eccels et. al., 1983).

Med dette som utgangspunkt vil jeg konkludere med at funnene i denne studien tilsier at elevene som deltar på Skyting for mestring har fått hevet motivasjonen gjennom deltakelse i prosjektet. Skyting for mestring har lagt til rette for at elevene skal få oppleve mye mestring i trygge og sosiale omgivelser. Det virker som at undervisningsopplegget har klart å heve elevenes *personlige*-, *indre*- og *nytteverdier* og minske *kostnadene* ved å gjennomføre de ulike aktivitetene. De har også klart å få elevene, også Tor og Erlend, til å bygge nye mestringsforventninger. På denne måten har prosjektet lagt til rette for at elevene har gjenvunnet en grad av motivasjon. Motivasjonen har først og fremst vist seg på skytetreningene, men mine funn tilsier også at prosjektet i dag har en viss overføringsverdi tilbake til klasserommet, og at elevene trives bedre her nå enn før.

5.2 Kritiske tanker til egen forskning

Valget av intervjupersoner til denne studien har blitt gjort i samarbeid med veileder og min kontaktperson i prosjektet Skyting for mestring. Utover at jeg ønsket intervjupersoner som både hadde deltatt over lengre tid og elever som var nye i prosjektet, samt en ansatt instruktør og en frivillig veteran, stilte jeg få krav. Jeg stolte på anbefalingene jeg fikk og gikk for disse. Det kan tenkes at dersom jeg hadde gjort et annet valg av informanter, kunne funnene blitt annerledes. Det kan også antas at den «nye» eleven jeg valgte, som går på mellomtrinnet, kanskje var i yngste laget til å kunne si noe om enkelte temaer i intervjuene. Dette stemte til en viss grad, men samtidig gav han perspektiv på noen tema som har vært nyttige for studien.

Funnene mine er gjort gjennom observasjon og intervju av både voksne og barn. At barna kan ha blitt påvirket av lærer, instruktører og foreldre til å fortelle det som oppfattes som riktig, må man ta høyde for. Instruktørene kan også velge å «male» et bilde av prosjektet som er ulikt realiteten. Jeg føler dog at jeg gjennom observasjon har fått bekreftet mange utspill og tanker som har blitt nevnt i intervjuene. I funnene mine beskriver jeg også at elevene har vist fremgang i både konsentrasjonsevner, oppmerksomhet, faglige prestasjoner osv. Denne utviklingen blir av intervjupersonene beskrevet som et resultat av prosjektet. Utviklingen som er beskrevet kan også ha skjedd av andre naturlige grunner som f.eks. at elevene blir eldre og

at vansker man tidligere har strevd med, også bedres på bakgrunn av naturlige modningsprosesser.

Tidlig i prosessen gjorde jeg meg opp tanker om at elevenes motivasjon, så ut til å være en viktig faktor. Gjennom de første intervjuene og observasjonene var dette en tanke som dukket opp og ikke helt slapp taket. Da jeg videre skulle velge metodisk tilnærming i analysen landet jeg på Grounded Theory. Valget ble tatt på bakgrunn av metodens ulike trinn, og ikke minst den siste delen som går på selektiv koding. De ulike kodingsprosessene viste seg derfor å være en fin måte å bearbeide empirien på. Valget av teori ble også tidlig klart ettersom jeg forstod at motivasjon stod sentralt. Valget av Eccles' «expectancy-value»-teori viste seg å være til hjelp for å forstå det empiriske materialet. Slik Eccles beskriver mestringsforventninger og de subjektive verdiene var for denne studien med på å kategorisere og forstå funnene.

5.3 Funnenes konsekvenser for praksis

Funnene i denne studien er viktige for flere som jobber i skolen. I følge forskningen som Surén mfl. (2012) har gjort, omfavner gruppen elever som er rammet av diagnosen ADHD 2% av samtlige elever i aldersgruppen 6-12 år, og den er jevnt stigende med alderen. Fra 2004-2016 har vi hatt mer enn en dobling av antallet elever som får diagnosen, samt økt medisinerings av disse (Solberg, 2018). Innsikt i vanskene til elevene i denne gruppen og innsikt i hvordan vi i skolen kan arbeide med å hjelpe dem, er derfor høyst aktuelt og noe vi trenger å lære mer om. Dette er også noe som bør implementeres bedre i lærerutdanningen, ettersom man i løpet av livet i skolen mest sannsynlig vil møte en eller flere elever med disse vanskene. Dette støttes også av *ekspertgruppen for spesialpedagogikk* (2014). De anbefaler blant annet at samtlige lærerstudenter bør få større kunnskap om kjennetegn på ulike lærevansker og funksjonshemninger.

