

## **Sammendrag**

Dette masterprosjektets formål var å vise hvordan lærere ut ifra teori og forskning, læreres meninger og erfaringer, samt elevenes opplevelser og meninger, kan bygge en god relasjon til elevene sine, og hvordan lærerne kan bruke denne relasjonen til å gi elevene sine feedback som motiverer og bidrar til læring i kroppsøvingsfaget.

Opgavens teoretiske forankring og tidligere forskning baserer seg på studier og teori rundt begrepene lærer-elev-relasjonen, feedback, motivasjon og læring. Self-determination theory og Sosiokulturell læringsteori blir de to sentrale teoriene som brukes for å forstå begrepene motivasjon og læring.

Prosjektet er en kvalitativ studie, og utvalget som deltar består av tre lærere; en kvinne og to menn, samt 12 elever; 6 jenter og 6 gutter. Lærerne har hver for seg en relasjon til fire av elevene, to jenter og to gutter hver. De tre ulike klassene har blitt observert en gang hver, og det har blitt gjennomført semistrukturerte samtaleintervju med både lærere og elever, i denne rekkefølgen.

Resultatene fra studien viser at lærer-elev-relasjonens styrke har mye å si for kvaliteten på feedbacken som blir anvendt – og videre dens påvirkning av elevenes motivasjon og læring. En sterk relasjon til elevene sine basert på god kunnskap og kjennskap til dem, virker å være avgjørende for hvor direkte, detaljert, konkret, veiledende og kritisk feedbacken blir. Resultatene viser at elever med svakere relasjoner til lærer opplever at læreren er mer forsiktig og mindre direkte i feedbacken, og at denne typen feedback er noe de ønsker mer av. Resultatene viser også at samarbeid og par-øvelser er noe som både motiverer og bidrar til mye læring for elevene, da de liker å bli kjent med hverandre på en annen måte i kroppsøvingsfaget, samt at de lærer mye av å se på hverandre og dele kunnskaper og erfaringer kring ulike aktiviteter og idretter de besitter kunnskap innenfor.

I oppsummering av analysen og drøftingen av problemstillingen, virker det som at det å legge opp til en undervisning hvor lærer blir godt kjent med elevene sine, samt deres kunnskaper, erfaringer og forutsetninger, er det som er mest avgjørende for å bygge en god relasjon til elevene sine. Den gode relasjonen og god kjennskapen til elevene sine blir videre viktig for å kunne vite noe om elevene sine, og hvordan man skal tilby elevene sine informerende og tilpasset feedback som kan styrke deres motivasjon og bidra til læring i kroppsøvingsfaget.

## **Abstract**

The purpose of this master project was to show how teachers, out of theory and research, teachers opinions and experiences, as well as the pupils' experiences and opinions, can build a good relationship with their students, and how teachers can use this relationship to provide their students feedback that motivates and contributes to learning in physical education (PE).

The theoretical foundation of the thesis and previous research is based on studies and theory around the concepts teacher-student-relationship, feedback, motivation and learning. Self-determination theory and Sociocultural learning theory become the two keys used to understand the concepts of motivation and learning.

The project is a qualitative study, and the committee involved consists of three teachers; one woman and two men, as well as 12 students; 6 girls and 6 boys. The three teachers have a relationship to four of the students, two girls and two boys each. The three different classes have been observed once each, and there have been conducted semi structured interviews with both teachers and students, in this order.

The results of the study show that the strength of the teacher-student-relationship means a lot for the quality of the feedback being used – and further its influence on the students' motivation and learning. A strong relationship with their students based on information and knowledge of the students seems to be decisive for how direct, detailed, concrete, guiding and critical the teacher's feedback will be. The results also show that collaboration and pair-exercises are something that both motivates and contributes to learning for the students, as they like to get to know each other in a different way in the physical education class – and that they learn a lot from observing each other and sharing knowledge and experience of various activities and sports they possess knowledge within.

In summary of the analysis and discussion of the problem, it seems that adding to instruction where teachers become familiar with their students, as well as their knowledge, experience and prerequisite, is the most crucial factor in building a good relationship with their students. The good relationship and the knowledge of their students will be further important in order to know something about their students and how to offer their students information and adapt feedback that seeks to enhance their motivation and contribute to learning in PE.

## **Forord**

For litt over ett år siden, fikk jeg ideen om å skrive om lærer-elev-relasjon, feedback, motivasjon og læring. Dette var mens jeg jobbet som vikar på en ungdomsskole, samtidig som jeg var midt i eksamensperioden og skrev en oppgave om feedback. Jeg har hele mitt liv vært interessert i å skape relasjoner til andre mennesker og vært nysgjerrig på dette fenomenet. Jeg fant derfor ut at jeg ønsket å undersøke fenomenet nærmere i kroppsøvfingsfaget, og samtidig i en sammenheng med feedback, motivasjon og læring. Prosjektet har til tider vært en lang, krevende og interessant prosess. Det har vært mye lesing, rettskriving, transkribering og analysering, som noen dager har vært svært krevende. Likevel har det vært gledelig å se fremveksten av oppgaven, og samtidig interessant og spennende å jobbe med prosjektet, da jeg føler at jeg har lært mye og utviklet meg gjennom hele prosessen. Jeg opplever at jeg har fått en dypere forståelse for de begrepene jeg har undersøkt i problemstillingen, både teoretisk og gjennom praksis i form av observasjon og intervju av både elever og lærere. Jeg ser for meg at jeg kan få bruk for mye av den kunnskapen som har kommet frem av prosjektet i fremtidige pedagogiske situasjoner.

Jeg vil rette en stor takk til alle som har deltatt i prosjektet, både de som ble observert og de som deltok på de etterfølgende intervjuene. Det hadde ikke vært noe prosjekt og resultater å skrive om uten dere. Min mor, Laila Grunnan, og min far, Øyvind Hansen, fortjener videre en takk for å ha støttet meg gjennom hele utdanningen min, samt de som har bistått med korrekturlesing. Jeg vil videre takke Benedikte og Aksel, som gjennom morsomme og aktive pauser, og faglige og interessante diskusjoner, har motivert meg i slutfasen av prosjektet. Ønsker også å takke min veileder Ingar Mehus, som gjennom hele prosjektet har vært positiv og gitt meg klare og tydelige framovermeldinger. Å ha han som samtalepartner og veileder har vært nyttig og viktig for min utvikling gjennom hele prosessen. Gjennom interessante, spennende og morsomme diskusjoner rundt innholdet i prosjektet mitt, har han motivert meg og hjulpet meg framover.

Det er befriende å se at man er ved veis ende av prosjektet, men samtidig vemodig når det er slutten på noe som har vært et flott kapittel i livet. God lesning!

Trondheim, juni 2018.

Sondre Hansen



## **Innholdsfortegnelse**

<b>Sammendrag</b> .....	
<b>Abstract</b> .....	
<b>Forord</b> .....	
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1 Lærer-elev-relasjon</b> .....	<b>5</b>
<b>2.1.1 Den gode lærer-elev-relasjonen</b> .....	<b>6</b>
<b>2.1.2 Relasjonsbygging</b> .....	<b>7</b>
<b>2.2 Feedback</b> .....	<b>9</b>
<b>2.3 Self determination theory</b> .....	<b>11</b>
<b>2.3.1 Indre motivasjon, CET og BPNT</b> .....	<b>12</b>
<b>2.3.2 Ytre motivasjon og OIT</b> .....	<b>15</b>
<b>2.4 Sosiokulturell læringsteori</b> .....	<b>17</b>
<b>2.4.1 Sosiokulturelle perspektiv og sentrale tema i sosiokulturell læringsteori</b> .....	<b>17</b>
<b>2.4.2 Teorien om den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging</b> .....	<b>19</b>
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>23</b>
<b>3.1 Valg av metode</b> .....	<b>24</b>
<b>3.2 Utvalg og deltagere</b> .....	<b>26</b>
<b>3.3 Utarbeiding av intervjuguide og observasjonsskjema</b> .....	<b>27</b>
<b>3.3.1 Intervjuguide</b> .....	<b>28</b>
<b>3.3.2 Utforming av observasjonsskjema</b> .....	<b>30</b>
<b>3.4 Datainnsamling</b> .....	<b>31</b>
<b>3.4.1 Observasjon</b> .....	<b>31</b>
<b>3.4.2 Intervju</b> .....	<b>32</b>
<b>3.5 Analysemetode</b> .....	<b>36</b>
<b>3.5.1 Analyseprosessen</b> .....	<b>37</b>
<b>3.6 Kvalitetssikring av data og etiske retningslinjer</b> .....	<b>40</b>
<b>4.0 Analyse</b> .....	<b>43</b>
<b>4.1 Lærer-elev-relasjonen</b> .....	<b>43</b>
<b>4.2 Styrking av elevenes motivasjon</b> .....	<b>55</b>
<b>4.3 Læring i praksisfellesskapet</b> .....	<b>66</b>
<b>4.4 Sammenfattende drøfting og presentasjon av modell</b> .....	<b>74</b>
<b>5.0 Avslutning</b> .....	<b>83</b>

<b>Litteraturliste</b> .....	87
<b>Vedlegg 1</b> .....	95
<b>Vedlegg 2</b> .....	97
<b>Vedlegg 3</b> .....	99
<b>Vedlegg 4</b> .....	101
<b>Vedlegg 5</b> .....	104

## 1.0 Innledning

Dagens skolehverdag består av mange ansvars- og arbeidsoppgaver for kroppsøvlingslæreren. Og en av de viktigste oppgavene går ifølge formålet med faget ut på at det skal inspirere eleven til å velge en fysisk aktiv livsstil, samt bidra til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012). Helsedirektoratet viser imidlertid til at det blant 15-åringene i Norge er kun 58 % av guttene og 43 % av jentene som oppfyller anbefalingen om minst 60 minutter fysisk aktivitet om dagen. Blant voksne er statistikken enda dårligere, da kun en av fem oppfyller anbefalingen (Helsedirektoratet, 2014). Dette viser til kroppsøvlingsfagets plass og formål i skolen og samfunnet generelt, da faget kan ha en avgjørende betydning for den kunnskapen fremtidens voksne befolkning har om fysisk aktivitet, og samtidig den motivasjonen de har for å være fysisk aktive i hverdagen. Ifølge formålet er nettopp dette noe av kroppsøvlingsfagets viktigste oppgaver, da det viser til at undervisningen både skal motivere elevene til å drive med fysisk aktivitet og trening, og bidra til at de tilegner seg kunnskap om trening, livsstil og helse (Utdanningsdirektoratet, 2012). Kroppsøvlingslærerens oppgave er altså å bidra til at elevene både er motiverte til å drive med og lære noe om fysisk aktivitet, slik at de kan bli glad i være i aktivitet og samtidig bygge en god helse. Hvordan kan så kroppsøvlingslæreren bruke undervisningen slik at man klarer å oppfylle disse oppgavene?

Ifølge Federici & Skaalvik (2013) har det i senere tid vært en økt oppmerksomhet rundt betydningen av lærer-elev-relasjonen i den skolepolitiske debatten og i den pedagogiske forskningen. Det har i et økende antall studier blitt dokumentert at denne relasjonen har en sentral betydning for elevenes motivasjon og læring i undervisningen (se for eksempel Katz, Kaplan, & Gueta, 2010; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010). Kvaliteten på lærer-elev-relasjonen kan på bakgrunn av dette dermed være en utslagsgivende faktor med tanke på elevenes læringsutbytte (Federici & Skaalvik, 2013). En viktig oppgave for kroppsøvlingslæreren blir derfor å bygge en god relasjon til elevene sine, og bruke denne til å motivere dem og bidra til læring i kroppsøvlingsfaget.

Relasjon defineres i denne oppgaven som forholdet mellom to individer, og den omhandler alt som skjer mellom disse individene, samt deres innstilling og oppfatning av hverandre som mennesker (Skaalvik & Skaalvik, 2013a, 2013b). Relasjonen legger også ifølge Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) grunnlaget for kommunikasjonen og den sosiale samhandlingen mellom to individer. For å bygge en god relasjon blir det ifølge Federici &

Skaalvik (2013) viktig å tilby sosial støtte til elevene sine og samtidig sørge for at de opplever tilhørighet til læreren og medelevene sine. I denne prosessen blir kommunikasjon mellom lærer og elev viktig, og en av de viktigste kommunikasjonsformene for læreren blir her å tilby feedback til elevene sine. Feedback vil i denne oppgaven sees på som informasjon gitt fra en agent (lærer) som tar for seg aspekter fra ens prestasjon, innsats eller forståelse (Hattie & Timperley, 2007; Orsmond & Merry, 2013). Feedback er også en del av undervisvurderingen, og all feedback har som formål og hensikt å motivere elevene til innsats i skolearbeidet og brukes som et redskap i elevenes læringsprosess for å fremme læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Forskrift til opplæringsloven, 2009).

Motivasjon defineres i denne oppgaven som «samlingen av årsaker som engasjerer noen i en aktivitet» (Wakefield, 1996, s. 494), og i oppgaven vil begrepet forstås i lys av Deci & Ryans Self-determination theory (1985), med fokus på indre og ytre motivasjon i lys av miniteoriene Cognitive evaluation theory, Basic psychological needs theory og Organismic integration theory, samt tidligere forskning innenfor feltet. Begrepene og miniteoriene vil bli nærmere definert og utdypet i teorikapitlet. Læring vil på en annen side defineres som «endringer i kunnskap, forståelse, ferdigheter, og holdninger, som oppnås gjennom erfaring, samt refleksjon rundt denne erfaringen» (Orsmond, Merry, & Reiling, 2005, s. 369).

Læringsbegrepet vil forstås nærmere i lys av den sosiokulturelle læringsteorien, da mest inspirert av Vygotsky (1978, 1988) og tidligere forskning gjort på feltet.

En god lærer-elev-relasjon og type feedback vil på bakgrunn av dette være av stor betydning for elevenes motivasjon og læring i kroppsøvningsfaget. Koblingen mellom lærer-elev-relasjonen og type feedback som blir anvendt, vil også vise seg å være viktig da forskning har vist at lærerens kjennskap til eleven er viktig for å kunne gi en god feedback som bidrar til å dekke dens hensikt (Engh, 2011). Steffen Handal (2017) viser til at en god lærer-elev-relasjon er en av de mest fundamentale forutsetningene for god undervisning i skolen, og han viser til at en god relasjon og god kjennskap til hver enkelt elevs forutsetninger og tidligere erfaringer, vil være avgjørende for lærerens grunnlag for å tilpasse undervisningen. Dette understreker hvor viktig det er for læreren å ha et godt forhold til elevene sine når målet er å gi en god feedback som både motiverer og bidrar til læring.

Kroppsøvningsfaget har under alle mine år som student interessert meg, og jeg har vært svært opptatt av fenomenene bak begrepene motivasjon og læring i faget. Dette har videre gjort meg interessert i teorier og tidligere forskning som søker å forklare disse begrepene. Å bestemme



seg for at masterprosjektet på en eller annen måte skulle omhandle motivasjon og læring var derfor enkelt. Ideen til valg av tema og problemstilling for oppgaven fikk jeg allikevel ikke før jeg leste to artikler om feedback; «Feedback: An important teaching function» av Holst & Anderson (1992) og «The Power of Feedback» av Hattie & Timperley (2007), samt en artikkel om relasjon; «Lærer-elev-relasjonen – betydningen for elevenes motivasjon og læring» av Federici & Skaalvik (2013). Disse artiklene ble lest i forbindelse med en innlevering i et annet emne jeg hadde Våren 2017, og oppgaven ble formulert og videre planlagt i en prosjektskisse. Her fant jeg ut hvordan de fire begrepene skulle henge sammen, og hvordan jeg ønsket å undersøke fenomenet.

Problemstillingen for denne masteroppgaven lyder på bakgrunn av dette slik:

*«Hvordan kan kroppsøvingslæreren bygge gode relasjoner til elevene sine, og bruke den for å gi feedback som styrker elevenes motivasjon og bidrar til læring i faget?»*

Med bakgrunn i problemstillingen, har jeg derfor valgt å fokusere på hvordan lærerne tenker at de kan bygge en god relasjon til elevene sine, hvordan elevene opplever at lærerne bygger denne relasjonen, samt hvordan de erfarer sin relasjon til læreren. Videre handler oppgaven om hvorvidt lærerens feedback, samt hvorvidt relasjonen elevene har til læreren sin har å si for elevenes motivasjon og læring i kroppsøvingsfaget, og om relasjonen til elevene har noe å si for feedbacken læreren velger å anvende i ulike situasjoner. Studiets formål er på bakgrunn av dette å vise hvordan lærere ut ifra teori, læreres meninger og erfaringer, samt elevenes opplevelser og meninger, kan bygge en god relasjon til elevene sine, og hvordan lærerne kan bruke denne relasjonen til å gi elevene sine feedback som motiverer og bidrar til læring i kroppsøvingsfaget. Samtidig er det viktig å presisere at begrepet motivasjon i problemstillingen omhandler elevenes motivasjon til innsats og til å lære i faget. Begrepene motivasjon og læring kan derfor sies å henge litt sammen, men jeg holder dem samtidig fra hverandre med tanke på at jeg ønsker å se nærmere på hvordan lærere kan bruke relasjon og feedback for å motivere til læring, men også samtidig hvordan de bruker relasjon og feedback for å bidra til elevens læring i faget.

Begrepene i problemstillingen avklares og operasjonaliseres i innledningen før presentasjon av forskningsspørsmålet. Videre danner rekkefølgen av begrepene grunnlaget for oppgavens struktur. Begrepene relasjon, feedback, motivasjon og læring, i denne rekkefølgen, utdypes og sees i lys av teori og tidligere forskning på området i teorikapittelet. Grunnen til at jeg har valgt å strukturere teorikapittelet på denne måten er fordi det virker mest ryddig i forhold til

rekkefølgen av de begrepene man møter i problemstillingen, samtidig som det danner strukturen for hvordan jeg ønsker å strukturere innholdet i analysen i form av tema og resultater fra datainnsamlingen. Metodekapittelet har fått den strukturen det har på bakgrunn av rekkefølgen for det jeg har gjort, og dette kapittelet dekker blant annet valg av metode og utvalg, samt datainnsamlings- og analyseprosessen.

Totalt inneholder oppgaven fem kapitler. Kapittel 2 består av en redegjørelse av oppgavens teoretiske forankring og relevante empiriske funn. Her vil oppgavens og problemstillingens sentrale begrep bli redegjort for i tillegg til et dypere dykk i teorier på området. Kapittel 3 vil presentere valg av metodisk tilnærming, utvalg, forberedelser, datainnsamling og analyseprosessen, i tillegg vil kapittelet si noe om etiske retningslinjer og vise til hvordan studien har blitt kvalitetssikret. Kapittel 4 presenterer analysen. Her blir resultatene av studien og analysen presentert og drøftet fortløpende opp mot tidligere forskning og teori. Til slutt inneholder kapittelet en sammenfattende drøfting av resultatene, teori og tidligere forskning, knyttet opp mot problemstillingen, samt en kort presentasjon av en analysemodell. I kapittel 5 vil oppgaven avsluttes med noen siste tanker rundt problemstillingen, begrensninger ved studien og veien videre for forskning på feltet.

## **2.0 Teori**

Dette kapittelet omhandler teori og tidligere forskning rundt de fire begrepene som problemstillingen berører (relasjon, feedback, motivasjon og læring). Den første delen vil omhandle lærer-elev-relasjonen og hvordan læreren kan bygge en god relasjon, før kapitlet går nærmere inn på feedback i form av ulike typer og måter å gi feedback på. Den andre delen vil konsentrere seg om begrepene motivasjon og læring, da i form av en nærmere beskrivelse av teoriene Self-determination theory av Deci & Ryan, samt sosiokulturell læringsteori på bakgrunn av Vygotskys tanker og teorier.

### **2.1 Lærer-elev-relasjon**

En relasjon kan som nevnt i innledningen sees på som forholdet mellom to individer, da det handler om alt som skjer mellom disse personene og samtidig deres innstilling og oppfatning av hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2013a, 2013b). Noen relasjoner kan likevel være viktigere enn andre, og på skolen er en av de viktigste relasjonene den som oppstår mellom lærer og elev. Etter hvert som elevene blir eldre bruker de også mer og mer tid på skolen, og Overland (2007) viser dermed til betydningen av å bygge og opprettholde en god lærer-elev-relasjon.

Lærer-elev-relasjonen er avhengig av lærerens relasjonskompetanse, som handler om lærerens profesjonalitet i form av å ta ansvar for at egen kommunikasjon og atferd rettes inn mot hver enkelt elevs premisser, slik at den fungerer ovenfor det individet man har med å gjøre (Drugli, 2012; Juul & Jensen, 2003). Det er også læreren som har det fulle og hele ansvaret for kvaliteten på relasjonen (Juul & Jensen, 2003), og en relasjonskompetent lærer har ifølge Drugli (2012) evnen og viljen til å se og respektere elevene sine. Lærer-elev-relasjonen er videre avhengig av lærerens evne og vilje til å danne tillit, vise annerkjennelse og verdsette elevene sine (Nordahl et al., 2005). Lærer-elev-relasjonen handler også om å vise åpenhet, likeverd og respekt ovenfor hverandre, og det er lærers ansvar å tilby dette for elevene sine (Drugli, 2012). Overland (2007) viser til at en god lærer-elev-relasjon har mye å si for elevenes innstilling til skolen, og betydningen av å vite hva en god lærer-elev-relasjon er for noe, blir derfor avgjørende for å bygge og opprettholde dette.

### **2.1.1 Den gode lærer-elev-relasjonen**

Skaalvik & Skaalvik (2011a) viser til at en god lærer-elev-relasjon bygger på lærerens evne og vilje til å tilegne seg kunnskap og kjennskap til eleven og dens behov. Lærerens evne til å skape nærhet, vise omsorg, involvere, støtte, respektere og vise åpenhet ovenfor eleven er derfor viktig, samtidig som den gode relasjonen er avhengig av at begge individene går inn i relasjonen med en positiv forventning og innstilling, slik at kommunikasjonen og samspillet mellom partene kan fungere på en god måte (Drugli, 2012). For å bygge en god lærer-elev-relasjon, er det også viktig at læreren stiller forventninger om utvikling til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Den gode relasjonen er ifølge Drugli (2012) relatert til anerkjennelse, da det vil si at det er et likeverdig forhold mellom lærer og elev. En lærer som lytter og forstår, og som samtidig opptrer bekreftende og aksepterende ovenfor elevene sine, er ut i fra Drugli (2012) det som kjennetegner en anerkjennende lærer. Linder (2012) hevder at det å være en god samtalepartner ovenfor elevene sine er utslagsgivende for at elevene skal føle seg sett og verdsatt av læreren, noe som ifølge Spurkeland (2011) er den sterkeste anerkjennelsen en elev kan få uansett alder. Et anerkjennende forhold mellom lærer og elev er også avhengig av gjensidig respekt for hverandre, og Hattie (2009) viser til at respekt er en sentral faktor når det kommer til å etablere en god lærer-elev-relasjon.

Drugli (2012) omtaler tillit mellom lærer og elev som et annet sentralt aspekt ved en god lærer-elev-relasjon, og Overland (2007) viser til at tillit har betydning for at undervisningen skal fungere. Videre viser Overland til at tillit er noe lærer og elev må bygge og skape sammen over tid, men at den likevel raskt kan ødelegges. For læreren og eleven omhandler tillit til hverandre å stole på den andre parten, samtidig som man har tiltro til dens pålitelighet (Drugli, 2012). Spurkeland (2011) viser til at tillit er en bærebjelke for en god lærer-elev-relasjon, og for å bygge tillit til eleven sin er det avgjørende at læreren viser at man er til å stole på gjennom å være forutsigbar, troverdig og rettferdig, samt holde avtaler, vise forståelse, være imøtekommende, lyttende og støttende ovenfor eleven og det eleven har å si (Drugli, 2012). Forskning har også vist at lærer-elev-relasjonen er avgjørende for elevenes skolefaglige utvikling (Moen, 2013). En god lærer-elev-relasjon er i tillegg viktig for lærernes glede og trivsel på skolen, da en dårlig lærer-elev-relasjon fører til at de blir stresset og emosjonelt berørt siden de ifølge forskning ikke opplever å nå frem med kommunikasjonen til elevene sine (Hargreaves, 2000).

Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013a, 2013b) har en god lærer-elev-relasjon i flere studier også vist seg å være av stor betydning for elevenes trivsel, motivasjon og læring i skolen, noe som er med på å understreke hvorfor denne relasjonen er viktig. En god lærer-elev-relasjon er også positivt relatert til elevenes hjelpesøkende atferd (Newman, 2000). For elevene er hjelpesøkende atferd en betydningsfull læringsstrategi (Ryan, Pintrich & Midgley, 2001) og samtidig en sosial adferd som bestemmes og påvirkes av elevene selv og miljøet som omgir dem (Newman, 1991). Det er mange elever som velger å gjøre feil i stedet for å søke om hjelp, noe som kan få et negativt utslag for deres læring, motivasjon, forståelse og resultat på skolen (Newman, 1998; Ryan et al., 2001). Elever som aktivt søker hjelp har vist seg å være mer selvregulerende da de tar i bruk mer hensiktsmessige strategier på skolen, samtidig som de viser seg å være mer løsningsorienterte ovenfor nye oppgaver og aktiviteter (Newman, 1998). Det finnes ulike grunner til at elever velger å unngå å søke hjelp, for eksempel at de opplever at læreren ikke er kompetent nok, at de ikke får hjelp, at det tar for lang tid, eller at de er redde for å virke dum foran læreren og andre elever (Ryan et al., 2001). Den hjelpesøkende atferden kan styrkes og påvirkes av læringsmiljøet, og det er lærerens ansvar og oppgave å legge opp til et oppgaveorientert miljø med fokus på læring. Et prestasjonsorientert miljø med fokus på de gode prestasjonene og karakterene kan føre til at elevene blir usikre på om det er akseptabelt å søke hjelp fra læreren og andre kompetente (Ryan et al., 2001).

### **2.1.2 Relasjonsbygging**

Ifølge Ryan et al. (2001) er det lærerens oppgave å legge til rette for et oppgaveorientert miljø med fokus på læring, og det er læreren som har ansvaret for kvaliteten og det å bygge relasjon til elevene sine (Juul & Jensen, 2003). Oppgaven skal nå gå nærmere inn på hvordan læreren kan bygge gode relasjoner til elevene sine ved å se nærmere på sosial støtte, tilhørighet og skolens målstruktur.

#### **Sosial støtte**

Relasjonen mellom lærer og elev er avhengig av elevenes opplevelse av sosial støtte fra lærerne, og dette er noe forskningen på området i senere tid har fokusert på (Federici & Skaalvik, 2013). «Sosial støtte betraktes som de sosiale prosessene i skolen som optimalt bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling» (Federici & Skaalvik, 2013, s. 58) Forskningen på området har delt sosial støtte opp i to underkategorier, emosjonell og

instrumentell støtte. I teorien kan man skille mellom disse to ulike typene støtte, da emosjonell støtte handler om elevenes opplevelse av å bli verdsatt, akseptert, oppmuntret og respektert av lærerne, samtidig som de føler seg trygge sammen med dem, mens instrumentell støtte på den andre siden omhandler et spørsmål om elevene opplever at læreren tilbyr konkrete råd og praktisk veiledning i undervisningen (Federici & Skaalvik, 2013). Likevel har forskning vist at disse to typene for støtte i større eller mindre grad korrelerer med hverandre (Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008), noe som betyr at om elevene opplever emosjonell støtte fra læreren, er sannsynligheten også stor for at man opplever en instrumentell støtte. Dette kan ha bakgrunn i at praktisk hjelp og støtte for mange elever oppleves som at læreren verdsetter og respekterer dem (Federici & Skaalvik, 2013).

At elevene opplever emosjonell støtte i form av omsorg og respekt, samt instrumentell støtte i form av individuell veiledning og instruksjon fra lærerne sine, kan ifølge Federici & Skaalvik (2013) være positivt med tanke på å bygge gode relasjoner. Forskning viser også at elevenes motivasjon, læring og trivsel i skolen, fremmes og forsterkes gjennom lærerens evne til å tilby emosjonell og instrumentell støtte. En studie gjort av Patrick, Ryan & Kaplan (2007) viser for eksempel at elever som i høy grad opplever at lærerne tilbyr emosjonell støtte, oftere tar initiativ, har mer engasjement i undervisningen, samtidig som de setter seg høyere mål. Elevenes opplevelse av instrumentell støtte i form av praktisk veiledning og råd fra lærerne, har i andre studier vist seg å være positivt for elevenes motivasjon og trivsel i skolen (Suldo et al., 2009).

### **Tilhørighet**

Tilhørighet til skolemiljøet har også vist seg å være viktig for å bygge gode relasjoner mellom lærere og elever, og elevenes følelse av tilhørighet, er nært knyttet til deres opplevelse av sosial støtte i skolemiljøet (Federici & Skaalvik, 2013). Det viser seg å være en tydelig sammenheng mellom opplevelsen av sosial støtte og følelsen av tilhørighet, selv om begrepene i utgangspunktet er både ulike og registreres på forskjellige måter. Spørsmål om hvordan læreren oppleves eller hva læreren gjør har blitt brukt for å registrere sosial støtte, mens spørsmål om hva elevene føler når de er sammen med læreren har blitt brukt for å registrere tilhørighet. I teorien er det derfor sannsynlig at elevenes opplevelse av emosjonell og instrumentell støtte fra lærerne, kan føre til at elevene føler en større tilhørighet til skolen og undervisningen også – opplevelsen av sosial støtte kan dermed sies å være fundamental for at elevene skal føle tilhørighet (Federici & Skaalvik, 2013).

Deci & Ryan (2000) påpeker at et læringsmiljø som fremhever elevenes følelse av tilhørighet, kjennetegnes av anerkjennelse, omsorg og trygghet. Elever som føler høy grad av tilhørighet, viser seg ifølge forskning å være mer hjelpesøkende i oppførselen sin, samtidig som de tar mer ansvar for adferden sin (Marchand & Skinner, 2007; Wentzel, 2002).

### **Skolens målstruktur**

Elevenes opplevelsen av sosial støtte og tilhørighet på skolen kommer ikke bare på bakgrunn av hva hver enkelt lærer gjør, men er også knyttet til det generelle læringsmiljøet på skolen (Federici & Skaalvik, 2013). Dette kalles for skolens målstruktur og forskere deler mellom to hovedtyper; en læringsorientert og en prestasjonsorientert (Skaalvik & Skaalvik, 2011a). Fokus på kunnskap og forståelse, på individuell forbedring og innsats er noe som kjennetegner en skole med en læringsorientert målstruktur. Her oppfordres elevene til å sette seg egne mål, og resultatene vurderes på bakgrunn av målene. En prestasjonsorientert målstruktur kjennetegnes på den andre siden av at man legger størst vekt på resultatene, og elevene sammenlignes på bakgrunn av resultater fra andre elever, klasser og skoler (Federici & Skaalvik, 2013).

Sammenhengen mellom skolens målstruktur og elevenes opplevelse av lærerne og læringsmiljøet virker å være tydelig (Federici & Skaalvik, 2013), da forskning har vist at opplevelsen av en læringsorientert målstruktur for elevene fører til en sterkere tilhørighet til skolen (Walker, 2012), samtidig som det også fører til at elevene har bedre relasjoner og tilhørighet til både lærere og medelever (Polychroni, Hatzichristou, & Sideridis, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011b). Ifølge Skaalvik & Skaalviks (2011a) undersøkelse, medieres betydningen av målstruktur gjennom elevenes forhold til læreren, noe som vil si at en læringsorientert målstruktur fører til at elevene opplever støtte fra lærerne sine, altså en god lærer-elev-relasjon, som videre fører til at elevene får økt motivasjon (Federici & Skaalvik, 2013). Ønsker man å fremme og stimulere elevenes kreativitet, glede, læring, vilje og lyst til å utfordre seg selv, påpeker Stipek (2002) betydningen av at man bruker tid på å skape et miljø hvor elevenes indre motivasjon kan blomstre.

## **2.2 Feedback**

Tett knyttet til sosial støtte, tilhørighet, relasjonsbygging, samt et viktig verktøy for kommunikasjon, har man feedback. Som vist til i innledningen, defineres feedback som informasjon gitt fra en agent som omhandler egenskaper og synspunkter rundt ens prestasjon

eller forståelse (Hattie & Timperley, 2007; Orsmond & Merry, 2013), hvor formålet er å tilby elevene informasjon (Orsmond & Merry, 2013), som både kan motivere dem til å yte mer innsats i skolearbeidet, og bidra til å fremme læring i undervisningen (Forskrift til opplæringsloven, 2009).

