

Mona Martinussen

«For det er jo det vi vil gi de, mestringsfølelse»

En kvalitativ studie om lærerens arbeid med
motivasjon og mestring i et alternativt
undervisningsopplegg

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Per Egil Mjaavatn

Mai 2021

Mona Martinussen

«For det er jo det vi vil gi de, mestringsfølelse»

En kvalitativ studie om lærerens arbeid med
motivasjon og mestring i et alternativt
undervisningsopplegg

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Per Egil Mjaavatn
Mai 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette prosjektet tar for seg hvordan læreren kan arbeide med motivasjon og mestring hos elever med problematferd og konsentrasjonsvansker, hovedsakelig gjennom et alternativt undervisningsprogram. Forskningen tar utgangspunkt i problemstillingen «*Hvordan kan læreren arbeide med motivasjon og mestring i et alternativt undervisningsopplegg for barn og unge med utfordringer knyttet til problematferd og konsentrasjonsvansker?*». Søkelyset dreier seg dermed om lærerens arbeid med motivasjon og mestring hos elever med utfordringer når det gjelder atferd og konsentrasjon. Oppgaven belyser ulike faktorer læreren vektlegger for at undervisningsarenaen skal fungere best mulig for elevene som deltar. Det ville derfor være naturlig å dykke inn i forskningen med vekt på lærernes perspektiv på denne tematikken. Jeg har samtidig supplert med elevenes egne opplevelser av undervisningsmetoden.

I litteraturgjennomgangen har jeg vektlagt hvordan motivasjon og mestring kan virke inn i et lærings- og utviklingsperspektiv i skolen. Den teoretiske forankringen belyser i all hovedsak ulike teoretiske perspektiver på motivasjon og mestring, der jeg har valgt å gå dypere inn på Banduras teori om «self-efficacy», Harters «self-development concept» og Eccles teori «expectancy value».

Når det gjelder metodevalg for oppgavens forskning, valgte jeg å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode for å besvare problemstillingen på en mest mulig hensiktsmessig måte. Informantene består av både lærere og elever, der de forteller om sin hverdag som deltaker på et alternativt undervisningsprogram. Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet har vært belyst fra en hermeneutisk og en fenomenologisk side. Datamaterialet er kodet, kategorisert og analysert ved hjelp av SDI-metoden.

Ut fra analyseringens tolkning, sto jeg igjen med tre hovedkategorier; 1) *betydningen av relasjoner*, 2) *elevenes læring og utvikling* og 3) *motivasjon og mestring*. Hovedfunnene fra kategoriene konkretiserer hvilke faktorer som har effekt på elevenes motivasjon og mestring i et alternativt undervisningsprogram. Her vil jeg trekke frem hvordan både lærerne og elevene vektlegger betydningen av en god relasjon. Angående elevenes læring og utvikling, vil den sosiale treningen og utviklingen elevene opplever på mestringsarenaen være betydelig for elevenes motivasjon og mestring, både i skolen og i sosiale sammenhenger. I oppgavens kjerne, vil motivasjon og mestring i stor grad bli påvirket av elevenes indre motivasjon, muligheten til selvbestemmelse og positive tilbakemeldinger fra både lærerne og de andre elevene i klassen.

Abstract

This master thesis deals with how the teacher can work with motivation and mastery in pupils with problem behavior and difficulty concentrating, mainly through an alternative education program. The research take base in the problem statement "*How can the teacher work with motivation and mastery in an alternative educational program for children and young people with challenges associated with problem behavior and difficulty concentrating?*". The thesis will point up to the teachers work with children and pupils with lack of motivation and good mastery experiences. This assignment illuminates different factors the teacher highlights so the education program can work in the best possible way for the pupils that participate. Therefore, it felt natural to dig into the research with a focus on the teachers' perspective in this issue. I have at the same time strengthen the task with the pupils' own experiences from the teaching method.

In the literature review, I have point out how mastery and motivation can affect a learning- and development perspective in the school. The theoretical grounding enlightening mainly different theoretical perspectives on motivation and mastery. I have chosen to go deeper into Bandura theory about "self-efficacy", Harters "self-development concept" and Eccles theory "expectancy value".

When it comes to the method selection for the research of the assignment, I chose to use a qualitative research method to answer the thesis issue in the most appropriate way possible. The informants consist of both teachers and pupils, where they talked about their weekday as a participant in an alternative educational program. The theory of science establishment has been illuminated from a hermeneutic and a phenomenological side. The research material is coded, categorized and analyzed using the SDI-method.

Based on the interpretation of the analysis, there were three main categories left: 1) *the importance of relationships*, 2) *the pupils learning and development* and 3) *motivation and mastery*. The main findings from the categories concretizes which factors that has an affect on the pupils motivation and mastery in an alternative educational program. I will point out how both the teachers and the pupils highlight the importance of good relationships. Regarding the pupils learning and development, the social training og development the pupils' experiences at the education area, be considerable for motivation and mastery, both in school and other social contexts. In this thesis bottom line, motivation and mastery will be affected by the pupils intrinsic motivation, the possibility of self-determination and positive feedback from the teachers and the other pupils in the class.

Forord

Etter fem år som student i Trondheim, kan jeg etterlengtet levere min endelige masteroppgave i spesialpedagogikk. Veien har vært utfordrende og lærerik, samtidig som den har vært fylt av glede og latter. Jeg har fått verdifulle minner jeg ikke ville vært foruten. Nå starter et nytt kapittel i livet, som jeg har sett frem til i lang tid.

Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært en svært krevende prosess. Det har vært lange dager og sene kvelder der lyset i tunnelen har vært vanskelig å se. Likevel har dagene på kontorplassen flydd av sted, og plutselig var innleveringsdagen her. Jeg kan se tilbake på denne tiden under masterskrivingen som en utrolig spennende tid der jeg har satt egen tålmodighet på prøve. Veien til et ferdig produkt har inspirert meg til videre tanker innenfor det spesialpedagogiske feltet. Jeg vil ta med meg erfaringene, tankene og refleksjonene fra dette arbeidet inn til nye utfordringer arbeidslivet bringer.

Jeg ønsker å rette er stor takk til min veileder, Per Egil Mjaavatn, som gjennom hele veien kun har vært en telefonsamtale unna. Veiledningene har gitt meg mye positivt, der han alltid har sett løsninger framfor problemer og hele tiden har hjulpet med videre gjennom oppgaveskrivinga. Jeg er også utrolig takknemlig til informantene som har stilt opp til intervju rundt denne problematikken. Deres engasjement, velvilje og hjelp til å kunne gjennomføre dette prosjektet har virkelig gitt meg motivasjon på veien. Uten dem hadde det ikke vært en oppgave å presentere.

Til slutt vil jeg gi mine medstudenter en stor takk for motiverende ord gjennom hele prosessen. Vi har stått i den samme søla dette semesteret og hjulpet hverandre på veien. Den største takken retter jeg mot Selina, som jeg har delt kontorplass med. Å dele kontor med deg har vært en glede fra første stund. Vi har delt alt fra dagens middag, refleksjon og frustrasjon til glede og mye latter! Jeanette, takk for all hjelp med korrekturlesing og kritisk tenking gjennom oppgavens tekst, og ikke minst motivasjon til å stå på ut den siste innspurten. Takk mamma og pappa som har bidratt med støtte hele veien. Mine to romkamerater, Tora og Eivind, takk for tålmodigheten med meg dette semesteret.

Trondheim, mai 2021.

Mona Martinussen

Innhold

1	Introduksjon	11
1.1	Bakgrunn for forskningsprosjektet	11
1.2	Presentasjon av mestringsprogrammet «Skyting for mestring»	12
1.3	Problemstilling	13
1.4	Formål med oppgaven	14
1.5	Oppgavens oppbygning og avgrensning	14
2	Litteraturgjennomgang	15
2.1	Søkemotorer og søkeord	15
2.2	Alternative opplæringsarenaer	15
2.3	Tidligere forskning	16
2.4	Læring og utvikling i et skoleperspektiv	17
2.5	Motivasjon og mestring – et utgangspunkt for læring og utvikling	18
2.5.1	Albert Banduras teori om «self-efficacy»	19
2.5.2	Selvgulering i sammenheng med mestring	20
2.5.3	Susan Harters «self-development concept»	21
2.5.4	Jaquelyne Eccles teori «expectancy value»	21
3	Metode	23
3.1	Vitenskapsteoretisk perspektiv	23
3.2	Det empiriske feltet	24
3.2.1	Kvalitativ forskningsmetode	24
3.2.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	25
3.2.3	Utvalg og rekruttering av informanter	25
3.3	Gjennomføring av det kvalitative forskningsintervjuet	26
3.3.1	Utarbeiding av intervjuguide	27
3.3.2	Intervjusituasjonen	28
3.3.3	Transkribering	29
3.4	Analyse	30
3.5	Forskningsetiske retningslinjer	31
3.5.1	Informasjonsplikt og samtykkeerklæring	32
3.5.2	Konfidensialitet	32
3.6	Kvalitet i forskningen	33
3.6.1	Refleksivitet og forskerens rolle	33
3.6.2	Reliabilitet	33
3.6.3	Validitet	34
3.6.4	Generaliserbarhet	34

4	Presentasjon av analysering og drøfting.....	36
4.1	Betydningen av relasjoner.....	36
4.1.1	Den gode relasjonen.....	36
4.1.2	Oppbygningen av relasjonene rundt elevene.....	37
4.1.3	Elevenes tilhørighet.....	39
4.1.4	Forebyggende faktorer med vekt på relasjoner.....	40
4.2	Elevenes læring og utvikling.....	41
4.2.1	Overføring av læringsteknikkene til skolen.....	42
4.2.2	Fokus på en arbeidsoppgave.....	43
4.2.3	Å være elevenes indre stemme.....	44
4.2.4	Modellering.....	45
4.2.5	Den sosiale utviklingen i mestringsprogrammet.....	46
4.2.6	Elevenes utvikling.....	47
4.2.7	Elevenes mottakelighet for hjelp og veiledning.....	49
4.2.8	Regler, rutiner og forutsigbarhet.....	50
4.3	Motivasjon og mestring i et alternativt undervisningsopplegg.....	50
4.3.1	Elevenes indre motivasjon.....	50
4.3.2	Muligheten for autonomi og selvbestemmelse.....	53
4.3.3	Mengdetrening og intensitet.....	53
4.3.4	Læreren som motivator.....	54
4.3.5	Lærerens arbeid med mestring.....	55
4.3.6	Verbal overtakelse.....	56
5	Oppsummering.....	58
5.1	Oppgavens muligheter og begrensninger.....	59
5.2	Videre forskning.....	59
6	Referanser.....	60
7	Vedlegg.....	65
7.1	Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD.....	65
7.2	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse.....	68
7.3	Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring.....	76
7.4	Vedlegg 4 – Intervjuguide elev.....	79
7.5	Vedlegg 5 – Intervjuguide lærer.....	81

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for forskningsprosjektet

Min interesse for valg av tema utviklet seg først og fremst gjennom en praksisperiode på en barneskole. Elever som av flere grunner hadde utfordringer med motivasjon og konsentrasjon, lave mestringsforventninger og utagerende atferdstrekk, fikk et tilbud om et alternativt undervisningsopplegg utenfor klasserommet. Hensikten bak tilbudet var å øke mestringsforventningene barna hadde til seg selv, slik at de kunne lære og utvikle seg på annerledes måte. Slik kunne elevene lære å overføre konsentrasjons- og mestringsstrategier fra denne undervisningen til ordinær klasseromsundervisning, friminutt og fritidsarenaer. Etter egne erfaringer fra vikarjobb på barneskole har jeg fått mer innsikt i temaet motivasjon og mestring hos barn og unge. Nysgjerrigheten har videre vinklet seg inn på hvilke motivasjons- og mestringsstrategier barn med utfordringer med konsentrasjon og atferd benytter seg av i læringssituasjoner. I dag er det ikke en selvfølge at alle barn og unge tilfredsstillende forventningene om å sitte stille i klasseromsundervisningen, der mangelen på motivasjon og gode mestringsopplevelser kan være en relevant årsak. Dermed kan klasseromsundervisningen være lite stimulerende, og elevenes utvikling kan være fraværende. Hvordan skolen kan benytte seg av flere undervisningsmetoder, særlig i arbeid med motivasjon og mestring, er et tema jeg synes er viktig å undersøke.

Undervisning og utdanning i skolen er en viktig faktor for faglig og sosial læring i dagens samfunn (Nordahl, 2012). De ferdighetene og kunnskapene barn og unge tilegner seg i skolen har stor betydning for hvordan en lykkes i videre utdanning, arbeidsliv og andre sosiale arenaer i samfunnet. Skolen er, ifølge opplæringslovens § 1-1 (1998) en lærende organisasjon der elevenes helse, læring og utvikling skal fremmes. I Meld. St. 6 (2019-2020) blir det beskrevet at et av skolens overordnede mål er at skolen skal være en inkluderende arena, der kunnskap om inkluderingsproblematikken kan gi et godt tilpasset tilbud til barn og unge (Kunnskapsdepartementet, 2020, s.12). Inkludering skal omfatte alle barn og unge, der søkelyset vil være på å hjelpe elever inn i et læringsmiljø på tross av sine vansker. Utdanningsdirektoratet (2020a) uttrykker i samsvar med Meld. St. 6 (2019-2020, s.15) at skolen skal legge til rette for læring hos alle elever, og stimulere elevenes tro på egen mestring, motivasjon og lærelyst. En kan likevel se tendenser til at skolen ikke lykkes med sine mål (Nordahl, 2012). De som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har rett til spesialundervisning jf. opplæringslovens § 5-1 (1998). Spesialundervisningen skal sørge for at elever når realistiske mål i skolen. I løpet av de siste årene har andelen av barn som har vedtak om spesialundervisning økt (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det store omfanget kan skyldes, ifølge Wendelborg, Kittelsaa og Caspersen (2017), mangelen på kompetanse i skolen der elevene ikke får tilstrekkelig læringsutbytte i ordinær undervisning.

Opplæringslovens § 2-3 (1998) gir skolen rett til en viss fleksibilitet når det gjelder bruk av andre opplæringsarenaer i kortere tid i mindre grupper. Gruppene skal ivareta elevenes behov for sosial tilhørighet, der organiseringen ikke skal foregå etter faglig nivå, kjønn eller etnisitet (Opplæringslova, 1998, § 8-2). Til tross for skolens likeverdighets-

og inkluderingsprinsipp, kan noen elever få tilpassede tiltak basert på vurderinger av elevenes problematferd og skolefaglige vansker (Arnesen & Sørli, 2010). Vurderingen skal stå i samsvar med opplæringslovens § 8-2 (1998), der en skal ta hensyn til blant annet tidsbruk og om en eller flere elever kan benytte seg av opplæringsarenaen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I Meld. St. 18 (2010-2011) opplyser Kunnskapsdepartementet (2011a, s.10) at skolen skal prøve andre tiltak innenfor rammen av tilpasset undervisning før det fattes vedtak om spesialundervisning. Ved tidligere forskning har Edagar-Smith og Palmer (2015) funnet resultater som et bedre læringsmiljø, bedre inkluderingsprosesser og positive lærer-elev-relasjoner i alternative opplæringsarenaer. Dette kan støttes opp av McGee og Lin (2020) som viser flere av de samme resultatene. En alternativ opplæringsarena i mindre grupper kan føre til økt motivasjon i tradisjonell skoleundervisning, slik at læringsutbytte blir mer tilfredsstillende (Jahnsen, Nergaard & Grini, 2011). Dermed er det nødvendig å sette et større fokus på problematikken rundt motivasjons- og mestringsfaktorer hos elever som trenger ekstra tilrettelegging i og utenfor klasserommet.

Læring og utvikling foregår på ulike måter, der noen barn kan ha behov for tilrettelegging i skolen i større eller mindre grad enn andre (Utdanningsdirektoratet, 2020a). For noen elever kan læringen og utviklingen stagnere, det er vanskelig å finne motivasjon og skolen som sosial arena kan være utfordrende. Hvis mangelen på opplevelsen av inkludering og mestring er stor, kan det være sannsynlig at disse elevene går fremtiden i møte med sosiale problemer, manglende kunnskaper og ferdigheter (Nordahl, 2012). Ifølge Arnesen og Sørli (2010) er tidlig innsats og forebyggende tiltak viktige faktorer i skolen for å komme en negativ utvikling i forkjøpet, eller for at en allerede negativ utvikling skal forverre seg. Dette gjelder særlig ved utfordringer knyttet til atferd, konsentrasjon eller motivasjon og mestring. Tidlig innsats og forebyggende tiltak kan fungere som beskyttende faktorer for barn og unges utvikling, gi bedre selvoppfatning, bedre erfaringer og kompetanse og mer tilfredsstillende atferd (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen & Rørnes, 2006). Ifølge Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) vil en gjennom lærings- og utviklingsbetingelsene i skolen påvirke elevenes atferd og mestring indirekte gjennom skoleomfattende tiltak som har utviklingsmål innenfor problemforebygging og kompetanseutvikling.

1.2 Presentasjon av mestringsprogrammet «Skyting for mestring»

I forskningsprosjektet har jeg tatt utgangspunkt i mestringsprogrammet «*Skyting for mestring*» som finnes på en skole i Trøndelag. Programmet bygger på det danske prosjektet «*FOKUS – ro og koncentration gennem, skydeidræt*», der formålet er å sette fokus på hvordan en kan oppnå kroppslig bevissthet og motivasjon gjennom idrett (Ahrenkiel, 2021). Deltakerne bruker skytetreningens teknikker for å oppnå ro og konsentrasjon, samtidig som det legges stor vekt på elevenes trivsel (Østerlie, Buaas, Vedul-Kjelsås & Løhre, 2018). Likt med det danske prosjektet, er også formålet med mestringsprogrammet i Trøndelag at skytetreningen skal gi flere elever i skolen opplevelse av mestring, særlig i undervisningssammenheng. Deretter kan dette føre til bedre motivasjon og selvfølelse (Rennebu Kommune, 2016).

Mange av elevene som deltar på «Skyting for mestring» har utfordringer med problematferd, liten selvfølelse og lav motivasjon. Selv om elevene som får tilbudet nødvendigvis ikke er diagnostisert, har flertallet lignende fellestrekk med diagnosene ADHD og autismespekterforstyrrelser (Østerlie et.al., 2018). Elevene som er med i

mestringsprogrammet er på skytebanen en time i uka. De får gjennomgang av sikkerhet, regler og våpenhåndtering. Det legges stor vekt på rutinene rundt sikkerhet underveis i opplæringen, slik at elevene kan håndtere våpenet på en tilfredsstillende måte sammen med instruktøren. Når elevene har kontroll på det tekniske rundt skytinga, er målet at de skal tilegne seg teknikker for blant annet avspenning, fokus og konsentrasjon. Skytetreningen foregår i en 1:1 situasjon mellom elev og instruktør. Underveis kan både elevene og instruktørene følge med en på elektronisk tavle, der resultatene fra skytinga dukker opp fortløpende.

Ut fra en forskningsgruppe ved NTNU er det grunn til å tro at skytetrening kan ha positive innvirkninger på elevene (Østerlie et.al., 2018). Med det store fokuset på regler, rutiner, forutsigbarhet, trygge rammer og opplevelse av mestring, kan en se endring i atferden hos elevene i situasjoner som klasseromsundervisning og friminutt (Rennebu Kommune, 2019). Umiddelbar tilbakemelding på skyteprosessen fra instruktør eller den elektroniske tavlen var en positiv faktor for elevene da de kunne gjenta skyteteknikken, eller korrigere den for å oppnå et bedre resultat. I programmet fikk elevene trent konsentrasjons- og oppmerksomhetsevnen, som igjen har hatt en positiv innflytelse på både humør, hverdagsliv, selvværd og trivsel.

I forkant av oppgaveskrivingen var jeg på besøk på skolen i Trøndelag. Formålet var å observere organiseringen av mestringsprogrammet. Med dette fikk jeg en større forståelse av programmet og en innsikt i hvordan hendelsesforløpet gikk for seg, samt en større forståelse av undervisningsmetoden.

1.3 Problemstilling

Læreren i skolen har i stor grad et ansvar for elevenes læringsutbytte og utvikling, og hvordan undervisningen for elevene utformes. Tradisjonell klasseromsundervisning har i stor grad blitt kritisert for å være for lite hensiktsmessig og langt fra elevenes egne erfaringer og dagligliv, særlig av pedagogen og psykologen John Dewey (Jordet, 2010). Læringens relevans og mening er en sentral del i barns læringsprosess, der motivasjonen kan være vanskelig å opprettholde dersom det de lærer har lite betydning for dem, eller at lærestoffet ikke settes inn i en relevant sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2013; Damsgaard, 2003). Nordahl (2012) hevder at den tradisjonelle undervisningen kan føre til at elever som ikke får realisert sine potensialer for læring kan oppleve store nederlag i skolen, liten mestringsforventning til seg selv og liten motivasjon til skolearbeid. Dette viser hvilket ansvar læreren har for elevens læring og utvikling. Ifølge Nordahl et.al. (2005) fører dette med seg pedagogiske dilemma som omfatter hvilke løsninger av inkludering og segregering som gir best mulig måloppnåelse for alle.

Med fellesskolens overordnede mål om inkludering sammen med dilemmaer om alternative opplæringsarenaer, er jeg interessert i å finne ut mer om hvordan læreren arbeider med motivasjon og mestring hos elever med atferds- og konsentrasjonsproblematikk, med utgangspunkt i et alternativt undervisningsopplegg. Problemstillingen har dermed blitt som følger;

«Hvordan kan læreren arbeide med motivasjon og mestring i et alternativt undervisningsopplegg for barn og unge med utfordringer knyttet til problematferd og konsentrasjonsvansker?».

Det jeg ønsker å finne ut av i denne oppgaven er hvordan lærerne kan arbeide med motivasjon og mestringsforventninger hos elevene som deltar i mestringsprogrammet.

Jeg vil finne ut om det er andre faktorer læreren legger vekt på som kan ha innvirkning på elevenes læring og utvikling, det jeg også vil trekke frem elevenes opplevelse av undervisningen. Utgangspunktet for forskningen vil være fra mestringsprogrammet «Skyting for mestring».

Videre har jeg tre forskningsspørsmål som vil belyse problemstillingen;

- 1) Hvordan kan en alternativ opplæringsarena fremme motivasjon og mestringsforventninger hos barn med problematferd og konsentrasjonsvansker?
- 2) På hvilken måte mener lærerne at mestringsprogrammet bidrar til motivasjons- og mestringsutvikling hos barn og unge som har dette tilbudet?
- 3) Hvilke faktorer legger lærere til rette for at mestringsprogrammet skal fungere best mulig for elevene?

1.4 Formål med oppgaven

Formålet med oppgaven er å belyse mulighetene til å fremme mestrings- og motivasjonsfaktorer i og utenfor klasserommets vegger. Skolen er ofte en arena der det kan være naturlig å oppdage utfordringer og vanskeligheter hos barn og unge. Dermed kan det være interessant å få kunnskap om hvordan skolen og lærerens arbeid kan være forebyggende i forhold til elevers uønskelige atferd og negative læringsutvikling, særlig når det gjelder arbeid med motivasjon og mestring. Gjennom forskningsprosjektet ønsker jeg å få en større forståelse for hvordan lærerens arbeid med motivasjon og mestring kan tilpasse og videreutvikle elevers opplæring i skolehverdagen. Jeg vil få mer innsikt i hvordan alternativ opplæring kan hjelpe elever med å overføre sine ferdigheter og positive mestringsstrategier til det som kan være utfordrende i klasserommet. Det hadde også vært spennende å få kjennskap til om det er andre faktorer som kan påvirke motivasjonen og mestringsforventningene elevene har til seg selv.

1.5 Oppgavens oppbygning og avgrensning

Oppgaven er delt inn i ulike hovedkapitler som omfatter litteraturgjennomgang, vitenskapsteori og forskningsmetode og presentasjon om funn. I kapittel 2, *litteraturgjennomgang*, vil relevant litteratur og teoretisk rammeverk omkring motivasjon og mestring, og hvilke faktorer som vil ha betydning for denne tematikken bli presentert. I kapittel 3, *metode*, tar jeg for meg den vitenskapsteoretiske tilnærmingen jeg har gått ut fra, samt forskningsmetoden jeg har benyttet meg av i forskningsprosjektet. Kapittel 4, *presentasjon av analysering og drøfting*, omfatter presentasjon av funnene fra forskningen, og diskusjon der jeg knytter funnene opp mot oppgavens litteraturgjennomgang og teori. Avslutningsvis kommer en oppsummering av oppgavens analyse, oppgavens muligheter og begrensninger og egen uttalelse om videre forskning.

Oppgaven er delvis avgrenset til å analysere og reflektere over lærerens arbeid i en alternativ opplæringsarena. Problemstillingen er i all hovedsak knyttet til hvordan læreren kan arbeide med motivasjon og mestring i en alternativ opplæringsarena, slik at det er naturlig å henvende seg til lærerens eget arbeid og refleksjoner rundt oppgavens konkretisering. Likevel mente jeg det var nødvendig å få fram elevenes egen opplevelse av mestringsprogrammet. Dermed kunne jeg trekke frem elevenes egne erfaringer med motivasjon og mestring, i tråd med lærerens arbeid med undervisningsopplegget.

2 Litteraturgjennomgang

2.1 Søkemotorer og søkeord

For å finne relevant forskning og teoretisk forankring til forskningsprosjektet, valgte jeg å bruke ulike søkemotorer og søkeord for å utvide søkeprosessen. I starten av oppgaven benyttet jeg meg i stor grad av «google scholar» som søkemotor. Ved å bruke denne søkemotoren kunne jeg krysse av for å velge for eksempel egendefinert dato for å finne nyere eller eldre forskning. På google scholar kunne jeg finne relevante artikler, bøker, forskningsartikler, samt tidsskrifter for å lese meg opp på mitt tema. Ut fra det jeg fant på denne søkemotoren, kunne jeg henvende meg videre til databasen «oria» for å hente frem bøker og artikler fra primærkilden. I tillegg brukte jeg databasen «ERIC» som er en database for pedagogikk og utdanning. På samme måte som «google scholar» kunne jeg avgrense søket etter for eksempel spesifisert dato, type publisering og forfatter.