5.4 Mulig videre forskning

Gjennom arbeidet med denne studien har det dukket opp tanker og spørsmål som det hadde vært interessant å forske videre på. En mulighet kunne være langtidsoppfølging av elevene som har deltatt i denne studien for å se i hvilken grad den positive effekten vedvarer. Ved å følge elevenes skolegang videre kunne man fått et bedre perspektiv på om de positive

effektene er noe som bare er relevant nå, eller om det faktisk er noe som følger elevene videre i livet. En annen mulighet hadde vært å sett nærmere på overføringsverdien til klasserommet ved observasjoner og ha større fokus på det faglige utbytte elevene har av å delta på Skyting for mestring. En annen vinkling som kunne vært gjennomførbar hadde vært å intervju nyutdannede lærere om hvilken kunnskap de har i møte med denne elevgruppen. Hva de vet om vanskene og hva de har lært om å hjelpe samt legge til rette for elever med lærevansker som dette. Slik ville man kanskje også kunne stilt spørsmål til om lærerutdanningen bør gjøre grep, ettersom vanskene er så «vanlige» i den norske skolen. En siste vinkling som hadde vært interessant å se nærmere på, er den hyppige bruken av medisiner, hvor hele 9 av 10 elever med diagnosen ADHD får medikamentell behandling. Funnene gjort i denne studien tyder på at elevene som deltar på Skyting for mestring føler bedring med tanke på symptomer knyttet til de ADHD-relaterte vanskene sine. Det kunne derfor vært svært spennende å undersøke om tiltak som dette kunne gjort noe av samme nytten som medisinene gjør.

6.0 Litteraturliste

- Andenæs, A. (2001). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse, I H. Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Befring, E., & Tangen, R. (red.). (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bryhn, G. (2009). AD/HD – Utredning, diagnostikk og behandling I G. Strand (red.) *AD/HD, Tourettes syndrom og narkolepsi* (2. utgave) Bergen: Fagbokforlaget.
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving. For bachelor- og masterstudenter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes1. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). Academic Press.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviours. I J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: psychological and sociological approaches*. San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89.
- Ekspertgruppen for spesialpedagogikk. (2014). Utdanning og forskning i spesialpedagogikk - veien videre: Rapport fra ekspertgruppen i spesialpedagogikk, 2014. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Utdanning-og-forskning-i-spesialpedagogikk---veien-videre/id764121/>
- Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2014). *Barn og unge med ADHD i skolen*. Oslo: Cappelen Damm

- Festinger, L. (1954). «A theory of social comparison processes.» *Human relations*, 7, 17-148.
- Fjellsjå, I. L. & Karlsen, M. L. (2016) Diagnostisering av ADHD I Tjora, A. & Levang, E. L. (red.). *ADHD og det disiplinerte samfunn*. (s. 29-43) Bergen: Fagbokforlaget.
- Forskrift til Opplæringslova. (2009) Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring av 1. august 2009. Hentet 06.04.18 fra: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelig metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hoem, S. (2013). *Ung med ADHD*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 9-25)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- NESH, (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 23.02.18 fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordal, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2012). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordenbro, S.E, Larsen, M.S, Tiftcki, N., Wendt, R.E. & Ødegaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. København: Danske Clearinghouse for uddannelsesforskning.
- Opplæringslova. (1999). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 1. august 1999. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

- Rennebu kommune. (2016) *Hva er «Skyting for mestring»*. Hentet 04.04.18 fra: <http://www.skytingformestring.no/>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3.utg.) Bergen: Fagbokforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Solberg, P. O. (2018). Svakt kunnskapsgrunnlag og oppfølging. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. Hentet fra: http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=507069&a=2
- Surén, P., Bakken, I.J., Lie, K.K., Schjølberg, S., Aase, H., Reichborn-Kjennessrud, T., Magnus, P., Øyen, A.-S., Svendsen, B.K.m Aarberg, K.M., Andersen, G.L. & Stoltenberg, C. (2013) Fylkesvise forskjeller i registrert forekomst av autisme, AD/HD, epilepsi og cerebral parese i Norge. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 133 (18): 1929-1934.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Østerlie, O., Vedul-Kjelsås, V., Buaas, I. Ø., & Løhre, A. (2018). Skytetrening for elever med konsentrasjonsvansker; Evaluering av et tiltak i skolen. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2478346/2018.01.18+Rapport+Rennebu+-+digital.pdf?sequence=1>