Ifølge Hattie & Timperley (2007) er feedback en av de mest innflytelsesrike metodene, og denne responsen på elevenes prestasjoner og innsats, har ifølge forskning vist seg å være svært avgjørende for læringsprosessen (Engh, 2011). Samtidig viser Hattie & Timperley (2007) til at det er type feedback og måten man anvender den som har mest å si for dens effektivitet, og Holst & Anderson (1992), viser til fem ulike typer feedback, hvor målet enten er å motivere eller å bidra til læring. De ulike formene for feedback som presenteres, er viktig for hvordan jeg har forstått feedbacken som læreren har anvendt, og de vil derfor defineres ut i fra Holst & Andersons artikkel fra 1992.

*Verdiladet feedback* gis ut i fra lærerens opplevelse av elevens prestasjon eller oppførsel, og kan forekomme som både positiv og negativ gjennom fraser som for eksempel «sånn, ja», «nei, ikke sånn», eller gjennom gester som klapping, «high-fives», tommel opp, tommel ned etc. Denne formen for feedback inneholder ingen informasjon om oppgaven, men har som hensikt å oppmuntre eller motvirke adferd. *Beskrivende feedback* søker derimot å beskrive elevens prestasjon eller oppførsel, og kan være nøytral ved for eksempel å vise til hvor langt eller høyt et hopp var, positiv i form av «du treffer ballen riktig med pannen», eller negativ, «du får ikke tyngdepunktet lavt nok i den finten». *Korrigerende feedback* på sin side gir informasjon rundt en prestasjon eller adferd som elevene kan bruke for å forbedre seg. Informasjonen beskriver hvilke handlinger eleven må foreta seg for å kunne etterligne en ønsket standard. Når korreksjonen er gitt, er det viktig at elevene får tid til å prosessere informasjonen og prøve og feile på egenhånd.

*Oppklarende feedback* søker å gi elevene en begrunnelse for den anbefalte metoden når det gjelder prestasjon eller endring i ferdighets- eller adferdsutførelse, og er spesielt viktig når det gjelder å korrigere godt etablerte feil som elevene har hatt noe suksess med tidligere. Det nye mønsteret kan føre til en ineffektiv prestasjon og frustrasjon hos eleven, det er derfor viktig at feedbacken fører til at eleven ser en personlig verdi av å endre ferdighetsmønsteret for å holde ut og lære noe. Til slutt har *Reflekterende feedback* som formål å stimulere elevene til å tenke på sin personlige mening og innvirkning rundt en prestasjon, adferd eller resultat. Lærerne anvender reflekterende feedback ved å stille elevene spørsmål som gjør at de må tenke selv



for å komme frem til en løsning på et problem. Denne måten å tilby feedback har i ulike studier vist seg å være positivt for de som mottar den, da man gjennom å stille spørsmål kan hjelpe og veilede eleven til å komme frem til svaret eller løsningen på et problem på egenhånd. Slik kan man hjelpe eleven å skape et eierforhold til kunnskapen, og dermed bli mer indre motivert til å lære og utvikle seg videre (Perlman & Webster, 2011; Reeve, 2009; Standage, Gillison, & Treasure, 2007; Standage & Ryan, 2012)

Skal disse ulike formene for feedback ha noen virkning, påpeker Engh (2011) at de bør gis som en fremoverrettet melding, da denne måten å anvende feedback på tjener formålet og er mer relevant med tanke på å styrke elevenes motivasjon og læring. Engh viser til at feedback som blir gitt som en framovermelding, skal konsentreres rundt og peke fremover på det eleven gjør bra og det eleven kan gjøre for å utvikle seg. Den skal tydeliggjøre læringsmål, bevisstgjøre dem på mulige læringsstrategier, samt motivere dem og bidra til læring (Engh, 2011).

### **2.3 Self determination theory**

Self determination theory (SDT) ble utviklet av Deci & Ryan (1985) og kan sees på som en makroteori for menneskelig motivasjon (Standage & Ryan, 2012). Standage & Ryan (2012) viser til at teorien inneholder både organiske og dialektiske elementer (Standage & Ryan, 2012), hvor Jacobsen (2012) påpeker at de organiske elementene i teorien representeres gjennom teoriens syn på mennesker som nysgjerrige og selvmotiverte vesener, som hele tiden ønsker å lære noe nytt, utvikle seg og mestre nye utfordringer de kan integrere i sine liv (Ryan & Deci, 2002). Stor vekt på menneskets sosiale miljø, samt tanken om at de positive menneskelige tendensene ikke bare er noe som kommer av seg selv, men noe som hele tiden trenger næring og støtte for å fungere på en optimal måte, representerer derimot det dialektiske elementet ved teorien (Jacobsen, 2012). På bakgrunn av dette kan sosiale kontekster derfor ifølge Ryan & Deci (2002) fungere som støttende eller begrensende på menneskets i utgangspunktet positive naturlige tendens til aktiv deltakelse. På bakgrunn av teoriens organiske og dialektiske elementer egner den seg derfor godt til å definere motivasjonsbegrepet i min oppgave, da begrepet i min oppgave opererer innenfor et sosialt miljø (skolen, kroppsøvingstimen), hvor menneskene i rundt individet og det som skjer i dette miljøet vil påvirke individets motivasjon.

SDT består av seks miniteorier: Cognitive evaluation theory (CET), Organismic integration theory (OIT), Basic psychological needs theory (BPNT), Goal contents theory (GCT), Causality orientations theory (Deci & Ryan, 1985) og Relationships motivation theory (Deci & Ryan, 2014). Oppgaven kommer kun til å fokusere på CET, BPNT og OIT. Dette fordi at disse tre miniteoriene ikke bare dekker, men har også har en viss tyngde når det gjelder de sosiale kontekstenes virkning på motivasjon, samt at de innehar en betydelig innflytelse når det gjelder indre motivasjon, internalisering av ytre motivasjon og støtte for grunnleggende behov (Standage & Ryan, 2012), noe som er avgjørende når det gjelder å forstå motivasjonsbegrepet. Disse tre teoriene dekker også det jeg ønsker å fokusere på når det gjelder begrepene indre og ytre motivasjon, og hvordan dette fungerer ovenfor individene.

### **2.3.1 Indre motivasjon, CET og BPNT**

Ifølge teorien preges mennesker som er drevet av indre motivasjon av å være selvregulerende og engasjert i aktiviteter på bakgrunn av egne interesser, samtidig som de har en iboende vilje til å gjennomføre aktiviteter og klarer å fungere og gjennomføre noe på egenhånd uten å være avhengige av hjelp fra ytre motivasjonsfaktorer som straff og belønning (Ryan & Deci, 2000). Man kan derfor se på indre motivasjon som basis og rammeverk for hele teorien (Standage & Ryan, 2012). På bakgrunn av dette utviklet Deci & Ryan miniteorien Cognitive evaluation theory (CET) i 1985. I denne miniteorien ser man etter indre og ytre faktorer som kan forklare og kaste lys over variasjonen av indre motivasjon i individet, og miniteorien rammes inn av sosiale og miljømessige faktorer som enten hemmer eller fremmer indre motivasjon. Dette betyr at under omstendigheter hvor forholdene ligger til rette for det, vil den indre motivasjonen fremmes og videre blomstre, mens den under omstendigheter hvor forholdene ikke ligger til rette for det, vil hemmes og underbygges (Ryan & Deci, 2000). De grunnleggende behovene for kompetanse og autonomi er også noe som får fokus innenfor CET, da teorien ser nærmere på bruken av belønning, feedback, evaluering og kommunikasjonsmåter, samt virkningen dette har på individets interesse, glede og frivillige deltakelse (Standage & Ryan, 2012).

Innenfor CET har de miljømessige faktorene som enten fremmer eller hemmer den indre motivasjon har vært mye av grobunnen for forskningen på området, og feedback har blitt identifisert som en av disse faktorene (Ryan & Deci, 2000). Positiv feedback som omhandlet individets prestasjon eller innsats viste seg i tidlige studier å øke den indre motivasjonen

(Boggiano & Ruble, 1979; Deci, 1971). Negativ feedback viste seg derimot ifølge studiene til Deci & Cascio (1972) å være en faktor som bidro til å undergrave den indre motivasjonen, da dette ifølge en studie av Vallerand & Reid (1984) viste seg å være en effekt som ble formidlet gjennom opplevelsen av kompetanse. Disse resultatene ble av Deci & Ryan (1980) knyttet til behovet for kompetanse, og foreslo i videre forskning at positiv feedback ville tilfredsstillere individets kompetansebehov og videre styrke dets iboende motivasjon, mens negativ feedback på den andre siden ikke klarte å etterkomme individets behov for kompetanse og dermed bidra til å ødelegge for dets indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). For mye positiv feedback i lengden, har likevel i andre studier vist seg å ha en dempende effekt på individets motivasjon (Mageau & Vallerand, 2003).

SDT søker også å identifisere faktorer som kan pleie menneskets iboende positive og naturlige tendens (Ryan & Deci, 2000). Miniteorien Basic psychological needs theory (BPNT) fokuserer på nettopp dette, da den hevder at man må dyrke menneskenes tre medfødte psykologiske behov, autonomi, kompetanse og tilhørighet, for å kunne oppnå personlig vekst, utvikling og trivsel (Ryan & Deci, 2002). Disse tre behovene må også tilfredsstilles om man ønsker å styrke eller opprettholde et individs indre motivasjon for noe (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002). I teorien handler begrepet autonomi om individets behov for å oppleve at en aktivitet er selvvalgt og samtidig frivillig å delta på. Det handler om individets opplevelse av at det får være med å bestemme og ta valg på bakgrunn av egne interesser og verdier. Begrepet kompetanse handler videre om individets behov for å vise og samtidig oppleve at det innehar kompetanse innenfor en aktivitet, mens begrepet tilhørighet handler om individets behov for å oppleve nærhet, relasjon og trygghet med andre mennesker innenfor sitt sosiale miljø (Ryan & Deci, 2002).

Om det sosiale miljøet rundt individene klarer å tilfredsstillere og legge til rette for at de grunnleggende psykologiske behovene blir dekt, kan man ifølge BPNT regne med en mer integrert og viljestyrt motivasjon, en større grad av effektiv funksjon, samt økt trivsel hos individene. Om den sosiale konteksten rundt individene derimot ikke legger til rette for behovstilfredsstillelse, vil man ifølge teorien kunne se mindre trivsel, passivt engasjement, og begrenset utvikling hos individene (Standage & Ryan, 2012). Alle tre behovene må ifølge teorien dekkes for at individene skal kunne trives i et sosialt miljø, og i miljø hvor det foreligger konflikter mellom behovene, vil man kun bidra til å fremmedgjøre aktiviteten ovenfor individene (Ryan, Plan, & O'Malley, 1995). Alle tre behovene må ifølge Standage &

Ryan (2012) også tilfredsstilles om individet skal kunne gå fra en mer kontrollert motivasjon, til en mer autonom motivasjon.

Når individene erfarer støtte og opplever at deres behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir tilfredsstilt, har forskning vist at individene får en høyere grad av forpliktelse reflektert i indre motivasjon og integrert ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Studier på området har også påpekt at positiv feedback som styrker elevenes opplevelse av kompetanse, kan føre til at elevene oftere returnerer eller oftere klarer å opprettholde interessen sin for en aktivitet (Deci, Koestner, & Ryan, 1999). I annen forskning har man videre sett at individets indre motivasjon kan økes om det opplever autonomi i form av valg, anerkjennelse av følelser, samt muligheter for selvdirektiver (Deci & Ryan, 1985). Elevenes opplevelse av tilhørighet er ut i fra studier knyttet til deres motivasjon og læring, da forskning har vist at følelsen av tilhørighet er relatert til at elevene i høyere grad viser større innsats, utholdenhet og engasjement i undervisningen (indre motivasjon) (Furrer & Skinner, 2003). Graden av tilhørighet har også ifølge forskning en klar sammenheng med elevenes generelle motivasjon for skolearbeid (Wentzel et al., 2010). Det at læreren etablerer en trygg og god relasjon til elevene sine, kan ifølge Ryan & Deci (2000) være positivt, da dette kan bidra til å forsterke elevenes indre motivasjon. Fokus på indre motivasjon i skolearbeidet og i undervisningen har også vist seg å gjøre det lettere for elever å oppsøke hjelp (Ryan & Pintrich, 1997).

Elevenes indre motivasjon, nysgjerrighet og ønske om utfordring kan ifølge feltstudier på området styrkes gjennom det som kalles autonomistøttende undervisning (Ryan & Deci, 2000). Reeve (2009) viser i sine studier til at lærerne kan bli mer autonomistøttende gjennom å unngå bruk av kontrollerende adferd, språk og følelser, ønske om å bli mer autonomistøttende, samt lære seg strategier for hvordan de kan være autonomistøttende i undervisningen sin. Det blir derfor viktig å informere lærerne om hvorfor denne undervisningsstilen er positiv for elevene, men også at den kan være positiv for lærernes indre motivasjon, effektivitet og trivsel for undervisningen også (Cheon, Reeve, Yu, & Jang, 2014).

Reeve (2009) peker på fem strategier som kan hjelpe lærerne å skape og støtte et autonomistøttende undervisningsklima, hvor lærerne først og fremst bør støtte og dyrke elevenes indre motivasjonskilder, noe som betyr at læreren må tilegne seg kunnskap og kjennskap til elevene og klassen sin, og deres interesser og fritidsaktiviteter. Gjennom kunnskapen om elevene sine kan læreren implementere dette i undervisningen sin, og etter hvert kan han også benytte seg av elevenes kunnskap om ulike aktiviteter de har interesse for.

På denne måten har læreren integrert elevenes interesser og fritidsaktiviteter i undervisningen, og elevene kan oppleve en form for autonomi. Dette kan videre føre til at de får en styrket indre motivasjon og trivsel i undervisningen (Perlman & Webster, 2011; Reeve, 2009). Den andre strategien går ut på at læreren bør tilby forklarende begrunnelser til elevene sine. Læreren bør på en god måte forklare hvorfor ulike regler er med i spillet, og hvorfor man er opptatt av fair-play, holdninger og lignende i aktiviteten, da dette viser seg å være avgjørende for at elevene skal integrere denne informasjonen til sine egne verdier og tanker. Den tredje strategien går ut på at læreren må stole på bruken av et informativt og ikke-kontrollerende språk, som viser til lærerens bruk av kommunikasjon gjennom for eksempel feedback. Ord som «skulle og burde» kan for eksempel byttes ut med «kunne og kanskje», for å virke mer autonomistøttende. Samtidig bør feedbacken være informasjonsrik og peke framover på elevenes innsats, utførelse eller prestasjon, slik at de kan ta til seg denne informasjonen og lære noe av den (Perlman & Webster, 2011; Reeve, 2009). Lærerens evne til å legge merke til og akseptere negativ adferd er det som beskriver den fjerde strategien. Her viser Reeve til at læreren bør vise omsorg gjennom å prate med eleven om man oppdager at de har en negativ adferd. Her gjelder det å vise omsorg og empati gjennom god kommunikasjon og det å spørre eleven om det er noe de kan hjelpe dem med for å endre på denne adferden eller holdningen til undervisningen. Den siste strategien går derimot ut på at læreren må demonstrere tålmodighet ovenfor elevene sine og deres utvikling. Det å gi informativ feedback er som sagt viktig, men forskning viser også at det er avgjørende for elevenes motivasjon at de får tid til å prøve og feile, samt ta til seg den nye kunnskapen og utvikle seg i sitt eget tempo, før læreren kommer med en ny feedback og mer informasjon (Perlman & Webster, 2011; Reeve, 2009).

### **2.3.2 Ytre motivasjon og OIT**

Ytre motivasjon står i sterk kontrast til SDTs syn på indre motivasjon, da denne formen omhandler adferd motivert på bakgrunn av ytre faktorer som for eksempel det å oppnå anerkjennelse for noe, belønning eller å unngå straff (Ryan & Deci, 2000). Der deCharmes (1968) og Harter (1981) så på ytre motivasjon som en antagonist til indre motivasjon, identifiserte SDT i stedet fire ulike ytre motiv (Standage & Ryan, 2012), som Deci & Ryan (1985) videre har spesifisert i miniteorien Organismic integration theory. Denne teorien bygger på konseptet om internalisering og den presenterer fire ulike reguleringer av ytre motivasjon, hvor utvendig og innlemmet regulering fungerer som de mest kontrollerte formene for motivasjon, mens identifisert og integrert regulering fungerer som mer autonome

former for motivasjon (Standage & Ryan, 2012). Amotivasjon er også et begrep som presenteres i teorien og står for de individene som ikke finner noen interesse eller intensjon i å delta på en aktivitet. Amotivasjon kan ifølge studier forekomme om et individ ikke føler at aktiviteten har noen verdi (Ryan, 1995) eller at det ikke føler seg kompetent nok til å delta (Bandura, 1986). Til slutt inneholder miniteorien også indre motivasjon, og det er imellom indre motivasjon og amotivasjon de fire reguleringsene for ytre motivasjon befinner seg (Ryan & Deci, 2000).

Innenfor OIT er den mest kontrollerte formen for motivasjon presentert som utvendig regulering. Denne reguleringen ligner på ytre motivasjon i sin opprinnelige form, da den viser til handlinger som er basert på eller utført på bakgrunn av belønning eller straff (Standage & Ryan, 2012). Denne reguleringen vil ifølge deCharmes (1968) oppleves som fremmedgjørende og kontrollerende ovenfor aktiviteten. Handlinger tatt på bakgrunn av det å unngå dårlig samvittighet og skam, er det som representerer innlemmet regulering i OIT. Innenfor denne reguleringen er engasjementet litt mindre kontrollert, da kilden til kontrollen kommer fra individet selv (Ryan & Deci, 2000; Standage & Ryan, 2012). Identifisert regulering presenteres derimot som en mer autonom form for motivasjon, og denne reguleringen viser til atferd som tar utgangspunkt i aktivitetens bevisste verdi. Innenfor denne reguleringen har individet sett verdien av aktiviteten i forhold til sine personlige mål, og har derfor begynt å identifisere seg med den. Likevel er det aktivitetens nytteverdi som styrer deltakelsen, noe som gjør at individet fremdeles drives av instrumentelle handlinger. Som den mest selvbestemte formen for ytre motivasjon presenterer OIT integrert regulering. Denne reguleringen forekommer når de identifiserte verdiene i en aktivitet har blitt godt internalisert i individets liv, noe som betyr at aktiviteten har blitt bedømt og videre integrert som et behov i dette individets liv (Ryan & Deci, 2000). Da har altså handlingene blitt identifisert og justert til andre sentrale faktorer og aspekter ved et individs liv (Standage & Ryan, 2012).

Et individs adferd i forhold til en aktivitet kan ifølge OIT variere fra amotivasjon, til passiv deltakelse til aktiv personlig deltakelse, og ifølge SDT er det disse ulike formene for adferd som viser til i hvor stor grad den ønskede atferdens normer og verdier har blitt internalisert og integrert i individet. Hvordan mennesker tar til seg normer og verdier som regulerer adferd, beskrives gjennom internaliseringsprosessen, mens hvordan disse reguleringsene av adferd videre forandres til en del av selvet, beskrives av integreringsprosessen (Ryan & Deci, 2000). Ifølge teorien varierer individets eksterne motivasjon til en aktivitet på bakgrunn av i hvor stor grad aktivitetens normer og verdier har blitt internalisert og integrert i selvet.

Internaliseringsprosessen kan dermed bidra til at atferd som tidligere har vært basert på eksterne årsaker, etter hvert kan bli mer integrert og selvregulert. Internaliserings- og integreringsprosessen viser altså til mennesker som over tid tar til seg normene og verdiene til en aktivitet, slik at de etter hvert kan bevege seg fra en kontrollert motivasjon, over til en mer autonom motivasjon, samtidig som det også kan gå andre veien (Standage et al., 2007; Standage & Ryan, 2012).

## **2.4 Sosiokulturell læringsteori**

Russeren Lev S. Vygotsky (1886-1934) utviklet og utførte flere teorier og forsøk på 1920- og 30-tallet, og dette har i ettertid blitt et viktig utgangspunkt for den sosiokulturelle læringsteorien (SKLT) (Hoem, 2014). Noe av det mest grunnleggende ved et sosiokulturelt læringssyn representeres gjennom tanken på at mennesket hele tiden er i forandring og utvikling (Østrem, 2010), samt tanken om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i en sosial praksis (Hoem, 2014), og gjennom et sterkt fokus på elevens aktivitet og dialogen mellom lærer og elev i undervisningen (Østrem, 2010).

### **2.4.1 Sosiokulturelle perspektiv og sentrale tema i sosiokulturell læringsteori**

Den sosiokulturelle læringsteorien ser på læring som noe som konstrueres gjennom samhandling mellom mennesker i en sosial kontekst, noe som viser til dens konstruktivistiske syn på læring. I teorien blir interaksjon og samarbeid mellom mennesker, samt individets evne og vilje til å delta i praksisfellesskapet sett på som fundamentalt for læring (Dysthe, 2001).

Seks sentrale aspekter preger de sosiokulturelle perspektivene på læring, hvor det første perspektivet viser til at læring er situert i spesifikke fysiske og sosiale kontekster. Den konteksten læringen skjer i står sentralt i dette perspektivet, samtidig som det ser nærmere på hvordan det fysiske og sosiale i miljøet rundt oss påvirker opplevelsen og erfaringen for det som skal læres (Dysthe, 2001).

Det at læring er noe som er grunnleggende sosialt, representerer det andre perspektivet på læring, og dette perspektivet er sterkt knyttet til Vygotskys teori om forholdet mellom miljø og individ (Moen, 2013). Vygotsky hevder her at individets intellektuelle utvikling og selvstendige tanker skjer på bakgrunn av og som et resultat av dets sosiale aktivitet og virksomhet (Dysthe, 2001; Moen, 2013), og legger videre vekt på at læring er noe som

oppstår gjennom en internaliseringsprosess, hvor individet samarbeider med andre mennesker i miljøet sitt (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). I internaliseringsprosessen viser Vygotsky (1978) til at eksterne aktiviteter som blir utført i samhandling med andre kan rekonstrueres og videre transformeres til å bli en del av individet selv. Internaliseringsprosessen og individets aktive virksomhet og deltakelse i sosiale kontekster, blir på bakgrunn av dette derfor avgjørende for dets læring og for at det skal danne og forme (utvikle) høyere mentale funksjoner (Dysthe, 2001; Moen, 2013).

I det tredje sosiokulturelle perspektivet på læring, hevdes det at all kunnskap og læring distribueres mellom mennesker i et felleskap (Dysthe, 2001). Lave & Wenger (1991) viser videre til at kunnskapen ikke ligger i mennesket alene, men mellom mennesker. På lik linje med Vygotsky påpeker de at læring i første rekke skjer på bakgrunn av deltakelse og engasjement i et praksisfellesskap – som da representerer et fjerde sosiokulturelt perspektiv på læring. I praksisfellesskapet oppstår læring som et resultat av deltagerens ulike kunnskaper og ferdigheter (Dysthe, 2001), da deltagerne gjennom språket har mulighet til å dele og lære disse til hverandre.

Det at læring er mediert, samt at språket står sentralt i læringsprosessen representeres i det femte og sjette sosiokulturelle perspektivet på læring (Dysthe, 2001), noe som videre kan ses opp mot et annet sentralt tema i Vygotskys teorier – nemlig hans tanker om forholdet mellom språk og tanke (Moen, 2013). Læring er mediert, noe som vil si at den oppstår som et resultat av bruken av det Vygotsky kaller «psykologiske redskaper», som for eksempel språk, og ifølge Vygotsky bruker man dette redskapet for å mediere kunnskap og kommunikasjon mellom mennesker (Moen, 2013). Språket blir på bakgrunn av dette individets mest grunnleggende redskap når det gjelder å tilegne seg kunnskap og samtidig kommunisere i et praksisfellesskap, og det får derfor en sentral rolle i læringsprosessen (Dysthe, 2001).

Ifølge Vygotsky har språket to sentrale funksjoner, en indre funksjon som et redskap for å danne og forme individets høyere mentale funksjoner, og en ytre funksjon i form av å være et redskap for å mediere kunnskap og kommunikasjon med andre mennesker (Dysthe, 2001; Moen, 2013). At språket er et redskap for å mediere kunnskap og kommunikasjon har det også blitt forsket på, og det viser seg i studier at god kommunikasjon med elevene og det å prate med elevene sine blir lettere for læreren om man har en god relasjon til dem. Videre er dette positivt med tanke på at forskningen viser at en god relasjon og god kommunikasjon



fører til at læreren kommer nærmere elevene sine, noe som fører til at de kan få en dypere innsikt i hva eleven kan og forstår, og det eleven ikke kan og forstår (Moen, 2013).

Det tredje sentrale temaet i Vygotskys teorier handler om forholdet mellom læring og utvikling (Moen, 2013). I dette sentrale temaet viser Vygotsky (1978) til at utvikling skjer som et resultat av at læring har oppstått i individet. På bakgrunn av dette kan man ikke se på begrepene som to identiske prosesser, men heller som to begreper som på komplekse måter henger sammen med hverandre (Dysthe, 2001). Bråten & Thurmann-Moe (1996) viser også til at det i de fleste sammenhenger er læring som styrer utvikling.

#### **2.4.2 Teorien om den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging**

Den nærmeste utviklingssonen defineres som: «(...) avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået som kjennetegnes ved selvstendig problemløsning, og det potensielle utviklingsnivået som kjennetegnes ved problemløsning ved hjelp av en voksen eller andre med mer kompetanse enn barnet selv» (Vygotsky, 1978, s. 86). Denne teorien ble utviklet på bakgrunn av en undersøkelse av forholdet mellom barnets aktuelle og potensielle utviklingsnivå. To barn skulle løse oppgaver som i utgangspunktet var vanskeligere enn de skulle klare alene, hvor det ene barnet fikk assistanse av en voksen, mens det andre ikke fikk noe hjelp. Eleven med assistanse klarte å løse oppgaver beregnet for 12-åringer, mens eleven uten assistanse kun klarte oppgaver beregnet for 9-åringer (Vygotsky, 1988; Øzerk, 1996). Med tanke på definisjonen, kan man se at sonen for det barnet som fikk assistanse, var på fire år, mens sonen til det barnet som ikke fikk assistanse, var på bare ett år. Dette viser at det kan være noen umodne funksjoner knyttet til barnets nærmeste utviklingszone, og disse kan ifølge teorien settes i gang om barnet får hjelp og støtte fra en som er mer kompetent enn seg selv, for eksempel en lærer eller en trener (Øzerk, 1996).

Det stoffet og/eller det nivået undervisningen i øyeblikket bør konsentrere seg om, er med og definerer den nærmeste utviklingssonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013a, s 64). Når Vygotsky går dypere inn i teorien, drar han fokuset over på skole og undervisningen, og viser videre til at undervisning som knyttes til elevenes aktuelle utviklingsnivå ikke har særlig høy betydning da en slik måte å undervise på ikke vil bidra til å fremme noen form for utvikling hos individet (Moen, 2013). Undervisningen måtte heller dreie seg om den potensielle utvikling, eller som Vygotsky selv skriver: «Pedagogikken må orientere seg om morgendagen i barnets utvikling og vende seg bort fra gårdsdagen» (Dale, 1996, s. 54). God undervisning skulle ifølge

Vygotsky preges av oppgaver som overgikk barnets aktuelle utviklingsnivå, samtidig som den skulle bidra til å aktivisere ulike funksjoner og prosesser som befant seg på et modningsstadium i barnets nærmeste utviklingssone (Dale, 1996; Moen, 2013).

Prinsippet og metaforen om stillasbygging ble lansert av Wood, Bruner & Ross (1976) og forbindes ofte med Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen (Moen, 2013; Øzerk, 1996). Prinsippet handler om at læreren skal fungere som et stillas og som et slags kognitivt reisverk for eleven, hvor hjelp og støtte fra læreren skal bidra til at eleven både lærer og utvikler seg (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Målet er også at eleven skal bruke stillaset til å utvide sitt virksomhetsområde og samtidig utfordre seg selv til å gjennomføre oppgaver de ikke kunne klart å gjennomføre alene (Moen, 2013). Metaforen om stillaset kan ut i fra et sosiokulturelt perspektiv og med vekt på språket som formidlende redskap knyttes til undervisningen ved å se for seg at «læreren stiller spørsmål samt gir verbal respons og tilbakemeldinger på barns ytringer og handlinger» (Moen, 2013, s. 259). Det å skape uavhengige elever som har internalisert og tatt til seg de prosesser og strategier undervisningen handler om, representerer målet med en slik pedagogikk (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Innledningsvis i undervisningen er det altså meningen at læreren har kontrollen, men etter hvert som eleven bruker stillaset og tar til seg mer kunnskap og øker sin kompetanse i skolearbeidet, kan læreren sakte fjerne stillaset, og videre la elevene bidra mer på egenhånd (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

Forskningen rundt teorien om den nærmeste utviklingssonen og prinsippet om stillasbygging, har blant annet gått nærmere inn på hvordan man kan fylle gapet mellom det elevene har forstått (aktuelt utviklingsnivå), og det som fremdeles søkes å bli forstått potensielt utviklingsnivå), og Sadler (1989) påpeker at feedback blir et viktig verktøy i denne prosessen, da den ifølge Sadler bør bestå av spesiell informasjon som er relatert til oppgaven eller elevens læringsprosess. Å fylle gapet mellom det som er forstått og det som søkes å forstås, kan man ifølge Hattie & Timperley (2007) gjøre gjennom affektive prosesser som innsats, motivasjon eller engasjement. De viser også til at gapet ifølge forskning kan reduseres gjennom det de kaller ulike kognitive prosesser. Dette kan være prosesser som handler om restrukturering og forståelse for kunnskap, å være bekreftende ovenfor studentene sine om de har riktig eller feil, antyde at det er behov for mer informasjon eller indikere at det finnes mer info om temaet, bane vei for eleven eller vise til alternative strategier for å forstå en bestemt type informasjon.

## Oppsummering av teori

Nå når begrepene har blitt utdypet og teoriene og forskning på området har blitt presentert, virker det som at begrepene, teoriene og forskningen rundt dem har en sammenheng, samtidig som det virker å måtte foregå i en sosial kontekst for at det skal kunne skje noen utvikling av motivasjon og læring. Den gode relasjonen og kjennskap til elevene virker å være viktig for å kunne tilby en god feedback for å motivere dem og hjelpe dem å lære noe i faget.

Det som er interessant, er at både SDT og SKLT ser på det sosiale miljøet rundt elevene som elementært for individets motivasjon og læring, da SDT gjennom sitt dialektiske element ser på at menneskets positive tendenser ikke er noe som kommer av seg selv, men over tid i et miljø som nærer og støtter menneskenes grunnleggende behov (Jacobsen, 2012). Samtidig vil menneskets indre motivasjon kunne blomstre om forholdene rundt individet ligger til rette for det (Ryan & Deci, 2000). SKLT opererer innenfor den samme tankegangen, men ser heller på begrepet læring og at det er noe som først og fremst skjer i mellom mennesker og i et praksisfellesskap hvor man kan lære av hverandres kunnskaper og ferdigheter (Dysthe, 2001; Lave & Wenger, 1991). Miljøet og den sosiale konteksten rundt individet virker derfor å ha mye å si for motivasjon i SDT, og for læring i SKLT. På en måte utfyller teoriene hverandre, da SDT ser mer på hvilke behov som må dekkes for at en aktivitets verdier og normer kan integreres inn i selvet, mens SKLT ser på det at læring formidles gjennom språket og mellom mennesker, og at det først og fremst er sosialt betinget. Det kan også se ut som at de strategiene Reeve (2009) nevner for å styrke en autonomistøttende undervisningen, kan være strategier som viser seg å være positivt for å bygge gode relasjoner til elevene. Spesielt siden mange av de handler om å skaffe seg kjennskap til elevens interesser, skape et godt klassemiljø og har fokus på innsats og utvikling.

Det at teoriene og begrepene går litt inn i hverandre, kan komme til å prege temaene og resultatene som presenteres i analysen og den påfølgende drøftingen, da man trenger å se disse begrepene og teoriene i et større perspektiv og i sammenheng med hverandre for å forstå kompleksiteten av datamaterialet og fenomenet som undersøkes.



### 3.0 Metode

Når man bruker en metode, følger man en bestemt vei for å nå et mål. I samfunnsvitenskapelig metode handler det om hvordan man kan innhente informasjon om den sosiale virkeligheten, og videre hvordan man kan analysere denne virkeligheten for å se hva den kan fortelle om samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2016). Valg av metode blir derfor viktig med tanke på å besvare forskningsspørsmålet.