Jeg brukte både norske og engelske søkeord for å finne nasjonal og internasjonal forskning og teori. På den måten fikk jeg utvidet antall treff på de ulike stikkordene jeg søkte på. Da søkeprosessen startet, søkte jeg mest etter relevante ord som «motivasjon», «mestring» og «alternativ opplæringsarena». Etter hvert som jeg ble bedre kjent med stoffet, snevret jeg inn søket til «motivasjon og mestring i skolen», «motivasjon og mestring opplevelse», «alternativ opplæringsarena atferd» og la til begreper som «problematferd» og «konsentrasjonsvansker» sammen med de andre søkeordene. Når det gjelder engelske søkeord brukte jeg mye ord som «motivation» og «mastery» for å finne relevant internasjonal forskning og teori. Jeg brukte også søkeordene «alternative education program», «alternative education environments» og «alternative education methods». For å undersøke det teoretiske rammeverket til oppgaven brukte jeg også her engelske søkeord, som for eksempel «self-efficacy», «self-development concept» og «expectancy value». Dermed fikk jeg større mulighet til å fange opp ordinærtetekstene til teoretikerne.

2.2 Alternative opplæringsarenaer

I Rundskriv UDIR-3-2010 *Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen* (2020c) beskrives det at en alternativ opplæringsarena er et annet sted enn skoleområdet der en eller flere elever mottar opplæring. En slik arena kan for eksempel være leirskoler, bedrifter eller bondegårder. Slike opplæringsarenaer ble først etablert på 1970-tallet, mens mesteparten av dagens alternative opplæringsarenaer er etablert på 2000-tallet (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s.38). «Inn på Tunet» er et eksempel på et alternativt pedagogisk undervisningsopplegg, der elever med ulike utfordringer på skolen kan tilegne seg kunnskap og erfaringer uten at det står et fag på timeplanen (Inn på tunet, 2020). Ifølge Matmerk (2015) blir undervisningen knyttet opp mot konkrete problemstillinger som blir synliggjort for elevene. Bruk av uteskoler er også et eksempel på en god arena for barn og unge der det åpnes opp for en annen type læring enn i klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elevene kan dermed lære på en mer aktiv måte og læringsmetodene er mer praktiske. Dermed kan det være læringsfremmende å se sammenhenger mellom det som læres i klasserommet opp mot det som skjer ute i naturen. Jordet (2010) argumenterer for en mer variert opplæring,

særlig når det gjelder tilpasset opplæring. Dette er for å kunne legge til rette for flere ulikheter og ulike forutsetninger hos barn og unge, slik at skolen kan inkludere flere elever i skolefaglige prosesser.

I Meld. St. 18 (2010-2011, s.38) kommer det fram i en undersøkelse at 34% av de som fikk tilbud om alternativ opplæring fikk det som følge av enkeltvedtak om spesialundervisning. Omtrent 50% fikk tilbud grunnet beslutning fra rektor, eleven selv eller foreldre. I samme undersøkelse kommer det fram at «(...) tiltaket begrunnes ofte med ulike fagspesifikke spesialpedagogiske behov, men i praksis samler man elever som viser problematferd» (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s.38). Jahnsen et.al. (2011) viser i sin forskning at slike tiltak tilbys elever som viser problematferd i skolen, har fagvansker og lite motivasjon og mestringsopplevelser i skolen. Ut fra forskning kan en se at problematferd og lav motivasjon er en gjenganger når det gjelder elevene som får tilbud om alternative opplæringsarenaer.

Problematferd er et komplekst begrep som kan uttrykkes forskjellig, og varierer sterkt fra person til person. Begrepene for å beskrive denne type problematikk er mange, men generelt kan en si at problematferd er knyttet til hvordan barn og unge fungerer i skole, barnehage, familie og samfunn (Ogden, 2018). Problematferd kan deles inn i tre ulike grader; *lærings- og undervisningshemmende atferd*, *norm- og regelbrytende atferd* og *alvorlige atferdsproblemer*. I denne oppgaven skal jeg se nærmere på den første graden av problematferd. Lærings- og undervisningshemmende atferd kan karakteriseres som uro, bråk, manglende arbeidsro og arbeidsinnsats. Dette handler i stor grad om hvorvidt elevene innfrir forventningene som stilles av skolen og lærerne. Ogden (2018) beskriver at problematferd i undervisningssammenheng ofte henger sammen med at elevene synes undervisningen er kjedelig og uinteressant. Fra lærerens perspektiv vil problematferd dreie seg rundt mangelen på mottakelighet for det faglige budskapet, og at elevene ikke innfrir lærerens forventninger. Et fleksibelt og godt læringsmiljø kan fungere som en forebyggende faktor for problematferd, dersom det blir større fokus på vansker knyttet til disiplin, motivasjon og trivsel (Damsgaard, 2003).

For elever med vedtak om spesialundervisning skal det være spesifiserte retningslinjer dersom det alternative opplæringstilbudet skal være en del av spesialundervisningen, og bruken av opplæringsarenaen må være begrunnet i enkeltvedtaket (Utdanningsdirektoratet, 2020c; St. Meld. nr. 18 (2010-2011) s.30). I opplæringslovens § 5-1 (1998) beskrives det vilkår for bruk av alternative opplæringsarenaer for elever med vedtak om spesialundervisning, der det legges vekt på elevens utvikling og egne forutsetninger.

2.3 Tidligere forskning

Mestringsprogrammet «Skyting for mestring» har som nevnt, inspirasjon fra prosjektet «FOKUS – ro og koncentration gjennom, skydeidræt». Forskningen fra dette prosjektet viser at barn med konsentrasjonsvansker og uro har funnet mer ro og fått et bedre fokus i klasserommet (Ahrenkiel, 2021). Østerlie et.al. (2018) har funnet like resultater i en studie fra NTNU. Forskningen fra mestringsprogrammet viser at teknikkene elevene lærer i skytetreningen tar de med seg videre i andre arenaer, og at både deres motivasjon og trivsel er betydelig høyere etter deltakelsen. Både det norske og det danske mestringsprogrammet kan sammenlignes med det tilpassede fritidstilbudet som kalles «Drive for life» (Drive for life, 2021). Målet for dette prosjektet er at elever fra 5.-7.klasse skal oppleve mestring, glede og samhold. På samme måte som skytetreningen, vil motor og motorsport inspirere unge til å tro på egen framtid, bidra til bedre

selvfølelse, gode opplevelser og økt sosial kompetanse. Det største fellestrekket for mestringsprogrammene er at elevene som deltar selv er interessert i sporten eller aktiviteten som utføres, som kan være en stor faktor for motivasjon (Kvello, 2017).

Damsgaard og Klokkersvold (2011) forklarer at elever som har hatt tilbud om alternative opplæringsarenaer har fått økt motivasjon, grunnet tilpassede utfordringer og muligheten til å kombinere teori og praksis. Skaalvik, Federici og Klassen (2015) viser i sin forskning hvordan elevers forventninger om skolefaglig mestring utgjør valget av blant annet oppgaver som skal utføres, innsats og prestasjoner i skolen. Det er likevel individuelt i hvilke sammenhenger elever opplever mest mestring og motivasjon i skolen. Forskning fra Storbritannia viser at elevers mestring og motivasjon kommer fra ulike undervisningsstrategier i skolen (Clayton, Blumberg & Auld, 2010). Resultatene viser at elever som foretrekker tradisjonell undervisning og læringsmiljø viser mestring og større innsats i læringssituasjonen. Elever som derimot foretrekker mindre tradisjonelle læringsmiljø, viser mer selvsikkerhet og motivasjon i utradisjonell undervisning. Elevenes mestringsforventninger til seg selv blir også nevnt i forskningen som en viktig motivasjonsfaktor i skolen. Quinn og Poirier (2006) finner flere likhetstrekk ved alternativ opplæring, der motivasjonen og opplevelsen av mestring og suksess har økt.

Læreren som støttespiller og motivator viser seg også å være en sentral del for elevenes kilder til mestring og motivasjon. Ifølge Moen (2016a) kan relasjonen mellom læreren og eleven bli sett på som en helt sentral del av hvordan elevenes motivasjon og mestring utvikles og stimuleres. Meld. St. 22 (2010-2011, s.68) belyser tilsvarende hvorfor det er viktig for elevenes trivsel på skolen hvordan at læreren arbeider med klasseledelse og undervisning. Forskning viser at uavhengig av kontekst, vil elevenes tilhørighet og opplevelse av sosial støtte også være betydningsfull (Federici & Skaalvik, 2013).

Wigfield og Wentzel (2007) legger i sin undersøkelse vekt på hvordan skolefaglig og sosial mestring kan påvirke en elevs motivasjon og prestasjoner i skolen. Forskningen utdyper at det sosiale aspektet og elevens selvvurdering og prestasjoner på dette nivået kan gi elevene motivasjon til å beherske sin atferd i klasserommet. Like resultater viser Edagar-Smith og Palmer (2015) der de legger vekt på et bedre læringsmiljø i alternative opplæringsarenaer. Det sosiale aspektet er også en betydningsfull faktor for mestring og motivasjon i en alternativ opplæringsarena, da elevene ser på utvikling av sosial kompetanse som viktig i skolen (Quinn & Poirier, 2006).

Jordet (2010) peker på dagens organisering av opplæringen som en god begrunnelse for å utvide perspektivet på læring i skolen. Han trekker blant annet frem fokuset på digitale verktøy i skolehverdagen, der flere barn og unge knytter sosial kontakt, og det finnes andre betingelser for læring og utvikling. Lillejord, Børte og Nesje (2018) fremhever også at læring og motivasjon i skolen påvirkes gjennom aktivitet og egne interesser. Dermed er det grunn til å tro at skolens undervisningsmetoder bør utvides. Likevel viser forskningen på evalueringen av kunnskapsløftet at flere lærere opplever større frihet når det gjelder metodevalg i undervisningen, som har gjort undervisningen mer variert enn ved tidligere læreplaner (Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012).

2.4 Læring og utvikling i et skoleperspektiv

I all hovedsak vil skolen være en viktig arena for hvordan barn og unges læring og utvikling formes sammen med klassekamerater og lærere (Nordahl, 2012). Lev Vygotsky presenterer teorien han kaller *sosiokulturell læringsteori*, der utgangspunkt er at læring skjer i samspill med andre, hovedsakelig gjennom språk og deltakelse (Vygotsky, 1978).

Barnets omgivelser og kultur er vesentlig for læringen og utviklingen, der utviklingen vil skje i sosiale sammenhenger i interaksjon med andre. Læring og utvikling hos barn vil dermed i stor grad være basert på elevenes egen aktivitet, deltakelse og dialog sammen med for eksempel klassekamerater og lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ut fra sosiokulturell læringsteori vil det være normalt at barnets kognitive utvikling vil gå fra å være en påvirkning fra det ytre sosiale planet, til å bli internalisert og en del av barnet selv (Moen, 2015).

Innenfor det teoretiske rammeverket i sosiokulturell læringsteori vil læring og utvikling i stor grad knyttes opp mot *det aktuelle utviklingsnivået* og barnets *nærmeste utviklingszone* (Vygotsky, 1978). I denne sammenhengen legger Vygotsky vekt på at når barnet befinner seg i den nærmeste utviklingssonen, vil det være hensiktsmessig at barnet får hjelp av en voksen eller noen andre med mer kompetanse for å kunne utvikle seg videre. Gjennom observasjon og samhandling kan barn og unge lære hvordan handlinger gjennomføres, som av Bandura (1997) beskrives som *modellering*. Skaalvik og Skaalvik (2018) poengterer at gjennom dialog og imitasjon i samarbeid med en voksen, kan eleven gjennomføre oppgaver som han ikke ville mestret selv. Samarbeid med en mer kompetent klassekamerat vil også videreutvikle elevens egen kompetanse. Dermed blir både læreren og jevnaldrende i skolen en støtte for eleven, som gjør at eleven kan bruke sitt fulle utviklingspotensial. Utgangspunktet vil være at læreren kommer elevens kognitive utvikling i forkjøpet og dermed fremme utviklings- og læringsprosessen (Moen, 2016b). På den måten kan læreren fremme elevens motivasjon, interesser og engasjement for videre arbeid.

2.5 Motivasjon og mestring – et utgangspunkt for læring og utvikling

For å forklare den menneskelige atferd og motivasjon benytter Abraham Maslow behovspyramiden som illustrasjon. Pyramiden begynner på bunnen, der de nederste behovene må være oppfylt for at en kan kunne tilfredsstille behovene lenger opp i pyramiden (Maslow, 1970). I pyramiden ligger behovene for anerkjennelse, positiv selvoppfatning og trygghet sentralt for læring og utvikling. I tillegg er det nødvendig med sosial og aktiv læringsstøtte fra omgivelsene rundt menneskene, og samhandling med andre. Nordahl et.al. (2005) ser på en god relasjon mellom barn og voksne som et menneskelig behov, særlig når det gjelder utvikling og forebygging av atferdsproblemer. Både Jordet (2010) og Moen (2016a) legger vekt på hvordan en positiv relasjon mellom læreren og eleven er viktig for elevens motivasjon for både sosial utvikling, og når det gjelder faglig og sosial læring i skolen. Dersom grunnleggende behov ikke blir tilfredsstilt, vil en persons motivasjon til å korrigere atferden øke (Maslow, 1970).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) vil både mestring og motivasjon være to sentrale dimensjoner i en læringsprosess. Kvello (2017) beskriver fire sentrale elementer bak kjernen i en god læring; 1) intensiteten i læringen eller mengdetrening, 2) tilbakemelding, 3) selvregulering og 4) progresjon basert på utfordringer. Disse fire elementene kan virke inn på hverandre, sammen med faktorene *motivasjon og mestring*.

Motivasjon kan bli sett på som det som driver menneskelig atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Bandura, 1977). Å ha et driv og en vilje om å gjennomføre en spesifikk oppgave handler i stor grad om motivasjon, og hvor mye energi en velger å yte for å nå et mål (Kvello, 2017). Deci og Ryan (1985) har utviklet *selvbestemmelsesteorien*, der motivasjonen blir påvirket av indre og ytre faktorer. Indre motivasjon fører til atferd en

faktisk har lyst å bedrive, der behovet for autonomi, tilhørighet og kompetanse spiller inn. Når det gjelder menneskelige behov som kompetanse og selvbestemmelse, vil indre motivasjon øke i takt i den grad disse behovene blir stimulert (Maslow, 1970). Ytre motivasjon er derimot motivasjonen til en atferd der en gjerne får en form for belønning. I skolesammenheng kan en se tendenser til mangel på motivasjon når elever ikke kommer seg i gang med skolearbeidet, at atferden ikke er rettet mot faglige aktiviteter og eleven heller velger å bruke tiden på andre ting (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dermed er det viktig at læreren vurderer hva elevene er motivert for i undervisningen og deretter bygge videre på dette. Det kan også være like sentralt å finne ut om det er andre forstyrrende elementer som kan være årsaken til atferden.

I sammenheng med både motivasjon og læring er også begrepet mestring viktig. I bunn og grunn kan en si at mestring er at en person stort sett håndterer utfordringer og oppgaver på ulike arenaer. Likevel kan en mestre noe på et spesifikt område, men ikke på et annet. Mestring vil i stor grad bygge på egne mestringserfaringer, likegyldig om opplevelsene er positive eller negative (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ifølge Bandura (1977) vil en person ha større motivasjon til å gjennomføre en oppgave om ens egen tro på mestring er høy fordi en tidligere har hatt suksess med lignende oppgaver. Lav tro på egen mestring kan være årsak til lite motivasjon, da nye oppgaver og situasjoner kan oppfattes som truende (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Nordahl, et.al., 2005).

2.5.1 Albert Banduras teori om «self-efficacy»

For å kunne få en dypere forståelse for hvordan motivasjon kan påvirkes, er begrepet *mestringsforventning* sentralt. Skaalvik og Skaalvik (2018) beskriver mestringsforventninger som det å kunne klare bestemte oppgaver. For å forklare dette bedre, benytter Albert Bandura seg av begrepet *self-efficacy*; «Perceived self-efficacy refers to beliefs on one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments» (Bandura, 1997, s.3). Self-efficacy betegnes dermed som en persons bedømmelse av hvor godt en selv er i stand til å utføre eller planlegge handlinger eller oppgaver i en bestemt situasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Bandura (1997) skiller mellom *efficacy expectations* og *outcome expectations* som sammen utgjør en persons self-efficacy. Efficacy expectations handler om forventningene om å være i stand til å løse en oppgave, og outcome expectations handler om det en tror kommer til å skje når en klarer oppgaven. Dermed kan det tenkes at self-efficacy har en stor betydning for både tankemønster, følelser, motivasjon og atferd. En persons mestringsforventning til seg selv kan bidra til en stor del av egen motivasjon til å gjennomføre oppgaver.

Ifølge Bandura (1997) er det fire sentrale elementer som påvirker mestringsforventning; 1) *mestringserfaring*, 2) *andres eksempler*, 3) *verbal overtalelse* og 4) *fysiologiske og emosjonelle reaksjoner*.

Mestringserfaringer

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) er det normalt å mislykkes i forsøket på å mestre en oppgave i starten av en læringsprosess. Om en har erfaringer med å mislykkes, vil dette svekke forventningene om mestring ved tilsvarende oppgaver en står ovenfor (Bandura, 1997). Positive mestringserfaringer med å ha lyktes med en lignende oppgave tidligere, vil øke egne mestringsforventninger om å lykkes på nytt. Mestringsforventninger kan derfor knyttes opp mot hvilken innsats og utholdenhet en legger i oppgaven for å lykkes.

Andres eksempler

Andres eksempler, eller sosial sammenligning, er også sentralt fordi elever i skolen har lett for å sammenligne seg selv med sine medelever. Denne type sammenligning skjer særlig med noen som en anser som lik seg selv. Dette kan være både en fremmede og hemmende faktor for forventninger om mestring på områder en selv mangler erfaring på, eller føler seg usikker på.

Verbal overtalelse

Ifølge Bandura (1997) vil positiv verbal overtalelse fra for eksempel lærere eller foreldre være en viktig indikator for økt mestringsforventning hos elevene. Moen (2016a) beskriver at emosjonell støtte og veiledning fra læreren fremmer både elevenes motivasjon, trivsel og læringsutvikling i skolen. Forskning viser hvor viktig læreren som støttespiller kan være både for elevenes motivasjon og mestringsopplevelser (Federici & Skaalvik, 2013; Skaalvik et.al., 2015; Quinn & Poirier, 2006). Hvordan lærerens egen atferd og motiverende ord påvirker elevenes egen motivasjon og mestringsforventninger, legger også Hattie (2009) vekt på i sin forskning om hvilke faktorer som påvirker elevens læringsutbytte i skolen.

Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

Til sist er også fysiologiske og emosjonelle reaksjoner kilder som påvirker egen mestringsforventning. Fysiske reaksjoner som stress og hjertebank oppstår gjerne i situasjoner som oppleves som truende der forventningene om mestring er lave (Bandura, 1997). Reaksjonene kan påvirke kvaliteten på tankemønsteret og utførelsen av situasjonens mål.

2.5.2 Selvgulering i sammenheng med mestring

Når det gjelder egne mestringsforventninger, vil en persons evne til selvregulering være en sentral faktor (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elever som har høye mestringsforventninger setter seg mer realistiske mål, planlegger læringsaktiviteten og kan korrigere læringsstrategiene på en bedre måte. Dette er relevante faktorer for selvregulering i undervisningssammenheng. Som nevnt tidligere, har elever som får tilbud om alternative opplæringsarenaer, ofte atferdsproblemer og utfordringer med konsentrasjon og manglende arbeidsinnsats (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s.38; Jahnsen et.al., 2011). Dette kan knyttes sammen med at selvregulering kan påvirke faktorer som atferd og konsentrasjon. Ogden (2018) beskriver at oppmerksomhetsregulering handler om å kunne holde fokus på de viktigste signalene i en situasjon, som for eksempel informasjon i et klasserom. Selvregulering i et skoleperspektiv vil være viktig for barn for at de skal klare å holde ut arbeidet med kjedelige oppgaver og opprettholde oppmerksomhet. Skaalvik og Skaalvik (2018) knytter dette opp til en av faktorene som påvirker motivasjon og mestringsforventninger hos elever.

Selvregulering og indre motivasjon er nært knyttet sammen for å forstå hvordan mestring og motivasjon kan påvirkes. Selvregulering forutsetter i stor grad egen autonomi og kompetanse, som indre motivasjon er nært forbundet med (Deci & Ryan, 1985). Bandura (1997) legger vekt på begrepet «*human agency*» som handler om å være «agent i eget liv», der elevenes muligheter til å sette egne mål og planlegge arbeidet selv er betydningsfulle for selvbestemmelse i skolehverdagen. Autonomi og medbestemmelse i skolen vil være med å avgjøre en elevs motivasjon. På denne måten blir eleven med på å bestemme egen læring, som i stor grad er viktig for selvregulering. Det vil si at slike faktorer er viktig for egen motivasjon og selv vurdering. Indre

motivasjon er også knyttet opp mot et positivt selvbilde, da en tar til seg feedback fra andre og mottar selvkritikk på en god måte (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ifølge Diseth, Mathisen og Samdal (2020) vil det å blant annet søke etter hjelp fra læreren tyde på god selvregulering og indre motivasjon for elever.

2.5.3 Susan Harters «self-development concept»

Susan Harters forskning om selvvurdering handler om motivasjon basert på egen oppfatning av en helhetlig personlig kompetanse på sentrale områder (Harter, 1999). Hun vektlegger hvordan skolefaglig kompetanse, sosial aksept, prestasjon i idrett, fysisk utseende og atferd kan ha betydning for egen selvvurdering (Harter, 1985). Disse faktorene utgjør et globalt selvverd som handler om hvordan en person vurderer seg selv i en helhet, der kategoriene som en selv ser på som viktige vil ha større innflytelse. Betydningen av egen selvvurdering opp mot mestringsforventninger kan være forskjellig fra de ulike oppgavene som skal gjennomføres. Bandura (1997) beskriver at mestringsforventningene, eller elevenes self-efficacy, varierer med hvilke oppgaver som skal gjennomføres, der økt mestringsforventning stiger i sammenheng med hvilke oppgaver en selv ser på som viktig for egen selvvurdering.

Harter (1985) presiserer i sin forskning at en bør skille mellom barns selvvurdering som helhetlig og domenespesifikk. Helhetlig selvvurdering baserer seg på de fem ovennevnte faktorene som individets helhetlige selvvurdering påvirkes av. Domenespesifikk selvvurdering er derimot ustabil. Selvvurderingen justeres om en oppfatter seg selv som god eller dårlig i for eksempel et fag på skolen. Diseth et.al. (2020) knytter motivasjon i de domenespesifikke delene opp mot indre og ytre motivasjon på skolen. Positiv selvvurdering i et fag bygger oftest på en indre motivasjon, mens fag som en selv ikke anser seg selv som flink eller god i, er påvirket av ytre motivasjon. Likevel påpeker Harter (1985) at økt selvvurdering i en domenespesifikk del, vil kunne bidra til bedret helhetlig selvvurdering. Utfordringer med problematferd og skolefaglige prestasjoner kan være med å bryte ned en helhetlig selvvurdering, som videre kan ha konsekvenser for egen motivasjon og mestringsforventning (Jahnsen et.al., 2011). Ulike forventninger i ordinær klasseromsundervisning sammenlignet med en alternativ opplæringsarena kan bidra til en ulik helhetlig vurdering av seg selv da mestringsforventningene og egen selvvurdering er forskjellig i de ulike arenaene. Skaalvik og Skaalvik (2018) peker på hvordan skolefaglig selvvurdering kan være en viktig faktor for den indre motivasjonen hos mennesker. Om eleven har en god skolefaglig selvvurdering som for eksempel følelsen av å være flink i et fag, vil den indre motivasjonen øke.

I sammenheng med motivasjon spiller egen selvoppfatning en sentral rolle. Selvoppfatning kan betegnes som enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro og viten en person har til seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Ifølge Harter (1999) er en persons selvoppfatning et resultat av tidligere mestringserfaringer. En person som har høy selvoppfatning, vil i stor grad velge læringsmål og oppgaver som det er realistisk å kunne mestre (Kvelling, 2017). Personer med en positiv selvoppfatning vil søke utfordrende oppgaver og har stort sett lyktes tidligere med lignende oppgaver slik at mestringsforventningene er høye.

2.5.4 Jacquelyne Eccles teori «expectancy value»

Jacquelyne Eccles har i sin teori «*expectancy value*», forsket på hvilken betydning mestringsforventninger og verdier har for motivasjon, og dermed også for elevens valg av oppgaver og aktiviteter (Eccles, 2005). Eccles beskriver at motivasjon er et resultat

av oppgavens verdi for elevene og deres forventninger om å kunne mestre oppgavene (Wigfield & Eccles, 2002). Desto større verdi oppgaven har for elevene, desto mer vil mestringsforventningene om å klare oppgaven øke. I samsvar med Banduras teorier om motivasjon og self-efficacy (1997), uttrykker Wigfield og Eccles (2002) at mestringserfaringer påvirker forventningene en har til egen mestring.

Wigfield og Eccles (2002) legger vekt på elevenes egen oppfatning av verdien på ulike oppgaver de møter, slik som 1) *personlig verdi*, 2) *indre verdi*, 3) *nytteverdi* og 4) *kostnad*. Dette er subjektive verdier som er med å påvirke motivasjonen bak valg av oppgaver elever tar i skolen (Wigfield & Wentzel, 2007). *Personlig verdi* er nært forbundet med elevens selvutvurdering og selvoppfatning, fordi det kan knyttes til viktige mål eleven ønsker å oppnå. Også *indre verdi* er en særlig viktig motivasjonsfaktor hos elevene, da de har en genuin glede eller interesse av å arbeide med oppgaven. Verdiene elevene opplever i undervisningssammenheng, spesielt personlig verdi og indre verdi, kan skape fremmede motivasjonsfaktorer i undervisningen. Dette kan ses i sammenheng med Deci og Ryans selvbestemmelsesteori (1985), da egen interesseverdi og personlig verdi vil være faktorer som virker inn på ens egen indre motivasjon. Skaalvik & Skaalvik (2018) påpeker at bråk og problematferd kan være et tegn på at faget eller aktiviteten i skolen har mistet sin verdi for eleven. *Nytteverdi* betegner hvorvidt en oppgave har betydning for læring og mestring for å klare og oppnå kommende mål (Wigfield & Eccles, 2002). *Kostnad* refereres til ulike mulige negative konsekvenser en kan oppleve av å gjøre en oppgave. Desto større kostnader oppgaven krever, desto lavere verdi vil oppgaven ha for eleven.

Forskningen til Diseth et.al. (2020) viser at mange elever setter spørsmålstegn ved verdien av innsatsen og arbeidet skolegangen etter hvert som de blir eldre. Undersøkelsen viser også at motivasjonen blir mer påvirket av ytre faktorer, slik som belønninger, og mindre av den indre faktorer etter hvert som elevene ble eldre.

3 Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Ved å benytte seg av kvalitative metoder, vil ethvert forskningsprosjekt være basert på fenomenologisk eller hermeneutisk teori. Hermeneutikken er opptatt av fortolkning av tekster der en vil oppnå allmenn forståelse av hva en tekst betyr, mens fenomenologien dreier seg om beskrivelser av menneskelige erfaringer og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2019).