7.0 Vedlegg

7.1 Godkjenning fra NSD



Audhild Løhre

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 11.10.2017

Vår ref: 55865 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 12.09.2017 for prosjektet:

<i>55865</i>	<i>Skyting for mestring - Gjennom elevenes øyne</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Audhild Løhre</i>
<i>Student</i>	<i>Simen Sløgedal</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Høifreges gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-3007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 30 www.nsd.no

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lasse André Raa

Kontaktperson: Lasse André Raa tlf: 55 58 20 59 / Lasse.Raa@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Simen Sløgedal, simenslo@gmail.com

7.2 Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse – elev

Informasjonsskriv og spørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet – «Skyting for mestring- gjennom elevenes øyne»

Til elever:

Hvem er jeg og hva er dette?

Jeg heter Simen Sløgedal, er student ved NTNU i Trondheim og skal dette året skrive masteroppgave.

Gjennom oppgaven min har jeg lyst til å lære mer om Skyting for mestring, skytetreningen som du er med på en gang i uken.

Oppgaven min skal handle om hvordan dere elever syns det er å være med på skytetreningene, og om du lærer noe av dette? Jeg har også lyst til å lære litt mer om hvordan du samarbeider med læreren/instruktøren din når du skyter.

Grunnen til at jeg ønsker å ha med dere elever i prosjektet er fordi dere sitter med mye viktig informasjon som ingen andre kan hjelpe meg med. Dere har kunnskap om noe som jeg har veldig lyst til å lære mer om, og

Dersom du takker ja til å være med, hva skjer da?

Hvis du kunne tenke deg å være med på dette har jeg veldig lyst til å intervju deg. Intervjuet vil vare rundt en klokke og du vil bli servert drikke og frukt.

Det vil også bli et intervju nr.2 etter nyttår for å høre hvordan skytetreningen har gått gjennom høsten og vinteren.

Gjennom observasjon vil jeg være med på skytetreningene og kikke på når du har skal skyte. Her vil jeg se på hva du gjør når du skyter, og hvordan du snakker og samarbeider med din lærer/instruktør.

Hva vil skje med informasjonen jeg får om deg i intervju og observasjon?

Intervjuene kommer til å bli tatt opp med lydopptak, og det jeg ser på treningene kommer jeg til å skrive ned. Alt du sier i intervjuene og all informasjonen fra skytetreningene kommer til å bli anonymisert. Det vil si at ingen skal vite at det er du som har sagt det, eller på noen måte kjenne deg igjen i min oppgave. Dette gjør jeg ved å i deg et annet navn eller en kode i notatene mine. Alle notater og lydopptak kommer til å bli slettet når oppgaven er ferdig, og på denne måten skal ingen kunne kjenne igjen deg i min ferdige oppgave.

Frivillig å være med

Det viktigste du skal vite er at det er helt frivillig å delta på dette. Du kan trekke deg når du vil uten å måtte oppgi noe grunn. Alle opplysninger og datamateriale om deg vil bli slettet dersom du ikke vil være med.

Hvis du/dere skulle ha noen spørsmål angående studien, kan jeg kontaktes på epost: simenslo@gmail.com eller på telefon: +47 48280758.

Du kan også nå min veileder Audhild Løhre på epost: audhild.lohre@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Simen Sløgedal

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

Skyting for mestring, gjennom elevenes øyne

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta. Ved å skrive under samtykkeerklæringen godtar jeg også at lærer/skyte-instruktør kan gi opplysninger om meg i tilknytning til opplæring i skyting.

.....

Elevens navn

.....

Sted

.....

Dato

7.3 Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse – foresatte

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet – Skyting for mestring- gjennom elevenes øyne»

Til foresatte:

Bakgrunn og formål

Det kommende året skal jeg levere masteroppgave i spesialpedagogikk v. Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU-Dragvoll.