Før man setter i gang med valg av metode, datainnsamling og analyse, er det viktig at man har reflektert over sitt eget ståsted og førforståelse – en såkalt validitetsdrøfting av forskerrollen. Her belyser man forskerens tilknytning til fenomenet, og gir leseren en mulighet til å vurdere hvordan dette kan ha påvirket forskningsprosessen (Dalen, 2004). Dataene er avhengig av forskerens interesser og førforståelse, og forskerens kunnskaper, meninger, erfaring og oppfatninger av virkeligheten er det som legger grunnlaget for ens førforståelse og som man ofte ubevisst benytter for å forstå virkeligheten rundt seg (Johannessen et al., 2016).

Forskerens førforståelse vil derfor påvirke hva man observerer, hva man velger å legge vekt på og hva som tolkes ut fra en observasjon eller et intervju, og den vil påvirke den selektive tolkningen som foregår under analysen av datainnsamlingen. Forskeren må derfor gjennom hele datainnsamlingen være bevisst sin egen førforståelse, slik at data som presenteres, ikke forekommer på bakgrunn av hans egne forhåndsoppfatninger (Johannessen et al., 2016).

Fra før er jeg utdannet faglærer i kroppsøving og idrettsfag, og jeg har arbeidet som lærer i kroppsøving og andre fag ved flere skoler. Som forsker har jeg derfor allerede kjennskap til feltet og gjort meg opp noen meninger rundt hvordan jeg ønsker å opptre som lærer i forhold til det å bygge gode relasjoner til elevene og det å gi feedback som styrker deres motivasjon og læring. Jeg har altså en tilknytning til forskningsspørsmålet. I tillegg har jeg i hele min studieperiode vært opptatt av kroppsøvingfaget, og teorier og forskning som omhandler begrepene feedback, motivasjon og læring. Jeg har derfor en viss kompetanse og kunnskap innenfor det gjeldende forskningsfeltet.

Dette danner altså grunnlaget for min førforståelse og som man kan se, så er jeg praktisk tilknyttet fenomenet gjennom jobben som lærer, og teoretisk tilknyttet fenomenet gjennom interessen for feltets teorier og tidligere forskning. Det sentrale her, blir ifølge Dalen (2004) å bruke førforståelsen på en måte som kan bidra til mest mulig forståelse av informantenes opplevelser, meninger og uttalelser – og min interesse og tilknytning til fenomenet, vil da kunne være en styrke når det kommer til å forstå dataene i lys av teori og tidligere forskning.

Forskerens førforståelse, er ifølge Gadamer (1984) avgjørende for utviklingen av forståelse og senere tolkning av datamaterialet (Dalen, 2004, s. 18). Likevel vil det under hele forskningsopplegget, fra forberedelser, til datainnsamling, til analyse, være nødvendig å reflektere over at ens egen førforståelse kan påvirke de data og resultat som framkommer av forskningen. Bevisstheten rundt sin egen førforståelse og rolle som forsker, er med på å styrke dataenes gyldighet og troverdighet, noe Dalen (2004) påpeker, da hun viser til at dette bidrar til å «gjøre forskeren mer sensitiv når det gjelder å se muligheter for teoriutvikling i eget datamateriale» (s. 18). Forskerens førforståelse kan altså være en styrke, samtidig som den kan påvirke dataene. Det gjelder altså å være bevisst at den finnes, og bruke den på en måte som kan styrke datamaterialet.

### **3.1 Valg av metode**

Med bakgrunn i tema og problemstilling, ble det i denne oppgaven valgt en kvalitativ tilnærming som metode, fordi denne tilnærmingen gjør det mulig for forskeren å tilegne seg innsikt i hvordan personene som studeres forstår de fenomenene som studien omhandler (Thagaard, 2013). Jeg ønsket å undersøke en dypere mening og opplevelse blant informantene som deltok i studien, og en kvalitativ tilnærming til forskningsspørsmålet egnet seg derfor godt, siden den fokuserer på opplevelsedimensjonen av de forholdene som personene lever i. Forståelsen og opplevelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet, er også et overordnet mål for kvalitativ forskning (Dalen, 2004), noe som gjorde metoden velegnet for mitt spørsmål. Dette understrekes også av Denzin & Lincoln (2018) som viser til at en kvalitativ tilnærming fører med seg et stort fokus på mening og prosess som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens. Med bakgrunn i dette ble intervju valgt som metode. Intervjuets formål er nettopp å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om menneskers opplevelse av sin egen verden. Innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser gjør derfor det kvalitative intervjuet godt egnet som metode (Dalen, 2004).

Gruppeintervju ble vurdert som metode for lærerne, men valget falt til slutt på å gjennomføre et semistrukturert samtaleintervju med både lærere og elever, da problemstillingen min stiller krav til en metode som går dypere inn i informantenes opplevelser, meninger og forståelse enn det man kunne fremskaffe fra et gruppeintervju. Med tanke på at tema som lærer-elevrelasjon og feedback omhandler følsomme situasjoner mellom lærere og elever som kunne oppleves som ubehagelig å diskutere sammen med andre, da veldig mange lærere kan ha

sterke meninger på området, opplevde jeg det som etisk riktig og nødvendig å velge semistrukturert samtaleintervju som metode for lærerne også. Tanken om at utadvendte informanter med sterke meninger kunne overkjøre og påvirke svarene til andre informanter var også avgjørende for valget.

I og med at jeg hadde liten erfaring med intervju fra før, valgte jeg også å se bort fra et åpent intervju som metode. Spesielt siden denne tilnærmingen ifølge Dalen (2004) er krevende i form av at man ikke har formulerte spørsmål på forhånd og at man er avhengig av informanter som er villige til å dele mye om seg selv. Et semistrukturert intervju ble derfor valgt som metode, da denne formen for intervju følger en overordnet guide som inneholder tema og spørsmål med bakgrunn i problemstilling og forskningslitteratur, noe som gjør at det blir enklere for meg å holde dataene fra intervju med elever og lærere innenfor de temaene studien søker å dekke. Denne intervjuformen er samtidig fleksibel i form av at man kan bevege seg frem og tilbake mellom temaene, så selv om temaene har en bestemt rekkefølge i intervjuguiden, vil man under samtalen kunne gå bort fra dette om informanten drar frem noe som kan være interessant for forskningsspørsmålet (Dalen, 2004; Johannessen et al., 2016).

I tillegg valgte jeg ikke-deltagende observasjon som supplerende metode, da denne tilnærmingen tillater at forskeren kan få tak i meningen bak det som blir sagt og forstå det som foregår under kroppsøvingstimen. Samtidig innebærer denne formen for observasjon at forskeren i liten grad deltar og påvirker samhandlingen mellom elevene i timen (Johannessen et al., 2016). Under intervjuene med lærere og elever får jeg innsikt i og undersøkt det de sier at de gjør, mens under en observasjon får jeg studert det de faktisk gjør (Johannessen et al., 2016). Jeg ønsket også å bruke observasjonen av en klasse som forberedelse til intervjuene med lærere og elever, hvor jeg kunne dra frem eksempler på situasjoner som er blitt observert og få lærere og elever til å utdype dem i intervjuene.

Detaljerte beskrivelser rundt menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger er som regel de dataene som fremskaffes av observasjon (Johannessen et al., 2016), og en observasjon av en kroppsøvingstime kunne fortelle meg noe om relasjonen mellom lærer-elev, lærer-klasse, feedbackmønster, motivasjon i form av innsats osv., men den kunne ikke gi meg noe kunnskap om lærerens og elevenes opplevelser, holdninger og erfaringer, dette dekkes derimot av intervjuet. Observasjon kan samtidig by på noen utfordringer i forhold til det som blir observert, da Kruuse (2005) påpeker at informantene også iakttar og «veier» forskeren. Dette kan føre til at informantene oppfører seg annerledes enn det de vanligvis gjør og senere

svarer det de tror forskeren er ute etter, og dermed utelater sin naturlige adferd og sine selvstendige meninger. Det blir da opp til forskeren og ikke gjøre seg så synlig, slik at man ikke påvirker de situasjonene og interaksjonene som skjer mellom deltagerne under observasjonen.

### **3.2 Utvalg og deltagere**

Etter valg av metode, ble det sendt ut en epost til rektorene ved de aktuelle skolene. Eposten inneholdt informasjon, samt en forespørsel om å delta på prosjektet. Aktuelle skoler var videregående skoler som hadde kroppsøving som fag. Alle de tre klassene som skulle delta i mitt prosjekt, måtte være fra samme skole og ha forskjellige lærere. Forespørselen ble sendt til 14 skoler, hvor tre svarte at de ønsket å delta. En av disse skolene kunne stille med tre forskjellige lærere og klasser og ble dermed valgt som innsamlingskole. Assistent rektor satte meg i kontakt med tre kroppsøvingslærere som stilte med en kroppsøvingsklasse hver, hvor samtlige elever var villig til å delta på både observasjon og intervju. Lærerne fikk tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 5) på epost og tok ansvar for å informere elevene om prosjektet.

Det ble gjennomført en observasjon av hver kroppsøvingsklasse, hvor ca. 80 personer deltok. I tillegg ble det gjennomført intervju med 15 personer, tre lærere og 12 elever. Lærerne som deltok i studien hadde alle tre jobbet i mer enn fem år som lærer og utvalget bestod av en kvinne på 28 år og to menn på 39 og 50 år. Lærerne skulle delta på både observasjon og intervju. Den første læreren stilte med en klasse fra første året studieforbereende, den andre stilte med en klasse fra andre året yrkesforberedende, mens den tredje stilte med en klasse fra andre året studieforbereende. Alle elever var mellom aldersspennet 16-18 år gamle, og det var en marginal overvekt av gutter som deltok i observasjonen.

Når det gjelder kriterier for valg av deltakere, ønsket jeg for lærerne å ha minst en av hvert kjønn, men hadde ingen kriterier for alder eller hvor erfarne de måtte være. Jeg hadde heller ingen kriterier for årstrinn eller studieprogram for klassene som deltok. Med tanke på elevene ønsket jeg å intervju to jenter og to gutter fra hver klasse, hvor det til sammen ble totalt seks jenter og seks gutter. Dette hadde jeg som kriterier så jeg kunne opprettholde en balanse mellom kjønnene, samtidig som jeg ønsket å se om det kunne være noen sammenheng mellom relasjon og type feedback man mottok fra lærer knyttet til hvilket kjønn lærer og elev hadde. I tillegg hadde jeg håpet å få intervju en gutt og en jente som var sterk i faget, og en



gutt og en jente som var svak i faget fra hver klasse. Dette lot seg dessverre ikke gjennomføre da de svake i faget ikke ønsket å stille til intervju. De som meldte seg frivillig etter timen ble derfor valgt, men kravet om to jenter og to gutter fra hver klasse ble opprettholdt.

*Tabell 1: Oversikt over utvalg og informanter*

<b>Klasse 1. første året studieforb.</b>			<b>Klasse 2. andre året yrkesforb.</b>			<b>Klasse 3. andre året studieforb.</b>		
Nr.	Kjønn	Rolle	Nr.	Kjønn	Rolle	Nr.	Kjønn	Rolle
1	M	Lærer 1	6	M	Lærer 2	11	K	Lærer 3
2	K	Elev	7	K	Elev	12	K	Elev
3	M	Elev	8	M	Elev	13	M	Elev
4	K	Elev	9	M	Elev	14	K	Elev
5	M	Elev	10	K	Elev	15	M	Elev

Kort oppsummert består altså deltagerne i studien av; tre lærere, en kvinne og to menn (observasjon og intervju), tre kroppsøvingsklasser, en yrkesforberedende og to studieforberedende (observasjon), 12 elever, hvorav seks jenter og seks gutter, fire elever fra hver klasse (observasjon og intervju). Lærerne har som man kan se i tabell 1, en relasjon til fire av elevene hver i utvalget, noe som betyr at man kan fremskaffe begge parter meninger, erfaringer og opplevelser av ulike situasjoner og spørsmål i datainnsamlingen. Dette er ifølge Dalen (2004) avgjørende for at materialet skal bli så fyldig og relevant som mulig, noe som er med på å skape det hun kaller «tykke beskrivelser» av fenomenet – som igjen bidrar til å styrke datamaterialets gyldighet og troverdighet. Utvalget består som man ser av like mange jenter som gutter når det gjelder elevene, og av to menn og en kvinne når det gjelder lærerne. Utvalget er beskrevet på en grundig måte, og kan sies å være overførbart for andre studier som søker å forstå det samme fenomenet.

### **3.3 Utarbeiding av intervjuguide og observasjonsskjema**

I forberedelsesperioden ble utvalg, utforming av intervjuguider, observasjonsskjema, samt analysemetode diskutert med veileder. Observasjonsskjemaet og intervjuguidene ble utformet, sendt inn til veileder for kommentar, utbedret, sendt inn igjen og godkjent. Etter ferdig utforming av prosjektet og studien ble det sendt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD),

og ble godkjent fire uker senere (se vedlegg 4). Jeg skal nå gå mer inn på utformingen av intervjuguide og observasjonsskjema.

### **3.3.1 Intervjuguide**

Om jeg skulle bruke observasjon for å se etter situasjoner jeg kunne spørre om i intervjuene, måtte jeg utforme intervjuguiden først, slik at jeg visste hva jeg skulle se etter under observasjonene. Det ble utarbeidet en intervjuguide som utgangspunkt for intervju med lærere (se vedlegg 1), og en som utgangspunkt for intervju med elever (se vedlegg 2). Begge intervjuguidene inneholder de samme temaene, men med ulik rekkefølge og spørsmål, og grunnen til dette er at jeg trengte ulike svar fra lærere og elever. Hos lærerne ønsket jeg først å forstå hva de tenkte om lærer-elev-relasjon, om strategier og metoder de hadde for å bygge gode relasjoner med elevene sine, for så å se hvordan de brukte feedback for å motivere og bidra til læring hos elevene sine – og til slutt om relasjonen til eleven kunne ha en sammenheng med type feedback som ble anvendt. For å kartlegge lærernes bruk av type feedback og elevenes opplevelse av type feedback som ble anvendt, var det spesielt Holst & Andersens (1992) artikkel om feedback, samt Engh (2011) sine tanker om framovermeldinger som lå til grunn for tema og spørsmålene som ble stilt.

Hos elevene ønsket jeg derimot å kartlegge hvilken motivasjon de hadde for faget og hva som gjorde at de lærte noe i timene, videre ønsket jeg å høre hva elevene tenkte om lærer-elev-relasjon, deres relasjon til lærer og hva lærer har gjort for å bygge en relasjon til eleven og klassen, før jeg ønsket å avslutte med å kartlegge hvilken type feedback, samt feedbackens mening og hyppighet de opplevde at læreren tilbydde. Temaene og spørsmålene i begge intervjuguidene, er utarbeidet på bakgrunn av teori og forskningslitteratur på området rundt, relasjon, feedback, motivasjon og læring. For å kartlegge elevenes motivasjon, og hvordan lærerne brukte feedback for å motivere elevene, ble tema og spørsmålene i intervjuguidene utformet i lys av selvbestemmelsesteorien, da med spesielt fokus på CET, BPNT og OIT, samt tidligere forskning gjort på området. Når det gjelder lærernes bruk av strategier for relasjonsbygging med elevene, og elevenes opplevelse av relasjonsbygging, var det forskningslitteratur og empiri rundt relasjon som ble gjeldende for tema og spørsmål. Og til slutt for å kartlegge hvordan elevene opplevde at de lærte best i undervisningen, samt hvordan lærerne brukte feedback for å bidra til læring i undervisningen, ble den sosiokulturelle

læringsteorien med teorien om den nærmeste utviklingssonen brukt som grunnlag for tema og spørsmål.

Alle temaene i intervjuguiden, skal ifølge Dalen (2004) være relevant i forhold til det problemstillingen undersøker, og avsnittene over, viser at mine intervjuguider søker å bevare dette. Samtidig har intervjuguidene fulgt det Dalen (2004) omtaler som «traktprinsippet», hvor man for eksempel starter med mer åpne spørsmål som kan bidra til å gjøre informanten trygg og avslappet, for så å spisse de mer inn mot de mer sentrale spørsmålene ved temaet, for så å åpne «trakten» for å komme inn på mer generelle forhold igjen. Guiden inneholder spørsmål hvor informantene for eksempel skal beskrive noe, og dette er spørsmål som kan virke forløsende for det informanten forteller og videre bidra til å sikre at svarene man får er informantens egne selvstendige meninger.

Pilotintervju er ifølge Dalen (2004) nødvendig for å teste ut intervjuguidens innhold og seg selv som intervjuer. Dette ble gjennomført med to utdannede lærere og to elever fra videregående skole. Elevintervjuet viste seg å være sterkt og fremskaffet informasjon som var relevant i forhold til problemstillingen. Det varte litt lenge, og jeg la merke til at jeg stilte de samme spørsmålene flere ganger, bare på ulike måter. Overflødige og gjentakende spørsmål ble i etterkant tatt bort, eller samlet under et tema der de hørte hjemme. Lydopptaket fra intervjuene avslørte at jeg ikke lot elevene få god nok tid til å tenke etter at jeg hadde stilt et spørsmål, og Dalen (2004) viser til at informantene ofte trenger tid til å reflektere over spørsmålet før de svarer. Det å være tålmodig er derfor en nøkkel til å få gode svar. Det at informanten får tid til å komme med et selvstendig svar, styrker også dataenes troverdighet, da et oppfølgingsspørsmål fra forsker kan påvirke informantens mening.

Lærerintervjuet varte også for lenge, samtidig som det besto av noen spørsmål som var vanskelig å forstå for informanten, noe som videre påvirket informantens svar. Jeg bestemte meg for å legge temaet om motivasjon og læring inn som undertema i temaet «feedback», noe som førte til færre spørsmål og et kortere intervju. Det at spørsmålene var for teoretiske virket å være fellesnevneren i de spørsmålene som var vanskelige å forstå for informanten. De ble derfor omformulert og stilt på en litt mer hverdagslig måte. Etter utbedringen ble det gjennomført et nytt pilotintervju med en lærer jeg kjente, og det var nå enklere for informanten å svare på spørsmålene og fremskaffe de dataene jeg var ute etter. Dalen (2004) understreker betydning av at man gjennomfører pilotintervju og justerer intervjuguiden og egen adferd under intervjusituasjon i etterkant. Flere justeringer ble som vist utført på

intervjuguiden, og jeg gikk inn for å være mer tålmodig, åpen og lyttende i intervjusituasjonen under datainnsamlingen. Pilotintervjuene var med på å kvalitetssikre intervjuguidens innhold av tema og spørsmål, og samtidig min adferd som intervjuperson. De gav meg god erfaring som var viktig å ta med seg inn i datainnsamlingen. De bidrar samtidig til at de svarene jeg kommer til å få under datainnsamlingen blir mer pålitelige og gyldige, da tema, spørsmål og min egen rolle som intervjuer fra før har blitt testet.

### **3.3.2 Utforming av observasjonsskjema**

Observasjonsskjemaet (se vedlegg 3) tok utgangspunkt i innholdet i intervjuguidene, slik at det som ble observert hang sammen med det som ble tatt opp under intervjuene.

Observasjonsskjemaet baserer seg dermed på temaene i intervjuguidene. Skjemaet inneholder en definisjon av feedback, samt definisjon av de fem ulike typene feedback som Holst & Anderson (1992) presenterer. Videre blir begreper som tilbakemelding, framovermelding, positiv og negativ feedback operasjonalisert, slik at jeg kunne definere og plassere feedbacken læreren anvendte i timen i et skjema/tabell (se vedlegg 3, tabell 1). Dette skjemaet ble utformet på bakgrunn av en tabell Holst & Anderson (1992) presenterer, og hadde som formål å fortelle noe om lærerens feedbackrutiner under en kroppsøvingstime. Skjemaet gir en rask oversikt over hvem som får mest feedback, hva den omhandler, når den forekommer og om den er positiv, nøytral eller negativ.

Videre inneholdt observasjonsskjemaet blanke sider, hvor forskeren kunne notere ned interessante situasjoner, adferd og utsagn. Et tema omhandlet feedback, hvor alt av adferd, utsagn og situasjoner som omhandlet akkurat dette skulle noteres ned. Hvordan læreren valgte å bruke feedback for å motivere eller bidra til læring havnet under dette temaet. Det andre temaet handlet om det jeg kunne observere av lærers strategier for å bygge relasjoner til elevene og klassen, samt ulike relasjoner mellom lærer og elev, som for eksempel hvem spøkte læreren med, hvem var lærer mer forsiktig med osv. Et av formålene med observasjon som metode var derfor å bruke disse situasjonene som forberedelse til intervjuene, hvor noen eksempler fra timen på lærer-elev-relasjon, feedback osv. kunne brukes som spørsmål for å få mer mening og forståelse for handlingene som ble utført. Dette er med på å styrke dataene i studiet, da dette bidrar til å skape det Dalen (2004) omtaler som «tykke beskrivelser» av resultatene.

### **3.4 Datainnsamling**

Etter avtale med kroppsøvingslærerne ble det bestemt at jeg skulle gjennomføre datainnsamlingen over tre uker, hvor jeg tok klasse 1 den første uka, klasse 2 den andre uka og klasse 3 den tredje uka. Datainnsamlingen ble for hver klasse gjennomført i følgende rekkefølge; observasjon av kroppsøvingstime, intervju med lærer, intervju med fire elever fra samme klasse.

#### **3.4.1 Observasjon**

Før observasjon av kroppsøvingstimen fikk jeg tid til å presentere masterprosjektet til elevene. Da tok jeg opp studiets formål, hva datainnsamlingen gikk ut på, at de måtte skrive under på samtykkeerklæringen, at prosjektet var anonymt og at de når som helst uten grunn kunne trekke seg. Fikk så samlet inn underskrift fra alle elevene om at de var villige til å delta på observasjon, før jeg inntok min rolle som observatør og tilskuer. Under timen satt jeg for det meste på sidelinjen og observerte, hvor jeg hadde god oversikt og kunne høre samtalene som fant sted under økten. I spesielle situasjoner, hvor jeg så at det skjedde noe interessant i forhold til lærer-elev-relasjon eller individuell feedback, bevegde jeg meg nærmere situasjonen for å få med meg mer av det som skjedde. I perioder bevegde jeg meg også mer rundt i gymsalen for å komme nærmere enkelte situasjoner, men prøvde for det meste å holde meg i ro på sidelinjen så jeg ikke skulle være så synlig for deltagerne, og videre forstyrre flyten i økten og interaksjonene mellom deltagerne, noe man fort kan komme til skade for å gjøre om man involverer seg for mye (Johannessen et al., 2016).

Alt jeg observerte og hørte av feedback ble raskt definert og notert i en tabell (se vedlegg 3, tabell 1), samtidig som flere ulike tilfeller av lærers feedbackrutiner og feedback som omhandlet motivasjon og læring ble notert på en mer grundig måte. Ulike relasjoner mellom lærer og elev, samt tydelige strategier for å skape relasjoner til elevene underveis, før og etter timen, ble også notert. Etter kroppsøvingstimen satt jeg meg ned og reflekterte over det som jeg hadde observert, slik at jeg var forberedt på hvilke situasjoner og eksempler fra observasjonen jeg kunne ta frem og spørre om under intervju med lærere og elever.

Det er viktig å understreke at observasjonen som metode i min oppgave, først og fremst var ment som en forberedelse til intervjuene, hvor målet var å notere ned situasjoner jeg kunne spørre om under intervjuene med lærere og elever. Ifølge Johannessen et al. (2016) egner observasjon seg ofte godt som supplerende metode for å undersøke forskningsspørsmålet fra

et annet perspektiv, da dette kan bidra med mer utfyllende informasjon. Observasjon som supplerende metode øker i tillegg forskerens evne til å være åpen og induktiv (Kruuse, 2005), noe som kan være avgjørende for forskerens forståelse av det fenomenet som undersøkes. Noen av situasjonene som ble observert, vil derfor bli benyttet som eksempel for å forsterke noen av resultatene som vil komme frem i analysen.

Under observasjonene var jeg bevisst på at min egen førforståelse kunne påvirke det jeg så etter. Jeg forsøkte under alle observasjonene å være så åpen som mulig til de situasjonene som dukket opp, selv om jeg på forhånd hadde tenkt nøye igjennom hvilke situasjoner som kunne være spesielt interessante å observere. Det er likevel ikke til å unngå at mine interesser og førforståelse har påvirket det jeg har observert og valgt å legge vekt på. Et eksempel på hva jeg så etter var forholdet mellom lærer-elev-relasjon og den feedbacken elevene mottok fra læreren. Og i en situasjon fra klasse 1 observert jeg at lærer 1 var mer forsiktig i sin feedback til jentene, enn det han var til guttene, hvor han var langt mer direkte, streng og spøkefull. Dette ble det videre spurt om under intervjuet med denne læreren og de elevene som ble intervjuet. Eleven fra denne situasjonen ble også intervjuet, noe som gjør at man i tillegg til å ha observert situasjonen, har svar fra begge parter når det gjelder deres relasjon og feedbacken lærer tilbyr på bakgrunn av den. Dette å ha observert informantene rundt en situasjon før man får utdypet det gjennom intervju med dem, er med på å gi de dataene som kommer frem en styrke gjennom at de er pålitelige, gyldige og troverdige. Det har blitt observert, og deltagerne får en mulighet til å gi sitt selvstendige svar på situasjon i etterkant gjennom et intervju. Samtidig er det viktig å være klar over det at forskerens tilstedeværelse under observasjonen, kan som Johannessen et al. (2016) viser til, være utslagsgivende for både lærere og elevs adferd, og at dette påvirker de resultatene som kommer frem. Dette er det viktig at forsker reflekterer over når man legger frem resultatene, slik at man viser at man ikke tar alt man observerer og hører fra informantene som god fisk. Man må være litt transparent når man viser resultatene sine, slik at man viser at man har sett igjennom de og forstått at de kan være påvirket av enten forskerens forhåndsoppfatning eller ens tilstedeværelse i både observasjon og intervju.

### **3.4.2 Intervju**

Intervju med lærerne, ble gjennomført noen timer etter observasjon, slik at jeg hadde rukket å la noen inntrykk synke inn og forberede meg til intervjuet. Under alle intervjuene med lærere

og elever fikk jeg bruk for situasjoner jeg hadde observert. Etter kontakt med elevenes kontaktlærere, ble elevintervjuene gjennomført 1-2 dager etter observasjonen fant sted. I to av klassene ble alle fire intervjuene gjennomført rett etter hverandre med ca. 15 minutters pause mellom intervjuene, mens intervjuene med den siste klassen ble fordelt på to dager.

Intervju med både lærere og elever ble gjennomført på grupperom/møterom som vi på forhånd hadde leid av skolen. Rommet var lydtett, vi satt like ovenfor hverandre og det eneste som lå på bordet var intervjuguiden, notatblokk og verktøy for båndopptak. Intervjuene ble tatt opp som lydopptak på mobiltelefon og varte i ca. 30-40 minutter for lærerne og ca. 20-30 min for elevene. Lærerne hadde betydelig mer å snakke om enn elevene, noe som er naturlig i og med at de er voksne og har utdanning på feltet. Alle elevene snakket likevel mye og svarte godt for seg på spørsmålene som ble stilt. Intervjuene ble startet (se vedlegg 1 og 2) med informasjon om intervjuets innhold og spørsmål, praktisk informasjon om prosjektet, som at det er anonymt og fritt for å trekke seg når som helst, før forsker og informant fortalte litt om seg selv. Ifølge Dalen (2004), er en slik måte å starte intervjuet på nødvendig for å skape en god ramme rundt situasjonen, og for at informanten skal føle seg trygg og videre senke skuldrene. Dette erfarte jeg var viktig under elevintervjuene, da ett par av elevene kunne virke litt nervøse i starten.

Temaene og spørsmålene i intervjuguiden ble forsøkt fulgt så kronologisk som mulig, men det ble noe hopping frem og tilbake mellom temaene underveis i intervjuene. Da spesielt med elevene som plutselig kunne begynne å snakke om feedback mens vi egentlig snakket om relasjon. Det gikk likevel greit å følge intervjuets oppbygging, og da informantene hoppet mellom et tema til et annet, lot jeg det stort sett skje slik at jeg ikke skulle gå glipp av noe viktig informasjon. Dette at man kan gå frem og tilbake mellom temaene kan også være en av fordelene med et semistrukturert intervju, da dette kan gi intervjuet en samtalelignende form, samtidig som det ikke oppleves så formelt for informanten (Dalen, 2004; Johannessen et al., 2016). Det at informantene hoppet frem og tilbake mellom temaene, førte også til at jeg slapp å stille enkelte spørsmål, da informantene besvarte disse på egenhånd. Dette skjedde i hvert eneste intervju, og viser til hvor sterkt knyttet de ulike temaene, begrepene og teoriene er til hverandre. Samtidig er det med å kvalitetssikre dataene mine i form av å være pålitelige og gyldige, da svarene kommer fra informantene på eget initiativ og derfor speiler deres egne subjektive meninger og opplevelser av fenomenet som undersøkes, og at det ikke er påvirket av forskerens gjennomtenkte eller ledende spørsmål.

Likevel var jeg påpasselig med å bringe oss tilbake til temaet vi i utgangspunktet snakket om hvis det viste seg at informanten plutselig begynte å snakke om noe som var totalt irrelevant for min studie, men da ikke gjennom å avbryte informanten, men heller stille spørsmål som kunne føre samtalen tilbake til det som var relevant. Grunnen til at jeg ikke ønsket å avbryte informanten, var fordi jeg ikke ønsket at intervjuobjektet skulle få en opplevelse av at det de snakket om ikke hadde en verdi for meg. Da er min erfaring at informanten fort kan bli stille og ikke tørre å si alt det man egentlig ønsker å fortelle. Dette kan støttes av Dalen (2004), som viser til at det er viktig at forskeren klarer å skape en trygg atmosfære for informanten og en god relasjon i starten og underveis i intervjuet, slik at informanten opplever at det er trygt og ufarlig å fortelle om sin personlige mening og opplevelse av fenomenet.

Flere ganger stilte jeg enkle ja/nei-spørsmål, for så å stille oppfølgingsspørsmål hvor informantene i etterkant måtte reflektere over hvorfor de svarte ja eller nei. Dette viste seg å være en effektiv måte å få gode og åpne svar på – spesielt med tanke på elevene, da de trengte litt mer konkrete spørsmål for å svare godt på det som det ble spurt om. Likevel ble intervjuene både med lærere og elever som en samtale å regne, da jeg ofte ikke trengte å stille spørsmål før vi naturlig bevegde oss over til neste tema, eller at informantene rett og slett tok seg selv til neste spørsmål eller tema ved bare å fortsette praten.

Det at jeg hadde observert elevene på forhånd av intervjuet fungerte godt som supplerende metode, da dette førte til at jeg i tillegg til de åpne spørsmålene, kunne ta opp konkrete situasjoner som elevene og lærerne kunne utdype seg om. Dette førte til at intervjuet lignet mer på en samtale istedenfor et avhør. Her er det samtidig viktig at jeg reflekterte over at det er min førforståelse som avgjør hva jeg valgte å legge vekt på under observasjonen (Johannessen et al., 2016), og som indirekte eller direkte kan være med å påvirke de dataene som fremskaffes. Dette har jeg reflektert over på forhånd under utformingen av observasjonsskjemaet, hvor jeg på en grundig måte tenkte gjennom hva som ville være viktig å se etter under observasjonene og bruke som eksempel i intervjuene. Samtidig har jeg tidligere argumentert for at min førforståelse for fenomenet kan være en styrke, da dette i stor grad hjalp meg å observere de situasjonene som var mest interessant med tanke på oppgavens problemstilling.

En av utfordringene med intervju som metode var å sikre en intervjusituasjon med minst mulig påvirkning fra forskeren, som samtidig ga rom for mest mulig åpne responser fra informantene. For å sikre at informantenes uttalelser var så nær deres egen opplevelse,



forståelse, erfaring eller mening som mulig, forsøkte jeg derfor så langt det lot seg gjøre å holde spørsmålene åpne. Åpne spørsmål er ifølge Kruuse (2005) nødvendig for å unngå forutbestemte svar og opprettholde at intervjuobjektet kan svare fritt og selvstendig. Når deltagerne da sto fast, ikke skjønnte spørsmålet eller ikke klarte å svare for seg, benyttet jeg meg av noe reformulering og veiledning for å hjelpe dem – likevel ble det under intervjusituasjonene benyttet relativt få ledetråder, slik at spørsmålene stort sett forble åpne. Ledende spørsmål kan ifølge Kruuse (2005) føre til at forskeren leder informanten inn mot det svaret man søker og at svaret derfor ikke er intervjuobjektets selvstendige svar. Kruuse (2005) understreker likevel at ledende spørsmål i flere situasjoner vil være nødvendig, da man ofte ønsker å kontrollere tidligere svars riktighet, eller trenger å hjelpe informanten til å forstå spørsmålet.

