

Sammendrag

Denne oppgaven ser nærmere på hva kroppsøvingslærere i videregående skole og ungdomsskolen opplever som viktig i møte med umotiverte elever. Oppgaven søker å belyse problematikken ut fra et lærerperspektiv, hvor problemstillingen studien ble konstruert rundt lyder som følger: «*Hva opplever lærere som viktig i møte med umotiverte elever i kroppsøving?*».

For å belyse problemstillingen ble det gjennomført tre kvalitative intervjuer med tre kroppsøvingslærere – to fra videregående skole og en fra ungdomsskolen. På bakgrunn av analysen av datamaterialet ble funnene fra intervjuene delt inn i tre hovedkategorier: (1) Tilpasset undervisning for deltakelse og mestring, (2) Lærer-elev-kommunikasjon, og (3) Lærer-elev-relasjon. Kategoriene har jeg drøftet med bakgrunn i problemstillingen, og opp mot aktuell teori og tidligere forskning knyttet til mangel på motivasjon i kroppsøving spesielt og skole generelt.

Den teoretiske rammen oppgaven tar for seg faller i stor grad inn under eksistensialistisk-humanistisk rådgivingsteori, med vekt på Rogers' personsentrert teori og Miller & Rollnicks motiverende intervju. Motivasjonsteoriene som blir presentert konstrueres hovedsakelig rundt Banduras teori om mestringsforventning og Wigfield, Tonks & Klaudas teori om verdier.

Studiens funn indikerer at lærere opplever deres relasjon til de umotiverte elevene som svært viktig med tanke på fremtidig deltakelse og motivasjon for kroppsøvingsfaget, hvor kvaliteter som tillit, forståelse og aksept fremstår som sentrale. Lærerne i studien retter også fokus mot kommunikasjonen med elevene, hvor det å kommunisere tydelige forventninger og elevenes positive kvaliteter fremstår som forsøk på å motivere de umotiverte. Tilpasset undervisning utgjør også et stort fokus hos lærerne, men studien indikerer at en vellykket tilpasset undervisning påvirkes både av kommunikasjonen og relasjonen mellom lærer og elev.

Abstract

This paper will examine what physical education teachers in high school and secondary school experience as important factors when facing unmotivated students. The paper seeks to highlight the problem from a teacher perspective, and the research question sounds as follows: “What does teachers experience as important when facing unmotivated students in physical education?”

Three qualitative interviews with three physical education teachers – two teachers from high school and one teacher from secondary school – have been conducted. Based on the analysis of the empirical material the findings have been divided into three main categories: (1) Adapted teaching for participation and mastery, (2) Teacher-student-communication, and (3) Teacher-student-relationship. The categories have been discussed based on the research question, in relation to relevant theory and existing research on motivation in physical education particularly and in school in general.

The theoretical framework of the thesis draws largely on the existential-humanistic counselling theory, with great emphasis on Rogers’ person-centered theory and Miller & Rollnicks motivational interviewing. The motivation theories presented are mainly connected to Banduras theory of self-efficacy and Wigfield, Tonks & Klaudas theory of values.

This study’s findings indicate that the teachers experience their relationship with the unmotivated students as being particularly important in terms of future participation and motivation in physical education, where qualities such as trust, understanding and accept appears to be crucial. The teachers also focus on the communication with the students, where communicating clear expectations and explicitly emphasizing the students’ positive qualities appears to be important in their attempt to motivate the unmotivated. Adapted teaching also constitutes a major focus among the teachers, and the study indicates that a successful adapted teaching is affected by both the communication and relationship between the teacher and the student.

Forord

Masteroppgaven markerer slutten på en fem år lang og lærerik prosess, men også starten på et nytt og spennende kapittel i livet. Gjennom disse årene har jeg kjent på utallige variasjoner av følelser som frustrasjon, høyt stressnivå, glede, viljestyrke og nysgjerrighet. Heldigvis er det de gode erfaringene som sitter sterkes i minnet og som har etterlatt meg enda mer nysgjerrig på hva fremtiden vil bringe. I den anledning ønsker jeg å takke de som har hjulpet meg å fullføre dette prosjektet.

Takk til intervjupersonene som stilte opp og åpnet seg om sine erfaringer og tanker. Det har vært både nyttig og lærerikt for meg gjennom denne prosessen. Uten dere hadde ikke dette prosjektet vært mulig.

Jeg vil takke min samboer for støtte gjennom en lang og krevende prosess, hvor tanker rundt prosjektet har vært en berg- og dalbane, og humøret der etter.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min veileder Gunhild Marie Roald. Takk for at du alltid har gitt meg troen på at jeg klarer dette selv om jeg har vært frustrert og skeptisk. Det har motivert meg til videre arbeidsinnsats. Dine tilbakemeldinger har vært både nyttige og lærerike.

Trondheim, Mai 2018

Elin Pedersen Nystuen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	iii
Forord	v
1 Innledning	1
1.1 Forskningsinteresse	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Tidligere forskning	3
1.4 Oppgavens oppbygging	4
2 Teori	7
2.1 Motivasjon	7
2.1.1 Mestring	8
2.1.2 Verdier	8
2.2 Hjelperelasjonen	9
2.2.1 Eksistensialistisk-humanistisk rådgivingsperspektiv	11
2.2.2 Personsentrert teori – tre relasjonelle grunnbetingelser for vekst og utvikling	11
2.3 Motiverende intervju	14
2.3.1 Ambivalens	15
2.3.2 Sustain talk og change talk	15
3 Metode	17
3.1 Kvalitativt forskningsintervju	17
3.1.1 Fenomenologisk tilnærming	18
3.2 Intervjuprosessen	18
3.2.1 Intervjuguide	19
3.2.2 Utvalg	20
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene	21
3.3 Transkribering	22
3.4 Analysemetode	22
3.5 Forskerrollen og min forforståelse	24
3.6 Studiens kvalitet	25
3.6.1 Reliabilitet	25
3.6.2 Validitet	25
3.6.3 Generaliserbarhet	26
3.7 Ethiske betraktninger	27
3.7.1 Personvern	27
3.7.2 Informert samtykke	27
3.7.3 Konfidensialitet	28
4 Analyse	29
4.1 Tilpasset undervisning for deltakelse og mestring	29
4.1.1 Å «tune» seg inn	30
4.1.2 Ved et veiskille	32
4.2 Lærer-elev-samtalen	33

4.2.1	Å være konkret	34
4.2.2	Løfte frem det positive	37
4.3	Lærer-elev-relasjon	39
4.3.1	Tillit	40
5	Drøfting	43
5.1	Tilpasset undervisning for deltakelse og mestring	43
5.2	Lærer-elev-samtalen	45
5.3	Lærer-elev-relasjonen	46
6	Avslutning	49
6.1	Praktiske implikasjoner	49
Referanseliste		v
Vedlegg		xi
Vedlegg 1: Intervjuguide		xii
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring		xiii
Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)		xvi

1 Innledning

Kroppsøving er et fag som skiller seg fra de andre teoretiske fagene da det er preget av fysisk aktivitet, konkurranse og prestasjon. Fagets formål er å inspirere og motivere elevene til aktivitet og trening, og at elevene skal oppleve glede og mestring gjennom ulike aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Forskning viser imidlertid at ikke alle elever opplever kroppsøving som positivt og motiverende, men heller utfordrende og vanskelig (Andrews & Johansen, 2005; Cardinal, Yan & Cardinal, 2013; Hagen, Aune & Lyngstad, 2014). Når det i tillegg viser seg at aktivitetsnivået blant barn og unge synker i løpet av grunnskolen (Helsedirektoratet, 2016), og at det er elevene som er aktive på fritiden som drar størst nytte av kroppsøving (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2012), er det grunn til å rette et større fokus mot elevene som ikke er motiverte.

Elevenes motivasjon påvirkes av personene de deler læringssituasjonen med (Spurkeland, 2011), hvor den viktigste faktoren har vist seg å være læreren (Hattie, 2009). I den overordnede delen av læreplanen står det at «skolen skal legge til rette for læring for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette ansvaret vil i stor grad pålegges faglæreren. Det er læreren som planlegger og strukturerer undervisning for elevene, og kommuniserer med dem både om faglige og personlige temaer. Lærernes holdninger og tilnærminger til elevene som opplever mangel på motivasjon i kroppsøving vil derfor være svært betydningsfullt for elevenes videre engasjement og utvikling i faget.

På mange måter kan man si at læreren står i et spenningsfelt relatert til en slik diskurs. På den ene siden er elevene med tanker om og erfaringer med kroppsøving som lite engasjerende, mens det på den andre siden er skolen med læreplanen som inneholder spesifikke kompetansemål elevene skal vurderes opp mot (Utdanningsdirektoratet, 2015b, 2015c). Midt mellom disse to ytterpunktene i skolesystemet står læreren som har det største ansvaret med å imøtekomme begge parter. Men hvordan går de frem? Hva er det lærerne har fokus på, og hva er det de opplever som betydningsfullt for å hjelpe elevene til deltakelse og motivasjon? Det er nettopp det denne oppgaven søker å belyse.

1.1 Forskningsinteresse

Selv har jeg alltid vært glad i fysisk aktivitet og idrett, og gjennom grunnskolen var kroppsøving mitt desiderte favorittfag. Gjennom mine studieår i pedagogikk utviklet jeg raskt en interesse for motivasjonsbegrepet, spesielt knyttet til nettopp kroppsøving. Hvordan fungerer det?

Hvilken betydning har det? Hva påvirkes det av? Da jeg startet på rådgivingsstudiet utviklet denne interessen seg mer i lys av et hjelpeperspektiv, og hvordan man kan *hjelp*e elevene som er umotiverte. Rådgiving knyttes til læring og utvikling på en helhetlig måte (Kvalsund, 2015a), hvor min interesse utvidet seg til å gjelde også det relasjonelle og kommunikative aspektet som befinner seg i klasserommet mellom lærer og elev.

Elevenes fysisk-motoriske læringsutbytte avhenger av at lærerne klarer å skape motivasjon og positive erfaringer omkring fysisk aktivitet (Ommundsen, 2006). For å oppnå dette har det i Kunnskapsløftet blitt lagt stor vekt på prinsippet om tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Dette prinsippet bygger på flere anvendelige verdier, som blant annet inkludering, variasjon, erfaringer og relevans (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Det som imidlertid ser ut til å ligge som et bakteppe for en god tilpasset opplæring er lærernes kjennskap til elevene, og dermed strekker prinsippet seg langt utover en faglig tilpasning. Lærerne må ha en inngående kunnskap om deres erfaringer, interesser og meningsskaping. Det er på dette området rådgivingsfeltet gjør seg gjeldende. For selv om tilpasset opplæring er et svært viktig prinsipp for å fremme elevenes motivasjon og prestasjon, har det vist seg at relasjonen med læreren er en påvirkningsfaktor av svært stor betydning i kroppsøving (Davies, Nambiar, Hemhill, Devietti, Massengale & McCredie, 2015). I læreplanverket vektlegges det at rådgiving er en integrert del av skolens virksomhet og hele skolens ansvar (Utdanningsdirektoratet, 2015e). Det kan derfor argumenteres for at det å tilegne seg ulike rådgivingskvaliteter vil være hensiktsmessig også for kroppsøvingslærere.

Dette setter krav til læreren som går utover den didaktiske og faglige kompetansen. Studier har vist at elever som har ulike typer utfordringer i skolen er mer opptatt av lærerens emosjonelle støtte enn den faglige støtten (Woolfolk Hoy & Weinstien, 2006). Samtidig har en annen studie vist at lærerne opplever et økt krav som omsorgspersoner for elevene (Krane, Karlsson, Ness & Binder, 2016). Rådgivingsteorier som blant annet personsentrert teori (Rogers, 1961) og motiverende intervju (Miller & Rollnick, 2013) retter fokus mot relasjonelle kvaliteter som aksept, empati og anerkjennelse som grunnlag for endring og utvikling i rådsøker. Med elevenes ønsker om emosjonell støtte og økende krav om omsorg, ser det ut til at slike kvaliteter også vil være fordelaktig i møte med umotiverte elever i kroppsøving.

1.2 Problemstilling

Det å imøtekomme hver enkelt elev ligger som en grunnverdi i den norske skolen og knytter an til tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Samtidig viser det seg at andre aspekter

ved undervisningssituasjonen tilsynelatende har større betydning. Til syvende og sist er det lærerens ansvar å hjelpe elevene til deltakelse og utvikling gjennom varierte aktiviteter i kroppsøving, hvor kravene til lærerrollen også har utviklet seg i retning av emosjonell støtte og omsorg (Krane et al., 2016). I mitt masterprosjekt ønsker jeg derfor å utforske lærerperspektivet knyttet til en slik diskurs. Jeg ønsker å få en større innsikt i lærernes arbeid med umotiverte elever i kroppsøvingsfaget, og hvilke dimensjoner de anser som hensiktsmessige å vektlegge. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hva opplever lærerne som viktig i møte med umotiverte elever i kroppsøving?

For å belyse problemstillingen vil jeg benytte teorier om motivasjon og mestring, samt gjøre rede for hjelperelasjonen i et rådgivingsperspektiv. Jeg vil trekke frem noen sentrale teorier fra rådgivingsfeltet som tar sikte på vekst og utvikling hos rådsøker med fokus på det relasjonelle aspektet. Videre vil jeg gjøre rede for rådgivingsteori knyttet mer til den kommunikative dimensjonen for endring av atferd. Til slutt vil funnene i studien drøftes opp mot aktuell teori og tidligere forskning.

Det vil være ulike årsaker til at en elev opplever mangel på motivasjon. I dette prosjektet tas det ikke høyde for slike forskjeller, men fokuset rettes mot umotiverte elever på et generelt grunnlag. Oppgaven vil i stor grad begrenses til et individfokus hvor det tas utgangspunkt i relasjon og kommunikasjon mellom lærer og enkeltelever, heller enn elevgrupper i helhet. Samtidig tar oppgaven utgangspunkt i et lærerperspektiv og det er derfor lærerne selv som bedømmer, ut fra sine vurderinger angående elevenes verbale og nonverbale uttrykk, hvorvidt elevene er motiverte for kroppsøving eller ikke.

1.3 Tidligere forskning

I sin studie om lærernes tanker omkring kroppsøvingsfaget fant Green (2000) at lærerne beskrev glede som noe essensielt og ønskelig. Dette ble ansett som en betingelse eller et verktøy for andre positive utfall, og dermed også som nøkkelen til deltakelse blant elevene. Samtidig konkluderte studien med at lærernes tanker om faget i svært stor grad påvirket hvordan de praktiserte det, hvor konkurransepreget idrett ofte ble ansett som viktig. Morgan, Kingston & Sproule (2005) viste gjennom sin studie at et mer elevsentrert, og mindre prestasjonsfokuserert fokus i kroppsøving vil være fordelaktig da det skapte større fokus på læring, og økte elevenes motivasjon.

En studie av Säfvenbom et al. (2015) viste at 43% av norske ungdommer ikke var fornøyd med hvordan kroppsøving ble praktisert, samt at den positive holdningen til faget reduseres i løpet av grunnskolen. Holdninger anses her som noe relasjonelt som utvikles og påvirkes av både lærere og medelever i læringssituasjonen. Forskning viser imidlertid at det ikke er lærernes faglige kompetanse som er viktigst for elevenes læring og prestasjon, men andre faktorer som undervisningsstrategier, forventninger og hva de kommuniserer til elevene spiller sterkere inn (Hattie, 2009). Lærer-elev-relasjonen har derfor vist seg å være av særlig stor betydning. Erwin (2003) fant i sin studie at en lærer-elev-relasjon kjennetegnet av omsorg og tillit, og lærerens empatiske holdning påvirker elevenes motivasjon i en positiv retning. Dette støttes også av Rowell & Hong (2013) som, i tillegg til tillit og empati, hevder at trygghet kan motivere elever til akademisk engasjement.

Forskningen peker i retning av at lærerens støtte er en viktig faktor for elevenes engasjement (Bø & Hovdenak, 2011; Davies et al., 2015; Ommundsen & Kvalø, 2007; Wentzel, Battle, Russel & Looney, 2010). I sin studie av motivasjon i kroppsøving fant Davies et al. (2015) at elever ønsker aksept og støtte fra sine lærere. Dette viste seg å være betydningsfullt for deres selvværd og selvtilit, som videre påvirket deres engasjement i en positiv retning. Bø & Hovdenak (2011) skiller i sin studie mellom faglig og personlig støtte, hvor begge aspekter viser seg å være sentrale for elevenes læring. Det viser seg at ønsket om emosjonell og personlig støtte også oppleves av lærerne selv, som beskriver en opplevelse av økt krav om omsorg i møte med elevene (Krane et al., 2016). Dette gir dermed grunn til å utforske hva lærerne selv opplever som viktig da det ser ut til at lærerens arbeid strekker seg utover det faglige. Slike endringer i lærerrollen peker mot en mer helhetlig tilnærming til elevene som fordelaktig. Teorier innenfor rådgivingsfeltet beskjeftiger seg med nettopp helhetlige dannelsesprosesser (Kvalsund, 2015a), hvor kunnskap om og innsikt i slike tilnærminger fremstår som hensiktsmessig både for rådgivere og for kroppsøvingslærere.

1.4 Oppgavens oppbygging

I det følgende kapittelet vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk som utgjør forståelsesrammen for problemstillingen, samt gir grunnlag for analysering og drøfting. Her vil jeg redegjøre for noen sentrale teorier om motivasjon, relasjon og kommunikasjon i et rådgivingsperspektiv. Videre følger et metodekapittel hvor jeg presenterer datainnsamlingsprosessen, de metodiske valgene jeg har tatt i forbindelse med prosjektet, og noen refleksjoner knyttet til forskerrollen og prosjektets etikk og kvalitet. I fjerde kapittel følger

en presentasjon av studiens funn. Deretter følger et drøftingskapittel hvor jeg diskuterer oppgavens funn i lys av aktuell teori og tidligere forskning på området. Til slutt følger en oppsummering av og avsluttende refleksjoner rundt prosjektet.