Min faglige bakgrunn består av grunnskolelærer-utdanning 5-10 klasse med fagene: Norsk, musikk og spesialpedagogikk. Jeg har også valgt å gå videre å ta en mastergrad i spesialpedagogikk fordi jeg finner fagområdet veldig interessant.

Gjennom oppgaven ønsker jeg å lære mer om det som foregår i prosjektet Skyting for mestring. Bakgrunnen for valget mitt er at jeg ønsker å lære mer om hvordan man som lærer kan tilrettelegge skolehverdagen for elever som har konsentrasjonsvansker.

Jeg ønsker å intervjuere elever og deres skyte-instruktører for å finne ut noe om hvordan selve skytetreningen og forholdet til skyte-instruktøren kan påvirke elevens utvikling.

Jeg ønsker også å observere elevene i deres skytetrening. Gjennom observasjon vil jeg se nærmere på hva gjør og hvordan de gjennomfører skytetreningen. Her vil jeg også se nærmere på relasjonen og samspillet mellom de valgte elevene, og deres instruktør.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Hvis deres sønn/datter kunne tenke seg å delta i denne studien, vil han/henne bli bedt om å være med på et intervju sammen med meg. Jeg ønsker å stille han/hun noen spørsmål om prosjektet, og åpner opp for at eleven kan fortelle det han/hun ønsker til meg. Intervjuet vil bli tatt opp med diktafon (båndopptaker), slik at jeg senere kan gå tilbake å høre hva vi har snakket om, og på denne måten få elevens tanker frem i min forskning.

Dersom deres sønn/datter velger å delta, vil jeg også observere han/hun under skytetrening. Gjennom observasjonen vil jeg se nærmere på hva eleven gjør og hvordan han/hun gjennomfører skytetreningen. Jeg vil også se nærmere på hvordan eleven og instruktøren samarbeider og snakker med hverandre.

Ved at deres sønn/datter velger å delta i studien, vil han/hun kunne bidra med verdifull informasjon. Denne informasjonen vil være verdifull for meg som skal skrive masteroppgave, for meg som fremtidig lærer og for å utvikle liknende prosjekter som Skyting for mestring.

Hva slags opplysninger kan komme frem gjennom intervju og observasjon?

Her skriver jeg en liste med hva slags informasjon som kan dukke opp gjennom både intervju og observasjon. I forkant av dette vil jeg også minne om at alle personopplysninger vil bli behandlet slik at eleven ikke skal kunne gjenkjennes og informasjonen om han/henne, ikke skal kunne spores.

Gjennom intervju og observasjon:

- Navn, alder, klassetrinn
- Atferdsmønstre; opplysninger om hva han/hun har foretatt seg/gjort i prosjektet Skyting for mestring.
- «Tredjepersonsopplysninger»: Dette er opplysninger som kommer frem i intervju f.eks. at eleven forteller noe om andre personer som har/ikke har tilknytning til oppgaven.
 - o Slike opplysninger vil kun bli brukt dersom de er relevante/har nytte for oppgaven, og også disse vil bli anonymisert.
 - o Etersom at slike opplysninger kan oppstå og være nyttige, særlig knyttet til temaet som handler om relasjonen mellom instruktør/lærer og elev, må både elev og foresatte samtykke til instruktør/lærer i denne forbindelse fritas fra sin taushetsplikt.
- Sensitive opplysninger: det kan komme fram informasjon om elevens helseforhold.
 - o Disse opplysningene vil i likhet med resten, samt med enda større forsiktighet behandles med omhu og respekt, og vil ikke kunne spores tilbake til eleven selv.

Hva skjer med informasjonen om eleven?

Eleven skal ikke ta skade av å være med i denne studien. Det vil kun være meg som forsker som har tilgang til alle opplysninger som er knyttet til eleven under prosjektet. Alle personopplysninger om eleven vil bli slettet ved prosjektslutt som regnes å bli 15. mai, 2018. I oppgaven min vil jeg bruke fiktive/falske navn, og jeg vil ikke gi informasjon som gjør at eleven kan gjenkjennes i oppgaven. Oppbevaringen av personopplysninger vil være i tråd NSD – Norsk Senter for forskningsdata AS sine etiske retningslinjer. Dette vil si at personopplysninger og mulige koplinger mellom ekte og fiktivt/falskt navn vil oppbevares nedlåst og adskilt fra øvrige/andre dokumenter i studien.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og eleven kan når som helst trekke seg uten å måtte oppgi noen grunn. Alt av opplysninger og datamateriale tilknyttet eleven, vil bli slettet dersom han/hun trekker seg.