Jeg sørget også for å dra lærdom av pilotintervjuene, hvor jeg ikke hadde klart å forholde meg godt nok til pauser og det å gi informantene tid til å reflektere over spørsmålene. Under datainnsamlingen var jeg derimot langt mer bevisst på å ta pauser og la informantene tenke. Jeg passet også på å virkelig lytte til det informanten fortalte, da dette ifølge Dalen (2004) handler om å være anerkjennende ovenfor personen som intervjues. Hun viser til at dette vil være avgjørende for at informantene skal ønske å åpne opp om seg selv og sine meninger og opplevelser, og da spesielt følsomme temaer.

Ifølge Thagaard (2013), vil en bekreftende holdning hos forskeren bidra til å skape nærhet mellom individene. Under intervjuene ønsket jeg derfor å gjenta enkelte utsagn fra deltagerne og bekrefte at jeg hadde forstått informantene riktig. Dette gjorde jeg fordi det ifølge Dalen (2004) er viktig for informantene å oppleve at de blir sett og hørt, samtidig som jeg ønsket at de skulle få en opplevelse at det de sa var viktig og hadde en verdi for meg og prosjektet mitt, noe som igjen er viktig for at de skal ønske å åpne seg og fortelle om sine meninger og opplevelser (Dalen, 2004). Her er et eksempel på hvordan jeg kunne være bekreftende ovenfor en informant.

Forsker: Hva er det som motiverer deg til å delta og gi alt i kroppøvingen?

Informant: *Jeg vet ikke helt jeg. Jeg synes jo faget er veldig morsomt, det er noe annet enn de andre fagene. Jeg liker å løpe og være i aktivitet og få gjøre noe annet på skolen enn bare å sitte å skrive, liksom. Også liker jeg å lære om aktiviteter, kosthold og teknikker i styrke og sånn.*

Forsker: Er det noen aktiviteter i kroppsøvingen du synes er kjedelig?

Informant: *Ja!*

Forsker: Hva er det som motiverer deg til å gi alt da om du ikke synes aktiviteten er morsom?

Informant: *Stort sett så er jeg motivert til å yte alt uansett, men om vi har noe som jeg synes er litt kjedelig som for eksempel fotball, så er det det at det er viktig å yte alt man har for å få en god karakter i faget. Også bruker jeg å tenke på det at det er mye løping i fotball, som kan gjøre at jeg får trent den dagen og at det er bra for meg.*

Forsker: Forstår jeg deg da riktig om jeg tolker deg som en som er motivert i kroppsøvingen først og fremst fordi du synes det er morsomt og ser verdien av å yte innsats, samtidig som du blir motivert av at du skal få en god karakter i faget om aktiviteten er kjedelig?

Informant: *Det stemmer, ja!*

En slik bekreftende holdning og måte å stille ledende og bekreftende spørsmål på, er noe som er med på å kvalitetssikre dataene, da dette gir dem pålitelighet i form av at jeg sikrer meg om at jeg har forstått informantens svar på riktig måte, samtidig som de får muligheten til å korrigere meg om jeg har misforstått svaret deres. Dette er også med på å ivareta dataenes gyldighet, da informantens svar ikke blir basert på forskerens subjektive meninger. Likevel kan dette lede informantene til et svar som ikke i utgangspunktet er deres eget, og det er derfor viktig at forskeren er klar over at ens egen førforståelse og ståsted i forhold til fenomenet, har avgjørende betydning for de dataene som kommer frem av intervjuet og videre gjennom analysen. Da er det viktig å være transparent og vise at man har reflektert over dette, og sett resultatene i lys av egen førforståelse. Etter datainnsamlingen ble alle intervjuene transkribert. Her ble lydopptakene overført fra muntlige til skriftlige data. I denne prosessen er det viktig å ta vare på essensen i dataene når man oversetter fra muntlig til skriftlig. Pauser blir for eksempel illustrert gjennom tegnet ..., mens andre emosjonelle uttrykk som «sukk» og «anstrengt stemme» har blitt tatt bort. Ved bruk av sitater fra informantene i presentasjon av resultater, vil (...) indikere at noe av sitatet har blitt tatt bort.

### **3.5 Analysemetode**

Studien baserer seg på en tematisk analyse slik som det står beskrevet av Braun & Clarke (2006). Dette er en kvalitativ metode som søker å identifisere, analysere og rapportere

mønstre (temaer og kategorier) innenfor et sett med data, og som organiserer og beskriver dataene på en detaljert måte – den går også ofte lengre enn dette, da den kan tolke ulike aspekter ved forskningsemnet (Boyatzis, 1998). Braun & Clarke (2006) viser videre til at en tematisk analyse involverer å søke på tvers av datamaterialet for å finne og identifisere gjentatte mønstre av mening, samtidig som det er en fleksibel og nyttig metode når målet er å skaffe seg oversikt og innsikt i et komplisert datamaterialet.

Den metodiske fleksibiliteten som denne metoden fører med seg, gjør at denne formen for analyse egner seg godt for min oppgave, da jeg nettopp ønsker å bygge opp diskusjonen rundt tema som er bygd opp av analysen av datamaterialet. Selv om den metodiske fleksibiliteten i en tematisk analyse kan være nyttig, vil den ifølge Braun & Clarke (2006) også by på ulike utfordringer i møtet med et komplekst og betydelig datamaterialet. Med tanke på dette, valgte jeg å gjennomføre analysen på bakgrunn av de teoriene og den forskningslitteraturen forskningsspørsmålet mitt tar utgangspunkt i. Dette for å forenkle arbeidet og samtidig skape en struktur i analysen av datamaterialet. Det vil da si at analyseprosessen tok utgangspunkt i forskning rundt en god lærer-elev-relasjon, feedback basert på Holst & Andersons (1992) definering av ulike typer av feedback, motivasjon ut i fra SDT i form av miniteoriene CET, BPNT og OIT, samt læring ut i fra sosiokulturell læringsteori. Inndelingene og temaene som ble brukt i intervjuguiden fungerer derfor som et teoretisk rammeverk for analysen, og analysen baserer seg på eksisterende teori og forskning rundt lærer-elev-relasjon, feedback, motivasjon og læring – noe som Braun & Clarke (2006) omtaler som en teoretisk tematisk analyse.

### **3.5.1 Analyseprosessen**

Thagaard (2013) påpeker betydningen av å skille mellom den informasjonen man får tilgang til gjennom intervjuene, og forskerens egne vurderingene av denne kunnskapen. Jeg ønsker derfor å fremlegge en grundig beskrivelse av framgangsmåte og valg som har blitt gjennomført under analyseprosessen, slik at leseren på egenhånd har mulighet til å vurdere utvikling av data og prosjektets resultater.

**Fase 1: kjennskap til datamaterialet.** I en tematisk analyse er det første man gjør å skaffe seg god kjennskap og oversikt over datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Etter gjennomføring av intervjuene reflekterte jeg over innholdet og notere noen stikkord fra samtalen. Intervjumaterialet ble videre transkribert og klargjort for analyse. Gjennom å høre

alle intervjuene på nytt for så å transkribere dem, oppnådde jeg det som Braun & Clarke (2006) omtaler som en bred forståelse og innsikt i datamaterialet, noe som førte til at jeg allerede i denne fasen gjorde meg noen tanker om fremtidige temaer og kategorier. Etter den siste transkriberingen, tok jeg litt avstand fra datamaterialet, slik at tankene skulle få litt pause. Neste steg var å lese gjennom alle 15 intervjuene for å skaffe meg ytterligere kjennskap til innholdet, og skrev ned noen notater for å sammenligne de med de tankene jeg hadde gjort meg tidligere. Etter å ha oppnådd god kjennskap til datamaterialet, vurderte jeg at strukturen og innholdet i teorikapittelet kunne legge visse føringer for den videre analysen og interessante funn.

**Fase 2: koding:** Etter og blitt godt kjent med datamaterialet, hadde jeg gjort meg opp noen tanker om hva som var interessant og ikke. Fase 2 ble dermed satt i gang med åpen tematisk koding av hvert intervju. Fem ulike fargekoder ble generert på bakgrunn av innholdet og strukturen i teorikapittelet, hvor for eksempel utsagn som omhandlet relasjonsbygging fikk fargekoden grønn, mens utsagn som gikk inn på motivasjon fikk fargekoden blå. De øvrige kodene var relasjon (rød), læring (gul) og feedback (brun). De ulike fargekodene ble så samlet inn under egne dokumenter for å strukturere materialet ytterligere. De tre lærernes sitater ble samlet i fem ulike dokumenter, ett for hver fargekode. Lærernes sitater som omhandlet relasjonsbygging ble altså samlet under ett dokument. Elevenes uttalelser ble også fordelt på fem ulike dokumenter, ett for hver fargekode. Elevenes uttalelser ble i tillegg samlet innenfor sine egne klasser, slik at det totalt ble 20 dokumenter; fem for lærerne, fem for elevene i klasse 1, fem for elevene i klasse 2 og fem for elevene i klasse 3. Dataene var nå mer strukturert, og det videre arbeidet gikk ut på å trekke frem mer meningsinnhold i utsagnene, noe som ble gjort ved at hvert enkelt dokument ble delt inn i nye fargekoder, samt at uttalelsene ble kodet med ord. Et eksempel kan være fra kodingen av alle uttalelsene som var samlet under motivasjon. Her fikk utsagn som omhandlet autonomi fargekoden oransje, og ble videre kodet med ord, for eksempel «selvbestemmelse», «får ta valg selv», mens tilhørighet fikk fargekoden lyseblå og kunne få kodeord som «motiveres av å være med andre», «samarbeid» osv. Under sitat som omhandlet relasjonsbygging, fikk for eksempel det som omhandlet læringsklima og målstruktur fargekoden lilla, og ble videre kodet med ord som for eksempel, «prøve og feile», «læringsorientert», «fokus på innsats og utvikling» osv. Etter å ha gjort dette med alle dokumentene, oppsummerte jeg hvilke ord som gikk igjen i de fem dokumentene for lærerne og for elevene i de ulike klassene. Oppsummeringen av de ulike klassene, ble videre sammenlignet med hverandre, slik at jeg kunne se om de samme ordene

gikk igjen på tvers av klassene. Oppsummeringen fra lærernes dokumenter ble videre sett i sammenheng med oppsummeringen fra elevenes dokumenter, og jeg endte til slutt opp med en lang kodeliste.

**Fase 3: søke etter tema og kategorier.** Arbeidet i fase 3 innebærer å sortere ulike koder inn i potensielle tema og kategorier (Braun & Clarke, 2006). Dette arbeidet ble utført gjennom at jeg noterte meg noen tematiske stikkord som videre ble bygd opp til tentative kategorier, før jeg plasserte de ulike kodeordene inn under de foreløpige kategoriene. Noen kodeord falt inn under flere kategorier siden de var vanskelige å plassere, likeså ønsket jeg ikke å gå glipp av viktig data. Etter denne innledende sorteringen, begynte jeg å se etter mer meningsbærende tema. Her tok jeg i bruk tankekart, et hjelpemiddel som ifølge Braun & Clarke (2006) kan hjelpe forskeren å se sammenhengen mellom koder, mellom temaer og mellom ulike nivå av temaer (f.eks. overordnede temaer og subtemaer). Temaene, subtemaene og kategoriene som etter hvert begynte å bygge seg opp, ble utformet på bakgrunn av struktur og innhold i teorikapittelet, slik at de ble organisert under; relasjon, relasjonsbygging, feedback, SDT og motivasjon og SKLT og læring. Temaene ble videre til under en idemyldring, hvor målet var å komme frem til hvilke tema og kategorier som kunne illustrere funnene i forskningsprosjektet på best mulig måte. Informantenes utsagn ble videre fordelt innenfor de ulike temaene for å se om det var nok data til å kunne bruke det som et eget tema.

**Fase 4: gjennomgang av kategoriene:** I denne fasen er det nødvendig å se om temaene og kategoriene er gode nok slik som de er fremstilt, eller om det blir nødvendig å kombinere, redefinere, separere eller kvitte seg med noen (Braun & Clarke, 2006). Sorteringen av sitater fra informantene viste imidlertid at enkelte temaer og kategorier inneholdt lite data og få utsagn. Det viste seg derfor å være nødvendig å slå sammen noen kategorier til bredere mer meningsfylte tema. Under arbeidet med å kategorisere ulike typer feedback elevene mottok, samt ulike typer feedback lærerne anvendte, ble utsagnene i begynnelsen inndelt i kategoriene verdiladet-, beskrivende-, korrigerende-, oppklarende- og reflekterende feedback. Det viste seg at det var for lite data til å beholde hver av disse som kategorier, og de ble derfor sammenslått til to kategorier kalt «Oppmuntrende og motiverende feedback», og «Stillasbygging og læringsfremmende feedback». Disse to kategoriene inneholdt ikke alene nok data til å være et tema, og ble derfor plassert som subtema under de overordnede temaene «Styrking av elevenes motivasjon» og «Læring i praksisfellesskapet».

**Fase 5: definering og benevning av tema:** Ifølge Braun & Clarke (2006) kommer man inn i denne fasen når det eksisterer en tilfredsstillende tematisk oversikt av datamaterialet. Det ble imidlertid raskt klart for meg at temaene trengte ytterligere struktur. Det ble derfor utarbeidet overordnede tema. Et eksempel kan være at kategoriene «Oppmuntrende og motiverende feedback», samt «Stillasbygging og læringsfremmende feedback» alene ikke inneholdt nok data til å kunne stå som overordnet tema alene. De ble derfor plassert som subtema under de overordnede temaene «Styrking av elevenes motivasjon» og «Læring i praksisfellesskapet». Det ble totalt utviklet tre overordnede temaer, som hver for seg inneholdt to til tre subtemaer.

God forskningspraksis er ifølge Elliott, Fischer & Rennie (1999) å undersøke kategoriernes troverdighet, noe som kan gjøres ved å la en nøytral person se over temaene og subtemaenes innhold. Innholdet ble diskutert med en studiekollega, og samtalen førte frem til at jeg så langt var fornøyd. Det var i analyseprosessen viktig for meg at informantenes meninger, erfaringer og opplevelser skulle tas vare på i form av at resultatene skulle uttrykke deres egne beskrivelser. Før jeg ferdigstilte kategoriene, leste jeg derfor gjennom transkripsjoner og kodede dokumenter en siste gang. Dette for å sjekke at viktig data ikke hadde blitt oversett, at sitatene ikke var tatt ut av kontekst og at deltagernes meningssammenheng ikke hadde opphørt på veien. Ferdigstillingen ble også presentert for veileder for å se om han var enig i at temaene og subtemaene hang sammen med prosjektets forskningsspørsmål. Jeg har i hele analyseprosessen vært tydelig på at benevningen av tema og subtema skulle illustrere innholdet på en meningsfull måte. Kategorinavn, benevninger på tema og underkategorier har på bakgrunn av dette blitt endret, redefinert, kombinert og splittet, før jeg kom frem til tema og subtema som på best mulig måte kunne speile forskningsprosjektets funn og resultater. Braun & Clarke (2006) påpeker at det under hele analysen er viktig å gå frem og tilbake mellom de ulike fasene. Dette ble til gangs fulgt, da jeg var opptatt av at temaene skulle fange essensen av datamaterialet. Fasene har gjennom hele analysen gått over i hverandre og gjensidig påvirket hverandre, prosessen kan dermed sies å ha vært sirkulær.

### **3.6 Kvalitetssikring av data og etiske retningslinjer**

For å kvalitetssikre dataene har jeg under hele metoden gitt et innholdsrikt bilde av forskningsprosessen og hatt en gjennomgående validitetsdrøfting av; forskerrollen i form av refleksjon rundt førforståelsen, av forskningsopplegget i form av detaljerte fremvisninger og begrunnelser av utvalg og metodisk tilnærming, av datamaterialet i form av detaljerte

beskrivelser av observasjon- og intervjusituasjonen, samt en dyptgående beskrivelse av den analytiske tilnærmelsens ulike faser. Denne åpne og detaljerte framstillingen av forskningsprosessen, er ifølge Johannessen et al. (2016) med på å styrke dataenes pålitelighet, da leseren får tilgang til en inngående beskrivelse av prosjektets data og hvordan disse har blitt samlet inn, bearbeidet og anvendt. Videre for å styrke dataenes pålitelighet, er det ifølge Kvale (1997) avgjørende at dataene ikke framkommer som et resultat av ledende spørsmål. Jeg har derfor under hele prosessen forsøkt å stille spørsmål på en åpen måte, slik at dataene som kommer frem av intervjuet, er mest mulig informantenes egne meninger og opplevelser. Dette er også nødvendig med tanke på dataenes gyldighet, da dette setter krav til at dataene ikke er basert på subjektive tolkninger (Kvale, 1997), men kommer frem av en objektiv og bekreftende holdning. For å sikre dataenes gyldighet, har jeg dermed vært gjennomgående bevisst over at min egen førforståelse kan være en styrkende og hemmende faktor for de resultatene som fremkommer i prosjektet. Jeg har samtidig forholdt meg objektiv under intervjusituasjonene, og latt informantene komme med sine egne selvstendige beretninger om fenomenet.

Gjennom det Thagaard (2013) omtaler som en bekreftende holdning, har jeg tilbakeført resultatene til informantene for å få resultatene bekreftet, noe som ifølge Johannessen et al. (2016) bidrar til å styrke dataenes troverdighet. Resultatenes overførbarhet handler videre om forskningsprosjektet kan overføres til lignende fenomener (Johannessen et al., 2016). Med tanke på prosjektets utvalg og framgangsmåte, vil jeg si at resultatene kan være overførbart til andre kvalitative studier som fokuserer på lærer-elev-relasjon, feedback, motivasjon og læring med videregående lærere og elever. Men, med tanke på at 11/12 elever i utvalget definerer seg selv som middels pluss eller sterk i faget, vil ikke resultatene være overførbare for de som ser på seg selv som svake i faget.

I den kvalitative forskningen er det ifølge Dalen (2004) nødvendig å ta for seg en refleksjon over de etiske utfordringene som følger behandlingen av de dataene som kommer fram av forskningen. Hun viser videre til at overordnede etiske prinsipper, nedfelt i lover og retningslinjer skal ligge til grunn for all vitenskapelig virksomhet. Prosjekter som involverer mennesker, skal også meldes og godkjennes av NSD.

Det første deltagerne i prosjektet har krav på, er informasjon om prosjektets formål, bruk av metoder, hvordan resultatene skal presenteres, hvilke instrumenter som tas i bruk og at det er frivillig å delta. I tillegg stilles det krav om fritt samtykke til deltagerne, hvor informanten på

forhånd blir informert om deres egen deltagelse i forskningsprosjektet, og det er viktig at dette ikke inneholder noen form for ytre press eller begrenset handlingsfrihet (Dalen, 2004; Kvale, 1997). I mitt prosjekt ble disse kravene ivaretatt gjennom et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring (se vedlegg 5) som ble sendt til skolen som deltok i prosjektet. Lærere og elever skal dermed ha fått den informasjonen de trengte angående prosjektet og hva deres egen deltagelse ville innebære. I tillegg til at lærerne tok på seg ansvaret om å informere elevene, fikk jeg tid til å presentere prosjektet nærmere før observasjonene av kroppsøvingstimene. Her fikk elevene mulighet til å stille spørsmål om prosjektet og jeg fikk utdypet litt hva deres deltagelse ville innebære.

Deltagerne fikk informasjon om at deltagelsen var frivillig, anonym og at de når som helst, uten begrunnelse, kunne trekke seg fra prosjektet. Det var ikke noe ytre press, da jeg kun observerte og intervjuet frivillige. Alle som deltok måtte krysse av på ja og skrive under på samtykkeerklæringen. Elevene som deltok var stort sett under 18 år, og regnes dermed ikke som voksne. Det dukket derfor opp et spørsmål om jeg trengte foreldrenes samtykke for at elevene skulle få delta i prosjektet. Siden studien ikke inneholdt noen form for sensitive data, kunne ungdom over 15 år ifølge Norsk senter for forskningsdata (2017) samtykke selv. Elevene fikk på bakgrunn av dette lov til å samtykke på egenhånd – noe som også ble godkjent av NSD.

Dalen (2004) og Kvale (1997), viser også til kravet om konfidensialitet under forskningen, hvor deltagerne skal kunne føle trygghet i forhold til at opplysningene og dataene som fremskaffes, blir behandlet på en fortrolig måte, og at de ikke skal kunne spores tilbake til informanten. Informantene må altså anonymiseres under formidling og presentasjon av data. Deltagernes anonymitet har under prosjektet blitt ivaretatt ved at lærerne har fått tittelen «Lærer 1» osv., mens elevene har fått oppdiktete navn. Disse navnene er koblet til deres ekte navn gjennom en koblingsnøkkel, som videre har blitt holdt adskilt fra alt av transkribering, analysen og selve oppgaven. I tillegg nevner ikke oppgaven deltagerens utseende, navn på skole eller dens geografiske beliggenhet. Forskingen kan altså være gjennomført på hvilken som helst videregående skole i Norge som tilbyr kroppsøving til både studie- og yrkesforberedende linjer. Etter prosjektets slutt har også all informasjon om deltagerne enten blitt slettet (koblingsnøkkel og lydklipp) eller anonymisert (transkribering).



## 4.0 Analyse

Analysen struktureres av tre overordnede tema som igjen inneholder to til tre subtemaer hver. Resultatene vil bli plassert under disse ulike kategoriene og videre bli eksemplifisert gjennom sitater fra både lærere og elever, og noen ganger gjennom det som ble observert. Resultatene og sitatene drøftes fortløpende i lys av teori og empiri under hvert sitt tema, før kapittelet avsluttes med en sammenfattende drøfting av resultatene og problemstillingen.

### 4.1 Lærer-elev-relasjonen

Dette temaet tar for seg resultater som sier noe om hva som preger en god lærer-elev-relasjon, hvorfor den er viktig, sterke og svake relasjoner, sammenhengen mellom lærer-elev-relasjonen og feedbacken som tilbys, samt relasjonsbyggende strategier.

#### Den gode lærer-elev-relasjonen

Basert på utsagn fra både lærere og elever, viser resultatene at den gode lærer-elev-relasjonen preges av det å ha tillit og videre kunne stole på hverandre. Videre viste resultatene at den ville preges av en følelse av trygghet, gjensidig respekt og et likeverdig forhold hvor elevene følte seg sett, verdsatt og anerkjent, samtidig som det ikke skal være noe tvil om at det er lærer som har ansvar for forholdet. Videre viste resultatene at det å ha god kommunikasjon og god kjennskap til hverandre, samt det å kunne lytte og vise forståelse preget en god lærer-elev-relasjon. I tillegg viste resultatene at en god relasjon preges av at man byr på seg selv og at elevene turte og ønsket å spørre læreren om hjelp.

Resultatene viser at en god relasjon er viktig fordi den bidrar til å skape tillit og trygghet, noe som gjør at partene stoler på hverandre og har bedre kjennskap til hverandre, noe lærerne peker på som avgjørende for å kunne legge opp til god undervisning, hvor de kan la elevene ta mer del og ansvar i undervisningen, samt at de opplever at en god relasjon gjør det enklere å gi elevene vurderinger. Samtidig påpeker de at en god relasjon er viktig for deres egen trivsel og motivasjon som lærer. Sitat 1: Lærer 2 sier:

*«En god relasjon preges nok av at man har tillit til hverandre og kan stole på hverandre, også at man er på samme fot med elevene, uten at det skal være noen tvil om hvem som har ansvaret i relasjonen. (...) og det at begge byr på seg selv, og at jeg er interessert i hva de holder på med på fritiden ... hva de tenker og drømmer om og sånt noe, er viktig for å skape en trygghet i relasjonen, fordi det gjør det bedre når du skal drive med jobben din og vurderingene dine osv. Og ikke minst trivselen for både lærere og elever!»*

Sitat 2: Lærer 3 sier:

*«Jeg tenker at når jeg stoler på dem, så er det lettere å la de få komme med ønsker, godta at de har egentrening, stole på at de faktisk er skadet eller syke, og at de ikke bare later som. En god relasjon betyr at de tørr å komme med forslag om hva de vil gjøre, som jeg ikke har tenkt på en gang, og at de faktisk tørr å oppsøke deg for å spørre om hjelp».*

Sitat 3: Trond i klasse 1 sier:

*«Jeg vil si vi har en god relasjon egentlig. (...) Nei, jeg tror det er fordi vi begge vet hva målet mitt i faget bør være, og jeg tror det er derfor vi har kommet så nær hverandre. Vi har på en måte en felles forståelse. (...) han er veldig hyggelig og han hører på det jeg har å si, noe som er viktig for meg ... jeg har respekt for han».*

Resultatene og sitatene ovenfor om hva som preger en god lærer-elev-relasjon, stemmer godt overens med det som har blitt vist i tidligere forskning. Lærer 2 nevner i sitat 1 at det er viktig «at man er på samme fot med elevene», noe som jeg tolker som det Drugli (2012) omtaler som å være anerkjennende og ha et likeverdig forhold til elevene sine. Lærerne viser også at de er opptatt av å lytte til det elevene har å si. Den felles forståelsen og det at læreren lytter, er også noe Trond i sitat 3 legger til grunn som avgjørende for den gode relasjonen med læreren sin. Dette viser at lærerne lytter og forstår elevene, samtidig som de er bekreftende og aksepterende ovenfor deres meninger, og kan derfor omtales som anerkjennende lærere (Drugli, 2012). Både lærere og elever legger også vekt på god kommunikasjonen og det å bli godt kjent som noe som preger en god relasjon, noe som viser at lærerne fungerer som en god samtalepartner for elevene sine, som igjen er viktig for at elevene føler seg sett og verdsatt (Linder, 2012). Det at elevene da føler seg anerkjent, sett og verdsatt av lærerne, kan basert på det Trond sier i sitat 3, føre til at man får respekt for hverandres, noe som ifølge Hattie (2009) er sentralt når det kommer til å etablere en god relasjon.

Lærerne viser til at tillit er noe som preger en god-lærer-elev relasjon. Og gjennom å være lyttende, støttende og ved å vise forståelse og interesse for elevene sine, har de ut fra det Drugli (2012) sier, klart å bygge opp en tillit. Spurkeland (2011) og Drugli (2012) viser til at tillit er et sentralt aspekt ved den gode lærer-elev-relasjonen, og videre avgjørende for at undervisningen skal fungere (Overland, 2007). Dette viser også lærerne til, da man ut i fra sitatene kan se at tilliten til elevene er nødvendig for at de skal kunne stole på at elevene gjør det de sier de skal gjøre, samtidig som de har tiltro til at det elevene sier er troverdig, og dette er ifølge Drugli (2012) noe som preger en god relasjon. Denne tilliten og det at man kan stole

på elevene, virker også ut i fra sitat 2 til Lærer 3 å være avgjørende for at hun skal tørre å la elevene ta del i undervisningen, og for at det skal fungere.

Ifølge Juul & Jensen (2003), er det lærers ansvar å skape en relasjon til elevene sine, og at en god relasjonen er avhengig av lærers evne og vilje til å danne tillit (Nordahl et al., 2005), tilegne seg kjennskap og kunnskap om elevene sine (Skaalvik & Skaalvik, 2011a), samt skape nærhet, involvere, støtte og respektere dem (Drugli, 2012). Lærerne er også klare på at det er de som har ansvaret for relasjonens kvalitet, samtidig som resultatene og sitatene viser at de ønsker å involvere elevene sine gjennom å bli kjent med dem og la de ta del i undervisningen og videre lytte, støtte og respektere dem gjennom å høre på hva de har å si. Likevel er de klare på at en god lærer-elev-relasjon preges av at begge parter byr på seg selv, noe som støttes av Drugli (2012), da hun viser til at relasjonens kommunikasjon og samspill er avhengig av både lærers og elevs deltagelse i form av positiv forventning og innstilling til hverandre.

Lærer 2 viser i sitat 1 til at en god relasjon preges av lærernes interesse for eleven, samtidig som det er viktig for å skape en trygghet i relasjonen mellom lærer og elev, og videre betydningsfull for begge parter trivsel på skolen. Dette kan også sees i sammenheng med Hargreaves (2000), som sier at en god lærer-elev-relasjon er viktig for lærerens trivsel og glede på skolen, samt Skaalvik & Skaalvik (2013a, 2013b), som viser til at en god relasjon er avgjørende for elevenes trivsel, motivasjon og læring. Resultatene viser også at lærerne mener en god lærer-elev-relasjon preges av at elevene tørr å oppsøke hjelp, noe som støttes av Newman (2000). Det at elevene tørr å oppsøke hjelp, kan kanskje speiles i lærernes fokus på å bli kjent med elevene, samt deres evne til å bygge tillit og skape trygghet i relasjonen.

### **Sterke og svake relasjoner og sammenhengen med feedback**

Under intervjuene kommer mange ulike relasjoner mellom lærer og elev frem, men jeg skal fokusere på de to som nevnes av samtlige; hva som preger en sterk og svak relasjon. Ifølge utsagn fra lærerne og elevene, preges en sterk relasjon av at elevene søker hjelp og at lærerne tar kontakt, at begge interesserer seg for hverandre og har en felles forståelse for hva som er elevens mål i faget. En dårlig relasjon preges derimot av forsiktige elever som unngår kontakt og det å søke hjelp, samtidig som læreren ikke viser nok interesse for eleven.

Sitat 4: Lærer 1 sier:

*«Ja, det er mange som jeg opplever som veldig interesserte, og som ofte tar kontakt og spør hva vi skal ha neste gang osv., samtidig som de byr mye på seg selv, kommer og snakker med meg og spør om hjelp ... og disse får man automatisk en sterkere relasjon til. Og det er en del elever som ikke tar kontakt i det hele tatt. De glemmer seg og er ikke like åpen for kontakt. De ser litt ned og litt bort når jeg prøver å få kontakt, noe som jeg opplever som at vi har en svak relasjon. Men det handler jo mest om personlighet».*

Sitat 5: Maria i klasse 1 sier følgende om sin svake relasjon til læreren:

*«Vi snakker fint lite sammen. Det er så å si ingen relasjon mellom oss. (...) Jeg kunne tenkt meg at han ville bli litt mer kjent med meg. (...) vi har ikke noe til felles, men jeg er ikke redd for å gå bort til han hvis det er noe ... men, det skjer heller sjeldent».*

Resultatene om forskjellene på en sterk og en svak relasjon, er vel noe alle mennesker generelt kan kjenne seg igjen i, da de fleste har opplevd å ha felles interesser og forståelser med noen, og mindre til felles og mindre interesse for andre. Det er likevel interessant å se nærmere på hvorfor en relasjon kan bli sterk eller svak. Kvaliteten på relasjonen er ifølge (Drugli, 2012) avhengig av lærers relasjonskompetanse, som da omhandler lærerens ansvar for å tilpasse egen kommunikasjon og atferd til hver enkelt elevs premisser. Da er lærerens evne og vilje til å skaffe seg kjennskap og kunnskap til eleven og dens behov, nødvendig for at de skal klare å bygge en god relasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011a). Om lærer da ikke gjør dette, vil de ikke klare å vise eleven at man bryr seg om den og dens interesser, og vet heller ingenting om eleven, noe som fører til at det ikke oppstår noen felles interesser eller forståelse. Dette kan man se at Maria savner i sitat 5, da hun etterlyser mer interesse fra læreren for å bli kjent med henne. Trond viser derimot i sitat 3 til sin sterke relasjon med læreren, da han opplever at de har en felles forståelse og han føler seg verdsatt ved at lærer lytter til ham. Det kan altså være at det er lærer som ikke har gjort en god nok jobb med å vise interesse og bli godt kjent med alle elevene. Likevel, er det også viktig, som Lærer 1 nevner i sitat 4, at elevene byr på seg selv, viser interesse og oppsøker hjelp, da lærer viser til at dette oppleves som en sterkere relasjon fra hans side, noe som kan støttes opp av Drugli (2012), som viser til at relasjonen er avhengig av begge parter deltakelse i forholdet. Det er ikke heller alltid lærer har tid til å snakke med og interessere seg for alle elevene, da man har mange å følge opp.