2 Teori

I dette kapittelet vil jeg gi en presentasjon av den teoretiske bakgrunnen for mitt masterprosjekt. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for begrepet motivasjon og noen ulike faktorer som både former og påvirker denne. Videre vil jeg belyse hjelperelasjonen ut fra et eksistensialistisk-humanistisk rådgivingsperspektiv, med hovedvekt på Carl Rogers' personsentrerte teori. Til slutt vil jeg gjøre rede for rådgivingsmetoden motiverende intervju, med fokus på det kommunikative aspektet.

2.1 Motivasjon

Motivasjon er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013, 2015) det som ofte forklarer elevenes atferd. Dette gjelder både innsats, utholdenhet, men også systematisk unngåelse av bestemte aktiviteter. På den måten kan man si at det er en slags drivkraft for elevenes atferd. Det vil derfor være en sentral faktor i skolen, og det er lærerens oppgave og sørge for at de aktivitetene som gjennomføres vekker nysgjerrighet og interesse hos elevene (Imsen, 2005). På den måten kan man si at elevenes motivasjon vil være en viktig faktor for om de ønsker å delta og engasjere seg i kroppsøvingstimene.

Deci & Ryan (1985) skiller mellom en indre og en ytre dimensjon av motivasjon. Indre motivasjon defineres som å være basert på en indre glede og interesse for aktiviteten, mens ytre motivasjon drives av ytre betingelser som for eksempel tilbakemeldinger eller karakterer. Dersom en elev er indre motivert er det deltakelse i aktiviteten som gir glede, mens dersom eleven er ytre motivert er det konsekvensen av aktiviteten som styrer atferden. Det vil derfor være rimelig å hevde at formålet med kroppsøving i skolen vil være at elevene skal utvikle en indre motivasjon for faget og for fysisk aktivitet generelt. Samtidig vil det i skolesammenheng antas at både den indre og ytre dimensjonen vil finne sted på en og samme tid (Hidi & Harackiewicz, 2000; Lepper & Henderlong, 2000). Det kan derfor sies at elevenes motivasjon i skolen er påvirket av deres interaksjon med omgivelsene (Dale, Wærness & Lindvig, 2005; Manger & Wormes, 2015; Spurkeland, 2011), hvor det har vist seg at læreren har den største påvirkningskraften (Hattie, 2009). I møte med umotiverte elever i kroppsøving vil det derfor være avgjørende at lærerne har kunnskap om elevenes motivasjon, hvordan de kan tilrettelegge og hvordan den påvirkes. En faktor som har vist seg å være sentral i den sammenheng er elevenes opplevelse av mestring (Cardinal et al., 2013; Ommundsen & Kvalø, 2007).

2.1.1 Mestring

Både innenfor behovsteori (Maslow, 1987), selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 1985) og sosial-kognitiv teori (Bandura, 1986) legges det vekt på at motivasjon påvirkes av individets opplevelse av en aktivitet eller atferd. En opplevelse av å lykkes med bestemte aktiviteter vil potensielt føre til økt motivasjon for kroppsøvfingsfaget, mens en opplevelse av å ikke få det til eller mislykkes vil kunne føre til mindre motivasjon hos elevene. Lærerne har derfor påvirkningskraft gjennom sin undervisningspraksis. I tilfeller med umotiverte elever i kroppsøving vil det være svært betydningsfullt at læreren tilpasser undervisningen til elevenes forutsetninger slik at de får mulighet for en god opplevelse. På den måten kan man si at tilpasset undervisning vil være nøkkelen for at elevene skal oppleve mestring, og dermed til deltakelse og engasjement (Manger & Wormens, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Elevenes mestringserfaringer er den viktigste kilden til det Bandura kaller «self-efficacy», eller mestringsforventning (Bandura, 1986). Mestringsforventning referer til en persons vurdering av egne evner og handlinger som kreves for å mestre en bestemt oppgave. Den er knyttet til fremtidige handlinger, men bygges på tidligere erfaringer fra lignende situasjoner (Bandura, 1986). Dette har vist seg å ha en påvirkning på elevens motivasjon og læring i skolen (Schunk & DiBenedetto, 2016). Dersom en elev har en erfaring med å mestre fotball vil han eller hun mest sannsynlig engasjere seg og legge ned innsats i denne aktiviteten. Elever som har erfaring med å mislykkes i fotball vil heller trekke seg unna aktiviteten. For å legge til rette for positive opplevelser i kroppsøvingstimen vil det derfor være av betydning at læreren snakker med elevene om hva de liker av aktiviteter og hva de har opplevd tidligere i faget, samt at de har kunnskap om elevens verdier.

2.1.2 Verdier

En annen faktor som har vist seg å være sentral i elevenes motivasjon i skolen er at de ser verdiene av skolefagene (Skaalvik & Skaalvik, 2015; Wigfield, Tonks & Klaua, 2016). Verdier blir sett på som å påvirke elevenes valg av aktiviteter, deres utholdenhet i møte med utfordringer, og prestasjoner. De ligger som et fundament for elevens ønske om å gjennomføre aktiviteten (Wigfield et al., 2016). Wigfield et al. (2016) har skissert fire typer verdier som har vist seg å være gjeldende i elevenes motivasjon for aktiviteter i skolen. Den første verdien er en indre verdi, også kalt interesseverdi. Denne omhandler elevenes glede, interesse eller positive følelser en bestemt aktivitet kan gi (Skaalvik & Skaalvik, 2015), og er dermed tett knyttet til en indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985; Moen, 2009). Positive følelser for en aktivitet har også vist seg å være sentralt i elevenes fysisk-motorisk læringsutbytte

(Ommundsen, 2006). En indre verdi vil derfor fungere som en sterk drivkraft for elevenes engasjement i de bestemte aktivitetene, og vil være fordelaktig for lærere å fokusere på i sin undervisningspraksis.

Den andre verdien som Wigfield et al. (2016) presenterer er nytteverdi, som referer til at elevene ser at det de lærer kan komme til nytte senere. Dette viser seg å være spesielt viktig i aktiviteter som en blir påtvunget (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det elevene lærer vurderes ofte etter den nytteverdien elevene opplever at den har, hvor det som oppfattes som nyttig også oppfattes som viktigst (Imsen, 2005). Nyttieverdi kan ses i sammenheng med ytre motivasjon da det ikke nødvendigvis er aktiviteten i seg selv som er målet, men konsekvensen av å gjennomføre den (Deci & Ryan, 1985; Wigfield et al., 2016). Denne verdien knyttes særlig opp mot elevenes fremtidige mål, utdanning og arbeid, og det viser seg derfor at å fokusere på nytteverdien er desto viktigere på ungdomstrinnet og i videregående skole (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Personlig verdi er en tredje type som knyttes til elevenes identitet (Wigfield et al., 2016). Aktiviteter blir engasjerende når eleven opplever den som viktig for å kunne vise en del av sin identitet. Denne verdien kan knyttes til Banduras teori som mestringsforventning (Bandura, 1986). Dersom en elev oppfatter seg selv som flink i kroppsøvningsfaget, vil eleven ha en større mestringsforventning, og aktivitetene vil oppleves som motiverende. Den siste verdien omtales som kostnad, og er en negativ verdi ofte knyttet til valg (Wigfield et al., 2016). Det handler om at et valg av en aktivitet kan gå på bekostning av en annen aktivitet, eller om hvorvidt innsatsen virkelig er verdt arbeidet.

Det viser seg dermed at det ikke er kun det å velge aktiviteter som har betydning for den tilpassede opplæringen og elevenes motivasjon. Lærerne må ha en kjennskap til elevene som personer med interesser, verdier og perspektiver. Hvordan læreren møter eleven, hans relasjon til eleven, og hvordan de snakker sammen, har vist seg å være faktorer som påvirker motivasjon (Erwin, 2003; Davies et al., 2015; Rowell & Hong, 2013; Throndsen, 2011; Webster, 2010; Wentzel et al., 2010). I det følgende vil jeg derfor gjøre rede for relasjon ut fra et rådgivings- og hjelpeperspektiv.

2.2 Hjelperelasjonen

Rådgiving innebærer alltid en relasjon mellom rådgiver og radsøker. Kvalsund (2005) skisserer tre relasjonsdimensjoner som kan finne sted i rådgivningssituasjonen; avhengighet, uavhengighet og gjensidighet. Skal vi se relasjonen ut fra et hjelpeperspektiv kreves det en

gjensidighet mellom de to partene (Brammer & MacDonald, 2003; Kvalsund, 2015a). Det vil si at det er en gjensidig forståelse av hverandre og den situasjonen rådgivingen springer ut av, samt at begge kommuniserer om sin erfaringsverden med den andre (Kvalsund, 2015a). Denne gjensidigheten kan være preget både av avhengighet og uavhengighet, men det som gjør relasjonene til gjensidig er at begge anerkjenner dette som et behov (Kvalsund, 2005). Det er kun i en gjensidig relasjon man kan forstå den andre og se den andres individualitet (Kvalsund & Meyer, 2005).

Relasjonen mellom lærer og elev er typisk preget av avhengighet (Kvalsund & Meyer, 2005). Både handlingene og de verbale uttrykkelsene fra begge parter skaper hverandres forutsetninger (Spurkeland, 2011). Læreren er avhengig av å vite noe om eleven for å tilpasse sin undervisning til han eller henne, samtidig er eleven avhengig av læreren for å få vist frem sine ferdigheter og oppleve mestring gjennom aktivitetene i timen. Denne avhengigheten anses som positiv og gjensidig dersom begge parter anerkjenner dette som et behov.

Forskning på området har de senere årene vist at det er kvaliteten på relasjonen mellom rådgiver og rådsøker som er avgjørende for om rådgivingen oppleves som hjelpende (Cooper, 2008; Ivey, D'Andrea & Ivey, 2012; Kvalsund, 2015a). Slike forskningsresultater har også vist seg å være gjeldende innenfor skoleverket når det gjelder relasjonen mellom lærer og elev (Hattie, 2009; Spurkeland, 2011). Dette gir en grunn til å fokusere mer på utvikling av relasjonskompetanse og relasjonskvaliteter i møte med elevene som er umotiverte. Kvalsund (2015b) vektlegger at det i dagens skole er mange utfordringer knyttet til sosialpedagogiske problemstillinger, hvor det han kaller «rådgivingslæreren» kan være en viktig bidragsyter. Læreren er ikke lenger kun en kunnskapsformidler, men har som oppgave å legge til rette for et miljø for trivsel, vekst og utvikling (Dale et al., 2005; Haslebo & Lund, 2014; Krane, Ness, Holter-Sørensen, Karlsson & Binder, 2017)

For å kunne legge til rette for opplæring som møter elevenes behov, interesser og forutsetninger krever det at lærerne må investere i relasjonen til elevene. Lærerne må kjenne til elevenes «læringsrom» - deres interesser og ønsker (Imsen, 2005). Motivasjon i skolesammenheng er knyttet til positive relasjoner til dem man befinner seg i læresituasjonen med (Spurkeland, 2011). Det argumenteres derfor for at lærerne først burde fokusere på relasjonen til elevene, deretter fagarbeidet (Allgood & Kvalsund, 2004; Spurkeland, 2011). Videre vil jeg derfor gjøre rede et eksistensialistisk-humanistisk rådgivingsperspektiv og Carl Rogers' personsentrerte teori som representerer en unik holdning til mennesket og hjelperelasjonen som sådan. Samtidig vektlegges hjelperelasjonen som et utgangspunkt for utvikling og endring (Ivey et al., 2012; Rogers, 1951, 1961).

2.2.1 Eksistensialistisk-humanistisk rådgivingsperspektiv

Det eksistensialistisk-humanistiske rådgivingsperspektivet blir ofte kalt for den tredje kraft i rådgivingsfeltet, og har hatt stor påvirkning på rådgivingsfaget. Innenfor dette perspektivet rettes søkelyset mot rådsøkers subjektivitet og indre verden (Ivey et al., 2012). Det kan sies å representere et positivt syn på menneskets utvikling da rådsøker anses som å ha et iboende potensial til å kunne håndtere eget liv på en effektiv måte, men at dette i mange tilfeller krever en større bevissthet rundt og innsikt i egne kvaliteter for å kunne aktualiseres (Hazler, 2001). Rådgiving skal bidra til at rådsøker tar egne valg basert på en innsikt i egne kvaliteter. Det å bli bevisst egne verdier og kvaliteter, og kunne ta i bruk egne ressurser vil gi en god mestringsfølelse (Kvalsund, 2015a). På den måten kan det sies at rådgiving i stor grad konsentreres rundt rådsøkers erfaringsverden – både at rådgiver tilegner seg innsikt i den, og at rådsøker utvider den med positive erfaringer.

I tillegg til et positivt syn på mennesket representerer denne rådgivingskraften en unik holdning mot mennesket, og hjelpesituasjonen i så måte (Ivey et al., 2012). Det sentrale i hjelpesituasjonen er rådgivers empatiske holdning mot rådsøker, og fokuset rettes mot relasjonen dem imellom. Rådgiving handler ikke om å ha svar til rådsøker, men om å vise omsorg og empati for rådsøkers erfaringsverden (Ivey et al., 2012; Rogers, 1951, 1961). Denne faktoren har vist seg å være avgjørende for om rådsøker opplever rådgivingen som vellykket (Cooper, 2008), og kan også knyttes til skolesituasjonen og møtet mellom lærer og elev (Bø & Hovdenak, 2011; Imsen, 2005; Moen, 2009; Spurkeland, 2011). En teoretiker som har bidratt sterkt til et relasjonelt perspektiv på hjelpesituasjonen er Carl Rogers med sin personsentrerte teori (Rogers, 1951, 1961).

2.2.2 Personsentrert teori – tre relasjonelle grunnbetingelser for vekst og utvikling

Rogers hadde også et positivt syn på mennesket og hevdet at alle individer hadde en iboende vilje til vekst og utvikling. Denne prosessen kalte han selvaktualisering (Rogers, 1951, 1961). Det referer til at mennesket kan ta hånd om sitt eget liv, ta egne valg, og handle på en positiv måte i sin egen verden for å oppnå ens fulle potensial. Han mente at mennesker er grunnleggende positive, gode og alltid i utvikling (Ivey et al., 2012). Rådgiving er derfor et verktøy for rådsøkers selvaktualisering. I hjelpesituasjonen må rådgiver tilby den støtten rådsøker trenger for å bli mer bevisst sine egne kvaliteter, for deretter å kunne bruke disse for å utvikle seg i den retningen rådsøker selv ønsker.

Ifølge Rogers er rådgivingsmøtet relasjonelt betinget, hvor rådgivers oppgave er å hjelpe rådsøker til å ta bedre valg for seg selv, og utnytte sitt iboende potensial (Rogers, 1951, 1961). Han mente at erfaringer og opplevelser var det mest verdifulle aspektet i menneskets meningsskaping og grunnlag for utvikling (Allgood & Kvalsund, 2004). På den måten tilegnes ikke rådgiver en ekspertrolle i hjelperelasjonen, men rådsøker anses som ekspert i sitt eget liv. Rådgiver må derfor lytte til og forsøke å forstå rådsøkers erfaringsverden. Fundamentet for et slik suksessfullt utfall knyttes til rådgivers empatiske holdning, og hans evne til å kommunisere respekt for og anerkjennelse av rådsøkers indre verden (Ivey et al., 2012; Rogers, 1951, 1961). Dette reflekterer de tre grunnbetingelsene Rogers hevdet lå til grunn for vekst og utvikling hos rådsøker i hjelperelasjonen; kongruens, empatisk holdning og ubetinget positiv aksept (Brammer & MacDonald, 2003; Ivey et al., 2012; Rogers, 1951, 1961).

2.2.2.1 Kongruens

Kongruens referer til at rådgiver er fullt og helt seg selv i møte med rådsøker (Rogers, 1961). Det betyr at rådgiver ikke skal spille en rolle eller sette opp en fasade. Det må være samsvar mellom det rådgiver uttrykker og kommuniserer, og hans indre følelser og holdninger. Dette reflekterer en åpenhet for og aksept av ens egne erfaringer (Lux, Motschnig-Pitrik & Cornelius-White, 2013), og at ingenting er skjult i møtet med den andre. Haslebo & Lund (2014) legger vekt på at alle parter i skolen må lære om hverandres perspektiver og synspunkter for å skape et godt læringsfellesskap. Elevene må også få innsikt i lærernes erfaringsverden for at relasjonen skal utvikle seg i en positiv retning. Lærerne må derfor akseptere sine holdninger, tanker og følelser som sine egne, og ikke skyve dem over på elevene. Samtidig er det et premiss i det å være kongruent at man også er åpen om seg selv som person (Lux et al., 2013; Rogers, 1961). At en lærer avslører noe om seg selv kan bidra til å gi informasjon, og kan oppleves som en gjensidig inkludering (Brammer & MacDonald, 2003; Ivey et al., 2012). Når en lærer er kongruent i møte med eleven vil de også ha en større forståelse for og aksept av eleven som et individ med egne følelser, holdninger og tanker (Rogers, 1951).

2.2.2.2 Ubetinget positiv aksept

Den andre grunnbetingelsen involverer en aksept av og omsorg for rådsøker som et individ med egne følelser, erfaringer og meningsskaping (Rogers, 1961). Det at den er ubetinget referer til at uansett om det er negative eller positive, vonde eller gode følelser aksepterer rådgiver disse som valide og meningsskapende. Rådgiver må vise en holdning som kommuniserer respekt for

rådsøkers individualitet (Brammer & MacDonald, 2003), noe som Imsen (2005) beskriver som å vise omsorg. En slik holdning vil skape en atmosfære preget av varme og trygghet (Lux et al., 2013; Rogers, 1961). Omsorg og respekt har vist seg å være positivt i utviklingen av lærer-elevrelasjonen (Gordon, 1999; Krane, 2017; Krane et al., 2016; Krane et al., 2017). Laursen (2004) skriver i sin bok, *Den autentiske læreren*, at å respektere elevenes holdning til skolen er viktig. Det handler om å anerkjenne at elevene har andre tenkemåter enn både lærerne og skolen i sin helhet, og at dette utgangspunktet kan være like verdifullt. Dette vil igjen påvirke elevenes motivasjon i skolen, da emnene kan gjøres interessante så lenge relasjonen mellom lærer og elev er sammensatt på en måte hvor begge erfaringsverdener blir respektert (Gordon, 1999).