Gjennom å bruke hermeneutikk som vitenskapsteoretisk utgangspunkt, vil forskeren fremheve «(...) betydningen av å fortolke folk handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (Thagaard, 2013, s.41). I hermeneutikken vil forskeren forstå delene i lys av en helhet av det som studeres. Kvale og Brinkmann (2019) beskriver hermeneutikk som det å forstå tekster, der formålet vil være å få en helhetlig forståelse av hva en tekst betyr. I eget forskningsprosjekt tar jeg utgangspunkt i transkripsjonene av forskningsintervjuene, der jeg arbeidet med meningen og tolkningen av intervjutekstene. Deretter studerte jeg den dypere meningen med tekstene til hver av informantene jeg intervjuet. Meningen og tolkningene fra datamaterialet har jeg sett i lys av hele forskningsprosjektet, altså all data fra intervjuene i en helhet. Dermed har jeg trukket felles slutninger for prosjektet.

Kvale og Brinkmann (2019) beskriver at i et fenomenologisk perspektiv vil forskeren illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i egen livsverden. Thagaard (2013) uttrykker vitenskapen på lignende måte, der hun legger vekt på den subjektive opplevelsen. Forskeren søker å oppnå en større forståelse av enkeltpersoners erfaringer. Ofte vil fenomenologiske studier forske på meningen, opplevelsen og erfaringene mennesker har om et fenomen. Fenomenologien kan bli sett på som en sosial verden der forskeren ved hjelp av et forskningsintervju kan få større innblikk i hvordan verden oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2019). Å få et innblikk i hvordan lærere og elever opplever mestring og motivasjon i et alternativt undervisningsopplegg var et av hovedmålene i mitt prosjekt. For å besvare problemstillingen brukte jeg et *kvalitativt forskningsintervju*, der samtalen mellom to parter bærer preg av en profesjonell samtale, men forskeren vil komme i dybden av samtalens mening. Kvale og Brinkmann (2019) presiserer at et kvalitativt intervju sikter mot beskrivelser av informantens livsverden ved å benytte seg av ord framfor tall. Målet er å forstå verden fra intervjupersonens side, der intervjupersonen og forskeren samproduserer kunnskap.

I mitt forskningsprosjekt har jeg brukt en kombinasjon av hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming. Jeg har studert og satt meg inn i informantenes opplevelse av mestringsprogrammet, og deretter forsøkt å tolke deres meninger som ulike deler, der jeg videre har satt sammen datamaterialet til en helhet. Underveis i analyseringen var det en frem- og tilbake-prosess mellom delene og helhetene, som Kvale og Brinkmann (2019) kaller den *hermeneutiske sirkelen*. Forforståelser og nye kunnskaper om temaet har bygd opp sirkelen av deler, som deretter er satt sammen til en helhet. Grunnet skolebesøket jeg gjorde før datainnsamlingen, hadde den hermeneutiske sirkelen allerede startet, siden jeg fra før hadde en forforståelse av undervisningsarenaens prosess og opplevelser.

3.2 Det empiriske feltet

Som grunnlag for det kvalitative forskningsarbeidet valgte jeg å benytte meg av det Kvale og Brinkmann (2019) kaller en *abduktiv tilnærming*. Dette er en metode der forskeren gjennom forskningsprosessen bruker en kombinasjon av induktiv og deduktiv tilnærming som verktøy når det gjelder forberedelser og analysering av innsamlet datamateriale. Induktiv og deduktiv tilnærming brukes oftest når forskeren kjenner til fenomenene som studeres, mens en abduktiv tilnærming brukes i situasjoner der forskeren har relativt lite kunnskap. Videre vil jeg benytte meg av Tjoras (2021) begrep om denne metoden; *stegvis-deduktiv induktiv metode* (SDI-metoden). Metoden er en effektiv prosess der forskeren arbeider ut fra ulike etapper fra innsamlet rådata og videre til konsepter eller teorier. Metoden brukes gjennom hele forskningsprosessen, spesielt når det gjelder analyse av datamateriale. Ved å bruke denne metoden, særlig i analysedelen, vil forskeren kunne trekke ut essensen i datamaterialet på en effektiv måte (Ringdal, 2018).

I mitt forskningsprosjekt vurderte jeg det som mest hensiktsmessig å bruke SDI-metoden, siden jeg på forhånd ikke hadde så mye kunnskap om temaet. Jeg har arbeidet fra data mot teori slik som den induktive tilnærmingen, samtidig som jeg har arbeidet deduktivt, altså fra det teoretiske til det empiriske, i tråd med Tjora (2021). Forskningen kan dermed ikke betegnes som en lineær prosess, siden datainnsamling fra det empiriske feltet og teoretiske feltet har foregått om hverandre. I kapittel 3.4 Analyse vil jeg komme nærmere tilbake til SDI-metoden som redskap, og hvordan jeg har brukt metoden.

3.2.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvale og Brinkmann (2019) beskriver betydningen av metode som «veien til målet». Ut fra forskningsprosjektets mål, må forskeren kunne planlegge, gjøre seg kjent med innhold og velge en gunstig metode slik at prosjektet kan utføres på en funksjonell måte. Hvordan metoden skal gjennomføres avhenger av temaet og formålet for undersøkelsen.

Ifølge Thagaard (2013) beskrives en kvalitativ metode tradisjonelt sett som en forskning der forskeren har nær kontakt til det som studeres. Dermed gir metoden grunnlag for fordypning i de sosiale fenomenene en skal studere. En kvalitativ forskningsmetode kan karakteriseres som en prosess der informasjonen tolkes i lys av konteksten tilnærmingen inngår i. Dette skiller seg fra den kvantitative forskningsmetoden, der forskeren fokuserer på variabler uavhengig av en samfunnsmessig kontekst. Kvalitative forskningsmetoder er ifølge Thagaard (2013) basert på et subjekt-subjekt-forhold mellom forskeren og de personene som inngår i studien. Når en benytter seg av denne forskningsmetoden er det normalt å bruke for eksempel intervju eller observasjon som innsamlingsmetode av datamateriale. På den måten oppnår forskeren direkte kontakt med informantene.

For å kunne besvare min problemstilling «Hvordan kan lærere arbeide med motivasjon og mestring i et alternativt undervisningsopplegg for barn og unge med utfordringer knyttet til problematferd og konsentrasjonsvansker?», fant jeg tidlig ut at det hadde vært mest hensiktsmessig å komme så nær informantenes meninger og tolkninger som mulig. Slik kunne jeg få fram informantenes egne erfaringer og avdekke deres opplevelser av en alternativ opplæringsarena. Dermed valgte jeg å benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju som forskningsmetode.

3.2.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvalitative intervju er en velkjent forskningsmetode der formålet er å gå i dybden av et fenomen, eller få fyldig informasjon om hvordan mennesker opplever for eksempel en livssituasjon eller menneskers egne erfaringer omkring et tema (Thagaard, 2013). Videre beskrives det at «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2019, s.42). Et kvalitativt forskningsintervju er likt den dagligdagse samtalen, men intervjuet krever en bestemt metode, spørreteknikk, og en større planlegging enn en vanlig samtale. Normalt vil det være et spesifikt tema forskeren skal undersøke som går dypere enn den spontane samtalen i hverdagen. Kunnskapen fra et forskningsintervju blir dermed produsert gjennom en interaksjon mellom intervjueren og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2019).

Thagaard (2013) presiserer at et kvalitativt forskningsintervju kan utformes ved hjelp av en lite strukturert, delvis strukturert og relativt sterkt strukturert tilnærming. Jeg valgte å benytte meg av det Kvale og Brinkmann (2019) kaller et *semistrukturert livsverdensintervju*. Dette kan tolkes som det samme Thagaard (2013) beskriver som et delvis strukturert intervju. Et semistrukturert livsverdensintervju brukes når forskeren vil hente inn beskrivelser av en persons livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019; Tjora, 2021). Intervjuet baserer seg på et fenomenologisk perspektiv. Siden metoden er delvis strukturert, vil det si at intervjuet verken er en åpen samtale eller et lukket spørreskjema. Målet er en relativt fri samtale som kretser omkring et forhåndsbestemt tema. Likevel kan en bruke ulike hjelpemidler som for eksempel en intervjuguide underveis i intervjuet, som jeg vil komme tilbake til i kapittel 3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide.

For å få et best mulig svar på min problemstilling, ønsket jeg å gå i dybden av temaet i min forskning, slik at jeg kunne få mer fyldig informasjon etter hvert som intervjuet tok for seg ulike forhåndsbestemte temaer. Et mål med å bruke en slik metode er å skape en trygg ramme for deltakerne, der de fritt kan reflektere over egne opplevelser og erfaringer knyttet til temaene som blir tatt opp (Tjora, 2021). I tillegg er det hensiktsmessig å ha en viss plan for hvilke temaer intervjuet skal gå inn på, slik at undersøkelsens problemstilling kunne bli besvart på en utfyllende måte.

3.2.3 Utvalg og rekruttering av informanter

Kvalitative forskningsundersøkelser kjennetegnes vanligvis av et lite antall informanter, sammenlignet med kvantitative studier (Kvale & Brinkmann, 2019). Ifølge Ringdal (2018) vil antall intervjupersoner avhenge i stor grad av hva forskeren forsker på, og hva formålet med undersøkelsen er. Thagaard (2013) beskriver at utvalget må være stort nok til å gi en forståelse av det fenomenet som blir undersøkt. Antall informanter vil dermed variere ut fra forskningens innsamlingsmetode og problemstilling.

Tjora (2021) beskriver rekrutteringen av informantene som er prosess der en velger intervjupersonene ut fra hvem som kan uttale seg om det aktuelle tema som blir tatt opp. Dette kalles et *strategisk* eller *teoretisk* utvalg. Av hensyn til mitt mål med forskningen, tenkte jeg først og fremst at det hadde vært mest hensiktsmessig å intervju lærere som arbeider med mestringsprogrammet. Valget av informanter landet dermed på lærere som har vært med på arbeidet og organiseringen av undervisningen. Sannsynligvis ville de ha god kunnskap om både organisering av programmet, og hvilke faktorer som spiller inn ved elevenes opplevelse av mestring og motivasjon. Samtidig kunne de fortelle om hvordan de arbeider med atferdsproblematikk hos elevene.

For å komme så nært opplevelsene og erfaringene rundt mestringsprogrammet som mulig, vurderte jeg det også som interessant å intervjuere elevene som deltar i programmet. På den måten kunne jeg snakke med dem om hvilke opplevelser de har ved bruk av en alternativ undervisningsmetode. Elevene kunne da beskrive deres erfaringer med å være med på et alternativt undervisningsopplegg, og eventuelt på hvilken måte opplæringsarenaen har skapt muligheter eller begrensninger i deres skolegang i sammenheng med motivasjon og mestring.

Da jeg startet rekrutteringsprosessen, henvendte jeg meg først og fremst til en av kontaktpersonene ved skolen. Jeg dro på skolebesøk for å snakke med lærerne som arbeider med mestringsprogrammet, slik at jeg kunne rette søkelyset mot et spesifikt tema. Deretter sendte jeg forespørsel om deltakelse til forskningsprosjektet, samt informasjonsskriv til de aktuelle lærerne og avtalte videre tid til intervju.

Lærerne jeg endte opp med å intervjuere har begge faglig utdanning som lærer. De har arbeidet på skolen over flere år, samtidig som de også har vært en del av mestringsprogrammet over en lengre periode. Begge lærerne er vanligvis også kontaktlærer til flere av elevene som er med på undervisningsmetoden. I tillegg har lærerne god erfaring med og stor interesse for skyting, da de har holdt på med idretten siden de selv var små. Dette tror jeg er en positiv fordel siden de kan sette seg inn i situasjonene elevene opplever, og i tillegg dele egne opplevelser på skytebanen med elevene. Framover vil jeg presentere lærerne som «Hilde» og «Kristine» av hensyn til personvern.

Rekrutteringen av elevene foregikk på selve opplæringsarenaen. I forkant hadde jeg forhørt meg med lærerne jeg intervjuet om hvilke elever som kunne være aktuelle for en samtale. Metoden kalles *snøballmetoden*, der forskeren får tips til nye informanter fra førstekontaktene (Tjora, 2021; Thagaard, 2013). Jeg snakket først med samtlige av elevene på mestringsprogrammet i pausene mellom skytetreningen, der jeg spurte om interessen for deltakelse. Siden elevene er under 15, krevde deltakelse i forskningsprosjektet foreldresamtykke i tillegg til samtykke fra elevene selv (NESH, 2018). Elevene fikk med seg informasjonsskriv og samtykkeskjema hjem til de foresatte som skulle signeres, og vi avtalte at intervjuene skulle foregå dagen etter. I denne situasjonen var det viktig å informere om og presisere at intervjuene kun skulle bli tatt opp på bånd og ikke filmet. Jeg la også stor vekt på at deltakelsen var helt frivillig.

Med tanke på tipsene jeg fikk fra lærerne om aktuelle elever, endte valgene av informantene på en gutt og to jenter. Av hensyn til personvern, går jeg ikke nærmere inn på klassetrinn, men jeg kan fortelle at elevene er mellom 10 og 14 år gamle. Alle informantene hadde vært med i mestringsprogrammet i over et år. En elev er diagnostisert med ADHD, mens fellestrekket hos elevene er konsentrasjons- og motivasjonsvansker, samt ulike atferdsproblemer. Underveis i intervjuet kom det fram at elevene var veldig interessert i skyting, og hadde skutt flere ganger før sammen med andre voksne. De kunne også fortelle at de likte å skru på biler, være i mye aktivitet i store deler av hverdagen og at de hadde stor interesse for kreativitet, spesielt i skolesammenheng. Elevene vil heretter bli presentert som «Jonas», «Stine» og «Ellen».

3.3 Gjennomføring av det kvalitative forskningsintervjuet

Ifølge Tjora (2021) er målet med dybdeintervjuer å skape en relativt fri samtale mellom forsker og informant. Thagaard (2013) legger vekt på at forskeren bør skape en tillitsfull, trygg og rolig atmosfære, slik at intervjupersonen kan åpne seg om det forskeren ønsker

å få kunnskap om. Dette beskrives som å ta *regi* over intervjusituasjonen, som innebærer at forskeren finner en balanse mellom å gi uttrykk for bekreftende kommentarer, samtidig som målet vil være å få utdypende kommentarer av det informanten forteller. Videre i dette kapitlet vil jeg beskrive gjennomføringen av intervjuene.

3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide

Et forskningsintervju er ifølge Kvale og Brinkmann (2019) en interpersonlig situasjon, eller en samtale mellom to parter, der fellesnevneren er tema som blir tatt opp. Forskeren er ute etter mest mulig informasjon om informantens opplevelser og erfaringer av deres verden. I typiske dybdeintervjuer, eller livsverdensintervjuer er det mest hensiktsmessig å benytte seg av åpne spørsmål, som gir informantene muligheten til å gå i dybden på det de vil fortelle (Tjora, 2021). Ringdal (2018) beskriver at det er store variasjoner i dybdeintervjuer, grunnet vektleggingen av åpne spørsmål framfor strukturerte spørsmål. Dermed vil det være viktig å stille spørsmålene på en gjennomtenkt måte slik at informanten kan reflektere over temaet og spørsmålet samtalen dreier seg om (Thagaard, 2013). For å kunne gjennomføre og strukturere et forskningsintervju, kan det være fornuftig å benytte seg av en intervjuguide som vil være likt et slags manus. Manuset vil strukturere intervjuforløpet, som kan inneholde spørsmål i stikkordsform, eller fullstendige spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019; Tjora, 2021).

Vanligvis har dybdeintervjuene en standardisert struktur med oppvarmingsspørsmål, hovedspørsmål/refleksjonsspørsmål og avrundingsspørsmål (Tjora, 2021). Oppvarmingsspørsmålene er korte og konkrete spørsmål som ikke krever mye refleksjon av informanten. Spørsmålene er ufarlige, og vil gjøre selve intervjusituasjonen tryggere. Hovedspørsmålene/refleksjonsspørsmålene danner kjernen i intervjuet, og består av de spørsmålene forskeren ønsker å få besvart ut fra problemstillingen (Thagaard, 2013). Her får informanten muligheten til å gå i dybden av ulike deler som blir tatt opp. For å få mest mulig ut av intervjusituasjonen kan det være hensiktsmessig å benytte seg av *oppfølgingsspørsmål*, som vil få mer detaljert informasjon eller andre kommentarer til temaene intervjupersonen beskriver (Thagaard, 2013; Tjora, 2021). Eksempelvis kan dette være spørsmål som «Kan du si noe mer om...?» eller «Hva mener du med...?». Slike spørsmål er det verdt å tenke gjennom og ha skrevet ned under utarbeidingen av intervjuguiden, da det kan være til hjelp i intervjusituasjonen (Tjora, 2021). Avslutningsvis kan forskeren benytte seg av avrundingsspørsmål som leder oppmerksomheten bort fra refleksjonsspørsmålene og som normaliserer intervjusituasjonen. Spørsmålene innebærer vanligvis hva som vil skje med datamaterialet, opplevelsen av intervjuet fra informantens side, eller spørsmål om det er noe informanten har lyst å tilføye (Kvale & Brinkmann, 2019).

Under arbeidet med intervjuguiden, hadde jeg alltid problemstillingen i bakhodet. Tidligere i oppgaven hadde jeg utarbeidet tre forskningsspørsmål som ville belyse problemstillingen;

- 1) Hvordan kan en alternativ opplæringsarena fremme motivasjon- og mestringsforventninger hos barn med problematferd og konsentrasjonsvansker?
- 2) På hvilken måte mener lærerne at mestringsprogrammet kan bidra til motivasjons- og mestringsutvikling hos barn og unge som har dette tilbudet?

3) Hvilke faktorer legger lærere til rette for at mestringsprogrammet skal fungere best mulig for elevene?

For å holde mest mulig orden på spørsmålene under intervjuet, ble spørsmålene delt opp i ulike temaer ut fra forskningsspørsmålet, i samsvar med Tjoras (2021) strukturering av intervjuguide. Temaene jeg delte intervjuet inn i var; 1) faktorer for en bedre læring, 2) mestring og motivasjon og 3) utvikling. Selv om innholdet i intervjuet er det samme for lærerne og elevene, synes jeg det var nødvendig å endre litt på spørsmålene ut fra informantens alder. Kvale og Brinkmann (2019) presiserer at det er viktig å passe på informantens dagligspråk, slik at samtalen blir flytende og tilpasset informantens alder. Min forforståelse av mestringsprogrammet kan ha hatt en betydningsfull innvirkning på hvordan temaene og spørsmålene i intervjuguiden tok form. På skolebesøket hadde jeg allerede vært med på en skytetrening sammen med lærerne og elevene, der min forståelse for og innsikt i undervisningsopplegget kan ha skapt både muligheter og begrensninger for forskningsprosessen videre. Som Thagaard (2013) forklarer, vil forforståelsen og tolkningen av dette alltid komme fra et sted, der mitt skolebesøk kan ha påvirket spørsmålene og spørsmålsformuleringene i intervjuguiden.

3.3.2 Intervjusituasjonen

Som tidligere nevnt, er det sentralt å skape en rolig og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen som ivaretar informantens trygghetsfølelse (Thagaard, 2013; Tjora, 2021). Jeg så det som mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt, fordi jeg ville skape en god samtale mellom informanten og meg som forsker. Det var også mest praktisk med tanke på alderen til elevene jeg skulle intervju. Intervjuene ble gjennomført i løpet av to dager, der jeg intervjuet lærerne den første dagen. Etter intervjuene med dem, var jeg sammen med lærerne og elevene på mestringsarenaen der elevene ble rekruttert. De resterende intervjuene ble gjennomført neste dag.

For at både lærerne og elevene skulle føle seg mest mulig trygge, var det naturlig å gjennomføre intervjuene på skolen, i løpet av skoletida. Jeg lånte et passelig stort grupperom der jeg kunne gjennomføre alle intervjuene. Rommet var delvis skjermet for støy og andre forstyrrende momenter, slik at intervjuene kunne bli gjort uforstyrret. Under intervjuet med lærerne satt jeg på den ene kortsiden av bordet, mens læreren satt på stolen nærmest meg på langsiden av bordet. Dette følte jeg var mer uformelt og mindre truende enn å sitte mot hverandre. Jeg synes også dette skapte mer rom for en åpen samtale. Under intervjuet med elevene, bestemte de selv hvor de ville sitte, og jeg flyttet meg deretter. Elevene fikk også servert lett mat og drikke.

Kvale og Brinkmann (2019) forklarer at de første minuttene av et intervju er avgjørende. Det er i løpet av denne tiden forskeren bør skape god kontakt med sine informanter, og der situasjonen kan oppleves som truende eller avslappende. Selve intervjuet startet med en *briefing*, som er en kort prosess, der forskeren definerer formålet med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg forklarte kort og litt gjentakende informasjon fra informasjonsskrivet, der jeg særlig la vekt på at intervjuet vil bli tatt opp, at deltakelsen var frivillig og at informanten når som helst kunne trekke seg uten at noen negative konsekvenser skulle forekomme. Denne samtalen foregikk uten at diktafonen var påskrudd. Jeg spurte også informanten om det var noen spørsmål før intervjuet startet.

Thagaard (2013) presiserer at et godt utgangspunkt for et vellykket intervju er at forskeren på forhånd har satt seg godt inn i intervjupersonens situasjon for å kunne ha litt bakgrunnskunnskaper om tema og eventuelle oppfølgings spørsmål. Som

utgangspunkt for intervjuene, hadde jeg i forkant utarbeidet en intervjuguide med overordnede temaer jeg ville snakke om. Oppvarmingsspørsmålene opplevde jeg som en god inngang til selve kjernen i intervjuet, både for lærerne og elevene. I samsvar med Tjora (2021) var dette en god start, samtidig som jeg opplevde at jeg kunne spurt om mer her. Underveis i intervjuet opplevde jeg det Thagaard (2013) presenterer som et dilemma; forholdet mellom å følge retningslinjene i intervjuguiden og det å stille spørsmål om temaer som utvikles underveis i samtalen. Nye temaer jeg nødvendigvis ikke hadde reflektert over selv dukket opp i forskningsintervjuene, særlig med lærerne. Jeg valgte da å gå videre inn på noen av disse teamene om det hørtes viktig ut for informanten. Likevel tok jeg styringen tilbake til intervjuguiden etter en mer fri samtale. Ved å ta utgangspunkt i et semistrukturerte intervju som intervjuguiden min la opp til, kunne jeg da ta den friheten å ikke følge intervjuguiden til punkt og prikke.

Når det gjelder bevisstheten rundt eget kroppsspråk og holdninger, tenkte jeg over dette underveis i intervjusituasjonen. Thagaard (2013) tar opp problematikken mellom det å ha en lyttende holdning på den ene siden, og det å ta initiativ til å føre samtalen videre på den andre siden. For å få mest mulig ut av informantens livsverden, er det mest hensiktsmessig å lytte til personen. Jeg synes det er viktig å kunne vise interesse og engasjement for det intervjupersonen sier, og deretter gå videre inn på dette.

Som nevnt tidligere, falt valget av informanter på både lærere og elever. Siden elevene er under 15 år, kan dette tolkes som det Kvale og Brinkmann (2019) kaller for *intervjuvariasjoner*. Å benytte seg av forskjellige intervjuformer er et verktøy forskeren kan bruke, alt etter hvilken type kunnskap en søker etter. I intervjusituasjonen med elevene vil det være relevant å trekke frem hvordan et *asymmetrisk maktforhold* i kvalitative forskningsintervju dermed kan være (Kvale & Brinkmann, 2019). Dette er særlig fordi intervjuet er en enveis dialog, i dette tilfelle mellom meg som forsker og elever under 15 år. Både i forkant av intervjuene og etterpå tenkte jeg på om elevene assosierte meg med en lærer som var ute etter det riktige svaret, grunnet det skjeve maktforholdet under situasjonen.

Underveis i intervjuet med elevene fikk jeg også erfare utfordringen med bruk av intervjuguiden og spørsmålene i den. I selve intervjuguiden formulerte jeg spørsmålene etter elevenes aldersnivå og dagligspråk. Jeg opplevde det likevel som vanskelig å ikke stille ledende spørsmål eller spørsmål om egne antakelser om temaene jeg tok opp, uten å legge ordene i munnen på informantene. Ifølge Thagaard (2013) vil barn lettere besvare spørsmål om konkrete hendelser, og knytte dette opp mot egne oppfatninger av ulike situasjoner. Dermed ble spørsmålene i selve intervjusituasjonen litt mer konkretisert etter spesifikke hendelser elevene selv fortalte om enn intervjuguidens spørsmål.

3.3.3 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2019) beskriver selve transkriberingen som det å transformere, i dette tilfelle transformasjonen fra et muntlig intervju til en skriftlig tekst. Transkripsjonen er derfor en dekontekstualisert gjengivelse av det sosiale møtet. Intervjusamtalen er et sosialt samspill der kroppsspråk og tonefall er kontekststøtting. I en transkripsjon vil imidlertid ironi, latter, pauser og stemmeleie gå tapt. I en kvalitativ studie er det normalt å benytte seg av en lydopptaker som hjelpemiddel for å kunne få en fullstendig transkribering av datamaterialet i etterkant av intervjuet. Tjora (2021) understreker viktigheten av å arbeide med transkripsjonen på et detaljnivå slik at nødvendig informasjon som forskeren kan få bruk for i analysedelen blir dekket.

Transkripsjonene ble gjort mest mulig empirinært. For å unngå forvirring når det gjelder dialekter, oversatte jeg alle intervjuene til bokmål. Jeg satte også inn komma og punktum der det var nødvendig, og tegn for lengre pauser som «...» der det var naturlig, eller der informanten eller meg selv brukte lenger tid på formuleringen. For å få en så stor forståelse som mulig av intervjusituasjonen, valgte jeg også å legge inn uttrykk eller små bekreftende ord som «mm» eller «hmm» der det var naturlig. Dette kunne være pauser i svarene fra informantene, men også bekreftende ord og uttrykk fra min side. På denne måten gjennomførte jeg transkriberingene mest mulig ordrett (Kvale & Brinkmann, 2019). Transkripsjonene ble gjort kort tid etter at intervjuene var utført, slik at intervjusituasjonen var ferskt i minne.