Resultatene viste videre at lærerne opplever de svake relasjonene til elevene sine, som dårlige relasjoner, samt at mengde feedback og kvaliteten på feedbacken lærerne tilbyr elevene sine, har en sammenheng med kvaliteten på relasjonen til dem. Noe som illustreres i sitatene nedenfor.

Sitat 6: Lærer 3 sier:

*«Jeg føler det blir dårlig, selv om elevene kanskje ikke føler det, når de ikke er pratsomme og unngår kontakt. Da føler jeg at det er vanskelig å komme innpå dem (...) Jeg føler at jeg ikke gir dem nok oppmerksomhet, eller at jeg ikke ser dem nok. Jeg vet ikke nok om dem, jeg ønsker jo bare å hjelpe (...) elevene har det jo bra da, virker det i alle fall som».*

Sitat 7: Lærer 1 sier:

*«De jeg har en sterkere relasjon til oppsøker meg mer, og det er klart at det påvirker hvem som får mer oppmerksomhet og feedback (...) det blir mer detaljert feedback til de man har en sterk relasjon til, og de er enklere å ta kontakt med (...) Der er jeg litt mer forsiktig, og det er vanskeligere fordi man vet ikke helt hva som kan skje og hvordan de vil reagere på en direkte feedback».*

Lærerne opplever altså de svake relasjonene som dårlige relasjoner, da elevene unngår kontakt og ikke prater med lærerne. Sitat 6 til Lærer 3 viser at man blir oppgitt over at de ikke klarer å etablere noen form for kontakt med elevene, og føler videre at de ikke klarer å hjelpe dem, gi dem nok oppmerksomhet eller tørr å gi dem direkte feedback. Denne svake relasjonen fører altså til at lærerne blir stresset og emosjonelt berørt, da de ikke opplever at de ikke når frem til disse elevene (Hargreaves, 2000). Dette er et interessant funn som viser at selv om lærerne tar initiativ og kontakt for å bli kjent med elevene sine, må det være en gjensidig interesse og åpenhet fra elevenes side også for at man skal klare å skape en sterk og god relasjon (Drugli, 2012). Selv om lærerne oppfatter en svak relasjon som dårlig, trenger det nødvendigvis ikke å være slik.

Noen elever forteller i intervjuene at de ikke ønsker en sterkere relasjon til lærerne sine, og at selv om relasjonen er svak, så opplever de den som god, da de ikke har noen interesse for nærmere kontakt. Dette er lærerne også klare over, og når de vet at eleven trives best uten den nærme kontakten, og behandler de deretter, kan det virke som at lærerne har nok kjennskap til elevene for å kunne vite hva de trenger, og dermed ha en god relasjon til eleven. Dette kan også, som Lærer 1 viser til i sitat 4, handle om elevenes personlighet.

Slik som i sitat 7 til Lærer 1 på forrige side, viser resultatene at de elevene lærerne har en sterk relasjon til, generelt mottar mer feedback, samt mer detaljert og direkte feedback enn de elevene lærerne har en svak relasjon til. Grunnen til dette er ifølge lærerne at noen av elevene er generelt mer aktive når det kommer til å ta kontakt og søke hjelp, samtidig som det er enklere for lærerne å oppsøke elever de har en sterk relasjon til. De viser også til at det er vanskelig å gi en direkte feedback til elevene de ikke kjenner, da de ikke vet hvordan de vil reagere på feedbacken.

Når elevene søker kontakt og spør læreren om hjelp, er det klart at lærer svarer på spørsmålet og prøver å hjelpe eleven. Dette kan jo føre til at man får en bedre relasjon også, siden lærer opplever at eleven er interessert, som igjen kan føre til at det er lettere for lærer å kontakte elever de vet er interesserte i å lære noe nytt. Dette kan føre til at læreren har skaffet seg kjennskap til elevens behov (Skaalvik & Skaalvik, 2011a), tidligere erfaringer og forutsetninger (Handal, 2017), som igjen kan føre til en forståelse for hverandre og en god relasjon, som videre gjør det enklere for læreren å være trygg på at man kan gi eleven en detaljert og direkte feedback. Handal (2017) viser til at kjennskap som dette er avgjørende for lærerens grunnlag for å kunne tilpasse undervisningen, noe man nettopp må gjøre ut i fra kunnskapen man har om eleven fra før og den relasjonen man har til eleven. Er elevene da som Lærer 3 sier i sitat 6, «vanskelige å komme innpå», er det krevende for lærer å bli kjent med eleven, og videre gi en feedback basert på kjennskapen til elevens tidligere erfaringer og forutsetninger. Dette vil da, som lærerne viser til, føre til en svakere relasjon til elevene, og videre føre til en mer forsiktig og mindre detaljert feedback, da lærerne, som Lærer 1 påpeker i sitat 7, ikke kjenner elevene, og ikke vet hvordan de vil reagere på feedbacken.

Dette viser til hvor mye elevenes interesse har å si for kvaliteten på relasjonen, og videre kvaliteten på feedbacken. De må altså søke hjelp for å få en bedre relasjon og god feedback. Hjelpesøkende adferd har også vist seg å være positivt i form av at elevene blir mer selvregulerte og løsningsorienterte, mens elever som ikke søker hjelp er mindre selvregulerte og kan stagnerer i læringsprosessen (Newman, 1998). Det er imidlertid vanskelig å si noe om hvorfor noen elever unngår å søke hjelp, men Ryan et al. (2001) viser til at det kan handle om at elevene ikke opplever lærer som kompetent nok, at de ikke får hjelp, at det tar for lang tid, eller at de er redde for å virke dum foran andre. Dette var det noen eksempler på fra intervjuene med elevene. Birger i klasse 3 viser til at han opplever at det tar for lang tid og at feedbacken ikke hjelper når den først kommer, mens Ida i klasse 2 viser til at hun uansett ikke kommer til å forstå det lærer sier, og derfor ikke spør for å unngå å virke dum. Adferden kan

derfor sies å være bestemt og påvirket av elevene selv, men også av miljøet som omgir dem (Newman, 1991). Den hjelpesøkende adferden kan altså styrkes og påvirkes av læringsmiljøet, og ifølge Ryan et al. (2001) er det lærerens ansvar å legge opp til et oppgaveorientert miljø med fokus på læring, hvor det er takhøyde for å stille spørsmål, og prøve og feile. Det skal jeg drøfte nærmere senere.

Det at disse elevene får feedback med lavere kvalitet er synd, siden feedbacken mål og hensikt er å styrke elevenes motivasjon og læring (Forskrift til opplæringsloven, 2009). Videre kan det at elevene og lærerne ikke tar kontakt med hverandre, og at elevene ikke mottar direkte og detaljert feedback, føre til en svakere og dårligere relasjon – som igjen ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013a, 2013b), kan ha stor betydning for elevenes trivsel, motivasjon og læring på skolen, samt lærernes glede og trivsel (Hargreaves, 2000).

Ut fra intervju og observasjon, kom det også frem at sammenhengen mellom feedback og relasjon kan være påvirket av kjønn. Observasjonene viste at relasjonen mellom mannlig lærer og kvinnelig elev, bar preg av å være svak, da i form av forsiktig og lite direkte feedback fra lærerne, og lite hjelpesøkende adferd og interesse fra elevene. De øvrige kombinasjonene av relasjon og kjønn bar derimot preg av å være sterkere. De mannlige lærerne viste i intervjuet til at de ikke tenkte over dette, men at det kunne ligge noe i det. De var imidlertid tydelig på at de mente det hang mer sammen med elevenes personlighet enn kjønn, da de forsøkte å behandle alle likt. Elevene det gjaldt viste derimot under intervjuet til at de opplevde at de hadde en svak relasjon til sin mannlige lærer, og at de opplevde at feedbacken fra lærer var noe forsiktig og at de kunne ønske seg mer direkte tilbakemeldinger. Likevel var de tydelige på at selv om relasjonen var svak, var de ikke interessert å knytte noen tettere relasjon, bare motta tydeligere feedback. Sitat 8: Maria i klasse 1 sier:

*«Han kjenner meg ikke, han vet ikke hvordan han skal utfordre meg. (...) Han er for grei og litt for forsiktig. Jeg er vant til at lærere er litt mer strenge og direkte ... liker det bedre egentlig».*

Sitat 9: Julie i klasse 1 sier:

*«Vi har en svak relasjon, egentlig (...) fordi jeg føler ikke at vi liksom vet noe om hverandre. Han er liksom bare læreren (...) Han er ganske forsiktig med meg, men jeg synes det er helt greit at han er det. Han kjenner meg ikke så godt liksom, og da er det veldig greit at han gjør det sånn (...) er man for negativ med meg, kan jeg bli veldig lei meg».*

At en svak relasjon og lite kjennskap til elevene kan føre til en forsiktig og lite direkte feedback fra læreren, har allerede blitt diskutert. Funnet av at kjønn kan påvirke relasjonen og feedback er likevel interessant. Som Maria og Julie i klasse 1 sier i sitat 8 og 9, opplever de ikke at læreren kjenner dem og at de ikke kjenner han. På bakgrunn av dette har ikke læreren skaffet seg nok kjennskap til elevene sine, som igjen ifølge Handal (2017) påvirker grunnlaget læreren har for å tilpasse seg elevenes erfaringer og forutsetninger. Elevene påpeker at de ikke er redd for å ta kontakt med lærer å spørre om hjelp, men at det skjer, som Maria viste til i sitat 5, «heller sjeldent». En kombinasjon av at lærer ikke har gjort nok for å bli kjent med elevene, samt at jentene ikke søker kontakt, fører dessverre til at den direkte og detaljerte feedback uteblir, og videre at viktig læring uteblir, da forskning har vist at lærer-elev-relasjonen er avgjørende for elevenes skolefaglige utvikling (Moen, 2013). Om passiviteten fra lærerne har med kjønn å gjøre, eller om det har med personlighet å gjøre er vanskelig å si noe om, da lærerne ikke legger noe stort fokus på dette i intervjuet. De påpeker imidlertid at de prøver å behandle elevene så likt som mulig, og at en svak relasjon og forsiktig feedback heller har noe med elevenes unnvikende personlighet å gjøre.

Likevel er det interessant at de fire jentene som ble intervjuet som hadde mannlig lærer, påpekte at lærer ikke kjente dem godt nok, og ga forsiktig og lite direkte feedback. Tom i klasse 1 har dermed en interessant og fornuftig tanke rundt sammenhengen mellom kjønn, relasjon og feedback: Sitat 10:

*«Det handler kanskje om kjønn og sånt da, at man som gutt er mer lik en mannlig lærer, og at det da vil være lettere for den læreren å være mer direkte når man snakker til guttene i klassen. (...) vi har jo kanskje mer til felles og en sterkere forståelse for hverandre».*

Han viser altså til det at en mannlig lærer kan oppleve å ha mer til felles og mer forståelse med en mannlig elev, siden de er det samme kjønn og mer lik hverandre enn det en mannlig lærer og en kvinnelig elev er – og at det er dette som kan være avgjørende for styrken på relasjonen og den feedbacken som anvendes. Trond beskriver i sitat 3, nettopp sin gode relasjon til læreren gjennom at de har en felles forståelse for hverandre og at læreren lytter til han, og denne bekræftende og aksepterende holdningen er ifølge Drugli (2012) det som gjør at læreren anerkjenner eleven som en likeverdige, og derfor avgjørende for den gode lærer-elev-relasjon dem imellom. Maria viste i sitat 5 til at hun «snakker fint lite» med læreren sin, og Julie viser i sitat 9 til at de «ikke vet noe om hverandre», og hvis dette er tilfelle mellom alle jentene og de mannlige lærerne, er det ikke rart at de ikke har noen sterk relasjon og videre



mottar direkte feedback. Å være en god samtalepartner ovenfor eleven sin, er ifølge Linder (2012) utslagsgivende for at elevene skal føle seg sett og verdsatt, og Spurkeland (2011) viser til at dette er den sterkeste anerkjennelsen en elev kan få. Om læreren da ikke skulle være en god samtalepartner for elevene sine, som da virker å være tilfelle med disse jentene, vil det være naturlig at de ikke føler seg sett, verdsatt eller anerkjent i like stor grad som guttene, ergo en svakere relasjon og mindre direkte feedback. Om jentene da i tillegg, som resultatene viser, ikke er interessert i å knytte noen sterkere relasjon til læreren, bare motta tydeligere feedback, motarbeider de seg selv, da jeg tidligere i oppgaven viste til at lærerne er avhengig av kjennskap og tillit til elevene sine for at undervisningen skal fungere (Overland, 2007) og videre kunne tilpasse undervisningen og videre feedbacken til deres behov, forutsetninger og erfaringer (Handal, 2017). Uten denne kjennskapen, tilliten og tryggheten, vil kanskje feedbacken forbli forsiktig og lite direkte.

Det blir tydelig at de mannlige lærerne kanskje må gjøre en bedre jobb med tanke på å interessere seg og skaffe seg kjennskap og kunnskap om jentenes behov, forutsetninger og erfaringer, slik at de kan bruke denne kunnskapen til å tilpasse feedbacken på en måte som jentene liker og ønsker. Maria har for eksempel vist til dette i sitat 5 og 8, hvor hun nevner at hun kunne tenke seg at han ville bli mer kjent med henne og videre kunne gi henne strengere og mer direkte feedback. Men det er samtidig viktig å være klar over at elevene også må gjøre sin del av jobben, gjennom å vise interesse for faget, by på seg selv og oppsøke hjelp.

### **Relasjonsbyggende strategier i kroppsøving**

Lærerne forteller i intervjuene at de er pålagt av skolen til å bruke årets første uker til å bygge gode relasjoner til elevene sine. Her skal lærerne opprette kjennskap til elevenes interesser og kunnskaper, samt by på seg selv innenfor det Lærer 2 omtaler som «rimelighetens grenser». Her benytter de seg også av bli-kjent aktiviteter og elevstyrte aktiviteter, slik at de får tilgang til noen av elevenes kunnskaper og interesser. Relasjonsbyggingen til læreren preges dermed først og fremst av det generelle læringsmiljøet på skolen, altså målstrukturen (Federici & Skaalvik, 2013), hvor målstrukturen på skolen tydeligvis er opptatt av at lærer og elev skal ha en god relasjon og ser det som grunnleggende for undervisningen. I tillegg viser skolen til at det er viktig at elevene får delta i denne startfasen gjennom å få styre aktiviteter, noe som kan minne om Reeves (2009) strategier for autonomistøttende undervisning.

Resten av året viser lærerne til at de er opptatte av å snakke med elevene og bli godt kjent med dem også utenfor det skolefaglige, da de både før og etter kroppsøvingen, mellom timer og om de møtes tilfeldig i gangene, bruker å slå av en prat med elevene for å vise interesse og skape et sterkt forhold. De forteller at de snakker om felles interesser, hobbyer o.l. Eksempler på dette kan man se i sitat 11 til lærer 2, og sitat 13 og 14 av Hilda og Sigurd i klasse 2. Det at lærerne snakker mye med elevene sine, kan være med å bygge en god relasjon, da Linder (2012) viser til at en god samtalepartner er viktig for at elevene skal føle seg verdsatt, noe som igjen er relatert til anerkjennelse, som videre er betydningsfull for å bygge en god relasjon (Drugli, 2012). Og det at lærerne går inn for å bli kjent med elevene utenfor det skolefaglige, har mye å gjøre med det at de trenger denne kunnskapen om dem for å kunne vite noe om deres behov, erfaringer og forutsetninger, slik at de kan tilpasse undervisningen og tilby elevene en direkte og detaljert feedback. Om denne typen feedback forekommer som individuell veiledning eller instruksjon fra læreren, kan den også omtales som instrumentell støtte, og Federici & Skaalvik (2013) viser til at en slik form for støtte er viktig å tilby for å bygge gode relasjoner.

Ifølge lærerne er god kommunikasjon og det å snakke mye sammen noe de oppfordrer elevene til, og spesielt om elevene er skadet eller syke, slik at de hele tiden vet hvor de har dem og kan tilpasse undervisningen, eller gi dem oppmuntrende feedback om de er late og umotiverte. God kommunikasjon og kjennskap til sykdom og skade, viser lærerens evne til å skape nærhet, og vilje til å vise omsorg og støtte ovenfor elevene, noe Drugli (2012) viser til er avgjørende for at elevene skal føle seg verdsatt. Denne evnen til å vise omsorg, støtte og respekt, fører til at elevene får en opplevelse av å være verdsatt, akseptert og oppmuntret av læreren, og kan omtales som lærerens evne til å gi elevene emosjonell støtte – som på lik linje med instrumentell støtte er viktig for å bygge gode relasjoner (Federici & Skaalvik, 2013).

Lærerne viser videre til at de legger opp til et læringsmiljø der elevene blir møtt med realistiske forventninger, hvor fokuset ligger på prøving og feiling, samt innsats og utvikling. Resultatene og sitat 11 til Lærer 2, kan tolkes som at det er en læringsorientert målstruktur på skolen de arbeider, da denne orienteringen fokuserer på kunnskap, forståelse, individuell forbedring og innsats hos elevene (Federici & Skaalvik, 2013). Denne holdningen og tankegangen kan det virke som de har tatt med seg inn i det læringsklimaet de ønsker å skape i klassen, hvor Lærer 2 i sitat 11 viser til at han legger opp til et klima hvor det er lov til å prøve og feile, samt at han vurderer ut fra utvikling og innsats i lys av elevenes forutsetninger. Han viser også til at elevene får vurdere seg selv og bestemme noe av innholdet i faget, som

også kan tolkes i lys av en læringsorientert målstruktur, da den orienteringen fokuserer på elevenes deltakelse i målsetting, og resultatene blir vurdert på bakgrunn av målene (Federici & Skaalvik, 2013). Disse realistiske forventningene som Lærer 2 snakker om i sitat 11, i kombinasjon med et læringsklima basert på en læringsorientert målstruktur, kan man ut i fra det Rolf sier i sitat 12 se ha gjort underverker for hans motivasjon og interesse i faget. Han viser til at han blir vurdert på en annen måte som han liker bedre, samtidig som det er morsom time. Slik kan man tolke at et læringsklima basert på en læringsorientert målstruktur, ikke bare er positivt med tanke på å bygge gode relasjoner til elevene, men også for å styrke deres motivasjon i faget.

Det at elevene får være med å bestemme i relasjonsbyggingen, kan tolkes som at lærer ønsker å styrke elevenes autonomi, da i form av å gi dem en opplevelse at de får være med å bestemme og ta valg basert på egne interesser (Ryan & Deci, 2002), samt gjennom muligheten til å komme med det som Deci & Ryan (1985) omtaler som selvdirektiver, da i form av å vurdere seg selv. Det at lærerne trekker elevenes selvbestemmelse inn i relasjonsbyggingen er interessant, og kan handle om at de har skaffet seg nødvendig kjennskap til elevene sine, som gjør at de stoler på dem og har bygget opp en tillit til dem, slik at de kan la elevene ta større del i undervisningen. Og tillit til hverandre er nettopp en egenskap Drugli (2012) ser på som et sentralt aspekt for å bygge og opprettholde en god relasjon til elevene sine. Dette viser altså sammenhengen mellom relasjonsbygging og det Reeve (2009) kaller for en autonomistøttende undervisning.

Avsnittet over, kan illustreres og oppsummeres gjennom dette sitatet fra Lærer 2: Sitat 11:

*«Jeg viser interesse for dem, byr på meg selv, prøver å skape et godt læringsklima, hvor de ikke er redd for å prøve og feile. De vet hva som gjelder for vurdering og hva jeg forventer av dem i faget, og de får samarbeide mye og vurdere seg selv og bestemme litt av innholdet i faget. (...) De blir i alle fall ikke vurdert på ferdighet, men heller utvikling av ferdig, da sett i lys av innsats, holdninger, fair-play og forutsetninger. (...) Så har man elever som ikke har likt faget fra ungdomsskolen, hvor de blir testet fysisk, som nå det blir stilt en del mer realistiske forventninger til som blomstrer veldig».*

Sitat 12: Rolf i klasse 2 sier:

*«Jeg likte ikke faget så godt på ungdomsskolen, men jeg liker det veldig godt her på videregående. (...) Fordi det på ungdomsskolen var mer løpetester og en annen måte å vurdere oss i faget på. (...) Nå er det en morsom time, hvor alle er med og tørr å prøve og by på seg selv».*

Elevene viser til mye av det samme, da de som opplever å ha en sterk relasjon viser til at de føler lærerne kjenner dem godt, stiller gode krav og forventninger, opptrer rettfærdig, samt at de har fokus på deres innsats og utvikling. De som derimot opplever at de har en svak relasjon, legger mest vekt på at de ikke opplever at læreren har vist nok interesse for dem og har for dårlig kjennskap til dem, slik som Maria og Julie viste til i sitat 8 og 9.

Sitat 13: Hilda i klasse 2 sier dette om hva lærer har gjort for å bygge en relasjon til henne:

*«Han smiler og snakker med meg hver gang vi møtes, han virker interessert, liksom. Han er også positiv og flink til å oppmuntre oss, og han viser klart at han forventer full innsats og at vi prøver så godt vi kan (...) han er ikke streng, heller rettfærdig, og derfor har han respekt fra klassen».*

Sitat 14: Sigurd i klasse 2 sier følgende om lærerens relasjonsbygging:

*«Han bryr seg om meg og spør om ulike ting om meg både før og etter timen, for eksempel hva jeg gjør på fritiden og hva jeg vil ha mer av i gymmen (...) Innsats! Han forventer innsats. (...) også er han veldig tilgjengelig, han sender melding raskt på it's learning i alle fall».*

Lærerne forventer altså, som vi ser i sitat 11 til Lærer 2, innsats og utvikling av elevene sine, noe Hilda og Sigurd også viser til i sitat 13 og 14. Dette kan også tolkes som en relasjonsbyggende strategi fra lærerens side, da lærerens evne til å forvente utvikling ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) er viktig for å bygge en god relasjon til elevene sine. Hilda sier i sitat 13 at læreren deres oppmuntrer dem, er interessert, forventer innsats og at de prøver så godt de kan, mens Sigurd i sitat 14 sier at lærer bryr seg om dem, spør hva han vil gjøre mer av og forventer innsats. Dette tolker jeg som deres opplevelse av emosjonell og instrumentell støtte fra læreren, da Federici & Skaalvik (2013) viser til at emosjonell støtte handler om elevenes opplevelse av oppmuntring, omsorg, respekt og følelse av å bli verdsatt av lærer, noe han tilbyr gjennom å bry seg om dem og oppmuntre dem, mens instrumentell støtte omhandler elevenes opplevelse av individuell veiledning og instruksjon fra lærer, noe de til en viss grad får gjennom hans forventning om innsats. Gjennom lærerens bruk av sosial støtte i

form av emosjonell og instrumentell støtte, og elevenes opplevelse av den, bidrar lærerne ifølge Federici & Skaalvik (2013) også til å skape en følelse av tilhørighet for elevene, noe som igjen er positivt for å bygge en god lærer-elev-relasjon. Følelsen av tilhørighet, handler jo nettopp om elevenes behov for å oppleve nærhet, relasjon og trygghet til læreren sin (Ryan & Deci, 2002), noe det kan virke som elevene her opplever gjennom opplevelsen av lærerens sosiale støtte. Gjennom å være en god samtalepartner viser lærer at han anerkjenner elevene sine (Drugli, 2012; Linder, 2012; Spurkeland, 2011), og gjennom emosjonell støtte i form av å bidra til omsorg og trygghet (Federici & Skaalvik, 2013), og gjennom et læringsmiljø som fremhever disse aspektene, som videre fremmer elevenes følelse av tilhørighet (Deci & Ryan, 2000), kan man bygge en god relasjon til elevene sine.

Dette temaet viser altså hva som preger en god relasjon, hvilken sammenheng den har til feedback, og strategier for å bygge en god relasjon. Subtemaene henger sammen, og forklarer hverandre. De viktigste funnene handler likevel om at for å bygge opp en god relasjon til elevene sine, og videre gi direkte og detaljert feedback, må læreren legge opp til et miljø som gjør det trygt for elevene å søke hjelp, samt prøve og feile og fokusere på innsats og utvikling, vise interesse for elevene sine og skaffe seg kjennskap og kunnskap om dem og være åpen å by på seg selv. Samtidig er det viktig at elevene også byr på seg selv og viser interesse for faget og det å bli kjent med læreren, slik at forholdene faktisk ligger til rette for å bygge en god relasjon, og videre anvende feedback som er direkte og detaljert nok til å motivere og bidra til læring for elevene.

#### **4.2 Styrking av elevenes motivasjon**

Dette temaet søker å vise resultater som forteller noe om elevenes motivasjon for faget, og hvordan lærerne tenker å styrke eller opprettholde elevenes motivasjon.

##### **Elevenes indre og ytre motivasjon i kroppsøvingsfaget**

Elevenes motivasjon for faget baserer seg først og fremst på at de synes faget er gøy, og at de liker å prøve nye aktiviteter – noe som kan illustreres i uttalelsen fra Leah i klasse 3: Sitat: 15:

*«Jeg bare liker å være i aktivitet fordi det er så morsomt. Jeg liker å prøve mye forskjellig, jeg synes det er gøy og spennende å prøve nye ting (...) Ja, jeg synes det er viktig at det er gøy for at jeg skal ha lyst til å trene (...), så leker er supert, fordi da kjenner man ikke at man blir sliten så fort og man glemmer seg selv litt da».*

Og gjennom sitat 16 fra Birger i klasse 3:

*«(...) sånn generelt sett så kommer motivasjonen fra de aktivitetene vi gjør, og at jeg synes de er morsomme. (...) Jeg synes jo faget er gøy, liksom, i alle fall når det er noen nye aktiviteter i tillegg».*

På spørsmålet om hva som motiverte dem til innsats i faget, svarte alle elevene slik som Leah og Birger ovenfor. De motiveres altså av at de synes faget og aktivitetene er morsomme, samt at de liker og synes det er gøy og spennende å prøve nye ting. Dette tolker jeg da som en gruppe elever som først og fremst er indre motiverte til innsats og læring i faget. Her er det tydelig at de er nysgjerrige ovenfor aktivitetene, er selvdrevne i form av at de synes nye ting er gøy og spennende, og har en iboende vilje til å gi innsats i faget. De virker også å være engasjerte i aktivitetene på bakgrunn av egne interesser, spesielt siden de får være med å velge aktiviteter selv, slik som Trude i klasse 3 viser til i sitat 20. Alle disse aspektene som er nevnt i de to foregående setningene, er aspekter som ifølge Ryan & Deci (2000) preger indre motiverte mennesker. Og når de da ikke nevner noen ytre faktorer, tolker jeg elevene som indre motiverte for faget.

På videre spørsmål om det er noe annet som motiverer dem i faget, svarer de at tanken på at de skal få karakter i faget, helse og tanken på at man ønsker å se bra ut, konkurranse og det å vinne, samt det å lære nye ting de kan få bruk for senere i livet som motiverende faktorer for innsats og læring i faget. Dette kan illustreres i sitatene nedenfor.

Sitat 17: Trond i klasse 1 sier følgende om sin motivasjon for faget:

*«Det handler jo først og fremst om at jeg synes at det er et morsomt fag da, men også at jeg ønsker meg en god karakter og samtidig holde meg i form. (...) Det er jo lagsport som er mest motiverende for min del, fordi da er det ikke bare deg selv det handler om. (...) jeg synes det er gøy å konkurrere og vinne, spesielt sammen med andre».*

Sitat 18: Arnold i klasse 3 sier:

*«Ja, jeg liker gym fordi jeg får trent på skolen ... og jeg liker å lære om teorien, fordi da får jeg vite hvorfor man gjør de ulike tingene, og jeg liker å kunne ting. (...) jeg liker jo å kunne dette, fordi jeg ønsker å trene og spise riktig for å ta best mulig vare på meg selv da».*

Ryan & Deci (2000) viser til at ytre motivasjon er adferd motivert av ytre faktorer for å oppnå anerkjennelse, belønning eller andre ytre pressmidler. På bakgrunn av dette, kan det hende at man ved første øyekast tolker elevenes motivasjon fra karakter, helse, kroppspress og

konkurransen som ytre motivasjon. Likevel, etter å ha sett nærmere på meningen elevene legger i disse faktorene, samt i lys av OIT, kan man se at elevene her har internalisert og integrert noen normer og verdier. Tar man for seg karakter da, som man ser er en faktor Trond i sitat 17 sier motiverer han, kan dette tolkes som en utvendig regulering av motivasjonen, da den viser til handlinger basert på belønning eller straff (Standage & Ryan, 2012). Når de fleste av elevene da sier at de ønsker seg en god karakter fordi de vet den kan være avgjørende for framtiden og videre studier, blir karakter for meg en utvendig regulering av elevenes motivasjon, basert på at de får en belønning eller straff avhengig av karakterens tall.

Det at Trond i sitat 17 sier om at det å holde seg i form motiverer han i faget, og det Arnold sier i sitat 18 om at han liker faget fordi han får trent på skolen, er litt vanskeligere å tolke. Selv om god eller dårlig helse og godt trent eller dårlig trent kropp kan virke som en utvendig regulering, blir det for meg tydelig i samtalen med disse elevene at de har internalisert og integrert noen normer og verdier fra det å være i fysisk aktivitet til selvet – og derfor oppnådd en mer autonom motivasjon for disse ytre faktorene. I lys av det Arnold i sitat 18 sier om at han liker å lære om teorien rundt et sunt kosthold og fysisk aktivitet, fordi han liker å kunne ting og vite hvorfor han gjør det, tolker jeg dette som en mer identifisert regulering av motivasjonen, da Ryan & Deci (2000) viser til at individet innenfor denne regulering har sett verdien av aktiviteten i forhold til sine personlige mål, og videre begynt å identifisere seg med dem. Samtidig kan man plassere denne motivasjon for å lære noe nytt under integrert regulering, da det kan virke som Arnold har integrert verdiene fra det å lære om kosthold og fysisk aktivitet som et behov i livet sitt, noe som ifølge Ryan & Deci (2000) kjennetegner denne reguleringen. De er som sagt ikke helt enkle å plassere, men med utgangspunkt i at de ikke virker å være motivert av belønning, eller har dårlig samvittighet om de ikke trener, vil jeg tolke motivasjonen deres som mer autonom enn kontrollert. Andre elever har derimot pekt på at de kan få dårlig samvittighet ovenfor seg selv eller vennene sine om de ikke yter innsats for å trene eller oppnå en god karakter i faget. Dette kan da plasseres under en innlemmet regulering av motivasjonen, da dette handler om å unngå dårlig samvittighet og skam (Ryan & Deci, 2000; Standage & Ryan, 2012).

I og med at det virker som at lærerne ikke legger opp til et klima hvor elevene må vise prestasjoner og ferdigheter for å få en god karakter i faget, vil jeg ikke tolke faktoren konkurranse som en utvendig regulering av deres motivasjon. Trond viser i sitat 17 til at han synes det er gøy å konkurrere og vinne, og spesielt sammen med andre, og dette virker ikke som at han er påvirket av noen ytre press faktorer, men heller en iboende lykke og glede med

det å vinne, da han klarer å gjennomføre og fungere på egenhånd, noe som ifølge Ryan & Deci (2000) er kjennetegn på indre motiverte mennesker. Jeg vil likevel ikke tolke hans motivasjon i form av konkurranse som indre motivasjon, men heller som identifisert eller integrert regulering av motivasjon, da han virker å ha internalisert de positive normene og verdiene med det å konkurrere og vinne med andre, da det igjen ifølge Ryan & Deci (2000) er det som regulerer adferden. Alle elevene nevner i intervjuene at de synes det er gøy å konkurrere og vinne, så lenge det er innsatsen som har noe å si for karakteren, og ikke prestasjonen.

Elevenes motivasjon i faget, viser seg også å være basert på at de får muligheten til å påvirke innholdet i faget, da i form av å være med å velge, og noen ganger, lede aktiviteter og øvelser. I tillegg opplever de faget som morsomt når det er varierte aktiviteter og de får bestemme hvilken musikk de skal høre på. De viser også til at de blir motivert av å føle at de kan noe, og de liker å føle seg sett, spesielt av lærer, da de tenker dette er betydelig for karakteren. Dette kan illustreres i sitatet til Trude nedenfor.