Anerkjennelse er et annet begrep som kan knyttes tett opp mot Rogers' betingelse om positiv aksept. Det handler også om å verdsette individets tanker og følelser (Moen, 2009). Moen (2009) beskriver sin erfaring i møte med det han kaller en «anerkjennende» lærer. Hans opplevelse av å bli verdsatt førte til mange positive tanker både om seg selv og sine evner, og om hans relasjon til læreren. Dette viste seg videre å ha en positiv konsekvens for hans motivasjon, engasjement og innsats i denne lærerens fag. Forskning viser at dette også er tilfellet i kroppsøvingsfaget, hvor elever som opplever aksept og anerkjennelse fra lærere utvikler en større selvtillit og mestringsforventning (Davies et al., 2015). Det handler om å skape et trygt miljø gjennom ubetinget positiv aksept og anerkjennelse, hvor elevene kan utvikle seg i en positiv retning som de selv ønsker (Ivey et al., 2012; Rogers, 1961).

2.2.2.3 Empatisk holdning

Rådgivers empatiske holdning er det som gjennomsyrrer hele det eksistensialistisk-humanistiske perspektivet og Rogers' personsentrerte teori (Ivey et al., 2012; Rogers, 1951, 1961). Det handler om å forstå rådsøkers erfaringsverden fra innsiden og vise en genuin interesse for individet (Brammer & MacDonald, 2003; Rogers, 1961). En rådgiver med en empatisk holdning er i stand til å føle rådsøkers følelser som om det var sine egne. På den måten kan rådgiver klart se rådsøkers verden og hva som skaper mening for ham eller henne. Spurkeland (2011) tar til orde for at lærernes didaktiske tilnærming i skolen må baseres på kjennskap til elevene. Det vil ligge som en forutsetning for å skape en undervisning som for elevene oppleves meningsfylt (Imsen, 2005). Gjennom en evne til å sette seg inn i elevenes indre verden og vise en forståelse for deres referanseramme vil man bedre kunne tilpasse undervisningen til deres forutsetninger, ønsker og behov.

Forskning har vist at elevene ønsker at lærerne skal bruke tid på å lytte til dem og vise interesse for dem, både på et personlig og faglig nivå (Krane, 2017; Krane et al., 2016;

Wiesman, 2012). Webster (2010) beskriver ulike typer kommunikasjonsferdigheter som lærerne kan benytte seg av i et forsøk på å øke elevenes motivasjon. Den empatiske holdningen til og forståelsen av elevene ser imidlertid ut til å ligge som et premiss for å kunne benytte seg av disse på en suksessfull måte. Samtidig har lærerens empatiske holdning vist seg å være knyttet til elevenes opplevelse av trygghet og tillit, og motivasjon og engasjement i skolen (Rowell & Hong, 2013; Wentzel et al., 2010). I tillegg til lærerens holdninger og relasjonelle kvaliteter har det vist seg at tilbakemeldinger og deres kommunikasjonsferdigheter er en sentral påvirkningsfaktor på elevenes utvikling av motivasjon og engasjement (Gordon, 1999; Haslebo & Lund, 2014; Hidi & Harackiewicz, 2000; Manger & Wormnes, 2015; Webster, 2010). Videre vil jeg derfor gjøre rede for motiverende intervju, en hjelpemetode som beskjeftiger seg med å utvikle og fremme motivasjon for en hensiktsmessig atferd (Ivey et al., 2012; Miller & Rollnick, 2013).

2.3 Motiverende intervju

Miller og Rollnick (2013, s. 12) definerer motiverende intervju (heretter forkortet til MI) slik: «Motivational interviewing is a collaborative conversation style for strengthening a person's own motivation and commitment to change». Dette er en forholdsvis ny metode i rådgivingsfeltet og har sitt utspring fra Rogers' personsentrerte teori (Ivey et al., 2012; Rogers, 1951, 1961). Det er fokus på individets helhet, dets autonomi og kvaliteter, og atferdsendring gjennom en bevissthet rundt kvaliteter og personlig motivasjon (Miller & Rollnick, 2013). At metoden beskrives som samarbeidende gjenspeiler det underliggende perspektivet i MI som bygger på fire elementer: partnerskap, aksept, empati, og å bevisstgjøre kvaliteter (Ivey et al., 2012; Miller & Rollnick, 2013).

Både partnerskap, som referer til en gjensidig relasjon, aksept og empati har dype røtter i personsentrert teori (Rogers, 1951, 1961). Jeg velger derfor ikke å gå i dybden på disse begrepene da man kan forstå de på samme måte som jeg tidligere har gjort rede for. Det å bevisstgjøre kvaliteter referer til at MI bygger på et styrkebasert premiss og har et positivt fokus (Miller & Rollnick, 2013), noe som har vist seg å være effektivt i møte med personer som ikke er vant til å lykkes (Hattie, 2009) og i kroppøvningsfaget og skolen generelt (Davies et al., 2015; Rowel & Hong, 2013; Wentzel et al, 2010; Wiesman, 2012). I MI er det en underliggende tro på at mennesker allerede har det som trengs for at de skal kunne endre atferd, men at disse enda ikke er bevisste. Rådgivers oppgave er å finne frem til disse basert på informasjon fra råde søker.

Forskning viser at bruk av MI har en effekt på unge mennesker (Baer & Peterson, 2002), og på atferd knyttet til fysisk aktivitet (Burke, Arkowitz & Menchola, 2003; Lundahl, Kunz, Brownell, Tollefson & Burke, 2010; Miller & Leffingwell, 2014). Det vil derfor være nærliggende å tro at en slik tilnærming i møte med umotiverte elever også i kroppsøving vil kunne være fordelaktig. Målet med MI er at rådsøkeren skal bli bevisst sine egne kvaliteter som kan hjelpe dem i møte med nettopp slike utfordringer. Et sentralt aspekt for å kunne bevege seg fremover er å få tak på det som kalles for rådsøkers ambivalens (Miller & Rollnick, 2013).

2.3.1 Ambivalens

Ambivalens refererer til når to motivasjoner i en person står i konflikt med hverandre (Ivey et al., 2012; Miller & Rollnick, 2013). Rådsøker kan være motivert for å endre seg og se positive sider ved dette tilfellet, samtidig kan hun også argumentere for hvorfor hun ikke ønsker å endre atferd. Dette er noe som alle opplever, spesielt i ungdomstiden (Baer & Peterson, 2002). Dynamikken i ambivalens gjør det vanskelig å bevege seg fremover, og dermed vil mange kunne stå fast på dette punktet over lengre tid. Når individet begynner å bevege seg mot det ene alternativet i ambivalensen vil ulempene eller kostnadene ved dette utfallet bli tydeligere. Samtidig vil fordelene ved det motstridende utfallet komme mer i fokus (Miller & Rollnick, 2013). Rådgivers oppgave blir dermed å støtte rådsøker i å løse ambivalensen og bevege seg fremover i en positiv retning. Nøkkelen til en slik prosess beskrives som *change talk*.

2.3.2 Sustain talk og change talk

I MI skilles det mellom ”sustain talk” og ”change talk”. Sustain talk referer til rådsøkers egne argumenter for å ikke endre atferd, mens change talk referer til personens egne uttalelser som favoriserer endring (Miller & Rollnick, 2013). En rådsøker som opplever ambivalens vil alltid se både fordeler og ulemper ved begge tilfellene, og dette gjenspeiles i hvordan personen snakker om atferdsendringen. Miller & Rollnick (2013, s. 21) skriver: “As I hear myself talk, I learn what I believe”. Dette viser til den underliggende tanken i MI om at mennesker forplikter seg mer til det de selv sier enn hva andre sier. En rådsøker som opplever å måtte forsvare sin nåværende atferd, altså sustain talk, vil kunne forplikte seg til å beholde denne atferden. En rådsøker som snakker mye positivt om en eventuell endring, change talk, vil forplikte seg mer til denne atferden. Målet med MI er at rådsøker skal snakke mer om hvorfor han ønsker å endre atferd heller enn hva som er bra med den nåværende atferden.

I noen tilfeller kan rådgiver ha en oppfatning av hva som vil være riktig å gjøre, og vil forsøke å overbevise klienten om å «gjøre det rette». Dette betegnes som «the righting reflex» (Miller & Rollnick, 2013). En slik holdning vil kunne oppfattes som kontrollerende, og er ikke effektivt for å fremme læring og motivasjon (Manger & Wormnes, 2015; Wentzel et al., 2010). Rådgiver vil i dette tilfellet favorisere de positive sidene ved en atferdsendring, som vil gjøre at radsøker i større grad vil forsvare den nåværende atferden og bevege seg lenger bort fra en mulig endring.

I dette kapittelet har jeg presentert teorier om motivasjonsbegrepet og om hvordan motivasjon påvirkes, samt ulike rådgivingsteorier som kan være sentrale i lærernes møte med umotiverte elever i kroppsøvingsfaget. Dette utgjør den teoretiske forankringen i oppgaven. Videre vil jeg presentere min metodiske prosess, og gjøre rede for mine metodiske valg og fremgangsmåte.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det metodologiske perspektivet som ligger til grunn for de metodiske valgene jeg har gjort gjennom prosjektet. I henhold til min problemstilling vurderte jeg det kvalitative forskningsintervjuet som godt egnet da jeg vil trenge tilgang til lærernes opplevelser, erfaringer og perspektiver. På grunn av oppgavens tema og ønsket om å få innsikt i lærernes indre verden har jeg også vurdert en fenomenologisk tilnærming til intervjuet som hensiktsmessig. I det følgende vil jeg gjøre rede for det kvalitative forskningsintervjuet, samt en fenomenologisk tilnærming. Videre vil jeg gi en beskrivelse av intervjuprosessen, fra forberedelser, til datainnsamling og analysen. Til slutt vil jeg presentere noen vurderinger knyttet til meg selv i forskerrollen, refleksjoner rundt prosjektets kvalitet og noen etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

I prosjektet ønsker jeg å undersøke hva lærerne selv opplever som viktig i møte med umotiverte elever i kroppsøving. Problemstillingen belyser hvordan jeg forholder meg til denne tematikken – at ulike lærere vil oppleve jobben på ulike måter. De møter ulike elever som er umotiverte i faget av ulike årsaker, samtidig som lærerne selv vil ha ulike personligheter, perspektiver og holdninger. For å belyse problemstillingen vil jeg trenge beskrivelser som innebærer opplevelser og erfaringer lærerne har gjort seg gjennom yrkeslivet, samt beskrivelser av deres perspektiver og arbeidsmetoder knyttet til fenomenet. Den mest velegnede forskningsmetoden for å få tilgang til nettopp dette anser jeg å være gjennom personlige samtaler med lærerne selv, hvor jeg får mulighet til å innhente såkalte «tykke beskrivelser» (Rubin & Rubin, 2005). Dette er beskrivelser av deres personlige opplevelse og vil gi meg tilgang på intervjupersonenes førstehåndserfaringer, og dermed utgjøre detaljerte og dype intervjuer. For å utvikle en innsikt i og forståelse for dette fenomenet vil en fleksibel og dynamisk tilnærming til metode være egnet, og kvalitative intervju vil i så måte være hensiktsmessig (Kvale & Brinkmann, 2017).

Min forskningsinteresse forankres i en nysgjerrighet på hvordan lærere tenker, forholder seg til, og snakker med de elevene som ikke er motiverte for kroppsøvingfaget. Dette innebærer i så måte en nysgjerrighet på lærernes subjektive opplevelse av og erfaring med dette området. For å tilegne meg en slik innsikt kreves det mer enn bare å få en beskrivelse av hvordan de opplever den «ytre verden», men jeg må forsøke å få tilgang til lærernes «indre verden» – deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg har vurdert det dit hen at for å oppnå dette

vil en fenomenologisk tilnærming i forskningsintervjuet være hensiktsmessig. I det følgende vil jeg derfor gjøre rede for fenomenologien som vitenskapsteoretisk ståsted.

3.1.1 Fenomenologisk tilnærming

Fenomenologien ble utviklet av den tyske filosofen Edmund Husserl som var opptatt av *essensen* i et individets opplevelse og erfaring som grunnlag for vitenskapelig kunnskap (Moustakas, 1994). Ifølge Husserl kan ikke kunnskap eksistere utenfor menneskets bevissthet, men man må ta utgangspunkt i menneskers subjektive opplevelse. En slik tilnærming til vitenskapelig forskning beskjeftiger seg med å undersøke menneskenes livsverden – å forstå fenomener ut i fra menneskenes eget ståsted (Kvale & Brinkmann, 2017). Fenomenologien bygger på en antakelse om at virkeligheten er slik en person oppfatter at den er (Thagaard, 2013). Dermed blir det sentralt å innhente konkrete beskrivelser av personenes opplevelser, heller enn å fokusere på forklaringer og sammenligninger av erfaringene. For forskeren handler det om å kunne identifisere den dypere mening eller essensen ved disse opplevelsene, som videre kan gi en innsikt i fenomenet (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Formålet i mitt prosjekt blir som sådan å finne essensen i det lærerne opplever som viktig ut i fra de erfaringer de har i møte med umotiverte elever i kroppsøving.

En viktig del av fenomenologien er å forsøke og være oppmerksom på og reflektiv med hensyn til hvordan ens egen forforståelse og kunnskap kan påvirke intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2017; Smith et al., 2009). På denne måten vil man som forsker kunne utforske fenomenet men nye og åpne øyne, en prosess som av Moustakas (1994) beskrives som *essensiell* i fenomenologien. Gjennom å utvise en nysgjerrighet og åpenhet til fenomenet ønsker jeg å innhente konkrete beskrivelser av erfaringer fra lærernes livsverden for slik å få en forståelse for og innsikt i deres perspektiv på motivasjon i kroppsøvingsfaget og hva som ligger til grunn for de handlingene de velger relatert til tematikken. Fenomenologiens perspektiv vil bli benyttet som en veiviser for den videre intervjuprosessen.

3.2 Intervjuprosessen

Å gjennomføre et kvalitativt intervju avhenger i stor grad av forskerens kommunikasjonsferdigheter, og for at kvaliteten skal være god kreves det ferdigheter utover det som ofte brukes i hverdagslige samtaler (Rubin & Rubin, 2005). Det handler om en kompetanse om å stille gode spørsmål, intervjuoppbygging, relasjonsbygging og lytting (Thagaard, 2013). Intervjuets kvalitet påvirkes av forskerens personlighet, kunnskaper og

holdninger, samtidig som det kvalitative forskningsintervjuet er en relasjonell prosess hvor kunnskap og meningsskaping oppstår i møtet mellom forskeren og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2017). Forskerens forberedelser vil kunne fungere som en veiviser for den kunnskapen som utvikles i den forstand at overgripende temaer og spørsmål er utarbeidet på forhånd. Samtidig vil intervjupersonen tilegnes stor plass til å beskrive egne opplevelser og erfaringer. Gjennom å vise åpenhet og nysgjerrighet som forsker vil intervjuet kunne være dynamisk og fleksibelt hvor også andre temaer som oppleves som viktig for informantene kan dukke opp underveis. I det følgende vil jeg gjøre rede for de vurderingene jeg har gjort og valgene jeg har tatt gjennom mitt prosjekt, hvor jeg velger å starte med forberedelsene før selve intervjusituasjonen.

3.2.1 Intervjuguide

Jeg valgte å utforme en intervjuguide (vedlegg 1) slik at jeg på best mulig måte var forberedt til møtet med intervjupersonene. Intervjuguiden inneholdt temaer jeg ønsket å utforske i løpet av intervjuet og begreper jeg ønsket intervjupersonene kunne gjøre rede for med bakgrunn i deres livsverden. På den måten var intervjuguiden et redskap jeg kunne støtte meg til og som kunne hjelpe meg å forme en retning i intervjuene. Intervjuguiden jeg utformet kan man se i lys av den modellen Rubin & Rubin (2005) kaller for «elv med sidestrømmer». Jeg hadde noen sentrale temaer som intervjuet skulle dekke som kan ses på som elven, men var også veldig åpen for andre temaer som eventuelt kunne dukke opp underveis, som kan ses på som sidestrømmene. I intervjuguiden utformet jeg åpne spørsmål hvor intervjupersonene kunne få mulighet til å utforske og avdekke temaet på bakgrunn av sine erfaringer. Slik vil intervjuet kunne bli mer fleksibelt, og temaer som intervjupersonene opplever som viktige vil kunne belyses. Samtidig ville noen av spørsmålene oppfordre intervjupersonene til å gi en beskrivelse av konkrete situasjoner knyttet til deres erfaringer som, i tråd med fenomenologiens perspektiv, vil kunne gi en innsikt i deres livsverden (Kvale & Brinkmann, 2017; Moustakas, 1994).

I etterkant av intervjuene opplevde jeg at jeg med fordel kunne ha gjennomført et pilotintervju og fått tilbakemeldinger både på intervjuguiden og på meg selv i rollen. Jeg opplevde at intervjuguiden ga meg støtte i intervjusituasjonen og en retning med tanke på det jeg ønsket å utforske. Samtidig opplevde jeg at den ikke ga tilstrekkelig fokus, men ble litt for generell. Jeg kunne med fordel ha stilt både tydeligere og mer konkrete spørsmål for å få mer konkrete og nyanserte svar. Med bakgrunn i den erfaringen jeg gjorde meg og i de beskrivelsene som kom frem i intervjuprosessen gjorde jeg noen mindre justeringer på problemstillingen. Problemstillingen jeg utformet intervjuguiden med hensyn til tok sikte på å beskrive lærernes

opplevelse av det å jobbe med umotiverte elever i kroppsøving. Etter gjennomførte intervjuer opplevde jeg derimot det å besvare denne problemstillingen som utfordrende. Intervjuene ble i større grad preget av lærernes beskrivelser av konkrete situasjoner, hvordan de jobber med umotiverte elever på, og hva de opplever som betydningsfullt i slike situasjoner. Dermed justerte jeg problemstillingen slik jeg presenterte den tidligere; hva lærerne opplever som viktig i møte med umotiverte elever i kroppsøving.