Tekniske hjelpemidler

For å oppleve en mest mulig tilstedeværelse i intervjusituasjonen, brukte jeg diktafon som teknisk hjelpemiddel. Ifølge Tjora (2021) er det hensiktsmessig å bruke en diktafon for å kunne få en fullstendig transkribering av datamaterialet i ettertid. Jeg opplevde bruken av den som veldig hjelpsom, siden jeg kunne konsentrere meg bedre om informasjonen informanten kom med, og det forenklet transkriberingen i etterkant av intervjuene. Under intervjuet hadde jeg også med meg en skriveblokk som hjelp om informanten skulle fortelle om viktig informasjon underveis i intervjuet jeg ville spørre mer om. Ved å kun bruke notater som hjelpemiddel i intervjusituasjonen, kan forskeren gå glipp av mye nødvendig informasjon, og mye av datamaterialet kan gå tapt (Thagaard, 2013). Likevel opplevde jeg det som greit å supplere med notater. Alt i alt fungerte begge hjelpemidlene til sin hensikt, og jeg følte jeg var til stedet under intervjuene ved hjelp av diktafonen.

3.4 Analyse

I min forskning bestemte jeg meg for å analysere datamaterialet med vekt på mening. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) vil en analyse med fokus på mening vektlegge det å få en følelse av en helhet, ved å lese hele intervjuene hver for seg. Det vil være naturlig å se på det informanten sier, der ulike aspekter som *meningskoding*, *meningskodensering* og *meningsfortolkning* er naturlig å legge til grunn. I min tolkning av datamaterialet fokuserte jeg på å analysere med vekt på meningsfortetning og meningskoding/kategorisering. Det vil si at jeg leste alle intervjuene for å få en forståelse av helheten. Ved å gjøre det, vil naturlige meningsenhetene bestemmes (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg prøvde også å lese intervjuene og transkriberingen så fordomsfritt som mulig, slik at jeg fikk fram temaene og uttalelsene fra informantene fra deres synsvinkel, fra egen tolkning. Dette ble dermed gjort i lys av studiens spesifikke formål.

Når det kommer til analysen i mitt forskningsprosjekt, har jeg som nevnt brukt SDI-metoden (Tjora, 2021). I analysen blir det fortrinnsvis lagt vekt på det å utvikle en tro til empirien, og å unngå *premature konklusjoner*, eller forhastede slutninger. For å ha et godt utgangspunkt for arbeidet med analyseringen, er det nødvendig med empirinær data, i form av tekst. I samfunnsvitenskapelig forskning er det vanlig å benytte seg av *koding* og *kategorisering*. Grunnen til dette er for å kunne bli godt kjent med, og få en helhetlig oversikt over eget datamateriale. Både når det gjelder prosessen med koding og kategorisering, gjorde jeg dette manuelt. Jeg skrev ut datamaterialet, slik at det skulle være lettere å få øye på viktige ord og sitater. Deretter fargekodet jeg, slik at kodene og kategoriene er lagt sammen i sine grupperinger.

Innenfor kodingen finnes det flere ulike strategier å rette seg etter. Kvale og Brinkmann (2019) beskriver at koding i kvalitativ forskning innebærer å samle ett eller flere nøkkelord i teksten, der forskeren senere kan identifisere kategoriene ut fra analysens koder. I tråd med SDI-metoden (Tjora, 2021), var det mest hensiktsmessig å være så empirinær som mulig underveis i prosessen med kodingen. Kodene vil derfor være nær informantenes egne utsagn, slik at spesifikk informasjon fra datamaterialet blir ivaretatt. Kodeantallet kan dermed bli stort, fordi kodene kommer ut fra data, som ikke er forankret ut fra teori, forskningsspørsmål eller planlagte temaer.

I forskningsprosjektet begynte jeg kodingen steg for steg i hvert av intervjuene. Jeg begynte med å markere ut viktige ord, setninger og små avsnitt som kunne fortelle i korte trekk hva intervjuet handlet om, slik at jeg fikk ut hovedessensen i samtalen. Jeg markerte kodene for hånd på transkriberingens utskrift, deretter markerte jeg kodene på PC, slik at jeg kunne klippe ut kodene jeg valgte fra intervjuet. Ettersom noen av informantene ga mer eller mindre informasjon om et tema, kunne det oppstå nye koder etter hvert som jeg gikk gjennom intervjuene. Noen av kodene fra intervjuene kunne være nokså like, men siden kodingen var så empirinær, valgte jeg å ikke bruke flertallet av kodene på nytt. Jeg fikk dermed erfare at kodeantallet fort blir stort, og jeg satt igjen med en stor mengde koder. Likevel gjorde kodene meg bedre kjent med empirien i datamaterialet, samtidig som jeg fikk en større forståelse for innholdet i intervjuene. Deretter ga kodene meg utgangspunktet for forskningens kategorier, som er neste punkt i analysedelen.

Kodegrupperinger, eller kategorier, kan beskrives som et begrep som dannes eller brukes rundt ulike uttalelser som gir grunnlag for en sammensetting av kodene (Kvale & Brinkmann, 2019). Tjora (2021) informerer om at kodegrupperingene vil være utgangspunktet for temaene i analysen. Kategorier kan utvikles på forhånd, eller dukke opp i løpet av analyseprosessen. De ulike kategoriene jeg har kommet fram til var delvis forhåndsbestemt. Likevel ble andre kategorier utviklet underveis i kodeprosessen. Etter mye bruk av tankekart for å sortere innholdet, endte jeg opp med tre hovedkategorier; 1) *betydningen av relasjoner*, 2) *elevenes læring og utvikling* og 3) *motivasjon og mestring*. Jeg vil understreke at datamaterialet til alle informantene er samlet i ett i analysedelen. Dette er gjort for å få en større sammenheng mellom lærernes og elevenes perspektiv og opplevelser av undervisningsarenaen.

3.5 Forskningsetiske retningslinjer

Forskningsetiske retningslinjer er en viktig del av den kvalitative forskningsprosessen, der det kreves at forskeren forholder seg til etiske prinsipper ved forskningen (Thagaard, 2013). Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) vil det alltid oppstå en spenning mellom å nå dybden i et fenomen, og å ta tilstrekkelige etiske hensyn. Kvalitativ forskning innebærer nær kontakt mellom forsker og informant, der behandling av personopplysninger kan knyttes til informantene i prosjektet (Thagaard, 2013). I eget forskningsprosjekt kunne intervjuene omfatte personlige og sensitive opplysninger om informantene. Dette omfatter at jeg som forsker, måtte følge ulike retningslinjer i tråd med NESH (2018). Retningslinjene er en veileder for forskningsetiske prinsipper og hensyn, som innebærer prinsipper som respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet.

Siden forskningen ville innebære behandling av personopplysninger, var prosjektet meldepliktig (Thagaard, 2013). I startfasen av prosjektet søkte jeg om tillatelse til å gjennomføre prosjektet til NSD (Norsk Senter for Forskningsdata), grunnet meldeplikten overfor prosjektet (Ringdal, 2018). Søknaden inneholdt informasjon om oppgavens

problematikk, informasjonsskriv, samtykkeskjema, samt intervjuguide til både lærer og elev. Prosjektet ble godtatt, og dermed kunne innsamling av data settes i gang. Både brev fra NSD (vedlegg 1), informasjonsskriv (vedlegg 2), samtykkeerklæring (vedlegg 3) og intervjuguide for elev og lærer (vedlegg 4 og 5) ligger vedlagt.

3.5.1 Informasjonsplikt og samtykkeerklæring

Ifølge NESH (2018) er det krav om informert samtykke for å kunne ivareta og sikre deltakernes frihet og selvbestemmelse, samt for å forebygge krenkelser av personlig integritet. Ethvert forskningsprosjekt som inkluderer personer kan kun settes i gang etter at informantene er informert om studien og deres frie samtykke er dokumentert (Thagaard, 2013). Det er viktig å understreke at deltakerne når som helst kan trekke seg fra studien, uten at det kan forekomme noen negative konsekvenser. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) innebærer et informert samtykke at deltakerne deltar frivillig, og at det ikke er et ytre press om å delta i forskningen. I informasjonsskrivet ble forskningens formål presentert, informasjon om anonymitet, oppbevaring av data og informasjon om fri deltakelse beskrevet. Jeg sendte også ut en samtykkeerklæring til lærerne, elevene og elevenes foresatte som skulle signeres i forkant av intervjuet. Før selve intervjuet ble utført, ble nødvendig informasjon om prosjektet gjentatt. Jeg informerte i tillegg om at relevante papirer skal oppbevares på et annet sted enn øvrige data, som også ble sikret med kodenøkler og påloggingssikkerhet.

I mitt forskningsprosjekt måtte jeg i samsvar med NESH (2018) sine retningslinjer når det gjelder deltakere under 15 år, bekrefte samtykke via elevens foresatte. Informasjonsskriv og samtykkeskjema ble dermed sendt med elevene hjem fra skolen, slik at de foresatte kunne signere og levere til meg før intervjuene. De foresatte fikk også skriftlig beskjed om at dersom det skulle være noen spørsmål før intervjuet eller i etterkant, kunne de kontakte meg eller min veileder.

Thagaard (2013) presiserer at det kan forekomme ulike utfordringer til kravet om informert samtykke. Dette kan for eksempel være knyttet til begrensninger i forhold til hvor mye informasjon om forskningen forskeren kan gi ut. For detaljert informasjon om forskningens problematikk kan ha en innvirkning på informantene, da de for eksempel kan endre atferd i intervjusituasjonen. Videre kan informert samtykke innebære utfordringer, da deltakerne har rett til å trekke seg fra forskningen til enhver tid, og forskeren hele tiden må være forberedt på dette.

3.5.2 Konfidensialitet

Kravet om konfidensialitet innebærer at informantene som er med i forskningen, har krav på at all informasjon som blir fortalt, blir behandlet konfidensielt (Thagaard, 2013). Dette betyr at forskeren har et ansvar om at informasjonen informantene gir, ikke kan komme til skade på enkeltpersonene som deltar i forskningen. Forskeren må dermed anonymisere deltakerne i tråd med NESH (2018) retningslinjer. Kvale og Brinkmann (2019) beskriver at det er viktig at private data som kan identifisere deltakerne, må bli behandlet konfidensielt. NESH (2018) understreker særlig kravet om konfidensialitet når det gjelder at barn deltar i forskningen.

I kvalitative forskningsintervjuer vil det innebære etiske dilemmaer, der deltakernes svar blir offentliggjort. Forskeren må dermed sørge for informantenes beskyttelse til deres privatliv. Det kan da oppstå problemer rundt det å publisere innhentet datainnsamling, samtidig som de forskningsetiske retningslinjene må overholdes (Kvale & Brinkmann, 2019).

3.6 Kvalitet i forskningen

Ifølge Thagaard (2013) vil kvalitative forskningsprosjekter styrkes ved hjelp av ulike kriterier som forteller hvilken måte forskningen er utført på. Tjora (2021) benytter seg av begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *generaliserbarhet* som kvalitetskriterier for et kvalitativt forskningsprosjekt. For å gjøre forskningen mer tillitvekkende, kan forskeren også sikre kvalitet gjennom forskerens refleksivitet og forskerrollen.

3.6.1 Refleksivitet og forskerens rolle

I ethvert forskningsprosjekt vil forskeren tolke dataene som dukker opp i prosjektet. Forskerens egne tolkninger vil til en viss grad farge innsamlet data. Dermed er det særlig viktig i et kvalitativt forskningsprosjekt at forskeren er bevisst, og kan reflektere over egne tolkninger (Tjora, 2021). Refleksjoner omkring hvilke indikatorer som kan påvirke tolkningen, eksempelvis teoretisk utgangspunkt, omgivelser eller forforståelse av et tema. Dette er viktig, siden det omhandler forskerens innflytelse på datamaterialet.

Kvale og Brinkmann (2019) benytter seg av begrepet *refleksiv objektivitet*, der forskeren reflekterer over sitt bidrag til kunnskapsproduksjon. Under et kvalitativt forskningsintervju, vil forskeren gå inn i intervjuet med en viss forforståelse. Dette kan komme fra både teori, interesser og egne verdier. Likevel er det viktig å tolke funnene fra dataene subjektivt, som innebærer at forskeren har en refleksiv objektivitet. I forkant forskningsprosjektet dro jeg på skolebesøk for å snakke med lærerne som arbeider med mestringsprogrammet. På denne måten fikk jeg en bredere forforståelse av hvordan undervisningsmetoden gjennomføres. Som nevnt tidligere, tror jeg dette kan ha påvirket spørsmålene i intervjuguiden og underveis i intervjuet. Samtidig tror jeg dette kan ha vært en styrke, da jeg hadde bakgrunnsinformasjon om deltakernes livsverden, og jeg kunne sette meg bedre inn i deres situasjon. Spørsmålsformuleringene kunne dermed rettes mot selve undervisningen.

Forskerens rolle er ifølge Kvale og Brinkmann (2019) avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som treffes i kvalitativ forskning. I kvalitative forskningsintervju er det forskeren selv som er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Thagaard (2013) beskriver at forskerrollen kan bli påvirket av hvordan relasjonen til deltakerne er, og også hvordan deltakerne selv forstår sin situasjon. I min forskning prøvde jeg å stille meg så nøytral som mulig ved å bevare min rolle som forsker, både i intervjuet med elevene og lærerne. Likevel kan asymmetrien i intervjuene med elevene ha hatt en innvirkning på deres svar under intervjuet. Både Tjora (2021) og Kvale og Brinkmann (2019) presiserer forskerens integritet i kvalitative forskningsprosjekter. Det vil si hvordan forskeren stiller seg uavhengig til hvordan ulike elementer kan påvirke forskningen, som for eksempel tilknytningen forskeren har til informantene eller intervjusituasjonen. Selv følte jeg at jeg klarte å unngå å bli påvirket av situasjonen, og av hvilke informanter jeg skulle intervju.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet kan beskrives som forskningens pålitelighet, som Tjora (2021) beskriver som sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet. Ettersom jeg har brukt SDI-metoden som utgangspunkt for dataanalyse, har det blitt stilt tydelige krav til analyse, analyseutvikling og teoriens relevans. For å kunne være mest mulig pålitelig i et forskningsprosjekt, presiserer Thagaard (2013) viktigheten ved å beskrive hvordan dataene har blitt utviklet, samt argumentere for hvor pålitelige dataene forskeren har fått, er. Dette innebærer også forskerens refleksjoner rundt innsamlingen av data og

hvordan forskningsprosessen, deltakerne og relasjonen til deltakerne kan ha fått en innvirkning på datainnsamlingen og informasjonen derfra. Silverman (2011) opplyser om at forskningens reliabilitet kan bli styrket ved å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig, eller *transparent*, som vil si å gå på detaljnivå når det gjelder beskrivelse av analyser og forskningsstrategi. Tjora (2021) beskriver forskningens transparens som at leseren skal få et så godt innblikk i forskningen som mulig, ved å for eksempel presentere valg av informanter, endringer som er blitt gjort underveis og presentere empirinær data. For å gjør dette valgte jeg å gjøre dataene så empirinær som mulig ved å vise leseren mest mulig av intervjuet og selve intervjusituasjonen. Også forskerens vitenskapsteoretiske ståsted samt teoretisk utgangspunkt er viktig å presentere for at leseren kan få et innblikk i forskerens tanker.

Kvale og Brinkmann (2019) legger til grunn hvordan forskerens transkripsjoner av intervjuene kan være et viktig fortolkningselement når det gjelder reliabilitet i forskningsprosjekter. Ut fra ett og samme intervju er sjansen stor for at transkripsjonene kan bli ulike, slik at betydningen av intervjuene kan bli forskjellig. I mitt forskningsprosjekt er det kun jeg som har transkribert, slik at det i stor grad vil være egen tolkning som kommer fram. Ved å bruke utvalgte sitater fra dataene, gir dette likevel leseren mulighet til å komme nærmere dataens empiri, slik at det er lettere å vise både intervjusituasjonen og intervjuene (Tjora, 2021).

Når det gjelder intervjusituasjonen med elevene, var utgangspunktet å gå ut fra de relativt åpne spørsmålene jeg hadde i intervjuguiden. Underveis i intervjuet, forsto jeg at jeg måtte endre litt strategi, og heller spørre om spesifikke situasjoner og ordlegge meg litt annerledes. Jeg opplevde også at det var nødvendig å stille ledende spørsmål i intervjuet. Slike spørsmål kan ifølge Kvale og Brinkmann (2019) både styrke og svekke intervjuets reliabilitet. Svakheten ved å bruke denne type intervju er å stille spørsmål som leder til et spesifikt svar forskeren vil ha, og forskeren kan på den måten kanskje ikke oppfattes som nøytral. Barn kan i større grad enn voksne bli påvirket av intervjuerens ledende spørsmål. Likevel kan også ledende spørsmål være til hjelp i ulike situasjoner der barn kanskje trenger et konkret spørsmål om et tema (Thagaard, 2013).

3.6.3 Validitet

Ifølge Thagaard (2013) er validitet knyttet til data, som handler om gyldigheten av de tolkningene forskeren kommer fram til. Forskningsprosjektets validitet kan vurderes ut fra forskningens resultater, og om resultatene representerer virkeligheten rundt det forskeren har studert. Validitet knyttes altså opp mot om forskeren faktisk får svar på problemstillingen som tas opp (Tjora, 2021). Selv vil jeg vurdere forskningsresultatene som valide, ettersom problemstillingen er blitt besvart i lys av forskningsspørsmålene. Det er også verdt å trekke frem hvorvidt datainnsamlingsmetoden jeg valgte å bruke er godt nok egnet til å få svar på spørsmålene i forskningen. Ut fra et fenomenologisk ståsted valgte jeg å bruke kvalitativt intervju, slik at jeg kunne få en god forståelse av informantenes opplevelse av undervisningsmetoden, både fra lærernes og elevenes ståsted. Slik fikk jeg et representativt bilde av hvordan informantene i prosjektet opplever temaet jeg har studert fra ulike perspektiver.

3.6.4 Generaliserbarhet

Generalisering innenfor kvantitative data og kvalitative data er noe ulikt, der generaliseringen av kvalitative data ikke kan beregnes ut fra statistikk (Tjora, 2021). Diskusjoner om en heller skal benytte seg av overførbarhet i kvalitativ forskning er kjent,

der motargumentene handler om begrensninger i tematikken. Likevel vil generalisering stort sett være et mål i ethvert forskningsprosjekt. Ifølge Thagaard (2013) vil generalisering være knyttet til de dataene forskeren utvikler innenfor et forskningsprosjekt, som kan overføres til andre lignende situasjoner.

Tjora (2021) skisserer to ulike generaliseringsformer innenfor kvalitativ forskning, *moderat generalisering* og *konseptuell generalisering*. I denne oppgaven skal jeg fokusere på konseptuell generalisering, som baserer seg på at forskningen utvikler konsepter, typologier eller teorier som vil være relevant for andre tilfeller enn det som studeres. På den måten kan funnene som knyttes til dette prosjektet, også legges til grunn i andre lignende forskningsprosjekter med den samme tematikken. I dette tilfelle baserer min forskning seg på undervisning som foregår et annet sted enn i klasserommet. Derfor kan denne forskningen være relevant for andre lignende alternative undervisningsmetoder som kan foregå både i og utenfor klasserommet. Ettersom undersøkelsen også omfatter lærerens arbeid med motivasjon og mestring hos barn, kan prosjektet generaliseres til hvilke faktorer som påvirker elevenes motivasjon og opplevelse av mestring i ordinær undervisning. Forskningen er også knyttet opp mot tidligere studier og teorier, slik at forskningens gyldighet blir støttet opp.

4 Presentasjon av analysering og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere mine funn fra intervjuene med lærerne og elevene. Jeg vil drøfte mine funn opp mot litteraturgjennomgangen og det teoretiske rammeverket som er presentert tidligere i oppgaven. Ut fra kodingen og kategoriseringen som ble gjort under analyseringen, kom jeg fram til tre ulike hovedkategorier; 1) *betydningen av relasjoner*, 2) *elevenes læring og utvikling* og 3) *motivasjon og mestring*. Ut fra forskningsprosjektets problemstilling og forskningsspørsmål vil jeg gå dypere inn på hva lærerne legger vekt på i en alternativ opplæringsarena når det gjelder motivasjon og mestring hos elevene som er med på mestringsprogrammet. Samtidig vil jeg trekke inn elevenes egne opplevelser. Av hensyn til personvern bruker jeg ikke informantens navn, men velger heller å presentere lærerne som Hilde og Kristine og elevene som Jonas, Stine og Ellen. Jeg vil understreke at navnene og rekkefølgen av informantene ikke representerer rekkefølgen av intervjuene som ble gjort.

Oppbygningen av hvordan jeg presenterer funn og diskusjon er like. Jeg vil først ta for meg relevant gjennomgang av litteratur for hver av kategoriene. Deretter vil jeg presentere funn, og diskutere dette opp mot valgt litteratur og teori.

4.1 Betydningen av relasjoner

I kategori 1, *betydningen av relasjoner*, vil jeg gå nærmere inn på hvilken betydning relasjoner har på både elevenes og lærernes opplevelse av mestringsprogrammet. En relasjon uttrykker et forhold, eller en forbindelse mellom to eller flere personer. Både motivasjon, mestring og en persons selvfølelse og selvoppfatning kan i stor grad bli påvirket av en god relasjon mellom lærer og elev, men også mellom elevene i en gruppe (Federici & Skaalvik, 2013; Bandura, 1997). Ogden (2018) beskriver at en god og positiv relasjon legger en stor del av grunnlaget for god undervisning og kommunikasjon, der elever lærer bedre av lærere de har en god relasjon til. Forskning viser at motivasjon og mestring i stor grad henger sammen med hvilken relasjon elevene har til sin lærer (Hattie, 2009). Læringsutbytte i klasserom der relasjonene er gode vil ofte være høyt. Elevens interesse for skolearbeidet og deres konsentrasjon vil også ha en innvirkning på relasjonen mellom læreren og eleven. I Meld. St. 22 (2010-2011 s.16) blir det opplyst at lærerens klasseledelse og arbeid ofte vil være en betydelig faktor for læring og trivsel for elevene.

4.1.1 Den gode relasjonen

Det å ha en god relasjon til elevene som er med på mestringsprogrammet mente begge lærerne var en betydelig faktor for elevenes opplevelse av mestringsprogrammet. Dette kan være en grunn til hvorfor undervisningsarenaen fungerer så bra for elevene som deltar. Lærerne mener selv de er ganske godt kjent med elevene som er med, der lærerne også er noen av elevenes kontaktlærere. Både Hilde og Kristine kunne fortelle at oppbygningen av relasjonene er viktig, men at det kan ta litt lengre tid i starten av et nytt skoleår, da lærerne og elevene kan være mindre kjent. Hilde beskriver denne problematikken; «(...) jeg føler jeg har en god relasjon til de fleste, men jeg har jo mye dårligere relasjon til de som nettopp startet». Også Kristine beskriver sin relasjon til elevene som er med; «Du får en ganske god relasjon. Noen må du jo selvsagt arbeide litt

mer med enn andre for å skaffe den gode relasjonen, men du kommer ganske nærme dem». Dermed kan det tolkes som at begge lærerne legger stor vekt på det å gi tid til å bygge opp en god relasjon til elevene som er med, i samsvar med Ogdens (2018) belysning av det å bli kjent med elevene.

Både Hilde og Kristine trekker frem betydningen av relasjonen mellom veteranene som er med på skytetreningene og elevene som deltar på mestringsprogrammet. Kristine beskriver veteranene som en slags bestefarfigur for elevene; *«Og det har jo vist seg å ha vært en veldig sånn positiv greie med...en slags bestefarfigur for dem. Trygghet, godhet...ja de har åpnet seg mye for dem, forteller om ting og tuller med de». Jonas og Stine påpekte relasjonen mellom dem og instruktørene på skytebanen, der Jonas la vekt på «At de er trivelig», og Stine kunne beskrive forholdet som «Veldig bra». Dette kan tolkes som at relasjonene elevene har til både veteranene og lærerne er bra. Jeg forstår det også som at relasjonen mellom eleven Ellen og veteranene er veldig bra; «Han ene er veldig...han har vært politimann, og han er på sin egen måte, han er en bra person».*

Læreren Kristine fortalte også at elevene vet at veteranene er med frivillig; *«Det er ikke en stresset lærer eller mamma eller pappa, og det er på en måte noen som de kommer...og de vet jo og, at de kommer dit frivillig, og bruker tida si på å være sammen med de». Videre legger hun til at veteranene selv gir uttrykk for at dette er givende for dem også, og at de får igjen mye i sin egen hverdag på å være der. Hilde påpeker samtidig veteranenes synspunkter ved å være med på programmet; «Også har vi jo med eldre skyttere som er med å hjelpe oss. De er jo med helt gratis fordi de synes dette er viktig». Jeg tror det at deltakelsen betyr noe for veteranene, er en betydelig faktor for elevene. På denne måten kan de få følelsen av at veteranene vil være der sammen med dem, og tilbringe tid med elevene.*

Moen (2016a) påpeker at elever som har en god relasjon til læreren har mindre behov for å gjøre opprør og teste grenser. Elevene vil også ha lettere for å følge regler og rutiner innenfor klasserommets forventninger. Kristine kunne fortelle at selv om det er en gruppe med høyt volum og mye energi som samles, hadde hun aldri opplevd at elevene hadde vært urolige under selve skytinga; *«Men når de er inne på standplass og den biten der, så har jeg aldri opplevd at de har vært urolig». I en slik situasjonen sammen med instruktøren kan dette tyde på at elevene er mottakelig for instruksjon fra en instruktør de kjenner godt og har en god relasjon til (Federici & Skaalvik, 2013).*

Siden læreren ikke har opplevd en upassende atferd i en slik situasjon kan også tyde på at elevene har god selvregulering og selvkontroll i situasjoner de selv anser som verdifulle (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Hvis en aktivitet har en betydning for eleven, vil eleven ikke ha behovet for lærings- og undervisningshemmende atferd (Wigfield & Eccles, 2002). Hopfenbeck (2011) poengterer at hvis elevene har evne til selvregulering, er sjansen større for at de vil nå sine læringsmål og være i større grad i stand til å kontrollere egen atferd.

4.1.2 Oppbygningen av relasjonene rundt elevene

Ogden (2018) hevder en lærer kan bidra til å skape en god relasjon til sine elever ved å vise interesse for dem, hvem de er og hva de liker å holde på med. Begge lærerne har selv en stor interesse for skyting, og det kom tidlig fram i intervjuene at de har holdt på med skyting siden barndommen. Slik jeg ser det, har de også en stor glede av å lære elevene om idretten og de ulike skyteteknikkene under skytetreningene. På denne måten

blir skytetreninga et uformelt samspill mellom læreren og eleven, som kan stimulere videre læring og utvikling.