Sitat 19: Trude i klasse 3 sier følgende:

*«Eh, det som motiverer meg, er det at Eva (lærer 3) er veldig variert i undervisningen sin. Det er veldig mye forskjellig og veldig mye av det vi som klasse liker å gjøre da. (...) hun lar oss bestemme veldig mye og være med å velge da, og det er veldig morsomt, for da er det noe vi liker å gjøre. (...) Det å få vise seg frem i gymmen og vise til Eva at jeg er dyktig i noe, motiverer meg. (...) jo, fordi man føler seg liksom litt sett da, og man får vist at man er god til noe. Og det er jo gøy da. (...) også får vi lov til å ha på musikk i gymmen og det synes mange er veldig gøy. Også får vi bestemme den selv. Da synger og danser vi og koser oss».*

Resultatene ovenfor om at elevene får være med å bestemme innhold i faget i form av aktiviteter og øvelser, og det Trude sier ovenfor om at hun synes det er morsomt å være med å bestemme og velge, tolker jeg som at motivasjonen deres kommer på bakgrunn av deres behov for autonomi, som i BPNT omhandler elevenes behov for å oppleve aktiviteter som selvvalgt, samt det å oppleve at de får være med å bestemme og ta valg basert på egne interesser (Ryan & Deci, 2002). Det at de får være med å påvirke innholdet i faget gjennom valg av aktiviteter og øvelser gjør at de får dekket et grunnleggende behov, og kan derfor ifølge BPNT gjøre at elevene utvikler en mer integrert og viljestyrt motivasjon for faget (Standage & Ryan, 2012). I tillegg kan det virke som at det å få være med å bestemme og velge aktiviteter er med på å gjøre elevene mer engasjerte i fagets innhold, noe Trude viser til



i sitat 19, da hun sier at det er veldig morsomt å få være med å bestemme. Dette gjør at de er engasjerte i aktivitetene på bakgrunn av egne interesser, og kan derfor ifølge Ryan & Deci (2000) tolkes som indre motivasjon. Tidligere forskning har også vist at et individs indre motivasjon kan øke om det opplever autonomi i form av valg (Deci & Ryan, 1985). Å bidra til elevenes selvbestemmelse kan også ut ifra det Trude sier i sitat 19, være så enkelt som å la elevene bestemme musikken selv når de bruker musikk i undervisningen. Det er også en ting som kan styrke deres indre motivasjon, da de føler de får være med å bestemme, og fordi de synes det er veldig stas og morsomt, slik Trude viser til med at de synger og danser mens de hører på musikk.

Det resultatene viser om at elevene liker å vise at de kan noe og at de liker å føle seg sett, kan tolkes som motivasjon som kommer på bakgrunn av deres behov for å oppleve kompetanse, da dette ifølge Ryan & Deci (2002) omhandler individets behov for å vise og oppleve at de innehar kompetanse innenfor en aktivitet. Trude viser nettopp til i sitat 19 at hun synes det er gøy og motiverende å få vise seg frem for lærer, da dette fører til at hun føler seg sett. Opplevelsen av kompetanse kan altså føre til at man føler seg sett og verdsatt, og derfor også anerkjent av lærer, noe som ifølge Drugli (2012) kan være avgjørende for styrken på lærer-elev-relasjonen. Slik kan man se at elevene motivasjon og kompetanse kan henge sammen med relasjonen mellom lærer og elev.

Elevene er også samstemte i det at de blir motiverte av å samarbeide sammen i gruppe, da de liker å være sosiale og omgås hverandre på en annen måte enn det de er vant til. Samtidig blir de motivert av å kunne lære av hverandre og utfordre hverandre.

Sitat 20: Leah i klasse 3 sier:

*«Ja altså, jeg føler det styrker samholdet i klassen ganske mye da. Fordi når man er i forskjellige grupper, med folk som man kanskje ellers ikke snakker så mye med i løpet av dagen eller uka da, så kan man bli bedre kjent. I gymmen får man mer tid til å bli kjent, og det er lettere å bli kjent når man er i aktivitet sammen. Man kan liksom ta litt på hverandre og tulle litt med hverandre, og det synes jeg er veldig morsomt da. (...) jeg liker å vinne sammen med andre. Som i kanonball da, hvor alle ønsker å gi alt og gjøre det best mulig for hverandre, slik at laget sitt kan vinne».*

Sitatet til Leah ovenfor, illustrerer det at elevene blir motiverte av å samarbeide med hverandre, da de føler at dette styrker samholdet, samt at de liker muligheten til å bli kjent med hverandre på andre måter enn det de er vant til. Dette tolker jeg som at de blir motivert

av å være sosiale med andre mennesker, samt skape nærhet og trygghet og videre knytte relasjoner til medelevene sine. Dette kan knyttes til elevenes behov for tilhørighet, da Ryan & Deci (2002) viser til at dette er et behov for nærhet, trygghet og relasjoner med andre mennesker i deres sosiale miljø. Leah viser i sitat 20 også til at hun liker å vinne med andre, og at hun gir enda mer innsats om hun samarbeider med andre. Dette kan kobles til tidligere studier, hvor de har sett at opplevelsen av tilhørighet kan knyttes til elevenes motivasjon og læring, da tidligere forskning har vist til at elevene i større grad viser innsats, utholdenhet og engasjement i undervisningen (Furrer & Skinner, 2003). Det som var interessant var at alle elevene nevnte dette som en stor motivasjonsfaktor for dem, og at de virkelig likte å ha samarbeids- eller par-øvelser, da dette ofte førte til at de ble kjent med elevene i klassen på andre måter.

Å legge opp til at undervisningen er morsom, variert i form av ulike aktiviteter og øvelser, noe selvbestemt gjennom valg av innhold i faget, kompetansestøttende og basert på mye samarbeid elevene imellom, blir på bakgrunn av avsnittene ovenfor viktig for å styrke elevenes motivasjon, da mye av motivasjonen for faget virker å ligge på tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene. Behovstilfredsstillelse kan også ifølge BPNT føre til en mer integrert og viljestyrt motivasjon, en større grad av effektiv funksjon, samt økt trivsel hos elevene (Standage & Ryan, 2012).

### **Støtte av elevenes motivasjon**

Resultatene viser at lærerne ønsker å styrke elevenes motivasjon gjennom lekpregede aktiviteter og en del konkurranse. De er opptatte av å la elevene få reflektere over oppgaven underveis i timene ved å stille spørsmål, og de lar elevene få vurdere sin egen innsats og utvikling under fagsamtaler. De er også opptatte av å styrke elevenes opplevelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet, slik som sitatene nedenfor illustrerer.

Sitat 21: Lærer 1 sier følgende om hvordan han ønsker å støtte elevenes motivasjon:

*«(...) jeg tenker mye lek da, gjennom hele skoleåret. Men, selvsagt er det noen konkurranser også, og det merkes at det er mange som blir motivert av å få konkurrere litt. (...) Liker å få elevene til å reflektere litt over oppgaven sammen med meg. Prøver å få dem til å tenke over oppgaven og komme fram til en løsning på egenhånd. (...) I fagsamtalen gir jeg dem muligheten til å vurdere seg selv først. (...) på starten av året får elevene lov til å skrive ned hva de liker å holde på med, og spesielle ting de synes er morsomt i gymmen. Slik kan vi kartlegge hva de ønsker, og videre ta det med i årsplanen».*

Sitat 22: Lærer 2 sier:

*«(...) Da gjør jeg som i dansetimen, at elevene får bestemme litt selv, ved at de bestemmer hvordan de skal danse og hvilke bevegelser de skal ta med, samtidig som oppgaven bærer preg av enkelte føringer for hva dansen bør og skal inneholde. Her arbeider de også i gruppe, slik at de får muligheten til å samarbeide, være sosiale og hjelpe hverandre. (...) etter å ha blitt kjent med noen og hva de kan, så lar jeg dem få lede timen og merker at det er noe som motiverer dem. (...) slik at de får vist sin kompetanse i faget, og samtidig får de som ikke har hatt dette så mye før, nye innputter fra andre aktiviteter, noe som jeg merker motiverer elevene».*

Sitat 23: Lærer 3 sier:

*«Jeg har en litt fleksibel periodeplan, hvor jeg enkelt kan pushe inn elevenes ønsker der det passer, og da er det jo flertallet som får rå stort sett. (...) Jeg tenker jo at dette er veldig viktig med tanke på elevenes motivasjon da, at de får gjøre noe de synes er gøy, samtidig som de kan komme med forslag til aktiviteter jeg ikke en gang har tenkt på eller kan fra før. Det er mange som kan bidra med veldig mange kule aktiviteter som jeg ikke kan så mye om, og har jeg da en god relasjon til disse elevene, kan det hende at jeg lar dem ta styringen av timen. Og det kan motivere dem. (...) jeg liker også å la elevene få samarbeide mye i grupper».*

For å styrke og støtte elevenes motivasjon for faget, kan man altså, ut fra det Lærer 1 sier i sitat 21, se at lærerne ønsker å legge opp til mye lekpreget aktivitet, slik som Leah også påpekte at hun likte i sitat 15. At aktivitetene skulle være lekpreget var noe alle lærerne fokuserte på, slik at faget skulle oppleves som morsomt, noe som alle elevene nevnte som det viktigste for deres motivasjon i faget. I tillegg legger lærerne opp til en del konkurranse, da de har merket at dette motiverer elevene deres, noe som Trond og Leah viser til i sitat 17 og 20 også er viktig for elevenes motivasjon. Lærerne er videre opptatte av å tilby elevene mange ulike aktiviteter, da Lærer 3 i sitat 23 viser til at hun tenker at det er gøy for elevene og viktig for motivasjonen deres. Dette stemmer også godt overens med det elevene sier, da Leah i sitat 15 viser til at hun synes det er gøy og spennende å prøve nye ting, samtidig som Trude i sitat 19 viser til at hun motiveres av at undervisningen inneholder så mange ulike aktiviteter.

Ved at lærerne lar elevene få komme med ønsker om hvilke aktiviteter de ønsker å ha i undervisningen, og videre inkluderer det i årsplanen, og gjennom å la elevene få ta styring og lede noen aktiviteter, forstår jeg dette som deres måte å styrke elevenes behov for autonomi, da Ryan & Deci (2002) viser til at dette behovet omhandler individets opplevelse av å få være

med å bestemme å ta valg. Videre er dette med på å gjøre undervisningen variert, og ifølge elevene, morsom å delta på, da også Birger i sitat 16 viser til at han synes det er gøy med nye aktiviteter. Når mange av disse ulike aktivitetene i faget for elevene viser seg å være selvvalgte, kan lærerne ha støttet elevenes indre motivasjon for faget, da Ryan & Deci (2000) viser til at indre motiverte mennesker preges av å være engasjerte i aktiviteter på bakgrunn av egne interesser. Lærer 1 viser i sitat 21 videre til at han stiller spørsmål og lar elevene få tenke sammen med han, og at han lar de få vurdere seg selv i fagsamtalene. Dette tolker jeg som en form for støtte av elevenes autonomi, da elevene her får muligheten til å komme med selvdirektiver, noe forskning har vist kan øke elevenes indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Dette kan også kalles for det Holst & Anderson (1992) omtaler som reflekterende feedback, hvor hovedvekten ligger på å stille spørsmål og hjelpe eleven å komme frem til et svar på egenhånd, dette kan videre gjøre at eleven utvikler et eierforhold til kunnskapen som utvikles, og dermed bli mer indre motivert (Perlman & Webster, 2011; Reeve, 2009; Standage et al., 2007; Standage & Ryan, 2012). Man kan også tolke Lærer 2 sin måte å la elevene få bestemme dansebevegelser selv som en støtte av elevenes autonomi, da de her har mulighet til å velge hvilke bevegelser dansen skal inneholde selv.

Ryan & Deci (2002), viser til at behovet for kompetanse handler om individets opplevelse av å vise at de kan noe, og oppleve at de innehar kompetanse i en aktivitet. Når Lærer 2 i sitat 22 og Lærer 3 i sitat 23, viser til at de på bakgrunn av kjennskap og tillit til elevene kan la de få ta styringen av en time og undervise resten av klassen, tolker jeg dette som deres måte å styrke elevenes opplevelse av kompetanse. Lærerne fortalte også at alle elevene i løpet av en treårs periode, skulle få lede en hel time, en del av en time eller en øvelse. Gjennom å støtte elevenes kompetanse på denne måten, viser lærerne at de verdsetter og anerkjenner elevenes kompetanse, da de viser at de har sett at de er så god til noe at de kan lede undervisningen. I tillegg viser de elevene at de stoler på dem og har tillit til dem, og at elevene føler at læreren har tillit til dem, samt det at lærer verdsetter og anerkjenner dem, har som vist til tidligere, vært viktige ingredienser for å bygge en god relasjon til elevene (Drugli, 2012). Slik kan altså lærernes styrking av elevenes opplevelse av kompetanse også bistå i relasjonsbyggingen.

Lærer 3 viser i sitat 23 at hun ønsker å la elevene få samarbeide mye i grupper, og Lærer 2 viser i sitat 22 at han gjør dette for å gi elevene muligheten til å være sosiale, samarbeide og hjelpe hverandre. Ryan & Deci (2002) viser til at individets behov for tilhørighet handler om dets opplevelse av nærhet, relasjon og trygghet med andre mennesker, og gjennom å legge opp til gruppeoppgaver hvor elevene må samarbeide, tolker jeg at lærerne ønsker å støtte

elevenes behov for tilhørighet, da nettopp gjennom å skape nærhet og relasjoner elevene imellom i et sosialt miljø. At gruppearbeid og det å være sosial motiverer elevene i faget, illustreres også gjennom det Leah i klasse 3 sier i sitat 20, hvor hun legger vekt på at det sosiale, og det å bli kjent med elevene på en annen måte styrker samholdet og motiverer henne i faget.

Resultatene viser altså at lærerne styrker elevenes motivasjon for faget gjennom å støtte deres grunnleggende behov, eller gjennom en såkalt autonomistøttende undervisningen som Reeve (2009) kaller det. Her fokuserer Reeve (2009) på at lærerne må skaffe seg kjennskap til elevene sine og deres interesser, fritidsaktiviteter og kunnskaper, for så å integrere dette i undervisningen, noe jeg basert på sitatene ovenfor tolker at lærerne er opptatte av, samt at elevene Trude i sitat 19 og Leah i sitat 20 viser motiverer dem. Slike feltstudier av autonomistøttende undervisningen har også vist seg å være positivt når det kommer til å øke elevenes indre motivasjon, nysgjerrighet og ønske om utfordring (Perlman & Webster, 2011; Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2000). Samtidig kan man se en link mellom autonomistøttende kroppsøving og relasjonsbygging, da elevenes opplevelse av tilhørighet ifølge Federici & Skaalvik (2013), opplevelsen av å føle seg sett, verdsatt og anerkjent (kompetanse) ifølge Drugli (2012) og tillit i form av at lærerne stoler på elevene og lar de ta del i undervisningen kan være positivt når det kommer til å bygge en god lærer-elev-relasjon.

### **Oppmuntrende og motiverende feedback**

Resultatene fra intervjuene med lærerne viser til at de ønsker å gi elevene positiv feedback, slik at elevene skal føle seg sett og oppleve at de kan noe, og oppmuntrende feedback for å motivere dem til å opprettholde innsatsen. De er også tydelige på at feedbacken blir veldig generell og oppmuntrende underveis i timen, mens den blir mer detaljert under fagsamtalene. Resultatene viser at lærerne prøver å gi elevene detaljert feedback for å styrke elevenes motivasjon, men at de opplever at de har dårlig tid til å få gjennomført dette underveis i timene. Under observasjon av de tre lærerne, ble det også observert at feedbacken bar preg å være veldig generell og positiv, og veldig rettet mot elevenes innsats og det å vise at de hadde sett elevene, samt at de hadde for dårlig tid til å gå inn å korrigere og veilede.

Sitat 24: Lærer 2 sier:

*«Det er vel mest i fagsamtalen at jeg har best tid til å la elevene få vite hva jeg tenker om akkurat den biten med å kunne forbedre seg da, og jobbe videre med noe. I timene underveis, så blir det mer generell feedback og positiv og oppmuntrende feedback som går mer på adferd og innsats enn på læring og utvikling».*

Sitat 25: Lærer 1 sier:

*«Er mest mulig positiv i tilbakemeldingene, men prøver også å tilby litt veiledning og komme med en korrigerende i etterkant av noe positivt. (...) to timer er lite tid til å få gidd noe særlig feedback, så den fagsamtalen er utrolig viktig».*

Sitat 26: Lærer 3 sier:

*«Jeg prøver å gi elevene positiv feedback, slik at jeg vet at de har opplevd at jeg har sett dem, og sånn at de som er litt mer forsiktig forstår at det ikke er noe farlig å prøve å gi litt mer innsats».*

I sitatene ovenfor ser man at lærerne ønsker å tilby elevene sine positiv og oppmuntrende feedback for å motivere dem til å gi innsats, og for å sørge for at elevene føler seg sett. Denne bruken av feedback tolker jeg som lærernes måte å motivere elevene gjennom støtte av deres behov for kompetanse. Feedback blir i CET identifisert som en miljømessig faktor som enten fremmer eller hemmer elevenes indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000), og når lærerne gir elevene positiv feedback som omhandler elevenes prestasjon eller innsats, kan det ifølge forskning føre til en økning av elevenes indre motivasjon (Boggiano & Ruble, 1979; Deci, 1971). Slike studier om feedbackens virkning på individets indre motivasjon, ble av Deci & Ryan (1980) knyttet til behovet for kompetanse, og videre forskning viste at positiv feedback ville tilfredsstillte individets kompetansebehov og videre styrke dets indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). På bakgrunn av dette, kan man derfor tolke lærernes bruk av positiv og oppmuntrende feedback, som motiverende feedback, da den søker å tilfredsstillte elevenes behov for kompetanse. Videre er en slik oppmuntrende feedback og positiv feedback en måte å støtte elevene sine sosialt, da dette minner om emosjonell feedback som ifølge Federici & Skaalvik (2013) inneholder støtte basert på omsorg, oppmuntring og likeverd. Dette er også en måte, som lærerne i sitatene ovenfor poengterer, å vise at man ser elevene sine på, noe som ifølge Linder (2012) gjør at elevene føler seg verdsatt, og som videre fører til at elevene føler seg anerkjent (Spurkeland, 2011). Denne følelsen av å være verdsatt og anerkjent av lærer, er som vi har sett før, avgjørende for å bygge en god lærer-elev-relasjon (Drugli, 2012), og

denne opplevelsen av sosial støtte for elevene, er videre nært knyttet til deres følelse av tilhørighet til skolemiljøet og læreren, som igjen ifølge Federici & Skaalvik (2013) er viktig for å bygge gode relasjoner til elevene sine. Slik kan altså lærerne bruke feedback som verktøy for å støtte elevenes behov for kompetanse og styrke deres indre motivasjon, og videre bygge en god relasjon til elevene sine. Lærerne viser også i sitatene ovenfor, at de prøver å tilby elevene sine veiledende feedback for å fremme læring, men at dette er tidkrevende og blir derfor spart til fagsamtalene, hvor de har bedre tid. De sier likevel at det hender at de klarer å komme med noen korrigeringer underveis i timene, men at det stort sett blir oppmuntrende feedback basert på innsats.

Elevene viser i intervjuene til at de liker å motta positiv feedback, da de føler seg sett, men at den ikke hjelper så mye på motivasjonen. De vet ofte selv at de har gjort noe bra, og ønsker heller en direkte og detaljert tilbakemelding om hva de kan gjøre bedre for å bli mer motivert. På generell basis kunne elevene også tenkt seg mer feedback, samtidig som de forstår at læreren har lite tid til dette.

Sitat 27: Arnold i klasse 3 sier følgende om lærers feedback:

*«Ikke så veldig mye, men hun gir greit med feedback ja ... men kunne gjerne tenkt meg mer. (...) sånn «bra jobba» feedback, det gir meg ikke så mye. Jeg er motivert og vet når jeg har gjort det bra, men den føler jeg at jeg får mye av da. Trenger egentlig litt mer konstruktiv og kritisk feedback, eller feedback som sier hva som var bra og hva jeg kan gjøre bedre eller annerledes, det er det jeg motiveres av, og ønsker meg mere av».*

Sitat 28: Ida i klasse 2 sier:

*«Hvis det trengs, så føler jeg at han er der og oppmuntrer meg. Jeg tror han kjenner meg såpass at han ser på meg når jeg trenger det og ikke. (...) Nei, det kan handle om å skryte av meg og bare gi meg oppmerksomhet egentlig. (...) Ja, det gjør at jeg stort sett får lyst til å gi litt mere innsats da».*

Ifølge Deci & Casio (1972) og Deci & Ryan (2000), vil negativ feedback være en faktor som underbygger individenes indre motivasjon, men med utgangspunkt i sitat 27 av Arnold i klasse 3, sier han at han savner mer kritisk og konstruktiv feedback fra læreren for å bli mer motivert i faget. Det han sier der kan tolkes som at han hadde blitt mer motivert om lærer hadde vært mer negativ, konstruktiv og informerende i feedbacken sin, da han viser til at oppmuntrende feedback ikke motiverer han spesielt mye. Denne oppmuntrende feedback tolker jeg som det Holst & Anderson (1992) omtaler som en verdiladet feedback, og ifølge

Mageau & Vallerand (2003), vil for mye positiv feedback av denne sorten, ha en dempende effekt på individets motivasjon. I tilfellet med Arnold virker den verken å ha noen dempende effekt, eller noen virkning i det hele tatt. Lærerne bør derfor benytte seg mer av det Holst & Anderson (1992) definerer som beskrivende, korrigerende, oppklarende og reflekterende feedback, da dette kan tilby elevene mer informasjon om det de skal gjøre og kanskje også hjelpe Arnold til å bli mer motivert i faget. Men dette blir som lærerne viser til, vanskelig når de har dårlig tid til å gi slik feedback underveis i timene. De sparer den informerende feedbacken derfor til fagsamtalene, hvor de har bedre tid. Elevenes sitater ovenfor, viser likevel at de opplever læreren som oppmuntrende og støttende, og at de føler seg sett ved at lærer gir feedback om de ser at elevene trenger det.

### **4.3 Læring i praksisfellesskapet**

Dette temaet viser resultater som sier noe om hvordan elevene mener og opplever at de lærer best, samt hvordan lærerne tenker at de kan hjelpe og bidra til elevenes læringsprosess.

#### **Samarbeid og læring**

Et interessant funn er at alle elevene nevner samarbeid og gruppeoppgaver i kroppsøving som en veldig god måte å lære på, og halvparten av elevene går så langt i å si at de mener det er den beste måten å lære på i kroppsøving. Elevene peker på at de under samarbeid kan lære mye av hverandre, da mange kan mye forskjellig og kan dele kunnskaper med hverandre, at de lærer mye av å se på andre når de samarbeider eller har gruppearbeid, samtidig som de lærer mye av å utfordre hverandre under samarbeidsøvelser/par-øvelser.

Sitat 29: Tom i klasse 1 sier følgende:

*«Ja, jeg lærer mye av samarbeid fordi at andre kan tilføre meg kunnskap de har, også kan jeg gi dem noe de ikke har igjen. Jeg liker å lære nye ting, og merker jeg kan lære mye av å se på andre. (...) Det er vel kanskje det vi har lært om innsats og samarbeid da. Det kan jo være veldig nyttig, sånn i jobbsammenheng, liksom».*

Sitat 30: Julie i klasse 1 sier:

*«Lærer mest av å samarbeide med andre, liksom. (...) Det handler mye om at hvis vi klarer å samarbeide godt, så har jeg opplevd at vi kan lære mye av hverandre, liksom ... at det blir en del diskusjoner og uenigheter, også kan vi komme fram til noe nytt kanskje. (...) å lage seg en*



*egen treningsplan syntes jeg var veldig spennende, og det kan jeg jo ha nytte av når jeg skal begynne å trene selv på et treningssenter».*

Resultatene viser at lærerne ønsker å bruke mye samarbeid i undervisningen sin, da de opplever at dette er bra for elevenes læring. De tenker også at elevene kan lære mye av å se på andre elever. De ønsker videre å fokusere på å ha mange varierte aktiviteter i undervisningen sin, da de tror dette er noe elevene lærer mye av i faget.

Sitat 31: Lærer 1 sier:

*«Ja, har en del samarbeid ... og det er fordi det skaper mer liv og elevene kan lære av hverandre i et fellesskap. (...) Ja, jeg er overbevist om at de snapper opp mye læring av hverandre. Og jeg prøver å få dem til å illustrere øvelser for hverandre om jeg ser en som kan noe veldig godt. Og jeg tror det skjer en læring automatisk av at elevene kan se noe som fungerer bedre. (...) jeg tror de lærer veldig mye av at det er mange varierte aktiviteter, at det er mye samarbeid, og fagsamtalene, hvor de får grundig feedback på hva som må forbedres for å styrke karakteren».*

Resultatene og innholdet i sitatene fra både Tom, Julie og Lærer 1, kan ut fra et sosiokulturelt perspektiv tolkes som at læring konstrueres gjennom samhandling og samarbeid mellom mennesker (Dysthe, 2001) – noe informantene virker å vektlegge. De viser til at de får samarbeide mye i grupper og par-øvelser, og at de lærer mye av hverandre og gjennom å utfordre hverandre. Et sosiokulturelt perspektiv på læring hevder videre at læring er situert i det fysiske og sosiale miljøet som omringer oss, og at dette påvirker opplevelsen og erfaringene for det som skal læres (Dysthe, 2001). Det fysiske og sosiale miljøet tolker jeg som samarbeidet i gruppearbeid, og at opplevelsen av å utfordre og lære av hverandre er det som påvirker læringen. Videre tenker jeg at læreren her kan påvirke dette miljøet og det som skal læres, da i form av hvilken målstruktur og videre læringsklima man legger opp til. Legger man opp til et læringsklima basert på det Federici & Skaalvik (2013) omtaler som en læringsorientert målstruktur, vil dette kunne føre til at de fokuserer på at elevene skal lære gjennom innsats og samarbeid, noe Tom i klasse 1 sier er det viktigste de har lært i faget, da han viser til at det kan være nyttig å ta med seg videre i livet. En læringsorientert målstruktur, har ifølge Federici & Skaalvik (2013) mye å si for elevenes opplevelse av sosial støtte og følelse av tilhørighet, som igjen er viktige aspekter å støtte for å kunne bygge en god relasjon til elevene. Sånn sett kan relasjonsbygging og en god relasjon ha mye å si for det sosiale miljøet, og videre påvirke det som skal læres.

Med bakgrunn i det Tom sier i sitat 29 om at han lærer mye av samarbeid fordi han kan dele kunnskap med medelevene sine, og det Julie sier i sitat 30 om at et godt samarbeid med diskusjoner og uenigheter kan skape ny kunnskap, kan man tolke dette som lærerens måte å legge opp til at det skal skje læring gjennom elevenes deltagelse i et praksisfellesskap, noe som ifølge Dysthe (2001) representerer et sosiokulturelt perspektiv på læring. Lærer 1 viser også i sitat 31 til at han har en del samarbeid fordi han ønsker at elevene skal lære av hverandre i et fellesskap. Dysthe (2001) peker nettopp på at det i praksisfellesskapet oppstår læring som et resultat av deltagerens ulike kunnskaper og ferdigheter, noe Tom viser til da han kan tilføre medelevene sine kunnskaper og at de kan tilføre han kunnskaper. Dette viser til et annet sosiokulturelt perspektiv som hevder at all kunnskap og læring distribueres mellom mennesker i et fellesskap (Dysthe, 2001), og at kunnskapen ikke ligger i mennesket alene, men mellom mennesker (Lave & Wenger, 1991). Funnet viser altså at elevene lærer mye av å samarbeide og dele kunnskaper med hverandre.

På bakgrunn av dette kan man tolke læring som noe som er grunnleggende sosialt, som videre er et perspektiv som kan knyttes opp mot Vygotskys tanker om forholdet mellom miljø og individ (Moen, 2013). Her fokuserer han på at læring er noe som oppstår gjennom en internaliseringsprosess, som videre oppstår på bakgrunn av at individet samarbeider med andre mennesker (Bråten & Thurmann-Moe, 1996). Tom viser i sitat 29 til at han lærer mye av å se på andre, og Julie viser i sitat 30 til at hun gjennom et godt samarbeid opplever at hun og medelevene har lært mye av hverandre. Dette kan tolkes som at det på bakgrunn av samarbeid med andre og av det å se på noe en annen kan godt, har oppstått læring gjennom internaliseringsprosessen. I denne prosessen viser Vygotsky (1978) til at eksterne aktiviteter som blir gjennomført i samarbeid med andre, fører til at individet rekonstruerer og videre transformerer kunnskapen til å bli en del av selvet. Dette virker også å være en bevisst strategi fra lærernes side, noe som kan illustreres i sitat 31 fra Lærer 1, hvor han sier at han legger opp til mye samarbeid der elevene kan «snappe» opp ting og lære av hverandre, samt at han lar elevene få illustrere øvelser for hverandre og at han tror læring skjer automatisk av at de ser noe som kan fungere på en bedre måte. Altså, han gjør dette for at elevene skal internalisere og ta til seg kunnskap og læring gjennom et samarbeid med andre.

Læring kan altså ha oppstått på bakgrunn av internaliseringsprosessen da de deltok i kunnskapsutveksling i form av diskusjon og uenigheter gjennom samarbeid i praksisfellesskapet, som videre har ført til en utvikling av ny kunnskap. Dette kan også eksemplifiseres i det Julie sier om det å lage en treningsplan, hvor det gjennom arbeidet med

dette, kan se ut som det har skjedd læring, som igjen har ført til at det har skjedd en utvikling, da hun kan bruke planene til å lage egne økter og bruke kunnskapen til å trene alene på treningssenter. Dette tolker jeg som det Vygotsky sier om sammenhengen mellom læring og utvikling (Moen, 2013), at de er to ulike begreper som henger sammen med hverandre på komplekse måter (Dysthe, 2001), samtidig som at læring må oppstå for at det skal skje en utvikling (Vygotsky, 1978). Det kan i dette tilfellet virke som at det har oppstått læring først, og at det har skjedd en utvikling på bakgrunn av det. Læring styrer altså utviklingen (Bråten & Thurmann-Moe, 1996).

Slik jeg ser resultatene i lys av sosiokulturell læringsteori, kan læreren bidra i elevenes læringsprosess ved å legge opp til mye samarbeid. Denne deltagelsen i praksisfellesskapet fører til at elevene distribuerer kunnskap og læring seg imellom i et sosialt miljø, hvor det er fokus på innsats, samarbeid og utvikling. Elevene får muligheten til å dele av sin kunnskap til hverandre, og gjennom dette samarbeidet med andre, kan de internalisere eksterne aktiviteter og rekonstruere og transformere dem til en del av selvet. Elevens deltagelse og relasjon til medelevene sine blir på bakgrunn av dette derfor avgjørende for læring og utvikling av høyere mentale funksjoner (Dysthe, 2001; Moen, 2013).

### **Stillasbygging og læringsfremmende feedback**

Lærerne ønsker å bidra til elevenes læringsprosess gjennom å gi elevene positiv feedback som peker framover på hva de kan gjøre for å utvikle seg og oppnå en sterkere karakter, samtidig som de prøver å stille elevene spørsmål, slik at de selv må tenke og komme frem til et svar. Dette prøver de å få igjennom under kroppsøvingstimene, men det blir ofte slik at de ikke får tid til å gi denne detaljerte og direkte feedbacken før de gjennomfører fagsamtaler med elevene. Lærerne bruker også hint, tips og veiledning for å styre elevene i riktig retning og mener de kan lære mye av dette.

Sitat 32: Lærer 1 sier:

*«Der tenker jeg at de fagsamtalene man har, er den feedbacken hvor man på best mulig måte kan formidle ovenfor eleven tips om hva de kan og bør gjøre noe med. Prøver å få eleven til å reflektere selv, og sette de på sporet av hva jeg ser etter, om jeg ser på utvikling av ferdigheter ... innsats kanskje, og at de kan vurdere seg selv på dette. Noe som jeg ser på som en god måte, hvor de kan bli klar over hva de må jobbe mer med og videre lære noe av dette».*

Sitat 33: Lærer 3 sier følgende om feedback under fagsamtalen:

*«Da prøver jeg først å spørre elevene om hva de tenker selv med tanke på hvordan de gjør det i kroppsøving. (...) Jeg prøver å få dem til å tenke litt annerledes, sånn som ... at jeg kan gi et lite hint da, for å styre dem litt i riktig retning. Det tror jeg de lærer veldig mye av. (...) Også prøver jeg å gi dem en framovermelding da med hva de må gjøre for å få en bedre karakter. (...) da prøver jeg å si til dem hvordan de kan utvikle seg da. Spesielt med tanke på innsats, fair-play og holdninger og sånt».*

Resultatene viser altså at lærerne bruker fagsamtalene for å gi elevene mer informerende feedback de kan ta til seg og lære noe mer av, og de viser til at de er opptatte av å gi elevene det Lærer 3 omtaler som en «framovermelding». Ifølge Engh (2011) bør en framovermelding konsentrere seg om det eleven gjør bra og videre peke framover på det eleven kan gjøre for å utvikle seg. Dette er det også tydelig at lærerne gjør, da Lærer 3 i sitat 33 viser til at hun forteller elevene hvordan de kan utvikle seg ut i fra det som er vurderingskriteriene, som for alle lærerne virker å handle om utvikling av ferdigheter, innsats, fair-play og holdninger. Å gi læringsfremmende feedback ut fra disse vurderingskriteriene, tolker jeg som at lærerne tar med seg de verdiene som gjelder for læringsklimaet, som igjen er basert på en læringsorientert målstruktur, hvor skolen og lærerne har fokus på innsats og utvikling (Federici & Skaalvik, 2013). Slik tolker jeg at lærerne kan bruke fagsamtalen til å forsterke dette miljøet, og videre styrke relasjonen til elevene.