Hvis du/dere skulle ha noen spørsmål angående studien, kan jeg kontaktes på epost: simenslo@gmail.com eller på telefon: +47 48280758.

Du kan også nå min veileder Audhild Løhre på epost: audhild.lohre@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Simen Sløgedal

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

Skyting for mestring, gjennom elevenes øyne

Jeg har mottatt informasjon om studien, og godkjenner at min sønn/datter kan delta. Ved å skrive under på samtykke-erklæringen godtar jeg også at lærer/skyte-instruktør kan gi opplysninger om min sønn/datter i tilknytning til opplæringen i skyting.

.....

Foresattes navn

.....

Sted

.....

Dato

7.4 Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse – instruktør

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet – Skyting for mestring- gjennom elevenes øyne»

Til instruktør:

Bakgrunn og formål

Det kommende året skal jeg levere masteroppgave i spesialpedagogikk v. Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU-Dragvoll.

Min faglige bakgrunn består av grunnskolelærer-utdanning 5-10 klasse med fagene: Norsk, musikk og spesialpedagogikk. Jeg har også valgt å gå videre å ta en mastergrad i spesialpedagogikk fordi jeg finner fagområdet veldig interessant.

Gjennom oppgaven ønsker jeg å lære mer om det som foregår i prosjektet Skyting for mestring. Bakgrunnen for valget mitt er at jeg ønsker å lære mer om hvordan man som lærer kan tilrettelegge skolehverdagen for elever som har konsentrasjonsvansker.

Jeg ønsker å intervju elever og deres skyte-instruktører for å finne ut noe om hvordan selve skytetreningen og forholdet til skyte-instruktøren kan påvirke elevens utvikling.

Jeg ønsker også å observere elevene i deres skytetrening. Gjennom observasjon vil jeg se nærmere på hva gjør og hvordan de gjennomfører skytetreningen. Her vil jeg også se nærmere på relasjonen og samspillet mellom de valgte elevene, og deres instruktør.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Hvis du kunne tenke deg å delta i denne studien, vil du bli bedt om å være med på et intervju sammen med meg. Jeg ønsker å stille deg noen spørsmål om prosjektet, og åpner opp for at du

kan fortelle det du ønsker til meg. Intervjuet vil bli tatt opp med diktafon (båndopptaker), slik at jeg senere kan gå tilbake å høre hva vi har snakket om, og på denne måten få dine tanker frem i min forskning.

Grunnen til at jeg ønsker å ha med deg i min studie, er fordi jeg ønsker å høre dine tanker om og opplevelser av prosjektet Skyting for mestring. Ved at du velger å delta i studien, vil du kunne bidra med verdifull informasjon. Denne informasjonen vil være verdifull for meg som skal skrive masteroppgave, for meg som fremtidig lærer og for å utvikle liknende prosjekter som Skyting for mestring.

Hva slags opplysninger kan komme frem gjennom intervju og observasjon?

Her skriver jeg en liste med hva slags informasjon (om deg) som kan dukke opp gjennom både intervju og observasjon. I forkant av dette vil jeg også minne om at alle personopplysninger vil bli behandlet slik at du som deltaker ikke skal kunne gjenkjennes og informasjonen om deg, ikke skal kunne spores tilbake til deg.

Gjennom intervju og observasjon:

- Navn, alder
- Atferdsmønstre; opplysninger om hva du har foretatt deg/gjort i prosjektet Skyting for mestring.
- «Tredjepersonsopplysninger»: Dette er opplysninger som kommer frem i intervju f.eks. at du som instruktør forteller noe om elever eller andre i prosjektet.
 - o Slike opplysninger vil kun bli brukt dersom de er relevante/har nytte for oppgaven, og også disse vil bli anonymisert.
 - o Etersom at slike opplysninger kan oppstå og være nyttige, særlig knyttet til temaet som handler om relasjonen mellom instruktør/lærer og elev, må både elev og foresatte samtykke til instruktør/lærer i denne forbindelse fritas fra sin taushetsplikt.
- Sensitive opplysninger: det kan komme fram informasjon om elevens helseforhold.
 - o Disse opplysningene vil i likhet med resten, samt med enda større forsiktighet behandles med omhu og respekt, og vil ikke kunne spores tilbake til eleven selv.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Du skal ikke ta skade av å være med i denne studien. Det vil kun være meg som forsker som har tilgang til alle opplysninger som er knyttet til deg under prosjektet. Alle personopplysninger om deg vil bli slettet ved prosjektslutt som regnes å bli 15. mai, 2018. I oppgaven min vil jeg bruke fiktive/falske navn, og jeg vil ikke gi informasjon som gjør at du kan gjenkjennes i oppgaven. Oppbevaringen av personopplysninger vil være i tråd NSD – Norsk Senter for forskningsdata AS sine etiske retningslinjer. Dette vil si at personopplysninger og mulige koplinger mellom ekte og fiktivt/falskt navn vil oppbevares nedlåst og adskilt fra øvrige/andre dokumenter i studien.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke deg uten å måtte oppgi noen grunn. Alt av opplysninger og datamateriale tilknyttet deg og ditt navn, vil bli slettet dersom du trekker deg.

Hvis du skulle ha noen spørsmål angående studien, kan du ta kontakt med meg på epost: simenslo@gmail.com eller på telefon: +47 48280758.

Du kan også nå min veileder Audhild Løhre på epost: audhild.lohre@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Simen Sløgedal

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjektet

Skyting for mestring, gjennom elevenes øyne

Jeg har mottatt informasjon om studien, og samtykker om deltakelse. Ved å skrive under samtykke-erklæringen godtar jeg også at andre lærere samt elever kan gi opplysninger om meg i tilknytning til opplæringen i skyting.

.....

Instruktørs navn

.....

Sted

.....

Dato

7.5 Intervjuguide elevintervju nr. 1

INNLEDENDE:

- Hva heter du?
- Hvilken klasse går du i?
- Hva liker du å gjøre på fritida?
- Tidligere erfaringer med skyting? Har du noen gang skutt med våpen før du ble med på Skyting for mestring?
- Når du fikk spørsmålet om å bli med på Skyting for mestring hvorfor ville du være med?

FSPM 1: Elevens egen opplevelse av skytetreningen og opplevelsen på standplass:

1. Hvordan ser en økt med skytetrening ut?
 - Hva gjør dere, steg for steg?
2. Hva tror du at du kommer til å lære deg gjennom skytetreningene i høst/vinter?
3. Har du lært noe om hvordan man skal forberede seg før man skal skyte en serie?
 - I så fall: Hva går pusteøvelsene ut på.
4. Skyting handler mye om sikting, konsentrasjon og det å holde seg rolig.
 - Hvordan opplever du at du får til dette?
5. Hva er det artigste med å være på skytetreningene?
6. Hva kommer til å være det vanskeligste?
7. Gleder du deg til å gå på skytetrening?
 - Hvorfor?
8. Hva må til for at du skal være fornøyd med en serie?
9. Tror du at du kommer til å lære noe annet på skytetrening enn du gjør i andre fag på skolen?
 - Hva og hvorfor?

FSPM 2: Tema: relasjon til instruktør:

1. Er det slik at dere får en instruktør som skal være deres instruktør gjennom hele perioden med skytetrening?
2. Hva mener du er best?
 - Tror du det vil være fint og bare ha en voksen å forholde seg til gjennom høsten/vinteren?

ELLER:

 - At det er litt forskjellige voksne som hjelper fra gang til gang?

3. Hvordan vil du si at en lærer/instruktør må være/oppføre seg mot deg for at du skal lære mest mulig?
4. Hvordan bør dere snakke til hverandre for at det skal være hyggelig å være på skytetrening?
 - i. Ledetråd: som venner, at instruktøren er streng,
5. Hvordan syns du det er å få skryt av instruktøren din etter at du har skutt en god serie?
6. Hva slags tilbakemeldinger får du dersom du ikke har gjort en god serie?
 - o Hvordan oppleves/føles dette?
7. Kan du fortelle litt om (E: instruktøren/Y: Mona), og hva det er han/hun gjør for at du skal bli en god skytter?
8. Eldste elev: Hva slags forventninger har du til din/dine instruktører i høst/vinter?
Yngste elev: Hvordan kommer det til være å ha Mona som instruktør i høst/vinter?
9. Føler du at han/hun har lyst til at du skal lykkes med skytingen og bli flinkere?
10. Føler du at instruktøren din bryr seg om deg?
11. Hva gjør instruktøren din for å bli bedre kjent med deg?
12. Hva gjør du for å bli bedre kjent med instruktøren din?