3.2.2 Utvalg

I et ønske om å samle inn så detaljerte og tykke beskrivelser som mulig så jeg det som hensiktsmessig å intervjuere lærere som har lang erfaring innen kroppsøvingfaget. Med lang yrkeserfaring vil de med all sannsynlighet ha møtt på mange ulike utfordringer knyttet til motivasjon i faget og på den måten opparbeidet seg et bredt spekter av erfaringer. Jeg vil betegne prosjektets utvalg som et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2013). Utvalget var strategisk i den grad intervjupersonene representerer de egenskapene som var hensiktsmessig for mitt prosjekt. Samtidig opplevde jeg tilgjengeligheten på intervjupersonene som styrende i den forstand at de var lett tilgjengelige for meg da en relasjon til flere allerede var etablert. Den etablerte relasjonen var også en grunn til at det ene intervjuet ble gjennomført via FaceTime. Med utgangspunkt i tid til rådighet, tilgjengelighet og respons valgte jeg å gjøre tre intervjuer. To av intervjupersonene er kroppsøvingslærere i videregående skole, mens én intervjuperson er kroppsøvingslærer på ungdomsskolen. De vil muligvis ha ulike erfaringer knyttet til det som angår læreplan og vurderingsgrunnlag i videregående og ungdomsskole, men et fellestrekk for alle er at de har erfaring med umotiverte elever som befinner seg i samme aldersgruppe (ungdommer).

I forbindelse med rekrutteringen sendte jeg e-mail til flere potensielle intervjupersoner fra videregående skoler med en kort presentasjon av mitt masterprosjekt, samt et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring (vedlegg 2). Da jeg opplevde liten respons på denne forespørselen valgte jeg også å sende noen forespørsler om deltakelse til lærere på ungdomsskolen. Informasjonsskrivet beskrev formålet med masterprosjektet, hva deltakelse innebærer og hvordan dataene vil bli behandlet. På bakgrunn av dette ga intervjupersonene sitt skriftlige samtykke til deltakelse i prosjektet.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Thagaard (2013) hevder at for å gjennomføre et godt intervju må forskeren ha opparbeidet seg gode kunnskaper om temaet og intervjupersonens situasjon på forhånd, og gjennom dette kunne stille spørsmål som oppleves som relevante. Før mine intervjuer opparbeidet jeg meg en grov oversikt over feltet og mulige teorier jeg ønsket å fokusere på i prosjektet. Gjennom å unngå og fokusere på og gå i dybden i konkrete teorier ønsket jeg å forbli åpen og nysgjerrig på det som kom fram fra intervjupersonens livsverden, og på den måten bli mindre farget av min forforståelse. Selv om jeg hadde en intervjuguide med oversikt over noen temaer jeg ønsket at intervjupersonene skulle belyse, fokuserte jeg på det som kom frem i selve intervjusituasjonen gjennom å stille oppfølgingsspørsmål. Gjennom å få en mulighet til å fortelle om sine erfaringer på en fri og fleksibel måte vil man også i større grad få tilgang til tykke beskrivelser fra intervjupersonenes egen livsverden (Smith et al., 2009). Underveis i intervjuene oppdaget jeg også at flere av temaene i intervjuguiden ble tatt opp av intervjupersonene selv og at jeg i større grad kunne fokusere på å stille oppfølgingsspørsmål for å få mer konkrete og detaljerte beskrivelser.

Som nevnt tidligere hadde jeg allerede en etablert relasjon til flere av intervjupersonene. I disse intervjusituasjonene opplevde jeg at atmosfæren i større grad var preget av tillit og troverdighet, noe som Kvale & Brinkmann (2017) hevder er det som gir grunnlag for intervjupersonenes åpenhet om å dele egne erfaringer. Jeg opplevde intervjupersonene som mer åpne for å snakke om sine erfaringer i den forstand at de beskrev mer konkrete situasjoner og at jeg fikk mer dybde i beskrivelsene. Beskrivelsene var lengre, de var mer konkrete og mer fleksible med hensyn til de spørsmålene jeg stilte. På bakgrunn av dette opplevde jeg at samtalen fikk bedre flyt og mer fleksibilitet. For å gjøre intervjusituasjonen mest mulig behagelig for intervjupersonene lot jeg de velge hvor intervjuet skulle finne sted, noe som også kan bidra til å skape en åpen atmosfære (Thagaard, 2013).

Det ene intervjuet ble som nevnt gjennomført gjennom FaceTime. Det å benytte seg av en slik type teknologi gir forskeren både fordeler og utfordringer. Fordelen var at jeg hadde en intervjuperson jeg visste ønsket å delta og at jeg da kunne få gjennomført dette intervjuet. Ettersom dette var en intervjuperson jeg allerede hadde en godt etablert relasjon med vurderte jeg FaceTime som et godt verktøy. Gjennom å benytte seg av slike verktøy mister man en direkte kontakt med relasjonen, noe jeg anser som en av de største utfordringene ved slike intervjuer. Å lytte til det intervjupersonen formidler både verbalt og med kroppslige signaler er med på å gi en mer omfattende forståelse (Kvale & Brinkmann, 2017). Kroppsspråk og kroppslige signaler er den dimensjonen ved direkte interaksjon som man i stor grad mister ved

bruk av slike verktøy. Til tross for dette vurderte jeg relasjonen og tilgjengeligheten som avgjørende overfor kvaliteten på intervjuet og valgte derfor å gjennomføre det på denne måten.

3.3 Transkribering

Gjennom transkriberingsprosessen vil intervjuene fikseres i tekst som gjør det bedre egnet for den videre analysen. Det er på dette stadiet i forskningen at man kan begynne å betrakte intervjuene som de grunnleggende empiriske data i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg valgte å gjøre transkriberingen av alle intervjuene selv da jeg vurderte dette som fordelaktig. Gjennom å lytte til intervjuet og transkribere samtidig kan jeg tilegne meg en bedre forståelse av datamaterialet som helhet gjennom innsikt i tonefall, trykk på ulike ord, latter og pauser. Dette kunne igjen hjelpe med i den videre analyseprosessen ved at jeg allerede har startet et tolkningsarbeid ved å vurdere de ulike aspektene nevnt ovenfor, og deres betydning.

I en fenomenologisk analyse kreves det ikke en spesielt detaljert transkripsjon over pauselengder eller non-verbale ytringer, men heller en transkripsjon som viser alle ord som blir sagt av alle som er tilstede (Smith et al., 2009). Jeg valgte dermed å skrive alt ordrett, inkludert småord og avbrutte setninger. En slik detaljert transkribering ble også valgt i henhold til forskningens pålitelighet i den forstand at jeg ønsket at transkripsjonen skulle være så detaljert som mulig for å kunne fremme intervjupersonenes livsverden så nøyaktig som mulig. Samtidig hadde jeg selv gjennomført intervjuene og hadde en innsikt i selve intervjusituasjonen. Dermed husket jeg både kroppslige gester, eventuelle emosjonelle aspekter og ulike stemmeleier. Jeg valgte å inkludere de non-verbale dimensjonene jeg opplevde som betydningsfulle i meningsinnholdet og det ga meg en større helhetsforståelse av datamaterialet.

Av etiske hensyn valgte jeg å utelukke intervjupersonens navn fra transkripsjonen. I flere av intervjuene ble både navn, arbeidssted, skoleklasser og andre kollegaer nevnt i forbindelse med intervjupersonenes erfaringer og opplevelser. Jeg valgte å anonymisere alle gjenkjennbare opplysninger for å overholde prosjektets løfte om konfidensialitet.

3.4 Analysemetode

Analyse skal sortere datamateriale, gjøre det presentabelt og vise den implisitte mening i det som sies (Kvale & Brinkmann, 2017). Det handler om å bevege seg bort fra råmaterialet og videre til evidensbaserte tolkninger (Rubin & Rubin, 2005). Her skal man finne en dypere mening og essensen i det som sies. Analysen vil på mange måter være en gjennomgripende prosess i datainnsamlingen selv om det analytiske fokuset i større grad vil være fremtredende

etter at datainnsamlingen er gjennomført (Postholm, 2010). Jeg anser i så måte analyseprosessen som allerede i gang gjennom transkripsjonen. Ved å inkludere trykk på ord og bestemme hvor komma eller punktum skulle være var jeg allerede i gang med å tolke meningsinnholdet (Kvale & Brinkmann, 2017).

Forskerens innflytelse på forskningsprosessen er spesielt fremtredende i analysefasen (Thagaard, 2013). Selv om analysen baseres på intervjupersonenes beskrivelser vil det til syvende og sist være forskeren som tolker innholdet. Det er i denne fasen av prosjektet forskerens faglige bakgrunn og forforståelse vil prege forståelsen av resultatene. Det som da blir spesielt viktig i en fenomenologisk tilnærming er å være bevisst sin egen forforståelse og kunnskaper slik at man kan møte datamaterialet med et åpent sinn (Postholm, 2010). Kvale & Brinkmann betegner dette som en *fenomenologisk reduksjon*:

En fenomenologisk reduksjon krever at en ser bort fra forestillinger om hvorvidt et bestemt opplevelsesinnhold eksisterer eller ei. Denne reduksjonen kan beskrives «å sette i parentes», et forsøk på å sette denne common-sense-baserte og vitenskapelige forhåndskunnskap om fenomenene i parentes for å nå frem til en fordomsfri beskrivelse av fenomenene.

Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46.

Med dette i bakhodet forsøkte jeg å forholde meg så åpent som mulig overfor datamaterialet. Selv om jeg på forhånd har satt meg inn i ulike teoretiske perspektiver forsøkte jeg å se bort i fra dette i analysen. Mitt fokus var å være bevisst på hva som gikk igjen i beskrivelsene og hva jeg tolket som å være gjennomgripende. Da jeg hadde dannet meg en helhetlig forståelse av datamaterialet begynte jeg å notere det som for meg fremsto som relevant. Dette innebar tanker om og tolkninger av ulike sitater fra intervjuene. På denne måten ble jeg mer kjent med datamaterialet og kunne begynne å identifisere måter intervjupersonene forstår og tenker om tematikken (Smith et al., 2009). Deretter gikk jeg gjennom transkripsjonene og notatene mine på nytt og noterte meg hvilke teorier disse beskrivelsene kunne ses i lys av. Etter hvert forsøkte jeg å strukturere de ulike beskrivelse og utsagnene for å se om noen kunne belyse det samme. På bakgrunn av denne prosessen begynte jeg å utarbeide noen sentrale kategorier. I sorteringsprosessen forsøkte jeg å være bevisst på at beskrivelsene ikke måtte fortolkes med den hensikt at de skulle passe inn under kategorien, men at beskrivelsen skulle kunne belyse og forklare et aspekt ved den. Samtidig forsøkte jeg å alltid være bevisst på hvilket grunnlag jeg tolket beskrivelsene ut fra for å unngå å tillegge min forforståelse i en forhastet tolkning.

3.5 Forskerrollen og min forforståelse

Forforståelsen består av forskerens subjektive opplevelser og erfaringer, samt forskerens teoretiske ståsted i form av kunnskaper og meninger (Postholm, 2010). Man kan også si at det er forskerens teoretiske ståsted som er med på å forme prosjektet da det er nettopp dette som er med på å skape en nysgjerrighet i det teoretiske feltet. På denne måten vil forskerens teoretiske ståsted påvirke forskerens perspektiv gjennom hele prosessen (Postholm, 2010). Forforståelsen vil påvirke det prosjektet som gjennomføres, men gjennom å være bevisst denne gjennom prosessen kan man potensielt redusere påvirkningen.

Motivasjon er et tema som på en eller annen måte berører oss alle og som alle vil ha noen tanker om. Jeg har selv følt på det å mangle motivasjon til noe, spesielt når det kommer til skolegang. Selv om jeg overhodet ikke har følt på mangel på motivasjon når det gjelder kroppsøving er det nettopp dette som fanger min interesse mest. Min oppfatning er at motivasjon er et vidt begrep som ulike individer definerer på ulike måter. Det kan være noe kvantitativt i den forstand at man har mye eller lite av det, den kan være mer generell eller knyttet til konkrete situasjoner, eller den kan være noe som kommer utenfra eller innenfra. Det er dette som danner bakgrunn for min nysgjerrighet rundt hvordan kroppsøvingslærere jobber med og møter umotiverte elever på. Gjennom mine studier i pedagogikk og rådgiving har jeg også opparbeidet meg en kunnskapsbase tilknyttet dette feltet. Underveis opplevde jeg det som en ressurs i den forstand det gå meg verktøy for å tolke meningsinnholdet. Samtidig opplevde jeg det også som utfordrende å være bevisst på hvordan min forforståelse påvirket forskningen uten at det farget prosjektet.

Kvale & Brinkmann (2017) hevder at kvaliteten på et godt intervju i stor grad avhenger av intervjuerens personlige ferdigheter og kompetanse. Dette rommer blant annet kunnskap om spørsmålsformuleringer og rekkefølge på spørsmål. Videre legger de vekt på «tause» aspekter knyttet til intervjusituasjonen, som relasjonelle ferdigheter og lytting. Som intervjuer i et kvalitativt intervju har jeg ingen tidligere erfaring, men gjennom rådgivingsstudiet har jeg opparbeidet meg kunnskap om og erfaringer med ulike kommunikasjonsferdigheter og lytteteknikker som jeg opplevde kom godt til nytte i intervjusituasjonen. Men å gå inn i rollen som rådgiver kan også bli en potensiell fallgrube. Gjennom å bli «for empatisk» eller «for lyttende» kan man miste fokuset og retningen hensiktsmessig for intervjuet.

Ifølge Langdridge (2006) vil et vellykket kvalitativt intervju avhenge av intervjuerens egenskaper til å gi intervjupersonen tid til å snakke, å vite når du skal tie, å være komfortabel med stillhet, ikke avfeie svar som trivielle, ikke dominere samtalen, og å se interessert ut. Disse seks egenskapene opplever jeg også som svært sentrale i rådgivingsfeltet, og er egenskaper jeg

har fått mulighet til å utforske og utvikle. Gjennom mye praktisering av rådgivningssamtaler forankret i Carl Rogers' (1961) grunntanker har jeg også ervervet meg kunnskap om å stille gode oppfølgingsspørsmål og evnen til å lytte aktivt og empatisk. I intervjusituasjonen opplevde jeg dette som en trygghet som videre førte til at jeg kunne fokusere mindre på intervjuteknikk, og mer på intervjupersonen og beskrivelsene som kom frem.

3.6 Studiens kvalitet

Synet på hva som kjennetegner god kvalitativ forskning vil variere da kvalitetskriteriene stadig utvikler seg (Ryen, 2002). Det finnes ulike begreper som forskere benytter seg av i diskursen om kvalitet i samfunnsvitenskapelig forskning. I tråd med Kvale & Brinkmann (2017) velger jeg å bruke begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Videre vil jeg i lys av disse begrepene reflektere over og gjøre rede for hvordan jeg har etterstrebet kvalitet i min studie.

3.6.1 Reliabilitet

Thagaard (2013) knytter reliabilitet til prosjektets gjennomføring som en pålitelig og troverdig prosess. I kvalitativ forskning viser dette til at forskeren må vise transparens, og presentere de valgene man har foretatt seg gjennom hele forskningsprosessen som sådan. Ryen (2002) hevder at å etterstrebe reliabilitet i studien burde gjennomsyre hele forskningsprosessen. Under datainnsamlingen tok jeg opp alle intervjuene slik at jeg kunne transkribere, og med større nøyaktighet tolke meningsinnholdet. På denne måten kunne jeg i større grad unngå å påvirke datamaterialet. Under analyseprosessen forsøkte jeg å unngå å påvirke kategoriseringen så mye som mulig, samt at jeg i ettertid har forsøkt å ta et steg tilbake fra kategoriseringsoversikten for så å ta den opp igjen i håp om å kunne se beskrivelsene med nye øyne. I analysen og rapporteringen har jeg forsøkt å ta vare på intervjupersonenes perspektiver gjennom å bruke flere beskrivelser for å understøtte min tolkning og i så måte være åpen om mitt fortolkningsgrunnlag.

3.6.2 Validitet

Validitet handler om hvorvidt en studie undersøker det den har som mål å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017). Det handler om å vise til kunnskapsfunnenes gyldighet. For å styrke prosjektets validitet gjør transparens seg gjeldende (Thagaard, 2013). Det referer til å være åpen om hvordan man har praktisert studien, redegjøre for de valgene som er tatt underveis, og å tydeliggjøre fortolkningsgrunnlaget på samme måte som i reliabilitet. Validitet gjør seg derfor

gjeldende gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg har derfor valgt å legge ved intervjuguiden (vedlegg 1), informasjonsskrivet (vedlegg 2), og svar fra NSD (vedlegg 3), for på best mulig måte dokumentere forskningsprosessen som helhet.

Forskningens validitet handler også om å reflektere rundt hvordan man som intervjuer kan påvirke den kunnskapsproduksjonen som oppstår i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013). Et sentralt aspekt i denne diskusjonen er om intervjupersonen forteller det hun tror intervjueren vil høre. Dette vil igjen kunne ha en påvirkning på funnenes validitet og studiens reliabilitet. I et forsøk på å unngå slike påvirkninger fokuserte jeg på å stille åpne spørsmål og å være nysgjerrig på det intervjupersonen beskrev. På den måten ønsket jeg å unngå å virke ledende eller vise at noe intervjupersonen beskrev virket mer interessant enn noe annet. Ved slutten av intervjuene spurte jeg også intervjupersonene om de ønsket å legge til noe mer for slik å sikre at deres perspektiv på temaet ble avdekket.