Lærerne viser til at ikke bare bruker fagsamtalen til å gi elevene en framovermelding, også ferdig med det, men de ønsker faktisk å ha en samtale med elevene sine. De sier de bruker den til å stille spørsmål om hva elevene ønsker mer av i faget, hvordan de har det og få dem til å vurdere seg selv. Dette tolker jeg som at lærerne ønsker å bruke samtalen for å støtte elevenes autonomi, gjennom å la dem få reflektere over sin egen utvikling, såkalte selvdirektiver som igjen kan styrke deres indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Det at de bruker samtalen til å bli bedre kjent med elevene, tolker jeg som et forsøk på å bygge en god relasjon til elevene, da det å tilegne seg kjennskap til eleven er viktig for en god lærer-elev-relasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011a). Og det at de lærerne spør elevene hvordan de har det gjør at de viser omsorg og respekt ovenfor elevene sine, noe som kan tolkes som bruk av emosjonell støtte, mens en framovermelding med innhold av veiledning kan tolkes som bruk av instrumentell støtte, og denne bruken av sosial støtte er også ifølge Federici & Skaalvik (2013) viktig for å kunne bygge en sterk relasjon. Gjennom kjennskapet læreren kan få tilgang til i denne

samtalen, lærer læreren nye ting om elevene sine, som videre kan bli nyttig for å gi dem en tilpasset feedback som kan bidra til læring.

Gjennom å stille spørsmål til elevene sine, tolker jeg at lærerne ønsker å bruke reflekterende feedback, hvor individet ifølge Holst & Anderson (1992) kan forsøke å komme frem til en løsning selv, og samtidig som lærerne viser til, få en mulighet til å vurdere seg selv. Den reflekterende feedbacken kan gjøre at elevene får et eierforhold til kunnskapen, da de kan komme frem til løsningen på egenhånd, og dette kan føre til at de blir mer indre motiverte for det de skal lære og til å gi innsats og til å utvikle seg (Perlman & Webster, 2011; Reeve, 2009; Standage et al., 2007; Standage & Ryan, 2012). Slik kan altså den nye kunnskap som er lært, føre til at elevene blir mer motivert til å gi innsats og lære mer.

Om elevene ikke klarer å tenke seg selv fram til en løsning, eller vurdere seg selv, viser Lærer 1 i sitat 32 til at han prøver å sette eleven på sporet av hva han er ute etter, og Lærer 3 viser i sitat 33 til at hun prøver å gi et lite hint og tips for å styre dem i riktig retning, og hjelpe elevene å komme frem til løsningen på egenhånd. Dette tolker jeg som lærernes måte å fungere som stillas for elevene sine, da metaforen om stillaset ifølge Bråthen & Thurmann-Moe (1996) handler om at læreren skal hjelpe og støtte elevene og bidra til at de både lærer og utvikler seg. I prinsippet legges det videre vekt på at språket skal være formidlende redskap for kunnskapen, og da gjerne gjennom at lærer stiller spørsmål og gir informativ verbal respons rundt elevenes handlinger (Moen, 2013). Det kan virke som at målet til lærerne med å gjøre dette er som Bråthen & Thurmann-Moe (1996) viser til, å skape uavhengige elever som har internalisert og lært strategier som undervisningen har dreid seg om. Målet er nettopp at eleven skal bruke stillaset for å utvide sitt virksomhetsområde og samtidig utfordre seg selv (Moen, 2013), noe det ifølge lærerne virker som at de får.

Resultatene viser også at lærerne tilpasser feedbacken de gir til elevene i forhold til elevenes kunnskap om aktiviteten, samt deres relasjon til eleven. De poengterer at dette er viktig for at elevene skal kunne lære noe av det de sier.

Sitat 34: Lærer 2 sier følgende:

*«(...) det er klart at man må ha en annen vinkling i forhold til hvilket nivå eleven innehar i den og den aktiviteten. (...) man må rett og slett tilpasse feedback til hver elev, også ut ifra hvilken aktivitet man holder på med og for at det skal skje læring. (...) ellers prøver jeg å gjøre det så likt som mulig, men selvfølgelig variere og tilpasse ut i fra den relasjonen jeg har til eleven og elevens forutsetninger».*

Sitat 34 av Lærer 2 tolker jeg som at han har tilpasset feedbacken han gir ut i fra elevens nærmeste utviklingszone, da i form av å tilpasse den til elevens nivå og den relasjonen de har seg imellom. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013a) definerer den nærmeste utviklingssonen det nivået undervisningen i øyeblikket bør konsentrere seg om, og i sitatet ovenfor virker det som at lærer gjør dette ved å analysere hvilket nivå elevene ligger på, samt den relasjonen han har til dem, for å kunne gi en feedback tilpasset avstanden mellom det aktuelle og det potensielle utviklingsnivået. Vygotsky viste videre til at undervisningen måtte fokuseres rundt elevens potensielle og fremtidige utvikling (Dale, 1996), noe Lærer 1 og Lærer 3 viste i sitat 32 og 33 at de gjorde ved å gi elevene framovermeldinger og samtidig stille dem spørsmål tilpasset deres nivå hvor elevene må tenke selv. Dette kan tyde på at undervisningen og feedbacken fra lærerne fokuseres rundt elevenes potensielle utviklingsnivå, der målet er å aktivisere ulike funksjoner og prosesser i deres nærmeste utviklingszone (Dale, 1996; Moen, 2013), og på denne måten kanskje bidra i deres læringsprosess. Forskningen på området viser nettopp at feedback blir et viktig verktøy i prosessen med å fylle gapet mellom det eleven har forstått og det som søkes å forstås, og feedbacken bør derfor være informativ og relatert til elevens læringsprosess (Sadler, 1989). Dette tolker jeg at feedbacken fra lærerne i fagsamtalene er, da de konsentrerer seg om at elevene skal sitte igjen med informasjon om hvordan de kan utvikle seg i forhold til det som gjelder som vurdering i faget. Hattie & Timperley (2007) viser til at dette gapet kan reduseres gjennom å være bekræftende ovenfor elevene, noe lærerne er når de stiller spørsmål, eller gjennom å antyde at det er behov for mer informasjon, noe lærerne gjør gjennom å tilby hint og tips og fungere som stillas. Det er også interessant at Lærer 2 i sitat 34 viser til at han tilpasser feedbacken ut fra relasjonen han har til elevene sine, noe som viser viktigheten av at man har en god relasjon og god kjennskap til eleven, slik at man klarer å gi en feedback som er tilpasset elevens nivå og som faktisk kan bidra til læring. Så her er det tydelig at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevens læring, noe også tidligere forskning har vist til (Katz et al., 2010; Skinner et al., 2008; Wentzel et al., 2010).

Elevene opplever at de mottar mye god feedback fra lærerne under fagsamtalene som kan hjelpe dem å lære, men underveis i undervisningen, så savner de på generell basis mer detaljert og læringsfremmende feedback. Resultatene viser likevel, at de få gangene de opplever å motta korrigerende og veiledende feedback underveis i timene, så har de veldig positive erfaringer med det og opplever at de lærer mye i samarbeid med lærer.

Sitat 35: Rolf i klasse 2 sier:

*«Ikke så mye instruksjon nei. Det virker ikke som han har tid til å si så mye hver gang, men hvis man lurer er det jo selvfølgelig ikke skummelt å gå å spørre han, og da får man veldig gode tips man kan lære av».*

Sitat 36: Hilda i klasse 2 sier:

*«Øhm, det meste han gjør i timene ... er sånne småkommentarer som «det der var bra», mens på fagsamtalene så er han mer detaljert da på hva jeg kan gjøre for å bli bedre. (...) Han stiller en del spørsmål ... om hva man tenker om sin egen innsats og forbedring, sånn at jeg må vurdere meg selv på en måte. (...) jeg ønsker meg mer feedback, gjerne mer detaljert og direkte også! Flere lærere inn i hver klasse».*

Man kan se i sitatene til Rolf og Hilda at de ikke opplever å få så mye feedback og at de kunne tenkt seg mer. Samtidig er de klare over at lærerne ikke har så god tid underveis i undervisningen. Hilda bekrefter også i sitat 36 det lærerne tidligere har sagt at de ikke har så god tid til veiledning og læringsfremmende feedback underveis i undervisningen og at denne blir spart til fagsamtalen. Hun fremmer også noe som i fremtiden kanskje bør være løsningen på at elevene skal få mer detaljert og direkte feedback underveis i undervisningen, nemlig å få flere lærere inn i klassen. Hilda bekrefter også at lærerne bruker reflekterende feedback og lar elevene vurdere seg selv. Slik fungerer altså lærerne som stillas for elevene (Moen, 2013) og videre bidrar i deres læringsprosess. Rolf viser i sitat 35 også til at han det ikke er noe problem å gå å spørre læreren om det er noe de lurer på, og dette indikerer at de har en god relasjon til lærerne sine, da jeg tolker dette som hjelpesøkende adferd hos elevene som igjen har vist seg å være et kjennetegn på en god lærer-elev-relasjon (Newman, 2000).

Elevene er også tydelige på at de liker samarbeid i undervisningen, fordi dette gjør elevene mer selvdrevne, som igjen frigjør mer tid så læreren kan tilby elevene mer detaljert, reflekterende og læringsfremmende feedback angående prestasjon og innsats.

Sitat 37: Trude i klasse 3 sier:

*«Under par-øvelser så får man jo snakket litt mer med henne da. Man får jo vite mer om øvelsen og litt tips og sånn for å gjøre det bedre, og hun spør jo ofte hva vi tror vi kan gjøre for å få et annerledes resultat da».*

Elevene liker altså samarbeid og par-øvelser for da får læreren mer tid til å hjelpe dem og gi dem detaljert og informerende feedback. Som vi kan se i sitat 37 fra Trude, så sier hun at de

får vite mer om øvelsene og at de mottar tips om hvordan de kan gjøre det bedre, noe andre elever tidligere har vist til at lærerne gjør sjeldent under aktiviteter hvor elevene ikke er like selvdrevne. Mengde feedback og kvalitet på feedback kan altså henge sammen med organiseringen av aktivitetene man har, og hvordan man som lærer planlegger å gjennomføre dem. Kanskje kan man som lærer planlegge flere aktiviteter på en måte som gjør elevene mer selvdrevne, og videre bruke den frigjorte tiden til å bevege seg rundt å gi feedback som sier noe mer enn at det var bra eller dårlig. Slik kan kanskje elevene lære mer, og samtidig bli mer motiverte i faget fordi de lærer mer og lærer har bedre tid til dem, noe som også kanskje kan styrke relasjonen til elevene.

#### **4.4 Sammenfattende drøfting og presentasjon av modell**

Jeg har gjennom hele analysen fokusert på å legge frem og drøfte de mest sentrale funnene i studien. Det har selvfølgelig vært mer variasjon i svarene, men jeg har tatt med det som var mest relevant i forhold til oppgavens og problemstillingens innhold og utforming. Underveis i analysen og drøftingen av resultatene har jeg vist hvordan de ulike begrepene i problemstillingen kan henge sammen og påvirke hverandre, og vil nå gå dypere inn i dette. Jeg skal nå drøfte problemstillingen min i lys av resultatene fra analysen, teori og forskning, samt presentere en analysemodell som har kommet frem av analysen.

Problemstillingen spør hvordan kroppsøvlingslærere kan bygge gode relasjoner til elevene sine, og videre bruke den til å gi dem feedback som styrker deres motivasjon, og bidrar til læring. For å starte med det første, så tok tema 1 i analysen for seg lærer-elev-relasjonen, og for å bygge en god relasjon, er det greit å vite hva som preger den. Ifølge forskning og teori på området, vil en god relasjon preges av at lærer har tillit, er trygg og stoler på elevene sine (Drugli, 2012; Nordahl et al., 2005), har god kjennskap til eleven og dens behov, erfaringer og forutsetninger (Handal, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011a), er en god samtalepartner for elevene sine (Linder, 2012), og at man har likeverd og respekt ovenfor elevene sine (Drugli, 2012). Samtidig er det ifølge Drugli (2012) viktig at begge partene går inn i relasjonen med en positiv forventning og innstilling (byr på seg selv), slik at samhandlingen kan fungere på en god måte. Ser man på sitat 1 og 2 fra Lærer 2 og 1 og resultatene generelt, ser man at de nevner alle disse, noe som kan tolkes som at lærerne vet hva de ønsker å få ut av en god relasjon for at undervisningen skal fungere, noe som jeg ser på som en god start for å bygge en god relasjon. Samtidig viser de til at det er de som har ansvaret for kvaliteten på relasjonen,



noe som Lærer 2 illustrerer i sitat 1 – dette støttes også av Drugli (2012) og Juul & Jensen (2003). Hvordan kan så lærerne bygge en god relasjon til elevene sine, og videre bruke den til å gi elevene sine feedback som motiverer og bidrar til læring, i et hektisk fag hvor de kun møter elevene to timer i uken?

Det er altså lærerne som har ansvaret for å bygge relasjoner med elevene, og for kvaliteten av den (Juul & Jensen, 2003), de må derfor legge seg en plan for hvordan de kan gjøre dette i kroppsøvingen. Resultatene viser at lærerne ønsker å snakke mye med elevene sine der de møter dem, både før, etter timen og under timene. De bruker også fagsamtalen til å bli bedre kjent med elevene sine, og hva de ønsker å ha i faget. Slik kan de skaffe seg kjennskap til elevenes kunnskaper, behov, forutsetninger og tidligere erfaringer, som ifølge Skaalvik & Skaalvik (2011a) er viktig for å bygge en god relasjon til elevene. Denne relasjonen og kjennskapen til elevene sine er videre avgjørende for lærers grunnlag for å tilpasse undervisningen (Handal, 2017). Feedback er en del av denne undervisningen, og slik jeg tolker det, blir feedback en kommunikasjonsform som kan fungere som bindeleddet mellom lærer-elev-relasjon og motivasjon og læring (se modell 1). Forskning har også vist at lærernes kjennskap til elevene er avgjørende for å kunne gi feedback som dekker dens hensikt (Engh, 2011), og feedbackens hensikt er å motivere elevene til innsats og læring, og samtidig være et redskap i elevenes læringsprosess for å fremme læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Resultatene viser imidlertid til at lærerne ikke har så god tid til å bli kjent med elevene underveis i undervisningen, og det blir da lagt mye ansvar på elevene i å ta kontakt med lærer og by på seg selv. De elevene som har en mer utadvendt personlighet, og som kanskje har en større interesse for faget, vil derfor oppsøke læreren mer, og få en sterkere relasjon – og igjen kunne motta, som resultatene har vist, mer feedback og mer direkte og detaljert feedback. Dette skjer på bakgrunn av at lærer kjenner de elevene som oppsøker han oftere bedre, og han føler seg derfor tryggere på å gi denne typen feedback, noe som er uheldig for de som ikke oppsøker lærer. Feedback er også en av de mest innflytelsesrike metodene en lærer kan bruke (Hattie & Timperley, 2007), og denne responsen på elevenes handlinger og innsats har ifølge forskning vist seg å være svært avgjørende for elevens læringsprosess (Engh, 2011). Dette tatt i betraktning ser man hvordan en god lærer-elev-relasjon, med god kjennskap til eleven kan kobles til feedback som motiverer og bidrar til læring. Når lærerne vet hva elevene kan, er det enklere for dem å gi en god feedback, og når de kjenner elevene, vil det som resultatene viser være enklere for lærer å vite hvordan elevene reagerer på feedbacken også.

Hva kan så lærerne gjøre for å skaffe seg mer kjennskap til elevene sine? Et forslag kan være å føre en enda nærmere dialog med elevene sine, og fortelle dem at de også må by på seg selv og ta del i oppbyggingen av en relasjon. Dette kan de fortelle elevene i plenum eller under fagsamtalene, og understreke at dette er viktig for at de skal bli bedre kjent, og for at lærer skal kunne gi feedback som motiverer og bidrar til læring. Da har man i alle fall gitt elevene muligheten til å forstå at lærer har det travelt, og at det er viktig at eleven tar kontakt om det er noe man lurer på. Et slikt fokus på elevens aktivitet og føre en samtale med elevene på, er også en sentral tanke i den sosiokulturelle læringsteorien (Østrem, 2010).

Resultatene viser derimot at noen elever ikke ønsker en sterkere relasjon til læreren sin, men de ønsker mer direkte og detaljert feedback. Dette blir et vanskelig dilemma for lærer, og her må man prøve å få eleven til å forstå at man som lærer er avhengig av kunnskap og kjennskap til elevene for å kunne gi en slik type feedback uten å fornærme dem og gjøre relasjonen enda svakere. Og da er det kanskje like greit at feedbacken forblir forsiktig, slik at man opprettholder en god relasjon og bidrar til noe motivasjon og læring, da forskning har vist at den kan være avgjørende for elevenes motivasjon og læring på egenhånd (Federici & Skaalvik, 2013). Julie i klasse 1 viser i sitat 9 til at hun synes det er greit at lærer er forsiktig når han ikke kjenner henne, da hun kan bli lei seg om hun mottar negativ eller kritisk feedback. I slike situasjoner, hvor elevene ikke ønsker noen nærmere kontakt og relasjon, tolker jeg at lærerne har skaffet seg nødvendig informasjon om elevene for å opprettholde en god relasjon. Selv om den ikke nødvendigvis er sterk, kan de bruke den til å gi noe feedback, som er bedre enn ingenting.

Et annet eksempel er Maria i klasse 1, som i sitat 8 viser til at læreren ikke kjenner henne, og ikke vet hvordan han skal utfordre henne. Her mener jeg at lærer har gjort en for dårlig innsats i å bli kjent med eleven sin, da hun tydeligvis ikke ønsker en forsiktig feedback, men en mer konkret og kritisk feedback, fordi det motiverer henne i større grad. Men det er klart at læreren ikke tørr å gjøre dette når han ikke kjenner henne godt nok, og når eleven i tillegg ikke tar kontakt og forteller dette til lærer, blir det vanskelig å få gjort noe med. Dette viser til hvor viktig det er at også elevene byr på seg selv, og tørr og orker å fortelle lærer hvordan han kan motivere henne, noe Drugli (2012) poengterer er avgjørende for at kommunikasjonen og samspillet mellom lærer og elev skal fungere på en god måte.

Lærers kjennskap til elevene virker ifølge resultatene å være avgjørende for at man skal bygge tillit til elevene og stole på dem, og videre være trygg på relasjonen. Og når de er trygge på

elevene sine, kan de i større grad la elevene få ta del i undervisningen ved å støtte deres behov for autonomi, som ifølge Deci & Ryan (2000, 2002) er ett av tre psykologiske behov som må dekkes for å styrke elevenes indre motivasjon. Dette kan ifølge Reeve (2009) gjøres gjennom å legge opp til en autonomistøttende undervisning, hvor elevene, basert på egne interesser, får ta valg og bestemme innhold i faget. En slik type undervisning har i studier også vist seg å styrke elevenes indre motivasjon og nysgjerrighet for skolearbeidet (Ryan & Deci, 2000). Ut fra resultatene, kan man se at lærerne legger opp til at elevene får ytre hva de ønsker å ha mer av, og at de i enkelte tilfeller får styre en økt, aktivitet eller en øvelse. Dette fører også naturligvis til at undervisningen blir mer variert og at elevene får prøve flere forskjellige aktiviteter, noe Leah i sitat 15 og flere sikter til er viktig for at de skal synes faget er gøy. På denne måten kan de altså bruke relasjonen og tilliten de har til elevene for å styrke deres autonomi, indre motivasjon og nysgjerrighet i faget, og vi kan se slik modell 1 viser, at relasjon kan brukes for å styrke elevenes motivasjon i faget, og at en autonomistøttende undervisningen indirekte kan påvirke lærer-elev-relasjonen, da den kan styrke tilliten mellom partene, som ifølge Nordahl et al. (2005) og Drugli (2012) er avgjørende for en god lærer-elev-relasjon.

Å etablere en trygg og god relasjon til elevene sine, kan ifølge Ryan & Deci (2000) bidra til å forsterke elevenes indre motivasjon. Gjennom å stole på elevene og la de lede deler av undervisningen, får elevene også vist sin kompetanse. Her ser vi nok et eksempel på hvordan en god relasjon preget av tillit og trygghet kan styrke elevenes indre motivasjon i faget, da det å vise seg frem og oppleve at man kan noe er viktig for å oppleve at man har kompetanse (Ryan & Deci, 2002), og kompetanse er et behov som har blitt identifisert som grunnleggende å styrke for å pleie menneskets iboende naturlige tendens (Ryan & Deci, 2000), altså den indre motivasjonen. Slik kan en god relasjon være positivt for elevenes motivasjon, da den gode kjennskapen til elevene og tillit til dem, fører til at de får vise seg frem og oppleve kompetanse. Og dette er noe lærerne har vist til at de lar elevene få gjøre i undervisningen.

For å styrke elevenes kompetanse og motivasjon, har lærerne i tillegg vist til at de ønsker å gi elevene positiv oppmuntrende feedback underveis i undervisningen for at elevene skal gi mer eller opprettholde innsatsen i en aktivitet, eller for at de ønsker at de skal føle seg sett slik Lærer 3 sier i sitat 26. Elevene påpeker at dette gjør at de føler seg sett, slik Trude i klasse 3 påpeker i sitat 19, og viser videre til at de synes det er gøy å oppleve at man er god til noe. Dette tolker jeg som at de får motivasjon til å gjenta bedriften, og opprettholde innsatsen og forsøke å gjøre seg sett igjen. Og forskning kan støtte dette, da studier har vist til at positiv

feedback som styrker elevenes opplevelse av kompetanse, kan føre til at elevene oftere returnerer eller opprettholder interessen for en aktivitet (Deci et al., 1999).

Å styrke elevenes opplevelse av kompetanse gjennom positiv feedback, er også noe man i CET ser på som en faktor for å fremme elevenes indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Og gjennom å tilby positiv feedback slik at elevene føler seg sett, og gjennom å la de vise hva de kan, viser lærerne at de verdsetter elevene, har tillit til dem, anerkjenner at de kan noe og at de respekterer elevene sine. Denne anerkjennelsen i form av et likeverdig forhold, og den gjensidige respekten mellom partene, er ifølge Drugli (2012) og Hattie (2009) sentrale aspekter for å etablere og skape en god lærer-elev-relasjon. Så disse måtene å bruke relasjonen til elevene for å styrke deres opplevelse av kompetanse og motivasjon, kan også peke tilbake på relasjon og styrke den igjen, da mange virkninger av å styrke elevenes kompetanse og motivasjon også viser seg å være avgjørende for den gode relasjonens fremvekst.

Ifølge BPNT er det tre grunnleggende psykologiske behov som må dekkes for å styrke elevenes indre motivasjon (Standage & Ryan, 2012), og i tillegg til autonomi og kompetanse, viser resultatene at lærerne søker å styrke elevenes følelse av tilhørighet. Dette gjør de gjennom å skaffe seg kunnskap om elevene sine, samt forsøke å være en god samtalepartner og bli kjent med dem også utenfor det skolefaglige. Og det å være en god samtalepartner, har Linder (2012) vist til å være utslagsgivende for å føle seg sett, som videre ifølge Spurkeland (2011) er en stor anerkjennelse eleven kan få, som igjen ifølge Drugli (2012) er viktig for å bygge en god relasjon til elevene sine. Følelsen av tilhørighet for elevene er også som Federici & Skaalvik (2013) viser til avgjørende for den gode lærer-elev-relasjonen. Det å skape tilhørighet er ikke bare bra for relasjonen, men også motivasjon, da tilhørighet handler om individets behov for å oppleve nærhet, relasjon og trygghet med andre mennesker i sitt sosiale miljø (Ryan & Deci, 2002). Og det er nettopp dette lærerne ønsker å styrke når de søker å bli kjent med elevene, å skape nærhet og en god relasjon.

Tilhørighet trenger ikke bare å bety at lærer skal skape nærhet, trygghet og relasjon mellom lærer og elev, men også mellom elevene. Dette viser lærerne til at de gjør gjennom å legge opp til mye samarbeid i undervisningen. Og elevene har i resultatene vist til at samarbeid er noe som motiverer dem, da de opplever at det styrker samholdet i klassen, at man får bli kjent med klassekameratene sine på andre måter, og at man kan utfordre hverandre og konkurrere sammen. Disse funnene kan illustreres i sitat 20 av Leah i klasse 3. Jeg tolker på bakgrunn av

dette, at det sosiale samværet og det å få samarbeide er noe som motiverer elevene til å gi innsats og lære noe i undervisningen. Elevenes opplevelse av tilhørighet har også vist seg å være knyttet til deres motivasjon og læring, da forskning har vist at elevenes følelse av tilhørighet kan relateres til deres høyere grad av innsats, utholdenhet og engasjement i undervisningen (Furrer & Skinner, 2003), og dette virker også å være tilfellet hos disse elevene. Det å skape tilhørighet til elevene sine, er altså viktig for å styrke elevenes motivasjon, og for å bygge en god lærer-elev-relasjon.

For å oppsummere de grunnleggende behovene, kan man tolke at en autonomistøttende undervisningen er avgjørende for elevenes motivasjon i faget, da en slik pedagogikk kan dekke deres grunnleggende behov. Samtidig vil en slik type pedagogikk legge opp til å dekke mye av det som er viktig for å bygge en god relasjon til elevene, da den vil føre til at man blir godt kjent med dem, at elevene kan oppleve likeverd og anerkjennelse, og at man kan skape tillit og trygghet, som vist til flere ganger, fungerer som viktige ingredienser for å bygge en god relasjon.

Samarbeid viste seg også i resultatene å være viktig for elevenes læring, da dette viste seg å være noe elevene lærte mye av siden de fikk dele kunnskaper med hverandre og se på hverandre. Dette var også noe lærerne viste til at de ønsket å legge opp til i undervisningen, da de var klar over at dette hjalp elevene å lære nye ting i faget. I et sosiokulturelt perspektiv er akkurat dette at læring konstrueres gjennom samarbeid og samhandling mellom mennesker sentralt (Dysthe, 2001). Det at elevene får dele kunnskaper med hverandre i et praksisfellesskap er viktig for at elevene skal kunne internalisere kunnskaper, og videre rekonstruere og transformere de til sine egne (Bråten & Thurmann-Moe, 1996; Vygotsky, 1978). For at et slikt samarbeid og kunnskapsbyggende pedagogikk skal kunne fungere, tolker jeg det som avgjørende at lærerne legger opp til det Federici & Skaalvik (2013) omtaler som en læringsorientert målstruktur. At læringsmiljøet videre er basert på dette, samt at elevene får samarbeide mye, viser lærerne til i resultatene, og jeg tolker dette som viktig for at elevene skal tørre å samarbeide, og vite hva de skal legge vekt på når de vurderer seg selv og andre. Slik kan man kanskje se en kobling i hvordan relasjon påvirker læring, og hvordan læring kan påvirke relasjonen, da elevenes læring kan vekke interesser i læreren og føre til en sterkere forståelse dem imellom, og det å vise forståelse er viktig for å bygge tillit, som igjen er viktig for å bygge en god relasjon (Drugli, 2012). Den hjelpesøkende adferden kan videre styrkes og påvirkes av læringsmiljøet, og det er lærerens ansvar å legge opp til et oppgaveorientert miljø hvor det er fokus på læring (Ryan et al., 2001).

Med bakgrunn i alt det gode lærere og elever har sagt om samarbeid, og hvor positivt det er for elevenes motivasjonen og læring, kan et forslag være at lærerne prøver å legge opp til mer av denne typen undervisning. I gruppe og par-øvelser får elevene være mer selvdrevne og kan selv velge vanskelighet på øvelsene, slik kan de tilpasse til sine egne forutsetninger og lære sammen i en gruppe, og om læreren ser at noe er for enkelt for dem, har han tid til å gi tips og utfordre dem ytterligere. I en slik type organisering av undervisningen får elevene også oppleve å ta valg selv og dermed opplevd autonomi i undervisningen, samtidig kan de oppleve kompetanse gjennom å få oppleve at de mestrer oppgavene og får vist seg frem, samtidig som de får dekket sitt behov for tilhørighet gjennom å samarbeide og føle nærhet og relasjon til andre (Ryan & Deci, 2002). Og når undervisningen dekker alle disse behovene, kan man styrke eller opprettholde elevenes indre motivasjon i faget (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002). Dette kan også styrke lærer-elev-relasjonen, da lærerne får bedre tid til å snakke med elevene og bli bedre kjent med dem, samtidig som de får muligheten til å gi mer detaljert og konkret feedback som elevene kan motiveres og lære av.

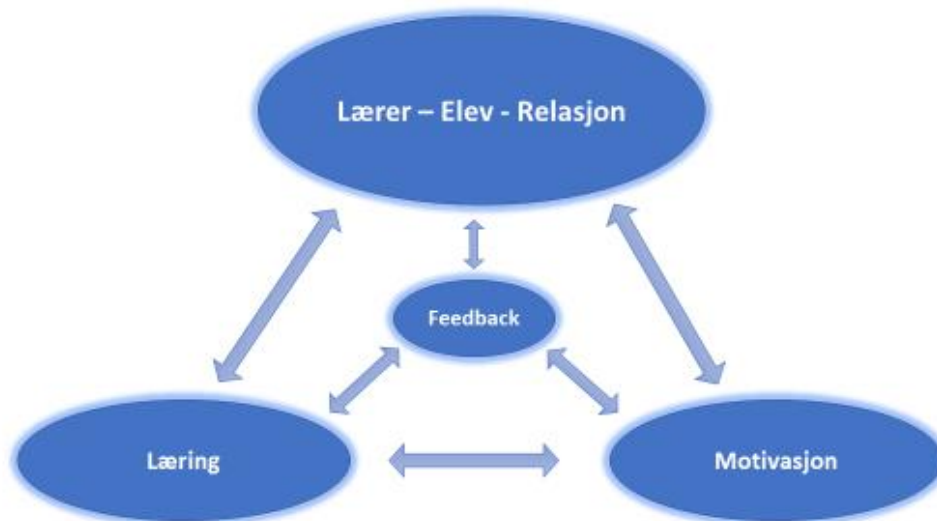
Kjennskap til elevene vil også være nødvendig for at lærerne skal kunne gi elevene sine gode framovermeldinger som kan bidra til læring og utvikling for elevene (Engh, 2011).

Resultatene viser at lærerne ønsker å gi en slik type framovermelding til elevene sine i fagsamtalene, da de ellers ikke opplever å få tid til dette. Da viser de til at de prøver å gi en framovermelding, samtidig som de ønsker å bli bedre kjent med elevene sine og stille dem spørsmål. Slik fungerer de som stillas rundt elevene sine (Moen, 2013), da de tilbyr hint, tips og veiledning, samt en framoverrettet feedback. Lærer 2 viser i sitat 34 til at de må tilpasse feedbacken til elevenes nivå og den relasjonen de har til elevene for at de skal kunne lære noe. Og her ser vi sammenhengen mellom lærer-elev-relasjon, feedback og læring på en tydelig måte. Gjennom sin kjennskap til elevene og relasjonen til dem, kan lærerne tilpasse undervisningen og feedbacken til elevenes nærmeste utviklingszone og videre utfordre det Vygotsky (1978) kaller for elevenes potensielt utviklingsnivå.