På spørsmålet om hvordan oppbygningen av relasjonene til elevene kan være, kunne læreren Hilde beskrive hvordan hun selv bygger opp en god relasjon til elevene som er med; *«Det kan være så enkelt som når vi er ferdig...så setter jeg meg ned med dem og bare; hva holder du på med, skal dere være med å spille litt kort, eller spill eller noe sånn der ting»*. Videre vektlegger hun hvordan en enkel samtale og bare det å snakke sammen med elevene vil være med å knytte et sterkere bånd. At både lærerne og elevene har den store interessen for skyting tror jeg er en viktig faktor for relasjonsbygging, fordi det kan være lettere å komme i prat med dem senere, og de har en felles interesse å knytte bånd over. Læreren forteller også at det er noe hun tror elevene setter stor pris på, da de kan komme bort til henne å fortelle om hendelser som har skjedd, særlig knyttet til en felles interesse; *«Ja, det tror jeg fordi at plutselig så møter jeg de ute på skolegården, og de bare sånn; Du Hilde! I helga så var jeg med på sånne ting og...og da vet du at du har knyttet noe»*. Slik blir elevenes interesser anerkjent og verdsatt, og elevene kan føle seg sett (Nordahl, et.al., 2005).

Det at læreren og eleven har noe felles, knytter også Kristine opp til hvordan en god relasjon kan knyttes;

«Så jeg opplevde jo at de her, altså det var litt vanskelig for meg også...få den gode relasjonen med dem, fordi at de fort var...det var ikke så mye med dem. Så det opplever jeg mye bedre etter at jeg treffer mange av de elevene her i den kategorien på skytebanen, så har jeg en mye bedre relasjon til de her i klasserommet, fordi vi har noe felles...».

Å ha et sted utenfor klasserommet til å kunne se den enkelte eleven og knytte et tettere bånd, ser jeg på som relevant når det gjelder relasjonsbygging. Hilde trakk fram et viktig poeng med kollisjonen mellom det å ikke ha noen av elevene i egne timer i klasserommet og det å treffe dem på skytebanen;

«Så jeg møter de i friminuttene, men det er ikke den arenaen jeg vil ta de med ut å snakke med de om utfordringer, eller hva som har fungert, fordi det er deres fritid, og den skal jeg ikke ta».

Dermed tror jeg det er viktig for elevene og lærerne å ha et felles sted der de kan snakke sammen om både vanskelige og positive ting.

Videre legger også læreren Hilde stor vekt på det å kunne komme nærmere elevene og hvordan lærerne og veteranene har muligheten til å knytte tettere bånd på skytebanen. I selve skytetreninga er de voksne alltid en-til-en sammen med elevene; *«Men ute på skytebanen er vi jo alltid tre voksne med tre unger, sånn at vi har hver sin elev som vi snakker til underveis da»*. At de voksne er tett på elevene tenker jeg er en relevant faktor for hvordan relasjonene er mellom både lærerne og elevene og elevene og veteranene. Hilde forklarte at elevene ligger nede på bakken eller sitter på en stol når de skyter, slik at instruktøren har full oversikt over elevens atferd. *«(...) og da får vi til å se alt, både liggstilling, om det er noen som rører veldig på føttene...så da har vi god oversikt fordi vi sitter ganske tett på de»*. Kristine beskriver at nærheten er helt sentral når det gjelder hvordan instruktørene kan være en støtte for elevene under skytinga; *«Det er jo på en måte det at en kommer så tett på...at en hele tiden kan se hva de gjør bra, og selvsagt fortelle det til dem»*.

Læreren Kristine beskriver også at det er på denne arenaen at relasjonen til elevene som er med på programmet blir bygd på en god måte; «(...) *men du bygger den på et annet tidspunkt da, men så er det spørsmålet om hvor mange andre tidspunkter er det, der du får til det*». Dette tolker jeg som at undervisningsarenaen er et sted for både lærerne og elevene der de har muligheten til å bygge en tettere relasjon enn for eksempel i klasserommet. Nordahl et.al. (2005) beskriver det som relevant å være i den riktige posisjonen sammen med eleven for å få en god kommunikasjon. Den voksne vil i dette tilfelle ha en bedre tilgang til å stille forventninger til eleven, siden læreren vil være i den rette posisjonen til å gjøre det. Videre beskriver hun også at det kan være lettere å arbeide med relasjonen på skytebanen enn under vanlig undervisning; «*Men det er jo det her at du kommer nærmere på, at du har tid og at du har flere treffpunkt*».

Hilde trekker frem hvordan negative relasjoner mellom lærerne og elevene kan ha en stor påvirkning på hvordan elevene opplever mestringsarenaen;

«Fordi hadde det vært et sånn anspent forhold der du bare sånn; ja, nå skal du være med inn, og jeg ikke kan navnet på han, eller vet ikke noe om han, så tror jeg det er sånn; ååh, hun der har ikke tatt seg tid til å kjenne meg, eller...fordi at alle...det er jo alle mennesker, de vil jo bli sett, så det tror jeg er viktig».

En opplevelse av en slik anspent relasjon mellom lærer og elev, kan virke negativt inn på elevenes motivasjon og mestring. Moen (2016a) beskriver at elever som opplever å ikke bli sett av læreren kan bli lite sosialt attraktive, blant annet for sine medelever. Nordahl et.al. (2005) poengterer også at en elev som ikke har like god relasjon til læreren, vil unngå å innfri lærerens forventninger.

4.1.3 Elevenes tilhørighet

I opplæringslovens § 8-2 (1998) er det viktig at en alternativ opplæringsarena legger vekt på elevenes behov for sosial tilhørighet. Behovet kan gjenkjennes i Maslows behovspyramide, der det er viktig at det sosiale behovet for fellesskap, kjærlighet og vennskap blir tilfredsstillt (Maslow, 1970). I lærernes intervjuer trakk begge frem viktigheten rundt det at elevene føler en tilhørighet til både lærerne, veteranene på skytebanen og til de andre elevene som deltar. Ifølge Harter (1985) vil ofte motivasjon og mestring henge sammen med sosial tilhørighet og sosial aksept. Hilde kunne fortelle at elevene som er med på mestringsprogrammet har et godt forhold til hverandre; «*De er veldig sånn...de har blitt en slags gjeng som er der, som er veldig oppfordrende og sånt*». Videre kunne hun legge til at elevene er flinke til å oppmuntre hverandre; «*Hvis den dårligste skal inn å skyte på laget, så oppmuntrer resten av laget, bare sånn; kom igjen, det her klarer du!*». På samme måte som læreren og foreldre kan være en god støttespiller når det gjelder verbal overtakelse (Bandura, 1997), tror jeg også det er viktig å få lik oppmuntring fra medelevene. Det sosiale behovet vil dermed bli tilfredsstillt på en vellykket måte fra medelevene.

Læreren Kristine beskrev også hvordan elevene som er gruppe kan føle tilhørighet til de andre som er med i programmet;

«Ja, og i en periode var det jo sånn at de fant støtte i hverandre, at selv om jeg er for meg selv i klassen min som har det sånn, så er det jo flere andre på skolen her, og vi har jo en gruppe sammen...per nå så har det vært kjempepositivt».

Under intervjuet med eleven Ellen, trakk hun frem det sosiale samspillet med de andre elevene; «*Også er det så artig når man har litt pause mellom, fordi da kan vi henge med*

andre og snakke med andre». Dette kan tolkes som at elevene i stor grad trives på skytetreninga, også sammen med andre elever på skolen. Hilde vektlegger på lik linje viktigheten av et godt fellesområde som blir brukt som et friområde mellom skytingene; *«Så det er litt friområde der de kan sitte og snakke sammen og sånne ting»*.

Jeg vil likevel trekke frem at det også kan være en utfordring når flere elever med problematferd samles. Nordahl et.al. (2005) og Ogden (2018) poengterer at barn og unge ofte kan oppmuntre og bekrefte negativ atferd hos hverandre særlig på skolens områder. Denne utfordringen trekker også Kristine frem under intervjuet; *«Ja det kan jo slå begge veier, det kan jo bli negativt ladet også»*. Videre fulgte hun opp med at dette likevel har fungert veldig bra ved tidligere skoleår, også i år. Dette tror jeg kan ha en sammenheng med den tilhørigheten til hverandre på skytebanen, der de ikke føler seg alene når det gjelder deres individuelle utfordringer. Grupper eller aktiviteter som fremmer positivitet og muligheten for opplevelse av mestring, og som bygger på gode relasjoner mellom lærerne og elevene, kan være et godt tiltak i skolen for å redusere problematferd (Ogden, 2018).

I denne sammenhengen er også trivsel noe både Hilde og Kristine kommer inn på under intervjuet. Hilde fortalte at hvis elevene ikke vil være med på mestringsprogrammet, ville det vært enkelt å bryte deltakelsen; *«Og da er det på en måte det spørsmålet litt kanskje, at de faktisk trives så godt bortpå der. Hvis de ikke hadde gjort det, hadde det jo vært enkelt å komme seg derifra»*. Hvis deltakelsen hadde vært basert på tvang fra lærer, foreldre eller rektor, ville slike programmer derimot vært en hemmende faktor for motivasjon (Damsgaard & Eftedal, 2014). Kristine poengterer videre at det alltid er en assistent inne på fellesområdet som skal sørge for at det skal være en fin plass å være for elevene, og at det er et stort fokus på ro; *«Det er kun fordi det skal være bedre stemning inne på fellesområdet»*. Dette kan jeg tro kan ha en stor faktor for hvorfor et godt fellesskap og læringsmiljø mellom lærerne og elevene er viktig, men også mellom elevene selv, grunnet ivaretagelsen av deres behov for tilhørighet. Arnesen og Sørli (2010) legger også vekt på at i et positivt støttende læringsmiljø vil elevene oppleve et godt faglig og sosialt læringsutbytte.

4.1.4 Forebyggende faktorer med vekt på relasjoner

Kristine trakk fram hvordan de voksne på mestringsareaen legger til rette for at elevene kan få lov å være seg selv i stor grad, til tross for utfordringene når det gjelder atferd. Hun beskriver hvordan læreren kan anerkjenne elevenes atferd, og vise respekt overfor eleven; *«Vi ser at i dag er du litt mer urolig enn sist gang, men det er på en måte helt greit, men se om du vil gjøre den oppgaven her nå, så blir det kanskje litt lettere for deg»*. Dette kan ses i sammenheng med tolkningen til Moen (2016a) av det å være en emosjonell støtte for elevene. Arnesen og Sørli (2010) trekker også frem viktigheten av en mild og forutsigbar reaksjon ved utfordrende og negativ atferd hos læreren. Slik kan elevene lære akseptabel sosial atferd i større grad.

Hilde kunne også fortelle at tydelighet rundt utfordrende atferd på mestringsarenaen er en viktig faktor for hvordan lærerne håndterer dette på en god måte; *«Og jeg kan jo være den som er litt sånn gøyal med de tenker jeg, men som også sier ifra og er den strenge når jeg synes det blir for høylytt bortpå der»*. Hun fulgte opp med å fortelle at elevene hører på henne når hun synes det er nok og kan framstå som den litt strenge læreren. Ogden (2018) legger vekt på lærerens arbeid mellom det å vise forståelse og samtidig ha grenser og struktur for å oppnå en god klasseledelse slik at problematferd forebygges, og elevenes mestringsfølelse og motivasjon øker. Tidlig innsats og

forebygging vil ifølge Nordahl et.al. (2006) gi elevene bedre selvoppfatning og en mer tilfredsstillende atferd.

En forebyggende faktor for elever med lærings- og undervisningshemmende atferd i skolen, kan være at læreren kommer tett på og kjenner elevene sine. Hilde fortalte at det er en liten skole mestringsprogrammet foregår på, slik at de har god oversikt over elevene som har utfordringer knyttet til atferd; *«For det er jo en veldig liten skole, så vi kjenner jo dem elevene som vi vet er utfordrende»*. Arnesen og Sørli (2010) beskriver at det er nødvendig å komme i forkjøpet av en negativ utvikling av atferds- og mestringsproblematikk. Ettersom lærerne allerede kjenner elevene som har slike utfordringer, kan de på den måten være i forkant av problemene som kan oppstå når det gjelder motivasjon og mestring. Hilde kunne fortelle hvordan lærerne som er på mestringsarenaen hele tiden prøver å komme i forkant av eventuelle atferdsmessige utfordrende situasjoner. Noe av det første hun tenker over når elevene kommer til skytebanen, er hvilke elever som er med i dag, og eventuelt hvem som er borte den dagen; *«Mens han snakker om det begynner jeg å se hvilke elever som er med, hvem bør være med inn på skytebanen samtidig. Fordi at det noen ganger blir mye uro i det fellesområdet hvis de og de er igjen»*.

Kristine la i denne sammenhengen vekt på at det kan være lettere å komme i forkant av denne problematikken når elevene er yngre, og ved at atferdsvurderingene kommer fra de voksne; *«Du kan jo ha elever allerede i 5.klassen, som du ser allerede sliter med det, ellers er det et tidsspørsmål før de på en måte oppdager at de sliter med det»*. Hun la også til at det er viktig å finne ut av hvilke andre problemer som kan være årsaken til manglende motivasjon og mestring; *«Men det må nå vurderes om de sier det, om de virkelig er umotivert, eller hva det er...det er jo litt vanskelig da, å vurdere»*.

Imidlertid kommer det fram i forskning at flere lærere likevel føler et behov for mer kunnskap knyttet til det å ivareta behovene til barn med ulike utfordringer, som for eksempel problematferd (Grimseth, Foldnes & Igran, 2018). Ogden (2018) poengterer at det er nødvendig å ha elever med utfordringer med problematferd i klasserommet sammen med andre elever, om skoler og lærere vil styrke egen kompetanse ved denne problematikken. Ifølge Nordahl et.al. (2005) er et viktig poeng at læringsmiljøet blir planlagt og utviklet på en tilfredsstillende måte i sammenheng med problematikken rundt problematferd, slik at en kan komme tidlig i gang med forebyggende faktorer.

4.2 Elevenes læring og utvikling

Det er individuelt hvordan lærings- og utviklingsprosessen foregår hos elever. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020a) vil noen elever ha behov for tilrettelegging for å få godt nok læringsutbytte i skolen. Varierte metoder og arbeidsmåter, samt lærerens fleksibilitet når det gjelder tilpasning til elevene er helt sentralt i læringsprosessen (Bjørnsrud, 2016). En mer variert og dagligdags undervisning vil ifølge Jordet (2010) gi læreren et større repertoar å spille på når det gjelder hvordan elever kan lære og utvikle seg i skolehverdagen. Hodgson et.al. (2012) beskriver at elevene verdsetter variasjoner i opplæringen, som for eksempel samarbeid med andre og diskusjon.

Læreren Kristine beskriver at variasjonen i undervisningssammenhengen har vært et lyspunkt for elevene; *«Så har det jo hjulpet mange elever med å få litt variasjon da»*. Hun uttrykker også at behovet for mer variert undervisning kan være til stor hjelp for elever med problematferd og utfordringer knyttet til konsentrasjon. Videre beskriver hun at skolene i større grad må benytte seg av skolens verktøykasse, slik at flere elever kan

få opplæringstilbud som kunne vært gunstigere og passet flere elever bedre. Likevel kan dette være vanskelig å gjennomføre, da ikke alle elever nødvendigvis vil ha det samme utbytte av et opplæringstilbud.

En sentral del av mestringsprogrammet er at elevene skal oppleve mestring på en annen arena enn i klasserommet. Måten undervisningen foregår på i alternative opplæringsarenaer kan ha en positiv innvirkning på elevenes utvikling, både skolefaglig og i andre sosiale arenaer. Noe av det første Hilde trekker frem når det gjelder hvordan undervisningen foregår, er at hele gruppen først går gjennom en liten bit teori; *«Før vi går inn og skyter, for hver uke så har vi ulike tema om hva vi skal fokusere på. Det kan være alt fra positive tanker til skytestilling til avtrekk»*. På den måten er sjansen stor for at elevene kan oppnå en positiv læringsutvikling, grunnet kombinasjonen mellom teori og praksis, som støttes av Damsgaard og Klokkersvold (2011). Læring og undervisning gjennom elevenes aktive natur, mener Jordet (2021) vil påvirke elevenes kunnskaper og videre kompetanseutvikling i en positiv retning.

4.2.1 Overføring av læringsteknikkene til skolen

Hilde fortalte under intervjuet at et av målene med mestringsprogrammet er at elevene kan overføre det de lærer på skytebanen videre til klasserommet og andre situasjoner; *«Også er jo målet at de skal ta over mer og mer selv da, og kanskje kan overføre det til klasserommet»*. Kristine forklarte hvordan elevene kan bruke det de lærer på skytebanen i andre utfordrende situasjoner i klasserommet; *«Også begynner vi å snakke om at det her gikk an i klasserommet, og prøve å se om det gikk an å puste litt når du følte du fikk en vanskelig matematikkoppgave, og var litt stressa over det»*. Dette bygde også Hilde videre på underveis i intervjuet der hun fortalte;

«Jeg skjønner dette er vanskelig nå, men husk på når du...synes det var litt vanskelig å skyte, hva gjorde du da, tenkte du positivt da, eller tenkte du at dette skiter du i, og kastet våpenet? Nei, du gjorde ikke det, du fokuserte på oppgaven».

Bruk av alternative undervisningsmetoder i skolen vil ofte ha den fordel at elevene er interessert i det som foregår, slik at det vil bli lettere for dem å lære seg overføringsstrategier til andre utfordrende situasjoner. Videre fortalte Hilde hvordan læringen i klasserommet kan referere til utfordringer på skytebanen;

«For da kunne vi på et vis når vi har tid til å snakke med de der og, kunne referert tilbake til klasserommet, som; husker du på den mattetimen jeg var med deg, og du synes det var forferdelig vanskelig».

Noe som kommer tydelig fram i intervjuene med lærerne er hvordan skytetreninga og de ulike teknikkene som læres der kan være sentralt i elevenes utvikling på skolen og sammen med andre. Kristine fortalte at det var et stort fokus på å snakke om pusten, og hvordan en kunne bruke dette til avslapning i stressende situasjoner. *«Da snakket vi jo mye om det her med hvordan de kunne bruke pusten for å kunne slappe av, for å få til å skyte godt»*. Et slikt fokus på å ikke bli stressa, og å huske å ha et godt fokus på skyteteknikkene er noe lærerne tror elevene kan ta med seg videre når det gjelder for eksempel en vanskelig oppgave på skolen. Kristine forklarte hvordan dette kan være; *«Ikke bli stressa av ting, eller ikke bli vippe av pinnen. Prøvde å bruke ting som skjedde, eller som vi visste var stor sannsynlighet for å ha skjedd, eller kunne skje, slik at de kunne gjenkjenne seg i det»*. Det at elevene kan trekke dette opp mot situasjoner som en faktisk kan gjenkjenne seg i, tolker jeg som vesentlig når det er snakk om motivasjon

for læring. Slik kan elevene kjenne igjen situasjoner og knytte det de lærer på mestringsprogrammet opp mot reelle situasjoner, som også Meld. St. 22 (2010-2011) belyser som et viktig poeng når det gjelder motivasjon og mestring.

Eleven Ellen fortalte i intervjuet at pusten og det å forholde seg rolig var noe hun tenkte på også utenfor skoletiden. Hun fortalte om at hun hadde lang vei å gå til arbeid etter skolen, noe hun ikke likte noe særlig; *«Jeg liker ikke å gå så langt egentlig. Og da må jeg roe meg ned litt»*. Også i klasseromsundervisning trakk hun fram hvordan hun kunne roe seg litt ned om hun skulle få en vanskelig oppgave i skoletida;

«Og da pleier vi elever som trenger en pause, eller trenger litt ro å gå oss en tur ut, eller få sitte inne på et rom. Jeg pleier mest å gå ut jeg da, og gå en tur, og komme inn igjen å gjøre arbeidet mitt».

Videre fortalte hun at den lille pausen og den lille stunden med ro pleide å hjelpe veldig mye på både konsentrasjon og utførelse av oppgaver.

Læreren Kristine fortalte også under intervjuet at de negative tankene til elevene ofte tar overhånd i både klasserommet og i andre sosiale situasjoner. Nordahl et.al. (2005) påpeker i samsvar med Bandura (1997) hvordan en tidligere negativ mestringsopplevelse ofte kan påvirke en elevs virkelighetsoppfatning, slik at en negativ tankegang kan oppstå. Kristine fortalte at lærerne prøvde å hjelpe elevene underveis i skytinga til å snu tankegangen for å heller fokusere på situasjoner de fikk til å utføre en oppgave;

«Så da var det litt å arbeide med for å snu den tankegangen da. Og da måtte vi jo begynne med situasjoner der de klarte det, og måtte prøve å overføre dette til situasjoner der de per da ikke klarte det».

Videre forteller hun at det å jobbe tankegangen og det å overføre gode teknikker i situasjoner som mestres til situasjoner som elevene ikke mestrer så godt, var et av de store målene bak mestringsprogrammet. Jeg tror det å kunne ha læreren i klasserommet som kan være til stedet og minne elevene på dette, og samtidig påpeke sammenhengen mellom språk, tanker og handlinger (Damsgaard, 2003), kan være en viktig ressurs, slik at atferdsmønsteret til elevene kan bli mer tilfredsstillende.

Likevel påpeker Hilde at tiden ofte ikke strekker til, slik at muligheten for å kunne være i klasserommet sammen med elevene er mangelfull. Dermed kan læreren miste mye av mulighetene til å være omkring eleven og være tilgjengelig for elevene. På denne måten vil elevene miste læreren som støtte, som kan virke inn på elevenes læring og utvikling i den nærmeste utviklingssonen (Vygotsky, 1978). Kristine forklarte at det kunne være utfordrende å være tett på sammen med elevene i klasserommet, siden det ofte oppstår situasjoner som vil komme i veien. Hun savnet å være mer til stede i ordinær klasseromsundervisning; *«Ja, mer, uten at du har noe annet du skal gjøre der»*.

4.2.2 Fokus på en arbeidsoppgave

En av de største fordelene med skytetreninga, er at elevene kun har en oppgave de skal fokusere på og gjennomføre. Læreren Kristine trekker frem dette som en positiv faktor, at oppgaven alltid blir gjennomført; *«(...) og det er jo litt med det her...aktiviteten skyting da, at vi blir alltid ferdig. Fullfører alltid det som de skal gjøre»*. I ordinær klasseromsundervisning trekker læreren frem at elevene kan fort bli hengende etter, slik at de ofte får opplevelsen med at de ikke blir ferdig med arbeidsoppgaven; *«Så det blir jo det negative med at de fikk ikke til, eller var ikke ferdig...de har så vidt begynt også skal vi begynne på en ny oppgave»*. Videre forteller hun hvordan fokuset på en

arbeidsoppgave på skytebanen kan være en motivasjon for elevene; «*Du har kommet i mål, du har fått gjort det som var meningen du skal gjøre. Så hele den biten rundt det er jo basert på å kompensere for det som de kanskje opplever som vanskelig i et klasserom*». Ifølge Kvello (2017) vil det være en betydelig faktor for motivasjon og for videre læring og utvikling at elevene mestrer læringsmålet og strekker seg deretter.

Kristine forklarer at de rolige omgivelsene på skytebanen og den tydelige arbeidsoppgaven, vil øke sjansen for at elevene opplever en god følelse; «*Når de på en måte får rammen med rolige omgivelser...og får den en-til-en-biten og de skal utføre en helt tydelig aktivitet, det er ikke tvil om hva de skal gjøre*». Dette belyser også Hilde underveis i intervjuet; «*Når de er på skytebanen så er de veldig fokusert, der har de sine arbeidsoppgaver. Så da er det jo veldig motivasjon for det de skal gjøre*». Dette kan være annerledes i ordinær klasseromsundervisning, da elevene ofte kan være litt usikre på om de har forstått oppgaven riktig, og det ikke alltid er helt tydelig hva en skal gjøre; «*Hun sa hva jeg skal gjøre, men har jeg skjont det, og får jeg det til? Litt usikker...også ja, men det går sikkert an å tolke den oppgaven som ble gitt*».

Jeg tror det kan være en positiv læringsfaktor for elevene å knytte fokuset på den ene arbeidsoppgaven som skal gjøres i skytetreninga opp til det å fokusere på en del om gangen også i ordinær klasseromsundervisning. Skaalvik og Skaalvik (2018) beskriver at struktur og oversikt er vesentlig læring og utvikling. Ved at arbeidsoppgavene på mestringsarenaen er tydelige kan dette være avgjørende for deres konsentrasjon og utholdenhet.

4.2.3 Å være elevenes indre stemme

Kristine forklarte at når elevene er nye på mestringsprogrammet, er det gjerne knyttet til utfordringer når det gjelder selvregulering, atferd og konsentrasjon. Læreren kunne da fortelle at det er sentralt for elevene at læreren blir den *indre stemmen* til elevene. Hun legger vekt på at det er nødvendig at lærere er i nærheten av elever med utfordringer med atferd og konsentrasjon; «*Men da må en jo være tettere på dem, for jeg tror ikke de helt klarer det selv. Så jeg tror at ved å på en måte hjelpe de å være den indre stemmen litt, i situasjoner*». Dette gjelder særlig med tanke på elevenes tankemønster, der de negative tankene trumfer over de positive. Lav selvvurdering og selvoppfatning vil ofte virke inn på hvordan en tror en kan gjennomføre en oppgave (Harter, 1985; 1999), slik at negative tanker om seg selv vil påvirke motivasjonen og mestringsfølelsen. Kristine fortalte at de legger stor vekt på hvordan de kan jobbe med en positiv tankegang hos elevene; «*(...) også jobber vi jo litt med den der indre stemmen da, med å tenke bra om seg selv*». Hun fortsatte med å fortelle at elevene ofte kan få oppgaver om å skrive ned positive ting om seg selv, slik at dette kan bli tatt frem senere for å minne elevene på hva de har skrevet;

«Så hender det jo at de får sånne oppgaver der de skal skrive ned tre positive ting om seg selv, også leverer de det inn, også tar vi vare på det, også deler vi det ut igjen også...husker du hva du skrev...og litt sånne...for å på en måte...øve sammen med de, eller modellere litt, hvordan vi kan tenke og hva vi kan gjøre for å ha fokus på det som er bra, og det du får til».

Læreren fortalte at målet er jo at elevene skal ta mer og mer over den positive tankegangen selv, men at instruktørene kan være en hjelp på veien; «*Og da hender det jo at instruktøren må være den stemmen, for å på en måte vise hvordan det kan fungere da*». Dette kan ses i sammenheng med hvordan Vygotsky vektlegger utviklingen mellom

språk og tanke, der det vil være viktig at elevene har en voksen som kan de kan utvikle seg etter (Vygotsky, 1978).

4.2.4 Modellering

Det kom fram i intervjuet med Kristine at lærerne i stor grad kan hjelpe elevene ved å fortelle dem hvordan ulike situasjoner kan håndteres;

«Men det er jo ingen som kommer på det helt av seg selv. Så jeg tror det der med den modelleringa eller overføringa...det må ikke være vi på skytebanen som gjør det, men da må eventuelt resten av lærerne og personalet innlemmes i måten å jobbe på, og at de har muligheten til å minne de på».