3.6.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet har lenge vært et omdiskutert begrep innen kvalitativ forskning. Det referer til om resultatene av forskningen kan overføres til andre intervjupersoner og lignende kontekster (Kvale & Brinkmann, 2017). Siden kvalitative intervjuer alltid skjer innen en bestemt kontekst vil den kunnskapsproduksjonen som oppstår være både historisk og kulturelt betinget. Men slik kontekstuell kunnskap kan allikevel ha nytteverdi i andre lignende kontekster (Postholm, 2010). Thagaard (2013) argumenterer for at det er fortolkningen i kvalitative studier som gir grunnlaget for generaliserbarhet. Det relateres til et spørsmål om hvorvidt tolkningen man gjør i rammene av et bestemt prosjekt kan være relevant i andre sammenhenger, og om denne forståelsen videre kan settes inn i en større teoretisk sammenheng.

Umotiverte elever er et tema de aller fleste kroppsøvlingslærere har kjennskap til og erfaring med. Gjennom mitt masterprosjekt ønsker jeg å kunne produsere en kunnskap basert på intervjupersonenes erfaring som kan anvendes i praksis. Selv om kunnskap basert på kvalitativ forskning ikke har som mål å forutsi at noe er konstant i lignende situasjoner (Postholm, 2010), er målet mitt at prosjektets resultat skal være med å skape en innsikt i og bevisstgjøring av ulike måter man kan møte umotiverte elever i kroppsøving på og hva som fra lærerens ståsted kan være et nyttig fokus. For selv om kunnskapen er produsert i kontekst av mitt masterprosjekt – mitt teoretiske ståsted og intervjupersonenes erfaring – ønsker jeg også at denne kunnskapen skal kunne benyttes av andre kroppsøvlingslærere som møter på samme tematikk med andre typer elever og utfordringer.

3.7 Etske betraktninger

I kvalitativ intervjuforskning er etiske spørsmål integrert i alle prosjektets faser – fra tematisering til rapportering (Kvale & Brinkmann, 2017). De valgene forskeren tar vil i en eller annen form ha konsekvenser for intervjupersonene. På den måten er det mange etiske aspekter ved prosjektet forskeren må være bevisst og vurdere for å kunne gjennomføre god etisk forskning. Relatert til prosjektets rammer vil det være ulike etiske utfordringer (Guillemin & Gillam, 2004). Samtidig har den Nasjonale Forskningsetiske Komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016) utarbeidet noen forskningsetiske retningslinjer som i mitt prosjekt har fungert som veiledende prinsipper.

3.7.1 Personvern

Personvernet er knyttet til forskerens behandling av personopplysninger og intervjupersonens autonomi og integritet, og relateres som sådan til forskerens ansvarlighet (NESH, 2016). Gjennom å søke etter konkrete beskrivelser fra intervjupersonenes livsverden vil uttalelser kunne inneholde beskrivelser av deres arbeidssted, bestemte skoleklasser eller andre kollegaer, og på den måten kunne være identifiserbare. Slike opplysninger vil både i transkripsjonen og rapporten bli anonymisert, men en uvitende tredjepart vil også bli berørt av forskningen. Dermed må forskeren utvise særlig ansvarlighet (NESH, 2016). Masterprosjektet omhandler derfor behandling av personopplysninger og er derfor meldepliktig. En søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) ble derfor sendt. I søknaden ble prosjektet beskrevet, samt et utkast av intervjuguiden, informasjonsskriv og samtykkeerklæring vedlagt. Godkjennelsen fra NSD kan som nevnt ovenfor ses i vedlegg 1.

3.7.2 Informert samtykke

Informert samtykke betyr at intervjupersonen skal informeres om prosjektets formål og deres rettigheter som deltakere, og at man på den måten sikrer seg at intervjupersonene deltar frivillig (Kvale & Brinkmann, 2017). Informasjonen skal også gis på en nøytral måte slik at de potensielle intervjupersonene ikke føler seg presset til å delta (NESH, 2016). Intervjupersonene fikk tilsendt en forespørsel om å delta i mitt masterprosjekt på e-mail. Vedlagt var et informasjonsskriv som beskrev prosjektets rammeverk – prosjektets formål, under hvilke omstendigheter det skulle gjennomføres, om hva en deltakelse ville innebære, hvordan opplysninger og datamateriale ville bli behandlet, og at de når som helst i prosessen kunne trekke seg. Selv om jeg sendte dette på e-mail tok jeg også med informasjonsskrivet til selve

intervjuet slik at intervjupersonene hadde mulighet til å gjennomgå det en gang til, og at jeg på den måten kunne forsikre meg om at de hadde forstått det som ble beskrevet. Til slutt signerte både intervjupersonen og jeg en samtykkeerklæring.

3.7.3 Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om at personlige opplysninger er aidentifisert og anonymisert gjennom forskningsprosessen (NESH, 2016). Forskeren har et ansvar for å beskytte intervjupersonenes privatliv (Thagaard, 2013). Det innsamlede datamaterialet ble behandlet konfidensielt etter retningslinjer fra NSD og NESH. Både opptak av intervjuene og transkripsjonen er det kun jeg som forsker som har hatt tilgang til, og alt av datamateriale har vært lagret på en passordbeskyttet datamaskin. Under transkriberingen valgte jeg også å aidentifisere intervjupersonen, samt anonymisere arbeidssted, klasser eller kollegaer som dukket opp underveis i intervjuet. I rapporteringen har jeg også lagt vekt på å anonymisere intervjupersonen, og potensielt identifiserbare opplysninger er endret på.

4 Analyse

I dette kapittelet vil jeg gi en presentasjon av studiens funn. På bakgrunn av analysen har det fremkommet tre hovedkategorier: tilpasset undervisning for deltakelse og mestring, lærer-elev-kommunikasjon, og lærer-elev-relasjon. Kategoriene ble valgt på bakgrunn av det som gjennom analysearbeidet fremsto som fellesnevner hos intervjupersonene, og hva som var hensiktsmessig i forhold til min problemstilling – hva lærerne opplever som viktig i møte med umotiverte elever i kroppsøving. I siste kapittel vil funnene drøftes opp mot teori og tidligere forskning.

4.1 Tilpasset undervisning for deltakelse og mestring

I denne kategorien søker jeg å belyse funnene som omhandler lærernes planlegging av kroppsøvingundervisningen. Gjennom analysearbeidet fremsto et av hovedfunnene hvordan lærere forsøker å få elevene til å delta i og oppleve mestring i kroppsøvingfaget. De uttrykker at de opplever en sammenheng mellom deltakelse, mestringsfølelse og motivasjon hos elevene. Dette kan ses i sammenheng med hvordan de søker å tilpasse undervisningen til den enkelte elevs forutsetninger, slik at de på best mulig måte kan legge til rette for at eleven opplever mestring i kroppsøvingfaget. Gjennom intervjuene kommer det frem at tidligere erfaringer med aktivitet og kroppsøving henger sammen med elevenes nåværende deltakelse og motivasjon i faget:

« (...) for vi snakker mye om motivasjon, og det går mye på tidligere erfaringer. Altså, hva er det jeg har opplevd før. (...) men det er nok kjempemange, og flere her i gym enn i teoretiske fag, som må utenfor komfortsonen sin. Og det har nok med mestring og selvtillit og dette å gjøre. Av tidligere erfaringer. Dette mestrer jeg ikke og nå skal jeg gjennom det igjen» (Lærer 2).

Når lærer 2 bruker ordene «utenfor komfortsonen» kan det tolkes som at elevene må gjennom noe de synes er ubehagelig eller uvant, at de er på en slags utrygg grunn. Det fremstår som at det å trå ut av denne komfortsonen er utfordrende og kan være det som for mange blir en hindring i å delta i undervisningen. Samtidig kan det tolkes som at denne komfortsonen er sammensatt av hvilke opplevelser elevene har i faget fra tidligere, hvor mestring fremstår som essensielt. Dette kan igjen ses i sammenheng med det lærer 3 beskriver som «tyngre» for elevene å delta:

« (...) De har vært vant til å ha sluppet unna kroppsøving allerede fra barneskolenivå da. Og det at de har sluppet før gjør at det blir enda tyngre for dem å komme tilbake i kroppsøvingsfaget fordi at de er vant til å komme unna» (Lærer 3).

Bruk av ordet «tyngre» kan tolkes som at det krever en innsats fra elevene i å delta. Det fremstår som at for de umotiverte elevene er det ikke en entusiasme for å gjennomføre kroppsøving, men at det krever en utfordring av seg selv eller en bevisst innstilling på at man skal være med. At det blir «tyngre» for elevene kan også være et uttrykk for at de må trå ut av komfortsonen sin og at dette krever en innsats fra elevenes ståsted. Når lærerne opplever at elevene må ut av komfortsonen eller at de synes det er tungt å delta kan det forstås som en beskrivelse av utgangspunktet for hvorfor de må tilpasse undervisningen. At når undervisningen er tilpasset deres forutsetninger så kan komfortsonen være nærmere, og det kan føles som lettere å delta i aktivitetene. Samtidig krever en tilpasset undervisning at lærerne vet noe om elevenes forutsetninger og tidligere erfaringer.

4.1.1 Å «tune» seg inn

Lærerne påpeker at undervisningsopplegget må være tilpasset den enkelte gruppen og de enkelte elevene man har i en bestemt klasse. Dette fremstår som tidvis krevende fra lærerens side:

«Du må gidde å gjøre en innsats for den gjengen du møter. (...) Man kan ikke bare tro at man har et opplegg som fungerer på alle klasser» (Lærer 2).

Gjennom ord som «gidde» og «innsats» kan det tolkes som at en tilpasset undervisning krever arbeid fra lærerens ståsted. Det forutsetter at læreren må kunne se elevene sine og møte dem der hvor de befinner seg. Undervisningen må vurderes i forhold til de ulike forutsetninger og erfaringer elever har i kroppsøvingaktivitetene, men dette krever at lærerne må lete i elevens verden – deres erfaringer, interesser, holdninger og ønsker. Dette kan ses i sammenheng med når lærer 1 bruker begrepet «treffe»:

«Man skal jo lage undervisning som treffer alle, og som er tilpasset til alle. Så da må man hele tiden tenke på hvem man har i hver klasse, og hvordan man kan legge opp slik at man treffer slik at man får elevene i aktivitet» (Lærer 1).

Det å «treffe» elevene kan forstås som et slags mål i lærernes arbeid med å tilpasse undervisningen. At når de «treffer» elevene så har de lagt frem aktiviteter som skaper engasjement og deltakelse, og som elevene har motivasjon for å gjennomføre. Samtidig kan det også tolkes som et arbeid hvor lærerne må stille inn siktet for å oppnå en tilpasset undervisning. Dette kan også ses i sammenheng med når lærer 2 bruker ord som å «finne»:

«Og det for han å være på styrkerommet av og til, og få vise hva han greide å ta i benkpress for eksempel. Det å finne og treffe.. slik som jeg sa at det blir vanskelig å individualisere, men man kan la de få treffe sine punkt da. Der de kan faktisk vise seg frem» (Lærer 2).

Både begrepene å «treffe» og «finne» kan tolkes som at lærerne må lete etter noe hos eleven. Om det så er erfaringer eller interesser, ønsker lærerne å søke etter noe som gjør at de kan tilpasse undervisningen for nettopp dem. På denne måten kan undervisningen oppmuntre til aktivitet og bidra til at elevene kan få brukt sine ferdigheter og opparbeide seg en mestringsfølelse. Når lærer 2 bruker ordene «få et innblikk i» kan dette forstås som et uttrykk for en prosess hvor lærerne har funnet noe i eleven som kan bidra til at de kan tilpasse undervisningen for dem:

«Også er det morsomt når du ser.. det å lytte til og faktisk få et innblikk i hva de faktisk liker å gjøre. Denne gruppen likte basket. Også prøvde vi det på hel bane, men det orket de ikke. For da ble det for stort. Så det var innafor den lille banen. Det fungerte greit for da greide de å holde ut» (Lærer 2).

Ordet «innblikk» kan forstås som en slags kunnskap om eller forståelse for elevens interesser, ferdigheter og forutsetninger. Dette gjelder for hele elevgrupper så vel som individuelle elever. Det kan tolkes som at det er nettopp denne kunnskapen som lærerne ønsker å finne og treffe. Gjennom et slikt innblikk kan lærerne tilpasse undervisningen slik at de elevene som ikke er motiverte for eller mestrer aktiviteten som er planlagt i timen også kan få vise seg frem. Dette kommer også til uttrykk gjennom lærer 3 sin beskrivelse:

«Hvis det er lagspill da, eller at man er avhengig av andre så kan det være at man bare står der. I volleyball så ser jeg jo at de som ikke synes at dette er morsomt de får ikke opp hendene engang. (...) Og så kan vi se at når vi da for eksempel har hatt sånn basistrening, litt sånn

turnøvelser og sånn. Så ser jeg jo at de elevene som ikke er glad i ballspill de blomstrer. Og kan gjøre det bra i den lille aktiviteten da» (Lærer 3).

Når lærer 3 bruker ord som at elevene «blomstrer» kan dette være et uttrykk for at de viser en glede ved og er motiverte for å gjennomføre aktiviteten. Det at elevene viser glede og interesse for kroppøvningsaktiviteten kan være et uttrykk for at undervisningen er tilpasset dem. At de har en opplevelse av å få det til, at det er gøy, og på den måten har motivasjon til å delta. Tilpasset opplæring kan forstås som å ta utgangspunkt i elevenes interesser og ønsker. Samtidig må lærerne også ta i betraktning en annen dimensjon ved kroppøvningsfaget, nemlig læreplanen.

4.1.2 Ved et veiskille

Men selv om det å tilpasse undervisningen til elevene og elevgruppen blir beskrevet som essensielt i møte med umotiverte elever i kroppøving, forteller lærerne også om læreplanen som et aspekt i undervisningsplanleggingen. Det fremstår som at lærerne opplever å stå i et veiskille mellom læreplanen og elevenes interesser og ønsker. Læreplanen er veiledende for undervisningen og inneholder mål som elevene skal vurderes opp mot. Lærerne legger vekt på at det er læreplanmålene som må stå sentralt i kroppøvningsfaget. Læreplanmålene er faste vurderingsgrunnlag som læreren må inkludere i sin undervisningsplanlegging. De vil ikke endre seg basert på de ulike elevenes forutsetninger og interesser, og kan på den måten også stå i motsetning til en tilpasset undervisning. Å planlegge undervisning både med hensyn til elevenes mestring og målene i læreplanen fremtrer som utfordrende, men også som viktig. Dette kan ses i sammenheng med det lærer 2 beskriver:

«Men jeg tror det med å finne.. hva som kan gjøre det lystbetont da. Og det er jo det som på en måte er litt vanskelig. For ofte så må man da gå utenfor læreplanen» (Lærer 2).

Når lærerne bruker begrep som «lystbetont» kan man tolke det som aktiviteter som elevene synes er morsomme og som de gleder seg til. Det kan være aktiviteter der de viser en stor innsats og viser positive kroppslige holdninger som smil og latter. Samtidig forteller også lærer 2 at hun ofte må gå bort fra læreplanen. Det kan tolkes som at det å finne aktiviteter som de umotiverte elevene synes er lystbetont og som samtidig dekker læreplanmålene i noen tilfeller oppleves som et slags veiskille. At noen av læreplanmålene ikke bidrar til glede og deltakelse hos elevene, men at de elevene ønsker å gjennomføre heller ikke oppfyller læreplanmålene

tilstrekkelig. Den tilpassede undervisningen for at elevene skal delta og oppleve mestring fremstår som svært viktig for lærerne, selv om dette også i noen tilfeller vil bety at de må utfordre læreplanmålene:

«Ene læreplanmålet var kreativ dans. De skal lage dans selv. Og da tenker jeg.. hvordan gjør du.. jentene var jo ikke interessert i det. Og da blir det at du tar en vri av det. Og da fikk jeg de faktisk til å bli med på sånn aerobic et par ganger, også husker jeg da at de lærte en linedance» (Lærer 2).

Når lærer 2 benytter ord som å «vri» på læreplanmålene kan det være et uttrykk for at lærerne velger å benytte seg av egen kreativitet i tolkningen av målene for å på best mulig måte legge til rette for elevenes deltakelse. De legger vekt på at man skal ta hensyn til de elevene man har, selv om læreplanmålene er fastsatte.

Et tilpasset undervisningsopplegg fremstår som essensielt i møte med umotiverte elever. De bruker ord som variasjon, alternativ og det å ta hensyn til elevene. De ulike erfaringene de kommer med, hva de liker å gjøre, hvilke forutsetninger de har i forhold til ulike aktiviteter beskrives som viktig å ta i betraktning når man planlegger kroppsøvingstimene. Gjennom bruk av ord som mestring, positiv opplevelse og lystbetont beskriver lærerne en søken etter å planlegge aktiviteter som elevene liker. Samtidig er det også en læreplan de må forholde seg til som et vurderingsgrunnlag. Lærerne forteller at de må planlegge undervisningen med forankring i denne, men i noen tilfeller må de også være kreativ for å tilpasse retningslinjene til den enkelte klasse og elev. Dette fremstår som både viktig og essensielt, men også som en vanskelig utfordring lærerne velger å gripe fatt i.

Jeg har nå presentert funnene som omhandler lærernes undervisningsplanlegging når det gjelder hvilke aspekter de opplever som viktige i forhold til møtet med umotiverte elever i kroppsøvingsfaget. I det følgende vil jeg presentere funnene som omhandler lærernes og elevenes samtaler, og hva lærerne opplever som betydningsfullt å snakke om.