AVSLUTNING:

- Noe du vil tilføye?
- Takke for gode svar
- Spør om det er greit at vi tar et intervju til i januar?
- Fortsettelsen blir spennende.

7.6 Intervjuguide elevintervju nr. 2

INNLEDENDE:

1. Takk for sist! Hvordan har du det?
2. Fin juleferie?
3. Hvordan har det vært å starte opp igjen på skolen etter jul?

FSPM 1: Elevens egen opplevelse av situasjonen på standplass:

Litt oppsummering og evt. fremgang fra forrige intervju? Skyting, forskjeller, deg selv og klasserommet(fag), motivasjon

1. I høst nevnte du at du gledet deg til å gå på skytetrening.
 - a. Gleder du deg fortsatt til å gå på skyting hver uke?
 - i. Hvorfor det
2. Hvilke nye ting har du lært eller blitt bedre på siden i høst?
 - i. Sikting, pusteøvelser, poengskåre, konsentrasjon osv.
3. Når du skyter en serie får du tilbakemelding elektronisk med en gang på monitoren. Hvordan syns du det er å få svaret, sånn med en gang? Positivt eller negativt?
4. Syns du det er best å få svarene/tilbakemeldinger etter hvert skudd, eller hadde det vært bedre å få en oppsummering til slutt?
5. Hvorfor er det viktig å arbeide med ulike delmål, slik dere gjør?
 - a. På hvilken måte er de viktige?
6. Er undervisningen som skjer på Skyting for mestring annerledes enn undervisningen i andre fag?
 - a. Hva er ulikt/ likt
 - b. Hva er du mestrer/får til bedre her
 - c. På hvilken måte?
7. Syns du det er enklere å konsentrere seg når du driver med skytetrening, enn i «vanlige» timer i klasserommet?
 - a. På hvilken måte? Hvorfor er det enklere her?
8. Forrige gang så sa du at det var deilig å komme bort på SFM, for her var alt litt annerledes enn på skolen. Vil du si at du har en annen «rolle» i gruppa på SFM, enn du har i din klasse?
9. Hva er det som gjør at du syns skytingen er gøy å holde på med?
 - a. Ledetråder: Det at du får det til, at du ser at du blir flinkere, det sosiale

10. Hva er viktig for at du skal ha lyst til å fortsette med skytetreningen? Hva er motivasjonen?
11. Forrige gang fortalte du om at du synes det kunne være vanskelig å konsentrere seg/sitte stille i klasserommet. Kan du si noe mer hva du strever med/hva gjør det vanskelig å konsentrere seg? Grunnen bak?
12. Tror du at det du lærer av teknikker og strategier på SFM kan hjelpe deg med dine vansker?
 - a. Hvorfor/hvordan?
13. Du snakket forrige gang om at du følte du fikk den hjelpen du trengte på SFM. Føler du at du får den samme gode hjelpen på skolen i de andre timene?
 - a. OM IKKE: Hvordan oppleves det å få tilbake meldinger i klassen?
 - i. Hvordan føles det å få slike tilbakemeldinger?
14. Har du merka noe forskjell i konsentrasjon eller utholdenhet etter at du ble med på SFM?
15. Kan du bruke noe av det du har lært her, inn i timene på skolen?
 - a. Akkurat hva er du har lært som du også kan bruke i klasserommet?
16. Vil du si at du har blitt bedre kjent med deg selv gjennom Skyting for mestring?
 - a. Hvilke nye ting har du lært om deg selv?
17. Du sa forrige gang at det SFM var et sted du kunne få vise andre hva du kan/hva du er god for. Er det enklere å få til på SFM enn ellers på skolen?
18. Får du lov til å være med å bestemme litt hva dere skal jobbe med eller hvordan dere skal trene/legge opp treninga der borte?
 - a. Er det viktig å få lov til å være med å bestemme litt?