For å kunne dra nytte av modelleringa kan en trekke tråder tilbake til den nærmeste utviklingssonen Vygotsky (1978) presenterer. Det er betydningsfullt at læreren hjelper eleven videre i sin kognitive utvikling ved å minne elevene på hvordan de kan arbeide og hva de kan fokusere på i vanskelige situasjoner. Ifølge Kvillo (2017) vil handlinger og atferdsmønster fra lærerne observeres fra elevene, slik at de kan etterligne og lære av de voksne, i samsvar med beskrivelsen av modellering (Bandura, 1997).

Hilde trekker også frem hvordan læreren kan minne elevene på utførte oppgaver, både i klasserommet, men også på skytebanen; *«Og det er noe som vi kunne og snakket om på skytebanen, at husker du ikke på når vi var med deg, så tok vi en del om gangen, også fikk vi faktisk til den oppgaven».* Hun legger også til at det er viktig å fortelle elevene at de kan fokusere på en del om gangen når de får utfordrende oppgaver, både i klasserommet og på skytetreninga;

«Også begynte vi å fokusere på ett og ett mål om gangen. For mange av de ser jo bare oppgaven, også er det litt sånn; det her er for stor, den her er for vanskelig, vi gir opp. De begynner ikke med å ta en del om gangen, de ser hele oppgaven».

På den måten vil læreren hjelpe elevene å huske på hvordan oppgaven ble utført, og samtidig minne eleven på at oppgaven er overkommelig.

Til slutt legger Kristine også til hvordan lærerne kan øve sammen med elevene for at de kan lære og utvikle seg;

«(...) øve sammen med dem, eller modellere litt, hvordan kan vi tenke, og hva kan vi gjøre for å ha et fokus på det som er bra, og det du får til, og på den måten tror vi da, at motivasjonen øker gjennom at man har tro på egne ferdigheter, og får tilbakemelding på hva en gjør bra. Og forhåpentligvis få de til å tenke selv at det her har jeg kontroll på, det her er jeg god til».

Hun forteller videre at å se for seg ulike situasjoner sammen med elevene kan være til stor hjelp i deres utvikling; *«Så begynner vi å visualisere litt, altså at vi snakker om situasjoner som enten har skjedd, eller som potensielt kan skje frem i tiden, og hvordan de kan reagere på en sånn situasjon».* Ved å visualisere situasjoner på denne måten kan elevene i større grad se for seg ønsket atferd sammen med en voksen (Nordahl et.al., 2005). Like viktig er det for læreren å kunne sette seg inn i elevens virkelighetsoppfatning av en situasjon, slik at eleven selv får reflektert over egen atferdskorrigerings og selvregulering (Sunnvåg, 2012).

4.2.5 Den sosiale utviklingen i mestringsprogrammet

Wigfield og Wentzel (2007) poengterer at mestring i både et skolefaglig og et sosialt perspektiv kan påvirke elevens motivasjon og prestasjoner i skolen. I mestringsprogrammet brukes to tredjedeler av tiden på fellesområdet sammen med de andre elevene som er med og sammen med en lærer som alltid sitter i fellesområdet. Ut fra perspektivet til Kristine, var denne biten mye mer givende enn det de først trodde ved oppstarten av mestringsprogrammet;

«Det har egentlig gitt oss utrolig mye mer positivt de to tredelene enn det vi trodde, for først tenkte vi det at ja, det her kan jo bli litt rart, at den aktiviteten vi tilbyr bare er en tredel av tida vi bruker, men de to-tredelene der som er den sosiale biten har vært veldig givende for...å øve på sosiale ferdigheter. Det trenger jo mange av de her».

At elevene får den sosiale treninga og muligheten til å utvikle seg også sosialt, kan knyttes opp til hvordan elevene vurderer seg selv (Harter, 1985). Ifølge teorien vil blant annet faktoren for sosial aksept ha betydning for hvordan en vurderer seg selv i en helhet, som igjen påvirker en persons mestringsforventning og motivasjon i skolen. Dette støttes opp av forskningen til Quinn og Poirier (2006), som viser til at utviklingen av sosial kompetanse er en sentral motivasjonsfaktor for elevene. I samtalen med elevene, virket det som at alle tre la stor vekt på hvor betydningsfull den sosiale arenaen er. Jonas fortalte at han likte godt å være sammen med de andre som er med på programmet. Stine kunne fortelle at hun også er god venn med de andre som er med; *«Jeg går i samme klasse som med en, også er jeg god venn med (navn)».*

Læreren Hilde påpekte hvordan aldersspennet i elevgruppa kan være en positiv faktor for trivsel i den sosiale settingen;

«Også har du dem eldste guttene som synes det er litt artig å erte opp femteklassingene også. Av og til tror jeg faktisk det kan være bra fordi de 5.klassingene føler seg jo kjempekul som får være med de eldre».

Ved at elevene får være sammen med andre fra skolen slik at de kan få nye innspill fra andre tror jeg også kan være en positiv faktor for den sosiale biten elevene opplever. Dette legger Hilde også til;

«Jeg tror det er viktig å ikke bare være med de du ser hver dag, og få innspill fra andre. Fordi at, spesielt fra de mindre, for de er jo sånn; åh, se på skytinga mi, og løper bort til den 10.klassingen og viser frem at; se hva jeg fikk i dag, og da kan jo den 10.klassingen si at; åh, du fikk jo en 10-er du da, og det tror jeg hjelper de veldig fordi at jeg tror av og til at det betyr mer at det kommer fra en 10.klassing enn at det kommer fra deg».

Harter (1985) beskriver hvordan sosial aksept kan ha en stor betydning for hvordan en persons selvvurdering utvikles. Ved at de yngre elevene vil vise de eldre resultatet av skytinga, kan det se ut til at deres selvvurdering på skytebanen er høy, men samtidig at de søker bekreftelse fra de eldre elevene som er med. Jeg tror også at positive tilbakemeldinger fra de andre elevene på skytebanen har en positiv innvirkning på elevenes mestringsforventning, siden tilbakemeldinger fra jevnaldrende kan være viktigere enn fra voksne (Nordahl et.al., 2005).

Kristine kunne videre forklare at lærerne aktivt prøver å legge opp til sosial trening og utvikling i fellesområdet;

«Så prøver vi å legge opp til at det er sosial trening, med at de skal for eksempel samarbeide om en oppgave, eller at de skal spille et spill sammen...da får du jo det her at du må vente på tur, du må ta hensyn til at de kanskje har ulik alder og derfor ulike ferdigheter».

Ved at elevene får trening når det gjelder konsentrasjon og atferdsregulering, legger også undervisningsarenaen opp til at læring og utvikling skjer i samspill sammen med andre. Elevene kan dermed få trent på blant annet aksept og inkludering; *«De får trent mye på det her med å akseptere og inkludere og det her med å på en måte se forskjeller og på en måte ta høyde for det i aktiviteten».* På den måten kan også lærerne få fram en del av utfordringene til elevene, og det er også god trening for elevene, slik Vygotsky (1978) belyser når det gjelder læring i samspill med andre.

Imidlertid kan det også virke som en forsterkende faktor for negativ selvvurdering og mestringsforventning ved at det i utgangspunktet blir lagt opp til sosiale aktiviteter der elevene skal arbeide sammen i for eksempel en konkurranse i undervisningsarenaen. På den måten kan sammenligningen av egen innsats bli målt opp mot andres resultater og ferdigheter, slik at mestringsfølelsen kan svekkes (Wigfield & Eccles, 2002).

Sammenligningen vil også være basert på personen som foretar sammenligningen, slik at om andre elever mislykkes i forsøket på oppgaven, kan mestringsforventningene til de andre elevene også svekkes (Bandura, 1977).

4.2.6 Elevenes utvikling

Lærersens perspektiv

Når det gjelder elevenes mestringsforventninger til seg selv og egen utførelse av oppgaver i skolehverdagen, har lærerne sett en viktig endring i tankemønsteret til elevene etter deltakelsen i mestringsprogrammet. Læreren Hilde fortalte at elevene som hadde vært med på mestringsprogrammet over en lengre periode hadde utviklet mye større selvkontroll på kropp og atferdsmønster. Dette kommer spesielt til uttrykk under selve skytinga da elevene kan følge med på en elektronisk skjerm resultatet av hvordan på de har skutt; *«Vi ser at de har mye mer kontroll, og de kan vi sette frem skjermen til for å se fordi de har lært seg å ta et ekstra pust».* Mange av de nye elevene er gjerne litt yngre, slik at atferden deres er litt villere og ukontrollert enn de eldre som er med. I startfasen av skytetreninga kan elevene raskt se over på resultatet med en gang etter skuddet er tatt, og kun ha fokuset på den elektroniske skjermen. Læreren kunne videre fortelle at hos disse elevene måtte de ofte sette vekk skjermen på grunn av manglende konsentrasjon på skytedelen.

Likevel kunne hun trekke frem positive endringer i elevenes atferd hos de yngste elevene;

«For det var jo litt brøling og litt sånne ting, også ser du jo at de er enda mer roligere nå, og hvis vi bare går tilbake til å se på skytinga deres, til hvor de er kommet nå, til hvor stabile de er».

Hun legger også til at kontrollen på selvreguleringa til en femteklassing og en 10.klassing er ulik; *«En femteklassing har ikke den kontrollen. Men de som har vært med en stund...de har jo kontroll og har...lært seg de de trenger på et vis».*

Læreren Kristine forteller også hvordan utviklingen hos elevene har vært fra hennes ståsted fra starten av mestringsprogrammet; *«Stort sett så ser vi jo det at...mest gjennom det at hverdagen flyter, at de er lettere til sinns, blidere. Så det er jo kanskje*

de tingene som er de sterkeste tingene, de klager ikke så mye». Ogden (2018) poengterer at elevenes mulighet for utvikling og læring i stor grad henger sammen med elevenes sosiale kompetanse. Kristine la også til hvordan dette kan komme til uttrykk hos elevene; *«Og ikke minst når du ser utviklinga og gleden, og en elev som du kanskje aldri har sett smile, også plutselig så dukker det opp bortpå der».*

Hilde forklarte at utholdenheten med oppgaveløsning i ordinær undervisning også har forbedret seg etter deltakelsen;

«Du ser det veldig godt i timene. Når de får en oppgave, som gjør at de ser oppgaven så tenker de at dette er for vanskelig, gir opp med en gang, og rekker opp hånda etter to sekunder. Og nå kan de se oppgaven, og bare sånn; okei, jeg skal nå prøve, men jeg vet fortsatt ikke om det går».

Kristine bygger videre på hvordan en kan se på utviklingen til elevene i timene; *«De har jo utviklet seg både med sosiale ferdigheter og for så vidt faglig med at de tør å gjøre flere oppgaver, og at de tar mer sjanser da».* Dermed kan en trekke sammenhenger til at mestringsprogrammet kan ha forbedret elevenes selvregulering til å holde ut med utfordrende oppgaver. Elevenes mestringsforventninger kan se ut til å ha økt (Bandura, 1997), på grunnlag av at innsatsen til å forsøke å løse oppgaven har forbedret seg. Ifølge Harter (1999) vil elever med en positiv selvoppfatning søke flere utfordrende oppgaver i skolen.

Læreren Kristine legger også til at hun har observert en utvikling når det gjelder den sosiale biten; *«Fra mitt ståsted så ser jeg jo sånne ting som smil og latter og glede...enkler å være sammen med da, altså hvis de har hatt utfordringer på den sosiale biten».* Ifølge Wigfield og Wentzel (2007) og Quinn og Poirier (2006) vil den sosiale biten ha mye å si for elevenes motivasjon og opplevelse av mestring i skolen. Ved å mestre sosiale arenaer, kan dette tyde på en velutviklet selvregulering, som i dette tilfellet vil omhandle sosiale ferdigheter (Ogden, 2018). Den sosiale biten ved programmet kan dermed se ut til å være en positiv faktor for elevene. Kristine forteller videre at med en gang elevene mestrer de sosiale ferdighetene, vil inkluderingen bli også bli lettere; *«Det å på en måte mestre det så får du flere venner, også blir du på en måte mer inkludert i klassemiljøet».*

Elevenes perspektiv

Det kan også virke som elevenes egen selvfølelse og eget tankemønster har utviklet seg gjennom mestringsprogrammet. På spørsmålet om elevenes egne mestringsforventninger om å gjennomføre en oppgave, fortalte eleven Stine om egne refleksjoner; *«Ikke alltid, men...man kan jo ikke alltid klare ting heller».* Ellen kommer inn på positive tanker underveis i intervjuet da vi snakket om hvordan hun reflekterer over egne og andres mestringsforventninger; *«Det går jo bra da og, men jeg tenker inni meg at jaja, det er god innsats».* Hun legger til hva hun tenker når andre på mestringsprogrammet kanskje ikke har gjort det så bra den dagen; *«Da tenker jeg bare, hvis de har gjort det verre at jaja, de klarer det sikkert bedre neste gang».*

Elevene fortalte hvordan de selv mente utviklingen hadde vært for dem etter de hadde deltatt i mestringsprogrammet over en lengre periode. På spørsmålet om forholdet til undervisningen hadde forandret seg, svarte Stine; *«Hmm...jeg konsentrerer meg litt bedre».* Hun kunne også fortelle at hun var blitt mer motivert for skolen; *«Fordi jeg konsentrerer meg bedre, og gjør oppgavene bedre».* Også Ellen la vekt på at forholdet

hennes til skole og undervisning har forbedret seg, der hun kunne følge opp med hvorfor det hadde blitt bedre; *«Fordi jeg har fått bedre konsentrasjon»*.

Ut fra elevenes egne perspektiver på egen læring kan det tolkes som at de er blitt mer bevisst på egen læring og utvikling. God selvregulering i en læringsprosess vil innebære å observere egen læringsaktivitet, vurdere læringsresultatet, samt trekke slutninger om egen kompetanse og videre arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elevene reflekterer i stor grad over hva de kan forbedre seg i lignende situasjoner som de har stått i før, som kan tolkes som at læringsutviklingen deres har økt.

4.2.7 Elevenes mottakelighet for hjelp og veiledning

Ifølge Diseth et.al. (2020) vil det å søke hjelp og veiledning fra læreren være tegn på både god selvregulering og indre motivasjon hos elever. Kristine kunne fortelle at elevene som er med på mestringsprogrammet ofte er lite mottakelig for læring; *«Også har vi noen elever som er lite motivert og lite mottakelig for læring i utgangspunktet»*. Stine fortalte hvordan lærerne forklarer, viser og lærer elevene på en annen måte på skytetreninga enn i ordinær undervisning; *«At lærerne hjelper meg. At de lærer meg på en annen måte»*. Ut fra det Kristine forteller, kan det tolkes som at elevene, særlig i startfasen av deltakelsen, kan ha hatt utfordringer med selvregulering og motivasjon, sett i sammenheng med Diseth et.al. (2020). Når det er sagt, kan også selve undervisningen være grunnen til elevenes manglende mottakelighet for veiledning, tatt det eleven Stine forklarer om lærerens hjelp til betraktning.

Skaalvik og Skaalvik (2018) belyser hvordan elever i stor grad kan skjule faglige svakheter i klasserommet. Elever kan dermed unngå å søke hjelp fra læreren eller andre elever for å beskytte egen selvvurdering. Kristine poengterte lik problemstilling; *«(...) pluss at jeg synes det var vanskelig å ha noe konkrete tiltak til elever som synes det var vanskelig på skolen da...var urolig og...har jo slike strategier for å skjule at de ikke mestrer»*. Vanligvis vil elever som tidligere har erfaringer med å mislykkes med en oppgave, ha liten tro på at en selv kan gjøre noe for å lykkes med andre oppgaver, som dermed kan utvikle en lært hjelpeløshet i klasserommet (Nordahl et.al., 2005).

Hilde trekker frem hvordan elevene i stor grad tar til seg hjelp og veiledning fra instruktørene; *«Fordi de ser på oss personene som at det her kan vi, og du må ta imot den hjelpa for å få noe godt ut av skytinga»*. Kristine fortalte at elevene på et vis er mer mottakelig for læring på skytebanen enn i vanlig klasserom; *«Men noen som er dårlige i klasserommet kan være flinkere bortpå der. Men det tror jeg handler om hvor mange elever som er der, og rammene rundt egentlig»*. Siden elevene er på skytebanen med egen instruktør, og den nærheten de har sammen der, tror jeg kan være en vesentlig faktor for elevenes mottakelighet til hjelp og veiledning. På spørsmålet om elevene opplevde å få lik hjelp på skytebanen og i vanlig undervisning, svarte Jonas at han alltid måtte vente litt ekstra på hjelp i klasserommet; *«Ja, men jeg må vente en liten stund da»*.

Ogden (2018) påpeker imidlertid hvordan ventetiden på læreren kan bidra til en økt stimulering av elevenes læringsprosess. Dette stiller på den annen side krav til elevenes selvstendige arbeid, arbeidsinnsats og egen selvregulering når det gjelder læring og utvikling.

4.2.8 Regler, rutiner og forutsigbarhet

Skaalvik og Skaalvik (2018) legger vekt på hvordan regler, rutiner og struktur kan være med å skape en motivasjonsfaktor, særlig for elever som har utfordringer med lærings- og undervisningshemmende atferd. Regler og rutiner skaper en forutsigbarhet for elevene om hva som vil skje. På spørsmålet om hvordan opplæringsarenaen kan fungere best mulig for elevene, påpekte Kristine at forutsigbarhet er viktig for gjennomføringen av mestringsprogrammet; *«Det er jo at ting skal være gjenkjennbart, forutsigbart...at de på en måte har en, at de vet hva de går til»*. Skolen beskriver også dette som et velfungerende mål når det gjelder undervisningsarenaen (Rennebu Kommune, 2016). Fokuset på regler og rutiner skaper også en større forståelse for atferd og holdninger hos elever (Ogden, 2018).

Kristine fortalte videre at rammen og forventningene som stilles på den alternative undervisningsarenaen kan ha en viktig innvirkning på elevenes utførelse av oppgavene;

«Det tror jeg er rammer og forventninger, og at vi har snakket om det her med at hvor viktig det er at de gjør akkurat det de får beskjed om og sånt, og det er jo da, det som er veldig rart da, å se hvordan de faktisk...de kan jo!».

Videre kunne hun fortelle at for at skytinga skal bli best mulig, er elevene avhengig av å kunne beholde roen, slik at de kan ta imot beskjeder fra instruktørene.

4.3 Motivasjon og mestring i et alternativt undervisningsopplegg

Motivasjon og mestring henger godt sammen når det gjelder prosessen med læring og utvikling (Kvello, 2017). Felles for elevene som er med på mestringsprogrammet er at de har utfordringer når det gjelder konsentrasjon i skolen, og mangel på motivasjon i skolehverdagen. Dette er i samsvar med forskningsresultatene ved alternative undervisningsopplegg til Jahnsen et.al. (2011). For flere av elevene som har manglende motivasjon og mestringsforventninger, kan dette knyttes opp mot en manglende selvregulering, slik at mange elever kan ha utfordringer med å holde ut med kjedelig oppgaver i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elever som har lave mestringsforventninger til egen innsats, og manglende selvregulering, kan et resultat av dette være liten utholdenhet og manglende innsats når oppmerksomheten er rettet mot skolearbeid (Bandura, 1997). Resultater fra forskningen til Clayton et.al. (2010) viser samtidig hvordan egen mestringsforventning kan være en motivasjonsfaktor i skolehverdagen, som kan trekkes tilbake til Eccles (2005) teorier om motivasjon for valg og innsats av oppgaver i skolen.

4.3.1 Elevenes indre motivasjon

Kvello (2017) beskriver at en persons egen interesse for en aktivitet har en stor innvirkning på motivasjonen. Felles for elevene jeg intervjuet var deres interesse for skyting. Alle tre hadde skutt tidligere, sammen med foreldre eller annen slekt. Da jeg spurte om deres interesser kunne elevene uoppfordret fortelle at de var veldig interessert i skyting. På spørsmålet om hvorfor de ville være med på mestringsprogrammet, kom det fram at Jonas synes at det å gjøre noe nytt var gøy; *«Det er gøy å oppleve noe nytt»*. Stine liker også deltakelsen i mestringsprogrammet; *«Altså det er jo bedre enn time da»*. Den tredje eleven, Ellen, synes også det er gøy å være med på skyteprogrammet; *«Og at det er litt artig, også blir du så mye bedre til å sikte og skyte og ha roen. Det som er aller mest artig er når du får det trykket, for da kiler det så*

mye!»). Deci og Ryan (1985) legger stor vekt på at motivasjon i stor grad henger sammen med at det er en aktivitet elevene selv ønsker å holde på med. Dette skaper en indre motivasjon, som i større grad vil holde på motivasjonen enn om det skulle vært ytre motivasjon.

Når det derimot kommer til elevenes motivasjon i undervisningssammenheng, forklarte Jonas at han ikke likte så godt å skrive; «*Det som er, er at jeg ikke orker å skrive*». Den manglende motivasjonen hans kan ses i sammenheng med en manglende selvregulering, og innsats og utholdenhet for å holde på med kjedelige skoleoppgaver (Hopfenbeck, 2011; Ogden, 2018). Jonas kunne imidlertid fortelle at motivasjonen var mer på plass i ulike fysiske aktiviteter som for eksempel gym og skytetreninga, mens han ikke var motivert i matematikktimer. Stine kunne også fortelle at hun ikke alltid får til skoleoppgavene sine på grunn av kjedsomhet; «*Fordi jeg nesten holder på å sovne fordi det er så kjedelig*». Hun fulgte opp med å forklare at timene hun liker, som for eksempel kunst og håndverk var mye mer motiverende. Eccles (2005) forklarer at motivasjon vil øke hvis aktiviteten har en verdi for eleven. Dermed kan det tolkes som informantenes utsagn om at de kjedelige timene ikke har noen verdi for elevene, slik at de heller ikke har motivasjon for å gjennomføre oppgavene.

Elevenes høye trivsel og at de gleder seg til å dra på mestringsarenaen, er en viktig faktor for indre motivasjon. Dette legger læreren Kristine stor vekt på;

«Det handler nok mye om det her med den motivasjonen, fordi de har gledet seg til å dra bortpå der. Så det har jo på en måte vært en sånn motivasjonsbit...de har sett på det som et lyspunkt i uka».

Læreren Hilde påpeker det samme, at det er viktig at elevene vil være på skytebanen; «*(...) og det viktigste sånn sett er jo at alle har det bra bortpå der. At...dem trives og vil være der. Fordi hvis de ikke vil være der, så kommer ikke dette til å gå*». Videre fortalte hun at hun hadde hatt en samtale med en av de eldste som er med om at han synes noen av de yngste elevene var så barnslige. Likevel var skytinga noe han fortsatt ville være med på; «*For jeg har jo snakket litt med han, og er det sånn at du ikke har lyst å være med på skyting for mestring? Jojo, jeg skal være med ja!*».

Kristine poengterer at kombinasjonen mellom å være til stedet i en slik situasjon, samtidig som det er en aktivitet elevene liker, vil være en fordel når det gjelder det å kunne snakke om utfordringer og andre vanskelige ting; «*(...) og det som kanskje er fordelen bortpå skytebanen da, er at du kommer i en sånn posisjon at du på en måte kan snakke om tingene her da*». Hun fortsetter videre;

«Så tror jeg det er en litt den kombinasjonen, at det må være en aktivitet de liker, også må du komme i den posisjonen til å kunne fange opp at; når du tenkte sånn, når du gjorde sånn, så fikk du til det her».

På denne måten kan elevens virkelighetsoppfatning bli tydeligere for læreren, som gjør at læreren kan sette seg bedre inn i elevens tankegang (Sunnvåg, 2012).

Det at elevene gleder seg til denne undervisningsmetoden, tyder på en indre motivasjon til å være der. De har en genuin interesse for skyting, som kan tolkes som at de er motivert til å drive med idretten i skoletida (Deci & Ryan, 1985). Videre forteller også Hilde at for eksempel en aktivitet elevene opplever som lystbetont, kan være en positiv faktor resten av hverdagen;

«Det vil jo føre til mer glede generelt i hverdagen, og da øker jo motivasjonen for andre ting også, de får den positive ballen som ruller, de får mer tro på seg selv og det å kunne få til ting og sånt».

På spørsmålet om hvorfor elevene likte å være på skytebanen var svaret fra alle elevene klart; de likte å få til ting. Jonas og Stine svarte umiddelbart; *«Det er for å bli flinkere å skyte da»*, (Jonas), *«Hmm...det er artig å få til ting»* (Stine). Ellen føyde til at hun liker teknikkene de lærer på mestringsarenaen; *«Egentlig så er det å ligge i ro, og ta å puste, og sikte og kun vite det at du skyter bra»*. Fellestrekket som kommer fram i intervjuene er at elevene liker best følelsen av å bli flinkere, og å vite at de gjør det bra. Ved at elevene opplever følelsen av å være flink på et område, for eksempel på skytetreninga, vil den indre motivasjonen til å gjennomføre en oppgave øke (Harter, 1985; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Læreren Kristine kunne fortelle hvordan hun tror dette vil kunne påvirke motivasjonen; *«Hvis den settingen bortpå der fører til at de tenker mer positivt, så tenker jeg at det vil påvirke motivasjonen. Og at de opplever at de får til ting, vil påvirke motivasjonen»*. Hilde legger også stor vekt på at elevene føler på mestringsfølelsen; *«Men...at de føler den mestringsfølelsen, det tror jeg er det viktigste da»*. Dette samsvarer med Clayton et.al. (2010) forskningsresultater når det gjelder mestringsforventninger og motivasjon.

Videre fulgte hun opp med at hvis elevene ikke kjenner på den, blir den manglende mestringsfølelsen doblet;

«For det er ikke noe vits for en elev å være bortpå der hvis han ikke føler mestringsfølelsen, for da blir det liksom å sette han tilbake til klasserommet, og det skjer bortpå en annen arena, så er det liksom dobbelt opp, liksom okei, det fungerer ikke i klasserommet, det fungerer ikke på skytebanen».

Dersom elevene skulle fått negative opplevelser på begge arenaene, ville sjansen vært stor for en uheldig utvikling. Det kan tenkes at elevenes helhetlige selvvurdering ville blitt negativ (Harter, 1985).

Til tross for at forskning viser større elevmotivasjon ved å legge til rette for deres interesser i skolen (Lillejord et.al., 2018; Kvello, 2017), vil jeg likevel trekke frem at det finnes utfordringer når det gjelder denne type tilrettelegging. Ifølge Damsgaard og Eftedal (2014) kan det være vanskelig å finne noe som er interessant for alle elevene i en klasse. Wigfield og Wentzel (2007) legger vekt på at elever har ulike verdier på hva de anser som viktig i skolegangen, og dermed kan det være vanskelig å finne undervisningsmetoder og strategier som motiverer alle elever.