4.2 Lærer-elev-samtalen

I denne kategorien søker jeg å belyse lærernes beskrivelser av den muntlige kommunikasjonen med umotiverte elever. Å ha samtaler fremstår som essensielt i lærernes møte med elevene. I analysearbeidet var det flere dimensjoner ved lærer-elev-samtalen som stod frem som sentrale og jeg har derfor valgt å dele denne kategorien inn i to underkategorier; tydelighet og positivitet.

4.2.1 Å være konkret

Denne kategorien handler om at lærerne snakker med elevene på en klar og tydelig måte som gjør at elevene forstår hva som forventes, hvorfor lærerne ønsker at de skal delta i faget, og hvordan de blir vurdert. Det handler om en konkret tilnærming til samtalen. Et viktig aspekt ved lærer-elev-samtalen beskriver lærerne som formidling av helsedimensjonen ved kroppøvningsfaget. Lærer 1 uttrykker det på denne måten:

«(...) snakke om hva fysisk aktivitet gjør for kroppen. At det er.. det er den andre biten som er viktig å tydeliggjøre. I forhold til helseperspektivet» (Lærer 1).

Å «tydeliggjøre helseperspektivet» kan man tolke som en undervisningsdimensjon i kommunikasjonen med elevene. Lærerne forsøker å lære elevene hvorfor fysisk aktivitet er viktig og hvorfor man trenger en god helse. Det kan tolkes som at de ser at elevene som er umotiverte trenger et klarere og mer konkret bilde på hvorfor fysisk aktivitet er bra for dem, og forsøker å formidle og lære bort sin kunnskap. Man kan tolke dette som at lærerne ser det som fordelaktig å være tydelig på hvorfor bevegelse er viktig. Samtidig vektlegger de at denne formidlingen må være relevant for den enkelte elevs situasjon, og hvilke ønsker og planer de har for fremtiden. På den måten ser vi at dette aspektet henger sammen med en tilpasset undervisning, men på bakgrunn av at en slik formidling vektlegges som muntlig fremstår det likevel som en egen kategori. Det å være tydelig på helseperspektivet i faget beskriver også lærer 2 som viktig, og uttrykker det slik:

«Så det jeg tenker på med kroppøving så er det å få elevene til å skjønne og bli glad i.. å ha den bevegelsesgleden og den bevegelseserfaringen som må til. (...) jeg hadde en klasse i fjor hvor en del skulle bli sykepleiere. At de da skjønner hva som faktisk er viktig for deres ledd og kropp og styrke» (Lærer 2).

Når lærerne bruker ord som «å skjønne» kan man tolke det som at elevene ser en slags nytteverdi eller en hensiktsmessighet i fysisk aktivitet. Det kan også tolkes som at lærerne har et ønske om at elevene skal forstå fordelene av kroppøving og aktivitet, og på den måten ønsker å være tydelige overfor hvorfor kroppøving er viktig. På denne måten kan dette forstås som et uttrykk for å være konkret overfor elevenes fordeler med tanke på deres fremtid. En slik forståelse av helsedimensjonen ved kroppøvningsfaget fremstår også som en kilde til elevenes

deltakelse, og at det å se fordelene av fysisk aktivitet kan påvirke deres motivasjon for faget. Dette kan ses i sammenheng med det lærer 3 uttrykker:

«Jeg vil jo at de skal erfare og føle at det å være fysisk aktiv er bra, at det er godt. Men når de ikke føler at det er godt, og ikke føler at det gir dem noe, så er det jo tungt da. (...) Jeg bruker mye energi på å tenke hvordan jeg skal klare å få den eleven til å synes dette er bra for seg selv da» (Lærer 3).

Bruk av ord som «ikke gir dem noe» kan tolkes som at lærerne tenker at elevene ikke opplever noen fordeler ved eller følelse av mestring gjennom kroppsøvingsaktiviteten. Sett gjennom lærerens blikk fremstår en slik opplevelse som vesentlig for elevenes motivasjon. Det kan også være et uttrykk for at dersom lærerne er tydelige og konkrete på hvorfor akkurat den eleven har fordel av ulike aktiviteter, så kan elevene se hensikten og forstå nytten som ligger i aktivitetene. Lærer 3 bruker også begrepet «tungt», noe som kan ses i sammenheng med det Lærer 2 betegner som «unyttig»:

«For jeg synes fremdeles at det er viktig at elevene skal skjønne hvorfor de må bevege seg. Hvorfor vi har lyst til at de skal være litt sterke, hvorfor vi har lyst til at de skal være litt utholdende. Men så samtidig så er det ikke alle som bruker kroppen som ser at det er nødvendig. Og da blir det et fag som kanskje blir unyttig hvis ikke interessen og gleden er å sparke fotball, kaste stikkball.» (Lærer 2).

Både «unyttig» og «tungt» kan man tolke som at elevene ikke har interesse for eller ikke ser fordelene med aktivitetene i kroppsøvingfaget. At elevene ikke gjør det av eget behov og interesse. Man kan tolke det og ikke se nødvendigheten av og nyttigheten ved kroppsøving som en påvirkning til elevenes manglende motivasjon i den forstand at de ikke har et tydelig bilde av den viktige helsedimensjonen som kroppsøvingen bygger på. Gjennom å snakke med elevene om hvilken nytte den enkelte elev har av ulike aktiviteter kan det hjelpe dem til en økt forståelse av helseperspektivet. En konkretisering av nytteverdien kan derfor forstås som viktig i møte med de umotiverte elevene.

Lærerne beskriver også et ønske om å være tydelige når de snakker om forventninger i faget. Det å være konkret overfor hva som forventes av elevene fremstår som fordelaktig i møte med umotiverte elever. Lærer 1 uttrykker det på denne måten:

«I utgangspunktet så må man fra begge kanter være tydelige da, på hvordan det skal være. Og at man er.. I en god kommunikasjon har eleven tillit til å si hva han tenker og føler om bevegelse.» (Lærer 1).

At man må være tydelige fra begge kanter kan være et uttrykk for at samtalen mellom lærer og elev med fordel kan foregå som en dialog fremfor at læreren bare skal si hva han eller hun mener. Det kan tolkes som at både læreren og eleven må få rom til å uttrykke sine tanker og følelser, og hva de synes er greit og ikke. Det kan vise til at læreren må være konkret i sin formidling av sine forventninger, men også at eleven må være konkret i forhold til sine behov. At både lærer og elev har mulighet til å uttrykke sitt perspektiv kan ses som et uttrykk for en slags enighet eller en overenskomst for hvordan kroppøvingstimen skal være. Samtidig kan det å eksemplifisere fremstår som et middel for å være konkret i en lærer-elev-samtale:

«Altså, det var ganske stor forskjell i hvor de så seg selv. Og de samtalene tror jeg var viktig. Og jeg ga de da «vet du hva, skal du nå den karakteren der så må du faktisk gjøre sånn og sånn». (...) Så det når du har den praten med de så er det nok å se hva er det jeg.. da må du ha klart hva er det jeg forventer da. Da kan ikke du gå på en stafett for eksempel da. Du kan ikke jogge heller. Jeg må faktisk se at du forsøker å løpe fort. Og det tror jeg de skjønner» (Lærer 2).

Når lærer 2 uttrykker at hun benytter seg av konkrete eksempler på hvordan elevene kan gjøre det bedre i faget kan det tolkes som at hun forsøker å motivere elevene gjennom å komme med tydelige forslag eller mål for eleven å strekke seg etter. At hun forsøker å formidle hva det er som skal til, og være klar på hva det er hun vurderer. For selv om en så konkret tilbakemelding også kan tolkes som streng, så vil det på en annen side også gi eleven en kunnskap om og forståelse for hvordan han eller hun blir vurdert, og hvordan de kan oppnå et høyere nivå.

Lærerne forteller også om flere tilfeller hvor de har blitt enige om konkrete avtaler med umotiverte elever i faget. Disse avtalene er tilpasset den enkelte elev og kan derfor ses i sammenheng med den tilpassede undervisningen. Samtidig kan avtalene tolkes som en slags samkonstruksjon mellom lærer og elev, heller enn et undervisningsopplegg som er utformet av læreren for eleven, og dermed velger jeg å se det som et aspekt ved lærer-elev-samtalen. Lærer 1 beskriver en avtale hvor «rammene» i timen står sentralt:

«Men jeg har hatt opplevelse der vi har vært på ungdomsskole og hatt opplegg der, og har møtt elever som har kommet hit etterpå. Som da ikke har deltatt i kroppsøving tidligere på ungdomsskolen, men som kom til oss og har da gjort avtale.. der jeg gjør avtale med elevene om at for å komme gjennom så må man delta. At man gjør avtale på hvordan man skal, hvilke rammer vi skal ha i timen. Og da lykkes jeg til å få med eleven og til å få eleven gjennom.»
(Lærer 1).

Ord som «rammer» kan tolkes som tydelige avgrensninger og forventninger som både elev og lærer må forholde seg til. Det kan ses som en slags forming av hva begge parter aksepterer. Dette kan ses i sammenheng med lærer 3 sin beskrivelse, hvor ord som «kriterier» blir brukt:

«Hun jenta kan få en liten time-out og så vil hun i garderoben. (...) Og hun kan få lov til å ta seg en time-out, men da er kriteriet at da må hun være med når hun kommer inn igjen»
(Lærer 3).

Når lærer 1 bruker ordet «rammer» og lærer 3 bruker ordet «kriterier» kan det forstås som en avtale som omhandler noen type forventninger. Når lærer 3 uttrykker at eleven «kan få lov til» kan det tolkes som at lærerne forsøker å imøtekomme elevens behov. Samtidig kan «kriteriet» for dette forstås som at de er tydelige på at de også forventer at eleven imøtekommer deres forventninger og ønsker. Det å være konkret kan bidra til å skape en felles forståelse og tilnærming til kroppsøvingsfaget, og på den måten bidra til at elevene ønsker å delta da de føler seg imøtekommet.

4.2.2 Løfte frem det positive

I tillegg til det å være konkret fremtrer også positivitet som et stort fokus i lærer-elev-samtalen. I denne forbindelsen forstås et positivt fokus som at lærerne kommuniserer det positive de observerer i kroppsøvingstimene. Dette kan være elevenes gode innsats, gode ferdigheter, men også kroppslige holdninger som smil. At dette løftes frem av læreren kan forstås som en måte å støtte og motivere eleven på. En av lærerne forteller om en konkret avtale hvor det positive står i sentrum. Det å få positive tilbakemeldinger beskrives som et middel i et forsøk på å fremme elevens opplevelse av mestring og motivasjon for faget:

«Vi har jo en avtale at når ting går veldig bra så skal vi formidle det hjem for å se om det kan hjelpe. (...) det er viktig at foreldrene får tilbakemelding når hun gjør noe bra. Og det er jo

også for at de skal forsøke å motivere henne til å være med i kroppsøvningsfaget. (...) og jeg tror nok hun får mye positive tilbakemeldinger hjemme når vi gir tilbakemelding om positive ting. Slik at det ikke blir at vi ringer hjem med bare negative ting. Det har ingen hensikt. Eller.. foreldrene får vite om det, men det er viktig at de sier «vi har hørt.. vi har fått beskjed om at du har gjort det og det. Og at det var veldig bra». Bygge henne opp da» (Lærer 3).

Uttrykk som «å bygge opp» eleven kan tolkes som det å ha et fokus på hva eleven får til heller enn hva hun ikke får til. Det kan forstås som et fokus på å gi tilbakemelding for å styrke en mestringsfølelse og større motivasjon for faget. Å bygge opp eleven kan også tolkes som å gi henne støtte i den forstand at man gjennom tilbakemeldinger viser at man ser eleven og har en positiv holdning til henne. Det å rette fokus mot det elevene er gode på og hva de har fått til kan igjen ses i sammenheng med å forsøke og motivere elevene til deltakelse. Slik kommer det til uttrykk hos lærer 3:

«Han kan godt være med på oppvarming og så kommer hoveddelen og hvis han føler seg utrygg eller.. så bare går han og setter seg på scenen. (...) Da forsøker jeg å skryte at det er kjempebra at du var med på oppvarmingen. Prøver å motivere han til å være med på hoveddelen» (Lærer 3).

Når lærer 3 bruker ord som «skryt» kan det tolkes som en grunnleggende positiv holdning til elevene. Det kan forstås slik at lærerne forsøker å gi tilbakemelding på elevenes gode innsats og ferdigheter, også på områder som ikke nødvendigvis oppleves som selve hovedmålet i aktiviteten eller timen.

Det som fremtrer i lærernes beskrivelser av møtet med de umotiverte elevene er at det å være konkret overfor hva som forventes og det å løfte frem det positive i samtaler med elevene oppleves som betydningsfullt. De forsøker å formidle helseperspektivet gjennom å hjelpe elevene til å se nytteverdien av fysisk aktivitet og kroppsøving for deres egen situasjon. Fokuset rettes samtidig mot det positive i den konkrete situasjon, hvor positive tilbakemeldinger fremstår som en viktig del av å skape motivasjon for faget.

Jeg har nå presentert funnene som omhandler lærernes og elevenes samtaler, og hvilke aspekter som lærerne velger å rette fokus mot en slik kontekst. I det følgende vil jeg legge frem funnene som omhandler relasjonen mellom lærer og elev, og på hvilken måte lærerne opplever denne som betydningsfull i møte med umotiverte elever i kroppsøvningsfaget.

4.3 Lærer-elev-relasjon

På bakgrunn av analysen har lærer-elev-relasjonen fremtrådt som en sentral dimensjon i lærernes beskrivelser av møter med umotiverte elever. Relasjonen lærerne har til elevene fremtrer som viktig med tanke på en rekke aspekter ved kroppsøvingen, og beskrives som sentralt for hvordan man kan jobbe med hensyn til elevene. Når det gjelder de umotiverte elevene beskrives relasjonen mellom lærer og elev som sentral for å skape deltakelse:

« (...) for å få med de elevene som ikke er motiverte så handler det mye om relasjon» (Lærer 1).

Lærer 2 bruker også ord som det å «bli kjent» med elevene sine:

«Dette gjorde jeg da på slutten av året og da var vi blitt godt kjent. da kjente de meg og jeg kjente dem. Det hadde aldri gått i august for eksempel» (Lærer 2).

Det å «bli kjent» kan tolkes som det å bli trygg på hverandre i faget. At å kjenne hverandre handler om å forstå hva som akseptabelt og ikke, hva lærerne forventer, og at lærerne vet hva elevene synes er gøy og hvilke aktiviteter som for dem er motiverende. Dette kan ses i sammenheng med lærer-elev-samtalen, men jeg tolker det som at det å bli kjent også kan forstås som en felles forståelse for hverandre og at begge opplever en trygghet hos den andre. Lærerne beskriver at for å bli kjent så kreves det en slags gjensidighet mellom dem og elevene:

«Ja, det har noe med å kjenne gruppen og at gruppen kjenner meg. (...) jeg tror ikke de er så trygg på meg som lærer med en gang. (...) for du må ta deg tid til å bli kjent med dem. For å få den dialogen og for at de skal bli kjent med deg. At de vet når du tuller, de vet når du er useriøs og de vet når du er seriøs da. Det er alfa omega innen skoleverket, det å bli kjent med dine elever» (Lærer 2).

Når lærer 2 forteller at elevene skal bli kjent med deg som lærer kan det tolkes som at det for lærerne oppleves som viktig at elevene forstår hvordan de er og hvordan de snakker. Det fremstår som sentralt å bygge en felles forståelsesramme overfor hvordan man er som individer i relasjonen til hverandre. Tidligere i analysen har jeg presentert tolkninger som handler om hvordan lærerne har et ønske om å forstå elevenes verden. Gjennom beskrivelser

som at elevene må bli kjent med deg som lærer kan man også tolke det som et ønske om å bli forstått og akseptert også fra lærernes side.

4.3.1 Tillit

Lærerne benytter ofte ordet «tillit» i beskrivelser av relasjoner med elever:

«Med tillit tror jeg. Det handlet om at eleven trodde på det jeg sa og at hun kunne stole på den avtalen vi lagde oss. (...) Når man får til en god kjemi og en god tone, og den tilliten på at man er der for å bli bedre. Ikke for å være toppidrettsutøvere. Det tror jeg kan være med å hjelpe» (Lærer 1).

Når lærer 1 bruker ordet «tillit» kan dette tolkes som en gjensidig trygghet på hverandre, at begge parter anerkjenner den andre for den hun eller han er. Dette fremstår som en viktig bestanddel i relasjonen og som et grunnlag for hvordan lærerne kan jobbe med å hjelpe eleven gjennom kroppsøvningsfaget. Det fremstår også som at en tillitsfull relasjon er viktig for at elevene skal forstå at læreren ønsker å hjelpe dem gjennom faget.

Lærerne bruker også ord som «respekt» og «felles forståelse» når de beskriver relasjoner som de har opplevd som betydningsfulle i møte med umotiverte elever:

«Og at det var på en måte en respekt for eleven sin.. vi er forskjellige og ikke alle liker bevegelse da, og at vi snakket om det at det er greit at vi ikke alle kan like alt hele tiden, men at vi må være med likevel. Og å prøve å gjennomføre og gjøre sitt beste. Vertfall møte opp. Så jeg tror det handler om det, respekten og tilliten. Og at vi greide å få en felles forståelse for hva vi skulle gjøre det året» (Lærer 1)

Når lærer 1 benytter ord som «respekt» kan det være et uttrykk for å vise en forståelse for og anerkjennelse av eleven sitt perspektiv. Det fremstår som at de umotiverte elevene ikke liker kroppsøvningsaktivitetene, og at lærerne opplever det som viktig at de viser en forståelse for dette, og at de anerkjenner elevenes følelser og tanker. En felles forståelse fremstår som essensielt for å kunne motivere elevene til deltakelse i den forstand at dette er noe som skapes i fellesskap, hvor både eleven og læreren viser en anerkjennelse over den andres ståsted.