FSPM 2: RELASJONEN MELLOM INSTRUKTØR OG ELEV:

1. Føler du at du har blitt bedre kjent med instruktøren siden sist?
 - a. Hvordan merker du dette?
2. Tror du at hjelpen du får av han/henne er lettere å forstå, nå som dere kjenner hverandre bedre?
3. Føler du at lærere/instruktører på SFM kjenner deg bedre enn de andre lærerne du har på skolen?
 - a. På hvilken måte merker du dette?

4. Tror du at instruktøren din har vært en viktig grunn til at du har lært så mye som du har gjort til nå?
5. Vil du si at den kjemien du og din instruktør har hatt i skytetreninga, har vært viktig for din utvikling?
 - b. På hvilken måte?
6. På en skala fra 1-10. Hvor viktig er det at du og din instruktør har en god relasjon, for at du skal få mest mulig hjelp?

AVSLUTNING:

- Noe du ønsker å tilføye?
- Takke for deltakelse
- Ønske lykke til videre.

7.7 Intervjuguide instruktører

INNLEDENDE:

- Hva heter du?
- I hvilket år er du født?
- Hvordan vil du beskrive prosjektet Skyting for mestring?
- Hvordan ble du med på dette prosjektet? / om lærer; Hvordan startet dette prosjektet?
- (om frivillig) Har du noe tidligere erfaringer med å undervise?/ lærer; Hva er din tidligere erfaring med skyting?

Del 1: Elevens egen opplevelse av situasjonen på standplass:

1. Hvordan ser en økt med skytetrening ut?
2. Hvordan velges deltakerne ut?
3. Hva er det dere ønsker å lære elevene gjennom Skyting for mestring?
4. Hva er de største utfordringene deres som lærer/instruktør i prosjektet?
5. Hva får du ut av å være med på dette prosjektet?
6. Har du noe form for før- og etterarbeid?
 - a. Hva?
7. Hva vil du si er de største utfordringene i prosjektet for elevene?
 - a. Finnes det utfordringer?
8. Viser elevene mye glede gjennom en økt med skytetrening?
 - a. Hva er det som gjør dem glade/oppstemte?
9. Tror du elevene opplever mer mestring her enn til vanlig?
 - a. Hvorfor er opplevelsen av mestringen så viktig?
10. Er det stor forskjell på elever som har deltatt lenge, og nye elever?
11. Hvordan vil du beskrive elevene når de er på standplass?
 - a. Opptrer de/oppfører de seg annerledes enn ellers?
12. Hvordan vil du beskrive elevens evne til å konsentrere seg når de skyter?
 - a. Hva er det med skytinga som gjør at elevene klarer å konsentrere om akkurat dette?

DEL 2: RELASJONEN MELLOM INSTRUKTØR OG ELEV:

1. Hvordan vil du beskrive din rolle som instruktør for elevene?
2. Vil du si at du kjenner elevene du er instruktør for godt?

3. Har du sett noe utvikling hos elevene som har deltatt i prosjektet?
 - På hvilken måte?
4. Tror du det at hver enkelt elev har sin egen instruktør hjelper utviklingen i en riktig retning?
5. Hva tror du din innsats betyr for elevene du instruerer?
6. tror du kjemien du har med elevene påvirker elevene du instruerer?
7. Tror du at skyt og positive tilbakemeldinger er viktig for elevens utvikling i skytingen?
 - Hvorfor?
8. Tror du dine positive tilbakemeldinger er viktig/motiverende for elevene?
9. Tror du dine konstruktive tilbakemeldinger er viktig/motiverende for elevene?
10. Ser elevene du instruerer på deg som en vanlig lærer?
 - Om ikke, hvordan vil du si at de oppfører seg ovenfor deg?
 - Med mer respekt?
11. Hvordan har du gått frem for å knytte en relasjon når du får nye elever å veilede?
 - Noe spesielt du gjør?

DEL TRE: AVSLUTTENDE:

- Hva mener du er det viktigste elevene som deltar på dette prosjektet lærer?
- Hvordan vil du beskrive elevens (den valgte) utvikling så langt?
- Tror du på noen måte det elevene lærer her er overførbart til klasserommet?
 - I så fall hva, og hvordan?
- Tror du at din rolle som instruktør har vært viktig for elevens personlige utvikling?
- Vil du si at relasjonen du og din elev har hatt, har vært viktig for elevens utvikling som skytter?
 - På hvilken måte?

AVSLUTNING:

- Noe du ønsker å tilføye?
- Takk for deltakelse
- Ønske lykke til med fortsettelsen