For å oppsummere, virker det ut i fra teori, tidligere forskning og resultatene som at en god lærer elev relasjon kan bygges opp gjennom å vise interesse for, samt skaffe seg kjennskap til elevene sine. Dette virker å være grunnleggende for å skape tillit og la elevene delta i undervisningen, vite hvilken feedback man skal gi elevene sine og hvordan de må tilpasse den for at den skal motivere og bidra til læring – samtidig som det er viktig for å bedre kunne støtte elevenes grunnleggende behov og styrke deres indre motivasjon, og til slutt for å vite

hva elevene lærer best av og videre kunne trigge dette gjennom å fungere som stillas for elevene sine.

Modell 1: *Analysemodell som viser hvordan begrepene i problemstillingen henger sammen og hvordan de kan påvirke hverandre.*



I analysen og den sammenfattende drøftingen, har jeg forsøkt å vise hvordan begrepene fra problemstillingen kan henge sammen og påvirke hverandre. Modell 1 er ment til å vise det jeg sitter igjen med etter analysen. At de prosessene som skjer med å skape en god lærer-elev-relasjon, kan påvirke elevenes læring og motivasjon, da enten på egenhånd, eller gjennom en tilpasning av feedback ut fra elevenes nivå og relasjon til lærer. Videre er den ment for å vise at de prosessene som skjer i forbindelse med læring og motivasjon, også kan påvirke lærer-elev-relasjonen og feedback som blir anvendt, samtidig som de kan påvirke hverandre – da resultatene har vist at når elevene skal lære noe de synes er gøy eller opplever at de har bruk for senere i livet, er de veldig motiverte til å lære det. Dette gjelder også andre veien, da positiv, framoverrettet, konstruktiv og detaljert feedback gir elevene motivasjon til å gi innsats og til å lære det lærer påpeker. Det jeg tolker ut fra teori, forskning og resultatene fra min studie, er at en lærer må kunne styrke alle disse prosessene for å bygge en god relasjon til elevene sine, og for å videre styrke deres motivasjon og bidra til læring gjennom feedback som har blitt tilpasset elevenes nivå og relasjon til lærer. Prosessene er altså slik jeg ser det en pedagogisk sirkel læreren må benytte seg av i undervisningen om man skal klare å oppnå en

god relasjon med elevene sine, og bidra til deres læring og motivasjon, samt oppnå et av formålene med faget, som nettopp ønsker at elevene skal være fysisk aktive etter endt utdanning også.



## 5.0 Avslutning

Slik jeg tolker teori, tidligere forskning og resultatene i mitt eget prosjekt, virker det som at det å skaffe seg nødvendig kjennskap og kunnskap om elevene sine som det viktigste med tanke på å bygge en god relasjon til dem. Dette virker å være avgjørende for den feedbacken de tilbyr og for at innholdet i den skal klare å motivere dem eller bidra til læring. Dette viser seg da de elevene læreren ikke kjenner så godt, opplever å motta mindre feedback og mindre direkte og detaljert feedback, noe jeg ser på som avgjørende for å motivere og bidra til læring for elevene, da de i resultatene viser til at de ønsker seg mer konstruktiv og konkret feedback, og at det er det som motiverer dem og hjelper dem å lære. Samtidig er kjennskap til elevene, som vist tidligere, avgjørende for å bygge tillit og stole på dem, og videre føle en trygghet i å la de få delta mer i undervisningen og støtte deres grunnleggende behov, samt legge opp til mer selvdrevne aktiviteter, slik at lærer har mer tid til å gi dem feedback og snakke med elevene sine og bygge en enda sterkere relasjon. Kjennskap til elevene er altså avgjørende for å støtte deres autonomi, kompetanse og tilhørighet, som vist til tidligere. Men kjennskapen er også avgjørende for å kunne tilpasse undervisningen og feedback til deres nivå og den relasjonen man har til eleven. Og dette er igjen viktig for at undervisningen skal dreie seg om elevenes nærmeste utviklingszone, og for at lærerne skal kunne fungere som stillas for elevene sine, hvor kjennskapen til dem bidrar til at lærerne vet hvilke tips, hint, veiledning og spørsmål de bør stille elevene sine for å hjelpe å støtte dem i læringsprosessen, og videre fremheve læring.

Kjennskap til elevene sine er altså det jeg ser på som den viktigste måten for at lærerne skal kunne bygge en god relasjon til elevene sine, og samtidig kunne gi dem en god feedback som både motiverer og bidrar til læring. Men, jeg ser at også elevenes bidrag og at de byr på seg selv blir viktig her, samtidig som det lærerne fokuserer på i læringsmiljøet blir viktig for at elevene skal tørre å spørre om hjelp, om de da opplever at de ikke får nok oppmerksomhet fra læreren. Det er likevel viktig at man ikke blir for bastant, da dette er et komplekst tema, hvor mange aspekter påvirker hverandre indirekte eller direkte. Det man imidlertid kan være tydelig på, er at det i lys av teori og resultater, er lagt stor betydning til kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev for at formålet med faget skal kunne oppnås. Å skape en god lærer-elev-relasjon, blir slik jeg tolker det, svært viktig for å motivere elevene til å yte innsats i faget og lære så mye som mulig om fysisk aktivitet, samt det å bli glad i faget, slik at elevene ønsker å være fysisk aktive også etter endt utdanning.

Det som imidlertid er sikkert, er at læreryrket er vanskelig, da alle elevene er veldig forskjellige og skal behandles på ulike måter for at de skal bli motivert og lære noe i faget. Relasjonen til hver enkelt elev, og det å være fokusert på at man ønsker å bygge sterke relasjoner blir dermed viktig for læreren for å kunne hjelpe samtlige elever til å utvikle seg, noe som jo er jobben til læreren. Han må vite hvem som ønsker direkte tilbakemeldinger, hvem man må være mer forsiktig med og hvem som trenger å utfordres enda hardere. Det å bygge opp og skape gode relasjoner slik at man kan skape tillit blir dermed avgjørende for om læreren skal klare å påvirke elevenes motivasjon og læring i faget.

Styrken med funnene i min studie, er at jeg har intervjuet parter fra begge sidene av lærer-elev-relasjonen for å utdype et fenomen, i tillegg til at jeg i enkelte situasjoner faktisk har sett det som har skjedd gjennom en observasjon. En begrensning med studien min er at jeg ser motivasjon og læring i lys av kun en teori (SDT og SKLT). Kunne tatt med en motivasjonsteori til i form AGT, hvor jeg kunne sagt mer om forholdet mellom læringsklima og elevenes motivasjon. Da kunne man gått enda dypere inn i elevenes motivasjon i faget og bakgrunnen for den. Dette kunne jeg også gjort med læring, hvor jeg kunne tatt med noe av behavioristisk læringsteori, da mange av resultatene viser at lærerne ønsker å motivere og hjelpe elevene til å lære gjennom å forsterke elevenes positive adferd. Slik kunne man kanskje oppnådd en enda breiere forståelse for lærernes arbeid med å bygge relasjon, bruke feedback og motivere og bidra til læring for elevene. En annen begrensning for studien kan være at jeg ikke fikk gjennomført intervju med både sterke og svake elever i kroppsøvingfaget, da studien nå kun har fokus mot elever som i all hovedsak ser på seg selv som sterke i faget, og som jeg i tillegg observerte at de var over middels i faget, da sett ut i fra karakter, men også innsats og interesse i faget. Intervju med svake elever kunne bidratt med å skaffe resultater om det kunne være noen forskjell i lærerens relasjon til sterke og svake elever i faget og den feedbacken som ble tilbydd, og videre kanskje gitt resultater som kunne sagt noe mer om hvordan man må arbeide som lærer for å skape en god relasjon til de svake elevene også – som kanskje ikke er like interessert, eller legger den samme innsatsen i faget og undervisningen.

I etterkant, ser jeg også at jeg kunne tenkt meg å gjennomført et gruppeintervju med lærerne, da resultatene har vist at mye av kunnskapen og lærdommen som kommer frem i kroppsøvingen, skjer på bakgrunn av individets samarbeid og deltagelse i et praksisfellesskap. Sånn sett hadde det kanskje vært interessant å sett lærerne eller kanskje til og med elevene delt kunnskaper, meninger og opplevelser i et gruppeintervju, hvor man kunne hatt ett for

lærerne, og to med elevene. Tror ikke dette er en begrensning med studien, men det hadde vært interessant å sett hvilke resultater som kunne kommet frem av en slik type metode.

Slik jeg ser det, har man frem til nå klart å bygge seg opp en solid teori og forskning på hvordan man kan bygge gode relasjoner til elevene sine. Nå er imidlertid spørsmålet, funker dette, og hvordan funker dette i praksis? Resultatene fra min studie viser på en måte at mange av strategiene for å bygge en god relasjon kan fungere, da spesielt dette med å legge til rette for et lærings- og oppgaveorientert læringsmiljø, bli kjent med elevene slik at man kan tilby dem sosial støtte i form av emosjonell og sosial støtte, videre skape tilhørighet til dem, og vise dem tillit ved å la dem få ta del i undervisningen gjennom å bestemme innhold og lede aktiviteter, samt vurdere seg selv og bidra i egen læringsprosess. Likevel er dette informasjon hentet ut fra samtaler med lærere og elever, samt teori og tidligere forskning på feltet, noe som jeg mener ikke gjør det spesielt praksisnært.

Jeg tror at det neste steget for forskningen på feltet, vil være å prøve disse måtene for å bygge en god relasjon til elevene ut i praksis. Da kan det være interessant å lage periodeplaner, hvor det er tydelig at timene er organisert på en slik måte at læreren skal få god tid til å skape gode relasjoner til elevene sine. Så kunne man ha hatt spørreskjema og intervjuer både i forkant og etterkant av perioden, for å se om lærerne og elevene hadde merket noen forskjell på relasjonen og dens påvirkning av elevenes motivasjon og læring. Og det mest interessante slik jeg ser det, hadde vært å observerte hele perioden, for å se om det de sa i intervjuene og krysset av på i spørreskjemaene, stemte overens med det man kunne observere. Slik tror jeg man kunne utviklet forskningen og kunnskapsutviklingen innen dette feltet, og man kunne gjerne gjennomført det på flere skoler, for å se om resultatene kunne henge sammen. Her ser jeg potensialet til å utvikle en pedagogisk praksis man kunne tatt i bruk som undervisning på lærerskoler på ulike høgskoler og universiteter i landet, slik at lærerne ikke trengte å finne ut av dette på egenhånd, men fikk mye av det gjennom teori og praksis i utdanningen sin.

Det hadde også vært interessant og fulgt opp funnet som handlet om at mannlige lærere kan ha en svakere relasjon til jentene i klassen. Kan dette komme på bakgrunn av at det er forskjeller i interesser og forståelse mellom kjønn, eller kan det ha en sammenheng med at mannlige lærere er redde for å komme for nær kvinnelige elever, da alt oppstyret i media med #metoo har satt en støkk i lærerne, og gjort at de ikke tørr å gi de kvinnelige elevene den samme oppmerksomheten. Dette forblir foreløpig ubesvarte spørsmål, som jeg i fremtiden håper blir utdypet nærmere i en videre forskning på feltet.



## Litteraturliste

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs: PrenticeHall.
- Boggiano, A. K., & Ruble, D. N. (1979). Competence and the overjustification effect: A developmental study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(9), 1462-1468.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bråten, I., & Thurmann-Moe, A. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. In I. Bråten (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken* (pp. 123-142). Halden: Cappelen Akademiske forlag.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H., & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of sport & exercise psychology*, 36(4), 331.
- Dale, E. L. (1996). Læring og utvikling–i lek og undervisning. In I. Bråthen (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken* (pp. 43-73). Halden: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- deCharmes, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105-115.
- Deci, E. L., & Cascio, W. F. (1972). *Changes in Intrinsic Motivation as a Function of Negative Feedback and Threats*. Paper presented at the Eastern Psychological Association, Boston, MA.

- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in experimental social psychology*, 13, 39-80.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behaviour. In. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. In N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships* (pp. 53-73). Springer: Dordrecht.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Los Angeles, California: Sage.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Elliott, R., Fischer, C. T., & Rennie, D. L. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British journal of clinical psychology*, 38(3), 215-229.
- Engh, K. R. (2011). *Vurdering for læring i skolen : på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Federici, R., & Skaalvik, E. (2013). Lærer-elev relasjonen: Betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, (1), 58-63.
- Forskrift til opplæringsloven. (2009, 08.11.2017). Innholdet i opplæringa. . Retrieved from [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.

- Handal, S. (2017, 10.05.2018). Forholdet lærer og elev. Retrieved from <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/forholdet-larer-og-elev/>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16(8), 811-826.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental psychology*, 17(3), 300-312.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Helsedirektoratet. (2014). *Kunnskapsgrunnlag fysisk aktivitet. Innspill til departementets videre arbeid for økt fysisk aktivitet og redusert inaktivitet i befolkningen*. (Rapport nr. IS-2167). Retrieved from <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/292/Kunnskapsgrunnlag-for-fysisk-aktivitet-innspill-til-departementet-IS-2167.pdf>
- Hoem, J. (2014, 01.11.2017). Læringsteorier. Retrieved from <http://www.digitalferdighet.no/metodikk/laeringsteorier>
- Holst, A., & Anderson, A. (1992). Feedback: an important teaching function. *International Journal of Physical Education*, 29(1), 18-25.
- Jacobsen, A. M. (2012, 20.04.2018). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. Retrieved from <http://idrottsforum.org/jacobsen121010/>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet. Om pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Katz, I., Kaplan, A., & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267.

- Kruuse, E. (2005). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. Gylling: Narayana Press.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linder, A. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: A motivational model. *Journal of sports science*, 21(11), 883-904.
- Marchand, G., & Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 65-82.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. Vygotsky i teori og praksis. In K. Ragnheiður & I. H. Lysø (Eds.), *Læring, utvikling, læringsmiljø : en innføring i pedagogisk psykologi*. Trondheim: Akademika.
- Newman, R. S. (1991). Goals and self-regulated learning: What motivates children to seek academic help. *Advances in motivation and achievement*, 7, 151-183.
- Newman, R. S. (1998). Adaptive help seeking: A role of social interaction in self-regulated learning. In S. A. Karabenick (Ed.), *Strategic help-seeking. Implications for learning and teaching* (pp. 13-37). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Ass.
- Newman, R. S. (2000). Social influences on the development of children's adaptive help seeking: The role of parents, teachers, and peers. *Developmental review*, 20(3), 350-404.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (2017, 18.05.2018). Barnehage og skole. Retrieved from [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage\\_skole.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html)
- Orsmond, P., & Merry, S. (2013). The importance of self-assessment in students' use of tutors' feedback: A qualitative study of high and non-high achieving biology undergraduates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 737-753.



- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: a qualitative interview study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 369-386.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Perlman, D., & Webster, C. A. (2011). Supporting Student Autonomy in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 82(5), 46-49.
- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 207-217.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Ryan, A. M., & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help?" The role of motivation and attitudes in adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 329-341.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R., & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13(2), 93-114.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of personality*, 63(3), 397-427.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester: University of Rochester.
- Ryan, R. M., Plant, R. W., & O'Malley, S. (1995). Initial motivations for alcohol treatment: Relations with patient characteristics, treatment involvement, and dropout. *Addictive behaviors*, 20(3), 279-297.

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011a). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011b). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress & Coping*, 24(4), 369-385.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013a). *Skolen som læringsarena: selvopppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013b). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Standage, M., Gillison, F., & Treasure, D. C. (2007). Self-determination and Motivation in Physical Education. In M. S. Hagger & N. L. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 71-86). Champaign: Human Kinetics.
- Standage, M., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory and exercise motivation: Facilitating self-regulatory processes to support and maintain health and well-being. In G. C. Roberts & D. C. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 233-271). Champaign: Human Kinetics.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn : integrating theory and practice* (4. ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School psychology review*, 38(1), 67-85.

- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75-94.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 27.04.2018). Læreplan i Kroppsøving. Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/svomming/lareplan-i-kroppsoving-01-08-2015.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 30.04.18). Lærer-elev-relasjonen. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6(1), 94-102.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1988). *Thought and language*. Cambridge: MIT press.
- Wakefield, J. F. (1996). *Educational psychology: Learning to be a problem solver*: Houghton Mifflin.
- Walker, C. O. (2012). Student perceptions of classroom achievement goals as predictors of belonging and content instrumentality. *Social Psychology of Education*, 15(1), 97-107.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287-301.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., & Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology*, 35(3), 193-202.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

Østrem, S. (2010). *Pedagogikk og elevkunnskap: en første innføring til læreryrket*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. In I. Bråthen (Ed.), *Vygotsky i pedagogikken* (pp. 97-122). Halden: Cappelen Akademiske Forlag.

## Vedlegg 1

### Personlig intervju med lærere

#### Introduksjon

- Presentasjon av forsker og informant
- Informasjon om prosjektet og innholdet i intervjuet
- Anonymt og kan når som helst trekke deg

#### Tema 1: Lærer-elev relasjon

- **Innledende spørsmål**
  - Hva tenker du når du hører ordet relasjon?
  - Hva så med lærer-elev relasjon?
  - Kan du beskrive en god lærer-elev relasjon for deg?
  - Beskriv en dårlig lærer-elev relasjon?
  - Hva kan du bruke en god relasjon med elevene dine til?
- **Relasjonsbygging i kroppsøvingen**
  - Hvilke strategier og metoder har du for å bygge gode relasjoner?
    - Grunnleggende behov
    - Hvilket læringsklima legger du opp til?
      - Er du mest opptatt av gode resultater og prestasjoner?
      - Er du mest opptatt av at elevene får prøve og feile?
    - Hvordan bryr du deg om elevens interesser?
    - Kan du beskrive dine rammer for undervisningen?
    - Hvordan byr du på deg selv?
- **Ulike relasjoner**
  - Kan du beskrive noen av de ulike relasjonene til elevene dine?
  - Hvorfor får du ulike relasjoner til elevene?
  - Kan styrken på relasjonene, gå utover elevenes oppmerksomhet og feedback?

#### Tema 2: Feedback

- **Innledende spørsmål**
  - Hva tenker du når du hører ordet feedback?
- **Type feedback, timing og mening?**
  - Hvordan gir du feedback til elevene dine?
    - Hvordan oppmuntrer du dem?
    - Hvordan støtter du dem?
    - Hvordan veileder du?
    - Stiller du spørsmål? Hvorfor?
  - Hva gir du feedback på? Hvorfor?
  - Hva er hensikten med den feedbacken du gir?

- **Feedback og motivasjon**
  - Hvordan bruker du feedback for å motivere elevene i kroppsøvingen?
    - Til å yte mer innsats?
    - Til å ønske å lære mer?
  - Hvordan bruker du feedback for å styrke elevenes:
    - Opplevelse av selvbestemmelse?
    - Opplevelse av kompetanse?
    - Opplevelse av sosial tilhørighet?
  - Hvordan kan du se at feedbacken motiverer elevene?
- **Feedback og læring**
  - Hvordan bruker du feedback for at elevene skal lære noe i faget?
  - Stiller du spørsmål? Hvorfor?
  - Hvordan kan du observere at feedbacken bidrar til læring hos elevene?

### **Tema 3: Sammenheng relasjon og feedback**

- Kan relasjonen til elevene ha noe å si for feedbacken du gir?
- Kan du komme med eksempler på ulike relasjoner og type feedback du tilbyr?
  - Hvilken type feedback gir du til elever du har en sterk relasjon til?
  - Hvilken type feedback gir du til elever du har en svak relasjon til?

### **Avslutning**

- Oppsummer hvordan du bygger gode relasjoner til elevene dine i faget?
- Påvirker relasjon feedback? Hva er den største grunnen?
- Er relasjonene påvirket av elevenes ferdigheter og innsats i faget?
- Oppsummer dine tanker om hvordan du kan motivere og bidra til læring for elevene.

## Vedlegg 2

### Personlig intervju med elever

#### Introduksjon

- Presentasjon av forsker og informant
- Informasjon om prosjektet og innholdet i intervjuet
- Anonymt og kan når som helst trekke deg
- Ser du på deg selv som svak eller sterk i faget?

#### Tema 1: Elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget

- **Innledende spørsmål**
  - Hva tenker du når du hører ordet motivasjon?
  - Liker du kroppsøvfingsfaget? Hvorfor
  - Synes du faget er gøy? Er det viktig? Hvorfor?
  - Hva er det som motiverer deg til å gi innsats og lære noe i faget om du liker aktiviteten?
  - Hva er det som motiverer deg til å lære i faget om du synes aktiviteten er kjedelig?
- **Grunnleggende behov**
  - Kan du beskrive hvordan dere får være med å bestemme i faget.
    - Motiverer det deg? Hvorfor?
  - Er det viktig for deg å få vite hva du er god til i undervisningen? Hvorfor?
  - Bli du motivert av å samarbeide med andre elever i undervisningen? Hvorfor?

#### Tema 2: Læring i kroppsøving

- Hva har du lært i kroppsøving?
- I hvilke aktiviteter/øvelser føler du at du har lært mest?
- Har du lært noe i faget som du kan få bruk for senere? Hvorfor er det nyttig?
- Hva hjelper deg å lære i KRØ?
- Lærer du noe av å samarbeide i faget? Hvordan da?
- Kan du beskrive hvordan du kan lære noe av andre elever i faget?
- Hvordan hjelper læreren deg å lære noe i faget?

#### Tema 3: Relasjon til lærer

- **Innledende spørsmål**
  - Kan du fortelle meg det du forstår når du hører ordet relasjon?
- **Relasjon til lærer**
  - Hvordan vil du beskrive din relasjon til læreren?
  - Hvordan fungerer dere sammen?
  - Hvordan vil du beskrive styrken på relasjonen? Hvorfor?

- **Relasjonsbygging**
  - Hva har læreren gjort for å skape eller bygge en relasjon til deg?
  - På hvilken måte har han vist interesser for deg?
  - Hvordan hjelper og støtter læreren deg i undervisningen? Har du et eksempel?
  - På hvilken måte opplever du at læreren forventer noe av deg?

#### **Tema 4: Hvilken feedback mottar de av læreren?**

- **Innledende spørsmål**
  - Hva tenker du når du hører ordet feedback?
  - Gir læreren mye feedback?
- **Type feedback**
  - Hvilken feedback er det du bruker å få fra læreren?
  - Hva gir læreren feedback på?
  - Når gir læreren deg feedback?
  - Gir læreren mest positiv eller negativ feedback? Hvordan opplever du dette?
  - Kan du gi et eksempel på feedback du har mottatt?
  - Hvordan bruker læreren feedback for å oppmuntre eller støtte deg?
  - Hvordan opplever du at læreren bruker feedback for å veilede deg?
  - Hvordan opplever du å motta skriftlig feedback? Bedre enn muntlig?
  - Bruker læreren å stille deg spørsmål? Hvordan opplever du dette?
- **Motivasjon og læring**
  - Hvordan bruker læreren feedback for å motivere deg til innsats og læring?
  - Hvordan bruker læreren feedback for å hjelpe deg å lære noe i faget?

#### **Avslutning**

- Oppsummer kort hvordan læreren har skap en relasjon til deg.
- Beskriv kort deres relasjon.
- Hva kan læreren eventuelt gjøre bedre eller annerledes for å styrke deres relasjon?
- Hva kan læreren gjøre annerledes for å motivere deg i faget?
- Hva kan læreren gjøre annerledes for å hjelpe deg å lære i faget?
- Er det noe mer du ønsker å ta opp?
- Takk for at du kunne stille til intervju!



## Vedlegg 3

### Observasjonsskjema

#### **Definisjon feedback:**

Feedback defineres som informasjon overbrakt fra en agent, for eksempel en lærer, trener, jevnaldrende, seg selv, foreldre etc. som omhandler aspekter fra ens prestasjon eller forståelse (Hattie & Timperley, 2007; Orsmond & Merry, 2013). Formålet med feedback er å gi elevene informasjon (Orsmond & Merry, 2013) som motiverer dem til innsats og samtidig bidrar til å fremme læring (Forskrift til opplæringsloven, 2009), og forskning har vist at denne responsen på elevenes prestasjoner og innsats, er svært avgjørende for læringsprosessen Engh, 2011).

Ulike typer feedback, definert ut fra artikkel til Holst & Anderson (1992).

**Verdiladet feedback:** Indikerer lærerens opplevelse av elevens prestasjon eller oppførsel, og kan forekomme både positivt og negativt gjennom fraser som «sånn, ja», «nei, ikke sånn», eller gjennom gester som klapping, «high-fives», tommel opp, tommel ned etc. Denne feedbacken inneholder ingen informasjon om oppgaven, men har som hensikt å oppmuntre eller motvirke adferd. **Beskrivende feedback:** Søker å beskrive elevens prestasjon eller oppførsel, og kan være nøytral ved å for eksempel vise til hvor langt eller høyt et hopp var, positiv i form av «du treffer ballen riktig med pannen», eller negativ «du får ikke tyngdepunktet lavt nok i den finten». **Korrigerende feedback:** Gir informasjon rundt en prestasjon eller adferd som elevene kan bruke for å forbedre seg. Informasjonen beskriver hvilke handlinger eleven må foreta seg for å kunne etterligne en ønsket standard. Når korreksjonen er gitt, er det viktig at elevene får tid til å prosessere informasjonen og prøve og feile på egenhånd. **Oppklarende feedback:** Gir elevene en begrunnelse for den anbefalte metoden når det gjelder prestasjon eller endring i ferdighets- eller adferdsutførelse, og er spesielt viktig når det gjelder å korrigere godt etablerte feil som elevene har hatt noe suksess med tidligere. Det nye mønsteret kan føre til en ineffektiv prestasjon og frustrasjon hos eleven, det er derfor viktig at feedbacken fører til at eleven ser en personlig verdi av å endre ferdighetsmønsteret for å holde ut og lære noe. **Reflekterende feedback:** Har som hensikt å få elevene til å tenke på sin personlige mening og innvirkning rundt prestasjon, adferd og resultat. Lærerne anvender reflekterende feedback ved å stille elevene spørsmål som gjør at de må tenke selv for å komme frem til en løsning på et problem.

#### **Definisjon:**

**Tilbakemelding:** Peker tilbake på noe (prestasjon eller adferd) eleven har gjort feil eller dårlig, og forekommer ofte i et negativt lys.

**Framovermelding:** Peker framover på det eleven kan og bør gjøre for å utvikle sine prestasjoner eller adferd, forekommer ofte i et positivt lys.

**Negativ feedback:** Kritikk, kjeft, uthenging, fokus kun på det som er feil og/eller dårlig ved en prestasjon, adferd eller resultat.

**Positiv feedback:** Skryt og fokus på prestasjon, adferd eller resultater som har vært gode, samt fokus på hva som kan gjøres for at eleven skal kunne lære mer og gjøre det bedre.

**Tabell 1.1: Feedbackens vurderings form**

Nr.	Type feedback					Hvem			Hva			Når		Hvordan		
	1	2	3	4	5	I	G	K	Kp	Kr	Ka	Um	Fors	+	0	-
-																
Sum																

**Kode tabell 1.1:**

Hvem: I: individuell feedback. G: feedback til en gruppe. K: feedback til hele klassen

Hva: Kp: feedback som gir kunnskap om prestasjon. Kr: feedback som gir kunnskap om resultat. Ka: feedback som gir kunnskap om adferd

Når: Um: feedback kommer umiddelbart etter en handling. Fors: feedback kommer ganske så forsinket ift handlingen

Hvordan: (+): positiv og framoverrettet feedback. (0): nøytral feedback. (-): negativ feedback som peker bakover på prestasjon, resultat og adferd

**Notater om feedback:**

- Noter situasjoner hvor lærer anvender feedback for å motivere eller bidra til læring
- Noter situasjoner for sammenhengen mellom relasjon og feedback som anvendes
- Notere situasjoner hvor feedback betyr mye for relasjonsbyggingen. Emosjonell støtte (omsorg, oppmuntrende og støttende). Instrumentell støtte (instruerende og veiledende)

**Notater om relasjon:**

- Noter ulike relasjoner mellom lærer og elev
- Noter om noen får mer feedback enn andre, knyttet til styrke på relasjon og kjønn
- Noter situasjoner som kan være relasjonsbyggende

**Reflekter i etterkant av observasjonen over:**

- Hva som fungerte godt
- Hva som ikke fungerte
- Hvordan kan du bruke det du observerte i intervjuene

## Vedlegg 4



Ingar Mehus  
Dragvoll  
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 12.02.2018

Vår ref: 58506 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 18.01.2018 for prosjektet:

58506	<i>Lærer-elev relasjon, feedback, motivasjon og læring.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Ingar Mehus</i>
Student	<i>Sondre Hansen</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. 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

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### 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 15.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS    Harald Hårfagres gate 29    Tel: +47-55 58 21 17    nsd@nsd.no    Org.nr. 985 321 884  
NSD – Norwegian Centre for Research Data    NO-5007 Bergen, NORWAY    Faks: +47-55 58 96 50    www.nsd.no

---

personopplysninger.

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

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / [Siri.Myklebust@nsd.no](mailto:Siri.Myklebust@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Sondre Hansen, [sondrehansen90@hotmail.com](mailto:sondrehansen90@hotmail.com)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 58506

Vi legger til grunn at skolen godkjenner prosjektet.

Dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivene til utvalget er godt utformet.

I meldeskjemaet er det krysset av for at personopplysninger skal samles inn ved observasjon.

Personvernombudet legger til grunn at det informeres og innhentes samtykke fra dem som observeres, dersom det skal registreres personidentifiserende opplysninger fra observasjon.

Personvernombudet forutsetter at dere behandler alle data i tråd med NTNU sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 15.06.2018. Det fremgår av meldeskjema og informasjonsskriv at dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

## Vedlegg 5

# Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

## ” Lærer-elev relasjon, feedback, motivasjon og læring.”

### Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å belyse hvordan lærere arbeider for å bygge gode relasjoner til elevene sine, og hvordan de bruker denne relasjonen for å gi god feedback som både motiverer og bidrar til læring for elevene.

Følgende problemstilling stilles derfor:

«Hvordan kan kroppsøvingslærere bygge gode relasjoner til elevene sine, og videre bruke denne relasjonen til å gi elevene god feedback som motiverer og bidrar til læring i faget?»

Prosjektet er en mastergradsstudie ved instituttet for sosiologi og statsvitenskap ved NTNU Dragvoll. Studien konsentrerer seg om kroppsøving i den videregående skolen og utvalget vil bestå av lærere som underviser kroppsøving på en videregående skole, samt elevene i deres kroppsøvingsskoler. Studien søker 3 kroppsøvingslærere som underviser hver sin klasse og 12 elever, to gutter og to jenter fra hver klasse.

Prosjektleder vil selv stå for utvelgelsen av elevene til intervju.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamling vil for kroppsøvingslærerne bestå av ett personlig intervju, hvor temaene vil handle om relasjonsbygging, feedback, motivasjon og læring. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 30 min, hvor informasjon og data vil registreres gjennom notater og lydopptak.

Datainnsamlingen vil for elevene bestå av ett personlig intervju sammen med forsker/student som vil omhandle elevens motivasjon og læring, opplevelse av feedback og relasjon til lærer. Dette vil ha en varighet på ca. 30 min og dataene vil registreres gjennom lydopptak og notater.

I tillegg vil datainnsamlingen bestå av ikke-deltagende observasjon av to kroppsøvingstimer per klasse, hvor type feedback som gis til elevene og lærer-elev relasjon vil være det mest sentrale som observeres. Her vil dataene registreres på et observasjonsskjema og gjennom vanlige notater.

Observasjon vil gjennomføres før intervjuene.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og det er kun forsker/student og veileder som har tilgang til opplysningene. Lydopptak, notater og videre transkribering av gruppeintervju og observasjon vil lagres på personlig PC og/eller mobil som beskyttes av brukernavn og passord. Koblingsnøkkel vil bli brukt for å ivareta konfidensialiteten og vil lagres adskilt fra øvrige data som fremkommer av forskningen. Publikasjonen vil ikke inneholde noen bruk av deltakernes ekte navn, og vil heller ikke nevne navn på skole, eller spesifikke geografiske detaljer om hvor skolen ligger. De som deltar i studien vil derfor ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av prosjektet.

Ved prosjektstutt vil datamaterialet anonymiseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i det som er igjen av datamaterialet. Lydopptak, personopplysninger og koblingsnøkkel/navneliste vil derfor slettes ved prosjektets slutt.

**Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Sondre Hansen på epost:

Kontaktinfo har blitt sensurert.

For ytterligere spørsmål, ta kontakt med veileder: Førsteamanuensis Ingar Mehus på epost:

Kontaktinfo har blitt sensurert.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

**Mvh,**

**Sondre Hansen**

**Masterstudent idrettsvitenskap, ved NTNU Dragvoll.**

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta på (sett kryss):

Observasjon:

Intervju:

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)