Med mål om å bygge en god relasjon til elevene beskriver også lærerne hvordan de forsøker å vise interesse overfor elevene. Dette kan tolkes som et forsøk på å bygge en tillitsfull relasjon gjennom å vise at de er interesserte i å bli kjent med dem. De forteller om eksempler

hvor de har opplevd at det å vise interesse utenfor sitt eget fag, på et område hvor eleven selv er trygg eller interessert i, kan være fordelaktig:

«Jeg var og besøkte dem på verkstedet et par ganger. Og det å besøke dem der de er og skal ha sitt yrke så ser du dem i en annen setting. Og du treffer dem på en annen.. at du kan snakke om noe annet enn ditt fag. (...) så jeg tror nok det er viktig å se de en annen plass også. (...) at læreren besøker dem der de er trygge. For da viser jeg som lærer interesse for hva de gjør, utenom der jeg ser dem» (Lærer 2).

Når lærer 2 snakker om «å vise interesse» kan det forstås som et uttrykk for en nysgjerrighet på noe mer enn eleven kun i fysisk aktivitet. Hvem de er og hvor de ønsker å være. Det kan tolkes som et ønske om å komme i nærmere kontakt med eleven. Når lærer 2 uttrykker en fordel ved det å besøke elevene «der de er trygge» tolker jeg det som et sted hvor elevene føler mestring, hvor de føler seg gode. Det at lærerne oppsøker dem i slike situasjoner kan forstås som et ønske om å se mer av eleven enn det lille i kroppøving som de ikke er motiverte for. Å vise interesse kommer også til uttrykk hos lærer 3:

«Han gutten kommer jeg ikke under huden på altså. Så jeg jobber mye med han. Snakker mye med han i friminuttene og. Nå fikk jeg plutselig en liten innfallsvinkel for jeg møtte han på bilforretningen. (...) nå kan jeg snakke med han om det, og da blomstrer han. Da kommer jeg litt under» (Lærer 3).

Når lærer 3 benytter begrepet «innfallsvinkel» kan det tolkes som en måte å finne frem til en vei som leder henne nærmere eleven. En slags nøkkel for å få eleven til å åpne seg, vise mer av seg selv. Dette kan igjen tolkes som at lærerne har en interesse i å se eleven i et større bilde. Kroppsøvfaget er bare en liten del av elevenes skolehverdag, og det å vise interesse overfor det elevene selv liker og interesserer seg for kan være med å skape tillit og bli kjent med dem på en mer helhetlig måte. Det å snakke med elevene om det de synes er interessant kan være med å bygge en relasjon i den forstand at de kan være mer komfortable i samtalen, at de har en kunnskap og en glede utover kroppøvingens formål som også kan være viktig for lærerne å anerkjenne.

Når lærerne bruker ord som tillit, trygghet, respekt og felles forståelse tolker jeg dette som beskrivelser av en god lærer-elev-relasjon. De viser også til en søken om å utvikle en god relasjon, og at dette kan gjøres gjennom å utvise en interesse for eleven. En god relasjon

fremstår som essensielt i møte med de umotiverte elevene i kroppsøvingsfaget, og kan være en viktig bidragsyter for å hjelpe elevene til å delta i undervisningen.

De tre hovedkategoriene har fremkommet som et resultat av analyseprosessen. Kategorien «tilpasset undervisning for deltakelse og mestring» søker å belyse hva lærerne opplever som sentralt i undervisningsplanleggingen, og hvordan de gjennom dette kan hjelpe elevene til å delta. «Lærer-elev-samtalen» omhandler lærernes fokus i den muntlige kommunikasjonen med umotiverte elever, hvor det å være konkret og positiv fremstår som sentralt. Den siste kategorien, «lærer-elev-relasjon», sier noe om hvordan lærerne beskriver relasjoner med elevene, samt hvordan relasjonen har betydning for elevenes deltakelse og motivasjon. I det følgende vil jeg drøfte disse funnene og resultatene opp mot den teoretiske referanserammen som er presentert i teorikapittelet.

5 Drøfting

Dette kapittelet omhandler funnene fra analysearbeidet sett opp mot oppgavens teoretiske forankring og aktuell forskning. I tråd med analysearbeidet har jeg valgt å drøfte funnene i de tre hovedkategoriene: tilpasset undervisning for deltakelse og mestring, lærer-elev-samtalen og lærer-elev-relasjonen. Disse hovedkategoriene vil bli drøftet i helhet. Det betyr at underkategoriene drøftes sammen med hovedkategorien, og trekkes frem hvor det er naturlig. Problemstillingen, «hva opplever lærere som viktig i møte med umotiverte elever i kroppsøving», vil danne et utgangspunkt for drøftingen.

5.1 Tilpasset undervisning for deltakelse og mestring

Intervjupersonene har et stort fokus på å imøtekomme elevenes forutsetninger og erfaringer gjennom en tilpasset undervisning. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004) understrekes det at i den norske skolen skal man strekke seg for å ivareta dette idealet. Men hvordan kan lærerne oppfylle et slikt ideale, og hva oppleves som viktig å fokusere på? Ved første øyekast kan man knytte en slik undervisningspraksis til det å ha kjennskap til sine elever. Lærerne henviser til sammenhengen mellom tidligere erfaringer fra kroppsøvingfaget og elevenes nåværende motivasjon til å delta. Videre legger de vekt på å forstå elevenes erfaringsverden. I likhet med Rogers og det eksistensialistisk-humanistiske perspektivet (Ivey et al., 2012; Rogers, 1951, 1961) vektlegges det å få innsikt i elevenes erfaringsverden som et premiss for å kunne hjelpe. Det fremstår derfor som en viktig del av lærernes tilpassede undervisningspraksis. En tilpasset undervisning fremstår dermed som et verktøy som de kan benytte seg av som en støttefunksjon for elevenes opplevelse av mestring, og dermed utvikling i faget. Dette støtter også tidligere forskning på området som viser at aktiviteter som fører til mestringsopplevelse øker deltakelse i fysiske aktiviteter (Alderman, Beighle, & Pangrazi, 2006; Davies et al., 2015; Ommundsen & Kvalø, 2007).

I sine beskrivelser av hvilke aspekter intervjupersonene må ta i betraktning for å utforme en tilpasset undervisning legges det vekt på elevenes erfaringer, hva de synes er gøy og elevenes komfortsone. Lærernes undervisningsplanlegging må derfor ta utgangspunkt i elevenes erfaringsverden og referanseramme. Skal vi se dette ut fra et hjelpeperspektiv vil dette ligge som et premiss for at en utvikling av elevenes motivasjon i faget skal finne sted (Brammer & MacDonald, 2003; Kvalsund, 2015a; Rogers, 1951, 1961). Intervjupersonene beskriver det å «finne» og «treffe» relatert til sin tilpassede undervisningspraksis. Hva er det de skal treffe? Skal man se tilbake til teorien kan man anse det som at undervisningen skal treffe elevenes

«læringsrom» (Imsen, 2005). Et premiss for at lærerne skal kunne treffe dette vil nettopp være en kunnskap om elevenes erfaringsverden, noe også Spurkeland (2011) argumenterer for som fordelaktig.

Imsen (2005) hevder at undervisning består av en kamp mellom to læringsrom – elevenes og skolens. Dette fremkommer også hos intervjupersonene. Om det så ikke beskrives som en kamp i den grad, beskrives det som et slags veiskille. Hvem skal det tas mest hensyn til? Kroppsøvingsfagets overordnede mål og kompetansemål, eller elevenes utvikling, læring og motivasjon? For at elevene skal få en motivasjon til faget vil det, i lys av Rogers (1951, 1961), være helt nødvendig at elevene får utvikle seg i den retningen de selv anser som positiv, nyttig, og ønskelig. I mange tilfeller er mangel på motivasjon i kroppsøvingsfaget et resultat av liten interesse eller at elevene ikke ser nytteverdien (Deci & Ryan, 1985; Imsen, 2005). Det vil derfor være rimelig å hevde at disse elevene ikke selv ønsker å utvikle seg i den retningen fagets overordnede mål presenterer. Dermed vil den tilpassede undervisningspraksisen få en enda større betydning. Intervjupersonene vektlegger også de umotivertes opplevelse av faget som den høyeste verdi. De vrir, vender og i noen tilfeller går utenfor kroppsøvingens læreplan for å kunne sørge for at elevenes opplevelse av faget er positiv. Elevenes læringsrom fremstår dermed som lærernes første prioritet. På den måten vil en tilpasset undervisning være et dilemma hvor læreren må vurdere hvilket læringsrom de skal ta mest hensyn til.

Umotiverte elever vil ofte forsøke å trekke seg unna eller demonstrere negativt (Hagen, Aune & Lyngstad, 2014). Prosessen med å tilpasse undervisningen kan derfor ses på som å jobbe i motstand. Samtidig vil det være rimelig å hevde at dersom denne prosessen ikke finner sted

vil man møte enda større motstand da det kan oppleves som at læreren ikke imøtekommer elevens behov og forutsetninger. Tilpasset undervisning kan derfor være et tegn på at lærerne aksepterer den motstanden eller den mangelen på motivasjon som finnes i eleven. Dette vil i henhold til MI være en betingelse for at elevene skal kunne endre atferd (Miller & Rollnick, 2013). Er det først når lærerne aksepterer denne motstanden de kan treffe elevens læringsrom? Det å treffe elevene beskrives av intervjupersonene som motivasjonsforløsende. Kanskje det er i slike tilfeller at motstanden forsvinner og fremtidig engasjement skapes.

Det som imidlertid fremstår som intervjupersonenes første og viktigste prioritet er det å kunne tilpasse sin undervisningspraksis med tanke på de elevene som opplever en mangel på motivasjon for kroppsøvingsfaget. I deres beskrivelser blir det tydelig at denne prosessen må utvikles i et samarbeid med elevene selv. Det er gjennom kommunikasjon med elevene lærerne finner ut hvordan de kan tilpasse undervisningen, samt om det har vært vellykket eller ikke.

5.2 Lærer-elev-samtalen

Det intervjupersonene legger vekt på i samtalene med umotiverte elever er kroppsøvingsfagets overordnede mål, deres egne forventninger og positive aspekter ved elevenes deltakelse. De virker svært opptatt av at elevene skal forstå hvorfor de trenger fysisk aktivitet, og forsøker å passe dette inn i elevenes erfaringsverden og fremtidsønsker. Dette i seg selv anses som en god strategi for å fremme elevenes opplevde nytteverdi og personlige verdi (Rowell & Hong, 2013; Webster, 2010). Dersom elevene ser verdien av kroppsøvingsfaget kan det bidra til å skape en motivasjon for å utvikle seg på disse områdene (Deci & Ryan, 1985; Hidi & Harackiewicz, 2000). Rogers (1951, 1961) hevdet at det var dette som var kilden til selvaktualisering – noe alle mennesker er motiverte for. Det er dermed grunnlag for å tro at et slikt fokus fra lærernes side vil være en betydelig bidragsfaktor i møte med disse elevene og deres mangel på motivasjon. Intervjupersonene beskriver imidlertid ikke noe om hvordan de går fram for å formidle helsedimensjonen. Mye tyder på at det er dette som får betydning for om elevene vil endre atferd (Miller & Rollnick, 2013; Webster, 2010).

Dersom elevene opplever lærerne som belærende eller kontrollerende vil dette kunne virke mot sin hensikt (Manger & Wormnes, 2015; Wentzel et al., 2010). Forskning viser også at når elevene opplever at lærerne har en positiv holdning til dem så vil motivasjonen i faget øke (Wentzel et al., 2010; Wiesman, 2012). Dette viser til spenningsfelt som gjør seg gjeldende i diskursen om kroppsøving og motivasjon; om lærerne ikke anerkjenner at elevene ikke ser verdien av faget, anser de da subjektiv erfaring som den høyeste verdi? Det er slike situasjoner som kan knyttes til Miller & Rollnicks (2013) «righting reflex». Læreren vil besitte mer kunnskap om fysisk aktivitet og helse enn eleven. Uten en anerkjennelse av elevens erfaringsverden vil læreren forsøke å overbevise eleven om at fysisk aktivitet er bra og hvorfor de må være med. Det er en slik holdning som vil kunne oppleves som kontrollerende, og kan skape enda større motstand for deltakelse i faget (Miller & Rollnick, 2013). Læreren anerkjennelse fremstår derfor som grunnlaget for motivasjon.

En anerkjennende holdning blir også tydeliggjort i min studie. Gjennom et fokus på hva elevene gjør bra i en time eller hva de har fått til beskriver intervjupersonene et ønske om å styrke elevenes positive opplevelse av faget. Slike positive tilbakemeldinger kan være med å støtte elevenes opplevde mestring (Bandura, 1986; Hattie, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015) og bidra til change talk (Miller & Rollnick, 2013). Elevene får større tro på seg selv og begynner å snakke positivt om sine ferdigheter i faget, som igjen vil fremme deltakelse og

engasjement. Ifølge Rogers (1951, 1961) vil det være fordelaktig for lærerne å få eleven selv til å reflektere over kroppøvingens betydning og de ulike aktivitetenes nytteverdi. Intervjupersonene beskriver flere situasjoner hvor de har spurt elever hva det var som fungerte så bra akkurat i den aktiviteten. En slik tilnærming til elevenes erfaringsverden vil kunne fremme refleksjon rundt deres positive opplevelse og kvaliteter, som igjen anses som en grobunn for videre deltakelse (Miller & Rollnick, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2013, 2015). Samtidig kommer det frem i intervjuene at positive tilbakemeldinger må være genuine og ekte for å virke motivasjonsfremmende. Dette kan ses i lys av Rogers' begrep om kongruens. Å være åpen og ærlig både overfor seg selv og overfor den andre part fremstår dermed som et viktig prinsipp for at kommunikasjonen skal være hjelpende (Ivey et al., 2012; Lux et al., 2013; Rogers, 1961).

Det underliggende fokuset på kongruens i møte med elevene fremtrer også i intervjupersonenes beskrivelser av å kommunisere tydelig om deres forventninger. Intervjupersonene er tydelige på at de forventningene de har til elevene, de skal også elevene vite om. Forskningen viser at dette fører til positiv atferd i skolesituasjonen (Wentzel et al., 2012). Dette forutsetter imidlertid at lærerne er ærlige overfor seg selv og sin egen undervisnings- og vurderingspraksis. Samtidig ser det ut til at denne åpenheten må være gjensidig. Slike situasjoner kan forstås som et samarbeid hvor begge parter kommuniserer anerkjennelse av den andres perspektiv og meningsskaping. Dette vil være et steg på veien for å skape gode betingelser for den unike elevens deltakelse i faget (Gordon, 1999; Haslebo & Lund, 2014; Krane et al., 2017). En gjensidig anerkjennelse er også en betingelse for å utvikle en god relasjon (Lux et al., 2012; Rogers, 1961)

5.3 Lærer-elev-relasjonen

Gjennom hele intervjuet fremstår lærer-elev-relasjonen som et viktig tema. Den beskrives som et utgangspunkt både for en god tilpasset undervisning og for en god kommunikasjon. Webster (2010) hevder også at det er de relasjonelle aspektene som ligger til grunn for lærernes videre motivasjonsarbeid. Forskningen har også vist at relasjonen er en stor påvirkningsfaktor på elevenes prestasjon og motivasjon (Hattie, 2009; Ommundsen & Kvalø, 2007), og at lærer-elev-relasjonen er viktig for elevenes psykiske helse (Krane, 2017). Skal man se denne relasjonen i et hjelpeperspektiv kreves det imidlertid at den kjennetegnes av gjensidighet (Brammer & MacDonald, 2003; Kvalsund, 2015a). Dette fremstår som et ideal også for intervjupersonene. I denne sammenheng forstås gjensidighet som en felles forståelse og et

positivt grunnlag for videre utvikling og tilpasning, samt at både lærer og elev må kjenne hverandre. Læreren må få innsikt i elevens erfaringsverden, og eleven må få innsikt i lærerens erfaringsverden. Bestanddelen i gjensidighet kan knyttes til Rogers' tre grunnbetingelser (Lux et al., 2012; Rogers, 1951, 1961), men utvides i den forstand at betingelsene må gå begge veier.

Men hva hvis en slik gjensidighet uteblir? Motivasjon beskrives som noe relasjonelt betinget (Manger & Wormnes, 2015), men vil det si at en god relasjon er en nødvendighet for å hjelpe elevene å utvikle seg og oppleve mestring i kroppsøvningsfaget? Eller er det kun en sterk drivkraft? Spurkeland (2011) hevder at motivasjon til å lære i stor grad er påvirket av en god relasjon mellom elev og lærer. Hvor stor denne påvirkningsfaktoren er vil nok være avhengig av elevens mål og utfordringer med kroppsøvningsfaget, samt hva som ligger til grunn for hans mangel på motivasjon. En god relasjon vil muligens oppleves mer betydningsfull for noen enn for andre. Å planlegge aktiviteter eleven ser verdien av eller har forutsetninger for å mestre krever en innsikt i elevens erfaringsverden, men det fremstår ikke som at det krever en gjensidig relasjon. Om eleven ikke anerkjenner lærerens erfaringsverden er det nærliggende å tro at eleven likevel vil kunne oppleve en økende motivasjon for faget som et resultat av mestringsfølelse og opplevd nytteverdi. Rogers (1951, 1961) hevdet at en god relasjon er et premiss for at hjelp skal oppleves som hjelpende, men i dette tilfellet fremstår en god relasjon heller som et positivt grunnlag eller en drivkraft for elevenes motivasjon enn en betingelse.

Mine intervjupersoner beskriver imidlertid det å bygge relasjon til eleven som et viktig aspekt. Å vise interesse for eleven utenfor kroppsøvningsfaget, på områder de selv interesserer seg for, fremstår som en inngangsport til elevens erfaringsverden. Dette støtter også tidligere forskning på området (Bø & Hovdenak, 2011). Kroppsøving er kun en liten del av elevens hverdag. Gjennom en slik tilnærming kan læreren se eleven i et mer helhetlig perspektiv. Å se mennesker på en helhetlig måte anses som et premiss for å se dem som unike individer (Allgood & Kvalsund, 2004; Rogers, 1961). Det fremstår dermed som en positiv tilnærming for å få innsikt i andre aspekter som eleven selv anser som betydningsfullt. På denne måten kan læreren vise anerkjennelse for elevens interesser og meningsskaping, som knyttes en positiv opplevelse av og engasjement for faget (Moen, 2009).