Underveis i intervjuet med Kristine kom hun også inn på den samme tematikken. Hun forteller at hun har kjent på noe alternativt i skolen, og at elever som ikke har utbytte av skytetreninga bør ha et annet tilbud;

«Det er en ting som interesserer meg, og fordi jeg har kjent for det behovet for et alternativ da. Men det er liksom ikke noen konkrete tiltak, som er liksom sånn at det her kan du sette i gang, også kanskje det blir bedre for mange. Også er det selvsagt noen som ikke har noe utbytte av dette, men da skulle man ha hatt et annet tilbud. Så er det denne verktøykassa da, som jeg har savnet».

Dermed er det viktig å kunne bruke de ulike metodene i skolen for å kunne gi elevene et tilbud der det er muligheter for mestring (Ogden, 2018). Der er også viktig at skolen tilrettelegger slik at elevene presterer best mulig ut fra egne forutsetninger. Kristine

fortalte det er mange muligheter i skolen, og legger vekt på at det er viktig at elevene gleder seg til aktiviteten; *«(...) det her med å på en måte ha noe å glede seg til, hvis det er en aktivitet, det kan jo nesten være samme hva det er for noe».*

4.3.2 Muligheten for autonomi og selvbestemmelse

Deltakelsen i «Skyting for mestring» er i utgangspunktet helt frivillig, slik at elevene kan velge å ikke delta på mestringsprogrammet. Som tidligere nevnt, er mestringsarenaen likevel noe samtlige av elevene som er med til dags dato vil være med på. Eleven Ellen kunne fortelle at forholdet til autonomi og selvbestemmelse er ulik på skytebanen og i ordinær undervisning; *«De sier hva jeg skal gjøre, mens på skytinga sier de hva jeg trenger å gjøre og hvis jeg vil gjøre det».* På den måten kan dette trekkes opp til hvordan motivasjon, særlig i skolegangen, i stor grad kan bli påvirket av muligheten til autonomi og selvbestemmelse i læringsaktiviteter (Bandura, 1997). Elevene får dermed større mulighet til å være det Bandura kaller «agent i eget liv», ved å være med på planleggingen av aktiviteter og sette egne mål. Ifølge Deci og Ryan (1985) vil autonomi og selvbestemmelse være en forutsetning for indre motivasjon.

Likevel vil jeg presisere at valgfriheten må bli gitt innenfor klasserommets og lærerens rammer og forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s.11). Elevene skal delta i planleggingen og gjennomføringen og bli mer bevisst på egen læring, men Damsgaard og Eftedal (2014) poengterer at dette skal foregå innenfor læreplaner og lovverk. Skaalvik og Skaalvik (2018) begrunner at elevene i større grad kan se relevansen i lærestoffet ved et læringsmiljø som er autonomistøttende i den grad det er fornuftig.

I denne sammenhengen vil jeg også poengtere problematikken omkring det å bli tatt ut av klasserommet. Dette kan være en negativ påvirkning for elevene å bli tatt ut av klasserommet for å få en annerledes undervisning. Læreren Hilde påpekte denne problematikken; *«(...) eller så kan det jo være andre veien og, at åh, skal vi bli tatt ut av klasserommet».* Knyttet opp til indre motivasjon og selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985) kan slike undervisningsmetoder være en betydelig risikofaktor. Ogden (2018) beskriver at elever med atferdsproblemer ofte blir tatt ut av klasserommet. I sammenheng med skolens mål om inkludering i skolen (Nordahl, 2012), kan en stille spørsmål ved om en fornuftig og forebyggende faktor i skolen vil være segregerte tilbud for elever med atferdsproblemer (Nordahl et.al., 2005).

4.3.3 Mengdetrening og intensitet

Ifølge Kvello (2017) vil mengdetrening og intensitet være en relevant faktor som påvirker lærings- og utviklingsprosessen. Instruktørene på skytebanen har et stort fokus på at elevene alltid har noen prøveskudd med våpenet før de går i gang med selve skytetreninga. Hilde fortalte om hvordan dette påvirker elevene; *«(...) og da er det alltid sånn at de skal ta noen gode avtrekk for de får begynne å lade skuddene. Og det er rett og slett fordi at vi skal øve på å ta gode avtrekk».* Videre fulgte hun opp med å forklare at de alltid får prøveskudd; *«De får jo alltid først fem prøveskudd, og da får vi jo se skuddene».* Kristine forklarte også at de alltid får prøveskuddene før de setter i gang med resten av seriene de skal fullføre. Dermed får alltid elevene flere sjanser til å få til oppgaven de skal gjøre;

«(...) og de får på en måte tjue repetisjoner på egentlig den samme oppgaven, så de kan i løpet av økta registrere at de gjør det bedre med å gjøre det flere ganger. Så det er liksom ikke den ene sjansen til å få det til».

Ved å bruke prøveskuddene til å korrigere strategien, er sjansen for å mestre oppgaven mye større. Siden instruktøren alltid er tett på elevene under skytinga, vil de også kunne observere hvilke faktorer som spiller inn om elevene ikke mestrer skuddene;

«Plutselig så ser du at det første skuddet kommer veldig til høyre, og da er de alltid sånn; ååh det er dårlig, må skru, også skyter de neste skudd, men det kommer veldig til venstre. Da vet vi at det ikke er våpenet sin skyld, da er det konsentrasjonen eller avtrekket til eleven. Og vi sitter jo rett at med, så vi ser jo hvordan de tar avtrekket, har de trykkpunktet, eller røsker de av, og har de ettertrykket» (Hilde).

Mengdetreningen og intensiteten i skytetreningen er i all hovedsak en viktig faktor for å kunne mestre en øvelse (Kvello, 2017). Ferdighetene må også kunne vedlikeholdes, slik at ikke teknikkene forsvinner. Muligheten elevene har til å alltid prøve med prøveskuddene tror jeg kan være en mestringsfaktor for elevene, fordi de alltid får muligheten til å finne teknikken. Det kan også tenkes at lærerens sjanse til å være tett på elevene i denne situasjonen tror jeg er en viktig faktor. Dermed kan de fortelle elevene hvordan de kan korrigere skytetechnikken.

4.3.4 Læreren som motivator

Forskning viser hvor viktig læreren som motivator er for elevenes motivasjon i skolen, både når det gjelder en positiv lærer-elev-relasjon og læreren som støttespiller (Moen, 2016a; Quinn & Poirier, 2006). I forkant av forskningen stilte jeg spørsmål om hvordan læreren kan være en motivator for elevene som er med i programmet. Da jeg gjennomførte intervjuet med elevene, spurte jeg hva læreren gjør for å motivere dem. Eleven Stine kunne fortelle at hun får hjelp underveis på skytetreninga; *«De skrur jo på våpenet og sikter og sånt, så hvis de ser at...de hjelper meg jo, og sier hva jeg skal gjøre for at det skal bli bedre»*. Også eleven Ellen la vekt på hvordan hjelp og veiledning bidrar til motivasjon;

«Hvis for eksempel jeg sliter litt med å sikte, så sier de at jeg kan for eksempel ta en liten pause, og kjenne på at jeg kan ta å roe meg ned litt, også når jeg er klar, kan jeg begynne å sikte igjen. Og da føler jeg det at jeg greier det mye bedre».

Læreren Kristine forklarte at siden skytetreninga foregår en-til-en, har hver elev hver sin instruktør sammen med seg. Underveis vil det da være lettere for instruktørene å vise, peke og fortelle hva elevene kan endre på; *«Så får de noen arbeidsoppgaver som det er fokus på, også er instruktøren der for å støtte og påpeke ting som de gjør bra, og eventuelt vise de da, hva de kan gjøre for at det skal bli bedre»*.

Ved at læreren motiverer elevene med ord og ved å bekrefte deres innsats når det gjelder arbeidsoppgaver, kan dette tolkes til å være en positiv faktor for elevenes læringsresultater (Hattie, 2009). Læreren vil også befinne seg tett på eleven, slik at elevens nærmeste utviklingszone blir registrert, og læreren kan handle og stimulere eleven etter dens utviklingspotensial (Moen, 2015; 2016b).

En annen motivasjonsbit for elevene kan være at elevene får innsikt i hvordan de kan benytte seg av læringsteknikkene fra skytebanen, også videre i livet. Det at elevene på den måten kan se hvordan læringen kan ha en gevinst for fremtiden, tror jeg er en viktig del av motivasjonen til ethvert menneskes læring og utvikling. Læreren Hilde fortalte hvordan de spesielt kunne fokusere på dette for de eldste elevene; *«(...) de teknikkene du lærer på skytebanen skal du ta med deg i klasserommet, som du og kan ta med deg*

videre i livet». Ved å legge vekt på spørsmål om videre utdanning og ambisjoner og dialog om hvilken innvirkning skolen kan ha på frem i tiden, kan dette være sentralt når det gjelder påvirkning av elevenes holdninger og hvilken verdi de vektlegger i læringssituasjonen (Wigfield & Eccles, 2002).

4.3.5 Lærerens arbeid med mestring

Mange av elevene som er med på mestringsprogrammet er med på grunnlag av dårlig motivasjon og mestringsfølelse. Kristine fortalte at elevenes manglende evne til å tenke positive tanker om seg selv ofte er på grunn av mange negative erfaringer; *«(...) og det med å tenke positivt da. Prøvde å få de til å endre litt, fordi ofte så var de, eller er de veldig negativ fordi de har så mange negative erfaringer»*. Hilde kunne trekke frem hvordan dette kan komme til uttrykk hos elevene;

«Men det er spesielt ei som har veldig dårlig...det er jo motivasjon på et vis, fordi hun har ikke tro på seg selv, alt hun gjør er dårlig, og det kan hun plutselig si og, at jeg er ikke flink på noe jeg».

Ut fra det negative tankemønsteret, kan det se ut til at elevens egen tro på utførelsen av oppgaver er svært liten. Elevens self-efficacy kan dermed ha en innvirkning på hvordan både motivasjon og atferdsmønster vil være i skolen (Bandura, 1997). På den måten elevene vurderer egne ferdigheter, kan det tenkes at elevenes helhetlige selvvurdering er lav. Dette kan i tillegg virke inn på mestringsopplevelser og motivasjon (Harter, 1985).

Læreren Kristine vektla underveis i intervjuet betydningen av det å ha troen på seg selv, og tro at en skal mestre en oppgave;

«Også snakket vi mye om det her med å tenke positivt, det her med en indre dialog, tro at en skal skyte gode tiere, så er det enklere å skyte de gode tierne enn om du trodde det skulle gå dårlig, da gikk det ofte dårlig».

Underveis i intervjuene ville jeg finne ut hva læreren gjør for å bidra til økt motivasjon og mestring hos elevene. Både Hilde og Kristine la vekt på at det er mye, særlig underveis i skytinga som de kan vinkle om til at elevene mestrer oppgaven de skal gjennomføre. Kristine kunne fortelle at når elevene kan se resultatet av skytinga, kan de velge å fokusere på det de gjorde bra;

«Så det er liksom ikke den ene sjansen til å få det til. De sier at jeg fikk det til på det skuddet, fordi det var veldig bra, også trenger en ikke bry seg om det som ikke var så bra».

Tidlig i intervjuet med Hilde dreide samtalen seg rundt selve hovedessensen i mestringsprogrammet, nemlig hvordan elevene kan ta med de ulike teknikkene de lærer på skytebanen med inn i klasserommet. Hun presiserte at det er like viktig at lærerne gjør elevene rustet til å møte motstand; *«Ikke bare konsentrasjonen, men det å møte motstand, hvordan teknikker kan jeg bruke for å klare dette»*. Å vise elevene ulike teknikker til hvordan de kan håndtere motstand under skytetreninga, kan også være til god hjelp i ordinær undervisning. Ved hjelp av disse teknikkene og det å gjøre elevene rustet til å møte motstand, vil også bidra til å forbedre deres mestringsforventninger til egen innsats til i andre situasjoner (Bandura, 1977).

Å oppmuntre elevene til å prøve på den samme oppgaven enda en gang slik at de opplever mestring, er noe lærerne vil prøve å få til. Hilde fortalte at de bestandig prøver å minne elevene på å holde fokus slik at de får den mestringsopplevelsen;

«Og da kan vi si at; nei, prøv igjen, ett skudd til nå, også husk på å pust godt, husk det her med avtrekket nå, det er der fokuset ligger. Men om fokuset er liggestilling ene dagen, så sier vi fortsatt disse tingene til de, slik at de får den gode opplevelsen på at de får et godt skudd».

Siden lærerne og instruktørene alltid er tett på elevene ute på skytebanen, vil det være lettere å kunne snakke med dem underveis. Hilde forteller at den måten gjør det enklere å minne elevene på hvilket fokus de trenger for å få gode skudd; *«Husk på nå; fokuser på at du har et godt avtrekk, husk på de tre trekkene».*

På spørsmålet om hva lærerne gjør for å legge til rette for at elevene skal oppleve mestring, svarte læreren Hilde at de alltid prøver å vise elevene hva de faktisk har fått til i løpet av undervisningen på skytebanen; *«Det er jo det å vise de at, se på det her, nå gjorde du arbeidsoppgavene dine, se på skjermen, hva fikk du. Det viser jo med en gang at nå gjorde du oppgaven din».* Kristine belyste også denne faktoren underveis i intervjuet; *«Så de får jo tilbakemelding med en gang da. Sånn at akkurat det jeg gjorde nå, var det bra eller ikke».*

Likevel opplever lærerne at det er noen elever som har utfordringer med den mestringsopplevelsen selv om lærerne viser dem resultatene; *«Så det er jo de på et vis vi sliter litt med å få dem til å; men se her, du gjorde det jo bra!»* (Hilde). Dette kan ha sammenheng med at fokuset til elevene ofte ligger på negative tanker. Dermed kan det bli en utfordring for elevene å fokusere på en positiv faktor, da de kan ha en negativ helhetlig selvvurdering av seg selv (Harter, 1985). Underveis i intervjuet med eleven Ellen, trakk hun frem hvordan resultatene fra skytetreninga også kan være en stressende faktor; *«Det synes jeg egentlig er litt sånn hjelp! Fordi du får liksom resultatet for fort, i hodet mitt i alle fall».* Dette kan tolkes som at eleven har en lav mestringsforventning til egen innsats, som ofte vil være avgjørende for fysiologiske reaksjoner, som for eksempel angst og stress (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Bandura, 1997).

4.3.6 Verbal overtakelse

I samtlige av intervjuene jeg gjennomførte ble det både av lærerne og elevene lagt stor vekt på samtalen læreren har med elevene underveis i skytetreninga om hvordan elevene opplever skytetreninga. Ifølge Bandura (1997) vil en positiv verbal overtakelse fra foreldre eller lærere være viktig for å støtte opp elevenes mestringsforventninger. Betydningen av emosjonell støtte og nødvendigheten av dette, viser også forskningen til Federici og Skaalvik (2013), som står i samsvar med det Moen (2016a) beskriver angående tema.

Læreren Hilde fortalte at de ofte gjør noe ekstra for elevene hvis de har skutt bra den dagen; *«Også gjør vi litt ut av det når det får 50, da er det sånn woo, kjempebra! Og kanskje sier det på slutten når alle er samlet, at i dag fikk faktisk (navn) 50, og det er kjempebra!».* Kristine fortalte også hvordan lærerne kan uttrykke glede på elevenes vegne; *«Og konfrontere de med det positive, og det de får til, og gjør. Så det kan jo være en tommel opp, en high-five...ja, så det å uttrykke glede på deres vegne, tenker jeg er en viktig brikke da».* Nordahl et.al. (2005) påpeker hvordan entusiasme og ros overfor barn som trenger tydelighet i stor grad vil være til hjelp at barn skal mestre og lære ny atferd.

Hilde fortalte om at det kunne være vanskelig for elevene å ta til seg de positive tilbakemeldingene de får; *«Vi har jo de elevene som er...som er negative hva enn det er. Har du fått tre tiere, men så fikk du en nier og, så er jo skytinga rævva kan noen si».*

Hun kunne også fortelle at elevene kan ha tendenser til å ha negative mestringsforventninger om seg selv på flere arenaer; «*Vi prøver å fokusere veldig mye på henne, for å prøve å få henne til å se at hun gjorde det jo bra, men nei, hun sier hun er dårlig i alt*». Dette kan tolkes i sammenheng med Harter (1985) teori om selvvurdering der hun påpeker at problematferd og utfordringer med skolefaglige prestasjoner kan være med på å bryte ned en persons helhetlige selvvurdering.

For å kunne endre fokuset fra det negative til det positive, prøver både lærerne og instruktørene å gi positive tilbakemeldinger til elevene, særlig de som har utfordringer med dette;

«Vi prøver jo å gi veldig mye positiv feedback, ikke bare at det kommer fra meg, men at det kommer fra de andre instruktørene og, at vi ruller litt på hvem som har henne. Eller at hvis hun hadde den beste skytinga en dag, si det!» (Hilde).

Læreren Kristine fortalte videre hvordan de forteller og forklarer til elevene hva de har gjort bra, og hvordan de eventuelt kan forbedre teknikkene sine; «*Viser de, peker på hva det her er som på en måte tyder på at dette går bedre og bedre, det her er en positiv utvikling, det her har du fått til*».

Elevene selv kunne også fortelle hvor viktig positive tilbakemeldinger er, og at lærerne er flinke til å fortelle de at de mestrer skytinga. På spørsmålet om elevene følte lærerne og instruktørene motiverte dem på noen måte, var svaret et klart ja. De følte også dette var til hjelp underveis i skytinga. Eleven Ellen fortalte hva lærerne og instruktørene gjør for at opplevelsen på mestringsarenaen er bra; «*De...sier for eksempel at du gjør det kjempebra! Også sier de at vi kan ha konkurranser med hverandre, og da blir jo alle sammen helt spent*». Hun fortalte videre at også elevene som er med er flinke på å motivere hverandre; «*Jeg sier at det her er jo kjempebra, du har vært kjempeflink for eksempel, eller du må virkelig være stolt over deg selv. Det synes jeg virkelig er litt bra*».

Læreren Hilde fortalte at meningen bak det å gi positive tilbakemeldinger er å gi elevene en opplevelse av mestring;

«For det er jo det vi vil gi de, mestringsfølelse. For det er jo en del elever her som ikke får den mestringsfølelsen i skolen fordi de ikke...fokuserer og ikke...har sine utfordringer i skolen da, både med det faglige og...det rundt».

Positive tilbakemeldinger og oppmuntring legger Damsgaard (2003) vekt på som et velfungerende tiltak. På denne måten kan elevenes oppmerksomhet rettes mot den gode responsen fra lærerne framfor den negative. Kristine kunne videre fortelle at instruktørene legger stor vekt på at elevene skal ha et fokus på det de gjør bra og at de gjør sitt beste, framfor å rette oppmerksomheten på det de ikke får til; «*Gjør jeg mitt beste så er det bra nok, og jeg er flink til mye annet og det å på en måte ta vare på det indre positive. Ha fokus på det som er bra*». Arnesen og Sørli (2010) presiserer også at elevenes motivasjon øker om læreren følger opp elever som vanligvis blir møtt med lite anerkjennelse, opplever at læreren møter de med positive reaksjoner. Dermed kan elevenes videre utvikling stimuleres ved et positivt støttende læringsmiljø.

5 Oppsummering

I denne oppgaven har jeg ønsket å få frem hvordan læreren arbeider med motivasjon og mestring hos barn med konsentrasjonsvansker og problematferd i skolen, særlig gjennom et alternativt undervisningsopplegg. Oppgaven besvarer problemstillingen «*Hvordan arbeider læreren med motivasjon og mestring hos elever med problematferd og konsentrasjonsvansker i en alternativ undervisningsarena?*». Formålet med oppgaven var å få kunnskap om hvordan lærere arbeider med denne tematikken, og hvilke faktorer de vektlegger gjennom en slik undervisningsmetode. I tillegg er søkelyset på hvordan elevene selv som deltar i et alternativt undervisningsopplegg kan oppleve en slik arena.

I oppgavens startfase formulerte jeg tre ulike forskningsspørsmål jeg ønsket svar på, der forskningsspørsmål 1 lyder; «*Hvordan kan en alternativ opplæringsarena fremme motivasjon og mestringsforventninger hos barn med problematferd og konsentrasjonsvansker?*». Ut fra studiens funn, vil jeg konkludere med at alternative opplæringsarenaer i stor grad vil oppfylle flere elevers egne interesser, som dermed vil påvirke deres indre motivasjon. Forskningens funn kan også tyde på at regler, forutsigbarhet og muligheten til å kontrollere tankegang på skytebanen, kan ha hatt en innvirkning på elevenes konsentrasjon og deres mulighet for selvregulerende atferdsmønstre. Den gode relasjonen som utvikles mellom elevene, lærerne og veteranene, kan tyde på at elevene har mindre behov for utagering og opplever i stor grad emosjonell og verbal støtte på undervisningsarenaen. På skytebanen kan de også lære hvordan de kan bruke kroppen og tankene til å kontrollere både konsentrasjon og atferd på en bedre måte, som også kan brukes i andre situasjoner.

I forskningsspørsmål 2, «*På hvilken måte mener lærerne at mestringsprogrammet bidrar til motivasjons- og mestringsutvikling hos barn og unge som har dette tilbudet?*», legger jeg vekt på lærerens perspektiv. Funnene fra intervjuene tyder på at lærerne legger stor vekt på å gi elevene positive tilbakemeldinger på oppgavene de utfører for å gi elevene en opplevelse av mestring. Opplevelsen av mestring og motivasjon forsterkes i tillegg ved at elevene alltid utfører oppgaven de skal gjennomføre på skytebanen. Når det gjelder elevenes egen motivasjon og mestringsforventning, kan det virke som at de har vært mottakelig for veiledning til endring av eget tankemønster, i samsvar med lærernes tilgang til påvirkning gjennom skyteprosessen.

Forskningsspørsmål 3, «*Hvilke faktorer legger lærere til rette for at mestringsprogrammet skal fungere best mulig for elevene?*», trekker slutninger opp mot lærerens tilrettelegging. Jeg vil påpeke hvordan det kan se ut til at lærerne alltid prøver å komme i forkant av eventuelle situasjoner som kan oppstå på mestringsarenaen. Lærerne legger stor vekt på ro, regler og forutsigbarhet på undervisningsarenaen, slik at elevene alltid vet hva de går til. Dermed kan rammene og forventningene som stilles til elevene gjør at dette tilbudet fungerer så bra. Samtidig legger lærerne til rette for muligheten til selvbestemmelse og autonomi på mestringsarenaen.

Selv vil jeg konkludere med at lærerens arbeid med motivasjon og mestring er helt sentralt når det gjelder elevenes gjennomføring av skolearbeid. Et fokus på elevenes interesser og erfaringer vil bidra positivt til hvordan en kan legge opp til flere ulike undervisningsmetoder. Funnene jeg har gjort tyder på at både relasjonene mellom

lærerne og elevene, muligheten til selvbestemmelse og autonomi, samt det å få positive mestringserfaringer vil bidra til økt motivasjon, opplevelse av mestring og mindre behov til problematferd.

5.1 Oppgavens muligheter og begrensninger

For å kunne beskrive hvordan et alternativt undervisningsopplegg kan fungere, gikk jeg i dybden på ett prosjekt som foregår på en skole. Det kan dermed kan det tas til betraktning at forskningens studie er noe begrenset. Likevel kan studiens funn generaliseres til hvordan lærere og elever opplever ethvert undervisningsopplegg, begrunnet med hvilke funn som ble presentert fra forskningen.

Når det gjelder valg av informanter, vil jeg konkludere med at valgene var gode for å få en bred forståelse fra både lærernes og elevenes perspektiv av mestringsprogrammet. Lærerne som arbeider med dette har god kunnskap om undervisningsmetoden, og var dermed til stor hjelp for å besvare problemstillingen og for å kunne gå godt i dybden på mine spørsmål. Samtlige elever kunne også svare utfyllende på spørsmålene mine under intervjuet. Likevel kunne jeg ha stilt flere krav når det gjelder utvalget av elevene, grunnet elevenes alder. Det kan tenkes at noen eldre elever kunne ha kommet med mer utfyllende refleksjon utover deres deltakelse i mestringsprogrammet.

5.2 Videre forskning

Angående videre forskning hadde det vært interessant å sett mestringsprogrammet i et større perspektiv. Dette kunne for eksempel vært å finne ut av hvordan elevene som har deltatt på prosjektet ser på deltakelsen i senere tid, hvordan kan prosjektet ha bidratt til økt lærelyst når elevene blir eldre, og eventuelt hva elevene har tatt med seg videre fra prosjektet. En mulig vinkling kunne vært å gå grundigere til verks ved å se på læringsteknikkene til elevene ved start av mestringsprogrammet, og sammenlignet dette med senere forskning av de samme elevene. Dette kunne likevel vært problematisk, da elevene i senere tid ville vært eldre, slik at en ikke kunne slått fast at en eventuell endring hadde vært på grunnlag av undervisningsmetoden.

Avslutningsvis vil jeg kommentere at dette er et tema det hadde vært interessant å få mer fram i spesialpedagogikken. Det å ha mer forskning på alternative undervisningsmetoder og arenaer tror jeg ville styrket mulighetene rundt og fokuset på å gjennomføre undervisning på andre måter slik at elevene kan kjenne seg godt igjen i læringen i skolen.