Rogers' (1961) tre grunnbetingelser ser ut til å ligge til grunn for det intervjupersonene betegner som tillit. Kongruens, ubetinget aksept og empati fremstår som underliggende aspekter i intervjupersonenes beskrivelser rundt begrepet. Tillit har vist seg å ha en positiv effekt på elevens prestasjoner og engasjement (Erwin, 2003; Krane, 2017; Manger & Wormnes, 2015), og er derfor et godt utgangspunkt i læresituasjoner (Laursen, 2004; Rowell & Hong, 2013; Spurkeland, 2011). Intervjupersonene beskriver at det omhandler en respekt for at eleven har

andre utgangspunkter og en annen meningsskaping enn de selv har. Man må forsøke å forstå at slike interesser og utgangspunkter i elevens verden er mer verdifulle enn kroppsøvingens aktiviteter. Dette vil innebære en aksept for og anerkjennelse av elevens erfaringsverden.

Forskningen peker i retning av at lærer-elev-relasjonen er svært viktig for elevenes prestasjon og motivasjon (Bø & Hovdenak, 2011; Erwin, 2003; Hattie, 2009; Ommundsen & Kvalø, 2007; Webster, 2010; Wentzel et al., 2010). Dette støtter også min studie. Positive relasjoner er tilsynelatende et stort fokusområde i møte med umotiverte elever i kroppsøving. Samtidig velger jeg å stille meg kritisk til om det i alle tilfeller er en nødvendighet at denne relasjonen er gjensidig – om det er avgjørende at eleven også anerkjenner og aksepterer lærerens erfaringsverden. En empatisk holdning til elevene vil imidlertid uansett omstendigheter være positiv og tillitsvekkende. Derfor fremstår gjensidighet ofte som et mål eller et ideal i lærer-elev-relasjonen.

6 Avslutning

I dette prosjektet har jeg undersøkt hva lærere opplever som viktig i møte med umotiverte elever i kroppsøvningsfaget. Prosjektet ble utformet med et utgangspunkt i en interesse for hvordan man kan hjelpe disse elevene til engasjement og deltakelse. I oppgaven har jeg først presentert aktuell teori hvor motivasjonsteorier som teori om mestringsforventning og teori om verdier, samt rådgivingsteoriene personsentrert teori og motiverende intervju har vist seg å være sentrale. For å belyse hva lærerne opplever som viktig gjennomførte jeg tre kvalitative intervjuer med kroppsøvningslærere fra videregående skole og ungdomsskolen. Intervjuprosessen har jeg beskrevet i metodekapittelet hvor jeg presenterer de ulike metodiske valgene jeg har tatt underveis, og noen refleksjoner om meg selv i forskerrollen og studiens etikk og kvalitet. Deretter har jeg presentert funnene, hvor jeg på bakgrunn av analyseprosessen kom frem til tre hovedkategorier: tilpasset opplæring for deltakelse og mestring, lærer-elev-kommunikasjon, og lærer-elev-relasjon. Disse tre kategoriene ble i drøftingskapittelet diskutert opp mot aktuell teori og tidligere forskning på området.

Funnene i mitt prosjekt støtter tidligere forskning som peker mot at lærer-elev-relasjonen er av svært stor betydning for elevenes engasjement i kroppsøving og skolen generelt (Davies et al., 2015; Hattie, 2009, Krane, 2017). Lærerne i mitt prosjekt vektlegger relasjonen som viktig da den danner et utgangspunkt for deres videre arbeid i form av både tilpasning for og kommunikasjon med de umotiverte elevene. Prosjektets resultater viser også at lærerne retter fokus mot elevenes mestringserfaringer og deres verdier, noe som i motivasjonsteorien anses som gode kilder til elevenes engasjement og innsats (Bandura, 1986; Wigfield et al., 2016). Det kan argumenteres for at det som tilsynelatende ser ut til å ligge som et grunnlag i lærernes møte med umotiverte elever i kroppsøving er deres ønske om å forstå dem, imøtekomme deres verden, og samarbeide med dem.

6.1 Praktiske implikasjoner

Motivasjon i kroppsøving kan knyttes til elevenes dannelses- og utviklingsprosesser, og gjør seg derfor relevant i rådgivingsfeltet. Prosjektets resultater kan være et bidrag til hvordan man kan jobbe i møte med umotiverte elever i kroppsøvningsfaget, men også innenfor organisert idrett og på arenaer hvor fysisk aktivitet er sentralt. Å ha kunnskap om hvordan man kan hjelpe de umotiverte elevene kan derfor være hensiktsmessig både som rådgiver og lærer. Prosjektets funn kan argumentere for at elementer ved personsentrert teori og motiverende intervju kan være fordelaktig også i situasjoner som ikke nødvendigvis representerer en typisk rådgivings-

eller hjelpesituasjon. På bakgrunn av funnene fremstår det som fordelaktig for lærere å rette oppmerksomheten mot å bygge trygge, tillitsfulle og gjensidige relasjoner med de umotiverte elevene. Slike relasjonelle kvaliteter ser ut til å legge et godt grunnlag for deres videre arbeid med å tilpasse undervisningen til og ha en god kommunikasjon med elevene. Studien indikerer derfor at rådgivingskompetanse vil være fordelaktig også i uformelle hjelpesituasjoner.

Mitt prosjekt belyser imidlertid ikke elevenes opplevde konsekvenser av lærernes tilnærminger. Det kan derfor ikke sies noe om hvilken påvirkning lærernes tilnærminger har på elevenes motivasjon, engasjement og utvikling i kroppsøvfingsfaget. Det sies heller ikke noe om ulike årsaker til mangel på motivasjon, eller på hvilken måte dette påvirker hvilke aspekter ved arbeidet lærerne opplever som viktig. En utforskning av en slik tematikk vil kreve videre forskning på området. Min studie gir imidlertid en pekepinn på hva kroppsøvfingslærere med fordel kan rette fokus mot i møte med elever som opplever mangel på motivasjon.

Referanseliste

- Alderman, B. L., Beighle, A. & Pengrazi, R. P. (2006). Enhancing Motivation in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(2), 41-51.
- Allgood, E. & Kvalsund, R. (2004). *Learning and Discovery for Professional Educators: Guides, Counselors, Teachers*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314.
- Baer, J. S., & Peterson, P. L. (2002). Motivational Interviewing with Adolescents and Young Adults. In W. R. Miller & S. Rollnick (ed.), *Motivational Interviewing: Preparing People for Change* (2nd ed., p. 320-332). New York: Guilford
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Brammer, L. M. & MacDonald, G. (2003). *The Helping Relationship: Process and Skills* (8. Utg.). Boston: Allyn & Bacon.
- Burke, B. L., Arkowitz, H., & Menchola, M. (2003). The Efficacy of Motivational Interviewing: A Meta-Analysis of Controlled Clinical Trials. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(5), 843-861
- Bø, A. K. & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte; om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), 69-85.
- Cardinal, B. J., Yan, Z. & Cardinal, M. K. (2013). Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much do They Affect Physical Activity Participation Later in Life?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53.
- Cooper, M. (2008). *Essential Research Findings in Counselling and Psychotherapy*. London: Sage.
- Dale, E. L., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling.
- Davies, B., Nambiar, N., Hemphill, C., Devietti, E., Massengale, A. & McCreddie, P. (2015). Intrinsic Motivation in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(6), 8-13.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Springer.
- Erwin, J. (2003). Giving Students What They Need. *Educational Leadership*, 61(1), 19-23.

- Gordon, T. (1999). *Snakk med oss lærer!*. Oslo: Grøndahl og Dreyer.
- Green, K. (2000). Exploring the Everyday ‘Philosophies’ of Physical Education Teachers From a Sociological Perspective. *Sport, Education and Society*, 5(2), 109-129.
- Guillemin, M. & Gillam, L. (2004). Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research. *Qualitative Inquiry*, 10(2), 261-280.
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61-78.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Haslebo, G. & Lund, G. E. (2014). *Relationsudvikling i skolen*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hazler, R. J. (2001). Humanistic Theories of Counseling. I D. C. Locke, J. E. Myers & E. L. Herr (red.), *The Handbook of Counselling* (p. 151-158). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Helsedirektoratet (2016). *Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og sittestilling*. Hentet 12.04.2018, fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ivey, A. E., D’Andrea, M. J. & Ivey, M. B. (2012). *Theories of Counseling and Psychotherapy: A Multicultural Perspective* (7. Utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. & Binder, P. (2016). They Need to be Recognized as a Person in Everyday Life: Teachers’ and Helpers’ Experiences of Teacher-Student Relationships in Upper Secondary School. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 11(1), 31634.
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sørensen, N., Karlsson, B. & Binder, P. (2017). ‘You Notice That There is Something Positive About Going to School’: How Teachers’ Kindness Can Promote Positive Teacher-Student Relationships in Upper Secondary School. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 377-389.

- Kunnskapsdepartementet (2004). Kultur for læring. *Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004)*.
Hentet 26.04.18, fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 03.05.18, fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. (2005). *Coaching: metode, prosess, relasjon*. Tønsberg: Synergy Publishing.
- Kvalsund, R. (2015a). Vekst- og utviklingsperspektiver i lys av hjelperelasjonen i rådgiving. I R. Kvalsund & C. Fikse (red.), *Rådgivingsvitenskap*. (s. 23-54). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvalsund, R. (2015b). Utvalgte fortellinger om rådgivingens historiske røtter, utvikling og endring med vekt på karriererådgiving og psykososial rådgiving. I R. Kvalsund & C. Fikse (red.), *Rådgivingsvitenskap*. (S. 55-95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvalsund, R. & Meyer, K. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode*. Trondheim: Tapir Forlag.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske læreren: Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lepper, M. R. & Henderlong, J. (2000). Turning ‘‘Play’’ Into ‘‘Work’’ and ‘‘Work’’ Into ‘‘Play’’: 25 Years of Research on Intrinsic Versus Extrinsic Motivation. In C. Sansone & J. M. Haraciewicz (red.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. Burlington: Elsevier Science.
- Lundahl, B. W., Kunz, C., Brownell, C., Tollefson, D. & Burke, B. L. (2010). A Meta-Analysis of Motivational Interviewing: Twenty-five Years of Empirical Studies. *Research on Social Work Practice*, 20(2), 137-160.
- Lux, M., Motschnig-Pitrik, R. & Cornelius-White, J. (2013). The Essence of the Person-Centered Approach. I J. H. D. Cornelius-White, R. Motschnig-Pitrik & M. Lux (red.), *Interdisciplinary Handbook of the Person-Centered Approach* (S. 9-21). New York: Springer.
- Manger, T. & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring: Utvikling av egne og andres*

- ressurser* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3. Utg.). New York: HarperCollins.
- Miller, M. B., & Leffingwell, T. R. (2014). Meta-Analysis of Motivational Interviewing for Adolescent Health Behavior: Efficacy Beyond Substance Use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 82*(6), 1212-1218.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational Interviewing: Helping People Change* (3rd ed.). New York: Guilford.
- Moen, F. (2009). Coaching – metode for å fremme vekst og utvikling. I R. Karlsdottir & R. Kvalsund (red.), *Mentoring og coaching i et læringsperspektiv* (S. 67-107). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Morgan, K., Kingston, K. & Sproule, J. (2005). Effects of Different Teaching Styles on the Teacher Behaviours that Influence Motivational Climate and Pupils' Motivation in Physical Education. *European Physical Education Review, 11*(3), 257-258.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteene) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi: Hensyn til personer*. Hentet 14.03.2018, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (red.), *Idrettspedagogikk* (S. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different Teacher Behaviours and Pupils' Outcomes in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 51*(4), 385-413.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rowell, L. & Hong, E. (2013). Academic Motivation: Concepts, Strategies, and Counseling Approaches. *Professional School Counseling, 16*(3), 158-171.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative Interviewing – The Art of Hearing Data* (2. utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Oslo: Fagbokforlaget.

- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and Motivation for PE. Who Collects the Benefits of the Subject?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Schunk, D. H. & DiBenedetto, M. K. (2016). Self-Efficacy Theory in Education. I K. R. Miele & D. B. Wentzel (red.), *Handbook of Motivation at School* (2. utg.) (s. 34-54). Berlin: Taylor and Francis.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, J. A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis – Theory, method and research*. London: SAGE Publications.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, I. (2011). Læreres tilbakemeldinger og elevenes motivasjon. *Nordic Studies in Education*, 31(3), 165-179.
- Utdanningsdirektoratet (2015a). *Læreplan i kroppsøving: Føremål*. Hentet 12.04.2018, fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Læreplan i kroppsøving: Kompetansemål etter 10. årssteget*. Hentet 12.04.2018, fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet (2015c). *Læreplan i kroppsøving: Kompetansemål etter Vg3*. Hentet 12.04.2018, fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg3>
- Utdanningsdirektoratet (2015d). *Sentrale verdier for tilpasset opplæring*. Hentet 12.04.2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/sentrale-verdier/>
- Utdanningsdirektoratet (2015e). *Kvaliteten på rådgivingen*. Hentet 08.05.2018, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/radgiving/kvaliteten-pa-radgivingen/>
- Webster, C. A. (2010). Increasing Student Motivation through Teacher Communication: Six Essential Skills Every Physical Educator Should Master. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 81(2), 29-33.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russel, S. L. & Looney, L. B. (2010). Social Supports from

- Teachers and Peers as Predictors of Academic and Social Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 193-202.
- Wiesman, J. (2012). Student Motivation and the Alignment of Teacher Beliefs. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 85(3), 102-108.
- Wigfield, A., Tonks, S. M. & Klauda, S. L. (2016). Expectancy-value Theory. I K. R. Miele & D. B. Wentzel (red.), *Handbook of Motivation at School* (2. utg.) (s. 55-74). Berlin: Taylor and Francis.
- Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. I C. M. Evertson & C.S. Weinstein (red.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (s. 181-222). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates

Vedlegg

Følgende vedlegg er inkludert i oppgaven:

- Vedlegg 1: Intervjuguide
- Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema
- Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Kroppsøving

Hvilke tanker har du om kroppsøving i skolen?

Hvordan opplever du at motivasjon/mangel på motivasjon kommer til uttrykk?

Motivasjon

Hva tenker du når du hører ordet motivasjon?

Hvilke tanker har du om motivasjon i kroppsøving?

Arbeid med umotiverte elever

Hvordan opplever du å jobbe med umotiverte elever i kroppsøving?

Hva er du føler er viktig i møte med de umotiverte elevene?

Hva er det du opplever som utfordrende?

Hva er det som ofte preger samtalene med disse elevene?

Har du et eksempel på en gang der du følte at du bidro til å utvikle motivasjon for en umotivert elev?

Hva gjorde du?

Hva fokuserte du på?

Hvordan vil du beskrive relasjonen din til denne eleven?

Kan du beskrive en gang hvor du opplevde at det ikke fungerte?

Hva skjedde?

Hvordan var din relasjon til denne eleven?

Hvordan opplever du din rolle som lærer i møte med elevene som er umotiverte?

Er det noe mer du ønsker å legge til?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Læreres opplevelse av å jobbe med umotiverte elever i kroppsøving”

Bakgrunn og hensikt

Denne forespørselen gjelder deltakelse i et masterprosjekt i rådgivingsvitenskap ved Institutt for Pedagogikk og Livslang Læring, NTNU. Hensikten med studien er å utvikle kunnskap om og innsikt i hvordan kroppsøvingslærere i videregående skole opplever å arbeide med umotiverte elever i kroppsøving. Deltakelse i prosjektet innebærer et personlig intervju for å få deres personlige erfaringer fra det aktuelle feltet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å få belyst erfaringene fra lærere i feltet ønsker jeg å gjennomføre personlige intervju med 4-6 kroppsøvingslærere i videregående skole som har erfaring med umotiverte elever i faget. For deg innebærer dette et intervju i perioden februar - mars 2018. Intervjuet vil bli tatt opp via en mp3-opptaker og vil bli overført til en passordbeskyttet datamaskin umiddelbart etter intervjuet, for så å slettes fra opptakeren. Senere vil intervjuet transkriberes og oppbevares på passordbeskyttet datamaskin. Datamaterialet vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Det vil ikke være mulig å identifisere deg i resultatene av prosjektet når disse publiseres. Studien er meldt inn og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Når prosjektet avsluttes, etter planen senest i juni 2018, vil alt datamateriale slettes. Veileder for prosjektet er førsteamanuensis Gunhild Marie Roald ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst frem mot publisering trekke ditt samtykke uten å måtte oppgi noen grunn. Hvis du ønsker å trekke samtykket underveis i prosjektet vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta skriver du under på samtykkeerklæringen på siste side, og tar kontakt slik at vi kan avtale dato og sted for intervjuet.

Har du spørsmål eller ønsker mer informasjon om forskningsprosjektet kan du ta kontakt med

Masterstudent Elin Pedersen Nystuen, 97410791, elinpn@stud.ntnu.no

Veileder Gunhild Marie Roald, 73592863, gunhild.m.roald@ntnu.no

Med vennlig hilsen

Elin Pedersen Nystuen

Masterstudent rådgivingsvitenskap

NTNU

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om forskningsprosjektet ”Læreres arbeid med umotiverte elever i kroppsøving” og jeg ønsker å delta i studien.

.....

Navn prosjektdeltaker

.....

Telefonnummer og epostadresse prosjektdeltaker

.....

Signert av prosjektdeltaker, dato

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

.....

(signatur, rolle i studien, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)



Gunhild Marie Roald

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 29.01.2018

Vår ref: 58502 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>58502</i>	<i>Læreres opplevelse av umotiverte elever i kroppsøving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gunhild Marie Roald</i>
<i>Student</i>	<i>Elin Pedersen Nystuen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

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

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

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

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Sri Tenden Myklebust