6 Referanser

- Ahrenkiel, D. K. (u.å). *DGI Fokus Skydning: Ro og koncentration gjennom skydeidraet*. DGI Landskontor. Hentet 18.januar 2021 fra <https://www.dgi.dk/samarbejd/om-vores-fokusomraader/programomraader/dgi-inklusion/saarbare-boern-og-unge/dgi-fokus/skydning-ro-og-koncentration-gennem-skydeidraet>
- Arnesen, A. & Sørli, M-A. (2010). Forebyggende arbeid i skolen. I E. Befring, I. Frønes & M-A. Sørli (Red.), *Sårbare unge – Nye perspektiver og tilnærminger* (s.86-102). Gyldendal Akademisk.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Bjørnsrud, H. (2016). Tidlig innsats for en inkluderende skole – om tilhørighet og læring med mening. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (s.37-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Clayton, K., Blumberg, F. & Auld, D.P. (2010). The relationship between motivation, learning strategies and choice og environment whether traditional or including an online component. *British Journal of Educational Technology*, (41), 349-364. Hentet fra <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1467-8535.2009.00993.x>
- Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne – observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Damsgaard, H. L. & Klokke, E. (2011, 02.02.). Skolen som risiko – eller beskyttelse. *Bedre skole*. Utdanningsforskning. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/skolen-som-risiko--eller-beskyttelse/>
- Damsgaard, H. L. & Eftedal, C. I. (2014). *...men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Cappelen Damm AS.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Diseth, Å., Mathisen, F.K.S. & Samdal, O. (2020). A comparison of intrinsic and extrinsic motivation among lower and upper secondary school students. *Education Psychology*, 40(8), 961-980. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2020.1778640>
- Drive for life. (u.å). *Organisasjon, visjon og verdier*. Drive for life. Hentet 3.februar 2021 fra <https://www.driveforlife.com/om-oss/organisasjon/>
- Eccles, J. S. (2005). Subjective task values and the Eccles et.al. model of achievement-related choices. I A. J. Elliot & C. S. Dweck (Red.), *Handbook of competence and Motivation* (s.105-121). The Guilford Press.
- Edagar-Smith, S. & Palmer, R. B. (2015). Building Supportive School Environments for Alternative Education Youth. *Preventing School Failure*, 59(3), 134-141. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1045988X.2013.865587>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013, 29.01). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*. Utdanningsforskning. Hentet fra

- <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Grimsæth, G., Foldnes, V. S. & Igran, T. (2018, 19.12). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 04/2018, (vol.102), 312-324. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2018/04/pedagogisk_handlingskompetanse_i_moete_med_utfordrende_atferd
 - Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. University of Denver.
 - Harter, S. (1999). *The Construction of The Self – A Developmental Perspective*. The Guilford Press.
 - Hattie, J. (2009). *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
 - Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. (NF-Rapport nr. 4/2012). Nordlandsforskning. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/smul.pdf>
 - Hopfenbeck, T. N. (2011, 11.04.). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 05/2011, (vol.95), 360-373. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2011/05/art06>
 - Inn på tunet. (2020). Skole og oppvekst. Inn på tunet Norge SA. Hentet fra <https://www.innpatunet.no/default.asp?Mode=Meny&HovedMenyId=881&UnderMenyId1=882&ThisMenyId=882>
 - Jahnsen, H., Nergaard, S. & Grini, N. (2011). *Er alle med?: smågruppetiltak for elever som viser problematferd og/eller lav skolemotivasjon: en kartlegging på 1.-7.trinn i grunnskolen*. (Statped, Lillegården Kompetansesenter, ISBN: 978-82-9973-738-8). Hentet fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/er-alle-med-smaagruppetiltak-for-elever-som-viser-problematferd-og-eller-lav-skolemotivasjon.-en-kartlegging-paa-1.-7.trinn-i-grunnskolen>
 - Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor – tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm.
 - Jordet, A. N. (2021, 10.02). Anerkjennelse i skolen – det er altfor mange elever som strever. *Bedre skole*, 3/2020. Utdanningsforskning. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>
 - Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Læring og fellesskap – tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov* (Meld. St. 18. (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
 - Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Motivasjon – mestring – muligheter. Ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22. (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
 - Kunnskapsdepartementet. (2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6. (2019-2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
 - Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.Utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Kvello, Ø. (2017). Sentrale dimensjoner i læringsprosesser. I H. Sigmundsson (Red.), *Læring og ferdighetsutvikling* (s. 81-118). Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. (ISBN 978-82-12-03741-0, KSU 3/2018). Kunnskapscenter for utdanning. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Matmerk. (2015). *Nasjonal veileder Inn på tunet – gården som læringsarena for barn og unge*. Hentet fra <https://www.matmerk.no/cms/files/2445/nasjonal-veileder-inn-paa-tunet-gaarden-som-laeringsarena-lav.pdf>
- McGee, J.J. & Lin, F-Y. (2020). Focus on alternative education: An exploratory case study. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(2), 183-190. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1045988X.2020.1716676>
- Moen, T. (2015). Sosiokulturell teori – Vygotsky i teori og praksis. I R. Karlsdottir & I. D. Hybertsen (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø – en innføring i pedagogisk psykologi* (s.251-268). Fagbokforlaget.
- Moen, T. (2016a). Lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive-lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet* (s.11-18). Gyldendal Akademisk.
- Moen, T. (2016b). Sosiokulturell teori – et fundament for å forstå lærer-elev-relasjonen. I T. Moen (Red.), *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet* (s.19-27). Gyldendal Akademisk.
- NESH. (2018, 04.12). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordahl, T. (2012). Elever som mislykkes i skolen. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever – Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (s.11-35). Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M.B & Rørnes, K. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen: Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier* (ISBN 82-486-0398-9). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_forord_inledning_avslutning.pdf
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge – teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2018). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Quinn, M. M. & Poirier, J. M. (2006). Study of effective alternative education programs: Final grant report. *American institutes for research*, # H324D010055. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522072.pdf>
- Rennebu Kommune. (2016). *Hva er «Skyting for mestring»? Rennebu Kommune*. Hentet fra <http://www.skytingformestring.no/>

- Rennebu Kommune. (2019). *Rennebu barne- og ungdomsskole – skyting for mestring*. Rennebu Kommune. Hentet fra <https://www.rennebu.kommune.no/innhold/barnehage-og-skole/rennebu-barne--og-ungdomsskole/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold – samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.Utg). Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena – selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.Utg). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., Federici, R. A. & Klassen, R. M. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, (vol.72), 129-136. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035515000634>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4.Utg). Sage.
- Sunnevåg, A-K. (2012). Om å bli noen og lære noe. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever – Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*, (s.108-133). Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4.Utg). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.Utg). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 26.09). Temaene i elevundersøkelsen – motivasjon, arbeidsforhold og læring. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 05.12). Utdanningsspeilet 2019 – spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 28.05). Undervisning og tilpasset opplæring. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 29.05). Uteskole – hvordan bruke uteskole for å støtte elevenes læring? Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/uteskole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c, 18.09). Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen. (Udir-3-2010). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-3-2010-Bruk-av-alternative-opplaringsarenaer-i-grunnskolen/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse?* (ISBN 978-82-7570-506-6). NTNU Samfunnsforskning AS. Hentet fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Rapport%20Rett%20til%20spesialundervisning%20eller%20rett%20til%20deltakelse%202019%20juni%20WEB.pdf>
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2002). *Development of Achievement Motivation*. Academic Press.

- Wigfield, A. & Wentzel, K. R. (2007). Introduction to motivation at school: Intervention that work. *Educational psychologist*, 42(4), 191-196.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00461520701621038?needAccess=true>
- Østerlie, O., Buaas, I.Ø., Vedul-Kjelsås, V. & Løhre, A. (2018). *Skytetrening for elever med konsentrasjonsvansker; Evaluering av et tiltak i skolen*. (ISBN-978-82-7923-080-9). NTNU Oppdragsrapport. Hentet fra
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2478346/2018.01.18%2bRapport%2bRennebu%2b-%2bdigital.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

28.2.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Referansenummer

346871

Registrert

15.01.2021 av Mona Martinussen - monm@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Per Egil Mjaavatn, per.egil.mjaavatn@ntnu.no, tlf: 73598103

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mona Martinussen, mona.martinussen97@live.no, tlf: 90200977

Prosjektperiode

01.01.2021 - 15.05.2021

Status

15.02.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

15.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i->

meldeskjema

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 15.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte/foresatte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

I tilfelle av at personer i utvalg 2 er under 16 år gamle, vil det innhentes samtykke fra de foresatte.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

7.2 Vedlegg 2 – Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse – elevens dokument

Vil du delta i forskningsprosjektet «Mestring og motivasjon i en alternativ undervisningsarena?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan lærere og elever opplever motivasjons- og mestringsfaktorer i et alternativt undervisningsopplegg. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Min bakgrunn

Jeg heter Mona Martinussen og studerer master i spesialpedagogikk på NTNU Dragvoll. Jeg skriver nå masteroppgaven min, og trenger deltakere til mitt prosjekt.

Jeg er ute etter å finne ut av hvordan du som deltaker i mestringsprogrammet "Skyting for mestring" opplever denne undervisningen. Jeg ønsker å forstå hva læreren kan gjøre for at du som deltaker får en god opplevelse av programmet, og hva du lærer gjennom å være med.

Oppgavens formål

Formålet med prosjektet er å belyse mulighetene for motivasjon og mestring, hovedsakelig gjennom et alternativt undervisningsopplegg. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærere arbeider med motivasjons- og mestringsfaktorer hos barn og unge med problematferd og konsentrasjonsvansker, gjennom et alternativt undervisningsopplegg. Jeg vil også sette søkelyset på elevene, og hvordan de vektlegger ulike faktorer i en slik undervisningsarena.

Forespørsel om deltakelse i prosjektet

Jeg spør deg om du kunne tenke deg å være med på dette prosjektet fordi du er med i mestringsprogrammet "Skyting for mestring". Som elev og deltaker har du informasjon,

opplevelser og erfaringer jeg ønsker å finne mer ut av til mitt eget prosjekt. Du har en annen kunnskap om dette programmet enn meg, og jeg kan lære mer om dette prosjektet ved å snakke med deg om dette.

Hva skjer om du velger å delta i prosjektet?

Dersom du velger å delta i mitt prosjekt, vil jeg gjerne intervjuer deg om skyteprogrammet. Intervjuet vil vare omkring 30-60 minutter, og vil foregå på et grupperom på skolen. Det vil bli servert drikke og litt frukt.

Under intervjuet vil jeg spørre deg om hvordan du opplever deltakelsen i mestringsprogrammet ‘‘Skyting for mestring’’. Jeg vil bruke en lydopptaker til å ta opp det som blir sagt som jeg skal undersøke etter intervjuet er ferdig.

Personvern – hvordan opplysningene dine blir ivaretatt og behandlet

Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker, og jeg kommer til å ta notater av det som blir sagt underveis i intervjuet. Jeg vil bare bruke opplysningene du gir meg til formålene skrevet ovenfor. Opplysningene vil bli behandlet i samsvar med personregelverket. Opplysningene vil lagres til prosjektets slutt, som etter planen vil være 15.05.2021. Personopplysninger og opptak vil slettes etter prosjektets slutt.

Alt som blir sagt underveis i intervjuet og opplysningene som kommer frem, vil bli anonymisert. Det vil si at det er ingen som kan vite hva du har sagt i intervjuet, og det du sier kan ikke spores tilbake til deg. Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene som samles inn. Personopplysningene vil bli erstattet med koder adskilt fra innsamlet data uvedkommende ikke har tilgang til.

Frivillig deltakelse

Hvis du velger å delta i prosjektet, er dette frivillig. Hvis du skulle ombestemme deg er dette helt greit, og du trenger ikke å oppgi noen grunn til å trekke deg fra deltakelsen. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke velger å delta, eller vil trekke deg fra prosjektet senere.

Kontaktinformasjon

Dersom du har spørsmål om prosjektet kan jeg kontaktes på e-post eller telefon

- Mona.martinussen97@live.no - +47 902 00 977

Du kan også kontakte min veileder, Per Egil Mjaavatn på e-post

- Per.egil.mjaavatn@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Mona Martinussen

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse – foresattes dokument

Vil du delta i forskningsprosjektet «Mestring og motivasjon i en alternativ undervisningsarena»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan lærere og elever opplever motivasjons- og mestringsfaktorer i et alternativt undervisningsopplegg. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Informasjon om meg og min bakgrunn

Jeg heter Mona Martinussen og studerer master i spesialpedagogikk ved NTNU Dragvoll. Fra før har jeg en bachelor i pedagogikk, også fra NTNU. For tiden skriver med min masteroppgave, og trenger derfor deltakere til mitt forskningsprosjekt *mestring og motivasjon i en alternativ undervisningsarena*.

Jeg er ute etter å finne ut av hvordan du som deltaker i mestringsprogrammet "Skyting for mestring" opplever denne undervisningen. Jeg ønsker å forstå hva læreren kan gjøre for at du som deltaker får en god opplevelse av programmet, og hva du lærer gjennom å være med.

Oppgavens formål

Formålet med prosjektet er å belyse mulighetene for motivasjon og mestring, hovedsakelig gjennom et alternativt undervisningsopplegg. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærere arbeider med motivasjons- og mestringsfaktorer hos barn og unge med problematferd og konsentrasjonsvansker, gjennom et alternativt undervisningsopplegg. Jeg vil også sette søkelyset på elevene, og hvordan de vektlegger ulike faktorer i en slik undervisningsarena.

Hva skjer om du velger å delta i prosjektet?

Hvis deres sønn/datter kunne tenkt seg å være med på dette prosjektet, vil jeg gjerne gjennomføre et intervju sammen med han/hun. Grunnen til dette er at deres sønn/datter som er med på mestringsprogrammet "Skyting for mestring" sitter med mye interessant informasjon om hvordan undervisningsarenaen og skytetreningen kan oppleves for elevene. Intervjuet vil vare omkring 30-60 minutter. Spørsmålene vil innebære informasjon og hvordan deres sønn/datter opplever deltakelsen av mestringsprogrammet. Jeg vil komme inn på tema om hvilke faktorer som kan påvirke deres motivasjon og mestring både i denne undervisningsarenaen, og i ordinær undervisning på skolen. Spørsmål om elevens relasjon til

læreren, spesielt i sammenheng med mestringsprogrammet vil dukke opp. Om dere som foresatte vil se intervjuguiden på forhånd, kan dere kontakte meg.

Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker, der jeg i tillegg vil notere underveis i intervjuet. Dette er for å kunne gå gjennom innsamlet datamateriale ved analysering. Dette vil anonymiseres, slik at opplysningene som kommer fram i intervjuet ikke kan spores tilbake til deres sønn/datter.

Personvern – hvordan opplysningene vil bli ivaretatt og behandlet

Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker og i tillegg vil jeg notere underveis. Jeg vil bare bruke opplysningene du gir meg til formålene skrevet ovenfor. Opplysningene vil bli behandlet i samsvar med personregelverket. Opplysningene vil lagres til prosjektets slutt, som etter planen vil være 15.05.2021. Personopplysninger og opptak vil slettes etter prosjektets slutt.

Alt som blir sagt underveis i intervjuet og opplysningene som kommer frem, vil bli anonymisert. Det vil si at det er ingen som kan vite hva du har sagt i intervjuet, og det du sier kan ikke spores tilbake til deg. Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene som samles inn. Personopplysningene vil bli erstattet med koder adskilt fra innsamlet data uvedkommende ikke har tilgang til.

Frivillig deltakelse

Hvis du velger å delta i prosjektet, er dette frivillig. Hvis du skulle ombestemme deg er dette helt greit, og du trenger ikke å oppgi noen grunn til å trekke deg fra deltakelsen. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke velger å delta, eller vil trekke deg fra prosjektet senere.

Kontaktinformasjon

Dersom du har spørsmål om prosjektet kan jeg kontaktes på e-post eller telefon

- Mona.martinussen97@live.no - +47 902 00 977

Du kan også kontakte min veileder, Per Egil Mjaavatn på e-post

- Per.egil.mjaavatn@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Mona Martinussen

Informasjonsskriv og forespørsel om deltakelse – lærerens dokument

Vil du delta i forskningsprosjektet “Mestring og motivasjon i en alternativ undervisningsarena”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i hvordan lærere og elever opplever motivasjons- og mestringsfaktorer i et alternativt undervisningsopplegg. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Informasjon om meg og min bakgrunn

Jeg heter Mona Martinussen og studerer master i spesialpedagogikk ved NTNU Dragvoll. Fra før har jeg en bachelor i pedagogikk, også fra NTNU. For tiden skriver med min masteroppgave, og trenger derfor deltakere til mitt forskningsprosjekt *mestring og motivasjon i en alternativ undervisningsarena*.

Jeg er ute etter å finne ut av hvordan du som lærer i mestringsprogrammet “Skyting for mestring” opplever denne undervisningen. Jeg ønsker å forstå hva læreren kan gjøre for at du elevene som deltakere kan få en god opplevelse av programmet. Jeg ønsker også å finne ut av hvordan motivasjons- og mestringsutviklingen til elevene som er på programmet har vært, og hvordan lærere kan fremme faktorer som påvirker dette.

Oppgavens formål

Formålet med prosjektet er å belyse mulighetene for motivasjon og mestring, hovedsakelig gjennom et alternativt undervisningsopplegg. Jeg ønsker å finne ut hvordan lærere arbeider med motivasjons- og mestringsfaktorer hos barn og unge med problematferd og konsentrasjonsvansker, gjennom et alternativt undervisningsopplegg. Jeg vil også sette søkelyset på elevene, og hvordan de vektlegger ulike faktorer i en slik undervisningsarena.

Hva skjer om du velger å delta i prosjektet?

Hvis du kunne tenkt seg å være med på dette prosjektet, vil jeg gjerne gjennomføre et intervju sammen med deg. Grunnen til dette er at du som lærer har vært, eller som er med på mestringsprogrammet “Skyting for mestring” sitter med mye interessant informasjon om

hvordan undervisningsarenaen og skytetreningen kan oppleves for elevene, og hvordan du som lærer kan legge til rette for gode vilkår for mestring og motivasjon for elevene. Intervjuet vil vare omkring 30-60 minutter. Spørsmålene vil innebære informasjon og hvordan du som lærer arbeider med faktorer som kan påvirke elevenes mestring og motivasjon i en alternativ undervisningsarena. Jeg vil komme inn på tema om hvilke faktorer som kan påvirke deres motivasjon og mestring både i denne undervisningsarenaen, og i ordinær undervisning på skolen. Spørsmål om relasjonene mellom deg som lærer og elevene som deltakere, spesielt i sammenheng med mestringsprogrammet, vil dukke opp.

Intervjuene vil bli tatt opp med lydopptaker, der jeg i tillegg vil notere underveis i intervjuet. Dette er for å kunne gå gjennom innsamlet datamateriale ved analysering. Dette vil anonymiseres, slik at opplysningene som kommer fram i intervjuet ikke kan spores tilbake til deg.

Personvern – hvordan opplysningene vil bli ivaretatt og behandlet

Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker og i tillegg vil jeg notere underveis. Jeg vil bare bruke opplysningene du gir meg til formålene skrevet ovenfor. Opplysningene vil bli behandlet i samsvar med personregelverket. Opplysningene vil lagres til prosjektets slutt, som etter planen vil være 15.05.2021. Personopplysninger og opptak vil slettes etter prosjektets slutt.

Alt som blir sagt underveis i intervjuet og opplysningene som kommer frem, vil bli anonymisert. Det vil si at det er ingen som kan vite hva du har sagt i intervjuet, og det du sier kan ikke spores tilbake til deg. Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene som samles inn. Personopplysningene vil bli erstattet med koder adskilt fra innsamlet data uvedkommende ikke har tilgang til.

Frivillig deltakelse

Hvis du velger å delta i prosjektet, er dette frivillig. Hvis du skulle ombestemme deg er dette helt greit, og du trenger ikke å oppgi noen grunn til å trekke deg fra deltakelsen. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke velger å delta, eller vil trekke deg fra prosjektet senere.

Kontaktinformasjon

Dersom du har spørsmål om prosjektet kan jeg kontaktes på e-post eller telefon

- Mona.martinussen97@live.no - +47 902 00 977

Du kan også kontakte min veileder, Per Egil Mjaavatn på e-post

- Per.egil.mjaavatn@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Mona Martinussen

7.3 Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring til deltakelse i forskningsprosjekt – elevens dokument

Mestring og motivasjon i en alternativ undervisningsarena

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet *mestring og motivasjon i en alternativ undervisningsarena*.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet.

.....

Elevers underskrift

.....

Sted

.....

Dato

Samtykkeerklæring til deltakelse i forskningsprosjekt – foresattes dokument

Mestring og motivasjon i en alternativ undervisningsarena

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet *mestring og motivasjon i en alternativ undervisningsarena*.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet.

.....

Foresattes underskrift

.....

Sted

.....

Dato

Samtykkeerklæring til deltakelse i forskningsprosjekt – lærerens dokument

Mestring og motivasjon i en alternativ undervisningsarena

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet *mestring og motivasjon i en alternativ undervisningsarena*.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet.

.....

Lærerens underskrift

.....

Sted

.....

Dato

7.4 Vedlegg 4 – Intervjuguide elev

Intervjuguide – elev

Innledning

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
2. Hvor gammel er du?
 - a. Evt. Hvilken klasse går du i?
3. Hvor lenge har du vært med på programmet Skyting for mestring?
4. Hvorfor ville du være med på dette programmet i skolen?

Hovedspørsmål

1. Kan du fortelle litt hva dere gjør på skytetreningen?
 - a. Hvordan ser en typisk skytetreningstime ut?
 - b. Hva gjør dere mens dere i pausene på skytebanen?
2. Hvordan synes du det er å være med i skyteprogrammet?
 - a. Gøy, kjedelig, interessant?

Tema: Faktorer for bedre læring

3. Hva liker du best med å være med på skytebanen?
 - a. Hvorfor liker du dette best?
4. Er det noe du skulle ønske læreren/instruktørene kan gjøre bedre for at skyteprogrammet bli best mulig?
5. Kan du beskrive forholdet ditt/relasjonen din til lærerne og instruktørene i programmet?
 - a. Hva gjør de for å gjøre opplevelsen din med skyting bedre?
6. Får du den hjelpen og veiledningen du trenger om det er noe du ikke får til på skytebanen?
 - a. Hva føler du når du får denne hjelpen og veiledningen, mer motivert, mer frustrert?
 - b. Får du lik hjelp i vanlig klasseromsundervisning?
7. Kan du beskrive din rolle sammen med de andre elevene på skytebanen?

Tema: Mestring og motivasjon

8. Hva liker du best å holde på med på skolen?
 - a. Fag, friminutt, kreativitet, fysiske aktiviteter o.l.?

- b. Hvorfor liker du dette best?
- c. Hva er motivasjonen din for å utføre denne aktiviteten?
- 9. Føler du at du får til det du skal på skolen?
 - a. Hvorfor tror du at du får det til/ikke får det til?
 - b. Hva hjelper hvis du ikke får til det som skjer i klasseromsundervisningen?
- 10. Hva lærer du mens du er på mestringsprogrammet?
 - a. Er det du lærer her noe du tenker på utenfor skytebanen, som for eksempel sammen med venner eller i vanlig klasseromsundervisning?
- 11. Hvordan opplever du vanlig klasseromsundervisning?
 - a. Følger med, følger regler og rutiner, ukonsentrert og ufokusert?
 - b. Hvorfor er det slik, tror du?
 - c. Synes du klasseromsundervisningen er annerledes enn undervisningen på skytebanen?
 - i. På hvilken måte?
- 12. Føler du seg at du får til skytetreninga bedre enn vanlig klasseromsundervisning?
 - a. Hvorfor tror du (ikke) det?
- 13. Forventer du at du kan klare oppgavene i klasseromsundervisningen?
 - a. Har du de samme forventningene til undervisningen på skytebanen?
 - i. Hva er annerledes?

Tema: Utvikling

- 14. Etter du ble med på skytetreninga, har forholdet ditt til skolen blitt bedre/verre?
 - a. På hvilken måte?
- 15. Har motivasjonen din til skolearbeid endret seg?
 - a. I hvilken retning?
- 16. Hvilke forventninger til å utføre oppgaver på skolen har du etter du ble med på skytetreninga?

Avslutning

- 17. Hvordan synes du det er å være med på mestringsprogrammet?
- 18. Er det noe du ønsker å legge til?

Takk for at du stilte opp til intervju!

7.5 Vedlegg 5 – Intervjuguide lærer

Intervjuguide – lærer

Innledning

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
2. Hvilken faglig bakgrunn har du → hva er din utdanning?
3. Hvor lenge har du vært en del av arbeidet med ‘’Skyting for mestring’’?
4. Kan du fortelle litt om mestringsprogrammet?
 - a. Hva er din rolle?
 - b. Hvorfor vil du være med på mestringsprogrammet?

Hovedspørsmål

1. Kan du fortelle hvordan en økt med skytetrening blir gjennomført?
2. Hvilken elevgruppe får tilbudet om å delta i mestringsprogrammet?
 - a. På hvilket grunnlag får de tilbudet?
 - b. Omtrent hvor lenge er elevene med på mestringsprogrammet?
 - c. Tar det lang tid fra spørsmålet om deltakelse er åpnet før eleven er med på programmet?

Tema: Faktorer for bedre læring

3. Hvordan legger du som lærer til rette for at elevene skal oppleve motivasjon og mestring i mestringsprogrammet?
 - a. Er det noen spesifikke strategier du bruker mens elevene er på skytetreninga?
 - i. Hvordan utfører du disse strategiene?
4. Hvilke faktorer vektlegger du som lærer i opplæringsarenaen for at programmet skal fungere best mulig for elevene som deltar?
 - a. Som for eksempel ro, sosialt samspill, veiledning av voksne, regler og rutiner?
5. Hva er din relasjon til elevene som deltar?
6. Hvordan opplever du at elevene tar imot tilbudet om hjelp og veiledning på skytebanen, kontra vanlig undervisning?
7. Hvilke utfordringer kan dere støte på med tanke på tilrettelegging til de deltakende elevene?
 - a. Hvordan møter dere disse utfordringene?
 - b. Hvordan kan dette påvirke læringssituasjonen på skytebanen?

Tema: Mestring og motivasjon

8. Kan du beskrive deltakernes forhold til egen motivasjon og mestringsforventninger før mestringsprogrammet?
 - a. Har du observert noen endringer i disse faktorene hos deltakerne?
 - i. Hvilke?
9. Kan det elevene lærer på opplæringsarenaen overføres til ordinær klasseromsundervisning?
 - a. På hvilken måte?
 - b. Hvordan oppmuntrer du som lærer eleven til dette?
 - c. Bruker du noen spesifikke strategier for å oppnå dette?
 - i. Hvilke?
10. Hva fokuserer du som lærer på når det gjelder å fremme motivasjonen og mestringsforventningene til elever som er med i programmet?
 - a. En god lærer-elev-relasjon, tilbakemeldinger o.l.?
11. Miljø: annet læringsmiljø som fremmer/hemmer motivasjon og mestring her enn ordinær undervisning?

Tema: Utvikling

12. Hvordan mener du et alternativt undervisningsopplegg kan bidra til mestring og motivasjon hos elever på barne- og ungdomsskolen?
13. Når det gjelder mestring og motivasjon – hva er de største forskjellene mellom skytetreninga og ordinær undervisning?
 - a. Som for eksempel et mer tilpasset undervisningsopplegg, med rom for aktiv læring.
14. Har du merket utvikling når det gjelder læringsutbytte i ordinær undervisning hos elevene?
 - a. Hvilke?
15. Hvordan kan dette programmet bidra til utvikling av motivasjon og mestringsstrategier hos elevene som er med?

Avslutning

16. Hvordan synes du det er å være med på mestringsprogrammet?
17. Er det noe du ønsker å legge til?
18. Takk for intervjuet, og at du stilte opp som informant!

